

ВЕСТНИК

**КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА
И М. Н. А. НЕКРАСОВА**

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Выходит с 1995 г.

2008 Том 14

ОСНОВНОЙ ВЫПУСК

№ 4

октябрь – декабрь

Учредитель
Костромской государственный университет
имени Н.А. Некрасова



СОДЕРЖАНИЕ

ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ

- 5 Беркман М.И., Гарипов Д.Г.**
Автомодельное решение в виде солитона при локальном импульсном возбуждении длинной металлической конструкции

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

- 9 Атепалихина И.Л.**
Интегрирующие связи как средство повышения эффективности обучения стохастике в школе
- 12 Абрамова С.Ю.**
Теоретические основы развития творческих качеств у учащихся 5–9 классов средствами современных педагогических технологий
- 16 Дедюхина Т.И.**
Функции механизмов формирования психологического пола в полоролевой социализации девочек
- 20 Доброва Л.В.**
Совершенствование методики преподавания общепрофессиональных дисциплин в высшей технической школе
- 24 Зуева М.Л.**
Методическая система формирования ключевых образовательных компетенций при обучении математике
- 30 Климентьева В.В.**
Развитие исследовательских умений будущего учителя иностранного языка (в рамках творческого проекта на основе интернет-ресурсов)
- 34 Коровина М.В.**
Феномен сверхзначимости внешних оценок и субъективное неблагополучие личности
- 38 Котенёва А.В.**
Духовные ценности как фактор психологической защищенности личности
- 44 Крулехт А.А.**
Культура потребления как современная проблема воспитания личности
- 48 Калинин С.Б., Порхун Л.В.**
Образ «Я» и социальная адаптация подростков средствами психологического тренинга (технологический аспект)

- 52 **Сегал И.В.**
Индивидуально-дифференцированный подход к развитию двигательных способностей детей 3–4 лет средствами подвижной игры
- 55 **Сохранов В.В., Баранов М.В., Баранова Е.М.**
Образовательный комплекс педагогического университета как фактор формирования профессиональных умений будущих педагогов
- 59 **Сохранов В.В., Гарькина Е.Н.**
Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе их взаимодействия с музыкальным работником
- 62 **Сохранов В.В., Лупанова Н.А., Тер-Аракелян Э.К.**
Особенности профессионального самоопределения юношества в информационном поле деятельности
- 66 **Спирин А.В.**
Коррекция детских страхов, тревожности и агрессии, возникших под влиянием просмотра телепередач с элементами насилия посредством формирования культуры телевосприятия
- 70 **Феоктистова О.С.**
Процесс воспитания певцов-солистов на занятиях вокальным ансамблем
- 72 **Хамизова И.Х.**
Акмеологические факторы продуктивности профессиональной деятельности молодых специалистов
- 76 **Хубиева Ф.М.**
Совершенствование индивидуализации обучения старшеклассников в средней общеобразовательной школе
- 80 **Давыдов В.А.**
Место категории творчества среди основных философских и психолого-педагогических категорий
- 82 **Сохранов В.В., Тер-Аракелян Э.К.**
Генезис концепции профилизации образования в аспекте отечественного и зарубежного опыта реализации
- 86 **Чекмарёв Г.В.**
Музыкант-исполнитель и слушатели: борьба с «коэффициентом молчания» (статья четвёртая из цикла «Мир коммуникаций и ценностей»)
- 101 **Милованов М.А.**
Задачи массового спорта в регионе
- ПРИОРИТЕТНЫЕ НАЦИОНАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ**
- 104 **Коптяев А.М., Коптяева Л.В.**
Некоторые мысли о перспективах и тенденции развития среднего профессионального образования
- 109 **Меньших Н.Г.**
О ходе реализации приоритетного национального проекта «Образование» в Мурманской области
- 111 **Двойных Т.В.**
Тенденции и задачи национального проекта «Здравоохранение»
- ФИЛОЛОГИЯ**
- 116 **Авилова Е.Р.**
«Культовый» статус автора как определяющее свойство авангардного текста (на примере русской рок-поэзии)
- 118 **Барышева О.А.**
Тема семьи и рода в повести В.Г. Распутина «Прощание с Матёрой»
- 125 **Бутько Ю.В.**
Образ женщины в новой паремиологии
- 128 **Волгина О.В.**
Предлоги со значением пространственной близости в нижегородских говорах
- 133 **Гудаченко Н.В.**
Жанрообразующая функция глагольных метафорических конструкций в басне (на материале басен А.П. Сумарокова, И.А. Крылова, С.В. Михалкова)
- 135 **Гузенко И.В.**
Векторы концептуальной эволюции семантики христианских символов в русском языке
- 139 **Ефимова Д.А.**
Библейские мотивы в философско-аллегорическом романе Уильяма Джеральда Голдинга «Шпиль»
- 141 **Жаровская Е.В.**
Характеристики интенсивности контактоустанавливающих реплик спонтанного диалога
- 148 **Карицкая Л.Ю.**
Прецедентный текст в газетном заголовке
- 151 **Карпов Д.Л.**
Полисемия как основополагающий принцип реализма романа И.А. Гончарова «Обыкновенная история»
- 154 **Касатых Е.А.**
Пространство и время в «Воспоминаниях» А.И. Цветаевой
- 158 **Кидярова Е.Е.**
Образный строй стихотворений И.А. Бродского и их англоязычных коррелятов
- 161 **Кладова Н.А.**
Концепция долга интеллигенции перед народом в 70-е гг. XIX в. (Ф.М. Достоевский и народники-социалисты)

- 165 **Князева Ю.О.**
Корпусный анализ в исследовании синонимии
 - 170 **Колесникова А.А.**
Лексико-синтаксическая реализация коммуникативно-смыслового типа текста как определяющий фактор жанровой интенциональности
 - 174 **Колобова Е.А.**
К вопросу о характеристике контаминированных фразеологизмов
 - 177 **Коптелова Н.Г.**
Пушкин и Гоголь в рецепции Д.С. Мережковского (на материале критического исследования «Гоголь и чёрт»)
 - 180 **Кургузова Е.В.**
К вопросу о типологии нормативно-научных текстов
 - 184 **Лунева В.В.**
Этикет как отражение универсальных и идиоэтнических норм речевого поведения
 - 189 **Макурина О.А.**
Средства передачи устной речи в «звездном» интервью на полосе
 - 191 **Мешалкин А.Н.**
«Мысль семейная» в романе В. Астафьева «Печальный детектив»
 - 195 **Новохацкая Ж.В.**
Единство фольклорной и мифологической картин мира в поэзии В.С. Высоцкого
 - 200 **Овчинникова Л.В.**
Сказка-путешествие как «творческое поведение» М.М. Пришвина
 - 206 **Перетягина А.В.**
Пушкинские мотивы в романе И.С.Тургенева «Отцы и дети» (к 190-летию со дня рождения И.С. Тургенева)
 - 211 **Петрова М.В.**
Очерк истории изучения немецкого детского фольклора в русле национальной традиции Германии
 - 214 **Саввина Ю.Ю.**
Лексико-семантический анализ наименований ягод в елецком говоре
 - 218 **Савинская О.А.**
Изобразительное начало в лирике Б.Ю. Поплавского
 - 221 **Серова Л.А.**
Тематическая группа «характер труда» в немецких и русских паремиях
 - 224 **Тютрина В.С.**
Художественный концепт «война» в структуре языковой личности С. Липкина (по драматической повести «Картины и голоса»)
 - 226 **Шляхтина Е.В.**
Анализ словарных определений политкорректности, данных русскими и англоязычными авторами
 - 230 **Шуйская Т.В.**
Перцептивные характеристики австралийских гласных на участках разной информационной нагруженности
 - 234 **Юрьева Е.В.**
Стилеразличительная роль английских субстантивно-субстантивных словосочетаний
- ФИЛОСОФИЯ. СОЦИОЛОГИЯ. ПОЛИТОЛОГИЯ**
- 240 **Андрюнакиевич А.Н., Белкина Т.Л.**
Роль государства в формировании социальной ответственности российского бизнеса
 - 244 **Викулов И.Е.**
Некоторые аспекты интерпретации религиозности
 - 247 **Геранина Г.А.**
Религиозное образование в контексте социально-философских воззрений Л.Н. Толстого
 - 249 **Дементьева П.С.**
Глобальный гуманизм как идеология XXI века
 - 251 **Дьякова М.В.**
Манипулятивный характер воздействия рекламы и механизмы защиты потребителей
 - 254 **Заботин Д.Н.**
Некоторые особенности религиозности в Интернете
 - 257 **Комарова А.Н.**
Феномен русской духовной музыки
 - 259 **Куценко Н.Ю.**
Гуманитарная культура в процессе социализации личности
 - 263 **Носкова Е.Ю.**
От «партии власти» к «партии большинства»: этапы эволюции «партии власти»
 - 267 **Пашак И.В.**
Экзистенциальная интерпретация человека и проблема социальных отношений у Х. Ортеги-и-Гассета
 - 271 **Романова С.А.**
Состояние преступности несовершеннолетних в Костромской и Владимирской областях: сравнительный анализ по результатам социологического опроса
 - 275 **Янковская О.В.**
Противоречия техногенного общества и их отражение на духовных ценностях молодежи
 - 278 **Дементьева П.С.**
Ноосферизм как глобальная социально-философская теория мира и человека

- 280 Груздева М.Л.
Динамика и конституирование ментальных процессов в онтологической целостности сознания

КУЛЬТУРОЛОГИЯ. ИСКУССТВОЗНАНИЕ

- 286 Касторская Т.М.
История жизни костромского крепостного живописца I пол. XIX в. Александра Васильевича Полякова (1801–1835 гг.)
- 294 Бондарева М.С.
Масскульт и музыка.
Проблемы звучания и потребления
- 296 Бураченко А.И.
Истоки театрального идеала советской эпохи
- 301 Данилова А.В.
Традиция в контексте постмодернистской эстетической парадигмы
- 305 Поднебеснов С.А.
Социокультурные факторы развития и потенциал нижегородской школы дизайна
- 308 Суслова Т.С.
Морально-ценностная роль иконы в сохранении русского этоса
- 311 Такахаси Санами
Особенности восприятия и социальный контекст фильма А. Тарковского «Андрей Рублев»
- 315 Ткачева Е.П.
Мифологема судьбы в знаковом пространстве тюремной субкультуры
- 317 Трофимова А.В.
Аксиологическое содержание категории «подвиг» в пространстве русской культуры

ИСТОРИЯ

- 322 Богемская Н.Н.
Развитие церковного краеведения в конце XIX века, на примере Санкт-Петербургской епархии
- 327 Иванченко Н.Ю.
Особенности демографического состояния населения Карелии и материально-бытовые условия жизни людей после Великой Отечественной войны
- 332 Кидяров А.Е.
Костромичи и Ярославский мятеж

В ПОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ВУЗА

- 337 Новикова О.М.
Теоретическая модель формирования прагматической компетенции как основы развития профессиональной речи врача в процессе обучения иностранному языку

- 340 Плешкова Н.А.
Педагогическая технология формирования безопасного поведения в экстремальных ситуациях у будущих специалистов технического профиля
- 343 Самощенко А.В.
Формирование синтаксиса как лингвистического компонента коммуникативной компетенции
- 345 Синькевич К.М.
Разработка методической модели обучения пониманию иноязычной разговорной речи на основе современных видеофильмов
- 349 Сохранов В.В., Проскурина В.И.
Особенности психологического тренинга и его применения в подготовке будущих управленцев
- 353 Сохранов В.В., Румянцев С.А.
Психолого-педагогическая подготовка студентов к саморазвитию профессионально значимых свойств личности в процессе самообразования
- 356 Чиркова В.М.
Теоретическая модель формирования социокультурной компетенции
- 361 Чувилина О.В.
Целевое использование инновационных технологий в самостоятельной работе студентов неязыкового вуза с материалами средств массовой информации

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

- 365 Булычева Е.А.
Семантико-грамматические варианты глаголов в разговорной речи учащихся
- 367 Горохова Г.В.
Культивируя толерантность: воспитательный потенциал предмета «Иностранный язык» в урочной и внеурочной работе

ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ

- 371 Максименко А.А., Павлова О.В.
Солидарный интерес как условие идентичности организационной культуры

377 СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

381 ОБРАЩЕНИЕ К АВТОРАМ

АВТОМОДЕЛЬНОЕ РЕШЕНИЕ В ВИДЕ СОЛИТОНА ПРИ ЛОКАЛЬНОМ ИМПУЛЬСНОМ ВОЗБУЖДЕНИИ ДЛИННОЙ МЕТАЛЛИЧЕСКОЙ КОНСТРУКЦИИ

Ищется решение дифференциального уравнения для случая локального возбуждения импульса тока в протяженной металлической конструкции. Автомоделное решение найдено в виде уединенной волны (солитона). Обсуждаются сделанные приближения для нелинейной зависимости потенциала от тока.

При решении практической задачи по обеспечению безопасности электро-взрывных работ от преждевременных взрывов блуждающими токами экспериментально обнаружилось существование импульсных блуждающих токов, которые по сочетанию амплитудно-временных характеристик могут внепланово инициировать электродетонатор. Эта ситуация, в свою очередь, классифицируется как тяжелый аварийный случай [1].

Среди многих причин являющихся источником импульсных токов на рудниках легко обнаруживается основная – это образование искры в электрически нарушенном рельсовом стыке при движении электровоза. Движение электровоза и всего состава с рудой происходит в сложном динамическом режиме его воздействия на рельсовый путь, что и приводит к многочислен-

ным нарушениям его электрической целостности. Эти нарушения в плановом порядке ликвидируются, что позволяет содержать рельсовый путь в нормальном техническом состоянии, но лишь в среднем так, что нарушения электрической связи в стыках всегда имеются.

Физическая постановка задачи и выбор приближения. Будем считать пространство стыка протяженной средой с распределенными электродинамическими параметрами: продольной индуктивностью ℓ (Гн/м) и переходным сопротивлением ρ (Ом·м). В пространстве стыка возникает электрическая искра, которая описывается нелинейной функцией $U(i)$.

За время dt на элементе среды dx , происходит изменение потенциала φ и тока утечки i , описываемые известными дифференциальными уравнениями.

$$\begin{cases} \ell \frac{\partial i}{\partial t} + U(i) = -\frac{\partial \varphi}{\partial x}, \\ \frac{\varphi}{\rho} = -\frac{\partial i}{\partial x}, \end{cases} \quad (1)$$

где i и φ – искомые ток и потенциал в стыке, измеряемые в амперах и вольтах и являющиеся функциями x и t .

Для воздушного зазора (рельсовый стык) зависимость $U(i)$ установлена в виде кривой S-типа (рис. 1) [2]. Эту функцию U естественно аппроксимировать полиномом третьей степени

$$U = ai \cdot (i - i_0)^2 + \alpha i,$$

где i_0 , a и α – подбираются так, что адекватно описываются основные свойства графика $U(i)$.

Энергетические процессы в искре опишем графиком $P=P(i)$, где P – мощность разряда. Для построения этого графика приведем на рисунке 1 через точку 1 гиперболу постоянной мощ-

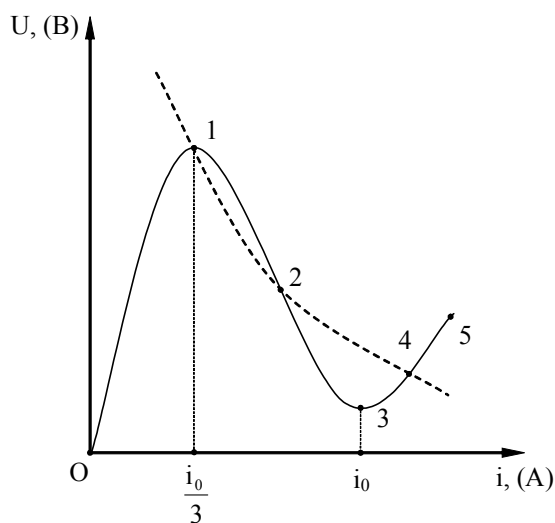


Рис. 1.

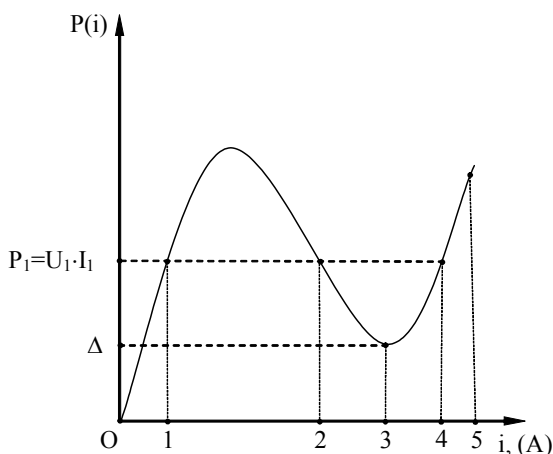


Рис. 2.

ности $P=P_1=U_1 \cdot i_1 = \text{const}$. Эта линия обозначена на рисунке 1 пунктиром. Тогда абсциссы точек пересечения кривых $U(i)$ и $P=P_1$ соответствуют значениям тока с равными значениями мощности (это точки 1, 2, 4). Участку от 1 до 2 соответствует превышение мощности процесса над P_1 , участку 2, 3, 4 понижение этой мощности, 4–5 – вновь повышение. В результате получаем график $P=P(i)$ (рис. 2). Здесь i – играет роль обобщенного импульса.

Подобные энергетические кривые широко известны как кривые ротонного типа в квантовой физике, как то: микроскопические теории квантовой жидкости, сверхтекучести и сверхпроводимости, дилатонной теории прочности, в теории атомного ядра и т.д. Существенным при этом для микроскопического описания свойств квантовой системы является наличие в графике $\varepsilon(\rho)$ наличие энергетической щели – Δ . В нашем случае наличие щели Δ существенной роли не играет – сам процесс не квантовый и он априори описывается классической системой (1). Это позволяет сделать приближение $\rightarrow U(i_0)=U_3=0$. При этом, в целом, $U(i)$ будем аппроксимировать многочленом третьей степени

$$U(i) = ai \cdot (i - i_0)^2 + \alpha i = ai \cdot (i - i_0)^2; \alpha = 0 \quad (2)$$

Это приближение оправдывается также тем наблюдаемым фактом, что после пикового напряжения U_1 напряжение на участке 1–2–3 падает практические до нуля.

Подобие энергетических зависимостей для физических явлений разного масштаба вряд ли можно считать случайным. Масштабная инвариантность (скейлинг) наблюдается и изучается

в физике элементарных частиц и ядерной физике [3], формулируется в модели блоковой иерархической структуры геофизической среды в большом диапазоне масштабов – от микрометров до тысяч километров, включая размеры планет и их спутников [4]. Эта общая методическая проблема физики не является, однако, предметом изучения в данной работе.

Нахождение автомодельного решения и обсуждение его свойств. В условиях рудников с предельно высоким омическим сопротивлением руд и пород нами осциллографически наблюдаются отдельные импульсы, которые распространяются по протяженным металлическим конструкциям, фактически не меняя своей формы. В силу этого и будем искать автомодельное решение системы (1) в виде

$$i(t, x) = J(y) \text{ и } \varphi(t, x) = \Phi(y), \quad (3)$$

где $y = x - vt$ – фаза процесса, v – скорость распространения импульсов. Из физических соображений будем рассматривать только ограниченные на всей прямой функции J и Φ . Из системы (1) с учетом (3) получим систему обыкновенных дифференциальных уравнений для нахождения J и Φ :

$$\begin{cases} \frac{d\Phi}{dy} = -\frac{v\ell}{\rho} \Phi - aJ(J - i_0)^2, \\ \frac{dJ}{dy} = -\frac{\Phi}{\rho}. \end{cases} \quad (4)$$

Преобразуем систему (4) к дифференциальному уравнению на фазовые траектории $\Phi = \Phi(J)$

$$\frac{d\Phi}{dJ} = \frac{ap(J - i_0)^2}{\Phi} + v\ell \quad (5)$$

Решение этого стандартного уравнения может быть найдено в виде многочлена второй степени. Запишем его в виде

$$\Phi(J) = bJ(J - i_0), \quad (6)$$

где « b » – коэффициент, который необходимо определить. Прямой подстановкой определяем значение величин « b » и « v » при которых решением (5) становится (6)

$$b = \pm \sqrt{\frac{ap}{2}}; \quad v = \frac{bi_0}{\ell} = \pm \frac{i_0}{\ell} \sqrt{\frac{ap}{2}}.$$

При этом размерность « b » равна $\frac{B}{A^2}$, размер-

ность « a » равна $\frac{B}{m \cdot A^3}$, и наконец, размерность

« v » равна $\frac{m}{c}$.

Знак «+» соответствует импульсу, движущемуся по направлению оси x , «-» против.

Из уравнений выписанных выше нетрудно получить уравнение на $J(y)$

$$\frac{dJ}{dy} = \frac{bi_0}{\rho} J - \frac{b}{\rho} J^2. \quad (7)$$

Интегрируя его находим:

$$J = \frac{Ci_0 \cdot \exp\left(\frac{bi_0}{\rho} y\right)}{C \cdot \exp\left(\frac{bi_0}{\rho} y\right) + 1}, \quad (8)$$

где C – произвольная безразмерная константа. При $C=0$ получаем тривиальное решение $J=0$; при $C<0$ – получаем, что $J(y)$ – неограниченная функция, терпящая разрыв II-рода при некотором конечном y . Итак при $C \leq 0$ – получаем решение не имеющее физического смысла. При $C>0$ получаем ограниченное решение, которое запишем в виде

$$J = \frac{i_0}{2} \left[1 + \operatorname{th} \left(\frac{bi_0}{2\rho} (y - c) \right) \right], \quad (9)$$

где $c = -\frac{\rho \ln C}{bi_0}$ – постоянная интегрирования, которая определяет сдвиг по фазе. Не умоляя общности можно выбрать « c » равным нулю.

Окончательно получаем

$$J(y) = \frac{i_0}{2} \left[1 + \operatorname{th} \left(\frac{bi_0}{2\rho} y \right) \right] \quad (10)$$

и далее из соотношения $\Phi(y) = -\rho \frac{dJ}{dy}$

$$\text{имеем } \Phi(y) = -\frac{bi_0^2}{4 \cdot \operatorname{ch}^2\left(\frac{bi_0}{2\rho} y\right)}.$$

На рисунке 3 представлен график $|\Phi(y)|$. Это и есть искомый импульс потенциала, который распространяется вдоль протяженной металлической конструкции по обе стороны от точки возбуждения со скоростью $v = \frac{bi_0}{\ell}$.

Оценим величину импульса тока $K = \int i^2 dt$ проходящего через электродетонатор с сопротивлением $R_{эд}$ (один конец которого на «земле», другой на металлической конструкции) на полуширине этого импульса

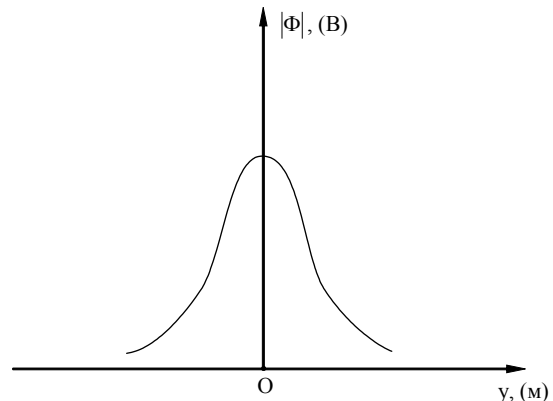


Рис. 3.

$$K \sim i_0^2 \frac{\rho \ell}{R_{эд}^2}.$$

Можно определить также Δt , за который амплитуда импульса потенциала движущегося от стыка уменьшается в $e=2,72$ раз

$$\frac{4\ell}{ai_0^2} \leq \Delta t \leq 1,386 \cdot \frac{4\ell}{ai_0^2}.$$

Видно, что значение импульса тока K определяется максимальным током разряда i_0 , который в производственных условиях достигает нескольких десятков ампер.

Требовать большего от полученного решения нельзя, т.к. зависимость $U(i)$ – модельная: не учитывает ни размеры стыка, ни скорость движения электровоза, ни наличие переходного сопротивления «рельс-грунт» при движении импульса вдоль рельса, ни факта разделения импульса при сопряжении металлических конструкций и т.п. Но что верно, так это то, что импульсы существуют, и амплитуды их достигают нескольких ампер. Для качественного объяснения эффекта результат нашей работы вполне достаточный.

Вообще говоря, полученное автомодельное решение нужно отнести к категории «уединенная волна», основное свойство которой – пространственная локализация в каждый момент времени и относительно медленное изменение структуры (формы) при движении. С другой стороны широко известные в настоящее время «солитоны» (в дословном переводе – уединенный, один) так же являются уединенными волнами, но полученные как результат решения уравнений Кортевега-де-Фриса, синус-Гордона и др. В рамках этих решений описывается взаимодействие солитонов, а также формирование солитона в ре-

зультате эволюции начального импульса. В настоящей работе так задача не ставится. Отметим здесь лишь то, что во многих случаях солитонные решения тесно связаны с наличием энергетической щели $\Delta \neq 0$.

Библиографический список

1. Граевский М.М. Справочник по электрическому взрыванию зарядов ВВ. – М.: Рандеву-АМ, 2000.

2. Защита зарядов взрывчатых веществ от преждевременных взрывов блуждающими токами / Под ред. М.М. Граевского. – М.: Недра, 1987.

3. Райзер Ю.Л. Основы современной физики газоразрядных процессов. – М.: Наука, 1980.

4. Садовский М.А., Болохвитинов Л.Г., Писаренко В.Ф. Деформирование геофизической среды и сейсмический процесс. – М.: Наука, 1987.

5. Физическая энциклопедия. – М.: Научное издание БРЭ, 1998.

Научные труды преподавателей, поступившие в библиотеку КГУ им. Н.А. Некрасова

ФИЗИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ. ФОТОМЕТРИЧЕСКИЕ И ЭЛЕКТРОХИМИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ АНАЛИЗА: методические указания для студентов специальности 011000 (020101.65) «Химия» / сост.: А.И. Лыткин, В.Э. Литвиненко; рец. О.П. Акаев. – Кострома: КГУ, 2007. – 73 с. – Библиогр.: с. 72 (5 назв.).

Методические указания составлены в соответствии с программой обучения студентов по специальности 011000 «Химия». Каждый раздел имеет краткое теоретическое введение, подробное описание лабораторных работ и приборов, на которых они выполняются. Для самостоятельной подготовки студентов.

Евдокимов В.Д. ОПРЕДЕЛИТЕЛЬ ПОЗВОНОЧНЫХ ЖИВОТНЫХ КОСТРОМСКОЙ ОБЛАСТИ / В.Д. Евдокимов, В.В. Кривошеин, А.В. Назарова; рец. А.А. Барышев. – Кострома: КГУ, 2007. – 192 с. – ISBN 978-5-7591-0858-0.

Фаунистический список позвоночных животных Костромской области насчитывает ныне 380 видов. Разобраться в таком обилии видов поможет данный определитель. Издание адресовано студентам специальности «Биология», учителям биологии, учащимся старших классов средних учебных заведений, а также специалистам ряда отраслей хозяйств, связанных с природопользованием.

РАСТИТЕЛЬНОСТЬ КОСТРОМСКОЙ ОБЛАСТИ: учебное пособие: в 3 ч. / Авт.-сост. Е.В. Шипова; рец. Г.А. Семенова. – Кострома: КГУ, 2007. – 61 с. – Библиогр. в конце тем.

Пособие разработано в соответствии с государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (специальность 011600 (020201.65) «Биология») в рамках национального регионального компонента. Содержит материал как теоретический, так и необходимый для проведения практикумов, семинарских и факультативных занятий. Может быть использовано при изучении курсов «Физиология растений», «Методика преподавания биологии», «Растительность Костромской области» и дисциплин специализации. Для студентов биологических специальностей.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

И.Л. Атепалихина

ИНТЕГРИРУЮЩИЕ СВЯЗИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТОХАСТИКЕ В ШКОЛЕ

В наше время вряд ли можно считать образованным человека, хотя бы в общих чертах не знакомого с понятием вероятности. Понятие вероятности характеризует явления, с которыми мы постоянно сталкиваемся в повседневной жизни. Практически каждый день нам приходится делать выбор на основе прогноза: вероятно, произойдет то или иное событие, вероятно, некто поступит тем или иным образом и т.д. Человек постоянно сталкивается с вероятностной терминологией: она звучит в прогнозе погоды, когда речь заходит о вероятности дождя, в выступлении политика, когда он оценивает шансы или анализирует данные и т.п. Очень часто в сообщениях средств массовой информации используются средние показатели: средняя температура и средняя зарплата, средняя семья и средний доход. Поэтому понимание смысла самых простых средних показателей, как отмечают Л.О. Бычкова и В.Д. Селютин, помогает человеку адекватно воспринимать поступающую к нему информацию [2]. Кроме того, в настоящее время распространены азартные игры, лотереи, поэтому важно правильно оценивать свой шанс на получение выигрыша. Понятие вероятности «глубокими корнями вросло в повседневную практику» [4], и ассоциируется со словами: возможность, шанс, уверенность, правдоподобие.

Вместе с тем понятие вероятности является научным. Оно стало одним из фундаментальных понятий современной науки. Уже в начале XX в. стало ясно, что законы жесткой детерминации односторонне раскрывают сущность окружающего мира. Теоретико-вероятностные представления хотя и медленно, но завоевывали одну отрасль науки за другой. И сейчас вероятностные законы лежат в фундаменте современного естествознания, выражая гибкость и пластичность вечно изменяющегося мира [4], статистические методы исследования проникают в науки об обществе, преобразуя прежде всего опытное, эмпирическое начало этих наук – опытное, эмпири-

ческое стало включать статистические данные, вырабатываются и иные формы выражения знаний, преодолевающие простой описательный подход [6]. В настоящее время многие придерживаются мнения о том, что «наука вступила в вероятностный мир» [5], и человечество должно совершить скачок к новому – вероятностному – стилю мышления. Ю.В. Сачков писал, что «мышление, которое не включает в свою орбиту идею случайности, является примитивным» [6, с. 93]. Поэтому мы должны формировать у школьников вероятностно-статистический стиль мышления. Формирование вероятностно-статистического мышления заключается в том, чтобы школьники осознали, что в природе и обществе существуют статистические закономерности. Но до 2003 года случайный характер многих явлений действительности находился за пределами внимания наших школьников. И лишь в 2003 году появилось рекомендательное письмо Министерства образования РФ «О введении элементов комбинаторики, статистики и теории вероятностей в содержание математического образования основной школы», тема введена в новую программу по математике, не только для классов с углубленным изучением математики, как это было ранее, но и для обычных общеобразовательных классов. И сейчас перед методистами и учителями стоит задача: повысить эффективность изучения стохастики в школе.

Проблема повышения эффективности образовательного процесса является одной из постоянных проблем педагогической науки. Эта проблема вряд ли имеет окончательное решение, так как, достигнув определенного уровня эффективности обучения, ученые, преподаватели будут искать еще более эффективные технологии, методы, приемы, формы обучения. К тому же общество постоянно меняется, а значит и меняются социальный заказ, меняются требования, предъявляемые к выпускникам школ, что, естественно, сказывается на процессе обучения.

На повышение эффективности процесса обучения начали обращать внимание уже в 30-х гг. прошлого века. Но строгого определения понятия «эффективность» в педагогической науке не было, а эффективность использовалась как оценка любого улучшения процесса обучения. В настоящее время имеется уже достаточно много литературы посвященной данной проблеме. Анализ этой литературы показал, что как бы не определялось понятие эффективности, оценка эффективности должна происходить на основе определенных критериев обучения и этих критериев должно быть несколько, так как процесс обучения является многоплановым. Разные авторы выделяют свою систему критериев для оценки эффективности образовательного процесса, но у всех есть такой критерий как качество знаний. Кроме этого, одним из наиболее значимых, на наш взгляд, является и такой критерий, как динамика мотивации. Поэтому мы в своей статье остановимся на этих критериях и попытаемся обосновать, что использование интегрирующих связей в процессе обучения стохастике ведет к повышению мотивации и качества знаний по данной теме.

Вообще, в настоящее время довольно много работ, посвященных интеграции в образовании. В литературе понятие интеграции рассматривается либо как процесс восстановления единства, соединения, объединения в целое каких-либо частей, либо как результат такого процесса. Таким образом, интегрированный подход в обучении – это подход, при котором образовательный процесс строится на основе выделения, вычленения, а затем соединения знаний внутри одной науки или же различных областей наук в качественно новую систему, имеющую единую философскую основу [7]. Далее отметим, что встречается литература, в которой понятия интеграции и интегрирующих связей используются как синонимы. Мы же будем разделять эти два понятия и под интегрирующими связями будем понимать такие связи, на основе которых осуществляется или, другими словами, реализуется интеграция при обучении.

Реализация интегрирующих связей в учебном процессе может происходить различными способами:

- через изучение темы, опирающейся на знания других тем по предмету;
- через освещение фактов, опирающихся на знания учащихся по различным предметам школьного цикла;

– через решение задач внутрипредметного и межпредметного характера;

– через формирование общих для родственных предметов понятий;

– через создание проблемных ситуаций;

– через постановку проблем, общих для ряда предметов и др.

Систематическое использование интегрирующих связей в процессе обучения способствует повышению его эффективности.

Сегодня особо подчеркивается необходимость на первый план выдвинуть качество знаний. Лишь интеграция предметов дает возможность учащимся «овладеть динамичными и фундаментальными знаниями в целой области дисциплин и существенно повысить качество знаний в целом» [1, с. 22]. Это относится в частности и к изучению стохастики. Использование интегрирующих связей повышает эффективность изучения данной темы, делает знания прочными, учащиеся могут применять свои знания не только на уроках математики, но и на других предметах, и на практике.

Т.И. Шамова и Т.М. Давыденко считают, что качество – это тот нормативный уровень, которому должен соответствовать продукт образования и выделяют три основных показателя качества знаний:

1. Системность знаний. Она является результатом взаимодействия таких качеств как осознанность, полнота, систематичность, глубина, обобщенность.

2. Действенность знаний. Это качество проявляется в умении применять свои знания в процессе решения учебных и практических задач.

3. Прочность знаний. Она представляет собой целостную совокупность таких качеств как осознанность, развернутость и свернутость знаний.

В настоящее время в математическом образовании проявляется кризис. Идет снижение интереса учащихся к математике, снижение уровня владения знаниями, умениями и навыками, снижение уровня математической культуры в целом, логических рассуждений. Как же повысить интерес к предмету и достичь более высокого уровня качества знаний? Одним из наиболее эффективных средств повышения качества знаний по математике в целом и по стохастике в частности является применение интегрирующих связей в процессе обучения. Попробуем объяснить свою точку зрения.

Во-первых, каждый учебный предмет «сам по себе представляет в той или иной степени дискретный набор сведений из определенной области

ти знаний и уже по этой причине не может претендовать на системное описание действительности» [8, с. 56]. Многие учителя математики не показывают, в каких других учебных дисциплинах применяется то или иное понятие, формула. Хотя в государственном стандарте среди прочих выделяют такие цели изучения математики как овладение системой математических знаний и умений, необходимых для изучения смежных дисциплин, формирование представлений о математике как универсальном языке науки, средстве моделирования явлений и процессов. Это должно особо учитываться при обучении теории вероятностей и статистике, так как многие явления природы объясняются с точки зрения теории вероятностей и статистики. Например, вероятностно-статистические представления необходимы для объяснения многих вопросов квантовой физики, изучения основ генетики и др. Установление связей между различными учебными предметами способствует формированию системности знаний.

Во-вторых, знания нужны человеку для того, чтобы он мог ими пользоваться. Поэтому мы должны показать ученикам, где и как он может использовать свои знания по стохастике при изучении других предметов и в жизни. Проанализировав дополнения к некоторым учебникам по алгебре, включающие в себя элементы статистики и теории вероятностей для 7–9 классов мы обнаружили, что практических задач по данной теме достаточно много. А вот прикладных задач практически нет, хотя уже в седьмом классе по физике проводятся лабораторные работы, где приходится находить среднее значение, что является статистической характеристикой. Используя при изучении теории вероятностей и статистике интегрированные уроки или факультативные интегрированные курсы повышается качество знаний не только по данной теме, но и по физике, биологии, химии.

В-третьих, без интегрирующих связей при изучении стохастике с другими школьными предметами знания ученика не достаточно прочные, происходит быстрый процесс забывания. Практика показывает, если ученик, изучив то или иное понятие, формулу, больше с ними нигде не встречается, то все это он быстро забывает. А вот если он свои знания применил на других предметах, то и знания эти становятся более осмысленными и в памяти сохраняются надолго. К тому же, с по-

мощью интеграции можно бороться с формальным заучиванием формул комбинаторики и вычислением вероятности. Вообще, как отмечает Е.А. Бунимович, преподавание основ вероятности на абстрактно-формальном уровне, в традиционной схеме урока дало в основном негативные результаты и привело к изъятию этого материала из школьных программ. Это еще раз доказывает необходимость использования интеграции при изучении комбинаторики и стохастике.

Рассматривая интегрирующие связи как средство повышения качества знаний, мы должны отметить, что не только межпредметные, но и внутрипредметные интегрирующие связи способствуют повышению качества знаний. Мы согласны с А.А. Харунжеевым в том, что «в уроке всегда присутствует внутрипредметная интеграция. Без ее участия практически невозможно осуществлять на качественном уровне процесс обучения» [7, с. 67]. Если мы будем обращать внимание учащихся на то, каким образом комбинаторика и теория вероятностей связаны с другими темами школьного курса математики, тогда эта тема не будет казаться изолированной от других разделов школьной математики.

Главной особенностью математических знаний является их абстрактный характер, что приводит к тому, что учащиеся считают эти знания, за исключением, может быть, умения выполнять арифметические действия, да и то лишь на множестве рациональных чисел, не нужными, не пригодными в жизни. В результате у учащихся нет интереса к изучению математики, так как «не возникает интерес к тому, что не имеет для школьников объективного смысла, значимости» [3, с. 292]. Но именно интерес является важнейшим побудителем любой деятельности. Таким образом, интерес к математике, мотивация учения являются основой успешного учения.

На наш взгляд, к средствам, повышающим интерес к предмету необходимо отнести и интегрирующие связи. Например, ученик любит биологию, но не любит математику. При показе связи биологии с математикой такой ученик убеждается в том, что современная биология не может существовать без математики. При выполнении лабораторных работ по физике учащимся часто приходится обрабатывать результаты, полученные при опытах, что непосредственно связано со статистикой, но учителя редко обращают на это внимание. От ребят опять ускользает тот

факт, что именно статистика разрабатывает методы обработки данных эксперимента, наблюдения, измерения.

Выше мы уже отмечали, что среди задач по теме «Теория вероятностей и статистика» достаточно много задач практического содержания. Это и изучение качества продукции, изучение производительности, изучение урожайности, обработка результатов, полученных при переписи населения. Дети, конечно же, понимают значение таких задач, но знания, получаемые при их решении, они не используют непосредственно в своей жизни прямо сейчас, поэтому нужны такие задания, которые стали бы лично значимыми для них. Например: 1. Многие девочки любят украшения, для них может быть полезной такая задача: Маша решила сплести себе бусы. Дома у нее нашлось лишь 7 бусинок. Как определить, сколько бусинок еще надо купить девочке, чтобы получились бусы необходимой длины? (Необходимо найти среднее значение диаметра бусинок). 2. У Артема мама открывает аптеку. Ей необходимо закупить витамины для подростков. Витамины каких фирм лучше закупить? (Детям предлагается провести опрос и сделать вывод).

Благодаря таким заданиям у учащихся вырабатывается положительная мотивация к изучению темы «Теория вероятностей и статистика», так как они осознают практическую значимость темы.

Реализация интегрирующих связей является одним из эффективных средств повышения научного уровня образования, более глубокого ус-

воения знаний, формирования познавательной активности учащихся, является одним из способов формирования мотивации учения.

Все выше сказанное доказывает, что интегрирующие связи способствуют повышению эффективности процесса обучения.

Библиографический список

1. *Ахлебнина Т.В., Ахлебинин А.К., Шамова Т.И.* Межпредметная интеграция и ее роль в повышении качества знаний и развитии школьников // Наука и школа. – 1998. – №5. – С. 22–27.
2. *Бычкова Л.О., Селютин В.Д.* Об изучении вероятностей и статистики в школе // Математика в школе. – 1991. – №6. – С. 9–12.
3. *Гусев В.А.* Психолого-педагогические основы обучения математике. – М.: Вербум-М; Академия, 2003. – 423 с.
4. *Кравец А.С.* Природа вероятности (Философские аспекты). – М.: Мысль, 1976. – 173 с.
5. *Новик И.Б.* Вопросы стиля мышления в естествознании. – М.: Политиздат, 1975. – 144 с.
6. *Сачков Ю.В.* Статистические данные как эмпирический базис социальных наук // Вопросы философии. – 1999. – №7. – С. 79–93.
7. *Харунжев А.А.* Интеграция в образовании: теория и практика. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2003. – 96 с.
8. *Шамова Т.И., Давыденко Т.М.* Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.

С.Ю. Абрамова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У УЧАЩИХСЯ 5–9 КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Модернизация системы образования Российской Федерации на различных ее уровнях направлена на обеспечение доступности и качества образовательных услуг для каждого гражданина, создание условий для дальнейшего поступательного развития общего образования. Системные изменения в этой области призваны придать современному отечественному образованию личностно-ориентированный и творческий характер. В XXI веке произошло проникновение технологизации в сферу социальных

процессов и явлений, появилась возможность управлять сложными социальными и, в частности, педагогическими процессами, системами.

В России методологические принципы технологизации социальной сферы еще только начинают применяться. В учебных заведениях вводятся курсы по социальным технологиям, появляются первые монографии, учебно-методические пособия.

Решение этих задач во многом связано с развитием творческих качеств у учащихся основной

средней школы средствами современных педагогических технологий на высоком уровне. Это продиктовано следующими обстоятельствами: во-первых, усилением интеграционных процессов в образовании и расширением сферы образовательного сотрудничества; во-вторых, ростом потребности в практическом владении творческими качествами, социальным заказом общества на выпускников школ, не только владеющих стандартными знаниями, но и способных интегрироваться в общий культурный процесс, учитывать в общении особенности личности педагогического процесса; в-третьих, изменением образовательной ситуации и развитием творческих качеств учащихся, вызванным необходимостью оптимизацией педагогических путей и условий совершенствования процесса обучения в школах.

Однако анализ практики показывает, что по-прежнему уровень знаний выпускников основных школ по ряду предметов остается недостаточным. Несмотря на высокий средний балл, лишь 20% учащихся-выпускников школ способны читать и считать задания, вполне уверенно общаться со специалистами-предметниками¹. Эти и другие обстоятельства настоятельно требуют развития творческих качеств у учащихся основных средних школ средствами современных педагогических подходов, использования в этом деле современных творчески-ориентированных технологий.

Одним из важных резервов развития творческих качеств учащихся являются творчески-ориентированные технологии. Беседы с учителями и школьниками, посещение занятий, опросы более 250 учащихся и 150 учителей показали, что средства творчески-ориентированных технологий по-настоящему так и не используются, несмотря на то, что в последние годы таких возможностей становится все больше.

Анализ научных источников показывает, что исследования по разработке психолого-педагогических основ эффективного развития и применения средств творчески-ориентированных технологий в обучении учащихся основных средних школ ведутся уже давно. И в этом направлении имеются определенные достижения: созданы авторские методики и педагогические технологии проблемного обучения, инновационные модели овладения школьниками профессионально-ориентированными предметами, изучения дисциплин «с нуля» или любого другого уровня, непрерывно, в комплексе с овладением компьютером, быстротечением и т.д.

Однако лишь в незначительной части исследований речь идет о более активном использовании различных средств развития творческих качеств, предлагаются соответствующие методики и технологии. Особенно контрастно это выглядит на фоне широкого использования в образовательном процессе школ по различным гуманитарным и профильным дисциплинам информационных образовательных (педагогических) технологий, комплексного применения технических средств обучения (ТСО) и других инновационных средств. Несмотря на то, что традиционные технологии являются одними из основополагающих в общей дидактике и требуют использования разнообразных средств, более 45% опрошенных учителей-предметников заявили, что чаще всего они ограничиваются вербальными методами и технологиями, доской и раздаточными материалами. Преподаватели школ по различным причинам не всегда имеют возможность знать о современных технологиях, позволяющих создавать результат, а поэтому нередко остаются со старыми дидактическими средствами, традиционными методиками обучения.

Актуальность исследования определяется также и тем, что в ряде школ накоплен передовой педагогический опыт преподавания, в т.ч. при помощи развития и использования современных педагогических технологий. Этот опыт нуждается в изучении, педагогическом анализе и обобщении для использования в массовой практике обучения школьников.

Оценивая достигнутые положительные результаты в теории и практике развития творческих качеств у учащихся основной средней школы, следует указать и на ряд недостатков. Среди них можно выделить: использование творчества носит часто хаотический и случайный характер; средства выбираются такие, которые в данный момент оказались «под рукой»; не всегда прогнозируется и учитывается степень эмоционального воздействия технологий творчества на обучающихся; демонстрация творческих средств не всегда логично вплетается в процесс преподавания, а сами учителя, порой затрудняются в формулировке целей и задач (даже для себя), выбирая ту или иную технологию для обучения. Имеющиеся недостатки и слабые места требуют осмысления причин возникновения, условий существования и устранения.

Следовательно, анализ практики развития творческих качеств у учащихся основной средней шко-

лы средствами творчески-ориентированных позволил выявить основное противоречие данного процесса между имеющимися дидактическими возможностями творчески-ориентированных технологий и их использованием учителями и учащимися.

Изучение степени научной разработанности проблемы развития творческих качеств у учащихся средствами современных педагогических технологий показало, что методологию данного явления определяют труды классиков мировой и отечественной научной педагогики (Т. Кампанеллы, Я.А. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Ф.В.А. Дистервега, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, П.П. Блонского, Л.В. Занкова и др.).

Представления о творческой природе (сущности) человеческого сознания, восходящие к трудам представителей немецкой классической философии – Канта, Фихте, Шеллинга, Гегеля, получили свое развитие в философских исследованиях С.Л. Рубинштейна, М.М. Бахтина, А.П. Нечаева, А.Ф. Лазурского, Э.В. Ильенкова, Г.С. Батищева, В.С. Библера, Ю.М. Бородая, Ф.Т. Михайлова и др. Неоспоримо их значение для современной философии, антропологии, психологии, педагогики и ряда смежных наук².

Основополагающую роль в разработке теоретических положений и условий развития творческих качеств у учащихся основной средней школы способствовали работы в области общей дидактики, диагностики и мониторинга обучения: С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, В.В. Краевского, Ч. Куписевича, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, Е.И. Петровского, М.И. Махмутова, И.Т. Огородникова, П.И. Пидкасистого, Г.К. Селевко, В.А. Сластенина, И.С. Якиманской и др.

Психологическую основу данного исследования составили работы и других специалистов в области педагогической технологии (Г.К. Селевко), в которых рассматриваются процессы общения, формирования интеллектуальных и личностных новообразований в процессе развития творческих качеств учащихся, как, например, таксономия учебных задач Б. Блума, Д. Толлингеровой, С.Л. Белых, А.С. Обухова.

Особый интерес для исследования данной проблемы представляли вопросы оптимизации процесса развития творческих качеств у учащихся, изложенные в работах таких отечественных и зарубежных ученых, как: Л.С. Выготский, Д.Б. Богоявленская, Ч.К. Борисов, А.В. Брушлинский, Н.Ф. Вишнякова, М.С. Каган, А.Т. Ковалев,

А.Д. Лук, А.М. Матюшкин, Д.В. Чернилевский, А.В. Морозов, Ю.Г. Круглов, Я.А. Пономарев, И. Эстрелка, Г.Ю. Айзенк, Ф. Баррон, Д. Векслер, М. Вертгеймер, Дж. Гилфорд, Х. Грубер, Р. Крачфилл, А. Маслоу, Р. Стенберг, Р.Е. Тафель, Е. Торренс, М. Уоллах, Дж. Хеслруд, Э. Шехтель, С.Л. Рубинштейн, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, Д. Таллингерова, и др. Вопросы формирования творческой личности в процессе обучения и воспитания, творческой деятельности, педагогического творчества, передовой педагогический опыт и другие нашли свое отражение в психологических и педагогических теориях многих ученых³.

Были изучены и учтены в процессе исследования результаты работ ученых, непосредственно рассматривавших с разных точек зрения возможности применения средств творчески ориентированных технологий для развития творческих качеств у учащихся основной средней школы (А.Н. Поддьяков, А.И. Савенков, Я.А. Пономарев, Г.П. Щедровицкий, И.Я. Зимняя, Е.А. Шашенкова, В.С. Безруков, В.Н. Дружинин и др.).

Школа как образовательная система стремится обеспечить гармоничное слияние глубоко гуманистического опыта традиционной педагогики и новых тенденций в обучении, определяемых сменой социально-экономических, культурных и научных парадигм.

На данный момент, уместно говорить о перенасыщенности школы педагогическими инновациями. Эксперимент – дело трудоемкое, и изрядно подуставшее, как в моральном, так и в финансовом плане школы в поиске возможных педагогических находок больше обращают внимание на уже зарекомендовавшие себя временем и, соответственно, результатом программы, технологии.

Творчеству в современном образовательном процессе школы отведено своеобразное место и роль: дополнения к основной программе обучения. Вместе с тем, не меньшую, а возможно, и основную роль необходимо отнести рассмотрению проблемы соответствия педагогической подготовки специалистов тем требованиям, которые предъявляются к ним сегодня активно развивающимся и совершенствующимся технологиям образования, в том числе и творческим способностям учащихся, творческому потенциалу и саморазвитию педагогов, творческой индивидуальности личности педагога и учеников.

Развитие творчества у детей, в том числе связано, с освоением учащимися творчески-ориен-

тированных технологий, которые расширяют их образовательные программы, выводят на новые уровни видения учебных задач. В современной средней школе возникла необходимость отхода от сложившейся концепции массово-репродуктивного обучения предметов к индивидуальному, творчески ориентированному подходу, позволяющему создать основы для дальнейшего непрерывного саморазвития личности. Все это предполагает поиск нового содержания, организационных и методических начал, ведущих к развитию не только памяти, но и мышления, способности к саморазвитию.

Во-первых, важной целью системы образования является подготовка самосовершенствующейся личности учащихся, способных не только усваивать знания, но и умело применять их на практике, накапливать опыт творческого решения различных учебных задач. Как показывают анализ основных теорий и концепций образования⁴, опыта деятельности широко известных специалистов, учащиеся, владеющие творческими методиками, чаще демонстрируют элементы творческого мышления, лучше ориентируются в жизнедеятельности, способны самостоятельно определять направления своего развития. Это, в свою очередь, требует существенного пересмотра места и роли данных дисциплин, как учебных, а именно: целей и задач изучения их в общеобразовательных учебных заведениях. В частности, приоритетными направлениями в деятельности педагогических коллективов являются: повышение мотивации учащихся 5–9 классов в обучении средствами творчески-ориентированных технологий; создание условий для проявления субъектности учеников, их свободного личностного развития в процессе активной учебно-познавательной деятельности; формирование в школах творческой дидактической среды. Во-вторых, состояние процесса обучения в школе диктуется необходимостью развития у школьников творческих качеств. Возникает потребность смены образовательной парадигмы современного общества, перехода от «школы памяти» к «школе мышления и действия», от обучения человека один раз в жизни к обучению в течение всей жизни. В этих условиях творчески-ориентированный подход к обучению учащихся 5–9 классов средствами творчески-ориентированных технологий является тренинговой площадкой для формиро-

вания у обучаемых гибкости мышления, самостоятельности и инициативы при выборе путей решения возникающих проблем.

В-третьих, изменением качественных параметров современного образовательного процесса в средней школе XXI века⁵. Отличительными чертами обучения и воспитания школьников все больше становятся технологичность, информационная и эмоционально-волевая насыщенность, вариативность образовательных моделей, программ и авторских факультативных занятий. Этот опыт нуждается в изучении, анализе и обобщении для успешного использования в современном образовательном процессе, поскольку реформирование образования, смена целевых парадигм содержания и приоритетов – процесс очень сложный и длительный. В этих условиях наиболее эффективным и альтернативным способом совершенствования системы образования является создание путей, направлений, подходов и педагогических технологий в образовании и постепенное их внедрение в практику обучения школьников.

В-четвертых, для сложившейся и функционирующей сегодня системы преподавания, ряда учебных дисциплин, в том числе, гуманитарных и математических предметов, характерна ориентированность на средних учеников, репродуктивность в усвоении знаний, шаблонность в овладении практическими навыками и умениями. Это является одной из причин относительно невысоких результатов их учебной и будущей профессиональной ориентированности. Следует отметить, что, существующая система образования, основана (за редким исключением) на традиционной дидактике, считающей обучение процессом объективно-детерминированного развития, обеспечиваемого лишь передачей обучаемым уже известного знания, вполне удовлетворительно производит хороших специалистов, лишь для репродуктивной деятельности. Таким людям свойственна сугубо исполнительская модель поведения, склонность к прецедентной деятельности⁶.

Таким образом, потребность педагогической практики и необходимость дальнейшего развития теории обучения в основной средней школе определили актуальность темы диссертационного исследования «Развитие творческих качеств у учащихся основной средней школы средствами современных педагогических технологий».

Примечания

¹ Данные результаты получены в ходе экспериментальной работы в 8-и общеобразовательных школах Владимирской области.

² См.: *Леонтьев А.А.* Основы психологии: Учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология». – М.: Смысл, 1997. – С. 7.

³ См.: *Андреев В.И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогического творчества. – Казань, 1988. – С. 10.

⁴ См.: *Морозов А.В.* Психологические аспекты адаптации преподавателя высшей школы к педагогической деятельности // Креативная педагогика и психология. – М., 2001. – С. 5.

⁵ См.: *Кошелева В.Л.* М. Хайдеггер: феноменологическое осмысление современной культуры и проблемы образования // Философия образования для XXI века. – М., 1992. – С. 8.

⁶ См.: *Максимов В.Г.* Формирование профессионально-творческой направленности учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. – Чебоксары, 1994. – С. 5.

Т.И. Дедюхина

ФУНКЦИИ МЕХАНИЗМОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛА В ПОЛОРОЛЕВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕВОЧЕК

Период дошкольного детства, по мнению отечественных психологов, является периодом влияния психологических механизмов на личность.

При организации полового воспитания, важно понимать, что анатомические и биологические особенности, как утверждают большинство современных ученых, являются лишь предпосылками, потенциальными возможностями развития психических особенностей мальчиков и девочек. Эти психические различия в основном формируются под влиянием социальных факторов – общественной среды и воспитания, в процессе полоролевой социализации.

Исследование проблемы показывает наличие противоречий, заключающихся в том, что:

– современное состояние общества находится в сложной нравственной ситуации;

– нарушение нравственных норм и правил в семейной жизни, порой совершенно безнравственное поведение молодежи в окружающей социальной действительности, проявление не уважительного отношения к женщине. Отсутствие четкого идеала женщины в представлении дошкольников. Нужно четко обозначить психологические особенности, раскрыть их в структуре женского образа.

В результате этого возникает необходимость более четкого выделения функции психологических механизмов, которые играют решающую роль в формировании представлений о женском образе детей дошкольного возраста, в частности девочек.

В современной психологии выделены основные механизмы формирования психологического пола: а) идентификация (постановка себя на место другого, уподобление своего «Я» другому); б) эмпатия (эмоциональное сопереживание с лицами того или иного пола); в) рефлексия (осознание субъектом того, как он воспринимается окружающими) и г) конформность (некритическое принятие и следование господствующим в обществе стандартам, нормам, стереотипам массового сознания, авторитетам, идеологии).

Понятие идентификации охватывает три пересекающиеся области психической реальности: это процесс объединения субъектом себя с другим индивидом или группой на основании установившейся эмоциональной связи, а также включение в свой внутренний мир и принятие как собственных норм, ценностей, образцов. Это видение субъектом другого человека как продолжения себя самого и проекция, наделение его своими чертами, чувствами, желаниями. Это механизм постановки субъектом себя на место другого, что выступает в виде погружения, перенесения индивидом себя в пространство и время другого человека и приводит к усвоению его личностных смыслов. Этот механизм вызывает соответствующее поведение и проявления гуманности [5].

Исследователи идентификации в значительной мере упускают из виду то серьезное обстоятельство, что идентификация, будучи феноменом межличностного общения, возникает в процессе познания людьми друг друга. А.А. Бодалев, суммируя результаты многолетних исследований,

отмечает, что «образы восприятия людей, понятия о личности каждого из них, участвуя в регуляции действий познающего субъекта, тем самым играют роль фактора, который обуславливает выработку у него определенных форм поведения по отношению к другим людям». Для того чтобы она возникла, необходима развертка особого социально перцептивного процесса, через посредство которого познающий субъект получает необходимую информацию о других участниках общения [2].

Проведенный структурно-функциональный анализ идентификации детей с родителями позволяет рассматривать ее как интегративный социально-психологический феномен, как определенный этап формирования личности, в котором когнитивные, эмоциональные и поведенческие мотивационные составляющие тесно связаны между собой. Согласно когнитивной концепции идентификации, у детей в возрасте 5–6 лет появляются собственные представления о половой роли, формирующие секс-типизированные оценки и манеры.

Ролевая идентификация детей с родителями – это однополюсный процесс, обусловленный такими когнитивными и эмоциональными предпосылками развития, из которых вытекает потребность играть личностно значимую, соответствующую полу роль в группе сверстников. По мере того, как проявляется ощущение первичной женственности, и маленькая девочка все больше осознает свою принадлежность к женскому полу, она начинает идентифицироваться (часто бессознательно) с материнской манерой взаимодействия с окружающими и с материнским, заботливым отношением к ней самой. Мотивационный механизм ролевой идентификации с матерью заключается в потребности исполнения поло социализированной роли в общении со сверстниками, стремлении соответствовать образцам адекватного полу поведения с тем, чтобы быть принятым среде сверстников и чувствовать себя достаточно компетентным и уверенным в общении. В этих условиях мать выступает как необходимая и наиболее доступная модель обучения соответствующему полу поведению, что и объясняет ролевую идентификацию именно с ней.

Различают интериоризационную идентификацию, которая обеспечивает само «присвоение» и «вчувствование» в другого, а также экстрариоризационную идентификацию, которая обеспе-

чивает перенос своих чувств и мотивов на другого. Только во взаимодействии эти идентификационные механизмы дают возможность индивиду развиваться, рефлексировать и быть адекватным социальным ожиданиям [6].

С помощью механизма идентификации со значимыми другими, в особенности с матерью и отцом, формируется психологический пол ребенка посредством овладения им нормами и стереотипами поведения в соответствии с половой принадлежностью. Этот механизм срабатывает не только в отношении окружающих ребенка взрослых и детей, но и в отношении культурных носителей половой дифференциации, например, литературных и киногероев, сказочных персонажей.

У 5-летних девочек происходит интенсивное развитие не только когнитивной, но и эмоциональной сферы, когда чувства начинают отличаться большей глубиной, возрастает эмоциональная отзывчивость и отчетливо проявляется чувство любви. В практическом плане имеет значение, что у девочек с 5 лет формируется определенная психологическая структура личности, в том числе комплекс неразрывно связанных между собой семейных отношений (эмоциональная привязанность к одному из родителей, обычно другого пола, и идентификация с родителем того же пола).

Аффективный (эмоциональный) компонент – это положительные или отрицательные чувства к объекту. Эмоциональный компонент – это возникновение поло-ролевых предпочтений, ценностных ориентации и определенных типичных для пола потребностей и мотивов, тесно связанных с нравственным развитием личности. Именно эмоциональный компонент, а также дифференциация половых ролей мужчины и женщины и соответствующих этому содержанию особенностей социальных ожиданий и социального давления общества и ближайшего окружения способствуют появлению психических различий между представителями разного пола.

На значение эмпатии для нравственного развития ребенка указывали многие педагоги, философы и психологи. При этом важно отметить, что характер эмоциональной отзывчивости и способы ее проявления проходят известное развитие. Маленькие девочки заражаются настроениями взрослых или других детей. У них возникает сопереживание, то есть такое же переживание, как и у людей, с которыми они вступают в общение; и если это переживание неприятно, дети не-

редко стремятся отдалиться, отойти от человека, ставшего его причиной. Это надо непременно учитывать в процессе воспитания, так как простое «заражение» может толкать ребенка не на помощь другому человеку, а на желание, наоборот, уклониться от общения с ним.

Но есть и другая форма эмпатии, к развитию которой как раз и следует стремиться при формировании психологического пола девочек: ее обычно обозначают как сочувствие. Эта форма эмоциональной отзывчивости характеризуется тем, что эмоционально состояние другого человека вызывает у девочки не то же самое чувство (как это бывает в случае простого «заражения» настроением других) а совсем иные чувства — жалости, сострадания или чувство радости за другого человека. Она как бы бескорыстна. В ее основе лежит потребность в благополучии других людей, и поэтому она вызывает стремление поддержать другого человека, прийти к нему на помощь, то есть совершить подлинно нравственный поступок. В таком слиянии переживания и поступка лежит ключ к пониманию сущности нравственного поведения.

Поведенческий компонент — готовность к определенному образу действий в отношении объекта. Он помогает в усвоении моделей типичного для представителей того или другого пола поведения и реализации их в жизни. Социальные установки облегчают личности приспособление к среде. Установка закрепляет то, что способствует удовлетворению потребностей субъекта. Познание систематизирует предшествующий опыт взаимодействия субъекта с объектом. Часть девочек демонстрирует осознанно негативное поведение, направленное против моральной нормы помощи, и в случае этом противоречия между вербальным и реальным поведением у них нет.

Девочки обнаруживают более высокий уровень социального поведения. Хотя «эгоистичных» девочек в целом больше, чем мальчиков, но они либо намеренно скрывают это и «на публику» демонстрируют социально одобряемые формы поведения, либо не осознают своего мотива. Часть девочек демонстрирует осознанно негативное поведение, направленное против моральной нормы помощи, и в этом случае противоречия между вербальным и реальным поведением у них нет.

Существует подход, рассматривающий процесс половой социализации как аналогичный усвоению языка или любой другой системы пра-

вил (половая роль не что иное, как некое правило). Стадиальная теория подчеркивает не собственный механизм половой дифференциации сознания, а закономерности ее развития во времени, по этапам: 1) усвоение стандартов социального поведения; 2) обучение полосоциальному поведению; 3) сопоставление себя с другими людьми; 4) осознание необратимости своего пола и следование «правилам пола» уже во внутренним, интериоризованным, а не внешним мотивам [1].

Подражание рассматривается как путь формирования личности ребенка. В конце XIX — начале XX веков оно рассматривалась Г. Тардом, Э. Торндайком, Дж. Уотсоном, Р. Вудвортом и другими крупными психологами. В отечественной психологии большое внимание подражанию в детстве уделяли П.Ф. Каптеров, И.М. Сеченов, К.Д. Ушинский.

Позже роль имитации в детском развитии стала предметом размышлений и эмпирических исследований З. Фрейда, Дж. Болдуина, Ж. Пиаже, А. Валлона. Было установлено, что подражание — такая форма поведения, которая находится в непрерывном изменении и вносит важный вклад в формирование интеллекта, личности ребенка, помогает ему в освоении норм социальной жизни. Исследователи обратили внимание на то, что подражание как форма детского поведения последовательно изменяется и развивается: усложняются образцы для подражания, увеличиваются точность и быстрота воспроизведения, возрастает частота подражательных актов. Дж. Болдуин различал стадии простой и настойчивой имитации. Ж. Пиаже описал спорадическое и систематическое подражание, подражание по образцу и по представлению.

Стадии копирующего, воображаемого и размышляющего подражания выделял А. Валлон. Он также подчеркивал, что детское подражание связано с движением, с воспроизведением модели во внешней, материальной форме. Было отмечено, что подражание возникает на основе особых аффективных отношений ребенка и взрослого (З. Фрейд, А. Валлон).

Л.С. Выготский считал подражание источником возникновения всех специфически человеческих свойств сознания и видов деятельности. Это важнейшее положение было развито в работах А.В. Запорожца, С.Л. Новоселовой, Ф.И. Фрадкиной и др., которые показали неразрывную связь

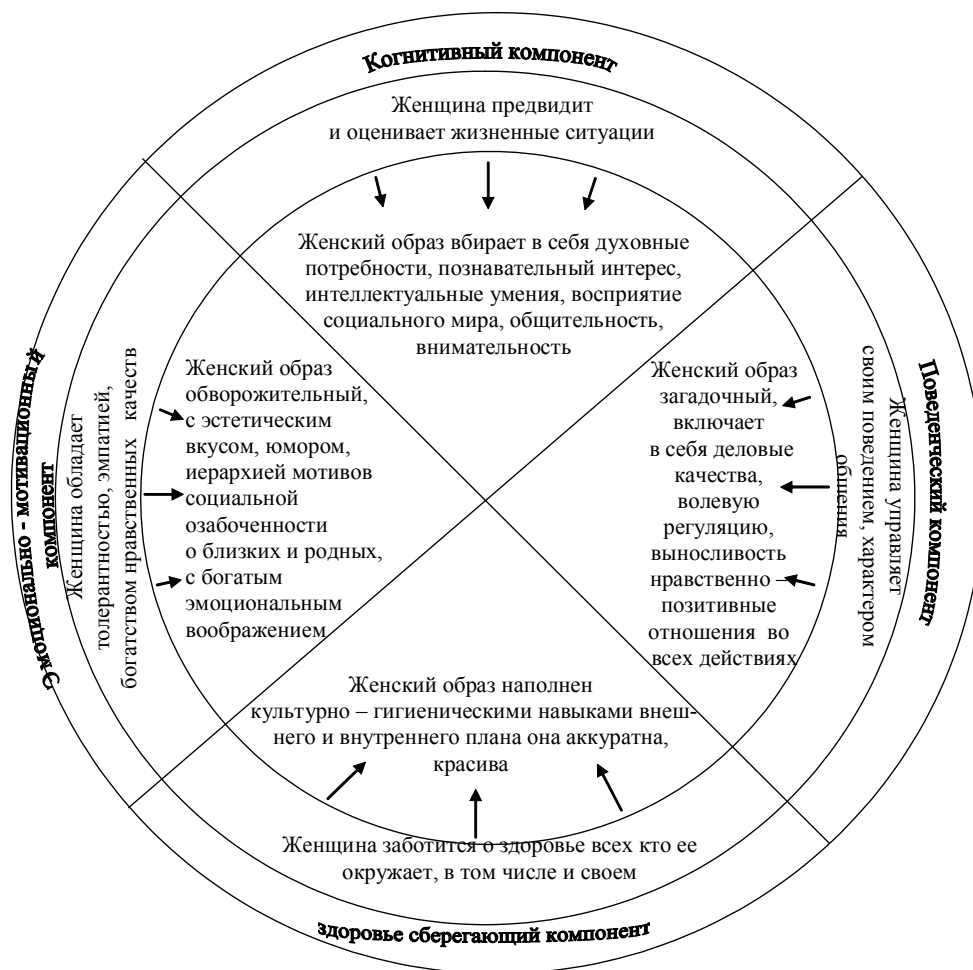


Рис.

подражания ребенка определенного возраста со специфической социальной ситуацией его развития: установили функции отдельных видов подражания, выявили его родство с ориентировочно-исследовательской деятельностью. С помощью подражания строится образ другого лица (значимого взрослого), углубляется его содержание, и одновременно, строится и углубляется представление девочек о самой себе. Исследователи подчеркивают, что подражание участвует в формировании личности ребенка: идентификация – механизм формирования личности (В.С. Мухина); подражание – механизм становления субъективности, внутреннего мира человека (В.И. Слободчиков); глобальная подражательность – необходимый этап в развитии личностной позиции ребенка (Е.В. Субботский).

Поскольку девочки не всегда подражают тому, что видят, исследования социального научения

были направлены на выявление условий, при которых девочки усваивают навыки поведения в результате наблюдения или воспроизводят то, что узнают.

Одним из важнейших механизмов формирования психологического пола является конформность. Герои фильмов, телепередач, компьютерных игр часто становятся моделями полоролевого поведения для девочек, хотя влияние многих из них до сих пор не изучено.

Половые стереотипы существуют в любом обществе, хотя реальное содержание может и варьировать. Родившийся девочка попадает в общество со сложившимися представлениями о том, какие качества необходимы, какое полоролевое поведение будет нормальным и социально одобряемым в будущем.

Половозрастные закономерности формирования представлений и установок женственности являются закономерностями усвоения и при-

своения в интериоризации, существующих в культуре полоролевых стереотипов, проявляющихся в непосредственном поведении девочек [4].

Девочки показывают, с одной стороны, более высокий уровень рефлексии и социальной ответственности, с другой – большую психологическую гибкость – способность демонстрировать социально одобряемые формы поведения (прежде всего в вербальной сфере). У девочек и у мальчиков обнаруживаются различия в локусе ориентации на социальные объекты: для девочек не группа сверстниц, а взрослый наделяется своим значимости [3].

В динамике формирования половых ролей и половой идентичности у девочек можно выделить половые различия номинативного пола. Критические точки приходятся на 3 года (первичная половая идентичность) и 7–8 лет (система половой идентичности). Поэтому-то до 7–8 лет, пока не сформирована система половой идентичности, ее формированием легче управлять в ходе воспитания, определяющего полоролевое самонесение девочек с женским образом.

На основе анализа функций психологических механизмов нами была разработана модель женского образа в представлениях девочек (рис.).

Данная модель позволит оптимизировать работу педагогов-психологов и воспитателей по

формированию женского образа в представлениях девочек 4–7 лет.

После 7–8 лет воспитательные воздействия на отдельные стороны системы половой идентичности уже гораздо менее эффективны. Вот почему так трудно бывает после этого возраста исправлять многие погрешности полоролевого воспитания на предшествующих этапах развития.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 376 с.
2. Бодалёв А.А. Психология личности. – М.: МГУ, 1988. – 188 с.
3. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников / Под. ред. Я.Л. Коломенского, Е.А. Панько. – Мн.: «Университетское», 1997. – 237 с.
4. Лунин И.И. Исследование родительских полоролевых установок в разных этнокультурных средах / И.И. Лунин, Г.В. Старовойтова // Этнические стереотипы мужского и женского поведения. – СПб., 1997.
5. Психология: словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994. – 480 с.

Л.В. Доброва

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВЫСШЕЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ

В статье характеризуется одно из актуальных направлений учебной деятельности высшей технической школы – совершенствование методики преподавания общепрофессиональных дисциплин. Дан теоретический обзор проблемы профессиональной подготовки специалистов инженерного профиля. Определен понятийный аппарат педагогического исследования по задачам актуализации обучения в профессиональном техническом образовании.

Одной из актуальных проблем высшего профессионального образования в России является подготовка специалистов любого профиля, конкурентно-способных на российском и международном рынках квалифицированного интеллектуального труда.

В мире быстро меняющихся технологий преподавания в вузах, традиционные способы обучения не позволяют сформировать требуемый уровень профессиональной компетентности сту-

дента, потому что спектр задач, которые ему предстоит решать в процессе будущей трудовой деятельности, слишком широк. В современных требованиях работодателей к выпускникам технических вузов акцент делается на их способность к теоретическому осмыслению и практическому решению технико-экономических и управленческих задач, возникающих в процессе профессиональной деятельности, а современное техническое образование больше ориентировано на фор-

мирование у студентов узкопрофильных знаний и умений.

Проблема профессиональной подготовки получила свое развитие в различных исследованиях отечественных и зарубежных педагогов и психологов: с позиций целостности развития личности и общества (С.И. Архангельский, Б.Г. Ананьев, В.Г. Афанасьев, Ю.К. Бабанский, С.М. Каган, Л.Н. Коган и др.), ее деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), познавательной активности личности (К.А. Абульханова-Славская, В.Г. Афанасьев, А.А. Вербицкий и др.), самореализации (И.С. Кон, А.В. Петровский и др.), особенностей личного творческого развития (А.Н. Лук, В.А. Моляко, Я.А. Пономарев, Ю.В. Шаронин и др.).

Однако научно-педагогические работы (О.В. Варникова, А.Г. Кириллов, Е.В. Шитценко, Л.С. Зинкина и др.) недостаточно полно отражают специфику и педагогическую ценность организации деятельности студентов технических вузов по решению технико-экономических задач и процесса формирования профессиональной культуры будущего специалиста.

В настоящее время перед техническими вузами возникает задача: интегрировать традиционные эффективные технологии обучения с новыми прогрессивными, обеспечивающими формирование специалистов высокого уровня подготовки.

Этим обусловлена актуальность нашего исследования, посвященного выбору активных методов обучения в высшей технической школе и средств для формирования способностей и качеств личности, обеспечивающих профессиональную компетентность в области решения технико-экономических задач.

Профессиональное образование выступает в двух ипостасях: с одной стороны – как средство самореализации, самовыражения и самоутверждения личности, поскольку в наибольшей мере человек раскрывает свои способности в профессиональном труде, а с другой – как средство устойчивости, социальной самозащиты и адаптации личности в условиях рыночной экономики, как его собственность, капитал, которым он обладает и будет распоряжаться как субъект на рынке труда.

Вузовская педагогика представлена в научных трудах ученых по проблемам психологии, педагогики высшей гуманитарной и технической школ. Как отмечает известный исследователь проблем психологии высшего образования А.А. Вер-

бицкий, к основным современным тенденциям его развития относятся следующие: осознание каждого образовательного уровня как органической части системы непрерывного образования; решение проблемы преемственности различных ее ступеней; компьютеризация и технологизация обучения; переход от информативных к активным методам и формам обучения с включением в деятельность обучающихся элементов проблемности, научного поиска, разнообразных форм самостоятельной работы; переход от школы воспроизведения к школе понимания, школе мышления; переход к активизирующим, развивающим, интенсифицирующим, игровым способам организации учебного процесса; переход к такой организации учебного взаимодействия педагога и обучаемого, при которой акцент переносится с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность обучаемого [4].

Дидактика высшей школы является наиболее молодой отраслью педагогической науки и интенсивно развивается, пожалуй, в последние десятилетия и потому имеет огромное количество нерешенных вопросов. Наиболее «отработанной» является проблема преподавания различных конкретных вузовских учебных курсов. Однако важные вопросы учебного содержания и методы его изучения разработаны недостаточно. А более всего – формы организации учебно-познавательной деятельности студентов: они отмечены в большинстве теоретических разработок безотносительно к тому или иному конкретному содержанию.

Ключевыми понятиями в нашем исследовании являются такие как «активные методы», «приемы обучения» и «познавательная активность» студентов.

В науке существует много их определений. Само слово *метод* в переводе с греческого означает исследование, способ, путь к достижению цели. Так, например, в философском словаре отмечается: «метод – в самом общем значении – способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность».

Г. Нойнер и Ю.К. Бабанский под методом обучения понимают «последовательное чередование способов взаимодействия учителя и учащихся, цели посредством проработки учебного материала» [3].

Г.К. Селевко отмечает, что «...метод обучения предполагает, прежде всего, цель учителя и его деятельности имеющимися у него средства-

ми. В результате возникает цель ученика и его деятельности имеющимися у него средствами» [5].

Мы рассматриваем метод как сочетание способов и форм обучения, направленных на достижение определенной цели обучения и как характер организации активной познавательной деятельности студентов.

В психолого-педагогических работах наряду с понятием «метод» используется термин «прием обучения». Прием – это часть метода, которая усиливает, повышает его эффективность. Так, в практике обучения широко используются наглядные приемы обучения, сопровождающие лекцию, объяснение, рассказ, беседу: показ изображений на таблицах, плакатах, учебных картах, демонстрация моделей, натуральных объектов, устройств, механизмов.

Познавательная активность студентов – это «их интенсивная деятельность и практическая подготовка в процессе обучения и применение знаний, сформированных навыков и умений» [6].

Активные методы обучения предполагают использование такой системы методов, которая направлена главным образом, не на изложение преподавателем готовых знаний и их воспроизведение, а на самостоятельное овладение студентами знаний в процессе активной познавательной деятельности. Познавательная активность – это стремление самостоятельно мыслить, находить свой путь к решению задачи (проблемы), желание самостоятельно получить знания, формировать критический подход к суждению других и независимость собственных суждений.

В современной науке проблемам активизации учебного процесса большое внимание уделяли многие ученые (С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, А.А. Вербицкий, Л.С. Выготский, М.В. Кларин, А.В. Коржуев, Г.К. Селевко, Л.Г. Семушина, В.А. Сластенин, А.М. Смолкин, Г.И. Щукина, И.С. Якиманская и др.).

Активные методы обучения – это обучение деятельностью и в деятельности. Так, например, Л.С. Выготский сформулировал закон, который гласит, что «...обучение влечет за собой развитие, так как личность развивается в процессе деятельности». Именно в активной деятельности, направляемой преподавателем, студенты овладевают необходимыми знаниями, умениями, навыками для их профессиональной деятельности, развивают свои творческие способности. В основе активных методов лежит диалогическое об-

щение, как между преподавателем и студентами, так и между самими студентами. А в процессе диалога развиваются коммуникативные способности, умение решать проблемы коллективно, и самое главное развивается сама речь студентов. Активное обучение направлено на привлечение студентов к самостоятельной креативной деятельности, на определение личностного интереса к решению познавательных задач и на возможность применения студентами ранее полученных знаний. Его целью является, чтобы в усвоении знаний, умений и навыков участвовали все психические познавательные процессы (мышление, речь, память, воображение и т.д.).

М.М. Анцибор рассматривает активные методы обучения как «способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но активны и студенты» [1].

В практике преподавания высшей технической школы вместе с теоретическими методами изучения общепрофессиональных дисциплин (учебных курсов) должны использоваться практические игровые приемы обучения – разного рода игровые головоломки, дидактические игры, разыгрывание ролей. Они повышают интерес к изучаемому материалу, вызывают эмоциональный отклик, одновременно развивая сообразительность, находчивость, и способствуют более прочному усвоению знаний. В качестве иллюстрации к объяснению можно использовать заранее подготовленные со студентами инсценировки, которые могут служить проблемной ситуацией для анализа, побудительным актом для организации эвристической беседы, учебной дискуссии; разгадывание связанных с содержанием учебного материала ребусов, кроссвордов. При подготовке проблемно-игровых ситуаций следует помнить, что в них должно участвовать небольшое количество студентов, они не должны проходить более 3 минут, а содержание их должно наиболее точно соответствовать той проблеме, которую предполагается обсуждать. Игровые приемы, требующие больших затрат времени при подготовке и в ходе учебного занятия, но являющиеся не собственно обучающим моментом, а лишь способом побуждения к обсуждению проблемы, снижают в конечном счете эффективность обучения, поскольку рассчитаны на зани-

мательность, развлекательность, но не на решение конкретных учебных задач.

Необходимо отметить, что выбор методов преподавания зависит от: содержания и форм подачи учебного материала; от состава и уровня подготовленности обучаемых; от формы и курса обучения; от производственного опыта и реальных возможностей. Все это в конечном итоге дает возможность формировать активность познавательной деятельности студентов.

В обеспечении обучения нового качества и воспитания молодежи, подготовки и повышения квалификации кадров значимое место принадлежит разнообразным формам и методам активного обучения. Ориентация на активное обучение стала одним из значимых компонентов стратегии перестройки высшего профессионального образования.

Активизация обучения в профессиональном техническом образовании может достаточно эффективно решать целый ряд задач, трудно достижимых в традиционном обучении; формировать не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы; воспитывать системное мышление будущего специалиста; давать целостное представление о профессиональной деятельности и ее крупных фрагментах; учить коллективной мыслительной и практической работе; формировать социальные умения и навыки взаимодействия и общения, индивидуального и совместного принятия решений; воспитывать ответственное отношение к делу, социальным ценностям и установкам профессионального коллектива, общества в целом; овладевать методами моделирования, в том числе математического, инженерного и социального проектирования. Создание концептуальных основ активного обучения в рамках более широкой психолого-педагогической теории – объективная необходимость сегодняшнего дня. Только разработка соответствующих научных средств анализа опыта активного обучения позволит разумно пользоваться его огромными возможностями при подготовке спе-

циалистов, разрабатывать не только новые формы и методы обучения, но и их систему, органически вписывать ее в традиционную педагогическую систему, изменяя тем самым качество последней. Это – включение в учебный процесс новых форм (проблемные лекции, семинары, дискуссии и др.), методов и средств (математическое моделирование с помощью ЭВМ, деловые игры, разбор конкретных производственных ситуаций и др.). Потому как мы убедились, что при использовании авторитарных методов обучения восприятие информации осуществляется преимущественно пассивно.

Наше исследование показывает, что уровень усвоения знаний студентами возрастает с использованием методов активного обучения, в сравнении с традиционными. В рамках вузовского технического образования эффективными методами являются все-таки креативные потому, что будущие специалисты должны обладать способностями решения технико-экономических и социально-психологических задач в процессе любой профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Анцибор М.М.* Активные формы и методы обучения. Научно-методические пособие. Изд. 2. – Тула, 1993.
2. *Архангельский С.И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980.
3. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. – М.: Педагогика, 1977.
4. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1981.
5. *Селевко Г.К.* Технологии развивающего образования. – М.: НИИ школьных технологий, 2005.
6. *Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г.* Содержание и технологии обучения в средних специальных заведениях. – М.: Мастерство, 2001.

М.Л. Зуева

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

В ряде статей автора [4–12] показано, что для формирования ключевых образовательных компетенций учащихся могут быть использованы некоторые известные педагогические подходы, системы, теории изначально направленные на реализацию других целей. В этой статье предпринята попытка объединить наиболее эффективные их элементы в единую методическую систему и показать результаты ее применения для формирования ключевых компетенций.

Постановка проблемы

Актуальность проблемы формирования компетенций, в частности и ключевых, неоднократно обоснована во многих педагогических публикациях (И.А. Зимняя, А.А. Пинский, А.В. Хуторской и др.).

В качестве рабочих определений мы принимаем следующие. *«Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности»* [16, с. 60]. Под ключевыми компетенциями, следуя за А.В. Хуторским, мы понимаем компетенции, относящиеся «к общему (метапредметному) содержанию образования» [16, с. 63]. Они представляют наивысшую ступень в иерархии компетенций (ключевые, общепредметные, предметные), проявляются во всех видах деятельности, а потому необходимые каждой личности. Список ключевых компетенций представлен *ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной, информационной, коммуникативной, социально-трудовой и компетенцией личностного самосовершенствования* [16, с. 63].

В настоящее время особенно важным является вопрос о том, каким образом следует формировать ключевые компетенции. Учитывая, что они необходимы человеку практически во всех сферах его жизнедеятельности, в том числе учащемуся для процесса учения, то формироваться они должны не только и не столько в рамках специально отведенного времени, сколько в процессе изучения всех учебных предметов. Таким образом, возникает проблема формирования ключевых

компетенций в рамках одного предмета, в нашем случае математики.

Педагогическая наука накопила в своем арсенале достаточно большой набор различных теорий, педагогических систем, технологий, методик. Было бы неверно в поисках методики формирования ключевых компетенций пренебречь накопленным опытом. Поэтому нами была предпринята попытка проанализировать некоторые педагогические концепции на предмет их использования в рамках поставленной цели. Так в этом смысле была обоснована эффективность групповых технологий [11], адаптивных образовательных систем в целом [5], и в частности адаптивной системы обучения А.С. Границкой [8], проблемного обучения [10], дидактической системы активизации учения школьников Т.И. Шамовой [4]. Важно, что эта эффективность является *объективным* свойством. Говоря об объективном характере воздействия перечисленных педагогических концепций, мы подразумеваем, что ключевые компетенции будут в той или иной мере формироваться, независимо от уровня мастерства педагога, особенностей учебной группы и прочих отличительных черт осуществляемого учебного процесса. Понятно, что если сделать этот процесс организованным, целенаправленным, то и степень достижения результата будет более высокой. Для этого необходимо выделить наиболее эффективные элементы перечисленных педагогических концепций, структурировать их, *объединить в единую систему*, что и будет сделано в дальнейшем. Заметим, что практическая реализация указанных концепций в рамках формирования ключевых образовательных компетенций показала возможность совместного применения их наиболее эффективных элементов.

Для того чтобы эти элементы образовали методическую систему, необходимо наличие цели, обоснованный выбор содержания, форм, мето-

дов, средств [14], приемов. Далее мы опишем каждый компонент такой методической системы, а также обозначим особенности организации процесса обучения, контроля, внеурочной деятельности. Покажем взаимосвязь между ними, а также обоснуем их влияние на достижение поставленной цели.

Структура методической системы

1. Цель. Построение всякой методической системы обусловлено целью осуществляемого педагогического процесса. В данном случае *формированием ключевых компетенций при обучении математике*.

2. Принципы педагогического процесса. Помимо цели на отбор содержания, форм и методов педагогического процесса влияет совокупность педагогических принципов. Нисколько не умаляя достоинство других принципов обучения и воспитания, обоснуем, что, направляя процесс образования на формирование ключевых компетенций, ведущим принципом следует считать *принцип сознательности, активности, самостоятельности учащихся* [4].

Компетентный подход и проблема формирования ключевых компетенций возникла в противовес существующей педагогической действительности. Критике подверглись преимущественно репродуктивный характер учебной деятельности учащихся, слишком часто лишенной личностного смысла, недостаточная практико-ориентированная направленность образовательного процесса, малый опыт взаимодействия учащихся с социумом, субъект-объектные, монологические отношения педагога и обучаемого, сведение к минимуму рефлексии и прочее.

Активная, сознательная учебно-познавательная деятельность учащихся при целенаправленной работе педагога позволяет свести к минимуму эти недостатки. Согласно Т.И. Шамовой, познавательная активность – «качество деятельности ученика, проявляющиеся в его отношении к содержанию и процессу учения, в стремлении к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели» [18, с. 5]. Такая познавательная активность учащихся будет влиять и на формирование ключевых компетенций. Этот принцип реализуется через направленный на формирование ключевых компетенций отбор

содержания учебной дисциплины, методов обучения, форм учебно-познавательной деятельности учащихся.

3. Содержание предмета. В свете компетентного подхода ряд исследователей (Л.Н. Боголюбов, В.В. Краевский, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской) предлагают пересмотреть содержание учебных дисциплин и сформулировать общие требования к выпускникам на языке компетенций, не смотря на то, что пока не выработано единого подхода к основным понятиям, спискам ключевых компетенций, способам их формирования и др.

На наш взгляд, на современном этапе развития компетентного подхода вопрос об изменении школьного математического содержания представляется преждевременным. Во-первых, содержание школьной математики создалось столетиями, в то время как компетентный подход существует достаточно недолго по сравнению с традициями преподавания математики. Во-вторых, анализ содержания школьной математики [6; 9] показал, что оно объективно, независимо от выбранных форм, методов, средств, приемов обучения и уровня квалификации педагога позволяет формировать все ключевые компетенции вышеприведенного списка А.В. Хуторского. Подчеркнем еще раз мысль о том, что если этот объективный процесс формирования ключевых компетенций сделать целенаправленным, то результат будет более качественным.

4. Особенности организации процесса обучения. Создать условия для активной деятельности учащихся, которые должны являться не объектом педагогического воздействия, а субъектом образовательного процесса, возможно путем использования модели урока, предложенной А.С. Границкой [2]. Урок состоит из двух частей. В первой части учитель обучает всех учащихся одновременно. Время такой работы сводится к минимуму, чтобы увеличить вторую часть, когда учитель работает индивидуально с одним учащимся параллельно с самостоятельной или групповой работой остальных учащихся. Такая модель позволяет достигнуть индивидуализации обучения. При этом педагог сознательно делегирует функции контроля самим учащимся, организуя их самостоятельную и групповую работу по специальной методике [2]. Помимо этого индивидуальный характер работы позволяет в определенной степени учащемуся самому планировать собственную деятельность, организовывать ее, взаимодей-

ствовать с другими членами коллектива и пр. Выполняя сознательно и активно такие функции, учащиеся действительно становятся субъектом образовательного процесса. А потому все это положительно влияет на формирование ключевых компетенций [5; 8].

Понятно, что подобная модель урока лишь создает предпосылки к активной, сознательной, самостоятельной деятельности учащихся. Для того чтобы отведенное время урока использовалось учащимися правильно, необходимо тщательно продумать методы, формы, средства обучения и способы контролирования осуществляемой деятельности.

5. Методы обучения. Существует множество классификаций методов обучения. В соответствии с поставленной целью имеет смысл выбрать классификацию методов, характеризующих степень активности, самостоятельности учащихся, например, классификацию, предложенную М.Н. Скаткиным и И.Я. Лернером, по уровню включения в продуктивную деятельность [3; 13]. Все методы разделены на объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемное изложение, частично-поисковые (эвристические), исследовательские. Согласно поставленной цели, выбранному основному принципу преимущество следует отдать последним трем. Подчеркнем, что в данном случае речь идет лишь о расстановке акцентов. Сказанное не означает, что такие группы методов как пассивные или объяснительно-иллюстративные, репродуктивные не должны использоваться вовсе.

В статье автора [10] были проанализированы не только возможности проблемных методов, но и проблемного подхода в целом. В результате выяснилось, что при этом формируется весь спектр ключевых компетенций.

6. Приемы обучения. Отдельной гранью того или иного метода являются педагогические приемы. Учитывая все их многообразие, акцентируем лишь самые значимые: постановка цели урока и каждого его этапа, планирование предстоящей работы (цель, этапы, средства), многократное выделение главного и существенного содержания, обучение работе в определенном темпе, организация действий учащихся по проведению обобщений на основе сравнения, анализа, синтеза. Выбор этих приемов осуществлялся с опорой на дидактическую систему средств активизации учения школьников Т.И. Шамовой [18]. Автор

выявил то обстоятельство, что перечисленные приемы являются фундаментом для формирования информационной и учебно-познавательной компетенций [4].

7. Формы организации учебно-познавательной деятельности учащихся. Очевидно, что для достижения более высокого уровня активности учащихся фронтальную форму работы необходимо свести к минимуму. Индивидуальная и групповая форма работы в большей степени способствуют формированию ключевых компетенций [11]. Поэтому в данном случае модель урока, предложенная А.С. Границкой, является оптимальной.

8. Особые средства обучения. Для управления деятельностью учащихся целесообразно использовать так называемый сетевой план, который А.С. Границкая называет «одним из важнейших звеньев» [2, с. 155] своей адаптивной системы. Сетевой план представляет собой графическое двумерное информационное поле (блок, схему, таблицу), в котором с помощью кодов отображено содержание обучения, т.е. весь теоретический материал и все задания, которые ученику необходимо выполнить в течение определенного срока. В сетевой план вносятся все, чему учитель будет обучать одновременно всех учащихся, вносятся задания для работы в парах, задания для самостоятельной работы. Сетевой план вывешивается в классе или раздается каждому ученику. Таким образом, учащиеся знают план работы на ближайшую перспективу и имеют возможность самостоятельно и активно работать в индивидуальном темпе.

Из-за специфики учебного предмета математики, потребовалось дополнить сетевой план еще одним средством обучения – специальным пособием, в котором конкретизируются его задания [12].

9. Организация процесса контроля. Компетентность обязательно подразумевает самоконтроль и последующую рефлекссию. Поэтому в процессе обучения необходимо давать возможность учащимся осуществлять подобные действия. Контроль учителя чаще должен принимать скрытый характер. Предпосылки для этого созданы выбором модели урока, методов, форм работы. В системе А.С. Границкой предусмотрены специальные средства контроля: линейный план-график и график оперативного самоучета, которые вывешиваются в классе. Учащиеся отмечают в них качество и количество выполненной работы.

Рефлексию целесообразно осуществлять по возможности в конце каждого урока. На начальных этапах она может проводиться в форме опроса. Учащиеся письменно или устно могут отвечать на вопросы: понял ли цель урока, достиг ли ее, старался ли сделать общение бесконфликтным и т.п. По мере освоения подобного анализа его схему можно упростить: мои удачи, недостатки, их причины.

10. Особенности организации внеурочной деятельности. Исторически сложилось, что урок – важнейшее звено процесса обучения. Практика давно показала, что при такой организации качество знаний, умений и навыков является достаточно высоким. В то же время урок весьма ограничен содержательными, временными рамками, кругом участников общения. Именно отсюда и возникает значительная часть проблем, которые в итоге привели к необходимости формирования ключевых компетентностей. Частично в предложенной методической системе эта проблема снята выбором модели урока, его форм, методов. Для достижения более высокого результата следует дополнить процесс обучения проектной деятельностью, осуществляемой во внеурочное время. В [1] Т.Б. Голуб и др. обосновали эффективность метода проектов для формирования ключевых компетентностей. Выбранные структурные элементы методической системы, дополненные методом проектов, позволяют сохранить некоторый баланс между необходимостью достижения реальных результатов в смысле формирования математических знаний, умений, навыков и между необходимостью формирования ключевых компетенций [7], для чего учащимся стоит предоставлять некоторую свободу в разных аспектах деятельности.

Результаты применения методической системы формирования ключевых компетенций

Покажем теперь, как конкретно выбранные структурные компоненты влияют на формирование каждой компетенции в смысле А.В. Хуторского.

1. Учебно-познавательная компетенция. В формировании этой компетенции содержание предмета математики в ряду других учебных дисциплин занимает одну из лидирующих позиций. Во-первых, математика способствует развитию строгого логического мышления. Решая задачи,

изучая теорию, учащиеся анализируют, систематизируют, классифицируют, сравнивают, обобщают, выделяют главное и т.п. Во-вторых, через решение теоретических и практических задач математика учит добиваться цели, выделять проблему, находить ее решение, иногда различными способами, реализовывать его, давать оценку. В-третьих, развивает воображение и интуицию, вкус к исследованию и творчеству. В-четвертых, формирует умение и способность человека учиться на протяжении всей жизни.

Усиливается этот эффект и за счет специального средства: пользуясь сетевым планом, учащиеся сами организуют, планируют деятельность в определенных временных рамках, отслеживают результаты. Выбранные активные методы обучения не только преумножают этот результат, но и способствуют повышению мотивации, придают выполняемой деятельности личностный смысл, значимость. Именно поэтому такие методы являются выгодным дополнением к модели урока и средствам, предложенным А.С. Границкой. На этот же результат работают и специальные приемы обучения. Все это говорит о том, что выбранные компоненты методической системы во всей своей совокупности влияют на формирование учебно-познавательной компетенции.

Заметим, что уровень сформированности компетенций будет тем выше, чем выше уровень активности учащихся (воспроизводящая, интерпретирующая, творческая [18, с. 52]).

2. Информационная компетенция. Проблемные методы обучения ставят учащихся в такие условия, в которых им необходимо искать, анализировать, отбирать, организовывать, сохранять и передавать информацию, чему непосредственно способствуют также и групповые индивидуальные формы работы.

Содержание предмета является базой для подобных действий. Информация, полученная учащимися самостоятельно при минимальной помощи учителя, как правило, лучше усваивается, поскольку она становится достоянием учащегося и группы в целом. Поэтому мы можем утверждать, что у учащихся формируется информационная компетенция.

Замечание об уровне сознательности, активности и самостоятельности учащихся, сделанное в предыдущем случае, здесь тоже верно. Как, впрочем, верно оно будет и для каждой следующей компетенции.

3. Коммуникативная компетенция. В формировании коммуникативной компетенции содержание математики играет особую роль. Учащиеся постоянно имеют дело с особым языком, самым точным, лаконичным, логичным совершенным, – языком грамотных, исчерпывающих фактов и аргументов [15].

Выбранная модель урока, формы учебно-познавательной деятельности учащихся, методы преумножают эффект, так как позволяют организовывать взаимодействие учащихся, в ходе которого они осуществляют изучение нового материала, закрепление, применение, самоконтроль и взаимоконтроль. Созданы условия для того, чтобы учащиеся формулировали свои мысли, задавали вопросы, доказывали свое мнение. Они вынуждены приспосабливаться к своему партнеру или партнерам, находить выходы из конфликтных ситуаций, вести дискуссию, грамотно критиковать и адекватно принимать критику. В результате на уроках происходят содержательные диалоги по инициативе учащихся без вмешательства учителя. Такая работа проводится регулярно, поэтому учащиеся приобретают опыт подобной деятельности. Отметим, что проблемные методы позволяют придавать личностный смысл деятельности, осуществляемой учащимися. В этом случае происходит формирование коммуникативной компетенции.

4. Социально-трудовая компетенция. Выбранная модель урока организована так, что учитель перестает быть главным звеном в процессе обучения. Групповые формы вынуждают учащихся овладевать различными ролями: помогать другим, учить, контролировать, в тоже время подчиняться, подстраиваться. Им приходится брать на себя ответственность. От того, как учащийся проработает материал, зависят не только его знания и оценка. В силу того, что он часто является проверяющим, источником новой информации для своего товарища, знания и оценка последнего тоже зависят от сознательности первого. Учащиеся очень хорошо это понимают и, как правило, более качественно осваивают материал, излагают его, а также оценивают действия другого, а потому становятся более ответственными.

Активность школьников, которая достигается из урока в урок, в том числе, и проблемными методами, становится качеством личности. Она неизбежно переносится на другие сферы жизни. Учащиеся занимают деятельную позицию, которая не может не входить в привычку.

Содержание математики в свою очередь тоже позволяет влиять на формирование этой компетенции. А.Я. Хинчин утверждает, что математика способствует формированию не только честности и правдивости, но и настойчивости и мужества [15, с. 91]. Она требует точности, упорядоченной работы, постоянного напряжения, внимания, способности сосредоточиться. Поэтому мы можем говорить о формировании социально-трудовой компетенции.

5. Компетенция личностного самосовершенствования. Активная самостоятельная деятельность ученика способствует самопознанию ученика, развитию личностных качеств, формированию культуры мышления, духовному и интеллектуальному саморазвитию.

Специальным образом организованная цепь проблемных ситуаций, не слишком трудных и не слишком легких, стимулирует интерес, мотивацию, и, как следствие, активную деятельность, подразумевающую самосовершенствование. Обсуждаемые результаты становятся достоянием всей группы. В процессе такой работы каждый имеет возможность оценить свой собственный вклад. Многие ответят для себя на вопросы: насколько добросовестно они поработали, в чем достоинства и недостатки их работы, что надо делать в следующий раз, чтобы достичь более качественного результата.

Особую роль здесь играют выбранные средства контроля: линейный план-гафик, график оперативного самоучета, в которых наглядно видно кто, как справляется с выполнением сетевого плана.

Содержание математики тоже играет свою роль. Совершенство математики влечет к поиску совершенного в мире и, в частности, в себе. Математика учит самоконтролю. Это важнейшие компоненты компетенции личностного самосовершенствования.

6. Ценностно-смысловая компетенция. Новые функции ученика в образовательном процессе позволяют ему самому принимать ответственные решения, в какой-то степени делать выбор. Кроме того, они влияют на мировоззрение ученика, осознание им своей роли и предназначения, его ценности и приоритеты. Как отмечает Т.И. Шамова, познавательная активность проявляется в отношении к содержанию и процессу учения [18, с. 5]. Возникает такая логическая цепочка: учитель формирует мотив изучения конкретного материала, что включает учащегося в ак-

тивную деятельность и способствует более эффективному, качественному и прочному усвоению изученного, откуда возникает положительное отношение к содержанию и процессу учения и стимулирует мотивацию учения в широком смысле. Таким образом, чем выше уровень активности учащихся, тем больше учащиеся осмысливают необходимость своего основного вида деятельности – учения. По большей части самостоятельно добытые знания становятся достоянием, ценностью личности. Ценностью становится и сам процесс учения. Потому мы можем утверждать, что это способствует формированию ценностно-смысловой компетенции.

Не только новые знания, но и другие аспекты осуществляемой деятельности приобретают для учащихся особую ценность. Г. Олпорт выделил шесть групп ценностей: экономические (человек выше всего ценит то, что полезно и выгодно), эстетические (ценитель формы и гармонии), социальные (наивысшая ценность – любовь людей), политические (доминирующий интерес – власть), религиозные (личность видит в мироздании единство и высший смысл) и теоретические (человек заинтересован в раскрытии истины) [17, с. 301]. В ходе решения проблемных ситуаций формируются следующие ценности. Во-первых, экономические, в том смысле, что успех деятельности во многом зависит от выбора гипотезы. Она должна быть экономически выгодна: эффективна и рациональна. Во-вторых, эстетические, так как знания формируются в некоторую гармоничную систему, где каждый элемент значим. В-третьих, социальные, поскольку урок подразумевает активное групповое взаимодействие. В-четвертых, теоретические, что даже не требует пояснений. Сама математика влияет на формирование эстетических, теоретических ценностей, понимание мира как единого целого.

Таким образом, в формировании ценностно-смысловой компетенции мы выделили два аспекта: личную значимость, смысл приобретаемых знаний и конкретные ценности.

7. Общекультурная компетенция. Если культура – это все, что создано человеком, то математика по праву является важной ее частью. Роль математики в разных сферах жизнедеятельности человека подчеркивает ее общекультурное значение. Изучение математики расширяет кругозор учащихся, поднимает их культурный уровень, а, следовательно, способствует формированию общекультурной компетенции.

Некоторые выводы

Итак, нами описана методическая система, состоящая из элементов проблемного подхода, адаптивной системы обучения А.С. Границкой, дидактической системы средств активизации учения школьников Т.И. Шамовой, метода проектов. Каждая концепция в отдельности объективно позволяет формировать ключевые компетенции. Во-первых, их целенаправленное использование позволит усовершенствовать результат. Во-вторых, структурированная совокупность таких элементов приобретает новые качества, не присущие каждому элементу в отдельности. Применение такой системы позволяет через целенаправленную, активную, сознательную, личностно-значимую деятельность учащихся формировать у них ключевые образовательные компетенции.

Отметим, что описанная система может быть уже сегодня взята на вооружение практиков, поскольку не требует радикальных перемен в педагогическом процессе, как, например, изменение содержания, уход от классно-урочной системы и проч. Кроме того, ее применение не только не отразится отрицательно на качестве знаний, умений и навыков по предмету, а скорее улучшит и этот результат.

Библиографический список

1. Голуб Г.Б., Перельгина Е.А., Чуракова О.В. Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования: Методическое пособие для педагогов – руководителей проектов учащихся основной школы / Под ред. Е.Я. Когана. – Самара: Учебная литература; Издательский дом «Федоров», 2006. – 176 с.
2. Границкая А.С. Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 175 с.
3. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
4. Зуева М.Л. Активизация учения школьников как средство формирования ключевых компетенций // Ярославский педагогический вестник. – 2007. – №4. – С. 26–36.
5. Зуева М.Л. Возможности использования адаптивной системы обучения для формирования ключевых компетенций // Ярославский педагогический вестник. – 2005. – №2. – С. 87–92.
6. Зуева М.Л. Возможности математики в формировании ключевых компетенций // Проблемы подготовки учителя математики к преподаванию

в профильных классах: тез. докл. XXV всерос. семинара преподавателей математики ун-тов и педвузов / Под ред. А.Г. Мордковича, Е.М. Вечтомова. – Киров; М.: ВятГГУ, МГПУ, 2006. – 300 с.

7. Зуева М.Л. Сравнительный анализ возможностей метода проектов и адаптивной системы обучения в формировании ключевых компетенций // Ярославский педагогический вестник. – 2006. – №4. – С. 56–62.

8. Зуева М.Л. Формирование некоторых ключевых компетенций на уроке математики по теме «Преобразование графиков» // Ярославский педагогический вестник. – 2005. – №3. – С. 96–103.

9. Зуева М.Л. Формирование содержания школьного математического образования в рамках компетентностного подхода // Ярославский педагогический вестник. – 2007. – №1. – С. 43–51.

10. Зуева М.Л. Эффективность использования проблемного подхода для формирования ключевых образовательных компетенций // Ярославский педагогический вестник. – 2007. – №2. – С. 36–47.

11. Зуева М.Л., Ястребов А.В. Использование сценариев групповой работы для формирования ключевых компетенций // Математика, физика, экономика и физико-математическое образование: Материалы конференции «Чтения Ушин-

ского» физико-математического факультета. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2005. – С. 160–166.

12. Зуева М.Л., Ястребов А.В. Сетевое планирование во взаимодействии с другими средствами обучения // Совершенствование структуры и содержания физико-математического образования: Материалы конференции «Чтения Ушинского» физико-математического факультета. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004. – С. 154–161.

13. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

14. Пышкало А.М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1975. – 60 с.

15. Хинчин А.Я. О воспитательном эффекте уроков математики // Математика в образовании и воспитании / Сост. В.Б. Филиппов. – М.: ФАЗИС, 2000. – С. 64–103.

16. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–64.

17. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.

18. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

В.В. Климентьева

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (в рамках творческого проекта на основе интернет-ресурсов)

В работе рассматриваются теоретические положения и практический опыт развития исследовательских умений будущего учителя в процессе организации и проведения совместного проекта студента-педагога и группы школьников по разработке электронных дидактических ресурсов с использованием сети Интернет.

Современная педагогика как наука находится в процессе постоянного развития и поиска. С изменением роли человека в обществе, статуса и требований профессиональной подготовки, развития информационных и коммуникационных технологий изменяются цели и содержание образования, совершенствуются педагогические методы, появляются новые идеи, оживляются старые, ставшие вновь актуальными.

В контексте новой образовательной парадигмы А.А. Вербицкий отмечает в качестве одной из ведущих тенденций переход от преимуществен-

но информационных форм к активным методам и формам обучения на основе проблемности, научного поиска, самостоятельного мышления, самореализации, саморазвития человека, совместной инициативной деятельности обучающихся, переноса акцент с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность студента и переходя, таким образом, от «школы воспроизведения» к «школе понимания», «школе мышления» [1].

В Законе РФ «Об образовании» особо указывается, что образование должно не только обеспечивать выпускника определенной суммой зна-

ний, но и обеспечивать «гуманистический характер образования, приоритет ... свободного развития личности» [2, с. 4].

При этом с развитием информатизации образования и новых образовательных технологий доминирующими тенденциями в учебной деятельности будет расширение возможностей учащегося в самостоятельной учебной работе и рост творческого компонента в деятельности педагога в аудитории. Предполагается постепенный переход в деятельности педагога от вещания к дискуссии с учениками и перенос многих традиционно аудиторных видов занятий во внеаудиторную (самостоятельную) часть учебной работы [5].

В результате возрастает актуальность подготовки профессионального педагога как исследователя и организатора, формирования в нем способностей активного творчества, социально новых качеств, отвечающих динамичным и устремленным в завтрашний день переменам социума.

На наш взгляд **целесообразным инновационным элементом формы практического развития исследовательских умений будущего учителя является организация и проведение совместного проекта студента-педагога и группы школьников по разработке электронных дидактических ресурсов с использованием сети Интернет**. Хотя в данной статье рассматриваемые положения иллюстрируются на примере иностранного языка, описываемый проект может реализовываться под руководством преподавателя в рамках вузовских курсов педагогики или методики преподавания любой учебной дисциплины.

В данном случае наблюдаются несколько очевидных преимуществ такого подхода:

- студенты на практике в обстановке учебного коллектива осваивают модель образовательного процесса в форме научного исследования с присущими ему чертами и критериями и овладевая таким образом необходимыми исследовательскими и педагогическими умениями;

- так как студентам в качестве результата предлагается разработать реальное учебное пособие для школы или вуза, по мнению В.А. Сластенина, в этом заключается «наиболее эффективный путь профессионального самообразования учителя – разработка одной из научных или методических проблем в рамках комплексной темы школы» [7, с. 56];

- реализация проекта в формате информационных технологий является мощным мотивационным фактором, проявлением более широких

возможностей самореализации личности, обеспечения междисциплинарных аспектов учебного процесса;

- компьютерные технологии значительно оптимизируют процесс распространения результатов исследования и массового внедрения их в школьную и вузовскую педагогическую практику.

Является бесспорным, что инновационный процесс формирования исследовательских умений строится на богатом опыте педагогической науки. В.А. Сластенин указывает на такие аспекты, как профессиональное самовоспитание, определяемое потребностью в самоизменении и самосовершенствовании, формирование самооценки, навыки самостоятельной работы и умения рациональной организации учебного труда; культура мышления, умения анализа и синтеза, сравнения и классификации, абстрагирования и обобщения, «переноса» полученных знаний и приемов умственной деятельности в различные новые условия; умения и навыки творческого решения познавательных задач, умение сосредоточиться на главных, наиболее важных в данный момент проблемах; рациональные приемы и методы самостоятельной работы по добыванию знаний, владение устной и письменной речью; умение разумно использовать свое время, расходовать физические и духовные силы [7, с. 52–56].

Е.И. Пассов выделяет три группы исследовательских умений учителя: 1) умения анализа (анализ уроков, деятельности учителя, учащихся и коллег, учебных пособий); 2) умения методов научного исследования (работа с литературой, наблюдение, анкетирование, проведение эксперимента и т.д.); 3) умения общей педагогической деятельности учителя (готовить доклад, писать статью, обобщать и внедрять опыт и т.д.). При этом особенно подчеркивается важность каждого из этих умений в профессиональной подготовке будущего учителя [6, с. 199–200].

Вполне понятно, что формирование исследовательских навыков связывают прежде всего с развитием методологии проблемного обучения и, в частности, с «методом проектов» американского философа и педагога Дж. Дьюи и его ученика В. Килпатрика. Метод проектов является примером того, как инновационная технология начала XX в. дала благодатные ростки в России, но потом была незаслуженно забыта и стала возрождаться в российской школьной практике лишь в конце 1980-х гг. Родившись из идеи свободного

воспитания, суть этой методики остается прежней – стимулировать интерес ребят к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность, предусматривающую решение проблем, показать практическое применение полученных знаний. В рамке «метода проектов» получила развитие широкая форма активизации творческого мышления в группе как «мозговой штурм» («мозговая атака»), успешно опробованная в США и распространенная в образовании многих стран [3].

В современной методике преподавания иностранных языков в России наибольшее развитие метод проектов получил в технологии Е.С. Полат, в которой используется широкий спектр проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных на реальный практический результат, значимый для ученика, с одной стороны, а с другой, разработку проблемы целостно [8]. Основываясь на современном понимании дидактических принципов научности, системности и систематичности, активности, развивающего обучения, наглядности, дифференциации и индивидуализации обучения, Е.С. Полат предлагает тщательно сформулированные требования к проекту, классификацию проектов, набор исследовательских методов, последовательно описанные этапы разработки и проведения проекта.

Форма творческого проекта оказалась на наш взгляд наиболее эффективным методом развития исследовательских умений будущих учителей иностранного языка в рамках совместного сотрудничества студентов факультета иностранных языков Курского государственного университета и языковой гимназии №44 города Курска при поддержке Отдела английского языка посольства США в РФ. Цель проекта – создать мультимедийные интерактивные уроки по английскому языку и страноведению США для аудиторной и самостоятельной работы учащихся средних школ.

Проектные группы учащихся гимназии, возглавляемые студентами университета (под общим руководством преподавателя-методиста), получили задание найти наиболее подходящие мультимедийные ресурсы сети Интернет, а затем на их основе самостоятельно разработать интерактивные компьютерные уроки.

Первая серьезная проблема заключалась в поиске достоверной и качественной информации в виде текста и желательно звукового сопро-

вождения, которая к тому же была бы доступна без нарушения авторских прав для методической обработки и последующего тиражирования.

После проведенного каждой группой исследования и обсуждения мы выбрали в качестве наиболее оптимального варианта интернет-сайт радиостанции «Голос Америки» (*Voice of America*), а именно, серию образовательных радиопередач «Специальный английский язык» (*Special English*). Это особая программа, адаптированная для радиослушателей в любой стране мира, изучающих английский язык относительно непродолжительный период времени, интересующихся историей, культурой и повседневной жизнью США, но пока еще испытывающих затруднения в понимании естественно звучащей речи. Программа «Специальный английский язык» выходит в эфир с 1959 года, а с недавнего времени тексты и звукозаписи радиопередач публикуются на сайте <http://www.voanews.com/specialenglish/> для свободного использования в образовательных целях.

Радиопередачи программы “Special English” чрезвычайно привлекательны для преподавателей английского языка (начиная с 6–7 классов средней школы) в силу следующих причин:

- медленный темп воспроизведения текста (например, текст “Welcome to American Mosaic in VOA Special English” звучит 8 секунд);
- адаптированные тексты, в основном строящиеся на основе 1000 наиболее частотных лексических единиц;
- небольшая продолжительность радиопередач (от 2 до 15 минут);
- обширная тематика (история и современная жизнь США, известные люди, небольшие художественные рассказы, основные понятия и новости науки, образования, бизнеса, здравоохранения, политики, искусства, фразеологизмы и их истории и т.д.);
- высокое качество предлагаемой звукозаписи радиопередачи (mp3-файлы);
- наличие текста (сценария) каждой радиопередачи;
- удобная форма поиска и загрузки предлагаемых радиопередач на персональный компьютер пользователя;
- ежедневное добавление новых радиопередач;
- официальное опубликованное на сайте радиостанции “Voice of America” разрешение владельцев авторских прав на использование любых

звуковых и текстовых материалов программы “Special English”, их копирование, перезапись и редактирование (что является значительным преимуществом по сравнению со многими другими языковыми и обучающими ресурсами сети Интернет).

Каждая проектная группа выбрала одну из более тысячи радиопередач, тематика которой была бы интересна сверстникам. Общий выбор довольно разнообразен. Среди них – такие как *Body Art, History of the Olympics, Skateboarding, Spy Museum, The Statue of Liberty, Wall Street in New York, Arctic Warning, How to Stop Smoking, Early Maya Culture, Halloween and Edgar Allan Poe, St. Patrick's Day* и многие другие.

Основная работа в рамках проекта заключалась в планировании и реализации компьютерных уроков, одним из компонентов которых было совершенствование навыков понимания англоязычной речи на слух. При этом решались задачи максимального снятия возможных трудностей прохождения учебного материала, рациональной последовательности его овладения, повышения мотивации работы за счет разнообразных заданий и интересного, яркого оформления.

Участники проекта ознакомились с методикой совершенствования навыков аудирования, под контролем преподавателей-методистов разработали сценарии уроков. Затем был проведен небольшой курс создания интерактивных мультимедийных презентаций в среде *Microsoft PowerPoint*, практическое овладение которой проходило уже непосредственно в ходе работы над собственными презентациями. При этом в рамках общей концепции интерактивного компьютерного урока учащимся была предоставлена творческая свобода в выборе форм заданий, их представления и оформления.

Выбор среды *Microsoft PowerPoint* обусловлен несколькими основными причинами: 1) широкие возможности мультимедийного оформления компьютерного урока; 2) возможность создавать собственное качественное обучающее программное обеспечение самими детьми без помощи профессионального программиста; 3) наличие специального модуля, который позволяет работать с интерактивными презентациями практически на любом компьютере (не требующем высокую производительность машины) и даже без установки самой оболочки *Microsoft PowerPoint*.

Представленные на диске интерактивные уроки-презентации сочетают в себе несложный (но эффективный) контроль и интуитивно понятный интерфейс. Каждый урок длится 35–50 минут и рассчитан как для аудиторных занятий в группе (с одним монитором), так и для самостоятельной работы в компьютерном классе или дома.

Все уроки включают последовательность заданий, позволяющих достичь максимального обучающего эффекта и одновременно делающих работу интересной и увлекательной, которая, как правило, включает следующее:

- ознакомление с тематической лексикой радиопередачи и закрепление новых слов в упражнениях;
- прослушивание радиопередачи по фрагментам, с одновременным выполнением упражнений, развивающих навыки общего и детального понимания звучащей речи;
- чтение текста передачи и выполнение лексико-грамматических заданий;
- перевод дополнительного текста с русского языка на английский;
- подготовка к последующей проблемной дискуссии по теме радиопередачи.

За 3 года работы небольшой эксперимент превратился в довольно крупный проект, в котором принимали участие около 150 студентов и школьников, включая также Белгородский государственный университет, лицей №21 г. Курска, гимназия №1 г. Хасавюрт, Дагестан. Серия интерактивных обучающих презентаций получила название **“Listen + Read + Learn”**. Благодаря поддержке Отдела английского языка Посольства США в РФ выпущено 2 тома компакт-дисков общим количеством 54 презентации и тиражом 7 тысяч дисков, распространяемых бесплатно в школах и вузах России. В 2007–2008 гг. данный курс был высоко оценен участниками российских конференций по преподаванию иностранных языков и международной конференции TESOL во Флориде (США, 2007 г.).

Описанный в настоящей статье опыт – лишь небольшой пример творческого и одновременно методически целесообразного подхода к задаче массового использования преимуществ современных технологий, который может, на наш взгляд, успешно использоваться и в рамках других учебных предметов и призван стимулировать инновационный педагогический поиск.

Важно, что помимо полученного результата – дисков с презентациями – учащиеся приобрели

ряд ценных для дальнейшего образования и профессиональной карьеры исследовательских умений, навыков работы в группе и использования современных компьютерных технологий, а также направили в созидательное русло свою фантазию.

В заключение отметим, что именно требование грамотного, творческого и ответственного подхода современного учителя к использованию современных технологий заключается в основе педагогики здравого смысла, а именно «современную мультимедийную технику, как и любые дополнительные средства обучения, необходимо применять только там, где они имеют конкретную обоснованную методическую функцию. Давно пора отказаться от анекдотического принципа “клади больше”, когда работа учителя порой оценивалась по количеству и разнообразию применяемых им технических средств. Они нужны, – но вопрос, когда и для чего» [4, с. 22].

Библиографический список

1. *Вербицкий А.А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М.: Исслед. центр, 1999. – 142 с.
2. Закон Российской Федерации «Об образовании» // Серия «Федеральный закон». 4-е изд. –

М.: ИНФРА-М, 2001. – 53 с.

3. *Кохановский В.П.* Философские проблемы социально-гуманитарных наук: учебное пособие для аспирантов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 320 с.

4. *Леонтьев А.А.* Педагогика здравого смысла (концепция современной общеобразовательной школы) // Леонтьев А.А. (ред.) «Школа 2000...» Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы. Вып. 1. – М.: «Баллас», «С-инфо», 1997. – С. 9–23.

5. *Осин А.В.* Мультимедиа в образовании: контекст информатизации. – М.: ООО «Ритм», 2005. – 320 с.

6. *Пассов Е.И.* Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2006. – 240 с.

7. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

8. *Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2007. – 272 с.

М.В. Коровина

ФЕНОМЕН СВЕРХЗНАЧИМОСТИ ВНЕШНИХ ОЦЕНОК И СУБЪЕКТИВНОЕ НЕБЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ

Проблема профилактики и коррекции нарушений социально-психической адаптации личности, всегда являющаяся значимой для психологической науки, становится особенно актуальной в настоящее время, характеризующееся ростом различных проявлений социально-психологического неблагополучия. Однако понятно, что эффективность любых, как профилактических, так и коррекционных мероприятий, осуществляемых в данном направлении, во многом определяется тем, насколько «прозрачными» являются для нас механизмы, лежащие в основе формирования нарушений социально-психической адаптации личности.

Настоящая статья посвящена выделению и рассмотрению одного из таких механизмов дезадаптации. Он отражает неблагополучие сферы отношения личности к оценкам окружающих

и определяется нами как феномен сверхзначимости внешних оценок. Данный феномен рассматривается как неспецифический фактор формирования широкого круга проявлений социально-психической дезадаптации личности: нарушений межличностного взаимодействия, эмоциональных расстройств, неврозов, суицидального поведения, психосоматических заболеваний, различных видов психологических зависимостей.

Представленная в рамках статьи модель социально-психической дезадаптации личности, складывающейся в условиях сверхзначимости внешних оценок, имеет своим источником обобщение нашего опыта психологической консультативной работы, а также опирается на теоретический анализ исследований, связанных с проблемами социально-психической адаптации, мотивации личности, межличностного взаимодействия.

Положение проблемы отношения личности к внешним оценкам в психологической литературе является достаточно противоречивым. Сложно встретить исследовательскую работу, которая не содержала бы в себе упоминание того или иного аспекта неблагополучия данного отношения. Вместе с тем данная проблема очень редко попадает в центр исследовательского внимания, оказываясь, таким образом, вездесущей и игнорируемой одновременно. Однако очевидно, что изучение отношения, непосредственно реализующего социальную природу человека, определяет возможности исследования целого ряда фундаментальных социально-психологических проблем: системы отношений личности к социальному, предметному миру, своей деятельности и себе, проблемы социальной мотивации личности, межличностного взаимодействия, социально-психической адаптации личности.

Место отношения к внешним оценкам в системе отношений личности определяется характеристиками потребностей, лежащих в его основании. С первых дней жизни человека возможность реализации его базовой потребности – потребности в физическом выживании – оказывается связанной с отношением Другого. Нормальное развитие предполагает уменьшение этой связи, но не ее исчезновение. Реализация любых, даже биологических потребностей человека предполагает взаимодействие с другими людьми, поэтому их отношение всегда остается объективно важным для их благополучного удовлетворения.

Под влиянием оценок Других происходит формирование важнейшего отношения человека – *отношения к себе*, психологической структуры, потребность в достижении и сохранении благополучия которой становится для человека социальным аналогом потребности в физическом выживании.

Рождаясь под влиянием внешних оценок, система представлений и переживаний человека в отношении себя, как известно, никогда не становится совершенно закрытой для их влияния [5; 9; 12] и др. Однако границы такого воздействия, его последствия для психологического здоровья человека определяются сложившимися к данному моменту характеристиками самоотношения. Неблагополучие Я-концепции наделяет внешние оценки, самые первые и главные «кирпичики самоотношения», особой значимостью. С одной стороны, с ними связывается надежда освобож-

дения от непереносимых болезненных переживаний собственной малоценности, а с другой – они воспринимаются как возможный источник совершенного разрушения хрупкой Я-концепции. Подобное противоречивое значение внешних оценок определяет две основные стратегии реагирования в ситуации их сверхзначимости:

- отчаянное зарабатывание оценок любыми средствами в надежде обретения чувства самоценности;

- избегание любых ситуаций оценивания для предотвращения опасности разрушения хрупкой структуры «Я».

Уникальная в каждом конкретном случае комбинация способов реализации двух данных стратегий – избегания и зарабатывания внешних оценок – составляет комплекс проявлений феномена сверхзначимости оценок окружающих. Однако создаваемые как средства защиты психологического благополучия, данные стратегии не только не выполняют подобную роль, но и сами включаются в деструктивный процесс. Явление сверхзначимости внешних оценок, связанный с ним комплекс когнитивных, эмоциональных, поведенческих характеристик, конструируя травматичный внешний и внутренний опыт, приобретает значение самостоятельного фактора дезадаптации, углубляющего и закрепляющего существующее неблагополучие.

В рамках рассмотрения проблемы социально-психической адаптации личности мы разделяем позицию исследователей, выделяющих два критерия ее эффективности, которые составляют два уровня адаптации [1, с. 95; 7, с. 13; 8, с. 42; 10, с. 78]:

- *внешний критерий* – отражает успешность внешней адаптации («объективное» благополучие личности). Данный уровень адаптации составляют такие «объективные», наблюдаемые характеристики как: наличие социальных связей, способность к установлению межличностных отношений, успешность в овладении знаниями, умениями, навыками, успешность в достижении поставленных целей и т.п.;

- *внутренний критерий* – характеризует успешность внутренней адаптации. Данный уровень адаптации хорошо отражает, на наш взгляд, понятие «субъективное благополучие личности», которое определяется исследователями как интегральное социально-психологическое образование, в котором слиты особенности отношения человека к себе и к миру [4, с. 112; 16, с. 215].

Значимый аспект изучения проблемы социально-психической адаптации, который заслуживает, на наш взгляд, отдельного рассмотрения – исследование *психологической устойчивости личности к фрустрирующим и стрессогенным воздействиям трудных ситуаций* [3, с. 146; 10, с. 78; 11, с. 261; 13, с. 206]. Именно такие ситуации, как правило, становятся факторами, ставящими под угрозу адаптационные возможности личности.

Обратимся к рассмотрению модели социально-психической дезадаптации, складывающейся в условиях сверхзначимости внешних оценок. Механизмы, образующие данную модель, охватывают все выделенные уровни адаптации и могут быть разделены на три группы.

1. Механизмы конструирования объективного неблагополучия (механизмы конструирования «внешней» дезадаптации). Механизмы этой группы отвечают на вопрос о том, каким образом явление сверхзначимости внешних оценок препятствует полноценному функционированию личности как в сфере взаимодействия с людьми, так и в сфере «внеличностной» активности, создавая объективные ситуации неприятия, отвержения, неуспешности.

2. Механизмы конструирования субъективного неблагополучия личности (механизмы конструирования «внутренней» дезадаптации). Данную группу составляют факторы формирования эмоционального неблагополучия в условиях сверхзначимости внешних оценок.

3. Механизмы, лежащие в основе низкой толерантности к фрустрирующим, стрессогенным воздействиям. Данную группу составляют механизмы, повышающие субъективную стрессогенность и дезадаптирующий потенциал неблагоприятных событий и ситуаций (ситуаций неуспеха, отвержения, критики и т.д.). Эта группа образует совместно с первой характерный в ситуации сверхзначимости внешних оценок «комплекс уязвимости» (сочетание «высокая вероятность фрустрации – низкая толерантность к фрустрации»), обладающий значительным деструктивным потенциалом.

В данной статье нам хотелось бы остановиться на более подробной характеристике механизмов второй группы.

Механизмы конструирования субъективного неблагополучия личности в условиях сверхзначимости внешних оценок.

А. Механизмы «когнитивного конструирования» субъективного неблагополучия.

– *Расширение круга ситуаций оценивания.* Склонность чувствовать себя постоянным объектом внимания и оценки окружающих, явление, определяемое А. Бассом как феномен «публичного самосознания» [9, с. 88], приводит к увеличению количества ситуаций, воспринимаемых как ситуации оценивания. В условиях высокой субъективной стрессогенности подобных ситуаций данный механизм способствует углублению эмоционального неблагополучия.

– *Персонализация негативных реакций других людей.* Склонность воспринимать реакции других людей как связанные с собой, их превращение в оценки приводит к переживанию самостоятельного «сконструированных» несуществующих ситуаций негативного внешнего оценивания [6, с. 243].

– *Негативная интерпретация неопределенных оценочных реакций* – оценки, знак которых не является определенным, интерпретируются как негативные [2, с. 82], что становится дополнительным источником болезненных эмоциональных переживаний.

– *Барьер «когнитивного диссонанса».* Эмоциональное неблагополучие поддерживается закрытостью для внешнего позитивного опыта, в том числе опыта встречи с позитивными внешними оценками. Такой опыт вступает в противоречие с собственными переживаниями, представлениями в отношении себя [12], [15], поэтому существуют значительные барьеры тому, чтобы он стал внутренним переживанием. Используемые способы интерпретации данного опыта лишают его позитивного значения.

Б. Механизмы «поведенческого конструирования» субъективного неблагополучия.

В их основе – использование целого комплекса деструктивных поведенческих моделей, сам процесс реализации которых блокирует возможность удовлетворения значимых потребностей субъекта, о чем сигнализируют болезненные эмоциональные переживания.

– *«Плата» за отказ от значимых отношений и деятельности* – избегание отношений и значимой деятельности, связанное со страхом негативного оценивания, неизбежно приводит к невозможности реализации значимых потребностей, о чем сигнализируют депрессивные переживания.

– *«Плата» за игнорирование собственных интересов и потребностей* – понятным следствием постоянного игнорирования собственных чувств и желаний в условиях отчаянного стрем-

ления заслужить любовь и признание окружающих становятся депрессивные переживания, сопутствующие хронической ситуации фрустрации собственных потребностей [15, с. 37; 17, с. 427].

– «Плата» за дистанцирование в отношениях – запрет на самовыражение и самораскрытие в общении обуславливает невозможность «использования» отношений для реализации значимых потребностей, создает характерный в условиях сверхзначимости внешних оценок феномен «пустого» общения. В основе данного явления – объективная несвязанность с Другим [5, с. 56; 14, с. 373; 17, с. 445] – отстраненным, изолированным от настоящей внутренней жизни, от значимых переживаний и стремлений из соображений психологической безопасности или использования Другого как источника получения нужных оценок.

В. Комплексные механизмы.

– *Ненасыщаемость потребности в оценках.* В условиях неблагополучия самоотношения потребность в оценках окружающих получает гипертрофированное болезненное развитие. Для достижения психологического благополучия необходимы всеобщие любовь, признание, восхищение [9; 14; 15], подтверждения которых должны постоянно демонстрироваться. В их отсутствии человек переживает беспокойство, подавленность, утрату ощущения собственной ценности.

– *Феномен «ловушки псевдообраза».* Кроме явления несоответствия с имеющимся представлением о себе, неспособность принимать позитивное отношение связано с осознаваемым стремлением к созданию в глазах окружающих идеализированного образа. Когда человек в этом случае встречает то отношение к себе, о котором он мечтал, у него возникает представление, что оно является следствием удавшегося обмана [15, с. 110], и чувства другого обращены не к нему, а к демонстрируемому образу, который он так старательно создавал и защищал.

– *Защита от позитивного опыта как способ избегания болезненных переживаний.* Человек не позволяет себе принимать и переживать позитивный опыт принятия или признания со стороны окружающих, потому что их утрата воспринимается в условиях сверхзначимости внешних оценок как угроза психологического разрушения. «Я не могу принять то, что не могу себе позволить потерять» – так может быть представлена словесная формула данной модели защитного реагирования.

– *Самодистанцирование.* Источником формирования эмоционального неблагополучия становится также утрата связи с собственными переживаниями и потребностями. Постоянный поиск внешних оценок, связанное с ним стремление соответствовать чужим ожиданиям не предполагает обращения к собственным чувствам и желаниям, которые подавляются, игнорируются, а затем и перестают осознаваться [5, с. 52; 12, с. 156; 14, с. 442; 15, с. 54; 17, с. 399].

Таким образом, провоцируя переживание «воображаемых» ситуаций негативного внешнего оценивания, создавая закрытость для внешнего позитивного опыта, поддерживая ситуацию изоляции, отчуждения от себя и окружающих, приведенные механизмы обуславливают невозможность переживания эмоционального благополучия. Необходимо также отметить, что механизмы данной группы относятся к числу наиболее жестких и сложно компенсируемых в условиях сверхзначимости внешних оценок. Несмотря на обилие факторов, детерминирующих ситуацию внешней дезадаптации, столь необходимые оценки оказываются гораздо легче «заслужить» (то есть обеспечить ситуацию внешнего принятия и успешности), чем использовать их для построения собственного психологического благополучия. Все это позволяет рассматривать изучение особенностей реализации данной группы механизмов и определение психологических средств их дезактуализации как важную составляющую профилактики и коррекции нарушений социально-психической адаптации личности.

Библиографический список

1. Амбрумова А.Г., Тихоненко В.А., Бергельсон Л.Л. Социально-психологическая дезадаптация личности и профилактика суицида // Вопросы психологии. – 1981. – №4. – С. 91–102.
2. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 174 с.
3. Джидарьян И.А. Представление о счастье в российском менталитете. – СПб.: Алетейя, 2001. – 242 с.
4. Куликов Л.В. Психология настроения. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1997. – 228 с.
5. Лэнгле А. Грандиозное одиночество. Нарциссизм как онтопсихологическо-экзистенциальный феномен // Московский психотерапевтический журнал. – 2002. – №2. – С. 34–58.

6. МакМаллин Р. Практикум по когнитивной терапии / Пер. с англ. — СПб.: Речь, 2001. — 560 с.
7. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: Учебное пособие. — СПб.: Речь, 2005. — 445 с.
8. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). — Ер.: Изд-во АН АрмССР, 1988. — 263 с.
9. Соколова Е.Т., Николаева В.В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. — М.: SvR—Аргус, 1995. — 360 с.
10. Реан А.А. К проблеме социальной адаптации личности // Вестник СПбГУ. Сер. 6. — 1995. — Вып. 3. — С. 74–79.
11. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. — М.: Прогресс, 1979. — 391 с.
12. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Пер. с англ. — М.: Прогресс. Универс, 1994. — 479 с.
13. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник для учителя. 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Совершенство, 1998. — 432 с.
14. Фромм Э. Здоровое общество // Психоанализ и культура. Избранные труды К. Хорни и Э. Фромма. — М.: Юрист, 1995. — С. 275–610.
15. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза // Психоанализ и культура. Избранные труды К. Хорни и Э. Фромма. — М.: Юрист, 1995. — С. 7–190.
16. Шамионов Р.М., Голованова А.А. Социальная психология личности: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2006. — 264 с.
17. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. — М.: Независимая фирма «Класс», 1999. — 575 с.

А.В. Котенёва

ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИЩЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

В работе содержится психологический анализ духовных ценностей человека, их основных характеристик и значений. Исследованы сходства и различия в понимании веры, надежды и любви в психологии и религии. Показано, что духовные ценности оказывают влияние на формирование личности, ее поведение и психологическую защищенность.

Введение

Сегодня проблема духовности человека и ее роли в формировании зрелой, психологически здоровой личности приобретает все большую практическую значимость. Развитие духовности личности являются тем «ресурсом», который помогает человеку преодолевать жизненные трудности, разрешать внутренние и внешние конфликты, сохраняя человеческое достоинство, милосердие, сострадание и доброту по отношению к другим людям. Устремленность человека к духовному развитию и формированию духовно-творческого потенциала почти всегда несет в себе мощный психологический заряд и резерв жизнестойкости. В переломные кризисные моменты можно наблюдать у многих людей поиск *духовных ценностей*, дающих смысл и опору в жизни. Обретение смысла жизни, несомненно, пробуждает душевные силы, необходимые для того, чтобы противостоять конфликтам, хаосу, ломке социальных устоев, сложившихся традиций. Среди духовных ценностей большое значение имеют *религиозные ценности* и, в частности, такие, как вера, надежда и лю-

бовь. Уже давно известно, что верующие в Бога люди оказываются более защищенными, психически устойчивыми и уравновешенными в чрезвычайных ситуациях. «В той мере, в какой человек разделяет глубинные символы веры, он имеет в ней опору в самые опасные и тревожные моменты своей жизни. Вера создает для его психики массивную защиту, позволяющую выдержать испытания без разрушения личности» [3, с. 18]. Однако в современной литературе фактически отсутствует анализ духовных религиозных ценностей с точки зрения их влияния на психологическую защищенность человека и его стрессоустойчивость. Цель работы — исследовать психологические и религиозные аспекты веры, надежды и любви (на примере христианской традиции), помогающие человеку обрести духовную стойкость и душевную безопасность.

Психологические особенности духовных ценностей

Вера, надежда и любовь рассматриваются как важные характеристики личности, как в психологии, так и христианской антропологии.

Вера. Что же представляет собой вера в психологическом понимании? Во-первых, вера – «особое состояние психики, заключающееся в полном и безоговорочном принятии человеком каких-либо сведений, текстов, явлений, событий или собственных представлений и умозаключений, которые могут выступать в дальнейшем основой его “Я”, определять некоторые из его поступков, суждений, норм поведения и отношений» [8, с. 49–50; 9, с. 59]. Во-вторых, вера – «признание чего-либо истинным с такой решительностью, которая превышает силу внешних фактических и формально-логических доказательств» [6, с. 61]. В христианской же традиции, по словам св. апостола Павла, *вера есть осуществление ожидаемого и уверенность в невидимом* [Евр. 11, 1]. Уже из этих определений следует, что феномен веры является важной характеристикой психики человека, влияющим на формирование его личности и поведения. Вера представляет собой существенную часть самосознания, коренящуюся в человеке с момента его рождения. У каждого человека изначально присутствует потребность верить во что-то. Но вера бывает разная, и верят люди в разные вещи, так как человек свободен в выборе объекта веры. Многие люди верят в природу, в силу интеллекта, в человека, в космический разум, НЛО, в Бога, в отсутствие Бога, в собственные силы, успех дела.

В различных подходах к изучению веры отражаются её разные грани, характеристики и смыслы. Для одних вера представляет собой сильное эмоциональное переживание, для других вера – это установка сознания, через которую преломляются наши восприятия событий, людей, самих себя. В отдельных случаях вера проявляется как доверие к той информации, которая излагается авторитетным для нас человеком, группой, организацией. И, наконец, это может быть религиозная вера, связанная с признанием сверхъестественной реальности и Бога. У каждой такой веры есть свои основания, может быть, не очевидные для других. С психологической точки зрения можно увидеть как положительные, так и негативные последствия в любой вере.

Во-первых, вера дает человеку душевные силы преодолевать трудности в достижении поставленных целей. А если вера подкрепляется жизненным опытом, то человек испытывает огромную радость и счастье. Это особенно заметно в области научного, художественного и литературного

творчества, когда ученый, художник или писатель находит подтверждение своим гипотезам, проектам, замыслам, образам.

Во-вторых, человек, уверенный в чем-то, обладает внутренней опорой при решении сложных жизненных вопросов. Вера составляет стержень личности человека, лежит в основе формирования ценностных ориентаций и соответственно моделей отношения к миру. О том, что наши убеждения или верования влияют на наши поступки и стиль жизни, хорошо известно психологической науке. Многочисленные социально-психологические исследования верований, убеждений, установок показывают взаимозависимость этих характеристик человека, его поведения и образа жизни [5].

В-третьих, вера может быть слепой, фанатичной, ложной и приводить к разрушительным последствиям для человека, даже весьма отдаленным. Например, некоторые верят в человека, способного изменить и спасти мир, в силу его интеллекта, творческих способностей, и тем самым оправдывают безумные эксперименты человека, которые выходят далеко за пределы норм и правил международного права, этики и религиозной морали. Поэтому то, во что верит человек, оказывается далеко не безразличным для него самого и окружающих людей. И не любая вера может стать защитой и придавать человеку онтологическую уверенность и опору в жизни. Какая же вера позволяет человеку сохранить себя, выстоять в череде жизненных испытаний и страданий, содействовать духовному росту и психологическому здоровью?

Такой опорой может стать *религиозная вера*, потому что она содержит в себе абсолютные критерии духовности и отвечает на центральные вопросы, связанные с пониманием смысла жизни, смерти, посмертного существования души, свободы человеческой личности, с формированием высших ценностей. Только такая вера может кардинальным образом повлиять на поведение человека и на его жизненный путь. Р.М. Грановская верно отмечает, что человек, обладая вечными идеалами в системе своих ценностей, «обретает наибольшую устойчивость, способность сохранять целеустремленность в жизненных катаклизмах. Бог как средоточие высших ценностей воплощает в себе те недостижимые для отдельного человека нравственные идеалы, которые способны организовывать поступки верующего на про-

тажении всей жизни и сделать ее осмысленной, а характер оптимистичным» [3, с. 426].

Для человека жизнь обретает истинный смысл, когда он связывает его не только с осуществлением земных задач, но и с наличием вечных, непреходящих ценностей. Вера как раз и позволяет человеку выйти за рамки своего физического человеческого существования. Она является интегральной характеристикой личности, затрагивающей все уровни ее жизнедеятельности, обладает качеством «сверхценности», которая организует, упорядочивает всю смысловую структуру сознания. Утрата же веры в высшие ценности порождает чувство бессмысленности существования. Вера преломляет наше восприятие и интерпретацию событий, делает жизнь осмысленной, важной и в счастливые периоды жизни, и тогда, когда она полна скорбей, поражений и болезней.

Вера как особое психическое состояние неразрывным образом связана с верой как центральной мировоззренческой категорией. Во всех языках, с которыми изначально связано становление теистических религий, «вера», «верность», «верующий» и «верный» обозначаются одним и тем же словом. А эти термины имеют один корень со словом «уверенность» и по своему значению приравниваются друг другу. В словаре С.И. Ожегова вера определяется как «уверенность в чем-нибудь» [6, с. 61]. Но можно сказать и наоборот, уверенность есть твердая вера. Для русскоязычного человека тесная, глубинная связь ощущения «Я» и веры в Бога очевидна. Само слово «уверенность» лишь подчеркивает укорененность человека в вере, неотрывность человеческого бытия от Бога. В этом смысле вера создает онтологическую уверенность человека. Она может явиться фундаментом его существования, стать основой уверенности в себе, верности собственным принципам поведения и представлениям о мире, а тем самым, и оградить психику и личность от негативных травмирующих воздействий.

И когда у человека рушится система ценностей, подвергается испытаниям вера или она сменяется маловерием, или человек лишается ее, жизнь теряет смысл, наполняется пустотой, отчаянием. Однако при размытой системе духовных ценностей и страстном образе жизни очень легко принять ложные ценности. Вера может вести к преображению и свету, но она может покалечить и сломать. Все зависит от того, какая сис-

тема ценностей включена в мировоззрение человека и что составляет основу веры. Опасность принятия ложных ценностей существует всегда, но сегодня особенно есть большой риск, что эти ценности могут быть основой веры. Мы живем в эпоху вседозволенности, в окружении безбожия, иноверия и сектантства, расколов и ересей, всевозможных духовных соблазнов и искушений [7]. В середине 70-х годов XX столетия тысячи людей, измученных поисками смысла жизни, который они не смогли обрести в атеистическом мировоззрении, искали его в различных «группах здоровья», эзотерических и оккультных системах, наркотиках, в различных измененных состояниях сознания. Духовные подмены могут привести к жизненной драме и личной трагедии. Человек выбирает, а выбор, как показывают различные исследования, может стоить ему его жизни [1].

В каждой религии существует своя система ценностей, канонов, обрядов, ритуалов, которые позволяют человеку организовать свою жизнь, задать перспективу ее развития и способы выхода из кризисных ситуаций. Но, в целом, вера как мировоззренческая категория включает в себя три основных характеристики.

Во-первых, верующий человек принимает определенные утверждения или догматы о бытии и природе божества, о том, что есть благо и зло для человека. Он готов решительно придерживаться этих догматов, даже вопреки сомнениям и отсутствию научных подтверждений, многочисленным проблемам в своей жизни – болезням, скорбям, утратам.

Во-вторых, верующий человек проявляет личное доверие к Богу как Спасителю, Помощнику, Руководителю во всех жизненных ситуациях. При истинной и глубокой вере человек предает себя полностью Богу. Поэтому все, что происходит в жизни верующего, происходит по воле Бога. И человек становится внутренне спокойнее, свободнее.

В-третьих, верующий показывает личную верность Богу, на служение Которому он себя отдает [10, с. 78].

Итак, наличие веры у человека придает жизни смысл, появляется внутренняя опора и защита во всех экстремальных ситуациях. Вера в Бога создает естественную защиту человека от любых разрушающих личность и ее душу воздействий. Люди, которые смогли стяжать в себе благодать Святого Духа, обретали мир, радость, спокойствие уже при жизни. Вера вдохновляет человека на

подвижничество, долгий и кропотливый труд своего духовного совершенствования. Таким образом, сила веры будет проявляться в стойкости и непоколебимости человека в сложных жизненных ситуациях. Человек будет не только на словах говорить о вере, но и жить по вере, осуществляя христианский идеал в своей собственной жизни. Другим состоянием, от которого зависит сила духа, и соответственно душевное равновесие и психологическая защищенность человека, является надежда.

Надежда. В психологии под надеждой понимается «чувственно-эмоциональное и мотивационно-рефлексивное психопереживание субъекта, которое возникает при ожидании им самим того или иного значимого и желаемого события или результата» [9, с. 273]. Эта психологическая категория имеет два значения. Во-первых, надежда рассматривается как «ожидание, уверенность в осуществлении чего-нибудь радостного, благоприятного», например, на удачное завершение дела, благоприятный исход в какой-либо жизненной ситуации, выздоровление. Во-вторых, надежда определяется через ее предмет: «тот или то, на кого (что) надеются, кто должен (что должно) принести успех, радость, благополучие» [6, с. 302]. На связь надежды с ожиданием желаемых событий говорит и св. апостол Павел: *Надежда же, когда видит, не есть надежда; ибо если кто видит, то чего ему и надеяться? Но когда надеемся того, чего не видим, тогда ожидаем в терпении* [Рим. 8, 24–25].

Надежда как особое психическое состояние, присущее любому человеку, ориентирует его на положительный исход событий и тем самым помогает ему сопротивляться и претерпевать неблагоприятные жизненные ситуации. Как известно всем, в кризисной ситуации надежда покидает человека последней. С ее исчезновением человек лишается покоя, душевного мира, теряет душевные и физические силы. Упование на всемогущество Бога и его поддержку в жизни, конечно, обладает самым сильным фактором психологической защищенности. Выше нет Инстанции, к которой можно было бы обратиться за помощью и защитой. И если исчерпаны все возможные человеческие способы поддержки, то надежда на Творца остается единственной опорой в жизни. Даже неверующие люди, столкнувшись с ограниченными человеческими возможностями при решении тех или иных проблем, в глубине

души надеются на чудо, на Божию милость. Христианин же надеется на помощь Бога везде и всегда – в болезнях, делах, житейских проблемах, стремится получить желаемое, но при этом понимает, что на все происходящее есть воля Бога. *Бог ли не защитит избранных Своих, вопиющих к Нему день и ночь, хотя и медлит защищать их? Сказываю вам, что подаст им защиту вскоре* [Лк. 18, 7–8].

Для верующего человека нет сомнений в том, что Бог выполняет то, что обещает, как, например, в заповедях блаженства. И если желаемое не наступает, христианин стремится принять сложившуюся ситуацию, т.е. примириться с ней, а тем самым обрести мир в душе. А смиренномуудрому человека, живущего с миром в душе, трудно обидеть, унижить, вывести из себя. Тот духовный заряд, который человек несет в себе, помогает не только ему самому, но и окружающим его людям. Великий святой земли Русской прп. Серафим Саровский говорил: «Стяжи мир душевный, и тысячи спасутся вокруг тебя». Сила духа есть также любовь.

Любовь. В словаре русского языка С.И. Ожегова любовь определяется как «чувство самоотверженной, сердечной привязанности» [6, с. 269], в философской энциклопедии – как «интимное и глубокое чувство, устремленное на другую личность, человеческую общность или идею» [10, с. 328]. В психологии выделяют два значения любви. Первое: «высокая степень эмоционально положительного отношения, выделяющего его объект среди других и помещающих его в центр жизненных потребностей и интересов субъекта». Второе: «интенсивное, напряженное и относительно устойчивое чувство субъекта, физиологически обусловленное сексуальными потребностями» [9, с. 227].

Любовь – исключительно сложный объект для психологического анализа. Неслучайно любовь становится предметом поэтического вдохновения, исследований в различных научных и богословских трактатах. О любви написано много замечательных глубоких работ, авторами которых являются выдающиеся философы, богословы, психологи. Среди них такие известные имена, как Н.О. Лосский, В. Соловьев, С.Л. Франк, Э. Фромм. Существуют самые разнообразные концепции любви, объясняющие этот феномен с физиологических, психологических, социофилософских, этико-религиозных и художественно поэтико-про-

заических позиций. Какую же психологическую реальность отражает понятие «любовь» и каково ее значение для человека?

Любовь представляет собой высочайшую и незаменимую ценность для человека, ибо на ней основывается жизнь. Она содержит в себе всю полноту бытия и творчества, отражает целостность человека, является центром его духовности и интегрирует все духовные состояния человека. Под любовью понимают особое психическое состояние человека, которое является сердцевинной человеческого существования. Это стремление к единству с другим человеком сильнее всех других человеческих стремлений. Наряду с другими факторами единения людей (экономическими, политическими, географическими) любовь скрепляет в единое целое семью, общество, весь человеческий род. По данным социально-психологических исследований, тесные взаимоотношения, дружеская поддержка, ободрение, любовь тесно связаны с психологическим здоровьем, душевной гармонией, ощущением счастья [5, с. 533]. Именно любовь, по мнению Э. Фромма, позволяет человеку преодолевать отчужденность, одиночество и справляться с экзистенциальной тревогой [12, с. 109–165]. Во всех гуманистически и экзистенциально ориентированных направлениях психотерапии любовь, эмпатия, доверие, понимание выступают в качестве необходимых условий личностного роста клиента и восстановления целостности его психики. «Чувство сопричастности и принятия другим, как известно, отвечает глубинной сущности человека, являясь важным психотерапевтическим условием, снимающим тревожность и “защитные механизмы”», – считает Т.А. Флоренская [11, с. 200]. Любовь делает человека духовно зрячим, помогая увидеть в другом человеке его истинную сущность.

«Дефицит любви» приводит ко многим душевным болезням у взрослого. А отсутствие или недостаток любви в раннем детстве может привести к «педагогической запущенности», отставанию в развитии и другим серьезным последствиям в будущем. «Любовь, которую младенец получает от родителей в самом начале жизни, – незаменима; это то прочное основание, на котором он будет строить всю свою жизнь. Недостаток этой любви оставляет раны – неизлечимые, если только не будет дано младенцу особой благодати любви к Богу, потому что те, кому не хватало

любви с самого раннего возраста, обычно бывают слишком слабы для перенесения душевных страданий, даже тех малых ударов, которые неизбежны при жизни с другими людьми», – справедливо пишет Т.А. Флоренская [11, с. 230].

Нам для выживания нужна любовь, без неё мы мертвы. Без любви человечество не просуществовало бы ни дня. *Двоим лучше, нежели одному; потому что у них есть доброе вознаграждение в труде их: ибо если упадет один, то другой поднимет товарища своего. Но горе одному, когда упадет, а другого нет, который поднял бы его* [Еккл. 4, 10]. Любовь является своего рода психологическим амортизатором всех личных проблем и потрясений.

Термином «любовь» объединяются самые разные отношения. Так называют чувство матери к ребенку, отношение молодых людей, супружеские отношения, отношение к делу, к Богу. Не все виды любви равноценны, и не каждая любовь дает человеку чувство надежности и безопасности. Речь идет, прежде всего, о духовной любви, так как плотская любовь, основанная на биологическом влечении одного человека к другому, пробуждает все человеческие страсти и может вызвать состояние как сильнейшего эмоционального подъема, так и глубокого разочарования, депрессии, мучительных переживаний, душевного разлада.

Духовная же любовь наиболее полно раскрывается через понятие христианской любви. Христианство по сравнению с другими религиями усматривает в любви сущность Бога. Духовной любви свойственен кенозис – самоотвержение вплоть до уничтожения. Такая любовь была проявлена Христом в Его отношении к людям. Логическим завершением любви является Крест, то есть полная жертва собой ради других. Ни одна другая религия не демонстрирует нам этой высокой любви Бога к людям. Бог есть любовь, которая покрывает все немощи человека, оберегает его и вразумляет, помогает преодолеть болезненные проявления психики и восстановить душевную гармонию и радость. Человек, который чувствует в себе любовь Бога, обретает силы, мотивацию для своего развития и возрождения. В духовной любви происходит преображение чувств и эмоций человека.

Любовь есть сущностная характеристика Бога и одновременно главная заповедь человеку в его взаимоотношениях с Богом и окружающими людьми. При этом речь идет о жертвенной, «все

покрывающей» любви (агапе) к ближнему, к тому, кто случайно окажется близко и в особенности к врагу и обидчику. И в этом состоянии человек проявляет максимальную целостность, непротиворечивость, стойкость. Христианская любовь, по словам св. апостола Павла, *долготерпит, милосердствует, любовь не завидует, любовь не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде, а сорадуется истине; все покрывает, всему верит, всего надеется, все переносит* [1 Кор. 13, 4–7]. Эти слова и сегодня звучат актуально, заставляя нас задуматься о том, насколько мы в своем поведении проявляем эти качества. Такое состояние души, когда человек испытывает любовь, безусловно, есть состояние душевного здоровья. Соответственно отсутствие любви к человеку будет проявляться в эгоизме, недружелюбии, черствости, раздражении, осуждении и сигнализировать о нарушении душевной гармонии.

Бог представляет собой высшую ценность, самое желанное благо для человека. Любовь к Богу придает значение и ценность человеческой жизни и стремлению человека к внутреннему возрождению и спасению. Высшей целью жизни религиозного человека является жизнь по заветам и заповедям Бога. А любовь, в свою очередь, становится нормой взаимоотношений человека с Богом и окружающими его людьми, а также способом самоосуществления и самореализации. *Заповедь новую даю вам, да любите друг друга; как Я возлюбил вас, так и вы да любите друг друга. По тому узнают все, что вы Мои ученики, если будете иметь любовь между собою* [1 Кор. 13, 4–7].

Чем больше человек любит Бога, тем больше человек должен любить других людей. В христианской заповеди *люби ближнего твоего, как самого себя* [Мф. 19, 19] подразумевается, что уважение к собственной цельности и неповторимости, любовь и понимание самого себя неотделимы от уважения, любви, понимания другого человека. Любовь к себе неразрывно связана с любовью ко всякому другому существу. А истинная любовь, как справедливо утверждает Э. Фромм, предполагает заботу, уважение, ответственность и знание [11, с. 109–165].

Сила любви к Богу проявляется в том, что христианин, во-первых, стремиться быть с Богом постоянно, ежеминутно в мыслях, чувствах, мо-

литве, поступках (церковный человек имеет возможность быть причастным Богу через Таинства), делать все ради Него и во славу Его. Во-вторых, любящий Бога человек стремится соблюдать заповеди и ориентироваться в своих отношениях с окружающими людьми на нравственный закон, установленный Богом. Сила любви к ближнему – альтруистическая направленность, жертвенность, милосердие, сострадание, терпение, прощение и принятие другого. Любовь человека к Богу, к окружающим людям и к самому себе содержит громадный потенциал для формирования психологической защищенности человека.

Выводы

1. Изучение духовных ценностей показало, что они являются важными составляющими внутреннего мира человека и оказывают различное влияние на разные стороны жизнедеятельности человека.

Вера является важной характеристикой психики человека, влияющим на формирование его самосознания, личности и поведения. Она дает человеку душевные силы преодолевать трудности в достижении поставленных целей, обладает внутренней опорой при решении сложных жизненных вопросов, лежит в основе формирования ценностных ориентаций и соответственно моделей отношения к миру. *Надежда* ориентирует человека на положительный исход событий и тем самым помогает ему сопротивляться и претерпевать неблагоприятные жизненные ситуации. *Любовь* несет в себе мощный духовный заряд, жизненную силу, которая позволяет человеку преодолеть чувство одиночества, оставаться самим собой, сохранив свою целостность, душевную гармонию и мир, реализовать себя в глубоких отношениях с другими.

2. Духовные религиозные ценности кардинально меняют жизнь и сознание человека, задают смысл его существования и дают ощущение онтологической уверенности, обеспечивая ему мир, радость и душевную гармонию. На примере Христианской Традиции было показано, что если человек верит и любит, то он начинает активно и стремительно менять свою жизнь, соблюдать заповеди, бороться со своими страстями, жить во Христе. При наличии христианских ценностей (веры, надежды и любви) человек устремлен к Богу, все его душевные силы предельно сконцентрированы на фигуре Христа, который

становится опорой в жизни, защитой, ограждающей от всех травмирующих переживаний, смыслом существования и идеалом, к которому нужно стремиться.

Библиографический список

1. *Анатолий (Берестов)*. Иеромонах. Возвращение в жизнь. — М.: Изд-во Душепопечительного центра во имя св. праведного Иоанна Кронштадского, 2000. — 224 с.
2. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. — М.: Московская патриархия, 1988. — 1346 с.
3. *Грановская Р.М.* Психология веры. — СПб.: Речь, 2004. — 596 с.
4. Кто «играет» на биокомпьютере академика Бронникова / Под ред. М. Медведева. — Пермь: Православное общество «Панагия»; М.: Православный просветительский центр «Пересвет», 2003. — 72 с.
5. *Майерс Д.* Социальная психология. — СПб.: Питер, 1997. — 688 с.
6. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. — М.: Русский язык, 1988. — 750 с.
7. Последнее искушение. «Тайное знание» в свете православия / Сост. В.И. Кремень. — М.: Даниловский Благовестник, 1999. — 272 с.
8. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
9. Психологический словарь / Сост. В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. — 640 с.
10. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Л.Ф. Ильичева, П.Н. Федосеева. — М.: Советская энциклопедия, 1983. — 840 с.
11. *Флоренская Т.А.* Мир дома твоего. Человек в решении жизненных проблем. — М.: Русский хронограф, 2004. — 480 с.
12. *Фромм Э.* Душа человека. — М.: Республика, 1992. — 430 с.

А.А. Крулехт

КУЛЬТУРА ПОТРЕБЛЕНИЯ КАК СОВРЕМЕННАЯ ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Определяя актуальные направления психолого-педагогических исследований, Д.И. Фельдштейн [4] в качестве ведущей называет проблему человека как носителя социального, как творящего особый мир культуры, как главного действующего лица исторического прогресса. В этом контексте особую значимость приобретает проблема воспитания новых поколений россиян (Б.А. Битинас, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Е. Щуркова и др.).

Отказ от старой системы ценностей, деидеологизация российской педагогики, качественное обновление ее методологических основ вызвали появление множества концепций воспитания, определяющих позиции ученых в понимании данного явления. Анализ таких стратегических, практико-ориентированных концепций, как концепция воспитания жизнеспособного поколения (И.М. Ильинский), социальной зрелости личности (А.А. Реан), воспитания человека культуры (Е.В. Бондаревская), формирования образа жизни, достойной Человека (Н.Е. Щуркова), позволяет сделать вывод, что основная функция воспитания — обес-

печить готовность человека к жизни в современном социуме. Воспитание призвано способствовать постижению основных ценностей жизни, культурного жизненного опыта, дать возможность человеку реализовать свой личностный потенциал, стать достойным и успешным в жизни. Воспитание как целенаправленная социализация (Н.Ф. Голованова) должно осуществляться в соответствии с культурой общества, его социально-экономической организацией.

Разумное потребление и рациональное, экономное использование человеком ресурсов, проблемы загрязнения окружающей среды и утилизации отходов становятся все более острыми для современной цивилизации. Необходимость их решения осознается как одна из глобальных задач образования (Б.С. Гершунский), что связывается с воспитанием экологической и экономической культуры, гуманитарного мышления (А.Г. Войтов, Л.М. Кларина, А.Д. Шатова, Н.Г. Шевченко и др.).

Потребление — неотъемлемая часть человеческой жизни, процесс использования благ для удовлетворения потребностей. Согласно В.И. Иль-

ину, культура потребления – это функционирующая, господствующая в конкретный исторический период программа использования членами общества всех потребительских благ. С первых лет жизни в процесс потребления включается и ребенок. По мнению современных экономистов, практическое научение экономике – исходная форма освоения опыта экономической жизни людей. Быт, улица, двор, повседневная деятельность вводят ребенка в мир экономических отношений. Экономическое воспитание охватывает все стороны жизни человека – подсознательные, стихийные процессы и специально созданные системы воспитания и образования. Поэтому можно полагать, что и культура потребления формируется в процессе стихийной и целенаправленной социализации по мере взросления человека.

Согласно психолого-педагогическим исследованиям (Б.Г. Ананьев, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.С. Мухина и др.) дошкольный период имеет непреходящее значение в жизни человека для формирования его личности, ценностных ориентаций. Современное научное сообщество (Т.И. Бабаева, Е.В. Бондаревская, Н.Ф. Голованова, М.Б. Зацепина, С.А. Козлова, М.В. Крулехт, Н.Б. Крылова, Д.И. Фельдштейн, Т.В. Фуряева и др.) склоняется к мысли, что дошкольное детство – период «врастания» в культуру. Развитие современного дошкольника происходит в пространстве культуры. Культура дошкольника – интегральное качество личности, которое воспитывается в детстве и основано на формировании духовных ценностей. Вместе с тем в современной науке о дошкольном детстве отсутствует четкое определение понятия «культура потребления» применительно к ребенку-дошкольнику, возможность воспитания основ культуры потребления в период дошкольного детства не исследовалась.

Анализ литературы показывает, что сам термин «потребление» является междисциплинарным. Феномен потребления изучается экономистами, социологами, культурологами, философами и представителями других гуманитарных наук. Обобщенный анализ исследований позволяет рассматривать культуру потребления как интегральное личностное образование, характеризующее привычное поведение человека в процессе повседневной жизни и деятельности при использовании, потреблении ресурсов для удовлетворения своих потребностей. С учетом специфики возрастных

особенностей старших дошкольников, можно ставить вопрос о возможности воспитания основ культуры потребления, и рассматривать их как формирующееся в опыте взаимодействия с взрослыми целостное личностное образование. Основы культуры потребления дошкольников заключают в себе ряд взаимосвязанных компонентов: эмоционально-ценностный, когнитивный (смысловой) и мотивационно-деятельностный.

Эмоционально-ценностный компонент включает отношение ребенка к тем ценностям материальной культуры, которыми он начинает пользоваться в своей деятельности, связанной с потреблением. В рамках проводимого исследования данный компонент предполагает наличие у детей положительных эмоций от деятельности, ориентированной взрослыми на бережливость, максимально экономное получение требуемых результатов при использовании имеющихся в детском распоряжении средств.

Когнитивный (смысловой) компонент связан с осознанием ограниченности материальных ресурсов, познанием рациональных способов использования имеющихся средств и резервов. Данный компонент предполагает наличие основ экономического мышления, способности находить нравственно и экономически верные решения, намечать пути и способы реализации цели, сопоставляя со своими возможностями; самокритично оценивать правильность принятого решения и результатов своей деятельности.

Мотивационно-деятельностный компонент определяет готовность старших дошкольников практически решать соответствующие их возрастным возможностям типичные житейские проблемы, связанные с потреблением материальных ресурсов в детской деятельности. Этот компонент предполагает инициативность, самостоятельность детей в поиске средств и способов реализации деятельности, например, по конструированию игрушек, поделок из «бросового» материала, для удовлетворения своих игровых потребностей при измерении их с имеющимися возможностями.

Экспериментальная работа в дошкольных учреждениях (в эксперименте участвовало 198 дошкольников 5–6 лет, более 160 педагогов) дала возможность выявить своеобразие основных компонентов культуры потребления, сформированных под влиянием житейского опыта детей и конструктивной деятельности с так называемым «бросовым» материалом.

Выбор конструирования из «бросового» материала как средства для воспитания у дошкольников основ культуры потребления основан на анализе исторического наследия российской дошкольной педагогики, а также современной зарубежной практики работы дошкольных учреждений (Германия, США и др.).

Идея использования «бросового» материала в российских детских садах принадлежит Л.К. Шлегер. Именно она, наблюдая детей, обратила внимание, что дошкольники собирают и бережно хранят как сокровища все ненужные вещи, которые взрослые в каждом доме бросают: пустые коробки, пуговицы, пробки и пр. Педагогическую ценность «бросового» материала Л.К. Шлегер видела в его разнообразии и доступности, пригодности для создания детьми своих собственных игрушек, в удовлетворении главных потребностей детей к «деланию и творчеству», в воспитании практичности и бережливости.

Результаты исследования подтвердили предположение, что в этом виде конструирования кроются большие потенциальные возможности как средства воспитания у старших дошкольников основ культуры потребления в единстве всех его компонентов. Данная деятельность весьма привлекательна для современных дошкольников, вызывает интерес и желание овладеть ею. Дети, имеющие опыт конструирования из «бросового» материала в совместной с взрослыми деятельности, ориентированной на бережливость и экономное использование материальных ресурсов, более готовы практически решать соответствующие их возрастным возможностям типичные жизненные проблемы, связанные с потреблением материальных ресурсов, для них характерен более высокий уровень основ культуры потребления.

Вместе с тем конструирование из «бросового» материала редко используется в практике российских детских садов, а традиционная методика руководства этим видом детской деятельности не обеспечивает становление у детей позиции субъекта, так как не предусматривает возможность самостоятельного выбора и экспериментирования с «бросовым» материалом, формирование усложняющихся способов рационального использования материалов и их утилизации. Содержание конструктивной деятельности однообразно, слабо ориентировано на особенности субкультуры современных детей, особенно мальчиков.

Теоретико-экспериментальное исследование позволило определить, что воспитание основ культуры потребления у детей следует осуществлять в значимой и интересной для них деятельности, когда «жизненные ценности не логически понимаются и запоминаются, а переживаются воспитанником, «выходят» на уровень его потребностей, которые и будут определять поведение» [2, с. 25]. Для мальчиков старшего дошкольного возраста таким видом деятельности является конструирование из «бросового» материала, если оно организовано как вид детского досуга и тесно связано с игрой.

Широкие возможности для организации продуктивного досуга детей с использованием «бросового» материала открывает детская мини-мастерская, созданная в детском саду. В ней педагогами целенаправленно организуется предметно-игровая среда, позволяющая детям накапливать опыт эколого-экономической культуры, гуманистического способа утилизации отходов, так как зонирование помещения связано с выделением мест для хранения материалов и инструментов, экспериментирования и творчества, утилизации уже непригодного для творчества и игры «бросового» материала. Как показывает исследование, мастерская становится любимым местом активного отдыха мальчиков в свободное время.

Занятия в детской мини-мастерской целесобразно проводить во вторую половину дня, в часы детского досуга. Обязателен принцип добровольности, желания ребенка заниматься в мастерской. Деятельность детей осуществляется под руководством взрослого, желательно, чтобы им был педагог-мужчина, человек творческий, с хорошо развитой ручной умелостью. Методика работы направлена на обеспечение нарастающей субъектной позиции детей в использовании «бросового» материала через детское экспериментирование, принятие правил поведения в мини-мастерской, освоение способов конструирования, творческое воплощение совместных игровых замыслов на основе создания детьми для игр поделок из «бросового» материала. Личностно-ориентированное педагогическое сопровождение, направленное на трансляцию опыта культуры потребления через непосредственное общение, участие педагога в детских играх, стимулирование репродуктивной и творческой деятельности по конструированию, активизацию позитивного опыта поведения в повседневной жизни при та-

ком подходе становится основой для воспитания у детей основ культуры потребления в единстве всех его компонентов.

Организация содержательного детского досуга базируется на использовании метода игровых проектов с учетом субкультуры и игровых интересов мальчиков старшего дошкольного возраста. При разработке тематики и содержания проектов реализована идея ориентации на характерное для мальчиков 6–7 лет стремление к приключениям, тайнам, мужским секретам. Неслучайно поэтому наиболее интересными для детей оказались проекты «Я верю, друзья, караваны ракет...», «Аэрокосмический салон», «Космическое путешествие», «Путешествие на Планету Роботов» и др.

Стержневая игровая фабула строится на сюжете о роботе У-2, который прилетает со сказочной планеты на космическом корабле, сделанном из пластиковой бутылки. Знакомясь с У-2, мальчики узнают его «главный» секрет: он сам сделан из «бросового» материала. Проекты включают экспериментирование детей с «бросовым» материалом, использование элементов «мозговой атаки» для нахождения способа конструирования. Руководитель мини-мастерской выступает в роли координатора проекта, ненавязчиво направляет работу его участников в малой группе (4–5 человек) на воплощение замысла. Презентация детских поделок перед всеми детьми и родителями создает особую атмосферу радости и сопереживания.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о целесообразности организации в дошкольном

учреждении детской мини-мастерской для творческого досуга мальчиков 5–6 лет по конструированию из «бросового» материала для воспитания основ культуры потребления в единстве всех его компонентов. Данная мастерская позволяет детям в совместной с педагогом и сверстниками деятельности, ориентированной на бережливость и экономное использование материальных ресурсов, не только приобрести опыт конструирования из «бросового» материала, но и научиться практически решать соответствующие их возрастным возможностям типичные житейские проблемы, связанные с потреблением материальных ресурсов. Экспериментальная работа доказывает, что у этих детей значительно более высок уровень основ культуры потребления.

Библиографический список

1. Герцунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М., 2002.
2. Голованова Н.Ф. Общая педагогика. – СПб., 2005.
3. Ильин В.И. Поведение потребителей. – СПб., 2000.
4. Фельдштейн Д.И. Актуальные направления психолого-педагогических исследований // Современные диссертационные исследования по педагогике. – М., 2003. – С. 150–152.
5. Шатова А.Д. Дошкольник и... экономика. – М., 1996.
6. Шлегер Л.К. Практическая работа в детском саду // История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия. – М., 1976. – С. 339–354.

Научные труды преподавателей, поступившие в библиотеку КГУ им. Н.А. Некрасова

Фетискин Н.П. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГЕНДЕРНОЙ ДЕЛИНКВЕНТНОСТИ / Н.П. Фетискин, Е.Н. Кондрат, С.В. Ублиев; рец.: Я.И. Гилинский, Е.П. Ильин. – СПб.; Кострома: КГУ, 2007. – 145 с. – Библиогр.: с. 134–144 (203 назв.). – ISBN 5-7591-0802-6.

В книге впервые предпринята попытка определения психологической сущности гендерной делинквентности и выделения ее форм, критериев и генезиса. В работе представлены эмпирические данные, связанные с изучением латентных делинквентных проявлений в мужских и женских группах. Особое внимание уделено выявлению гендерных психозащитных механизмов делинквентного поведения. Книга адресована практическим психологам, работникам правоохранительных органов и пенитенциарных учреждений, социальным педагогам, аспирантам, студентам и всем специалистам, интересующимся проблемами гендерной делинквентности.

С.Б. Калинина, Л.В. Порхун

ОБРАЗ «Я» И СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА (технологический аспект)

Статья посвящена анализу проблем организации психологической защиты позитивного образа «Я» подростка, направлений психологической помощи растущей личности и возможностей социально-психологического тренинга для социальной адаптации подростков.

Актуальной остается проблема разработки системной концепции психологической защиты как средства социально-психологической адаптации и социализации, признанной разрешать естественные противоречия и конфликты, возникающие в процессе адаптации и социализации. Необходимо, чтобы эта концепция учитывала составляющие образа «Я», выступающие как собственно объект защиты. Одним из эффективных средств оптимизации процесса адаптации и социализации подростков является психологический тренинг.

Проблемы адаптации и социализации тесно связаны с удовлетворением базисных потребностей онтогенеза – как индивиду с максимальной эффективностью взаимодействовать со средой при минимальном ущербе для себя на разных этапах жизни. В случае отрицательного решения любой из проблем происходит разрушение индивида на телесном уровне и разрушение его психики – на психологическом.

Традиционно психологический ущерб связывают с угрозой позитивному образу «Я», исходящей со стороны собственного опыта или со стороны «другого» субъекта. Иногда рассматривают угрозу позитивному образу «Я», включая в это понятие социальную идентичность субъекта как члена группы, и угрозу этой идентичности при взаимодействии субъекта с членами других групп. В конечном счете сохранение позитивного «Мы» предпринимается с целью сохранения позитивного «Я».

В современной литературе используется термин «Я-концепция», обозначающий совокупность всех представлений индивида о себе. Когнитивную, или описательную составляющую концепции называют образом «Я», отношение к себе, или аффективную составляющую, – самооценкой. Поведенческие реакции, вызванные образом «Я» и самооценкой, образуют поведенческую составляющую Я-концепции. Общая положительная самооценка, определяемая позитив-

ным образом «Я», является необходимым условием жизнедеятельности любого человека. В противном случае сама жизнь становится для него постоянным фактором дистресса, ведущим к психическому истощению, конфликтам и девиациям.

Составляющими позитивного образа «Я» считаются следующие осознанные или бессознательные фиксированные установки:

Я – благополучный, защищенный, здоровый, бессмертный;

Я – самостоятельный, независимый, свободный, в чем-то превосходящий всех остальных;

Я – умный, знающий, компетентный, контролирующий ситуацию;

Я – красивый, принимаемый, любимый, «неотразимый».

Выход за пределы условной нормы, пренебрежение какой-либо установкой искажают саму реальность и придают поведению девиантный характер. Возникает ситуация социальной и психологической дезадаптации, которая нарушает внутренний психологический гомеостаз, стабильность позитивного образа «Я». Сильное психическое напряжение (внутриличностный конфликт) требует более интенсивного функционирования механизмов защиты. Образуется, следовательно, порочный круг, разорвать который способно, по-видимому, только психологическое вмешательство [1].

Стратегические цели такой помощи:

- формирование конструктивной мотивации;
- интеграция индивидуального социального опыта, совершенствование;
- саморегуляции;
- повышение стрессоустойчивости, расширение ресурсов личности;
- выработка жизненно важных умений;
- устранение или минимизация проявлений дезадаптивного поведения;
- расширение социальных связей и позитивного социального опыта;
- повышение уровня социально-психологической адаптации.

Более конкретными задачами могут быть:

- устранение дефицита в поведенческих репертуарах;
- усиление адаптивного поведения;
- устранение изнурительных реакций тревоги;
- развитие способности расслабляться;
- развитие способности самоутверждаться;
- развитие эффективных социальных навыков;
- достижение адекватного сексуального функционирования;
- развитие способности к саморегуляции.

В качестве организующего «ядра» личности Я-концепция рассматривается как ключ к пониманию процессов адаптации. Условием нормальной адаптации является гармоничная Я-концепция, которая предполагает минимум внутренних противоречий и относительную автономию личности (в смысле способности к независимому, самостоятельному поведению). Автономия связывается с формированием коммуникативных способностей и уверенностью в себе. В свою очередь, неуверенность и низкая самооценка рассматриваются как источники нарушения адаптации и аномалий развития.

Для того, чтобы успешно существовать в социуме, личность должна достигнуть более высокого уровня совершенства относительно него: по уровню интеллектуального развития, профессиональной подготовки, организованности, обладанию ресурсами и т.п., что ведет к повышению уровня вариативности и позволяет личности в процессах взаимодействия со средой более эффективно использовать результаты взаимодействия, нормативные и ценностные структуры, имеющиеся и приобретенные ресурсы для достижения собственных целей.

Низкая вероятность возможностей достижения целей, а следовательно, и обеспечения соответствующего уровня и качества жизни, могут действовать угнетающе, при этом личность превращается в инструмент для реализации целей других, обеспечивая их благополучие.

Для обеспечения собственного существования и взаимодействия с другими личность должна обеспечивать оправдание своего существования, при этом не только не разрушая окружающую социальную среду, но и обеспечивая ее воспроизводство и развитие благодаря результатам собственной деятельности.

Под **социально-психологической адаптацией** мы понимаем такое направленное изменение (са-

моизменение) взаимодействия личности со средой, которое характеризуется:

- осознанием необходимости для личности постепенных изменений в отношениях со средой через овладение новыми способами поведения;
- приспособлением, которое рассматривается и как процесс, и как результат деятельности личности в отношении к изменившимся (меняющимся) условиям среды.

Основная цель работы по социальной адаптации – помочь подростку в построении целостного образа «Я», в формировании адекватной самооценки, в построении взаимоотношений со сверстниками и значимыми взрослыми, а также в том, чтобы научить подростков совершать выбор, принимать решения и нести за них ответственность. Основными задачами психологической работы с подростками можно считать предоставление им возможности осознать значимость приобретения ими социально-психологических навыков, расширение ролевого репертуара, обеспечивающего улучшение коммуникаций и актуализацию процесса социального самоопределения [4]. Средствами решения поставленных задач являются групповая деятельность (социально-психологический тренинг), индивидуально-консультативная работа с подростками, их родителями и педагогами по вопросам межличностных отношений, семейной ситуации, школьной адаптации, учения и профориентации; консультативная работа с родителями и педагогами по активизации их воспитательного потенциала. Рассмотрим подростковый тренинг как наиболее распространенную технологию работы по социальной адаптации.

Под *образовательной технологией* мы понимаем упорядоченную систему действий, выполнение которых приводит к гарантированному достижению целей образования.

Особенность технологии тренинга – в специфике проводимых занятий, в отличии роли ведущего от роли учителя. На этих занятиях ведущий – не носитель новых знаний, а организатор процесса по самопознанию и социальной адаптации.

Особенность тренинга для подростков, в отличие от тренингов для взрослых, – в большей ответственности ведущего [5]. Это диктуется возрастными особенностями подростков, незавершенностью формирования личности, подростковой эмоциональностью. Ведущий не может оставлять подростка с нерешенной проблемой. Не-

обходимо сотрудничество с семьей подростка, с учителями и другими взрослыми, воспитывающими его. Также подростковый тренинг отличается большой динамичностью, более частая смена видов деятельности в организационном плане. В содержательном плане – темы, посвященные профессиональному самоопределению, отношениям с родителями, поведению на экзаменах.

Технология организации

тренинговых занятий для подростков

Важное место в технологии проведения всех тренинговых занятий имеют **ритуалы начала и завершения работы**. Например, в начале работы подростки подходят друг к другу, делятся своими переживаниями. В завершении занятия можно встать в круг, взявшись за руки, можно подойти к тому человеку, с которым было приятно работать.

Правила группы дают ощущение психологической безопасности, а следовательно, – и самораскрытия участникам, возможность ведущему избрать демократический стиль, апеллируя к правилам, а не к своему авторитету. Правила принимаются всеми участниками, в том числе – и ведущим, и другими взрослыми, пришедшими на тренинг [2; 7].

Я-высказывания помогают участникам брать на себя ответственность за свои чувства и свое поведение, отличать свое отношение от отношения другого человека, следовательно, – с большим уважением относиться к другому. Для начала предлагаются определенные схемы, например: «Когда ты..., то я чувствую...», «Мне кажется, что...».

Работа проводится в **разных форматах**: обсуждение в общем кругу, работа в командах (по 8–10 человек), работа в микрогруппах (по 3–5 человек), работа в парах и индивидуальная работа. Состав групп всегда разный, что дает возможность подросткам получить опыт общения с разными людьми.

Ролевые игры, моделирующие жизненные ситуации, помогут отработать свое поведение, получить обратную связь от ведущего и других участников, побывать в роли другого человека, понять его.

Релаксация – традиционная техника тренингов, дает возможность расслабиться, посмотреть со стороны на себя, на ситуацию, на других людей, найти ресурсы для решения проблемы.

Обратная связь – необходимый элемент тренинга, позволяющий и ведущему, и участникам

отслеживать общий групповой процесс. Это могут быть и высказывания в кругу после упражнения, и специальные жесты, и письменные работы.

Игры – это не только моделирование житейских ситуаций, но и деловые, и психологические игры, позволяющие наиболее полно отработать предлагаемую тему.

Технология работы

ведущего подросткового тренинга

Приемы прерывания призваны дать место в работе группы каждому участнику.

Включение в работу стеснительных подростков или ребят, привлекающих внимание группы как раз нежеланием включаться в общую деятельность – важная деталь тренинговой работы.

Управление вниманием – это использование приемов, позволяющих отслеживать, что происходит на группе в каждый момент времени и управлять происходящим. К проблемным ситуациям относятся проявление в группе агрессии одним или несколькими участниками, монополизация внимания, сопротивление, застенчивые и неработающие участники, нарушение конфиденциальности, ссоры, массовый выход из группы.

На основании опыта работы из проблемных нами были выделены **кризисные ситуации** в группе. В отличие от проблемных, кризисные ситуации могут быть опасными для работы всей группы. Кризисные ситуации могут повредить работе группы, повлечь за собой ее распад, а могут, напротив, продвинуть группу на новый этап работы. Кризисные ситуации – это открытая конфронтация между участниками или между участником и ведущим (частный случай агрессии); отчужденность педагога и детей, потеря у детей интереса к занятиям (при факультативных занятиях эта отчужденность может выражаться в резком оттоке детей); сильная эмоциональная реакция одного – двух человек; выяснение подростками во время занятий отношений либо с ведущим, либо между собой (это можно рассматривать как частный случай монополизации внимания).

Программа «Я и мой мир» предназначена для подростков 10–13 лет и для юношей и девушек 14–17 лет. Программа имеет общую цель и конкретные задачи для каждого возраста.

Основная цель программы – формирование образа «Я» у юношества, работа над построением временных перспектив, работа над осмыслением отношений с близкими людьми. Задача пре-

подавателя – помочь подростку в формировании целостного образа «Я» и адекватной самооценки, в построении взаимоотношений со сверстниками и значимыми взрослыми, а также в том, чтобы научить подростков принимать решения, совершать выбор и нести за него ответственность.

Задача подросткового возраста (10–13 лет) в личностном плане – поиск идентичности (кто я? какой я?), начало сознательного самоизменения, саморазвития. В социальном плане – построение отношений в группе сверстников, формирования как чувства принадлежности к группе, так и независимости от нее [3].

Задача юношеского возраста (14–17 лет) – формирование образа «Я», установление глубоких и близких отношений, построение временных перспектив, построение отношений с противоположным полом.

Занятия направлены на развитие социальных умений, так необходимых подросткам:

- Умение сказать «нет» и принять «нет».
- Умение представить себя.
- Умение работать в группе и следовать групповым правилам.
- Умение свободно выражать свои мысли и чувства.
- Умение слушать других.

Во время занятий ребята учатся справляться со своими эмоциями, всесторонне исследуют свой характер, смотрят на себя со стороны, пытаются понять причины своих поступков, задумываются о своем будущем.

Разыгрывая ситуации, моделирующие поведение, дети осваивают психологически грамотное поведение в ситуациях общения со сверстниками и взрослыми.

Основные формы работы: психологические игры, проигрывание ситуаций, емкие беседы, рисование, составление коллажей.

Общеизвестно, что в игровой форме молодым людям легче раскрыться, быть готовыми к диалогу, подружиться и быть более восприимчивыми к общечеловеческим ценностям. Тренинг увеличивает возможности выживания и адаптации личности в окружающем мире. Формирование такой личности возможно через отработку жизненно необходимых социальных навыков, позволяющих молодым людям осваивать трудное искус-

ство успешно жить в мире и согласии с собой и другими. Это навыки позитивного взаимодействия, решения конфликтных ситуаций, отработка способов успешной коммуникации, формирование социальной адекватности и компетентности, социально-психологической устойчивости, социальной чувствительности, способности к эмпатии, сочувствию, сопереживанию, корректировка самооценки, развитие чувства собственного достоинства и уважения достижений других, анализ и познание своего «Я» и своего «Я среди Других». Через приобретение полезного и жизненно необходимого опыта, который участник получает в процессе групповой работы, понятие жизненного смысла наполняется не абстрактным, а конкретным личностным содержанием, и только так оно может стать реально действующим конструктом, определяющим поведение человека.

Таким образом, организация психологических тренингов в студенческой и ученической среде показала необходимость формирования и повышения психологической грамотности, развития навыков коммуникативной компетентности, обучения конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций.

Библиографический список

1. Алмазов В.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. – Свердловск, 1986. – 254 с.
2. Емельянов Ю.В. Активные групповые методы социально-психологической подготовки специалистов // Вопросы психологии. – 1993. – №4. – С. 69–73.
3. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
4. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 448 с.
5. Осипова А.А. Введение в теорию психокоррекции. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 320 с.
6. Раттер М. Помощь трудным детям. – М.: Смысл, 1997. – 230 с.
7. Сарпан Г.Н. Тренинг самостоятельности у детей. – М.: ТЦ «Сфера», 1999. – 128 с.

И.В. Сегал

ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ДВИГАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ 3–4 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ ПОДВИЖНОЙ ИГРЫ

В статье раскрываются основные положения индивидуально-дифференцированного подхода к развитию двигательных способностей детей 3–4 лет средствами подвижных игр. Рассматриваются особенности организации и проведения подвижных игр у детей 3–4 лет. А также предлагаются результаты исследования двигательных способностей детей 3–4 лет.

В настоящее время в системе образования Российской Федерации приоритетными направлениями современного дошкольного образования является реализация принципов развивающего обучения. Это обусловлено формированием в дошкольном детстве значительного количества жизненно важных умений и навыков, в том числе и реализации двигательных способностей. Поэтому занятия по физической культуре в ДОУ у детей 3–4 лет являются важной ступенью этого процесса.

Подвижные игры, решая задачи развития двигательных способностей у детей 3–4 лет, способствуют формированию локомоторных функций, направлены на совершенствование внимания, пространственных и временных ориентировок, умения действовать индивидуально и коллективно. И именно на основе неоднократных повторений двигательных действий игра реализует принцип деятельности, помогает развивать у младших дошкольников способность выполнять многие изучаемые движения в целом, законченном виде. Однако в силу известных факторов, младшие дошкольники не могут сами организовывать игру, но и в организованной игре принимают участие с низкой эмоциональной отдачей.

Важным моментом является подбор подвижных игр доступных и интересующих детей 3–4 лет, их разучивание и выполнение. Решение этих проблем возможно при разработке комплексного применения подвижных игр для развития двигательных способностей детей в процессе физического воспитания в ДОУ.

Высоким педагогическим потенциалом, по нашему мнению, обладает индивидуально-дифференцированный подход к развитию двигательных способностей детей 3–4 лет средствами подвижных игр. Данный подход основан на принципах развивающего обучения. Данные принципы, как исходные положения осуществления педагогической деятельности являются основополагаю-

щими на пути повышения эффективности всего педагогического процесса, направленного на развитие двигательных способностей детей 3–4 лет.

Методы и приемы, использования индивидуально-дифференцированного подхода, являются общепедагогическими и выражаются в системе действий педагога в процессе обучения движениям в зависимости от содержания учебного процесса, конкретных задач и условий обучения. Особенностью подхода является наличие определенных условий, без которых невозможна его реализация:

- мониторинг индивидуального развития двигательных способностей детей;
- определение эффективности влияния индивидуально-дифференцированного подхода средствами подвижных игр;
- определение условий педагогического воздействия на каждого ребенка;
- предоставление возможности для поэтапного раскрытия и реализации двигательных способностей каждого ребенка.

Основными правилами использования индивидуально-дифференцированного подхода является:

1. Работа, проводимая с группой детей, должна ориентироваться на развитие каждого ребенка, учитывать его индивидуальные качества.
2. Необходим постоянный поиск способов коррекции поведения каждого ребенка.
3. Успех воспитательного воздействия при работе с одним ребенком не должен негативно влиять на развитие и воспитание других.

Практика показывает, что индивидуально-дифференцированный подход к развитию двигательных способностей детей 3–4 лет средствами подвижной игры предполагает определение направления развития каждого ребенка; выделение специальных задач, соответствующих его индивидуальным особенностям; включение ребенка в игровую деятельность с учетом особенностей каждого, выявления его задатков, предоставление

возможности для поэтапного раскрытия и реализации способностей.

Что касается методики организации и проведения самих подвижных игр, в ходе исследования научно-методической литературы нами было определено, что у детей 3–4 лет организуются элементарные по содержанию и правилам подвижные игры, в которых дети выполняют не сложные правила и двигательные задания при непосредственном участии воспитателя. Так, проводимые подвижные игры с сюжетным характером отражают условный, жизненный и сказочный эпизод. Ребенка увлекают игровые образы. Он творчески воплощается в них, изображая кошку, мышку, воробышка, мячик и др. Сюжеты подвижных игр в связи с расширением кругозора и двигательного опыта детей становится более разнообразным. Основным содержанием таких подвижных игр является воспроизведение действий животных, птиц, движения транспорта различных видов, предметной деятельности людей. В играх появляются задания, связанные с запоминанием предметов, форм (кубы, кружки, квадраты), задания на различение основных цветов, звуков.

В ходе исследования была определена предварительная работа по организации подвижных игр для детей 3–4 лет, которая включает в себя:

- выбор подвижных игр для занятия по физической культуре у детей 3–4 лет в ДОУ, где необходимо учитывать: основные задачи занятия, особенности развития детей 3–4 лет, их физическую подготовленность, количество, место проведения (спортивный зал, площадка на улице), наличие необходимого инвентаря;

- подготовку места проведения игр, которое должно быть подготовлено заранее: ограждено место игры от «травмоопасного» оборудования, убраны не используемые на данном занятии атрибуты и инвентарь (чтобы внимание детей не рассеивалось), в зале выполнена влажная уборка и проветривание, при необходимости нанесена необходимая разметка;

- подготовку необходимого для игры инвентаря, масок, костюмов, игрушек, кукол бибабо, иллюстраций, необходимого музыкального материала (в виде нот, если имеется аккомпаниатор и подходящей аудио записи), песен, прибауток, выбор литературного материала, сказок, стихов, потешек, приговорок (данный материал, для удобства в использовании, может быть представлен в виде карточек);

- предварительный анализ подготавливаемых игр, где воспитатель, готовясь к игре, обдумывает ход игры, расположение и возможные перемещения детей в течение игры, распределение ролей, возможные варианты организации поведения детей в течение игры и ее финала.

Подготовка к игре имеет большое значение для успешного ее проведения. Объяснять игру необходимо, предварительно разместив детей в исходное положение перед игрой. Воспитатель сам распределяет роли, где ведущую роль поначалу отводит себе, а по мере усвоения игры передает детям. Количество ролей в играх незначительно (1–3). Перед объяснением воспитателю необходимо смативировать детей, заинтересовать игрой. Например: «Ребята, посмотрите, кто пришел к нам в гости! Красивый, разноцветный мяч! Он очень хочет, чтобы мы с ним поиграли! Поиграем с мячиком! Ну, тогда скорее бегите ко мне!». Само объяснение игры и правил ведется непосредственно по ходу игры. В игре должно быть небольшое количество заданий (1–2 поначалу, 3–4 когда дети усвоили предыдущие) и правил (1–2 поначалу и 3–4 когда дети легко выполняют предыдущие). Объяснение игры должно быть выразительным, эмоциональным (интонацией четко выделяется задание и определяются правила), одновременно воспитатель наглядно демонстрирует правильное выполнение заданий.

Правила игры нередко сводится к выполнению определенного задания по сигналу, и ограничениям по зрительным ориентирам. Объяснение сюжетной игры может быть в виде маленькой сказки с демонстрацией иллюстраций и персонажей в виде кукол бибабо, игрушек. Рассказ воспитателя не должен быть продолжительным и содержащим сложные речевые обороты, слова непонятные ребенку в 3–4 года. Объяснение должно выстраиваться только на образах понятных детям, в соответствии с характером данного образа используется необходимый музыкальный аккомпанимент. Также при объяснении используются определенные связанные по смыслу игры речитативы, стихотворения, потешки, тексты сказок, которым также задает темп и характер соответствующее музыкальное сопровождение. По ходу объяснения воспитатель определяет сигнал для начала и для заключения игровых действий, особое внимание уделяется ограничениям, присутствующим в игре.

В ходе игры воспитатель не только сам активно участвует в игровых действиях, но и следит за

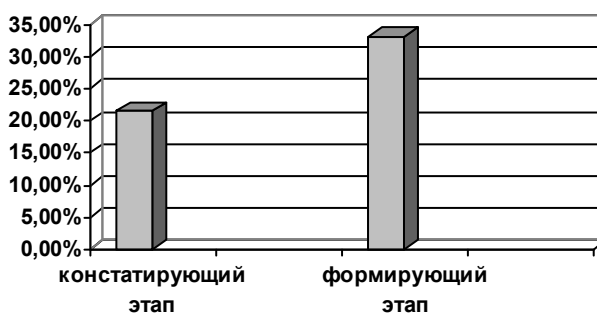


Рис. Показатели прироста физических качеств у детей 3–4 лет участвующих в опытно-поисковой работе

правильностью выполнения двигательных заданий и правил игры, создает условия для успешного их выполнения (воспитатель при необходимости напоминает задания и правила игры, дополнительно мотивирует детей. Все действия по отношению к детям должны быть очень корректными и доброжелательными. Нельзя ребенка заставлять и тем более наказывать за невыполнение задания. В возрасте 3–4 лет ребенка очень легко заинтриговать, что вызовет интерес к дальнейшему выполнению заданий. Например: «Ванечка, скорей, скорей занимай свой вагончик, поезд уже отправляется в очень загадочное путешествие» или «Ванечка, я знаю ты самый быстрый и поэтому быстро займешь свое место в поезде». Каждому ребенку необходимо знать, что он в чем-то самый лучший, неповторимый, поэтому воспитатель не должен скупиться на похвалу, даже за самые небольшие достижения. Особенно это важно, если ребенок начал себя проявлять инициативу и творчество: «Ванечка, ты и правда очень похож на зайчика – так хорошо прыгаешь!» или «Какой, Ваня, молодец помог Машеньке занять свое место в поезде!». Вначале обучения нежелательно выбывание детей из игры (выбывание часто предусмотрено правилами игры), поэтому воспитателю важно создать условия для успешного выполнения задания всеми детьми: «Скорей, скорей убегайте к курочке, а то лисичка догоняет, догоняет, догоняет (и не может догнать)!». В заключении игры необходимо похвалить всех ребят, одновременно выделяя каждого поименно: «Вы такие быстрые и Ваня, и Катя, и Петя, и Саша, и Гриша, что вас никак не поймать ни Сережу, ни Дашу, ни Киришу, молодцы!».

Использование методики индивидуально-дифференцированного подхода к развитию двигательных способностей детей 3–4 лет средствами подвижных игр на занятиях по физической культуре

в ДООУ требует от воспитателя не только знаний психологических, анатомо-физиологических особенностей развития детей 3–4 лет, но и знание основ методики физического воспитания детей данной возрастной группы. Индивидуально-дифференцированный подход к развитию двигательных способностей детей 3–4 лет средствами подвижных игр должен выстраиваться на фундаментальных знаниях, что позволит педагогу творчески подходить к решению любой поставленной в игре задачи.

Нами была проведена опытно-поисковая работа, направленная на исследование влияния индивидуально-дифференцированного подхода подвижных игр на развитие двигательных способностей детей 3–4 лет, которая проходила в два этапа: констатирующий и формирующий. На констатирующем этапе двигательные способности детей развивались согласно традиционной системе физического воспитания в ДООУ (типовой программе). На формирующем этапе планировалась работа по развитию двигательных способностей у детей 3–4 лет на занятиях по физической культуре, с учетом использования индивидуально-дифференцированного подхода. По нашему мнению, предлагаемый подход, максимально учитывает особенности и потребности в развитии двигательных способностей каждого ребенка.

Показательным результатом развития двигательных способностей детей этого возраста служит прирост показателей физических качеств за период подготовки в течение всего учебного года. Нами было проведено тестирование детей 3–4 лет в беге на 10 м с ходу, прыжке в длину с места, метании мешочка весом 150 грамм правой и левой рукой. Показатели прироста физических качеств на констатирующем и формирующем этапах представлены на рисунке.

Из рисунка, видна положительная динамика прироста показателей физических качеств у де-

тей 3–4 лет. Причем на формирующем этапе она оказалась намного выше, чем на констатирующем. Так, прирост показателей физических качеств у детей 3–4 лет на констатирующем этапе составил 21,5%, а на формирующем 33,1%. Эти показатели служат доказательством положительного влияния индивидуально-дифференцированного подхода к развитию двигательных способностей детей 3–4 лет средствами подвижных игр на занятиях по физической культуре в ДОУ.

Эмпирические данные проведенной опытно-поисковой работы дают основание утверждать, что эффективность процесса развития двигательных способностей детей 3–4 лет заметно повы-

шается в результате использования индивидуально-дифференцированного подхода. Это доказывает, что использование индивидуально-дифференцированного подхода к развитию двигательных способностей средствами подвижных игр у детей 3–4 лет является целесообразным. И данный подход может быть использован на занятиях по физической культуре в ДОУ.

Библиографический список

1. Кожухова Н.Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста. Схемы и таблицы / Н.Н. Кожухова, Л.А. Рыжкова, М.М. Борисова. – М.: Владос, 2003. – 192 с.

В.В. Сохранов, М.В. Баранов, Е.М. Баранова

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье анализируются социальные и педагогические предпосылки эффективной деятельности педагогического университетского комплекса в аспекте формирования у будущих педагогов профессиональных умений.

Функционирование и развитие системы образования неотъемлемо от функционирования и развития общества. Система образования – один из наиболее крупных социальных институтов, который органически связан с фундаментальными основами общественного устройства, его социально-экономической и политической организацией, с характером и доминирующей направленностью общественной жизни. Тем более, система педагогического образования, которая непосредственно отвечает за реализацию национального проекта «Образование» и должна стать основой формирования педагога-профессионала.

Анализ научно-методической литературы показывает, что в качестве основы процесса образования современного педагога рассматривается его профессиональная социализация (Б.З. Вульф, М.И. Рожков, Х.Г. Тхагапсоев) «Образование – это способ вхождения человека в целостное бытие культуры, постижение и осуществление индивидом родовых и видовых смыслов жизни» [1, с. 103].

Дальнейшее поступательное развитие общества во многом зависит от реформирования сис-

темы образования. Х.Г. Тхагапсоев ставит образование в центр осмысления и перспектив российского общества, поскольку «именно оно выступает как основной фактор обеспечения необходимого «культурного сдвига» – непрямого условия обновления социально-экономического уклада и всех аспектов жизнедеятельности в России» [1, с. 103]. Исследователь подчеркивает роль образования не только как субъекта, но и объекта переосмысления, модернизации и реконструкции получения личностью профессиональных умений и позиции в целом.

Сложившаяся ситуация социально-экономического развития как в России в целом, так и в Пензенской области требует кардинальных изменений в системе образования, ее структурной перестройки. В настоящее время в регионах интенсивно исследуются вопросы регионализации, профилизации и интеграции образования.

В целях реализации системно-деятельностного и акмеологического подходов к проблемам образования в регионе, с учетом задач социально-экономического развития России, опираясь на отечественные исторические традиции создания «Университетских учебных округов», назрела

необходимость в реорганизации системы образования. Независимо от ведомственной принадлежности и форм собственности, она должна способствовать достижению нового качества образования, которое является практико-ориентированным и выводит своего выпускника на высокий уровень проявления сформированных профессиональных умений.

Дальнейшим шагом на пути интеграции образовательных учреждений разного уровня стало создание педагогических университетских учебных комплексов в регионах Российской Федерации. Это позволит усилить автономность вузов и создать условия для все более тесных связей университетов с нравственной рыночной экономической средой. Педагогический университетский комплекс не только позволяют налаживать координацию работы учебных заведений независимо от их ведомственной принадлежности и формы собственности, но и способствуют достижению нового качества образования, обеспечивая более полное соответствие образовательных и образовательно-профессиональных программ потребностям общества.

Необходимость формирования педагогических университетских учебных комплексов обусловлена рядом причин:

- современные требования к специалисту;
- необходимость эффективного использования инноваций в области образования;
- необходимость решения проблемы взаимосвязи довузовского, вузовского и после вузовского образования.

Рассмотрим данные причины более подробно:

Современные требования к специалисту определяют необходимость создания единой системной модели педагогического образования, которая обеспечит преемственность передачи знаний и укрепит мотивацию студентов по отношению к будущей профессиональной деятельности.

Согласно обобщенной квалификационной характеристике направления подготовки дипломированного педагога на уровне бакалавра, магистра и специалитета, выпускник педагогического университета должен быть подготовлен к решению следующих профессиональных задач: развивающая деятельность; организационно-управленческая; обучающе-технологическая; научно-исследовательская.

Создание педагогических университетских учебных комплексов способствует более эффек-

тивному использованию инноваций в области образования. В частности, введение единого государственного экзамена в значительной степени приведет к ликвидации довузовской системы образования, которая эффективно готовила учащихся к обучению в вузе. В системе педагогического университетского учебного комплекса, где представлены разные уровни образования, в том числе и те, которые теряются в системе единого экзамена, можно решить проблему подготовки будущего специалиста.

Педагогический университетский учебный комплекс позволяет решить проблему дополнительного профессионального образования и переподготовки кадров, так как полученное в последнее время образование зачастую не отвечает экономическим, и социальным потребностям общества и профессиональным потребностям школы и не может найти практического применения в жизни.

Профессиональная переподготовка – это форма получения дополнительного профессионального образования специалистов, уже занимающих или планирующих занять должность, не соответствующую базовой профессиональной подготовке [2, с. 109].

Профессиональная переподготовка специалистов осуществляется для получения дополнительных знаний, умений и навыков по образовательным учебным программам.

Целостность системного анализа проблемы обеспечивает возможность выявления тенденций дальнейшего эволюционного изменения парадигмы профессиональной социализации студентов педагогических университетских комплексов. В наших наблюдениях они определились в виде следующих направлений:

- становление непрерывного цикла профессиональной социализации и личностного самобразования;
- наполнение классической вербально-информационной, репродуктивной и целевой системы подготовки и переподготовки педагогических кадров инновационной моделью технологической и личностно-ориентированной профессиональной социализации;
- изменение концепции подготовки и переподготовки педагогических кадров, осуществляемое в виде перевода системы «дидактическое знание – дидактический опыт – моделирование профессионального самовыражения педагога» в триаде «модуль – подражание – самоопределе-

ние» в систему «социальный опыт – профессиональное знание и опыт – дидактическое знание и умение – вариативное дидактическое и профессиональное самовыражение» в триаде «модуль – самоопределение – самореализация».

Повышение квалификации проводится с целью обновления теоретических и практических знаний специалистов, бакалавров и магистров в соответствии с потребностями системы образования и требованиями государственных образовательных стандартов. Следовательно, педагогический университетский учебный комплекс сокращает разрыв между уровнем невостребованной производством квалификации и возможностями системы профессионального образования.

Таким образом, проанализировав причины необходимости создания педагогических университетских учебных комплексов, мы отмечаем, что в ближайшем будущем, когда будут реализованы инновационные направления, традиционный вуз, не имеющий связи с учебными учреждениями другого уровня, не обладающий потенциалом модернизации, не сможет активно функционировать в новых социально-экономических условиях жизнедеятельности.

Создание педагогических университетских комплексов преследует следующие цели:

1. Повышение эффективности и качества образовательного пространства.

2. Обеспечение адаптации образовательных учреждений и их выпускников к социальным, экономическим и культурным запросам общества и изменениям рынка труда.

3. Вовлечение в образовательный, научный и инновационный процессы профессорско-преподавательского состава, научных работников, докторантов и обучающихся.

4. Повышение эффективности использования интеллектуальных, материальных и информационных ресурсов при подготовке специалистов и проведении научных исследований по приоритетным направлениям развития образования, науки, культуры, техники и социальной сферы.

5. Создание условий и возможностей для реализации крупных программ и проектов образовательного, экономического, социального и технологического характера, активизация научных исследований и инновационной деятельности.

6. Повышение роли университетов (академий) в социально-экономическом, технологическом, образовательном и культурном развитии общества [3, с. 3].

Основными принципами создания педагогических университетских комплексов являются:

1. Единство учебного, научного и инновационного процессов во взаимосвязи с экономикой и социальной сферой.

2. Непрерывность образовательного процесса и взаимосвязь образовательных программ различных уровней, в том числе с целью сокращения сроков их освоения.

3. Инновационная направленность деятельности от проведения фундаментальных научных исследований до тиражирования и передачи в практику наукоемких технологий, в том числе образовательных.

4. Организационное, учебно-методическое, научное и информационное взаимодействие между всеми подразделениями университетского комплекса, равенство и учет их интересов [4, с. 5].

В рамках педагогического университетского учебного комплекса происходит интеграция образовательного, воспитательного, управленческого, интеллектуального потенциала в двух направлениях: «горизонтальная интеграция» – между образовательными учреждениями одного уровня, «вертикальная интеграция» – между непрофильными образовательными учреждениями разного уровня.

Как показывает опыт работы создание образовательного института подобного уровня способствует формированию в структуре единого образовательного пространства страны целостных региональных систем образования, объединяющих образовательные учреждения независимо от их уровня, направления и ведомственной подчиненности [5, с. 6].

Научные и методические подразделения педагогического университетского комплекса призваны решать такие важные задачи, как интеграция научного и учебно-педагогического потенциала разных уровней в соответствии с программой его деятельности; изучение тенденций развития соответствующих направлений образования в мировой и российской практике и использование их в целях совершенствования учебного научно-воспитательного процесса и подготовки специалистов; совершенствование методологии, методики и техники обучения и унификации требований, предъявляемых качеству знаний обучаемых; гуманизация, акмеологизация и гуманитаризация образования; вовлечение учителей и учащихся, студентов и преподавателей в различ-

ные виды научно-исследовательской и редакционно-издательской работы.

Они позволяют также способствовать: обеспечению взаимосвязи и преемственности семейного, дошкольного и начального общего образования; доступности всех уровней образования и фактического равенства прав граждан на их получение; созданию новых организационных форм образовательных учреждений, объединению и ассоциированию разно уровневых образовательных учреждений (или их структурных подразделений); обучению по «сквозным» программам в учреждениях общего и профессионального образования [6, с. 64].

Создание педагогических университетских комплексов позволит вплотную подойти к решению проблемы развития многообразной, многоуровневой и непрерывной системы образования с преемственностью всех образовательных ступеней от дошкольной до послевузовской, которая нацелена на становление профессиональных умений выпускников.

Важным направлением системы непрерывного образования в Пензенском регионе является реформирование общеобразовательной школы. Созданы и функционируют лицеи, гимназии, профильные школы, очно-заочные многопрофильные школы, учреждения дополнительного образования. Такое многообразие создает условия для получения образования в соответствии с интересами, способностями и состоянием здоровья учащихся.

Большая работа проводится по реформированию профессионального образования. Завершена структурная перестройка сети образовательных учреждений начального профессионального образования. По ряду профессий и специальностей рассматривается возможность интеграции профессиональных лицеев с другими образовательными учреждениями путем создания на их базе комплексов образования.

Подобный опыт был использован в Пензенской области на базе Пензенского государственного педагогического университета.

В соответствии с законами РФ «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», во исполнении распоряжения Правительства Российской Федерации от 26.07.2000 №1072-р в целях оптимизации структуры сети учебных заведений для обеспечения горизонтальной и вертикальной интеграции учреждений профессионального образования, по-

строения их деятельности с учетом потребностей и перспектив развития народного хозяйства педагогический университет проводит работу по формированию на базе вуза университетских комплексов.

В ходе создания педагогического образовательного комплекса в Пензенском регионе были учтены некоторые общие положительные наработки в деятельности вышеперечисленных образовательных моделей и комплексов, в частности:

- интеграция и координация деятельности учебных заведений;

- подготовка и использование образовательных программ для научно-методического обеспечения образовательных учреждений, входящих в состав комплекса;

- преемственность различных ступеней образования;

- поддержка становления и развития инновационных образовательных учреждений (школа «Алгоритм», гимназия «САН» г. Пензы).

Учитывая опыт интеграционных программ в других регионах, Пензенский государственный педагогический университет взял за основу наиболее близкую форму интеграции – это создание регионального педагогического университетского учебного комплекса по отраслевому принципу. Это позволит основное внимание сосредоточить на формировании профессиональных умений выпускников.

Библиографический список

1. *Тхагансоев Х.Г.* О новой парадигме образования // Педагогика. – 1999. – №1. – С. 103–110.
2. *Хаматов Т.И.* О развитии форм дополнительного профессионального образования // Усиление практической подготовки студентов к деятельности в условиях рыночной экономики: Материалы Всероссийского практического семинара ректоров (проректоров) вузов. – Пенза, 2001. – 255 с.
3. Бюллетень Минобразования РФ. – 2002. – №1. – С. 3–6.
4. *Жураковский В.* Университетские комплексы: цели и задачи // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2002. – №1. – С. 5–8.
5. *Макашкин Н.П.* Каким быть региональному учебному округу // Интеграция образования. – 2000. – №1. – С. 5–11.
6. Об университетских комплексах: Постановление Правительства РФ от 17 сентября 2001 №676 // Собрание законодательства РФ. – 2001. – №39.

В.В. Сохранов, Е.Н. Гарькина

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С МУЗЫКАЛЬНЫМ РАБОТНИКОМ

Развитие музыкальных способностей дошкольников – важная задача в процессе целостного развития личности ребенка в условиях толерантного и акмеологического сопровождения педагогом детских проявлений.

Эффективность профессиональной педагогической деятельности по сопровождению процесса развития способностей дошкольников основана на готовности педагога к формированию новообразований их личности. Современные исследователи музыкальных способностей, музыкального развития в толкование данных понятий используют следующие категории: эмоции, мышление, память, воля и т.д. (Ю.А. Цагарелли, К.В. Тарасова, Л.Л. Бочкарёв, В.П. Морозов и др.). Из этого следует, что музыкальный работник в своей профессиональной педагогической деятельности, направленной на формирование музыкальных способностей дошкольников, обязан осознавать психологические особенности развития ребёнка.

Б.М. Теплов и В.Д. Небылицын сформулировали подход к изучению способностей, который впоследствии развивался их многочисленными последователями: «Способности человека формируются по специфическим психологическим законам, а не заложены в свойствах нервной системы. Но, конечно, процессы обучения будут протекать иначе у лиц с высокой и низкой динамичностью нервных процессов, а музыкальный слух будет иначе формироваться у лиц с нервной системой высокой и низкой чувствительности» [6, с. 46].

Музыкальный работник должен учитывать особенности психологического развития ребёнка, исходя из методологических основ педагогической деятельности, типологические особенности нервной системы, обуславливающих протекание процесса формирования и развития музыкальных способностей у дошкольников и их свойства, например, артистизм.

Обобщая большой исследовательский материал, Э.А. Голубева констатирует, что не какое-либо одно типологическое свойство нервной системы, а характер сочетаний свойств в их альтернативных комплексах соответствует определённым типам способностей [3, с. 464]. Так, сочетание стрессоустойчивости и готовности к проявлению артистизма благоприятно при сольном

исполнительстве, а отзывчивости и артистизма – при хоровом.

При этом обращает на себя внимание необходимость высокого уровня пластичности, который, является необходимой природной предпосылкой всех видов музыкальных способностей. Можно предположить, что причина состоит в связи артистизма с темпоритмом, указывая, тем самым, на роль формирования и развития данных музыкальных способностей в дошкольный период.

С другой стороны, свойство пластичности нервной системы у дошкольников связывается с успешностью в обучении рисованию, труду, развитию речи, аппликации, их готовности к артистическому проявлению. Э.А. Голубева констатирует: «Лабильная нервная система обеспечивает, вероятно, повышенные скоростные возможности в выработке как интеллектуальных, так и моторных навыков» [3, с. 245].

На основании данных выводов можно предположить, что вовлечение ребёнка в дошкольном возрасте в интересную для него музыкальную деятельность благоприятно скажется на дальнейшем развитии его личности. С другой стороны, занятия по развитию речи, рисованию, труду, готовности к артистическому проявлению в какой-то мере благоприятно скажутся на формировании и развитии музыкальных способностей.

Можно выделить следующие подструктуры индивидуальности и личности: мотивацию, темперамент, способности, характер, влияющие на исследуемый процесс. Исследования убедительно доказывают, что данные подструктуры – «скрепляющие понятия» [3, с. 30]. Из этого следует, что на процесс формирования способностей ребенка темперамент, как основа уровня его артистичности, будет оказывать непосредственное влияние.

В.И. Петрушин предполагает, что развитие эмоциональной сферы способствует ослаблению влияния темперамента на музыкальные предпочтения. Обращает на себя внимание то, что эмоциональность связывается с «музыкальным опытом»: «Мы обнаружили, что предпочтение музыкальных про-

изведений, настроение которых соответствует особенностям темперамента того или иного школьника, отмечается, главным образом, у тех из них, которые обладают небольшим музыкальным опытом» [6, с. 144]. Причем, который проявляется ребенком на основе реализации основ артистизма.

Из этого следует, что готовность ребенка проявить артистические данные оказывает существенное влияние на начальный период формирования способностей и теряет своё влияние в процессе их развития; что в результате обучения либо происходят изменения в проявлении ребенком артистических особенностей, либо ребенок не может управлять развитием своих способностей. Этот вывод указывает на меру ответственности музыкального работника за развитие артистических способностей ребёнка в процессе педагогического взаимодействия.

К.С. Станиславский связывает артистизм с типом реакции, что позволяет изучать его со стороны его податливости педагогическому воздействию. По его мнению, человек способен переходить: от ослабленного к усиленному типу реакции, от пассивного к активному способу реагирования, от замедленного к ускоренному, что проявляет уровень развития артистизма.

Приобретая новые реакции в процессе жизнедеятельности, человек обретает характер, который являет собой особый склад личности. Музыкальная деятельность в этом отношении представляет особый интерес. Так, осознание музыкальной мысли, заложенной в музыкальном сочинении, предполагает необходимость готовности артистично проявить себя.

Исполнение быстрого по темпу, длительного по продолжительности и эмоциональной напряжённости произведения требует от человека сильных реакций и умений проявления артистичности.

Педагогическая деятельность, направленная на формирование и развитие способностей, в том числе и артистических, как заключает Л.А. Гарбер, должна быть основана на многих сформировавшихся чертах характера: «Способности включают в себя многие черты характера, а это определяет сравнительно поздний этап их формирования» [2, с. 216]. В музыке это происходит раньше. Педагог, осуществляя деятельность, направленную на формирование и развитие музыкальных способностей у дошкольников, должен осознавать свою роль в становлении артистичности и характера ребенка.

Анализ взаимосвязи артистичности дошкольников и уровня развития их музыкальных способностей приводит исследователей к необходимости осознания их готовности к аналитическому подражанию. Л.С. Выготский утверждал, что своеобразие нормального детского развития заключается в сплетении культурного и биологических процессов. При этом подражание понималось им как существенный фактор развития высших форм поведения человека, а «зона ближайшего развития» рассматривалась им как «возможность подниматься в сотрудничестве на высшую интеллектуальную ступень, возможность перехода от того, что ребёнок умеет, к тому, чего он не умеет, с помощью подражания» [1, с. 431].

На данных выводах основана методика обучения по развитию музыкальных способностей дошкольников на основе побуждения их к проявлению артистичности с помощью подражания действиям музыкального работника.

Автор вальдорфской педагогики, Рудольф Штейнер [4, с. 28], считал, что в дошкольном возрасте преобладает стремление к подражанию родителям. Если же этот контакт в силу тех или иных причин будет недостаточен (или отсутствовать), то ребёнок может остаться подражателем навсегда.

Данное утверждение позволяет предположить, что в подражании родителям заключён основной механизм ускоренного обучения в этом периоде. Что новые навыки, умения будут усваиваться ребёнком несоизмеримо быстрее через вовлечение родителей в учебный процесс (в дошкольном периоде). Данный вывод позволяет предположить, что привычная формула обучения: «музыкальный работник – ученик» в дошкольном периоде может быть преобразована в иную формулу: «музыкальный работник – подражание – артистизм – ученик». Реализовывая данную акмеологическую в действительность, музыкальный работник должен осознавать, что условием её успешного функционирования является наличие основы готовности ребенка к артистическому проявлению – интереса к музыкальной деятельности.

Как и артистизм, интерес может быть произвольным и произвольным. Для вовлечения ребёнка в деятельность по формированию музыкальных способностей, необходимо осознавать факторы, стимулирующие формирование и развитие произвольного интереса, связанного с произвольным вниманием, волей и умениями арти-

стично подражать музыкальному работнику в управлении собой.

Одним из таких факторов, несомненно, является артистизм родителей. Разумная пластичность и образность близких воздействует на эмоциональную сферу ребёнка, которая имеет огромное значение в жизни человека.

Согласно выводам многих авторов (А.В. Запорожец, 1975; Л.С. Выготский, 1982; Л.И. Божович, 1996; Д.Б. Эльконин, 1989 и др.), эмоциональные процессы являются мощным регулятором психики и проявлением артистичности в жизнедеятельности.

В восприятии и воспроизведении музыкальной действительности артистизм играет значительную роль, что проявляется в эмоциональном настрое человека. Б.М. Теплов писал, что неэмоционально музыке не постичь.

Роль музыкального работника в формировании произвольного артистического проявления дошкольников в процессе формирования их музыкальных способностей с помощью поддержания их интереса к музыке трудно переоценить. В этом отношении показательны выводы В.С. Мерлина о влиянии «интересного задания на двигательные-вегетативные проявления подвижности нервных процессов» [5]. Автор констатирует, что под влиянием интереса происходят значительные сдвиги по кожно-гальваническому показателю в проявлениях силы нервных процессов.

Таким образом, артистизм способен влиять на основные характеристики нервного процесса, считающиеся врождёнными (силу, активированность, лабильность); а музыкальный работник, стимулирующий развитие произвольного проявления артистичности дошкольником, владеющий «секретом изготовления» интересного задания, будет оказывать формирующее воздействие на музыкальные способности дошкольников.

Опытно-экспериментальная работа выявила в исследуемом процессе значимость взаимосвязи артистизма и внимания дошкольников. Артистизм личности выступает как побочный раздражитель и активизирует процесс внимания к саморазвитию музыкальных способностей. Л.С. Выготский писал: «Очевидно, отсутствие посторонних раздражителей оказывается губительным для акта внимания, и то соотношение, установленное физиологами, верно и для психологии, так как и акт внимания, видимо, требует известных субдоминантных раздражителей, за счёт которых он бы питался» [1, с. 171].

Как показал опыт педагогической деятельности музыкальных работников по развитию музыкальных способностей дошкольников монотония однообразия, являющаяся результатом многократного повторения, меньше влияет на субъективные ощущения усталости, но в большей степени сказывается на физиологических показателях работоспособности.

Депривационная монотония, больше влияя на субъективные ощущения усталости, но в меньшей степени сказывается на физиологических показателях работоспособности. «Для предупреждения монотонии однообразия необходимо изменение самого трудового процесса, для предупреждения же депривационной монотонии могут быть достаточными изменения в окружающей обстановке, внешние по отношению к трудовому процессу» [7, с. 126].

Проведенное исследование выявило основу положительного влияния артистизма на исследуемый процесс. В ее качестве выступает игровая деятельность дошкольников. Психологии игры посвятили свои исследования многие ученые (С.А. Шмаков и др.).

Концепция игры как «ведущей деятельности», согласно которой человек познаёт мир через игру, учение, трудовую деятельность принадлежит Л.С. Выготскому, А.В. Запорожцу, А.Н. Леонтьеву, В.В. Давыдову.

Д.Б. Эльконин определил игру как деятельность, формирующую поведение.

В исследованиях Б.А. Зельцман, Н.В. Роголёвой игра трактуется как «инструмент» развития личности.

Игру рассматривают как «психологический эквивалент творческой деятельности» (В.В. Давыдов, Н.Ю. Посталюк), поскольку она включает в себе своеобразное триединство познавательного, практического и коммуникативного начала. Заметим, что игра, если и может трактоваться как модель, то это, непременно, будет модель деятельности. Как и любая деятельность, игра имеет свои фазы развития. Д.Б. Эльконин выделил четыре уровня развития игры: от действий с определёнными предметами, направленными на участника игры без наличия жёстких правил до жёсткой регламентации действий выполнения той или иной роли. При этом уровни игры он приравнивал к стадиям её развития. Успешность дошкольника на любой стадии взаимосвязана с уровнем его артистичности.

Основываясь на этих выводах, можно предположить, что дошкольный возраст является сензитивным для усвоения ребёнком форм ориентировочно-исследовательской деятельности в игровой деятельности на основе артистической подражательности действиям музыкального работника.

Библиографический список

1. *Выготский Л.С.* Психология. – М.: АПРЕЛЬ ПРЕСС ЭКСМО ПРЕСС, 2002. – 1007 с.
2. *Гарбер Л.А.* Развитие гармонического и тембрового слуха у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1964. – №5. – С. 103–112.

3. *Голубева Э.А.* Способности. Личность. Индивидуальность. – Дубна: Феникс+, 2005. – 512 с.

4. *Карлгрен Ф.* Воспитание к свободе. Педагогика Рудольфа Штейнера. – М.: Изд-во Московского Центра вальдорфской педагогики, 1993. – 272 с.

5. *Петрушин В.И.* Моделирование эмоций средствами музыки // Вопросы психологии. – 1988. – №5. – С. 141–144.

6. *Теплов Б.М., Небылицын В.Д.* Изучение основных свойств нервной системы и их значение для психологии индивидуальных различий // Вопросы психологии. – 1963. – №5. – С. 38–47.

В.В. Сохранов, Н.А. Лупанова, Э.К. Тер-Аракелян

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ ЮНОШЕСТВА В ИНФОРМАЦИОННОМ ПОЛЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются особенности профессионального самоопределения в юношеском возрасте. Выделены факторы, влияние которых обуславливает взаимосвязь информационно-го насыщения личности и ее готовности к профессиональному самоопределению.

В юношеском возрасте, который изучали И.В. Дубровина, Л.И. Божович, Э. Эриксон, Т.В. Снегирева, Ш. Бюлер, В.С. Мухина, А.В. Петровский, И.С. Кон, Г.С. Абрамова, К. Льюис, Ф. Альбертони, Э. Фромм, Л.Н. Толстой, А.В. Мудрик, З. Фрейд, Ж. Пиаже, Э. Берн, Н.М. Бейсахов, Г.С. Альтшуллер, проявляются следующие особенности взаимодействия информационного поля развития личности и ее самоопределения:

– выбор жизненных ценностей (каким «Я» должен быть?, «Я» и общество?, «Я» – могу – хочу – должен?). Ценность впервые в жизни появляется в качестве смыслообразующего информационного социального фактора, который используется в личностно-значимой ситуации и направлен на реализацию перспективы ближнего информационного саморазвития личности юношей и девушек;

– многообразие духовной, материальной и телесной жизни. Многоликость юношеского самовыражения связана с ситуативностью интересов, которые юношество реализует, исходя из природных наклонностей, условий жизнедеятельности, ценностных ориентаций референтной для его развития социальной среды и особенностей информационных потребностей социальной среды;

– выбор внутренней позиции, который осуществляется на основе внешнего и внутреннего подражания элементам взрослой культуры, определяющим образом, воздействующим на юношу, связан с формированием потребностей. Важное значение, в данный период развития и самоопределения личности, имеет возможность реализации юношами и девушками права на выбор и на ошибку. Это является основой информационного запроса личности и ее самоопределения;

– накопление социального опыта происходит при включении юношества в такие подвиды познавательной деятельности, как общение, игра, профессиональная деятельность;

– юношеская влюбленность (всепоглощающая страсть) – подростковая сексуальность переходит в романтическое состояние «взаимного сопереживания» (В. Страхов), побуждающего юношество к проявлению альтруизма, гуманности. Это формирует умения социально-бытового, интимно-личностного и профессионального общения;

– определение нового уровня социальных взаимосвязей с родственниками – юношество проявляет потребность к реализации управленческой позиции и стремится определить собственную социальную и профессиональную нишу жизнедеятельности;

– стремление к осознанной рефлексии с самим собой, девушкой (юношей), сверстниками – в юношеском возрасте большинство из коммуникативных актов совершается как запланированное (продуманное) действие, что приводит к более глубокому взаимодействию личностей юноши и девушки с окружающим миром;

– переход от внешнего подражания к внутреннему (поиск идеала или (и) подражание асоциальной личности) – юношеский возраст приобщается к взрослой культуре, характерной чертой которой является символическое социальное сотнесение моторных действий. Стремясь понять глубину отношений между взрослыми, юноша развивает умение реализации интуитивности и стремится действовать в соответствии с идеями, которые он узнал, и считает возможным использовать их в качестве перспективы саморазвития и самоопределения;

– формирование опыта саморегулирования – юношеский возраст является наиболее благоприятным периодом для развития опыта личностного и профессионального саморегулирования на всех уровнях: физиологическом, психическом и социальном. В этом возрасте формируются умения, которые позволяют юношеству использовать готовность к саморегуляции в качестве базовой личностной характеристики своего поведения. Личность начинает процесс самостоятельного информационного обеспечения. Причем, избирательно;

– совершение профессионального выбора – юношеский возраст решает три основных проблемы: формирование мировоззрения, создание семьи и осуществление профессионального выбора. Профессиональный выбор юношей и девушек связан с двумя факторами – природными задатками личности и социальными условиями жизнедеятельности человека;

– формирование способностей к альтруизму, идентификации (установление общности себя и мира) и обособлению. Юношеский возраст – это период завершения становления основных способностей человека. В связи с юношеской предрасположенностью к формированию мировоззрения развиваются, прежде всего, способности к моральному сотнесению совершаемых действий с существующими нормативными установками референтной социальной среды. Они могут быть как нравственными, так и негативными;

– стремление к самоопределению (Ж.Ж. Руссо, В.И. Шубкин) – юношество завершает разви-

тие самостоятельности и персонализируется на уровне позиции «Я и общество»;

– интегрированное самотворение – психо-соматическое и социальное развитие в юношеском возрасте приобретает характер целостности, человек получает возможность осуществления результатов личностного и профессионального самовоспитания, в которые он был включен с подросткового возраста;

– поиск друга – юношеский возраст характеризуется явно выраженной индивидуализацией мышления и действий. Объективно ни один человек не может оценить себя, результаты своего действия, достигнутый уровень развития без «отражения» (К.К. Платонов) себя в образе другого человека – друга, с которым (и только с ним) он чувствует себя естественно и свободно;

– формирование и поиск способа удовлетворения социальных потребностей. Юношеский возраст завершает формирование потребностной сферы личности и осуществляет выбор путей самоутверждения. Возможны как позитивные, так и негативные пути самореализации;

– стремление сделать карьеру проявляется как сотнесение подростковой фантазийности с объективным волевым усилием юношей и девушек по достижению намеченных целей.

Проблема юношества – выбор, осуществляемый в информационном поле: «Школа как взрослая жизнедеятельность?». Учащиеся 9-х классов впервые в жизни нормативно побуждаются к социальному выбору, который может перевести их в полноправные члены общества, т.е. завершить процесс их движения к взрослой культуре. Конфликтность этого процесса взаимосвязана с динамикой развития социальных институтов общества и неопределенностью нормативных актов, раскрывающих содержание возможной в данном обществе юношеской самореализации, а также недостаточной осведомленностью юношества, что связано с некачественными информационными услугами по обеспечению развития и самоопределения юношей и девушек.

Проблемы самоопределения учащихся 10-го класса: социально-психологическая адаптация в новом коллективе, установка на продление моратория (запрет) профессионального самоопределения, абulia выбора (безволие), новые информационные потребности, связанные с профессиональным самоопределением.

Роль самовоспитания в развитии и самоопределении юношества – определяющая (Э. Берн, М. Мелибруда, Р. Мей, К. Рудестам, Н.С. Пряжников, Н.В. Самоукина), так как осуществляется самоотбор необходимых информационных потоков.

Наиболее яркими факторами в восприятии информационного потока, определяющими развитие и самоопределение личности, является профессиональное и социальное самовыражение и создание семьи (появление постоянных сексуальных партнеров).

Таким образом, информационные потоки, направленные на развитие личности, оказывают определяющее влияние на процесс ее самоопределения. В зависимости от качества и количества информации личность приобретает совокупность знаний о фактических данных и зависимостях между ними. Происходит накопление информационных продуктов и ресурсов, способствующих участию личности в различных сферах жизнедеятельности. Наличие необходимой информации на каждом возрастном этапе способствует дальнейшему развитию и самоопределению личности. В противном случае возникает информационный барьер, тормозящий дальнейшее развитие.

Физиологическое, социальное, психическое самоопределение человека определяет качество его профессионального самоопределения, которое основано на взаимовлиянии информационного поля и рассматриваемых процессов.

На основе анализа особенностей соотношения социального и профессионального самоопределения личности по возрастным периодам мы пришли к выводу, что профессиональное самоопределение личности осуществляется в три этапа.

Первый этап – процесс довузовской подготовки (профессиональная направленность социализации детей в семейно-бытовой культуре; соотношение учебных действий школьников с характеристиками основных профессиональных типов личности, профильные классы, курсы, ФДП и другие), который выполняет главную задачу – побуждает личность к самоанализу и соотношению своих особенностей с требованиями, которые предъявляются к работе специалиста. Цель довузовской подготовки – сформировать осознанность профессионального выбора.

Второй этап – период непосредственного профессионального образования. Он имеет две составляющие. Первая – фундаментальное образование, позволяющее накопить необходимые для

специалиста знания, умения и навыки. Вторая – технологическая, являющаяся основой профессионального взаимодействия.

Их взаимосвязь позволяет специалисту развить необходимые профессиональные качества и решить для себя две основные задачи. Осознать правильность профессионального выбора и, при положительном решении этого вопроса, включиться в процесс профессионального самовоспитания. Компетентный уровень профессиональной подготовки личности проявляется в формировании у них четкой позиции по идеалам образования, воспитания и социализации учащихся. Все формы и методы подготовки специалистов имеют большое значение и должны отличаться проблемностью, открытостью, четкой постановкой цели, структурной ясностью, личностной ориентированностью, технологичностью. Лекции, семинары, практические занятия, различные виды практики должны быть связаны с конкретными моделями деятельности специалиста.

Третий этап профессиональной подготовки личности – процесс прохождения практики. В отечественном образовании сложилось два подхода к ее осуществлению. Студент проходит практику либо на предприятии, либо изучает различные концепции и модели. Обе формы приемлемы. Проблема в обеспечении личности профессионально значимыми информационными потоками заключается в содержательном аспекте деятельности студента-практиканта. Она проявляется, прежде всего, в недостаточном временном периоде, отводимом на практику. Второй проблемный момент – содержание деятельности практиканта на предприятии. Необходимо реализовать системный и деятельностный подходы, который позволит студентам (особенно выпускникам) принять на себя все обязанности специалиста. Студент-практикант должен выходить на заключительную практику со своей моделью профессионального действия.

Данный этап профессиональной подготовки решает следующие задачи: обеспечивает информационное насыщение личности, формирует алгоритмы ее профессионального самовыражения, побуждает личность к профессиональному самовоспитанию, формирует опыт профессионального саморегулирования, стимулирует соотношение образа жизнедеятельности с совокупностью взглядов общества на профессиональную деятельность.

Последний этап профессиональной подготовки личности осуществляется непосредственно на предприятии и проходит в течение трех-пяти лет. В педагогической теории он носит название – «послевузовская профессиональная адаптация». Цель этого периода профессиональной подготовки заключается в становлении личностной методики профессионального образа жизнедеятельности.

Последний период является самым сложным, так как он требует от специалиста проявления всех знаний и опыта, которые накоплены им в ходе семейного воспитания, общего и профессионального образования и личностной социализации.

Целостный педагогический процесс, как известно, состоит из воспитания, обучения и педагогической коррекции самоопределения учащихся. Поэтому профессиональная адаптация происходит достаточно сложно, так как впервые личность корректирует имеющийся опыт социального самоопределения с совокупностью профессиональных обязанностей.

Опыт работы учебно-воспитательных учреждений и отдельных педагогов показывает необходимость специальных условий для успешного профессионального адаптирования и формирования педагогически мобильной позиции учителя и воспитателя. К ним можно отнести: наличие в действиях специалиста социально востребованных профессиональных знаний и умений, готовность педагога к профессиональному управлению собой, достаточное для комфортной жизнедеятельности материальное обеспечение, гуманность включения начинающего учителя и воспитателя в систему профессиональных отношений; постоянное психолого-педагогическое и методическое консультирование начинающих педагогов, индивидуально-личностный подбор в системе «педагог – класс (группа)», включение педагога в тот вид педагогической деятельности, который наиболее близок его личностным особенностям.

Большую роль в профессиональном самоопределении личности имеет система внутреннего контроля и аттестации специалистов. С одной стороны, существующие нормативные положения дают возможность специалисту в первый год своей работы не проходить аттестационных мероприятий. Но, как правило, начинающий специалист недостаточно включается в работу методических объединений.

Активное побуждение личности к профессиональному самоопределению решает следующие задачи: специалист приобщается к системе профессиональных традиций учреждения; педагог соотносит имеющийся опыт личностной и профессиональной жизнедеятельности с представлениями, принятыми в конкретном коллективе; специалист воспринимает (прямая или защитная мотивация) модель профессионально-личностных отношений, поощряемых в учреждении.

Профессиональное воспитание осуществляют все работники учреждения (от администратора до технического персонала). Совокупность нормативно-моральных воздействий приводит к включению специалиста в процесс профессионального самовоспитания. Он состоит из следующих этапов: самопознание – самоактуализация – самокоррекция. В случае прямой мотивации включения личности в профессиональное самовоспитание оно соотносится с профессиональным самоопределением и приносит более существенные профессиональные результаты.

Библиографический список

1. *Сохранов В.В.* Социально-педагогические аспекты формирования у учащейся молодежи опыта саморегулирования. – Пенза: ППГУ, 1996. – 144 с.
2. *Сохранов В.В.* и др. Психология и педагогика профессиональных умений. – Тула: ТГПУ, 2005. – 113 с.

А.В. Спирина

КОРРЕКЦИЯ ДЕТСКИХ СТРАХОВ, ТРЕВОЖНОСТИ И АГРЕССИИ, ВОЗНИКШИХ ПОД ВЛИЯНИЕМ ПРОСМОТРА ТЕЛЕПЕРЕДАЧ С ЭЛЕМЕНТАМИ НАСИЛИЯ ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ТЕЛЕВОСПРИЯТИЯ

Двадцатый и начало двадцать первого века считаются эпохой информации, которую мы получаем, слушая радио, читая газеты и журналы, смотря на экран компьютера, сотового телефона, телевизора, где в настоящее время можно увидеть много сцен насилия и жестокости.

Известно, что с огромным потоком информации непросто справиться даже взрослому человеку, не то что ребенку, который, не обладая культурой телевосприятия, смотрит многие телепередачи, не понимая, что хорошо и можно смотреть, а что плохо, аморально и ему не рекомендуется видеть.

Экспериментально доказано, что **каждые пятнадцать минут** зритель российского телевидения видит на экране **один акт насилия**, которые, по мнению многих ученых (А. Бандура [9], Л. Берковиц [1], Р. Бэрн [2], Н.П. Гришаева [3], Е.А. Захарова [4], А.В. Мудрик [6], Л. Эрон [5] и др.), негативно влияют на зрителей (влияют на нравственное и эстетическое развитие детей, способствуют виктимизации, стимулируют агрессивные проявления, влияют на отношение к насилию, как к приемлемому способу решения проблем).

В связи со сказанным, мы попытались выявить возможности снижения высоких уровней отрицательных эмоциональных состояний, возникших под влиянием просмотра телепередач с элементами насилия посредством формирования культуры телевосприятия. **Культура телевосприятия** подразумевает культуру телезрителя, который умеет оценивать нравственное содержание телепередач, самостоятельно выбирать нужную ему экранную информацию и разумно ею пользоваться (Е.А. Захарова [4]).

В диагностических частях исследования для выявления влияния телепередач с элементами насилия на отрицательные эмоции у дошкольников, использовались рисуночная методика «Несуществующее животное», проективная методика «Автопортрет», анализ продуктов детской деятельности (рисунок «страшного фильма»), ри-

суночная методика «Моя семья», методика «Страхи» А.И. Захарова, проективная методика «Что страшное снится, чего боишься днем», тест тревожности (Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен), беседа с детьми, интервьюирование родителей.

Испытуемыми выступили 100 детей пяти – семи лет из прогимназии №17, 25 детей пяти-семи лет из ДОУ №9 г. Шадринска и их родители.

В ходе исследования было выявлено, что 31% испытуемых имеют высокий, 37% – средний и 32% дошкольников – низкий уровни **тревожности**; 58% дошкольников – высокий, 30% – средний, 12% – низкий уровни **чувства страха**; 37% дошкольников продемонстрировали высокий, 46% – средний, 17% – низкий уровни **агрессии**, 59% испытуемых выявили средний уровень 41% детей – низкий уровень **культуры телевосприятия**. В ходе исследования не было обнаружено ни одного ребенка с высоким уровнем культуры телевосприятия. Сравнение показателей культуры телевосприятия и отрицательных эмоциональных состояний свидетельствует о том, что между средним уровнем культуры телевосприятия и высокими уровнями чувства страха ($\varphi = -0,52$), агрессии ($\varphi = -0,58$) и тревожности ($\varphi = -0,62$) существуют тесные значимые обратные корреляционные связи: **чем выше уровень культуры телевосприятия, тем ниже уровни отрицательных эмоциональных состояний**.

Исходя из сказанного, на этапе формирующего эксперимента разрабатывалась и реализовывалась на практике профилактико-коррекционная программа нивелирования у детей дошкольного возраста отрицательных эмоциональных состояний, возникших под влиянием просмотра телевизионных передач с элементами насилия и формирования культуры телевосприятия.

В формирующем эксперименте участвовало 25 детей 5–7 лет из ДОУ №9 г. Шадринска, их родители и воспитатели.

Профилактика и коррекция отклонений в эмоциональном развитии дошкольников, возникших под влиянием просмотра ими телепередач с элементами насилия, осуществлялась за счет соче-

Таблица 1

Схема реализации формирующих воздействий

Блоки	Циклы
Организационно-установочный блок	Первый цикл (10 занятий) предполагал вытеснение негативных эмоциональных состояний, вызванных просмотром телепередач с элементами насилия.
Коррекционно-развивающий блок	Второй цикл (8 занятий) предусматривал дискредитацию образов персонажей-агрессоров и телепередач, содержащих сцены насилия; третий цикл (4 занятия) – проигрывание альтернативных ролей, игры-драматизации; четвертый цикл (7 занятий) – обучение детей способам защиты от агрессии в жизни и на телеэкране, преодолению своих отрицательных эмоций.
Профилактический блок	Пятый цикл (7 занятий) был направлен на обучение новым формам поведения, переориентацию предпочтений детьми на находчивых добрых героев, преодоление фрагментарности и наивного реализма; шестой цикл (4 занятия) был нацелен на формирование культуры телевосприятия, ориентацию на позитивные, познавательные, детские телепередачи, на другие виды деятельности, способствующие психологическому развитию дошкольников.
Блок семейной и педагогической психокоррекции (по 8 лекций для родителей и воспитателей) включал просветительскую, консультационную и тренинговую работу.	

тания методов психогимнастики, релаксационных упражнений, элементов аутотренинга, игротерапии, арттерапии, тестотерапии, музыкотерапии, смехотерапии, рефлексии, драматизации, заданий предполагающих формирование культуры телевосприятия.

Коррекция детских страхов, тревожности и агрессии, вызванных просмотром телепередач с элементами насилия посредством формирования культуры телевосприятия достигалась путем запуска **внешних и внутренних механизмов**. К **внешним** относятся дискредитация объектов страха и агрессии, реконструкция содержания телефильмов с элементами насилия на комические, упражнение в имитации и квалификации эмоций, преобразование стереотипа поведения персонажа-агрессора, идентификация себя с уверенным персонажем победителем (тревожность и страхи) и с персонажем жертвой (агрессия), обучение способам защиты от насилия и преодоления негативных эмоций; повышение культуры телевосприятия, ориентация на восприятие телепередач без элементов насилия; а к **внутренним** – снижение значимости отдельных эпизодов с элементами насилия и персонажей-агрессоров, избавление от наивного реализма, абстрагирование и перенос эмоциональных состояний на нетождественный материал (телепередачи), присвоение конструктивных способов защиты от отрицательных эмоциональных состояний (тревожность

и страхи); обучение рефлексии постановки себя на место жертвы (агрессия), снижение уровня отрицательных эмоциональных состояний; преодоление фрагментарности и наивного реализма и т.п.

С детьми выполнялось 40 занятий, состоявших из вводной, основной и заключительной части, каждое из них проводилось в течение 25–30 минут, три раза в неделю.

Вводная часть включала два упражнения в каждом занятии, направленные на снятие напряжения, установления благоприятной эмоциональной обстановки в группе, психогимнастические упражнения, предполагающие нивелирование отрицательных эмоциональных состояний, часть из которых была заимствована у Н.Г. Кутеповой, О.С. Назаревич, О.М. Поповой [7], а часть разработана автором [8] («Кот в сапогах», «Вини Пух и Пятачок», «Львенок и черепаха» и др.).

Основная часть занятия содержала задания, предполагающие преодоление детьми отрицательного влияния на них телевизионных передач с элементами насилия и формирование культуры телевосприятия, которые были распределены на шесть циклов.

Заключительная часть профилактико-коррекционного занятия состояла из релаксационных упражнений и рефлексии, включала два задания в каждом занятии («Смешинка», «Поплавок в океане», «Богатырь», «Клык вампира», «Сундук с сокровищами», «Ароматы цветочной поляны» и др.).

В ходе формирующего эксперимента был выявлен ряд закономерностей психокоррекционной деятельности.

Первая закономерность – **стадиальность**, проявившаяся в конструировании комических историй, в которых действующими лицами являются персонажи-агрессоры. Было установлено, что соответственно первой стадии дети придумывают несмешные истории; соответственно второй – истории с комическими деталями во внешности персонажей «Зеленый нос у Мумии», «Вампиру раскрасили лицо»; соответственно третьей – производят истории с комическим сюжетом «Дракула шел, шел и поскользнулся на банане и упал в мусорку».

Вторая закономерность психокоррекционного процесса – **вариативность творческих решений** испытуемыми, обнаружилась в сочинении детьми различных сценариев фильмов, смешных рассказов, в переконструировании знакомых фильмов, в различиях вылепленных из теста персонажей-агрессоров, в разнообразии иллюстраций к страшным фильмам, раскадровке (рисунков фильма по клеткам-кадрам), драматизациях.

Третья закономерность психокоррекционной деятельности – **неравномерность**, которая нашла выражение в особенностях восприятия детьми телевизионных передач, в уровнях выполнения творческих заданий (многие дошкольники проявили наивный реализм и фрагментарность в восприятии телепередач, в дифференцировке телепередач с вымышленным сюжетом и телепередач с документальным содержанием, в различных тенденциях воспроизведения содержания мультфильмов).

Исследование показало, что эффективность формирования культуры телевосприятия и нивелирования высоких уровней отрицательных эмоциональных состояний, возникших под влиянием просмотра телепередач с элементами насилия, обуславливается системой **факторов, затруд-**

няющих процесс психокоррекционной работы. К ним относятся: особенности развития у дошкольников восприятия телепередач, а именно: фрагментарность; наивный реализм; трудность установления пространственно-временных связей; предпочтение персонажей-агрессоров и телепередач с элементами насилия; идентификация дошкольников с понравившимися им героями, копирование их поведения; особенности отношения детей к сценам насилия на телеэкране (негативное – позитивное); индифферентное отношение родителей к просмотру их детьми телепередач с элементами насилия; недостаточный объем эстетических представлений, небольшой объем знаний о теле- и киноискусстве, о нравственных категориях; отсутствие знаний о том, как противостоять насилию в жизни и на телеэкране и т.д.

В соответствии с затрудняющими психокоррекционный процесс факторами с испытуемыми проводилась **надкоррекционная работа**, которая предполагала нивелирование недостатков детского телевосприятия – фрагментарности и наивного реализма, которые преодолевались путем специальных упражнений предложенных Е.А. Захаровой и разработанных автором; проведение дополнительных бесед, в ходе которых детям объяснялась сущность нравственных категории и поведения героев, рассказывалось о процедуре создания телепередач, игре актеров; использование игр-раскадровок; применение материалов на основе киноискусства для расширения эстетического кругозора (музыка, изображения телегероев, литературные произведения, по которым сняты мультфильмы); проведение дополнительной коррекции отдельных эмоциональных состояний (неуверенности, агрессивности); предварительную и дополнительную обучающую работу, способствующую лучшему выполнению заданий; выполнение заданий вместе детям с родителями в домашних условиях; задания для совместной работы с воспитателями в группе.

Таблица 2

Изменение показателей культуры телевосприятия у дошкольников до и после формирующего эксперимента, %

Культура телевосприятия	Уровни	До формирующего эксперимента		После формирующего эксперимента		φ*
		Контроль. группа	Эксперимен. группа	Контроль. группа	Эксперимен. группа	
	Высокий	1%	0%	5%	48%	5,4
	Средний	40%	44%	56%	28%	1,18
	Низкий	59%	56%	49%	24%	2,35

Таблица 3

Распределение испытуемых по уровням отрицательных эмоциональных состояний до и после формирующего эксперимента, %

Отриц. эмоцион. состояния	Уровни	До формирующих воздействий		После формирующих воздействий		Ф*
		Контр. группа	Эксперимен. группа	Контр. группа	Эксперимен. группа	
Агрессия	Высокий	40%	44%	32%	16%	2,22
	Средний	42%	36%	48%	44%	0,57
	Низкий	18%	20%	20%	40%	1,56
Тревожность	Высокий	38%	44%	40%	20%	1,85
	Средний	44%	32%	46%	44%	0,87
	Низкий	16%	24%	14%	36%	0,93
Чувство страха	Высокий	46%	48%	40%	20%	2,13
	Средний	32%	36%	38%	48%	0,86
	Низкий	22%	16%	22%	32%	1,34

На этапе контрольного эксперимента использовались те же методики, что и на этапе формирующего эксперимента. После формирующего эксперимента были зафиксированы также сдвиги и в показателях культуры телевосприятия.

Статистическая обработка данных показала, что после формирующего эксперимента изменились показатели уровней культуры телевосприятия. В частности, высокий уровень культуры телевосприятия повысился с 0% до 48%, а процент испытуемых с низким уровнем снизился с 56% до 24% испытуемых. Оказалось, что до и после формирующего эксперимента различия по высокому ($\varphi^*=5,4$) и низкому ($\varphi^*=2,35$) уровням культуры телевосприятия у испытуемых по φ^* -критерию имеет значимые различия, а по среднему уровню ($\varphi^*=1,18$) – незначимые.

Кроме этого произошли изменения в уровнях отрицательных эмоциональных состояний.

Диагностика показала, что после профилактико-коррекционной работы число детей с высокими уровнями агрессии и чувства страха уменьшилось на 28%, а дошкольников с высоким уровнем тревожности – на 24%. Обработка результатов позволила зафиксировать значимые различия по φ^* -критерию показателей высокого уровня агрессии ($\varphi^*=2,22$) и чувства страха ($\varphi^*=2,13$) у испытуемых до и после формирующего эксперимента, и критическое значение по высокому уровню тревожности ($\varphi^*=1,85$).

В ходе исследовательской работы мы убедились в том, что у детей дошкольного возраста можно снизить уровни агрессии, тревожности и чувства страха, возникших под влиянием просмотра телепередач с элементами насилия, и повысить

уровень культуры телевосприятия посредством парциальной, комплексной, профилактико-коррекционной программы нивелирования негативных эмоций, возникших под влиянием просмотра телевизионных передач со сценами насилия и формирования культуры телевосприятия, ключевыми моментами которой являлись дискредитация персонажей-агрессоров, проигрывание альтернативных ролей, моделирование новых форм поведения, формирования культуры телевосприятия.

Библиографический список

1. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. – СПб., 2004.
2. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб., 1997.
3. Гришаева Н.П. Телевидение – опасность или безопасность?! // Педагогика ДОУ. – 2003. – №1. – С. 95–99.
4. Захарова Е.А. Развивающий экран // Искусство в жизни детей: Опыт худож. занятий с младшими школьниками: Кн. для учителя: Из опыта работы / А.П. Ершова, Е.А. Захарова, Т.Г. Пеня и др. – М., 1991.
5. Майерс Д. Социальная психология. – СПб., 1997.
6. Мудрик А.В. Социализация человека. – М., 2004.
7. Попова О.М. Чувство комического как средство коррекции отрицательных эмоциональных состояний: Уч. пособие. – Шадринск, 2003.
8. Спирина А.В. Программа нивелирования отрицательных эмоциональных состояний у дошкольников, возникших под влиянием просмотра телепередач со сценами насилия, и формирования культуры телевосприятия. – Шадринск, 2007.
9. Хелл Л., Зиглер Д. Теория личности. – СПб., 2006.

О.С. Феоктистова

ПРОЦЕСС ВОСПИТАНИЯ ПЕВЦОВ-СОЛИСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ВОКАЛЬНЫМ АНСАМБЛЕМ

«Вокальный ансамбль» является одним из главных профилирующих предметов в процессе подготовки будущих профессиональных исполнителей народных песен. Практический характер данной учебной дисциплины, связанный прежде всего с **певческой исполнительской деятельностью**, тем не менее играет существенную роль в сложнейшем процессе **формирования певческого мышления как базиса всего исполнительского творчества**. Таким образом, практическая по своему характеру направленность занятий вбирает в себя целую иерархию аспектов, формирующих целостный «профессиональный портрет» народного певца, в чьем внешне проявленном певческом звуке выражается и его внутренний мир: накопленные наблюдения, уровень осознанности по отношению к песенному материалу, и, как результат, стремление к подлинному творческому самовыражению.

Коллективная форма певческого процесса на занятиях вокальным ансамблем направлена на **приобретение важнейших специальных практических профессиональных навыков**. В первую очередь это воспитание исполнительских ансамблевых качеств, что предполагает овладение основными исполнительскими приемами ансамблевого пения, расширение репертуарных возможностей в процессе освоения разножанровых аутентичных образцов, авторских песен и оригинальных обработок, развитие навыков импровизации в различных видах народного многоголосия и различных видов музыкального слуха (интонационного, ладового, тембрового). Это также и умение включать различные формы аутентичного творчества в его синкретическом виде: соединение пения с хореографией, игрой на народных инструментах, театрализацией, воплощение бытующих аутентичных обрядов и их фрагментов. Результатом может быть создание в творческой обстановке занятий целых музыкально-театральных композиций, спектаклей и т. д.

Следующую «ступень» в процессе совершенствования профессиональной подготовки будущих певцов можно определить как **формирование и совершенствование навыков коллективного творческого общения**. Высшая степень творческого

единения в ансамблевом пении аутентичных певцов ярко описана этнопсихологом А. Андреевым, потрясенным слитностью и удивительной внутренней гармонией, установившейся между исполнителями: «Впервые за шесть лет я **услышал**, как они поют... Какое-то время их совместное звучание осознавалось мною как слившиеся голоса, но произошел еще один переход, и общее звучание-голос словно отделилось от них и зазвучало само по себе, будто над столом, вокруг которого они сидели, появилось самостоятельно поющее пространство!.. А Похана сказал: – Вот, совместились... – и велел подавать чаю» [2, с. 35].

Подобный феномен внутреннего единства, ансамблевого сотворчества возможен лишь при общности духовно-мыслительного настроя, который изначально присутствует в аутентичном творчестве, и для достижения которого необходимо длительное воспитание студентов в учебных условиях. Это в свою очередь возможно при глубоком целенаправленном стремлении к важнейшей профессиональной цели будущих профессиональных исполнителей народных песен – **к овладению особым народно-певческим мышлением**. Формирование и дальнейшее развития подобного специфического мышления возможно при развитии подлинного художественного вкуса, профессиональном изучении народно-певческой культуры в целом, практическом освоении особенностей национальной певческой культуры в её жанровом и стилевом многообразии и воспитании любви к народному певческому искусству.

Занятия вокальным ансамблем в колледже проводятся на основе малых групповых объединений, таких как дуэты, трио, квартеты. На начальном этапе работы с ансамблем задачей преподавателя является формирование на занятиях творческой обстановки, способствующей психологическому сближению учащихся для «припевания» и тембровой слитности голосов. В целом ансамблевая работа строится в трёх основных направлениях: развитие вокального исполнительского уровня каждого из участников ансамбля, формирование единой певческой манеры студентов, и, наконец, обучение, развитие и профессиональ-

но-творческое совершенствование певческого коллектива как единого целого.

Особенно важным становится репертуарная направленность формирующегося коллектива. Основными требованиями к репертуару являются: разнообразие по жанровому, стилевому, динамическому, тембровому и прочим признакам, соответствие уровню общеузыкальной и вокальной подготовки учащихся, их природным голосовым особенностям, а также исполнительской специфике и творческим возможностям данного коллектива. Кроме того, сам репертуар призван способствовать формированию единой певческой манеры участников ансамбля, активизировать народно-ансамблевый песнетворческий процесс. Желательно, чтобы в результате лучшие ансамблевые работы обучающихся находили исполнительское воплощение не только в текущих контрольных мероприятиях, но также, по возможности, и в концертных выступлениях.

В работе со студенческим ансамблем преподавателю необходимо руководствоваться следующими положениями: тщательно изучить вокальные особенности, возможности и ограничения голосов участников ансамбля; распределять ансамблевые партии, исходя из темброво-тесситурных особенностей каждого учащегося; способствовать развитию творческой активности каждого из них; точно, лаконично, в доступной для учащихся форме формулировать вокально-технические и художественно-образные задачи; побуждать развитие навыка одновременного слышания своего голоса и общего ансамблевого звучания; выстраивать учебный репертуар в целостные концертные программы, объединяя песни по различным признакам (образно-тематическим, жанровым, стилевым и т.д.); не допускать в процессе занятий переутомления голосовых аппаратов, чередуя индивидуальные формы работы (над сольными запевками и отдельными ансамблевыми партиями) с групповыми (от первоначального соединения партий до генеральной репетиции выступления).

Спецификой коллективного творчества в условиях профессиональной исполнительской подготовки является постоянное сочетание ансамблево-художественной и вокально-технической работы, в процессе которой развиваются навыки ансамблевого пения (достижение слитности тембров голосов, единой динамической, артикуляционной, драматургической и прочих составля-

ющих исполнение). При этом воспитывается умение импровизации в заданном типе многоголосия (начиная с наиболее простых его видов), оттачиваются навыки чистого интонирования, тембровой перестройки при исполнении разнохарактерного репертуара, полноценного объёмного резонирования, регулирования певческого дыхания (нижнерёберного и, характерного для народных песен, «цепного», «спорадического»), владения различными типами артикуляции в условиях использования региональных диалектов, равно как и общерусским вокальным произношением. Итогом становится достижение выразительного осмысленного высокохудожественного коллективного пения.

В процессе ансамблевой подготовки находят свое непосредственное воплощение межпредметные связи с такими дисциплинами, как сольное пение, хореография, игра на народных инструментах, актёрское мастерство.

Репертуарная направленность занятий должна осуществляться в соответствии с основными дидактическими принципами: движение от простого к сложному, доступность осваиваемого материала, сочетание групповых и индивидуальных форм работы. На более позднем этапе занятий ансамблевым творчеством укрепляется и оттачивается гармонический слух, развивается свобода в освоении сложных видов народного многоголосия, таких как вариантная гетерофония, подголосочная полифония (выделение самостоятельных пластов-подголосков, например, «дишканта»). Своего подхода требует, конечно, и строго фиксированное авторское песенное творчество для народных голосов, исполнение которого предполагает (как правило) использование общерусского (литературного) произношения, обязательного следования творческому замыслу композитора и художественной интерпретации. Со временем студенты должны быть способны осваивать всё более сложное композиторское творчество для народных голосов, а также авторские обработки народных песен.

В результате ансамблевой работы студенты исполняют концертную программу, свободно ориентируясь в ансамблевой партитуре, не только уверенно «держат» свою партию, но и создавая варианты ансамблевых партий в заданном певческом стиле (в процессе исполнения песен строго фольклорного происхождения) и создавая коллективный художественно-исполнительский образ.

Занятия вокальным ансамблем позволяют студентам совершенствовать не только вокальные способности в условиях совместного творчества, но и способствуют формированию особых лидерских качеств (в частности, в сольных запевах, концентрирующих в себе все дальнейшее музыкальное развитие), которые столь необходимы для будущих профессиональных певцов-солистов, исполнителей народных песен.

При этом техническое качество исполнения студентами должно сочетаться с овладением ими художественно-образными средствами, с полной творческой отдачей. Только тогда каждый участник ансамблевого коллектива может максимально развить свои исполнительские способности в процессе овладения народно-певческим репертуаром, только тогда можно будет приблизиться к пониманию народного песенного творчества,

выразить и донести до слушателя «...главное... в душевном богатстве и глубинности чувства песни у народа, чьи раздумья о жизни могли вызвать напевы столь убедительной внутренней силы, столь сдержанно раскрываемой энергии» [3, с. 29].

Библиографический список

1. Алексеев Э.Е. Фольклор в контексте современной культуры: Рассуждения о судьбах народной песни. – М.: Сов. композитор, 1988.
2. Андреев А. Мир тропы: Очерки русской этнопсихологии. – СПб.: «Тропа Троянова», 1998.
3. Асафьев Б.В. О народной музыке / Сост. И. Земцовский, А. Кунабаева. – Л.: Музыка, 1987.
4. Асафьев Б.В. О хоровом искусстве: Сб. статей / Сост., коммент. А. Павлова-Арбенина. – Л.: Музыка, 1980.

И.Х. Хамизова

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРОДУКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Выявляются уровни продуктивности профессиональной деятельности молодых специалистов (выпускников одних и тех же факультетов) методом рейтинга. На основании сравнительного анализа личностных и профессиональных качеств молодых специалистов разных уровней продуктивности деятельности выявляются и анализируются акмеологические факторы, приводящие к тому или иному уровню продуктивности.

Современный этап развития общества предъявляет к работе молодых специалистов, а значит и к высшим учебным заведениям, занятых их подготовкой, принципиально новые требования. Однако связь между вузами и сферой профессиональной деятельности выпускников не всегда надежна.

Выпускнику вуза, молодому специалисту после окончания высшего учебного заведения требуется, как правило, еще немало времени и усилий, чтобы трудоустроиться по специальности и адаптироваться к условиям профессиональной деятельности. Выпускник вуза может адаптироваться в профессиональной среде, обладая определенными личностными и поведенческими навыками, такими как активность, энергичность, ответственность, профессионализм, компетентность и готовность к творческому решению различных классов профессиональных задач. Внедрение рыночных механизмов экономики выдвигает на первый план такие качества работника, как деловая инициатива, конкурентно-

способность, предприимчивость, компетентность, ответственность, творческий подход к делу. При подготовке специалистов вуз должен ориентироваться не только на формирование знаний и навыков, но и на развитие выделенных качеств.

Условием продуктивной созидательной деятельности современного человека является образование и формируемый на его основе профессионализм личности, деятельности, индивидуальности в решении практических и теоретических, специальных и профессиональных задач, обеспечивающих продуктивность деятельности [3].

По Н.В. Кузьминой критерием качества подготовки специалистов является творческая готовность молодых специалистов – выпускников вуза к самостоятельной продуктивной профессиональной деятельности [4]. Показателем готовности выпускника к профессиональной деятельности является собственно продуктивность деятельности. Таким образом, продуктивность деятельности молодых специалистов – выпускников вуза мы можем рассматривать в роли основного кри-

терия качества образования. В этом мы видим актуальность и необходимость изучения уровней продуктивности профессиональной деятельности молодых специалистов и факторов, их обеспечивающих.

Акмеологические факторы – основные причины, имеющие характер движущих сил, обуславливающие достижение высокого профессионализма деятельности [1]. Н.В. Кузьмина и А.А. Реан выделяют три вида психолого-акмеологических факторов: объективные – связанные с деятельностью человека в существующей системе; субъективные – связанные с личными предпосылками профессионализма (мотивация, способности, ответственность и т.д.); субъективно-объективные – связанные с особенностями организации профессиональной среды, качеством управления системой, профессионализмом руководителей [2].

Известно, что в условиях самостоятельной деятельности при общих образовательных стандартах и одинаковых дипломах выпускники достигают разных уровней продуктивности. Причины в различии творческих потенциалов и способностей, типов направленности, свойств личности, систем деятельности, требовательности к себе, ответственности.

Выявление влияния акмеологических факторов (способностей, мотивации, ответственности, креативности) на продуктивность профессиональной деятельности молодых специалистов явилось целью нашего исследования. В исследовании приняли участие 70 человек: 55 молодых специалистов (выпускников химического и биологического факультетов КБГУ им. Х.М. Бербекова) и 15 экспертов.

Для выявления акмеологических факторов, влияющих на продуктивность необходимо выявить уровни продуктивности деятельности молодых специалистов. Уровни продуктивности выявили методом рейтинга или экспертных оценок. В роли экспертов выступили руководители организаций, в которых работают молодые специалисты – выпускники исследуемых факультетов. Эксперты заполнили карточки на молодых специалистов, в которых оценивались следующие показатели: компетентность, профессиональные умения, система в работе, саморазвитие и самообразование, самооценка, ответственность, коммуникативные и организаторские способности, готовность к творческому решению профессиональных задач.

В группу высокопродуктивных в профессиональной деятельности мы отнесли тех специалистов, у которых приведенные выше показатели развиты на высоком или очень высоком уровне по оценкам экспертов. Это молодой специалист, у которого высокие показатели организаторских и коммуникативных способностей, ответственен, компетентен, имеет сложившуюся систему в профессиональной деятельности, стремится к саморазвитию и самообразованию, к решению профессиональных задач подходит творчески и проявляет активность.

Среднего уровня продуктивности являются специалисты, у которых приведенные выше характеристики развиты на среднем или высоком уровне. В основном это молодые специалисты, которые имеют неплохой потенциал, но недостаточно их развивают. У них средний или выше среднего уровень компетентности, высокий уровень коммуникативных способностей при недостаточном развитии организаторских, они недостаточно ответственны, и у них отсутствует сложившаяся система в работе, саморазвитием и самообразованием занимаются от случая к случаю, могут решать стандартные профессиональные задачи.

К малопродуктивным специалистам в профессиональной деятельности мы отнесли тех выпускников, у которых все приведенные выше показатели на низком или среднем уровне развития. Они неответственны, неорганизованны, не имеют систему в работе, к саморазвитию не стремятся. Как отметили некоторые компетентные лица, они не способны самостоятельно ставить и решать профессиональные задачи, у них нет достаточной теоретической подготовки.

На основании оценок молодых специалистов экспертами мы выделили три выборки по уровням продуктивности: высокопродуктивные – 10,91%, среднепродуктивные – 67,27%, малопродуктивные специалисты – 21,82%.

Анализируя причины столь низкого уровня продуктивности профессиональной деятельности молодых специалистов, можно предположить, что существующая практика подготовки специалистов не предусматривает развития и формирования готовности будущего специалиста к продуктивной профессиональной деятельности, не учит акмеологическим стратегиям достижения высших уровней продуктивности. По своей природе традиционная система обучения не способна обеспечить творческую позицию, развитие неза-

висимого интеллектуального мышления, так как основной способ передачи знаний – монолог, а всю ответственность за результаты обучения преподаватель берет на себя. Развивающими компонентами в этом случае являются: репродуктивное мышление, установка на стереотипное поведение, неспособность решать проблемы самостоятельно, формирование же творческой индивидуальности, в традиционной системе подготовки специалистов, не предусмотрено. При всем этом в существующей системе образования некоторые молодые специалисты все же достигают высоких уровней продуктивности в профессиональной деятельности. По нашему предположению это зависит от комплекса акмеологических факторов (в основном субъективных). Это порождает необходимость изучения этих факторов и их учета в процессе подготовки специалистов.

Мы выявили сферы деятельности, возраст, стаж работы молодых специалистов – выпускников исследуемых факультетов с помощью анкетного опроса. Выпускники вуза обладают профессиональной мобильностью. Об этом говорит разнообразие сфер деятельности молодых специалистов. Среди обследованных выпускников 40,0% работают по специальности; 32,7% работают в иной сфере (торговли, предпринимательства, производства и т.д.); 27,3% работают в сфере образования. Стаж работы молодых специалистов колеблется от 1 до 8 лет, возраст от 22 до 33 лет.

Молодые специалисты разных уровней продуктивности и разных сфер деятельности были обследованы по комплексу специальных психодиагностических методик. Были изучены такие показатели как: способности (Н.В. Кузьмина), профессиональная направленность (Н.В. Кузьмина, В.А. Ядов), ответственность (Р.С. Пантелеев, В.В. Столин), самооценка (А.А. Реан), саморазвитие (Е.И. Рогов). На основании изучения молодых специалистов по предложенным методикам мы сделали вывод, что на продуктивность профессиональной деятельности молодых специалистов влияет комплекс субъективных акмеологических факторов.

Способности мы рассматриваем как предпосылку успешного овладения тем или иным видом профессиональной деятельности, совершенствования в ней. Коммуникативные и организаторские способности входят в группу основных способностей необходимых молодому специалисту для успешного выполнения профессиональной деятельности.

В группе высокопродуктивных молодых специалистов способности на более высоком уровне развития, чем в остальных группах, при этом коммуникативные способности (4,0 (коэффициент способностей группы из максимума 5 баллов)) немного уступают организаторским (4,2). В группе малопродуктивных специалистов организаторские способности (2,9) ниже, чем коммуникативные (3,3), при этом оба показателя ниже, чем у высокопродуктивных специалистов. То есть продуктивность профессиональной деятельности в большей степени зависит от развития организаторских способностей и в меньшей степени – коммуникативных.

Профессиональная направленность это устойчивая профессиональная мотивация, установка на определенный вид профессиональной деятельности. Для изучения профессиональной мотивации мы выявили удовлетворенность профессией молодых специалистов по методике измерения уровня профессиональной направленности по признакам латентной структуры отношения (Н.В. Кузьмина и В.А. Ядов). Высокопродуктивные молодые специалисты удовлетворены полученной специальностью и профессиональной деятельностью – индекс удовлетворенности +0,82 (+1; -1). В группе малопродуктивных специалистов индекс удовлетворенности имеет отрицательное значение – -0,25. Они не удовлетворены полученной профессией, не хотят работать по специальности, как правило, не достигают успеха в профессиональной деятельности (в особенности по специальности или в сфере образования). Удовлетворенность профессией является одним из важнейших факторов продуктивности профессиональной деятельности.

Ответственность была изучена по субъективной локализации контроля. В группе высокопродуктивных молодых специалистов у 83% выражен интернальный локус контроля, то есть они более ответственны, надеются только на себя, свои силы, тщательно планируют свою деятельность. Экстернальный локус контроля, мы встречаем у 30% среднепродуктивных и 25% малопродуктивных специалистов. Они склонны перекладывать ответственность на других людей, на обстоятельства, как правило, не имеют плана действий, потому что полагаются на случай. У большинства молодых специалистов смешанный тип, им свойственны черты как интернала, так и экстернала.

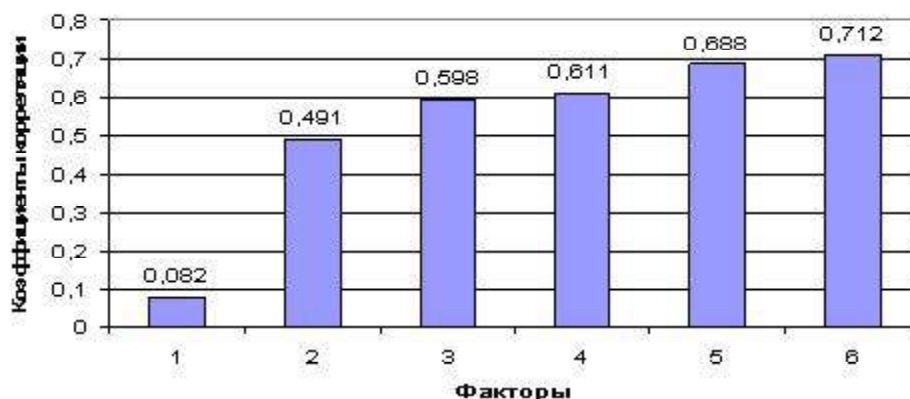


Рис. Корреляционные зависимости между продуктивностью деятельности и акмеологическими факторами.

1 – самооценка, 2 – коммуникативные способности, 3 – организаторские способности, 4 – саморазвитие, 5 – ответственность, 6 – удовлетворенность профессией

Изучив *самооценку* молодых специалистов разных уровней продуктивности, мы наблюдаем следующую картину: 33,3% высокопродуктивных молодых специалистов имеют заниженную самооценку, 50% – адекватную. У большинства низкопродуктивных молодых специалистов (41,6%) самооценка завышенная, то есть самооценка влияет на продуктивность профессиональной деятельности молодых специалистов. В продуктивности профессиональной деятельности самооценка выполняет регуляторную функцию. При этом необходимо различать оценку достигнутого (наличного) уровня развития и потенциально возможного. Завышенная оценка достигнутого уровня развития может привести к следующим последствиям: во-первых, молодой специалист переоценивает себя, свои возможности и как результат не может выполнять профессиональные функции на высоком уровне; во-вторых, при завышенной самооценке может остановиться дальнейшее профессиональное развитие, что неизбежно приведет к застою и профессиональному кризису. Заниженная или средняя оценка достигнутого уровня при завышенной или адекватной оценке потенциального, будет «двигать» молодого специалиста к высоким уровням продуктивности деятельности.

Саморазвитие молодых специалистов является движущей силой достижения успеха в профессиональной деятельности. Было изучено саморазвитие молодых специалистов разных уровней продуктивности. Активное саморазвитие мы обнаруживаем у всех высокопродуктивных молодых специалистов (100%); в группе среднепро-

дуктивных примерно у половины (45,95%); в группе низкопродуктивных – у четверти (16,67%). Активное саморазвитие является важнейшим акмеологическим фактором, влияющим на продуктивность профессиональной деятельности. Причем если специалист активно, целенаправленно «саморазвивается» в какой-либо конкретной области это может компенсировать другие недостатки, которые могут при определенных обстоятельствах оказаться препятствующими развитию факторами.

Также нами были выявлены корреляционные связи между уровнями продуктивности деятельности и выделенными факторами.

Тесную корреляционную связь мы обнаруживаем между продуктивностью профессиональной деятельности и следующими акмеологическими факторами: удовлетворенность профессией, ответственность, саморазвитие, организаторские способности и коммуникативные способности. В случае с самооценкой прямой зависимости мы не обнаруживаем, поскольку завышенная самооценка, как и сильно заниженная, блокирует саморазвитие человека.

На продуктивность профессиональной деятельности оказывают влияние следующие акмеологические факторы: профессиональная направленность, способности, ответственность, самооценка, саморазвитие. Достижение высокого уровня продуктивности профессиональной деятельности возможно при наличии и взаимодействии всех выделенных факторов. Если рассматривать каждый из перечисленных компонентов как независимую составляющую, вне связи с дру-

гими компонентами, то будет упущен из поля зрения эффект их совместного взаимодействия.

В заключение мы делаем главный вывод: продуктивность профессиональной деятельности молодых специалистов является основным критерием качества профессионального образования. В процессе профессиональной подготовки специалистов необходимо ориентироваться на будущую профессиональную деятельность, учитывать выделенные акмеологические факторы, развивать профессионально важные качества и самое главное заложить основы профессионализма.

Библиографический список

1. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология: учебное пособие. – СПб: Питер, 2003. – 256 с.
2. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб., 1993. – 54 с.
3. Кузьмина (Головко-Гаршина) Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М.: Исследовательский центр повышения качества подготовки специалистов, 2002. – 144 с.
4. Кузьмина (Головко-Гаршина) Н.В. Предмет акмеологии. 2 изд., испр. и доп. – СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.

Ф.М. Хубиева

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Индивидуализация обучения и воспитания с целью повышения качества обучения, развития познавательных, творческих способностей школьников является одной из задач, поставленных в конце XX-го века перед педагогами, психологами реформой общеобразовательной и профессиональной школы. Вопрос об общеучебных интеллектуальных умениях становится особенно актуальным в связи с необходимостью для учащихся адаптации к условиям жизнедеятельности в эпоху «информационного взрыва», т.е. современного стремительного обновления знаний. От школы это требует формирования особой самостоятельности школьников, в частности, на уроках литературы, приобретения ими не столько самих знаний, сколько способов и приемов добывания знаний. Индивидуализация обучения является одним из путей оптимизации обучения, обеспечивающих интенсификацию учебной деятельности, повышение познавательной активности, формирование дидактических знаний и умений.

Индивидуализация повышает личную ответственность и активность обучаемых, развивает их творческое начало и вырабатывает навыки самостоятельного приобретения знаний. Одной из форм индивидуализации обучения является самостоятельная работа. Индивидуализации на уроке литературы способствует и применение новых информационных технологий, педагогически осмысленное применение которых позволяет обогатить средства и методы обучения.

Одной из задач, поставленных в конце XX-го века перед педагогами, психологами реформой общеобразовательной и профессиональной школы, является индивидуализация обучения и воспитания с целью повышения качества обучения, развития познавательных, творческих способностей школьников. Когда говорят об индивидуализации обучения, имеется в виду, в первую очередь, оказание помощи всем учащимся в реализации их права на получение полного среднего образования путем создания условий для достижения каждым этой общей, единой для всех цели, и, прежде всего, обучения их необходимым приемам познавательной деятельности. Основными ключевыми понятиями в данной проблеме являются индивидуальность, индивидуализация, индивидуальный и диф-

ференцированный подходы, личностно-ориентированная модель развития школьника, творческая деятельность.

Научная новизна: определены и проверены психолого-педагогические условия формирования у старшеклассников мотивации познавательной деятельности; экспериментально проверены эффективные технологии, формы и методы организации учебно-воспитательного процесса, позволяющие совершенствовать индивидуализацию обучения у старших школьников; определены, охарактеризованы основные направления и этапы диагностики индивидуальных особенностей школьников; разработана система заданий и технология, ориентированные на индивидуализацию учебного процесса.

Актуальность, недостаточная разработанность темы для современных социокультурных

условий, ее сложность и значимость определили проблему: каковы теоретические основы и педагогические условия совершенствования индивидуализации обучения старшекласников.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что осмыслен и уточнен исследовательский тезаурус индивидуализации обучения; индивидуализация обучения – один из путей оптимизации обучения, развивающий индивидуальность ученика, содействующий средствами выполнению учебных программ каждым учеником, обеспечивающий интенсификацию учебной деятельности, развитие познавательных интересов, формирование общеучебных умений и навыков, улучшение мотивации учения; организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению; формирует личностные качества: самостоятельность, трудолюбие, творчество; разработаны и предложены методические рекомендации по совершенствованию индивидуализации обучения на уроках литературы; выявлена эффективность индивидуализации обучения; доказано, что главной формой индивидуализации обучения в современных условиях является самостоятельная работа, с помощью которой эффективно формируется личность ученика.

Проблема индивидуализации обучения рассматривается во многих исследованиях, среди которых следует отметить работы А.А. Кирсанова, Я.И. Ковальчук, В.С. Мерлина, В.М. Монахова, Н.М. Шахмаева, И.Э. Унт, И.С. Якиманской и других авторов. Требования учитывать индивидуальные особенности школьника в процессе обучения – давняя традиция. Вклад в развитие индивидуализации обучения и проблемы самостоятельной работы внесли Н.Ф. Добрынин, Б.П. Есипов, В.С. Ильин, И.Я. Лернер, Г.И. Щукина и др. В центре внимания ученых и педагогов находятся вопросы совершенствования индивидуализации обучения в ходе учебно-воспитательного процесса (М.Я. Виленский, Г.М. Коджаспирова, А.В. Мудрик, В.А. Ситаров, Г.Н. Филонов и др.).

Цели индивидуализации обучения: развитие индивидуальности школьника, его способностей; содействие средствами индивидуализации выполнению учебных программ каждым учащимся, предупреждение неуспеваемости; формирование умений и навыков, улучшение мотивации учения и развитие познавательных интересов;

формирование самостоятельности, трудолюбия, творчества и т.д.

Формы индивидуализации обучения: индивидуализированные творческие учебные задания, индивидуальное обучение, программированное обучение, индивидуальные консультации и собеседования, самостоятельная учебная работа, оказание индивидуальной помощи обучаемым.

Условия успешной индивидуализации обучения: помощь учителя ученикам на пути их собственного развития; опора на уровни самостоятельности учащихся, хорошая структурированность системы целей, чтобы «главная ценность» практической деятельности направляла конкретные действия учеников.

«Самостоятельная учебная работа учащихся – любая организованная учителем активная деятельность учащихся, направленная на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведенное для этого время: поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизация знаний» [6]. Индивидуализация повышает личную ответственность и активность обучаемых как участников учебного процесса, развивает их творческое начало и вырабатывает навыки самостоятельного приобретения знаний.

Индивидуализации способствует и применение новых информационных технологий, педагогически осмысленное применение которых позволяет обогатить средства и методы обучения. Психологи (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон, В.А. Крутецкий и др.) подчеркивают рост интеллектуальных сил учащихся, указывают на то, что их мыслительная деятельность характеризуется все более высоким уровнем обобщения и абстрагирования, увеличивающейся тенденцией к причинному объяснению явлений, умением аргументировать и доказывать положения, делать обоснованные выводы, связывать изучаемые факты и явления в систему. Изменения наблюдаются в стиле их умственной деятельности, которая носит активный, самостоятельный творческий характер. Обучение приобретает непосредственный жизненный смысл, так как школьники осознают, что необходимым условием участия в будущей трудовой жизни являются приобретенные знания и умения. Формами индивидуализации обучения являются индивидуализированные творческие учебные задания, индивидуальные консультации и собеседования,

самостоятельная учебная работа, оказание индивидуальной помощи обучаемым.

Самостоятельность в учебной деятельности прямо связана с самостоятельностью мышления, которая проявляется в осознанном выборе вариантов решения учебной задачи, критической самооценке всего воспринимаемого, перерабатываемого. Самостоятельность проявляется в качестве условия для продуктивных мыслительных процессов. «Педагоги правильно отмечают, что самостоятельность нужно считать показателем активности личности и ее высоких способностей к познавательной деятельности. Самостоятельность учащихся определяется умением увидеть новый вопрос, новую проблему и решить ее своими силами. Проявляя самостоятельность, ученики решают разнообразные учебные задачи» [3, с. 156]. Какие бы формы учебной работы не использовались на уроке, ученик всегда усваивает материал индивидуально. Теория самостоятельной работы учеников достаточно хорошо разработана [2]. Каждый ученик может включаться в такую форму работы, при которой он мог бы проявить полную самостоятельность. Для этого разработана специальная система заданий, ориентирующая на самостоятельное их выполнение [1; 2; 3; 4]. Задача школы – формирование и развитие умственной самостоятельности. «Самостоятельность требует от учащихся активного отношения к процессу учения, которое выражается в осознанном и целенаправленном стремлении поставить себя в положение субъекта обучения, принимающего деятельное участие в добывании знаний, формировании умений, навыков и убеждений» [7, с. 107].

«Самостоятельную работу учащихся классифицируют: по дидактической цели ее применения – познавательная, практическая, обобщающая; по типам решаемых задач – исследовательская, творческая, познавательная и др.; по уровням проблемности – репродуктивная, репродуктивно-исследовательская, исследовательская; по характеру коммуникативного взаимодействия учащихся – фронтальная, групповая, индивидуальная; по месту ее выполнения – домашняя, классная; по методам научного познания – теоретическая, экспериментальная. Все виды самостоятельной работы учащихся зависят от формы организации обучения» [5, с. 256].

В число условий обеспечения качества обучения И.Р. Шнайдер [8, с. 11] включает организа-

ционно-практические (гибкость учебного труда, его индивидуальность, внутреннюю открытость, компактность и ускоренность обучения, адаптивность), учебно-методические (самостоятельность обучения, творческий характер обучения, использование информационных технологий), психолого-педагогические (осмысление истинных целей, мотивов, потребностей обучения, самоанализ и рефлексия).

Нами проводился анализ проблемы индивидуализации обучения, она рассматривается как ориентация на индивидуально-психологические особенности старшеклассников и применение вариативных методов и приемов, соответствующих возможностям и познавательной активности обучаемых. Термин «индивидуализация» используется в качестве синонима термина «индивидуальный подход» при описании дидактических условий формирования творческой активности учащихся. В настоящее время изучены общедидактические вопросы индивидуализации обучения, разработаны дидактические приемы и способы индивидуализированного обучения. Исходным положением является представление об индивидуализации как совокупности элементов, процессов, тенденций, которые образуют особую форму существования явлений объективного мира, особый уровень его бытия. Чем больше индивидуализация присуща системе, тем выше уровень этой системы. Индивидуализируясь, педагогические системы развиваются, переходят в новое качество.

Нами обозначены важнейшие принципы, имеющие ведущее значение для индивидуального и дифференцированного обучения: проблемности (получение знаний не в готовом виде, а в результате собственной активной познавательной деятельности); взаимообучение (мобилизация групповых, парных форм деятельности); исследование изучаемых проблем и явлений (развитие учебно-познавательной деятельности); индивидуализация (организация деятельности с учетом индивидуальных способностей); создание мотивации (активная мыслительная деятельность). Индивидуальный подход включает элементы, связанные между собой и представляющие цикл, периодически повторяющийся на новом уровне: систематическое изучение каждого ученика; постановка ближайших педагогических задач в работе с учеником; выбор и применение эффективных средств индивидуального подхода к ученику и т.д.

В процессе диагностического эксперимента определены недостатки индивидуального обучения, его особенности и проблемы в процессе преподавания. Результаты констатирующего эксперимента по ориентации учителей на индивидуализацию обучения позволил выделить особенности и сделать следующие выводы: ориентация учителей на индивидуализацию обучения в школах выражена слабо, учителя недостаточно информированы по проблеме дидактической подготовки; технологические знания и умения по индивидуализации обучения находятся на низком уровне; у отдельных учителей хорошо поставлена работа по данной проблеме, имеется отработанный материал.

На наш взгляд, следует наметить пути преодоления недостатков. Нужно начинать давать со средних классов разнообразные задания. Для того чтобы все учащиеся класса глубоко и прочно усвоили новый материал, учитель должен подходить к ним дифференцированно, учитывая индивидуальные особенности каждого. Особое значение здесь приобретает организация самостоятельной работы учащихся по извлечению необходимой теоретической информации. Ученикам, имеющим высокий уровень подготовки, нужно увеличивать объем работы и этим содействовать развитию познавательных способностей. Дополнительные задания имеют самый разнообразный характер. Формируя у старшеклассников самостоятельность, следует развивать следующие показатели, по которым можно проследить динамику развития: интерес к учению; поиск познавательной деятельности; развитие общения друг с другом; взаимообучение и самообучение.

Определены критерии и уровни сформированности компетентности старшеклассников об индивидуализации обучения (когнитивный, эмоционально-мотивационный, деятельностный). Ученик должен проявлять самостоятельность во всех отношениях: мышлении, учении, переносе знаний, тренировке, проявлении воли, целенаправленности в достижении задач, учебной работоспособности. Самостоятельная учебная работа учащихся – это такое средство обучения, которое в каждой конкретной дидактической цели и задаче формирует у обучающегося на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходи-

мый объем и уровень знаний, навыков и умений для решения определенного класса познавательных задач и соответственного продвижения от низших к высшим уровням мыслительной деятельности; вырабатывает у учащихся психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной и общественной информации при решении новых познавательных задач; является важнейшим оружием педагогического руководства управлением самостоятельной познавательной деятельностью обучающегося в процессе обучения [3, с. 334].

Индивидуализация создаёт предпосылки для развития интересов и специфических способностей ученика; при этом учитель должен не только стараться учитывать имеющиеся познавательные интересы, но и пробуждать новые. Индивидуализация обладает дополнительными возможностями вызвать у детей положительные эмоции, благотворно влиять на их учебную мотивацию и отношение к учебной работе. Сверхзадачей индивидуализации является сохранение и дальнейшего развитие индивидуальности школьника, воспитание такого человека, который представлял бы собой неповторимую уникальную личность.

Библиографический список

1. *Есипов Б.П.* Самостоятельная работа учащихся на уроке. – М., 1961.
2. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М., 1983.
3. *Пидкасистый П.И.* Самостоятельная деятельность учащихся. – М., 1980.
4. *Половникова Н.А.* О теоретических основах воспитания познавательной самостоятельности школьников в обучении. – Казань, 1968.
5. *Ситаров В.А.* Дидактика: учеб. пособие / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – С. 256.
6. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мижериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
7. *Сорокин Н.А.* Дидактика. – М.: Просвещение, 1974. – С. 107.
8. *Шнайдер И.Р.* Педагогические условия обеспечения качества обучения студентов экстерната в вузе: Автореф. – Ставрополь, 2004.

В.А. Давыдов

МЕСТО КАТЕГОРИИ ТВОРЧЕСТВА СРЕДИ ОСНОВНЫХ ФИЛОСОФСКИХ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ

Практические потребности формирования специалиста с повышенным творческим потенциалом все актуальнее делают задачу теоретических исследований проблемы творчества, социальной активности личности, а также путей, условий и способов ее развития.

Следует заметить, что проблема творчества, социальной активности носит сложный, комплексный характер и изучается с различных сторон специалистами в области философии, социологии, психологии педагогики, этики, эстетики и т.д. Каждая наука имеет свой аспект изучения этой проблемы, определяемый спецификой ее предмета и метода. Вместе с тем важное значение имеют знание и понимание прежде всего философского аспекта, так как именно философские категории в силу их всеобщности определяют в значительной мере содержание всех других аспектов, т.е. выполняют методологическую функцию в любом конкретном научном исследовании. Поэтому необходимо рассмотреть содержание прежде всего тех философских категорий, которые непосредственно и наиболее близко связаны с предметом нашего исследования.

Категориальный аппарат философии находится в постоянном развитии, совершенствовании. В силу этого почти всем категориям даются не во всем совпадающие определения, с чем в немалой степени связаны и дискуссии по проблемам частных наук.

Прежде чем рассматривать проблему творчества в психологии и педагогики, следует выяснить философский уровень ее анализа, то есть место категории **творчества** среди таких категорий, как: «материя», «движение», «взаимодействие», «покой», «активность», «пассивность», «деятельность» и др. Так как содержание каждой философской категории обосновывает вся система категорий.

Кратко остановимся на тех категориях, которые помогут в дальнейшем понять и охарактеризовать категорию «творчество».

Материя обладает атрибутом движения. В категории «движение» фиксируется тот факт, что

все предметы и явления действительности движутся, изменяются. Категория «покой» фиксирует ту особенность движения конкретных отдельных предметов и явлений, которая указывает на то, что движение одного отдельного предмета относительно другого может быть односторонним, в одном ритме, равноускоренным. Как известно, тело покоится только относительно другого тела, а в другом отношении оно движется.

Категория «развитие» указывает на то, что движение материи происходит устойчиво направленно: прогрессивно, когда какая-либо система формируется и совершенствуется, или регрессивно, когда система теряет внутреннюю устойчивость, движется к распаду, или превращается в другую систему.

Категория «активность» указывает на источник движения и развития, а также подчеркивает, что не только вся материя имеет этот источник внутри себя, но и ее отдельные, относительно самостоятельные образования. Причем нет ни одного материального предмета, который бы не обладал внутренней активностью, сопротивляемостью. Диалектика видит источник развития в противоречивом взаимодействии внутренних сторон конкретного явления, процесса, и способа взаимодействия его с другими явлениями – со средой.

Категория «пассивность» указывает на то, что во взаимодействии одного явления с другим, а следовательно, и в его движении, развитии, роль его внутренней активности по сравнению с активностью другой стороны взаимодействия может быть различной. Во всяком взаимодействии есть мера, нарушение которой ведет к ликвидации и данного взаимодействия, так как уничтожается одна из его сторон, если полностью преодолевается сопротивление другой стороны. Кроме того, любая система в одном отношении может быть активна, а в другом – пассивна. Не бывает активности или пассивности во всех отношениях.

Из приведенных выше рассуждений видно, что приписывать активность только явлениям органического мира нет достаточных оснований.

Еще менее убедительна, на наш взгляд, попытка связать активность только с деятельностью че-

ловека, рассматривать ее как свойство человеческой деятельности. В общепедагогическом плане активность есть атрибут материи, а социальная активность – высшая форма активности материи.

Признание активности атрибутом материи с неизбежностью ставит вопрос о соотношении категорий «активность» и «деятельность». Говоря о соотношении данных категорий можно выделить несколько различных точек зрения. Так, некоторые авторы отождествляют их, но большинство – различают, хотя варианты различия их разнообразны.

Например, С.Л. Рубинштейн деятельность связывает с воздействием, изменением окружающего, активность же у него не получает подобного определения. К.А. Абульханова-Славская, анализируя работы С.Л. Рубинштейна, замечает, что на первом этапе своей деятельности он преимущественно подчеркивает влияние деятельности на развитие и проявление личности, а на втором этапе говорит от активности личности, о деятельной личности. И поэтому в первом случае акцент делается на роль деятельности в развитии личности, а во втором – на роль самой личности, ее активности.

Личность не только осуществляет себя в деятельности, но и ее становление и развитие происходит также через деятельность. Основным вывод, который делает С.Л. Рубинштейн относительно категорий «деятельность» и «активность», как замечает К.А. Абульханова-Славская, это различие между активностью личности и деятельностью [1].

Н.Е. Овчинников читает, что в структуру деятельности включается субъект, объект и само действие, а в структуру активности только то, что исходит от субъекта. Как видим, данная точка зрения в чем-то схожа со взглядом С.Л. Рубинштейна; по их мнению, категория «деятельность» указывает на воздействие, преобразование того, на что воздействуют, а активность только на то, что это воздействие идет изнутри.

Следует заметить, что подобная логика движет теми, кто считает, что активность отражает различные стороны, моменты деятельности: степень интенсивности, инициативность, сознательность, добросовестность, целенаправленность, т.е. не всякая деятельность является активной.

Если признать активность атрибутом материи, а деятельность – качественно специфической формой активностью, присущей высшей форме движения материи – социальной, то трудности, связанные с анализом данных категорий, снимаются.

Обычно говорят о специфике человеческой деятельности, активности, а человеческая активность – это и есть деятельность. Выделяют такие специфические для нее признаки: сознательность, целесообразность, орудийность, опосредованность, творчество и т.д.

Глубоко интересно решает эти проблемы В.А. Вазюлин. Он не ограничивается только перечислением характерных черт деятельности, а рассматривает человеческую деятельность, то есть социальную форму движения материи, в развитии: от предпосылок, через становление и формирование, до зрелого состояния. Это позволяет избегать путаницы, смешения в одно существование и форм его проявления.

Рассуждения В.А. Вазюлина сводятся к тому, что в зрелом процессе труда, труд «отпечатывается» в человеке не только функционально, но и морфологически, и в отношении образуется телесная трудовая потребность, т.е. потребность в труде здорового человеческого организма, а соответственно процессу труда – образуется потребность нормального, здорового организма в совершенствовании самого процесса труда. Далее автор отмечает, что есть потребность в «специфически человеческом функционировании организма, то есть рук и мозга». Кроме того, труд только в том случае является потребностью, «если он реализует, совершенствует, развивает природные задатки человека». Если же предметом потребности служит сам процесс деятельности, то такая деятельность оказывается самоцелью, трудом ради труда.

Рассуждая таким образом, В.А. Вазюлин делает вывод, что потребность в труде зависит от двух факторов:

- организма человека. Труд должен соответствовать возможностям человека: не быть чрезмерно утомительным, активизировать все органы и системы человека, способные участвовать в труде, быть разнообразным (всесторонним);

- самого процесса труда. Сам же процесс труда не ставит пределов своему развитию, т.е. совершенствованию имеющихся процессов труда (деятельности) и нахождению новых. А это (и первое, и второе), с точки зрения **роли человека есть творчество.**

«Творчество по своей сути, – подчеркивает В.А. Вазюлин, – совершенствование» и процесс труда, повторяясь, ведет к совершенствованию, а «совершенство есть красота!» [2]. Мы соглас-

ны с мнением В.А. Вазюлина, что всякий творческий труд есть труд по законам красоты, и в этом его главная характеристика, мера же труда, его разнообразие есть необходимые, но недостаточные черты такого труда, т.е. труд ради совершенствования самого труда.

Это и есть специфичное для человека, развивая сущность человека. И, по-видимому, определения творчества как создания принципиально нового неточны даже с таким оттенком, что это новое должно быть прогрессивно.

Критерий творчества – в свободном и универсальном развитии человека.

Таким образом, творческая активность или творческая деятельность – это сущностная характеристика человеческой деятельности в ее зрелой форме, характеризующая все виды человеческой деятельности.

Мы подчеркивали выше, что категориальный аппарат философии находится в постоянном развитии и совершенствовании. Особенно это относится к категории творческой активности личности.

Проблемы творческой активности личности занимают не только философов, но и представителей других наук, в частности, психологов и педагогов. В отличие от первых их интересы замыкаются на более узких, но конкретных аспектах

данной проблемы, связанных непосредственно со спецификой этих наук.

Так, проблемами творческой активности, творческой деятельности занимались такие выдающиеся психологи, как Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Я.П. Пономарев, С.Л. Рубинштейн и др.

Сферой интересов ученых-психологов стали конкретные формы проявления творчества – интеллектуальное, мыслительное, педагогическое, художественное, моторное, профессиональное, то есть в определенном виде деятельности.

Личность не может быть абсолютно пассивной, она активна по отношению к чему-то в данный момент времени, а к чему-то в этот же момент – пассивна.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы по проблемам творческой активности и деятельности позволяет сделать **вывод** о том, что **творчество имманентно присуще человеку и проявляется во всех видах его деятельности**. Само творчество порождается деятельностью, а в деятельности проявляется активность.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность в психологии. – М., 1980.
2. Вазюлин В.А. Логика истории. Вопросы теории и методологии. – М., 1988. – С. 92–97.

В.В. Сохранов, Э.К. Тер-Аракелян

ГЕНЕЗИС КОНЦЕПЦИИ ПРОФИЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В АСПЕКТЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ

В статье представлен анализ развития концепции профилизации образования и рассматриваются основные характеристики модели профилизации образования в России и за рубежом.

Реализация профильного обучения на старшей ступени общего образования является одним из приоритетных направлений модернизации системы общего образования в Российской Федерации.

В Концепции профильного обучения ставится задача создания «системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированную на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся» [1].

Социальная значимость перехода к профилизации обучения старшеклассников является достаточно очевидной. В этой связи важным пред-

ставляется анализ имеющегося отечественного и зарубежного опыта реализации профильного обучения.

Профильное обучение можно рассматривать в виде средства дифференциации и индивидуализации обучения, которое позволяет за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся современной школы.

Зарождение профильного обучения следует связывать с появлением идей дифференциации и индивидуализации. Как известно, дифференцированное обучение – это «разделение учебных пла-

нов и программ в старших классах средней школы», а индивидуализация обучения – это «организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению».

Сущность понятия «дифференциация обучения» раскрывается с различных научных позиций. З.И. Калмыкова считает, что дифференциация обучения это создание специализированных классов и школ, рассчитанных на учет психологических особенностей школьников.

И.Э. Унт пишет, что дифференциация позволяет осуществить учет индивидуальных особенностей учащихся в той или иной форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для раздельного обучения.

В исследованиях Г.В. Дорофеева, С.Б. Суворовой, В.В. Фирсова, П.В. Кузнецова отмечается, что дифференциация это такая система обучения, при которой каждый ученик, овладевая некоторым минимумом общеобразовательной подготовки, являющейся общезначимой и обеспечивающей возможность адаптации в постоянно меняющихся жизненных условиях, получает право и гарантированную возможность уделять преимущественное внимание тем направлениям, которые в наибольшей степени отвечают его склонностям.

Последнее определение, на наш взгляд, наиболее емко, из него следует, что дифференциация обучения на современном этапе является определяющим фактором демократизации и гуманизации образования.

Большую роль в определении теоретических основ дифференцированного обучения как необходимого условия разностороннего и гармонического развития личности в условиях профилизации образования сыграли работы А.М. Арсеньева, С.И. Шварцбурда, Д.А. Эпштейна.

Идея профильного обучения на старшей ступени школьного образования, как реализация проблемы дифференциации обучения нашла отражение в работах Г.В. Дорофеева, В.И. Монахова, С.Б. Суворовой, Н.Е. Федоровой и В.В. Фирсова.

Российская школа накопила немалый практический опыт реализации дифференцированного обучения учащихся как фактора его профилизации. Одной из первых попыток профилизации образования, относящихся к 1864 году, были связаны с организацией классических семилетних

гимназий, целью которых являлась подготовка учащихся к университету, а также реальных училищ, готовивших к практической деятельности и поступлению в специализированные учебные заведения.

После 1917 года профилизация школы происходила на основе классовых идей воспитания нового человека, активного строителя нового общества. В 1918 году состоялся первый Всероссийский съезд работников просвещения, и было разработано положение о единой трудовой школе, предусматривающее профилизацию содержания обучения в старшей школе по трем направлениям: гуманитарному, естественно-математическому и техническому.

В 1925 году Наркомпрос принял решение о целесообразности введения дифференцированных профессиональных уклонов для учащихся старших классов. В соответствии с принятым решением содержание образования должно было соответствовать специфике того или иного уклона.

В 1930-е годы начался новый этап в истории советской школы и педагогики. Профессиональные уклоны были отменены, и был взят курс на единообразную школу: унифицированы программы и введены единые требования к учащимся во всех учебных учреждениях.

Это со временем определило проблему: отсутствие преемственности между единой средней школой и глубоко специализированными высшими учебными заведениями. Попытки преодолеть это противоречие заставили ученых-педагогов в который раз обратиться к проблеме профильной дифференциации на старшей ступени обучения в школе.

С середины 1950-х годов проблема дифференциации обучения вновь приобрела научную и практическую актуальность. Академия педагогических наук в 1957 году выступила инициатором проведения эксперимента, в котором предполагалось провести дифференциацию по следующим направлениям: физико-математическому и техническому; биолого-агрономическому; социально-экономическому и гуманитарному.

Реализация этих направлений осуществлялась исключительно по интересам учащихся. Проведенный эксперимент показал, что для успешной работы этих классов необходимо углубленно изучать не один предмет, а цикл родственных предметов.

С целью дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы в 1966 году были

введены две формы дифференциации содержания образования: факультативные занятия в 8–11 классах и школы (классы) с углубленным изучением предметов, которые, постоянно развиваясь, сохранились вплоть до настоящего времени.

В конце 1980-х – начале 1990-х годов идеи дифференцированного обучения вновь получили широкое признание, стали создаваться школы нового типа (лицеи, гимназии), ориентированные на углубленное обучение школьников по избираемым ими образовательным областям с целью дальнейшего обучения в вузе. Это было связано с кардинальными социальными переменами в жизнедеятельности личности, демократизацией жизни общества, сменой ценностных ориентиров, выдвижением на первый план интересов отдельной личности.

Также многие годы успешно существовали и развивались специализированные художественные, спортивные, музыкальные и другие школы. Этому процессу способствовал Закон Российской Федерации 1992 года «Об образовании», закрепивший вариативность и многообразие типов и видов образовательных программ.

Однако профилизация содержания старшей ступени школьного образования не являлась в России последовательно реализуемой линией его развития. Его дальнейшее развитие взаимосвязано с изучением опыта профильной дифференциации в зарубежных странах.

Анализируя зарубежный опыт профильного обучения, убеждаемся в том, что опыт каждой страны индивидуален, интересен, по-своему эффективен. Наблюдаются общие черты, одна из которых заключается в том, что в большинстве стран Европы (Франции, Голландии, Англии, Норвегии, Дании и др.) все учащиеся до 6-го года обучения в основной общеобразовательной школе формально получают одинаковую подготовку. К 7-му году обучения ученик должен определиться в выборе своего дальнейшего пути. Каждому предлагается два варианта продолжения образования в основной школе: академический, который в дальнейшем открывает путь к высшему образованию и профессиональный, в котором обучаются по упрощенному учебному плану, содержащему преимущественно прикладные и профильные дисциплины. При этом многие ученые-педагоги европейских стран считают нецелесообразной раннюю профилизацию в основной школе.

В США профильное обучение существует на последних двух или трех годах обучения в старшей (полной) средней школе. Американские средние школы являются всеохватывающими, т.е. в них учатся дети разных способностей и успеваемости. Учащиеся перед последними двумя или тремя годами обучения могут выбрать три варианта профиля обучения: академический, общий и профессиональный, в котором дается предпрофессиональная подготовка.

Вариативность образовательных услуг в них осуществляется за счет расширения спектра учебных курсов по выбору. При этом, прежде всего, учитываются запросы и пожелания родителей, планирующих профиль обучения для своих детей.

Полные средние школы в Англии являются, по сути, подготовительными в вузы. Обучение в них носит специализированный характер. Учащиеся занимаются по индивидуальным учебным планам. Как правило, школьники изучают три предмета по профилю будущего вуза. Такая узкая специализация подвергается критике педагогической общественности за недостаточную широту образования, поэтому в настоящее время поощряется изучение учащимися четвертого и иногда пятого предмета не по профилю обучения.

Старшая профильная школа во Франции представлена специализированным типом образовательного учреждения – лицеем. На продолжение обучения в лицее имеют право все граждане, окончившие колледж. Лицейское образование во Франции на три больших вида подготовки: лицейское образование общей направленности, лицейское образование технологической направленности, лицейское образование профессиональной направленности.

На практике профессиональный лицей всегда является самостоятельным образовательным учреждением. Обучение в лицее общей и технологической направленности продолжается в течение трех лет и разделено на два этапа, из которых последний завершается – экзаменом, дающим право поступления в вузы (за исключением высшего медицинского и высшего фармакологического образования). Этот экзамен может рассматриваться как аналог ЕГЭ, особенно, если учитывать более чем столетнюю традицию его проведения во Франции.

Старшая школа в Норвегии также является профильной и предоставляет учащимся возможность для обучения по выбору как на академи-

ческом, так и на профессиональном направлении. Обучение на академическом уровне длится три года, а на профессиональном до четырех лет, включая двухгодичную практику на предприятии.

Каждая старшая школа предлагает широкий спектр общеобразовательных профилей (физико-математический, естественно-научный, социально-экономический, языковой, обществоведческий) и 4–5 профессиональных профилей из 14 существующих.

К их числу относятся такие профили как дерево- и металлообработка, электроника и обслуживание компьютерной техники, строительство, сельское хозяйство, а также несколько творческих профилей, такие как музыка, танцы, театр, основы журналистики и работа СМИ и др.

Покидая основную школу, норвежские учащиеся оказываются перед необходимостью сделать важный выбор: какой профиль обучения избрать и в какую старшую школу поступить. Немалую помощь в этом им оказывают органы управления образованием и специальные консультанты, работающие в старших школах.

В старших школах отсутствуют вступительные экзамены. Так, что каждый учащийся может поступить в любую старшую школу, если там существуют интересующие его профили и имеется достаточно мест для всех желающих. В случае каких-либо затруднений с поступлением в дело вмешиваются органы управления образованием, и вступает в силу принцип: одно из трёх желаний абитуриента относительно профиля обучения должно быть удовлетворено обязательно.

В Норвежских в старших школах обучение на академическом уровне реализуется по следующей модели: первый год обучения включает изучение только обязательных предметов, второй и третий годы ориентированы на профильное обучение, сочетающее изучение ряда обязательных предметов и углубленных курсов по выбору учащихся. Недельная нагрузка старшеклассников составляет 30 часов при пятидневном режиме работы.

Изучая зарубежный опыт организации профильного обучения можно выделить следующие общие черты организации обучения на старшей ступени общего образования:

- количество направлений дифференциации, которые можно считать аналогами профилей, невелико. От двух в англоязычных странах до трех во Франции и в Германии;

- организация профильной подготовки различается по способу формирования индивидуального учебного плана обучающегося: от достаточно жестко фиксированного перечня обязательных учебных курсов (Франция, Германия) до возможности набора из множества курсов, предлагаемых за весь период обучения;

- как правило, профильное обучение охватывает три (два) последних года обучения в школе;

- количество обязательных учебных предметов на старшей ступени школы по сравнению с основной существенно меньше. Среди них присутствуют в обязательном порядке естественные науки, иностранные языки, математика, родная словесность и физическая культура;

- дипломы (свидетельства) об окончании старшей (профильной) школы обычно дают право прямого зачисления в высшие учебные заведения;

- старшие (полные) средние школы во всех развитых странах мира являются профильными, то есть осуществляют профильное обучение старшеклассников. Поэтому развитые системы профильного обучения в нашей стране вполне вписываются в контекст развития мирового образования.

Развитие отечественной системы образования, в связи с переходом к профильному обучению, требует дополнительного осмысления.

Во-первых, необходимо предпринять решительные шаги в обеспечении профильных классов высококвалифицированными педагогическими кадрами, которые способны наполнить процесс обучения нетрадиционными и эффективными формами учебной деятельности. Профильное обучение должно рассматриваться не как возможность увеличения объема знаний учащихся, а как важное средство их личностного развития, поддержки их способностей и познавательных интересов.

Вторая проблема связана с отсутствием возможности руководствоваться только интересами учащихся при организации профильного обучения в школе. В связи с отсутствием ресурсов часть общеобразовательных учреждений реализует частичную профилизацию, эффективность которой, вне отсутствия целостной системы профильной подготовки старшеклассников, невысока.

Тенденции развития образования и его важнейшей составляющей – профильного обучения свидетельствуют, что основной поиск науки и практики ориентирован на развивающие возможности обучающихся, успешность их социализации и адаптации.

Библиографический список

1. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Профильная школа. – 2003. – №1.
2. Артемова Л.К. Профильное обучение: опыт, проблемы, пути решения // Педагогическое образование и наука. – 2003. – №1.
3. Воронина Е.В. Профильное обучение: мо-

дели организации, управленческое и методическое сопровождение. – М.: «5 за знания», 2006.

4. Гузеев В.В. Содержание образования и профильное обучение в старшей школе // Народное образование. – 2002. – №9.

5. Немова Н.В. Профилизация – уроки зарубежного и отечественного опыта // Практика административной деятельности. – 2005. – №4.

Г.В. Чекмарёв

**МУЗЫКАНТ-ИСПОЛНИТЕЛЬ И СЛУШАТЕЛИ:
БОРЬБА С «КОЭФФИЦИЕНТОМ МОЛЧАНИЯ»****(статья четвертая из цикла «Мир коммуникаций и ценностей»)**

Людям нужны истины и идеалы. Вроде бы, что удивительного в этой констатации? А дело в том, что в течение многих лет в обществе бытовали прямо противоположные представления, продиктованные засильем технологических тенденций, реализующих сциентистские настроения в среде творческой интеллигенции. Пафос технократизма натолкнулся на кризисные процессы, что заставляет размышлять об альтернативных путях человеческой истории. Среди возможных путей наиболее парадигмальным исследователями выделяется подход формирования коммуникативного пространства вне конфликтов различных идеологий. Рассматривая идеологию как систему взглядов и идей, в которых осознаются и оцениваются отношения людей к действительности и друг к другу, социальные проблемы и конфликты, а также содержатся цели (программы) социальной деятельности, направленные на закрепление или изменение (развитие) данных общественных отношений, следует подчеркнуть (в рамках задач настоящей публикации), что вопрос о связи музыки с идеологией следует рассматривать в контексте зависимости художественного творчества от движения социальной истории.

Западногерманский музыковед Ульрих Дибелиус в книге «Новая музыка. 1945–1965» поставил перед читателями целый перечень полемически острых вопросов. Один из них формулируется так: из звуков или идей складывается музыка?¹ Автор критикует философов и эстетиков, которые, обращаясь к музыке, пытаются услышать в ней отзвук социальных конфликтов, политических манифестов, современных настроений и ил-

люзий. Книга была написана в середине 60-х годов, когда подозрительное отношение к идеологии было широко распространено среди буржуазных исследователей. Но и спустя два десятилетия в западной литературе возникают отголоски этой концепции. Звуки чужды идеям, умозаключает западногерманский ученый, они служат стенограммой вечности. Тщетно и бесплодно, по его мнению, искать в музыкальном искусстве то, что воплощает каскад сегодняшних тенденциозных идей. Музыка говорит с вечностью.

Наивно было бы оспаривать вполне тривиальную мысль Дибелиуса о том, что музыка – искусство звуков. Разумеется, в музыке далеко не всегда можно найти четкую связь с актуальными политическими и социальными идеями, наглядное изображение реальности. Вспомним знакомые пушкинские строки:

Представь себе... кого бы?
Ну, хоть меня – немного помоложе;
Влюбленного – не слишком, а слегка –
С красоткой, или с другом – хоть с тобой,
Я весел... Вдруг: виденье гробовое,
Незапный мрак иль что-нибудь такое...
Ну, слушай же.

Моцарт пытается передать Сальери содержание своего сочинения. Но слова воссоздают лишь приблизительное впечатление, получаемое от музыкального произведения. Только воображение помогает войти в строй музыки. Не давая зримой картины реальности, это искусство разворачивает присущий ему дар глубокого эмоционального постижения жизни.

Музыка – это поэзия звука². Но она вовсе не враждебна, не чужеродна идеям, как это утверж-

дает Дибелиус. Музыкальное искусство фиксирует в общественном сознании определенные ценности и идеалы, теснейшим образом связанные с мировоззрением той или иной эпохи.

Пытаясь оспорить очевидную связь музыки с социальными конфликтами, с конкретными идейными манифестами, западные исследователи нередко дают следующую теоретическую схему: музыка не принадлежит отдельной эпохе, давно отошли в историю те или иные политические, идеологические течения, а искусство гармонии продолжает восхищать все новые и новые поколения людей. Стало быть, именно общечеловеческое составляет смысл музыки. Поэтому в ней самой надлежит искать существо этого вида художественного творчества.

Но общечеловеческие ценности рождаются не за пределами истории. Они возникают в социальных противоборствах конкретной эпохи, в коллизиях определенной исторической ситуации. Например, Героическая симфония Бетховена, воспринимаемая нами и сегодня как эталон высокого, гражданского искусства, отнюдь не утрачивает изначальной связи с революционными событиями 1789 года во Франции и антифеодальным движением в Рейнской области.

Вполне понятно, что зависимость музыки от эпохи, породившей ее, может оказаться переосмысленной в новой социальной ситуации.

Музыкальное исполнительство является художественно-культурным феноменом. Отсюда возникает целесообразность изучения этого феномена в связи с существующей реальностью и воздействия музыкального исполнительства на эту реальность. Отрицание актуальности и продуктивности анализа места и роли музыкального исполнительства в формировании коммуникационного пространства по существу будет отрицанием не только включения музыка в исторический процесс, но, более того, отрицанием самой истории.

Теоретической позицией нашего анализа является отход от технократических утопий развития общества и опора на «выразительность музыки» (Т. Адорно) при формировании истины и идеалов.

Истины и идеалы – это «зовущие миры», «иной берег», «полуреальность», «голос Вечности», «гул стихий», «чувство катастрофы», «лика случая», «лиловый сумрак», «сон и хмель культуры» (А. Блок). Особенно показательны для их поиска вербальные образы-символы, порождённые на-

стойчивым стремлением выйти *за пределы слова, словесности* – в области изобразительного искусства (живописи, архитектуры, скульптуры, значимого цвета), театра и танца, наконец, особенно в область музыки (музыкальных форм и жанров), в мир звукописи – в стихе и прозе – и в область самого «духа музыки» (практически непредставимой абстракции, заведомо лишенной понятной иди вербальной природы, возникшей на пересечении идей Р. Вагнера и их интерпретаций Ф. Ницше, радикально переосмысленных в русле национальной культурфилософской традиции).

Из этой абстракции рождаются все новые и новые ассоциации, наполненные специфически «музыкальной» образностью: «рояль культ музыка», «ритм души», «песнь жизни», «музыкальная программа жизни», «культ музыки в драме» (А. Белый); «скрытая музыка», «хоровое действо», «неизреченная, невозродимая мелодия», «музыкальная глухота», «контрапункт Достоевского», «отреченные гармонии» И. Анненского, «созвучия мистической душевности» (Вяч. Иванов) и т.д. Больше всего музыкальных ассоциаций встречаем в философии культуры А. Блока. Здесь – «музыка любви», «музыка оторванных душ», «музыка века», «мировая музыка», «музыка будущего», «безмузыкальная цивилизация», «мелодия мистерии», «певучая воля», «ритм жизни», «мировой оркестр», «музыкальная спаянность», «музыкальные призывы», «музыкальная волна», «незнакомые созвучия» и пр. Процесс слушания музыки – сводный, индивидуально-неповторимый, художественно-ассоциативный, творческий.

В истории отечественной культуры поиск истины и идеалов вообрал в себя символизм. Его парадоксальное мировоззрение характеризуется тенденцией *культуроцентризма*. Проблематика культуры как некоего Целого, некоего «пространства» трансформируется в личностную, персональную задачу-загадку человеческого бытия. *Культурное пространство мыслится как пространство метафизическое (по терминологии А. Лосева, внепространственное³ и вневременное, метаисторическое)*. Присущий символистской культуре и культурологии символистов пафос одновременности преодолевает линейное, историческое время, синтезирует разновременные этапы, эпохи, миры в глобальное, всеохватное *единство*, тяготея в такой всеохватности к идее мифа (особенно занимавшей Вяч. Ивано-

ва и А. Белого). В этом тоже ощущается роль концепции «всеединства» Вл. Соловьева, очень популярной среди русских символистов и оказавшей сильное влияние на их философию. Сошлемся на мнение В. Библера; в XX веке культура нередко трактуется как «общение культур»⁴. Так возникает органическая многосоставная целостность, «культурный синтез», современный на века — в прошлое и будущее, воплощающий вечность.

В этом глобальном мировоззренческом синтезе (не будем его смешивать с эклектикой, которой в философии русского символизма, впрочем, тоже достаточно) тесно переплетаются самые разнообразные аспекты бытия, такие, например, как искусство, жизнь, этика (в концепциях, генетически связанных с философией В. Соловьева и, в частности, в идеях «свободной теургии» и «жизнестроения»⁵). Не менее парадоксальным представляется в интерпретации младосимволистов синтез религии и музыки (а подчас и магии). А. Белый не случайно находит возможным говорить о «музыкальной религии» и называть музыку «главным корнем религии»⁶, причем говорить об этом вскользь, как о чем-то вполне тривиальном, само собой разумеющемся! Как явствует из его работы «Символизм как миропонимание», у истоков этого синтеза — не только идеи Ницше и Вагнера, Шопенгауэра и Гете, но и непосредственно «Платоновы идеи» в преломлении неоплатонизма⁷.

Вышеотмеченное определяет место музыканта-исполнителя в коммуникативном пространстве. Оно характеризуется ролью музыканта-исполнителя в сосоздании со слушателями коммуникативного пространства как пространства истин и идеалов, пространства, в котором возникает стремление преодолеть границы времени и национальных менталитетов, замкнутых в себе культурных эпох и национальных культур, стремление преодолеть границы «вербализованного мира» (т.е. выраженного в слове и через слово, в том числе поэтического, философского содержания бытия), поскольку «мысль изреченная есть ложь» (Ф. Тютчев), стремление *преодолеть любые границы*, положенные человеку его сущностью и существованием, в том числе разомкнуть *границы вообще познаваемого* — средствами звуков и интонаций.

Сосоздание коммуникативного пространства реализует стремление *познать непознаваемое* — по преимуществу *внерациональным образом, мистически-интуитивно*, и тогда появляются за-

гадочные символы «иноного», «сокровенного», «несбыточного» и «несбывшегося», «несказанного», «смутно прозреваемого», «неизреченного», «невозрожденного», «образы тайн грядущих форм жизни» и т.п. За всеми этими туманными намеками, невосстановимыми из контекста, намеренно не конкретизируемыми никакими ассоциациями и смыслами, в принципе и не стоит ничего определенного: это лишь предчувствия чего-то, ожидания, предвосхищения, воспоминания, мечты — зыбкая ткань возбужденного поэтического сознания, не столько творящего искусство или возбужденного поэтического сознания, не столько творящего искусство или философствующего, но предощущающего творчество, внутренне готовящегося к нему, собирающего духовные силы. Все это символы *того, чего нет* (еще нет, уже нет, никогда не может быть), выражение *модуса неопределенности* (желаемого, предполагаемого, надежды, опасения, ожидания, страха, влечения, иллюзии, пророчества и т.п.)

Напомним, что, по мнению одного из самых восторженных поклонников Вагнера-мыслителя А. Блока, сама европейская «гуманная цивилизация» оказывается побежденной Духом музыки, который «лежит в основе бытия и тождествен ему» и который должен восторжествовать в жизни и деятельности «человека-артиста» (приходящего на смену «человеку этическому» или «политическому»), — восторжествовать как над обычной жизнью, так и над обычным искусством, особенно если речь идет об «открывшейся эпохе вихрей и бурь», о выживании в «бурном потоке», «в вихре революций». Таким образом, *Дух музыки*, онтологическая «музыкальность» бытия замыкает собой многогранный и сложный культурологический и философский синтез — своеобразную космофизику коммуникативного пространства.

Существует ли универсальная этическая основа, исходя из которой может быть рассмотрена вся человеческая коммуникация? Среди исследователей нет единого мнения. Кейль, например, защищает тезис о том, что спокойствие и священность человеческого духа должны стать основой для универсального этического кода, а значит, и основой для человеческой коммуникации⁸. Исследователи межкультурной коммуникации Самовар и Портер считают, что основополагающая этика для коммуникации людей представляет собой поиск собственно физического и психо-

логического удовольствия и нанесение вреда другому человеку.

Широкая дискуссия по вопросам существования универсальных ценностей и их отношения к коммуникационной этике была начата несколькими авторами специалистами-антропологами в книге «Коммуникационная этика и универсальные ценности» под редакцией Клиффорда Кристианса и Микаэля Трейбера. Кристианс и Трейбер полагают: «Каждая культура обязана своим существованием тем нормам, которые заведуют человеческими отношениями и социальными институтами»⁹. Что представляют собой эти основополагающие нормы? Исходя из обзора исследований Кристиане и Трейбер называют три прототипические («прото» как «лежащий под») нормы: 1) правда; 2) уважение достоинства другого человека; 3) нанесение вреда невинному.

Они заявляют: «Правда – это основополагающий принцип, по поводу которого существует кросскультурная договоренность», и представляют вниманию читателей свидетельства из нескольких культурных и религиозных традиций в поддержку основополагающей этики правды, делая на этом основании следующий вывод: «Обман разрушает социальный порядок. Жизнь с другими людьми становится невообразимой, если мы по умолчанию изначально не доверяем людям, считая, что они не говорят правды. На самом деле, ложь настолько неестественна, что технические средства в состоянии уловить реакции на нее человеческого тела»¹⁰.

Авторы упомянутой выше книги считают уважение достоинства другого человека еще одной панккультурной ценностью. Предлагая в качестве примеров отличительные особенности культурных традиций истинных американцев и арабов, он заявляют: «Различные культурные традиции по-разному защищают человеческое достоинство, но в совокупности они свидетельствуют о том, что все без исключения люди обладают этим священным статусом».

Третья прототипическая норма «не навреди невинному» тесно связана с «поиском справедливого общества и соответственно – неприятия ситуации, при которой попирают немощных. В общинных и туземных культурах забота о слабых и уязвимых (детях, больных и престарелых) и совместное владение материальными ресурсами и знаниями – естественный ход вещей»¹¹.

Выступая за существование универсальных, прототипических норм, Кристианс и Трейбер настаивают на том, что все люди последовательно действуют в соответствии с этими нормами. Само их существование дает возможность увидеть, действуют в обществе эти ценности или нет. Описывая современные перспективы, связанные с существованием универсальной этики, Кристиане вторит Льюису, полагая, что «просвещение отпраздновало успехи в области науки и политики. Но теперь занавес за 300-летней эпохой Просвещения закрывается. Разрушен фундамент, на котором были выстроены универсальные нормы. Разрушено само понятие нормы, поскольку западный мир утратил чувство нормы»¹². Одно дело – выступать за существование универсальных ценностей в жизни и совсем другое – полагать, что эти ценности задействованы в этой жизни.

Ученые-коммуникатологи утверждают, что ключевой функцией коммуникации является управление неизвестностью¹³. Если бы согласие по вопросу универсальных ценностей было достигнуто, они имели бы все основания подойти к решению проблемы неизвестности. Релятивисты полагают, что люди общаются друг с другом не для того, чтобы обнаружить наконец универсальную или врожденную добродетель, а для того, чтобы осмыслить идиосинкразическую, неизвестную природу человеческого существования. Дебаты по вопросу универсальных этических принципов имеют важный подтекст, связанный с разработкой теории человеческой коммуникации. Если универсальные принципы этического поведения действительно существуют, теоретики в области межкультурной коммуникации и антропологи в области культуры были бы наделены правом определять этическое поведение.

Не подлежит сомнению тот факт (взятый из неоднократно цитируемой книги Хофстеда), что существуют различные культурные ценности. Различия в таких культурных ценностях, как индивидуализм – коллективизм, определенность – неопределенность, мужской – женский и централизованный – децентрализованный, бесспорно очевидны¹⁴. Подробно освещены в литературе по межкультурной коммуникации различия культурного контекста (утонченный – вульгарный), предпочтения усложненных или упрощенных контактов, а также различия в понимании и использовании времени¹⁵.

В исследованиях обзорного характера также освещается вопрос существования культурных

различий. В своей книге «Америка против всего мира», основываясь на обширных международных обзорах, предоставленных исследовательским центром Пью, Эндрю Кохут и Брюс Стоукс¹⁶ обнаружили множество различий в понимании культурных ценностей во всем мире. Но несмотря на все эти уже освещенные в литературе культурные различия, мы предполагаем существование основополагающего набора человеческих ценностей, того, что есть добро и истина. Нахождение разных «ценностей» разными исследователями свидетельствует о различиях их пристрастий в области взаимодействия с другими людьми. Тем не менее может существовать и основополагающий набор имплицитных положений о доброте и справедливости, который [набор] также подлежит изучению. Как отмечают Мартин и Накайама: «Универсалист может, например, попытаться определить действия, которые большинство обществ считают неправильными, такие как убийство, воровство и измена. Тот, кто занимает крайне универсалистскую позицию, будет настаивать на том, что культурные различия поверхностны, а фундаментальные понятия “правильно-неправильно” универсальны»¹⁷.

Они делают следующий вывод: «Учение о межкультурной коммуникации не только обеспечивает проникновение в суть культурных образцов, но и помогает нам обратиться к вопросам этики, которые включены в межкультурное взаимодействие. Мы должны прежде всего уметь: 1) судить о том, что является этическим и неэтическим поведением, учитывая при этом вариативность культурных приоритетов; 2) определять основные направляющие этического поведения в межкультурных контекстах, где происходят столкновения различных этик»¹⁸.

Мы согласны с Мартином и Накайамой в том, что неуместно и даже опрометчиво отрицать культурные различия. Тем не менее вполне уместно вести поиск того, что составляет этическое и неэтическое поведение в кросскультурах.

Некоторые коммуникатологи (на которых часто ссылаются) указывают на взаимосвязь между поведением в человеческой коммуникации и морально-этическими стандартами. Ричард Йохансен в своей книге «Этика в человеческой коммуникации»¹⁹ называет имена теоретиков в области коммуникации, указывающих на связь между коммуникацией и этическими критериями эффективной коммуникации. Дин Барнлунд,

к примеру, открыто заявляет о том, что общая теория или философия коммуникации должны включать в себя описание морального стандарта, «который определит образцовое поведение в процессе общения»²⁰. Еще один ученый-коммуникатолог Геральд Миллер утверждает, что вопросы, относящиеся к этическому поведению, «неразрывно связаны с каждым отдельным случаем человеческой коммуникации»²¹. Вот некоторые из этих вопросов: какова этическая ответственность коммуниканта перед аудиторией? как определить моральные рамки возникающих в процессе общения разногласий?

К.С. Льюис – лишь один из авторов, помогающий в поиске универсальных принципов коммуникации не только в связи с его интересом к Тао, но и в связи с его приверженностью к языку, который может быть использован в качестве инструмента формирования универсальных принципов. В некоторых трудах Льюиса (наиболее заметные из них – «Язык религии», «Прежде чем мы научимся общаться», а также неопубликованные «Фрагменты Ле Фай», найденные в библиотеке Бодлера в Оксфорде) подробно описывается сила слов и суть значений в контексте передачи универсальных принципов выражения человеческой мысли. Книги Льюиса, его мысли об универсальных этических принципах и роли языка помогают инспирировать поиск универсальных принципов человеческой коммуникации.

Природу того, что составляет эффективную коммуникацию, определяют три критерия²². *Первый* – чтобы быть эффективной, коммуникация должна быть точно понята получателем сообщения. Крайне важно развивать взаимное понимание между отправителем сообщения и его получателем. Тем не менее процесс развития взаимопонимания не сводится просто к «отправлению» и «получению» сообщения. Такой линейный подход к коммуникации был заменен подходом, характеризующим коммуникацию как транзакционный процесс, в котором коммуникация рассматривается как процесс совместного создания сообщений и одновременного выражения идей и чувств.

Второй критерий эффективной коммуникации – передаваемое сообщение должно достичь поставленной цели. Целенаправленно общаясь с теми или иными людьми, мы стремимся прийти к определенным результатам. Самые распространенные цели публичных выступлений – про-

информировать, убедить или просто развлечь аудиторию; межличностной коммуникации – принять определенные решения или просто насладиться общением. Независимо от того, сколько человек участвуют в коммуникации, они всегда делают это для чего-то. Достижение чувства общности с другими или реализованная задача не являются исчерпывающими признаками эффективной коммуникации.

Третий критерий связан с целью коммуникативного взаимодействия: коммуникация должна быть этичной – она должна соответствовать моральным и этическим нормам. Национальная коммуникативная ассоциация разработала Кодекс коммуникативной этики, для того чтобы обратить внимание на важность соблюдения этических вопросов в процессе коммуникации:

«Этика коммуникаций является основой для ответственного образа мыслей, способа принятия решений, развития взаимоотношений и создания сообществ в различных контекстах, культурах посредством различных средств и каналов коммуникации. Более того, коммуникативная этика показывает честь и достоинство человека, воспитывая в нем честность, справедливость, ответственность, уважение к самому себе и окружающим».

Как и другие универсалисты, Льюис предполагал этические стандарты поведения общими для всех культур. Отталкиваясь от аргументов Льюиса, мы определили принципы, которые способствуют формированию эффективных и этически приемлемых принципов поведения в коммуникации.

Музыкант–исполнитель и слушатели: мастерство коммуникации между людьми

Универсальные принципы коммуникации между людьми представляют собой общие положения о функционировании коммуникации, применимые в различных контекстах (например, в межличностной, групповой коммуникации, в публичных выступлениях, в общении посредством СМИ). Их цель – сформировать законы эффективной коммуникации. Эти принципы включают в себя общепризнанные, основанные на научных исследованиях идеи о природе человеческой коммуникации. Они должны быть, с одной стороны, настолько общими, чтобы войти в любые учебники по основам коммуникативистики, с другой стороны, в них должны быть учтены все тонкости процесса коммуникации.

Ниже следующие пять фундаментальных принципов выведены на основе исследований в области коммуникативистики и первоначально разрабатывались для того, чтобы помочь понять природу коммуникаций между людьми в различных контекстах. Эти принципы вобрали в себя результаты исследования коммуникаций в течение прошлого столетия²³. Мы не утверждаем, что эти пять принципов охватывают все, что нужно знать о коммуникациях, но тем не менее в них обобщен огромный пласт знания о коммуникативных процессах и о том, из чего складывается эффективная коммуникация.

Пять принципов коммуникации выглядят следующим образом:

1. Коммуникация должна быть осмысленной.
2. Необходимо эффективно использовать вербальные каналы общения и правильно интерпретировать вербальные послания партнера по коммуникации.
3. Необходимо эффективно использовать невербальные каналы общения и правильно интерпретировать невербальные послания партнера по коммуникации.
4. Необходимо вдумчиво слушать окружающих и давать обдуманные ответы.
5. Необходимо корректно преподносить информацию окружающим.

Принцип первый. Фактически все вводные материалы к теории коммуникаций включают в себя главы о коммуникации и личности коммуникатора, о коммуникации и особенностях восприятия, о внутренней коммуникации. Основываясь на психологии и коммуникативистике, первый принцип гласит: для того чтобы добиться успеха, коммуникатор должен участвовать в коммуникации осмысленно, в то время как непродуманные слова и действия приводят к коммуникативным неудачам. Сохранять осмысленность коммуникации не значит постоянно быть начеку, не менее важно глубокое знание собственной личности. Эффективных коммуникаторов отличает высокая самооценка. Действия компетентных коммуникаторов характеризуются высокой степенью осмысленности во всех видах коммуникации, в то время как некомпетентные коммуникаторы часто дают поспешные, непродуманные ответы. Понимание того, кто мы есть, и продуцирование смыслов из окружающей действительности – вот фундаментальные принципы коммуникации, которые могут объяснить тайну

коммуникативной успешности или несостоятельности.

Принцип второй. Дэниел Квинн однажды заметил: «Не существует рассказов, лишенных смысла, если только уметь до него добраться. Это верно в отношении любых повествований от детских стихов до эпосов». При вербальном общении смысл рождается только в том случае, когда люди сходным образом понимают знаки языка. Эффективный коммуникатор корректно кодирует и декодирует сообщения, умеет подобрать правильные знаки для передачи той или иной мысли и интерпретировать знаки говорящего для понимания исходной мысли. Процесс передачи и интерпретации знаков составляет суть понимания мира и достижения взаимопонимания с окружающими.

Принцип третий. Невербальная коммуникация в корне отличается от письменного или устного языка, создающего смыслы. Эксперт по невербальной коммуникации Рэймонд Бердвисл подсчитал, что 65% социальных смыслов, рождающихся из коммуникации, основаны на информации, полученной невербальным путем. В книге Малкольма Глейдуэлла «Мерцание» подчеркивается, что мы часто «думаем не задумываясь» из-за мощной силы скрытого воздействия невербальных сигналов. Доказано, что невербальные сигналы в большей степени затрагивают чувства и эмоции, чем слова²⁴.

Одна из основных причин значимости невербальных способов коммуникации заключается в том, что люди задействуют их прежде всего для выражения чувств и эмоций. Кроме того, при наличии противоречий между тем, что человек говорит и делает, невербальные знаки вызывают больше доверия. Успешные коммуникаторы умеют точно расшифровывать невербальные знаки других. Они также контролируют свой способ передачи информации, чтобы не допустить случайного противоречия вербальной и невербальной коммуникации. Но несмотря на то что невербальная коммуникация играет главенствующую роль в коммуникативном процессе, невербальные знаки сложнее поддаются интерпретации, так как они не имеют четких временных рамок, к тому же не существует толкового словаря невербальных знаков, который помог бы разобраться в их значениях. Да и значения невербального языка, так же, как и вербального, во многом определяются культурным контекстом. Наличие целого комплекса невербальных знаков, выража-

емых спонтанно (взгляды, выражение лица, позы, жесты, интонации), усложняет задачу точной передачи и интерпретации невербальной информации. Несмотря на сложности интерпретации невербальных знаков, успешные коммуникаторы эффективно ими пользуются и хорошо интерпретируют невербальные послания других.

Принцип четвертый. Гораздо больше мы проводим времени, слушая собеседников, чем участвуя в других видах коммуникации, тем не менее искусство слушать развито все еще очень слабо. Слушать собеседника тем более трудно, что на первый взгляд это кажется просто. В соответствии с представлениями Международной ассоциации искусства слушать, этот процесс включает в себя получение сообщения, выявление смыслов и ответную реакцию на полученную вербальную и невербальную информацию. В процессе слушания мы выделяем пять видов деятельности: отбор, заострение внимания, понимание, запоминание и – для подтверждения того, что информация получена, – ответ. Внутренняя рассредоточенность и внешние раздражители могут воспрепятствовать эффективному слушанию.

Слушающий играет отнюдь не пассивную роль в коммуникации, он скорее занят установлением связи с человеком, которого он слушает. Теолог Генри Ноуэн четко выразил достоинства активного слушания: «Слушать очень сложно, потому что это требует от нас столько внутреннего спокойствия, при котором нам уже не нужно проявлять себя в речах, аргументах, утверждениях и восклицаниях... Слушание – это одна из форм духовного гостеприимства, проявляя которое, вы вдохновляете незнакомцев на проявление дружеских чувств к вам, помогаете им лучше понять самих себя и даже даете им возможность молчать в вашем обществе»²⁵.

Суть *четвертого принципа* коммуникации – развитие в себе чуткости к другим. Ориентированность на других предполагает, что для вас важны их потребности, мотивы, желания и цели, но при этом вы сохраняете свою индивидуальность²⁶.

Принцип пятый. Умение корректно преподнести информацию обычно развивается в последнюю очередь. Признаки зрелой личности – умение хорошо слушать, адекватно реагировать и передать свою мысль таким образом, чтобы добиться максимальной коммуникативной ясности. Незрелые коммуникаторы недостаточно ориентированы на других, недостаточно чувствитель-

ны к их нуждам и интересам, они скорее сконцентрированы на себе. Однако умения улавливать чувства других и интерпретировать их мало, важно уметь выражать свои мысли корректно и этично. Коммуникатор, выбирая способ выражения своих мыслей, пытается определить, какая формулировка будет более точной. Глубокие личностные различия между людьми являются серьезной причиной для того, чтобы адаптировать свои мысли к той знаковой системе, которая наиболее понятна собеседникам.

Есть простая жизненная мудрость с глубоким коммуникативным подтекстом: у каждого из нас свой неповторимый жизненный опыт. Чем сильнее различаются жизненный опыт, религия, культурные особенности участников коммуникации, тем для них сложнее правильно интерпретировать вербальные и невербальные знаки и выслушивать друг друга, те же самые различия усложняют задачи адаптации своего послания к особенностям восприятия собеседника. Корректно подавать информацию не значит говорить слушателю только то, что он хочет услышать. Это было бы неэтично. Необходимо так редактировать и подавать информацию, чтобы другой правильно понял мысль, что позволяет достичь цели коммуникации без использования угроз или лжи.

Мы считаем, что эти принципы коммуникации применимы во всех коммуникативных контекстах. Осмысленность, искусство вербального и невербального общения, умение слушать, отвечать и адаптировать свой ответ к особенностям восприятия аудитории – важнейшие элементы взаимодействия между людьми независимо от того, является ли коммуникация межличностной, групповой, идет ли речь о публичных выступлениях или о коммуникации посредством СМИ или Интернета.

Эти принципы уместны и в межкультурных коммуникациях. Высокий уровень понимания себя и других важен для любой коммуникации, в какой бы культуре она ни происходила. Известно, что в некоторых культурах большее внимание уделяется групповой идентичности (мы их называем коллективистскими культурами), в других – индивиду (индивидуалистские культуры). Тем не менее определенный уровень анализа аудитории и контекста требуется в любом обществе. Независимо от культурной принадлежности участников коммуникации, все они используют вербальные и невербальные символы. Хотя знаковые системы

(языки) и смыслы (интерпретации знаков) сильно различаются в разных культурах, тем не менее существуют как вербальные, так и невербальные универсальные способы выражения мыслей. В некоторых культурах большее значение принимают вербальные способы коммуникации (развитые общества), в других – невербальные (развивающиеся общества), но обе знаковые системы имеют существенное значение в коммуникации.

Восприятие и ответная реакция – неотъемлемые процессы общения. Как гласит притча про дерево, падающее в лесу, коммуникация появляется тогда, когда есть кто-то, способный воспринять и интерпретировать выраженные знаки. И хотя уровень и способ адаптации информации в разных культурах разный, способ редактирования сообщения для восприятия его другими играет ключевую роль в том, насколько верно или неверно оно будет интерпретировано²⁷.

Пересечение общих законов этики (по Льюису, естественных законов) и универсальных принципов коммуникации – центральная тема этой работы. Фиксирование того, как пять принципов коммуникации вписываются в рамки этических ценностей, будет способствовать развитию коммуникативной этики. Можно спорить, что основная человеческая деятельность – это общение с себе подобными; поиски смысла, а затем попытка передать этот смысл другим составляют основное занятие человека.

Проиллюстрировать эту мысль можно с помощью восьми естественных законов Льюиса. Отражают ли эти законы суть общекультурных ценностей человечества? Льюис бы ответил на этот вопрос отрицательно. Как он сам признается, его система естественных законов скорее носит характер зарисовки, чем определения. Тем не менее они могут послужить отличным примером общих для различных культур и цивилизаций ценностей.

Являются ли пять принципов коммуникации единственно приемлемыми и единогласно принятыми всеми учеными мира? Очевидно, что это не так. В духе льюисовских естественных законов, они иллюстрируют великое множество коммуникативных теорий, описывающих и направляющих коммуникации в общекультурном контексте.

Поиск универсальной истины наиболее важен в контексте формирования общности между людьми. Слова «общий» (common) и «коммуникация» (communication) в английском языке являются

однокоренными. *Определение значений и продуцирование взаимно понятных смыслов – процесс хрупкий.* Существует серьезная опасность непонимания. Тем не менее главная цель любой коммуникации – быть понятым. Поиск общекультурной платформы для коммуникации важен в стремлении к взаимопониманию.

Объединение естественных законов Льюиса и «пяти непреходящих принципов коммуникации»²⁸ обеспечит глубокое понимание коммуникативной этики. Эта работа проделана не для того, чтобы составить окончательный список правил коммуникативной этики, а для того, чтобы выяснить, что мы можем почерпнуть для себя в предположениях универсалистов. Теория межкультурных коммуникаций большое внимание уделяет выявлению различий, чтобы коммуникаторы с различным культурным «программным обеспечением мозга»²⁹ осознавали свои различия и могли к ним адаптироваться. Другой подход к исследованию межкультурных коммуникаций – выявление общих для разных культур принципов построения коммуникации. Поиск принципов общечеловеческой коммуникации скорее поможет достичь взаимопонимания между разрозненными обществами и культурами, чем наблюдения и выводы, сделанные с позиции одной культуры. Такая универсалистская парадигма разработана не для отрицания могущественной роли культур в человеческой коммуникации, а скорее для подчеркивания различий между людьми. Во многих отношениях коммуникация – это утверждение определенной культуры. В то же самое время универсалисты предполагают, что коммуникацию можно облегчить, попытавшись найти общие ценности и используя их для достижения понимания и интерпретации смыслов, и затем передать эти смыслы другим.

В чем ценность определения точек пересечения между общечеловеческими ценностями и основными принципами коммуникации? Поиск ответа на этот вопрос может стать основой обсуждения общечеловеческих ценностей в различных межкультурных коммуникативных контекстах. Эти исследования не должны стоять на полках, их выводы должны обсуждаться, осмысливаться, пересматриваться и использоваться в коммуникациях. Философ Питер Крифт, например, считает, что «принципы – это не выводы, а точки отсчета»³⁰. Пусть отмеченные принципы коммуникации станут отправной точкой или продолже-

нием разговора о том, что составляет прекрасное, доброе и истинное в человеческом общении.

В развитии сформулированных принципов в анализе музыкального исполнительства важно использовать системный подход. Так, Ю.А. Цагарелли³¹, Р.Ф. Сулейманову³² и О. Сильду³³ на основе системного подхода удалось выявить сущность исполнительского мастерства музыканта, вскрыть его многоуровневую структуру.

Ю.А. Цагарелли считает необходимым учитывать, что музыкант проходит несколько этапов развития: формирование нервной системы и ее свойств в пренатальный период; формирование психических процессов и общих компонентов способностей в первые месяцы жизни; восприятие музыки на сенсорном уровне около первого года жизни; развитие музыкальных способностей при условии систематического прослушивания музыки примерно с 3–4-летнего возраста; формирование музыкально-исполнительских способностей с начала музыкально-исполнительских способностей представляет собой многоуровневую иерархическую структуру.

При формировании способностей музыканта необходимо учитывать основной принцип развития – от низшего к высшему (рис. 1). К музыканту-исполнителю предъявляются высокие требования, связанные, прежде всего, с музыкальностью и музыкальными способностями, а также с его общим физическим, физиологическим и психическим развитием. Музыкально-исполнительские способности могут проявиться в полной мере только в том случае, если человек последовательно пройдет все обозначенные уровни развития.

Опираясь на научную концепцию Ю.А. Цагарелли, С.Г. Корляковой, А.П. Лушиной представим структуру музыкально-исполнительских способностей следующим образом (рис. 1).

Поясним логику формализации предложенной структуры музыкально-исполнительских способностей. Главная задача исполнителя – понять замысел композитора и воссоздать наиболее точный музыкальный образ произведения, отобрав для этого нужные выразительные средства. Творческая интерпретация музыкального произведения представляет собой обобщение эстетических идеалов, вариантов и стилей исполнения, которые преломляются через сознание музыканта.

Нотная запись предоставляет определенную свободу для расшифровки текста. Но эта свобода

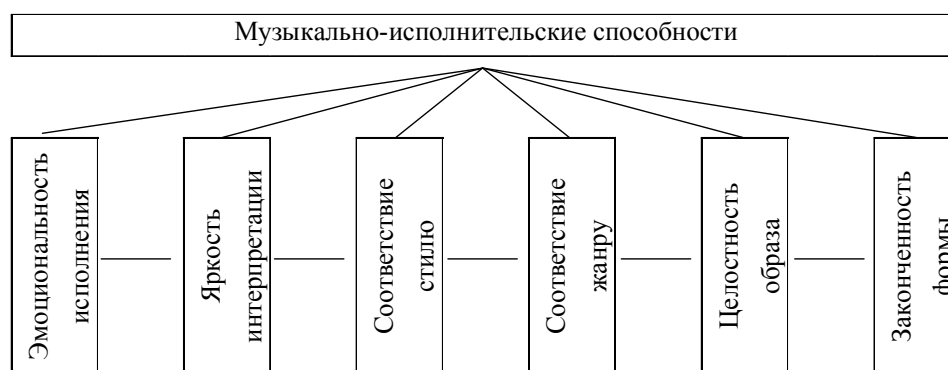


Рис. 1. Структура музыкально-исполнительских способностей музыкантов

ограничена правилами и законами музыкального мышления, свойственными стилю эпохи и композитора, жанровым особенностям, сложившимся в связи с различными социальными функциями музыки, ее содержанием, назначением, условиями исполнения. Через жанровые средства в музыке отражаются многие явления действительности. Поэтому выяснение жанровой природы произведения существенно для раскрытия содержания музыки. Зачастую определение жанра дает произведением некоторую общую характеристику – колыбельная песня, серенада, траурный или торжественный марш и др. Но произведения одного и того же жанра могут быть различны по художественному содержанию. Особенно сильно могут различаться произведения одного жанра в разных стилях, творческих направлениях, в музыке разных народов.

Как известно, музыкальное произведение представляет собой единство содержания и формы. Под содержанием понимается художественное отражение в произведении общественно-исторической действительности, человеческих характеров, мыслей, чувств, переживаний. Музыкальная форма – это целостная, организованная система музыкальных средств, применяемая для воплощения содержания произведения, «...все жанровые средства, все мелодические, ритмические, гармонические обороты, модуляции, тембры, динамические оттенки, типы фактуры, пропорции частей, организованные в данном произведении в единую, целостную систему средств для передачи содержания произведения, образуют его форму»³⁴. Совершенная музыкальная форма, т.е. максимально соответствующая содержанию произведения, – необходимое условие его интерпретации. Понятие «музыкальная форма»

применяется также и как общий композиционный план произведения.

Исполнитель создает образ музыкального произведения. Целостный образ произведения является обобщающим результатом развития всего произведения или его частей.

Процесс создания художественного образа связан не только с анализом стиля и формы произведения и построением плана исполнения. Художественный образ всегда наполнен чувством. В искусстве нельзя «механически любить, страдать, ненавидеть и выполнять живые, человеческие задачи... без всякого переживания», – подчеркивал К.С. Станиславский³⁵. Об исключительном значении эмоциональности в творческой деятельности музыканта-интерпретатора говорится в работах крупнейших исполнителей, таких как: Нейгауз, Бузони, Савшинский, Гофман.

Таким образом определена структура музыкально-исполнительских способностей, представленная на рисунке 1.

Рассмотрим непосредственно исполнительские способности. По данным исследования Ю.А. Цагарелли, непосредственно исполнительские способности включают в себя психомоторные способности, надежность в концертном выступлении и артистизм.

Психомоторные способности музыканта проявляются в мышечной силе исполнительского аппарата музыканта, во владении различными способами звукоизвлечения, быстроте, ловкости и координации движений, выносливости и памяти.

Надежность музыканта проявляется в безошибочности исполнения концертной программы. Условия удачного исполнения концертной программы – хорошая подготовка, саморегуляция, стабильность, психоэмоциональная устойчивость.



Рис. 2. Структура непосредственно исполнительских способностей музыкантов (по Ю.А. Цагарелли)

Артистизм Ю.А. Цагарелли определяет как способность воздействовать на публику посредством талантливого выражения внутреннего содержания художественного образа на основе сценического перевоплощения. Артистизм заключается в сценическом перевоплощении, сценических движениях и сценическом внимании.

Сценическое перевоплощение – это способность музыканта-исполнителя действовать в логике содержания музыкального образа.

Сценические движения связаны с содержанием музыки и влияют на ее восприятие слушателями. Иерархическая структура сценических движений включает в себя коммуникативный, регулятивный, представленческий и сенсомоторный уровни.

На коммуникативном уровне находятся движения, направленные на публику: выражающие эмоционально-образное содержание музыки и отношение артиста к публике – поклоны, улыбки, реверансы и т.п. Первая группа движений занимает более высокую иерархическую ступень.

Регулятивный уровень занимают движения, связанные с саморегуляцией психоэмоциональных состояний. На более высокой ступени находятся движения, связанные с саморегуляцией

эмоций, обусловленных содержанием музыки, на более низкой ступени движения, направленные на саморегуляцию психофункционального фона – аэробные, мимические и др.

Представленческий уровень занимают движения, обеспечивающие взаимодействие с музыкальным инструментом. Эти компоненты исполнительской техники оказывают визуальное воздействие на публику. Они подразделяются на исполнительские и вспомогательные.

На сенсомоторном уровне находятся движения, связанные с эмоционально-моторной реакцией музыканта на исполняемую им музыку – произвольные и произвольные.

Сценическое внимание понимается как сосредоточенность музыканта на тех или иных объектах, связанных с процессом исполнения. Сценическое внимание также имеет иерархическую структуру: слепопроизвольное внимание занимает высшее положение, произвольное – среднее, а произвольное – низшее. В исследовании Ю.А. Цагарелли выявлено, что объем сфер сценического внимания зависит от типа музыкального мышления и музыкальной специальности. Сферы внимания бывают малые, средние и большие. В направленности сценического внимания

более высокое положение занимает внутреннее внимание, связанное с воплощаемым художественным образом, а более низкое – внешнее внимание, направленное на публику и соисполнителей.

Таким образом, структура непосредственно исполнительских способностей включает в себя следующие компоненты (рис. 2).

Эффективное формирование музыкально-исполнительских способностей на всех уровнях обеспечивает успешность музыканта в исполнительской деятельности.

Завершим свои размышления о взаимообусловленности коммуникативности музыканта-исполнителя и слушателей оценкой возможности объединяющих принципов человеческой коммуникации, опираясь на работы С.А. Биби, Т.П. Мотета³⁶, А.С. Рымаревой³⁷, В.Н. Холоповой³⁸, М.Л. Космовской³⁹.

Поиск объединяющих принципов человеческой коммуникации

Научно установлено, что 90% своего активного времени человек посвящает целенаправленной коммуникации (Клеммер и Снайдер, 1972). Письмо, чтение, говорение и слушание составляют основу человеческой деятельности. Во многих современных учебниках по коммуникации повторяется цитата: вы не можете не общаться⁴⁰. В самом общем виде коммуникацию определяют как процесс воздействия на информацию⁴¹. Если говорить более конкретно, коммуникация – это «способ, с помощью которого мы осмысливаем мир и делимся этим смыслом с другими, создавая его вербальные и невербальные сообщения»⁴². Язык слов – одно из самых мощных средств, которым мы располагаем для осмысления мира. Язык музыки – самое мощное средство. Однако *понять* музыку иногда гораздо сложнее, чем слово. Следовательно определение точки пересечения коммуникации с этическими критериями человеческого поведения поможет яснее понять принципы коммуникации и основополагающие этические ценности.

Цель данного раздела – доказать необходимость идентификации совокупности принципов, которые заложены в человеческих ценностях и служат средством установления эффективного и адекватного коммуникативного поведения в панкультурных контекстах на примере музыкальной исполнительской деятельности.

Предположение существования транскультурных человеческих ценностей может дать основу для выработки этического поведения в процессе коммуникации. Пользуясь обзорной литературой, посвященной поиску общечеловеческих ценностей, и в частности – некоторыми трудами К.С. Льюиса, написанными в защиту учения Тао об универсальных ценностях и закрепленными в философских парадигмах платоников и неоплатоников, – определим пять принципов коммуникации, которые могут быть применены ко всему многообразию культурных контекстов. Эти принципы были выделены нами в результате изучения фундаментальных исследований по коммуникатологии и педагогике. Рассмотрим способы использования и описания этих принципов.

Теоретики и практики, работающие в самых различных областях науки, спорят о существовании универсальных человеческих ценностей, чтобы предложить научные основания для интерпретации человеческого поведения. Еще Платон, а за ним неоплатоники сделали предположение о существовании универсальных идеалов истины и добра. Последовавшее за этим обсуждение аргументов «за», а иногда «против» универсалий не претендует на законченность. Скорее, такое обсуждение призвано осветить вопросы универсалий, законов природы и человеческих ценностей, которые продолжают вызывать споры у философов, педагогов, антропологов и других ученых.

Ученые-антропологи обнаружили некоторые свидетельства панкультурного поведения, которое привело к появлению универсальных ценностей. Браун⁴³ составил каталог, а Линкер⁴⁴ дал описание не одной сотне «человеческих универсалий» (выявленных на основании культурно-антропологических исследований), тем самым предоставив дополнительные свидетельства о существовании универсального критерия правильного и неправильного поведения. В каталоге Брауна есть следующие универсалии: вера в сверхъестественное/религия; вера в неизбежность смерти; детские страхи; классификация; разделение труда в соответствии с возрастом и полом; выражение эмоций, включая эмпатию; мимика; магия; музыка; поэзия и риторика; частная жизнь; территориальность; времяпрепровождение; развлечения.

Данный перечень отнюдь не означает, что в разных культурах к вышеперечисленным универсалиям относятся одинаково: культурные различия, безусловно, существуют. Доказано, напри-

мер, что во всех культурах религии и вере в сверхъестественное уделяется определенное внимание, но проявление этих верований и культовых отправлений в разных культурах различно. Наличие в разных культурах общих тем и понятий отнюдь не обесценивает роль культуры в человеческих цивилизациях, а скорее свидетельствует о том, что люди имеют общий опыт и поведенческие категории, взаимодействующие с культурой, а значит, можно найти общие принципы, которые помогут в дальнейшем объяснить человеческое поведение.

Еще один аргумент в защиту существования «универсалий» и человеческого поведения мы находим в работах психолога Карла Юнга⁴⁵. Юнг развил концепцию Фрейда о бессознательном⁴⁶, полагая, что бессознательное состоит из двух частей. Первая – «персональное бессознательное», описанное Фрейдом, – находится там, где хранятся воспоминания обо всем том, что было пережито. Вторая часть, называемая «коллективным бессознательным», состоит из архетипов, которые описаны как «некая форма психики, куда стекается и где оформляется весь индивидуальный и коллективный опыт; тем не менее эта часть отличается от самих символов и образов»⁴⁷. Понимание Юнгом коллективного бессознательного и его теория архетипов объясняют «универсальность функционирования психики и воображения человека в любой период времени и вне зависимости от культуры»⁴⁸. Таким образом, *коллективное бессознательное – это универсальная основа для систематизации нашего опыта, мыслей и чувств.*

Одной из наиболее исчерпывающих попыток выявить и подтвердить существование универсальных ценностей является книга Сиссели Бок «Общие ценности»⁴⁹, написанная внятнм, убедительным языком и содержащая попытки обобщения взглядов ряда исследователей достичь согласия в отношении универсальных ценностей. Ее книга представляет собой великолепный хронологический обзор успехов и неудач, связанных с определением ключевых универсальных ценностей.

Ее цель – поиск ограниченного числа ценностей, таких приземленных и банальных, чтобы их можно было легко распознать вне общественных и других границ. Будучи признанными как общие, они могут обеспечить основу для диалога и сотрудничества, которые так необходимы нам сейчас⁵⁰.

Однако Бок не рассматривает музыку в качестве ключевой ценности. Далее Бок приходит к заключению о том, что «мысль о поиске этики, способной разрушить культурные границы, кажется многим современникам либо оскорбительной, либо наивной»⁵¹. Тем не менее она горячо выступает за необходимость найти тот небольшой набор ценностей, который мог бы служить основой для взаимопонимания. Она не считает, что список этих ценностей должен быть длинным. Скорее она занимает позицию минималиста, когда предлагает: «Моральные ценности, при условии, что они выдержат испытание широкой оглаской вне культурных границ, должны быть немногочисленны по количеству и ограничены по масштабу»⁵². Маловероятно, что максималистские подходы, т.е. подходы, связанные с более длинными и проработанными списками общих ценностей, будут иметь больший успех. В этой связи она называет Эразмуса (который отдавал предпочтение универсальному миру) и Канта (автора категорического императива «Действуйте лишь по той максиме, которую в то же время вы бы хотели видеть универсальным законом») как двух наиболее значительных защитников универсальных принципов.

Дискуссия о поиске универсальных ценностей и принципов «правильного» поведения не ограничивается участием в ней философов, просветителей, психологов, политиков и антропологов. Русский романист Лев Толстой присоединился к дискуссии, когда предположил, что именно *посредством искусства* все люди участвуют во всеобщем эксперименте по передаче эмоционального смысла. Толстой считал, что существуют две стратегии, используемые людьми для общения друг с другом. Первая, и наиболее очевидная, осуществляется через речь; именно посредством сказанного и написанного слова происходит выражение мыслей. Как объяснил Толстой в своем эссе «Что такое искусство?» (1896), «вызвав в себе раз испытанное чувство и, вызвав его в себе, посредством движений, линий, красок, звуков, образов, выраженных словами, передать это чувство так, чтобы другие испытали то же чувство, – в этом состоит деятельность искусства»⁵³. Таким образом, Толстой полагает, что посредством искусства люди могут передавать друг другу свой культурный опыт и присоединяться к всеобщему выражению чувств.

Подтвердим позицию Толстого воспоминаниями музыкально-общественного деятеля, лекто-

ра и педагога, музыкального критика, историографа русской музыки с древнейших времён, создателя и бессменного редактора «Русской музыкальной газеты» (1894–1918) Николая Фёдоровича Финдейзена. Вот как описал он исторические концерты А.Г. Рубинштейна в рукописи «Из моих воспоминаний», которые отражают полученный в те годы незабываемый творческий импульс: «Лично для меня общедоступные концерты 1889–90 гг. имели очень серьезное значение, познакомив меня с музыкальной литературой в мировом масштабе. <...> Я уже не говорю о гениальном и приснопамятной передаче самим А.Г. – В-дуг'ного фортепианного трио Бетховена, а на бис несколько фп. пьес Шопена, в том числе и сонаты с похоронным маршем. Исполнение это было такое поистине глубокое и захватывающее, что я как безумный бежал из залы Кредитного общества».

Рубинштейн-пианист, Рубинштейн-дирижер два ракурса его исполнительского таланта были лично пережиты Финдейзеном («Я имел великое счастье видеть и слышать Антона Григорьевича в пору пробуждения моего музыкального самосознания не менее 12 раз» и сыграли значительную роль в выборе профессии музыканта. Прекрасную, поэтичнейшую характеристику концертной деятельности Рубинштейна дал он в последнее 10-летие своей жизни: «Каждый концерт А.Г. был своею рода молитвенным собранием искренно верующих, и проповедь его походила на боговдохновенную молитву-импровизацию»⁵⁴.

И завершим наше эссе ссылкой на позицию профессора Московской консерватории Валентины Николаевны Холоповой, которая в статье «Множественность измерений»⁵⁵ Альфреда Шнитке отмечает следующее. Весомую роль сыграло умение Шнитке не только писать серьёзную, философическую музыку, но на таком же уровне и говорить о ней. Где бы композитор ни выступал – с лекциями в вузах, на творческих собраниях в Союзе композиторов, в интервью и беседах для печати, – его оригинальные и глубокие суждения на всевозможные темы с жадностью слушались, записывались, копировались, распространялись. Вместе со значительностью музыки мудрость его слова создавала вокруг его личности насыщенную интеллектуальную атмосферу. И хотя вся эта «околомузыкальность» отрывала его от собственно «музыкальности», она суще-

ственно работала на понимание его музыки и самой его художественной натуры.

Примечания

¹ См.: *Dibelius U. Moderne Musik. 1945–1965.* – München, 1966. – S. 105. – Цит. по: *Гуревич П.* Музыка и борьба идей в современном мире. – М.: Музыка, 1984. – С. 3.

² См. *Стоковский Л.* Музыка для всех нас. – М., 1959. – С. 23.

³ *Лосев А.Ф.* Музыка как предмет логики // А.Ф. Лосев. Из ранних произведений. – М., 1990. – С. 196–197.

⁴ *Библер В.С.* Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры. – М., 1991. – С. 148 и далее.

⁵ См., например: *Соловьев В.С.* Сочинения: В 2 т. 2-е изд. – М., 1990. – Т. 1. – С. 743–745.

⁶ *Бугаев Б.* На перевале. VI. Против музыки // Вестн. – 1907. – №3. – С. 58. См. так же с. 57–60.

⁷ *Белый А.* Собр. соч. Т. 3. – С. 246–247.

⁸ *Kale D. Peace as an ethic for intercultural communication* // *Intercultural communication: A reader* / Ed. by L. Samovar, R.E. Porter. – Belmont, CA: Wadsworth, 1994. – P. 435–441. – Цит. по: *Библер В.С., Момет Т.П.* Коммуникация и ценности // Вестник РГГУ. – 2007. – №1. – С. 17.

⁹ *Christians C.* The ethics of being in a communications context // *Communication ethics and universal values* / Ed. by C. Christians, M. Traber. – Thousand Oaks, CA: Sage, 1997. – Цит. по: *Библер В.С., Момет Т.П.* Коммуникация и ценности // Вестник РГГУ. – 2007. – №1.

¹⁰ Там же.

¹¹ Там же.

¹² Там же.

¹³ *Berger C.R., Calabrese R.J.* Some explorations in initial interaction and beyond: Toward a developmental theory of interpersonal communication // *Human Communication Research.* – 1975. – №1. – P. 99–112.

¹⁴ *Hofstede G.* Culture's consequences: International differences in work-related values. – Beverly Hills, CA: Sage, 1980.

¹⁵ *Lustig M., Koester J.* Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures. – Boston: Allyn & Bacon, 2006; *Martin J.N., Nakayama T.K.* Intercultural communication in contexts. – N.Y.: McGraw Hill, 2004.

¹⁶ *Kobut A., Stokes B.* America against the world: How we are different and why we are disliked. – N.Y.: Times Books, 2006.

- ¹⁷ Martin J.N., Nakayama T.K. Op. cit. – P. 33.
- ¹⁸ Там же. – P. 34.
- ¹⁹ Jobannesen R. Ethics in human communication. – Prospect Heights, IL: Waveland Press, Inc., 1990.
- ²⁰ Barnlund D. Toward a meaning-centered philosophy of communication // Journal of Communication. – 1962. – №12. – P. 198.
- ²¹ Miller G.R. Contributions of communication research to the study of speech // Monroe A.H., Ehninger D. Principles and Types of Speech Communication. – Glenview, IL: Scott, Foresman, 1969. – P. 355.
- ²² Masterson J.T., Beebe S.A., Watson N.J. Invitation to effective speech communication. – Glenview, IL: Scott, Foresman and Co, 1989; Beebe S.A., Beebe S.J., Ivy D.K. Op. cit.
- ²³ См.: Биби С.А., Мотет Т.П. Коммуникация и ценности // Вестник РГГУ. – 2007. – №1.
- ²⁴ Mebrabian A. Nonverbal communication. – Chicago: Aldine Atherton, 1972.
- ²⁵ Nouwen H. Bread for the journey. – San Francisco: HarperCollins, 1997.
- ²⁶ Beebe S.A., Beebe S.J., Ivy D.K. Communication: Principles for a lifetime. – Boston: Allyn and Bacon, 2007.
- ²⁷ Hammer M.R., Bennett M.J., Wiseman R. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory // International Journal of Intercultural Relations. – 2003. – №27. – P. 421–443.
- ²⁸ Beebe S.A., Beebe S.J., Ivy D.K. Communication: Principles for a lifetime. – Boston: Allyn and Bacon, 2007.
- ²⁹ Hofstead G. Op. cit.
- ³⁰ Kreeft P. C.S. Lewis for the third millennium. – San Francisco: Ignatus Press, 1994. – P. 13.
- ³¹ Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: Дис. ... д-ра психол. наук. – Л., 1989.
- ³² Сулейшинов Р.Ф. Психология профессионального мастерства музыканта-инструменталиста: Дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2005.
- ³³ Сильд О. О структуре профессиональной способности музыканта-исполнителя // Тезисы докладов межвузовской научно-методической конференции «Вопросы методики отбора на исполнительские отделения музыкальных вузов страны». – Клайпеда, 1985.
- ³⁴ Мазель Л.А. Строение музыкальных произведений: учеб. пособие. – М.: Музыка, 1979.
- ³⁵ Станиславский К.С. Работа актера над собой. Ч. 1: Работа над собой в творческом процессе переживания. Дневник ученика. – М.: Искусство, 1985.
- ³⁶ Биби С.А., Мотет Т.П. Коммуникация и ценности // Вестник РГГУ. – 2007. – №1. – С. 17.
- ³⁷ Рымарева А.С. Разъяснение мотивационного механизма корпоративной культуры посредством преодоления недостатков теории А. Маслоу // Организационные системы: теория и практика управления. – 2007. – №4. – С. 206–210.
- ³⁸ Холопова В.Н. Множественность измерений Альфреда Шнитке // Свободная мысль. – 2008. – №1. – С. 75–88.
- ³⁹ Космовская М.Л. История музыкальной культуры в наследии Н.Ф. Финдейзена. – Курск: Изд-во Курского гос. ун-та, 2006. – 307 с.
- ⁴⁰ Waltzlawic J., Bavelas B., Jackson D. The pragmatics of human communication. – N.Y.: W.W. Norton, 1967.
- ⁴¹ Dance F.E.X., Larson C. Speech communication: Concepts and behavior. – N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1972.
- ⁴² Beebe S.A., Beebe S.J., Ivy D.K. Communication: Principles for a lifetime. – Boston: Allyn and Bacon, 2007.
- ⁴³ Brown D.E. Human universal. – N.Y.: McGraw-Hill, 1991.
- ⁴⁴ Pinker S. The blank Slate: The Modern Denial of human nature. – Princeton: Princeton Univ. Press, 2002.
- ⁴⁵ Юнг К.Г. Феномен духа в искусстве и науке. – М.: Ренессанс, 1992. – 320 с.; Юнг К.Г. Проблема души нашего времени / Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1996. – 336 с.; Юнг К.Г. Психологические типы / Пер. с нем. – М.: Прогресс-Универс, 1995.
- ⁴⁶ Фрейд З. Психология бессознательного. – М.: Просвещение, 1989. – 448 с.
- ⁴⁷ Hopcke R.H. A guided tour of the collected works of C.G. Jung. – Boston: Shambhala, 1999. – P. 15.
- ⁴⁸ Там же. – P. 14.
- ⁴⁹ Vos S. Common values. – Columbia, MO: Univ. of Missouri Press, 2002.
- ⁵⁰ Там же. – P. 1.
- ⁵¹ Там же. – P. 42.
- ⁵² Там же. – P. 53.
- ⁵³ Толстой Л. Что такое искусство. – 1896.
- ⁵⁴ Ссылки на рукопись «Из моих воспоминаний» даны по: Космовская М.Л. История музыкальной культуры в наследии Н.Ф. Финдейзена. – Курск: Изд-во Курского гос. ун-та, 2006. – С. 140.
- ⁵⁵ Холопова В.Н. Множественность измерений Альфреда Шнитке // Свободная мысль. – 2008. – №1. – С. 75–88.

ЗАДАЧИ МАССОВОГО СПОРТА В РЕГИОНЕ

14 октября 2008 года прошло заседание президиума Госсовета и Совета при Президенте Российской Федерации по развитию физкультуры и спорта. Д.А. Медведев отметил, что «физкультурой и спортом регулярно занимаются 15% граждан страны. Это очень низкий, крайне низкий показатель». Можно оспаривать эти отлакированные функционерами цифры, быть реалистами.

Систематически занимающимися любой формой физической активности – самостоятельно или в организованной группе, может считаться только тот, кто занимается не менее 3-х раз в неделю, 10–11 месяцев в году, от 1,5 до 2 часов за одно занятие. Именно поэтому 40 минутные уроки школьной физической культуры, проходящие 2 раза в неделю, практически не приносят отдачи, а в старших классах просто игнорируются. То же самое можно сказать и о «пользе» дорогостоящих разовых акций – «Спорт – против наркотиков» и тому подобных. Их эффективность в России ничтожна.

Американские учёные долго исследовали более 5000 жителей своей страны, достигших возраста 90 лет, разного социального и материального уровня и цвета кожи. Оказалось, что долгожителей объединяло только одно – они каждый день потели. Посредством активного движения в течение дня они не только выводили шлаки из организма, но и вырабатывали гормоны удовольствия – эндорфины. Можно вырабатывать эндорфины через обжорство, сигареты, алкоголь, наркотики, наконец. Но те, кто получают эндорфины от движения – спортивных игр, фитнеса, плавания и т.д. практически не нуждаются в сомнительном допинге, что доказано наукой.

В нашем городе с 270000 населением к систематически занимающимся можно отнести только ребят из детских спортшкол. А если учесть, что в Костроме тренеров по всем видам спорта около 100 человек и отнюдь не каждый из них занимается с максимальным количеством детей, ибо это материально не выгодно, то окончательная цифра, включая энтузиастов, занимающихся самостоятельно, не превышает 2%. И дело здесь отнюдь не только в новых спортсооружениях, как кажется некоторым.

В отличие от Запада, в России исторически не сложился приоритет здоровья каждого в отдель-

ности человека. У нас всегда жалели больных и убогих. Окончательно развратила людей «бесплатная» медицина. Можно было курить, пьянствовать, наплеватьски относиться к себе и получать 100 процентные больничные листы и бесплатные санатории. **На Западе поощряли здоровых, в России поощряли больных.** На Западе наказывают экономически за излишний вес, курение, многократно увеличивая стоимость медицинской страховки и поощряют семьи, где родственники работника ведут здоровый образ жизни, ибо на работе он должен думать только о производстве. **Здоровый ребёнок там экономически выгоден обществу.** Именно поэтому возле каждой школы США два футбольных поля, бассейн и огромный спортивный зал с трибунами, где за школьников каждый выходной болеют родители, в чём можно убедиться, если смотреть не только их боевики и ужастики.

В Костроме 10% инвалидов, более 30% пенсионеров. Они чрезвычайно социально активны и требуют льготных медикаментов, дорогостоящего медицинского обслуживания. На этом фоне 25–35 летние родители, желающие, чтобы их дети приобщались к активному движению и не «нагружали» больницы как можно дольше, что было бы экономически выгодно региону, слышны очень мало. У нас нет видов спорта, как в Ярославле, например, хоккей, куда родители водили бы детей с меркантильными целями дальнейшего обогащения. Всё, что им нужно – **занятость и здоровье своих детей**, а отнюдь не спортивные разряды и звания, которые, кстати, существуют только в России, как атавизм.

Коренная ошибка нашего общества – отсутствие какой-либо превентивной работы для достижения цели и решения среднесрочных и долгосрочных задач. Яркий пример – всегда неожиданное начало зимы, распродажа детских садов и т.д. В городе хорошо работают всевозможные кружки и отделения по направлениям, не связанным со спортом – танцы, искусство, моделирование. Но в любом обществе 15–20% детей очень хорошо физически развиты, склонны к агрессии и выставлению своей силы напоказ, перед сверстниками. Если вовремя отдать их в спортивную секцию, то их негативная энергия начнёт выливаться в спортзале, а не на улице. Тренер, соот-

ответственно подготовленный, станет у них нередко первым авторитетом в жизни, фактически отцом, особенно в неполных семьях или в семьях, где отец злоупотребляет алкоголем. Экономия на спортивных школах, мы вынуждены содержать детские колонии. Дело в том, что воспитание здорового образа жизни у ребёнка на 100% зависит от личного примера уважаемого им взрослого и (или) хотя бы его заинтересованности, а не безразличия или демонстративного отрицания, т.е. курения на глазах ребёнка или употребления алкоголя.

Психологи предупреждают, что ребёнок действует не ради чуждых и не всегда ему понятных интересов взрослого, а потому, что тем самым он удовлетворяет собственные побуждения. Одной из таких внутренних потребностей является зарождающаяся в виде инстинкта радость движения. Как развивать этот инстинкт, который может угаснуть, если в детских садах и начальной школе практически нет занятий по физической культуре в силу чисто административной неразберихи, царящей уже несколько десятилетий. С 10 лет убедить ребёнка заниматься физкультурой в школе, особенно при сдвоенных уроках, когда в маленьком зале по 50–60 человек одновременно, очень непросто. А если учесть ещё постоянное урезание денег на внеклассную (секционную) работу по физическому воспитанию, нереально. У школы в России, как и у самой страны, две беды – отсутствие воспитания и отсутствие мужчин в педагогических коллективах. Между тем, все до одного классики педагогики, и иностранные, и отечественные – мужчины. Лауреаты Всероссийских конкурсов учительского мастерства, руководители горно и облоно – мужчины. С уходом из школ пионервожатых в начале 90-х вакуум воспитательной работы обнаружил себя в полной мере. Сейчас мы воспринимаем как должное, что в школах свыше 500 учеников будет работать участковый инспектор. Между тем, педагог по физической культуре мог бы спасти многих из тех, кто сейчас с 10 лет пьёт на улице пиво и курит, если бы имел возможность заниматься с ними с первого класса. Ан нет, учебная недельная нагрузка педагога средней школы – 18 часов, а педагога начального звена – 20. Разница в 2 часа – это и есть уроки физкультуры. Можно себе представить учителя начальных классов, проводящего урок в спортзале, если в программе его подготовки отсутствует методика предмета? Нет физкультуры в начальной школе – нет соревнований даже по

подвижным играм и «Весёлым стартам», где тренер из ДСШ мог бы пригласить моторных ребят. Функционерам это не нужно – нет выполнения разрядов. Нет разрядов – хромает отчетность.

Между тем, если качественно подходить к развитию массового спорта, можно решить практически все социальные вопросы, стоящие перед руководством региона президентом и премьер-министром: **развитие патриотизма** (патриот спортивной команды, патриот школы, патриот города), **реальное противодействие табакокурению, алкоголизму, наркомании, действенная профилактика сердечно-сосудистых заболеваний, подготовка молодежи к службе в армии, управление проблемной молодежью** (если проблемы решаются превентивно), **развитие функции «социального лифта»** (когда ребёнок из малообеспеченной семьи имеет шанс попасть в элиту общества, став большим спортсменом), **оздоровительная работа по месту жительства, становление крепкой, здоровой семьи, продление сроков жизни**.

Могут быть решены и многие региональные задачи: **закрепление кадров на селе, профилактика суицидов, оздоровительная работа в интернатах различного профиля, реальное противодействие пивному буму и вандализму среди молодежи**.

Спорт – достаточно консервативная отрасль. Всё те же понятия – мастерство и массовость. Тренер набирает три группы новичков по 17–20 человек и получает за свой тяжёлый труд менее 3000 рублей. Для того, чтобы зарабатывать 12000–15000 рублей, необходимо 6–8 лет «пахоты» и избавление от 70–80% «неперспективных» детей. Именно поэтому многие родители детей, начиная с 4 лет не могут устроить своих чад в ДСШ. К сожалению, отрасль, задачи которой на 99% социальные – занять и оздоровить детей, рационально, интересно, с пользой для здоровья провести свободное время ребёнка, затем подростка, а в идеале взрослого человека и его семьи находится под полным контролем функционеров, получающих бонусы только за спортивные победы, которых сейчас нет – регион занимает в отчетности бывшего Госкомспорта и среди взрослых и среди детей 70-е места в России за 2007 год. Между тем, количество желающих делать карьеру в отрасли физической культуры и спорта – 30 человек – один курс факультета физической культуры в год, причём отнюдь не все они «великие» спортсмены. И совсем ничтожное количе-

ство их остаётся в отрасли по выпуску. Поэтому призыв: «Построим спортивные Дворцы и всё у нас получится!» звучит крайне сомнительно.

Печально не только то, что Россия с 15% занимающихся физкультурой и спортом радикально отстает от Швеции и Финляндии, стран с не менее суровым климатом, где физически активны до 80% жителей. Печально, что наш регион и в стране отстает на 12–15 лет не только от Москвы, но и, к примеру, Мордовии, где около 900000 населения. Они не зациклились на 2 золотых медалях Пекина по спортивной ходьбе, а начали строить гимнастические залы под приглашенного к ним знаменитого тренера по спортивной гимнастике Леонида Аркаева.

К сожалению, в регионе никогда не было системного подхода к отрасли «Физическая культура и спорт». А это детские сады, общеобразовательные школы, ДСШ, подготовка кадров для отрасли, спортивный менеджмент, пресса и телевидение, системы массового спорта и спортивного мастерства. Вот только главные беды каждого звена:

Детские сады. необходимо законодательно подтягивать статус инструктора по физ.подготовке к статусу воспитателя, ибо инструктор имеет по ЕТС на один разряд ниже, но самое главное ему не идет педагогический стаж. Инструкторов нигде официально не готовят, ибо на дошфаке только заочное отделение. А 30 минут занятий 2 раза в неделю по регламенту для шестилеток – это вообще пародия на здоровый образ жизни. В детские сады могут прийти и студенты факультета физической культуры и тренеры из ДСШ. Но воз и ныне там.

Общеобразовательные школы. 5 ноября 2008 года президент Д.А. Медведев в своём первом послании стране сказал, что по здоровью школьников «просто ужасающая статистика». Должен быть «приоритет здорового образа жизни в школе». У нас же в большинстве школ просто нет уроков физкультуры в младших классах. До школы ребёнок должен учиться ходить и говорить, в школе сидеть и молчать. Пока преобладает точка зрения главы Татарстана М. Шаймиева: «Пусть бегают вокруг школы», это там где спортзалов нет или не хватает.

Детские спортивные школы. Пока ничем, кроме добровольных родительских пожертвова-

ний тренерам начального звена помочь нельзя. В схеме это выглядит так – 50 родителей (если их и детей устраивает тренер) собирают по 200 рублей и сдают их председателю родительского комитета. Получается 10000 руб. в месяц. Это устраивает всех, это стимул для тренера добросовестно работать, ибо в противном случае дети проголосуют ногами.

Более того, есть материальный стимул набрать ещё ребят, если тренер молод и небогат, а попробуйте найти богатого тренера, а не функционера.

Наше русское: «НИЗЗЯ!» у чиновников без желания оплатить пару дней работы опытного юриста и экономиста для создания типового положения для ДСШ, хотя за репетиторство по любому школьному предмету 200 рублей в час уже давно никто не берёт – дёшево, тем более, если официально. А как вам директора спортшкол без специального образования, бессмысленная взаимная многомиллионная аренда в пределах города только потому, что это школа города, а это области, хотя дети и там – жители Костромы. А директор ДСШ, у которого средний возраст тренеров приближается к 60 годам, на предложение взять на практику студентов факультета физической культуры, отвечающий: «А зачем нам конкуренты?»

Сейчас руководители области явно «повелись» на предложение функционеров повысить статус федераций по видам спорта, работающих на общественных началах, состоящих иногда из 3–4 человек. Работу этих подразделений на всероссийском уровне резко критиковал и В. Фетисов, ушедший в отставку, и новый министр спорта РФ В. Мутко за полную безответственность. Гораздо рациональнее взять опыт Ростовской области, одной из самых спортивных в России, где с 1994 года разведены функции облспорткомитета, отвечающего за спортивное мастерство и горспорткомитета, отвечающего за спортивную массовость, т.е. дошкольный, школьный спорт, спорт по месту жительства, ветеранский спорт и т.д. При этом, перед функционерами, особенно массового спорта, должны стоять приоритеты родителей и их детей, т.е. жителей города, а не количество разрядников, по сути ещё послевоенные критерии.

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАЦИОНАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ

А.М. Коптяев, Л.В. Коптяева

НЕКОТОРЫЕ МЫСЛИ О ПЕРСПЕКТИВАХ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Система профессионального образования нуждается в совершенствовании. Авторы, проанализировав демографическую ситуацию, состояние профессиональной подготовки в отдельно взятом регионе, предлагают некоторые пути совершенствования среднего профессионального образования: создание образовательно-воспитательного комплекса, интеграция.

Образование сегодняшнего дня ругают все. О профессиональной подготовке чаще всего тоже говорят негативно. Апофеозом (в кавычках) звучит фраза вице-премьера Правительства, а ныне избранного Президента РФ Д.А. Медведева: «За последние годы у нас полностью разрушена система начального и среднего профессионального образования» [4].

Не согласиться с Дмитрием Анатольевичем нельзя. Да, система разрушена. Осколков этой системы столько, сколько в России регионов. В 2005 г. в ведении регионов передано более 2400 образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования. Как высказался В.А. Казначеев, председатель Совета ректоров вузов Ставропольского края: «Умыв руки и передав ссуды с федерального на региональный уровень, государство тем самым снизило уровень управления ими и нарушило единое образовательное пространство...» [4].

Если более точно, снижение управления и нарушение единого пространства началось с развалом Союза, а этой передачей государство закончило выполнять функцию управления ссудами и разрушило окончательно единое образовательное пространство. Правда, не всеми. Порядка 800 ссудов в федеральном ведении имеется. (Очередная попытка создания единого образовательного пространства возможна в связи с принятием федерального закона № 309 ФЗ от 01.12.2007 г. – установление Федеральных государственных образовательных стандартов).

Да и ладно бы. Ну, отдали и отдали. Беда тут в другом. Профессиональное образование работает «на заказ». Когда разваливался Союз, и стояла экономическая неразбериха, ссуды выполняли социальный заказ – чем больше студентов, тем меньше молодежи на улице, т.е. обеспечивали занятость молодежи. Первыми в экономике «очу-

халась» торговля и стала заказывать себе коммерсантов, экономистов, менеджеров всех мастей. Все торговые сделки требовали юридического сопровождения. «Пошел» массовый заказ на юристов. Большинство ссудов (и не только, но и вузы) «переложили штурвал» с технического на другие виды профессионального образования.

Монстры экономики – тяжелая промышленность (горнодобывающая, нефтегазовая, металлообработка, станкостроение и т.п.), сельское хозяйство «проснулись» позже. Но! Проснулись с новыми идеями, технологиями, а главное, с новыми требованиями к выпускнику профессионального образования, стержнем этих требований является необходимость быть активной частью производительных сил.

Мы же, с благословения государства, пока выживали с 1992 г. по 2004 г., разрушили все остатки технической базы. Да ее особо и разрушать не надо было. Половина технического обеспечения образовательного процесса была 1930–1960 гг. Предприятия, чтобы развиваться, делают сумасшедший рывок вперед в плане технического перевооружения. И все! Большинство ссудов безнадежно отстали и в оборудовании, и в знаниях преподавателей. Добивающим ударом было «коварство» школ. Не секрет, вся работа школ оценивается по количеству выпускников, поступивших в вузы. Вузостремительный бег стал таким, что оказался главным девальвирующим фактором для высшего образования. А в ссуды пошли лишь те, кому «не посчастливилось» быть в этой когорте «бегунов». А это, как правило, троечники и «скрытые» двоечники.

Парадокс бытия! Предприятиям нужны рабочие руки, а они получают от государства в лице профессионального образования «белые воротнички».

Итак, технической базы нет, абитуриент чуть образованней пятиклассника, преподаватель

спецдисциплин «живет» наработками прошлого века. И в этих условиях среднее профессиональное образование готовит рабочие руки. Можно бы симулировать образовательный процесс, особенно его практическую составляющую за счет информационных технологий. Но где взять материал да еще лицензионный по техническим направлениям, например: горная электромеханика, горное дело, горные машины и комплексы, взрывные работы и т.п. Оставалась надежда на прохождение практики на предприятиях. Но! Опять но... Предприятия-то сплошь частные, неохотно практикантов приглашают, а если и снизойдут, то все заканчивается сбором материалов для отчета.

У Хибинского колледжа около 100 различных предприятий (социальных партнеров), могущих принимать студентов на практику. И лишь единицы могут принять на оплачиваемую практику. А некоторые партнеры в 2008 году требуют заключения договоров на прохождение практик с оплатой колледжем стоимости практик. По нашим оценкам на 540 студентов к четырем видам практик в течение 2008 г. необходимо около 2500000 рублей. Да где бы взять такие деньги, чтобы заплатить?

Профессиональное образование и рынок труда – это как две руки у одного человека: тяжело одной рукой, возьми двумя, тяжело в одной – переложи в другую. А вот если одной вовсе не будет, или она начнет «усыхать», второй будет непросто, а человек становится инвалидом.

Так и в образовании. Разрушение («усыхание») профобразования приводит (привело) к «инвалидности» государства (региона, города). Рынок труда не должен быть просто потребителем. Он должен быть соучастником, партнером. Конечно, некоторое партнерство присутствует, но оно мизерно и однобоко. Центры занятости направляют на профессиональное обучение, но это в основном краткосрочная курсовая подготовка.

Так, например, за 10 месяцев 2007 г. в службу занятости Мурманской области обратилось 39814 граждан, 3 тысячи из них направлено на профессиональное обучение (7,5%), а не имеют профессионального образования 47% безработных граждан. При этом тенденция высокой безработицы сохраняется исключительно в малых городах, с населением 30–50 тысяч человек и менее, но при этом на территории таких городов функционируют крупнейшие не только в регионе, но и в России промышленные предприятия. Так, в Ковдорском районе безработица 5,3% (функционирует

Ковдорский ГОК), Мончегорск – 5,4% («Североникель»), Кировск 4,8% (ОАО «Апатит»). В областном центре безработица всего 1,2% [1].

Таким образом, первое и самое простое направление действий – это работа со службами занятости.

В 2008 году в Мурманской области функционирует 11 учреждений НПО, 36 учреждений СПО (в том числе 17 филиалов, 4 ПУ при ИТУ Минюста, 1 Спец ПУ).

Всего 52 учреждения начального и среднего профессионального образования с численностью обучающихся около 21 тысячи человек. Легко посчитать среднюю численность обучающихся в одном учреждении профессионального образования (для большей точности вычленим ПУ при ИТУ и в СПУ) – 20 тысяч человек / 47 ОУ = 425 человек на одно учебное заведение.

Если учесть, что в одиннадцати ПУ обучается 9031 человек (821 человек в среднем в одном ПУ), то в 36 учреждениях СПО обучается 10969 человек (305 студентов ОУ). Для сравнения в 2006 г. в учреждениях СПО области обучалось около 12,5 тысяч студентов.

Можно себе представить, сколько студентов обучается в некоторых учреждениях СПО, если вычленим такие ОУ как ХТК, где приведенный контингент 885 человек (общий 1237 студентов).

Мы уже не раз называли такие учреждения «карликами образования». Сколько сил, средств, внимания «оттягивают» на себя эти «карлики»?

В связи с этим выкристаллизовывается второе направление развития профессионального образования – интеграция.

Мы также уже не однажды писали о возможностях и вариантах интеграции, в том числе:

- интеграция науки и образования;
- вертикальная восходящая интеграция (СПО+ВПО);
- вертикальная нисходящая интеграция (СПО+НПО)+ООУ+ДОУ;
- горизонтальная интеграция.

Из вышеназванных видов интеграций Хибинский технический колледж с 1993 года реализует:

- вертикальную интеграцию, предоставляя выпускников колледжа с 1993 по 1998 гг. Санкт-Петербургскому горному институту, а с 1998 г. Костромскому государственному университету (филиал в г. Кировске).

За эти годы благодаря такой интеграции свыше 300 студентов – выпускников колледжа получили

высшее образование в университете, в том числе по ускоренным образовательным программам:

– вертикальную нисходящую интеграцию, принимая выпускников ПУ на обучение в колледж ежегодно, вот уже на протяжении 10 лет 20–30 выпускников ПУ поступают на сокращенные сроки обучения и успешно заканчивают колледж.

Кроме этого, в городе открыт профессиональный лицей (специально по договору колледжа с Администрацией города, для реализации проекта «Колледж малого города» и осуществления интеграции). В лицее работают несколько профильных классов, выпускники которых поступают в колледж на технические специальности. Профильную направленность общего образования необходимо расширять и углублять.

Учитывая демографический спад предлагаем (первое такое предложение мы вносили еще в 2000 г.), чтобы ни один воспитанник дошкольных учреждений «не выпал» из поля зрения общеобразовательной школы, на базе школ необходимо создавать образовательно-воспитательные комплексы (ОВК), в состав которых должны входить базовая школа и несколько дошкольных учреждений. И организовывать свою деятельность они должны совместно по общим образовательным программам. Структура ОВК проста, но базовая школа, а затем и весь комплекс должны получить хозяйственную и финансовую самостоятельность, т.е. каждый ОВК должен иметь свой бюджет и свой расчетный счет.

Преимущество создания ОВК очевидно – в скором времени при спаде числа воспитанников дош-

кольных учреждений на высоте положения, а значит, «при работе» окажутся сотрудники тех школ, которые смогут доказать родителям, что их школа наиболее привлекательна, т.е. они будут вынуждены вести борьбу за свое будущее. При создании ОВК дошкольные учреждения «свои», то и заботиться о них школы будут, как о своих. Потенциал школы в этом случае направлен на мотивированное поведение родителей, детей; будет воспитываться здоровый корпоративный дух, а главное – в системе «дошкольное и школьное образование» этот процесс будет непрерывен, адаптирован по отношению к каждому обучающемуся от раннего детского возраста до окончания школы. Немаловажным является также фактор социального воспитания (одна общественная среда, один микроклимат, единые требования на весь период получения образования в ОВК).

Конечно, в этом случае не избежать реорганизации и объединения общеобразовательных учреждений, особенно некомплектных, негибких, имеющих низкий педагогический потенциал.

На наш взгляд проблемы здесь возникнут в отсутствии специалистов, имеющих современные экономические и управленческие знания и навыки. Но области по силам решить проблему переподготовки и повышения квалификации работников управления образованием.

С созданием ОВК роль городского отдела образования также изменится. Наряду с другими, основными их задачами будут:

– подготовка рекомендаций по расширению социального опыта;

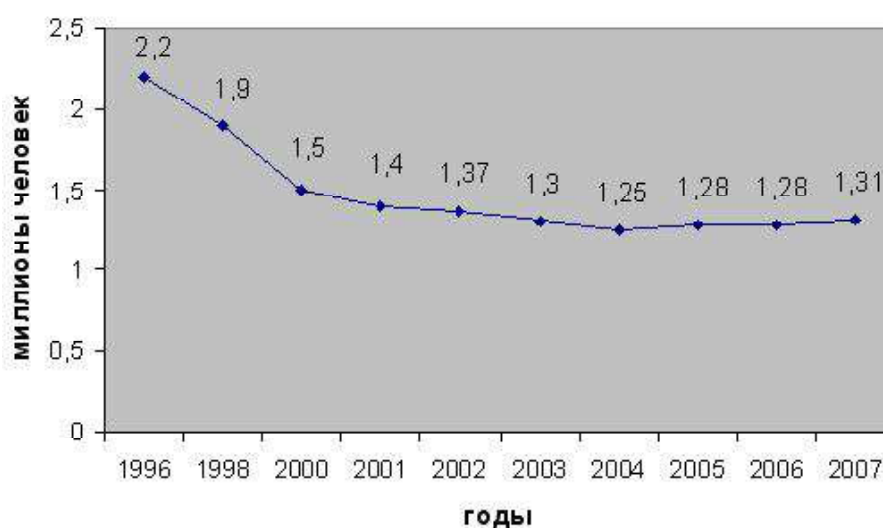


Рис. 1. Численность поступающих в первый класс

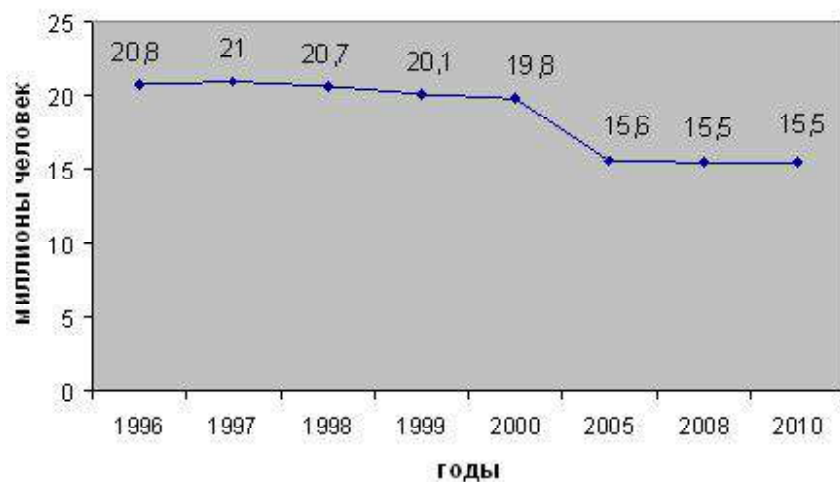


Рис. 2. Всего обучающихся с 1 по 11 классы

- создание благоприятных условий для решения проблем;
- контроль исполнения государственных стандартов ОВК;
- перспективное планирование деятельности ОВК.

Образовательно-воспитательные комплексы в свою очередь будут заинтересованы в изыскании внебюджетных источников, с объединением школ и дошкольных учреждений поле деятельности по зарабатыванию собственных средств значительно расширится.

Наряду с созданием ОВК необходимо интегрировать образование в общеобразовательных школах и техникумах, колледжах, вузах [2].

Все вышеназванное подтолкнуло нас на еще более глубокую вертикальную интеграцию, объе-

динение с ведущим техническим вузом страны в единую структуру. Таким вузом стал Санкт-Петербургский государственный горный институт (технический университет). При поддержке губернатора области, согласия университета мы обратились в Федеральное агентство по образованию, где нас также активно поддержали.

В результате 23 июня 2007 г. вышло Распоряжение Правительства РФ № 820 Р о реорганизации Хибинского технического колледжа путем присоединения к техническому университету. 26 июля 2007 г. вышел приказ № 1348 Федерального агентства по образованию РФ.

В настоящее время работа по присоединению практически завершена.

Думается, что такая интеграция принесет огромную пользу и предприятиям региона, и каж-

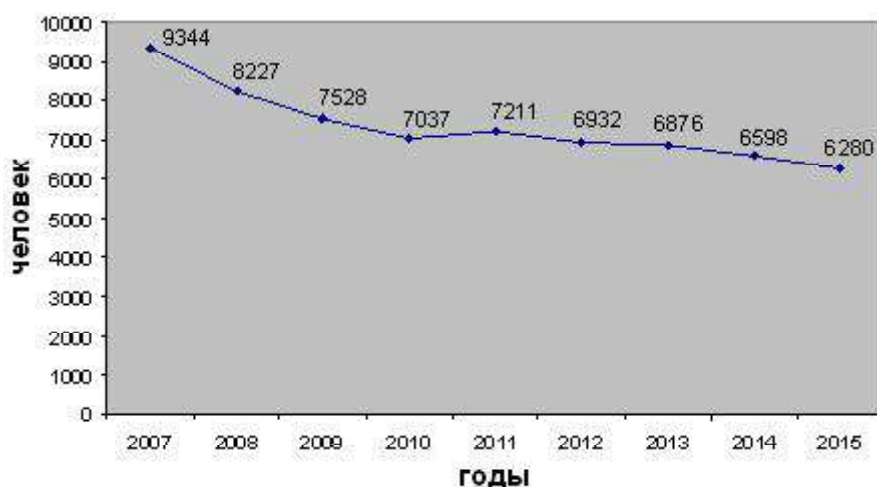


Рис. 3. Выпускники системы общего образования (9–11 классы) по Мурманской области

Таблица

	Прием студентов				Обучение			
	Всего	На бесплатной основе	На платной основе	% бесплатного обучения от общего	Всего	На бесплатной основе	На платной основе	% бесплатного обучения от общего
ГОУ СПО ХТК*	362	243	119	67,1	1311	995	316	75,9
Мурманская обл.*	4847	1781	3020	36,7	12874	5332	7542	41,4
То же; область 2005 г.	5121	1794	3327	35,0	13300	5150	8150	38,7
2004 г.	5030	1706	3265	33,9	13292	5150	7932	38,75
2003 г.	5500	2000	3500	36,4	13900	5600	8300	40,0

* Данные за 2006 год.

дому гражданину, решившему обучаться в колледже, и самому колледжу.

Все рассмотренные направления вполне жизнеспособны, и, безусловно, будут способствовать развитию профессионального образования в регионе. Однако мы считаем необходимым «высветить» еще одно очень важное направление – это то, для кого, для какой части населения будут открыты двери колледжа. Это очень важно при существующем расслоении общества и с учетом демографической ситуации.

Для полноты восприятия рассмотрим численность школьников, как поступающих в 1-й класс, так и обучающихся в школах РФ [3, с. 256].

Из графиков наглядно видно, что число первоклассников в 2007 г. будет составлять 59,5% от числа первоклассников в 1996 г., а число обучающихся в школах в 2007–2008 гг. составить 78,2% от числа школьников в 2000 году.

По Мурманской области ситуация со школьниками выглядит следующим образом (см. рис. 3).

Сокращение на 32,8% и, если предположить, что доля ССУЗов 33,6%, то прием 2007 г. составит 3770 человек, 2008 г. – 2765 человек, а в 2015 г. – 2530 человек. Ожидаемое сокращение приема около 33% или 1240 человек. При такой ситуации абитуриент, безусловно, будет выбирать учебное заведение не только с высоким уровнем технологий обучения, но и доступностью, определяемой в первую очередь бесплатностью либо меньшей стоимостью за это обучение.

Каково положение дел по доступности образования, рассмотрим на примере приема студентов в 2006 г., обучение их в 2006 г. в колледже, в Мурманской области и сравним с результатами прошлых лет (см. табл.).

Из таблицы видно, что процент бесплатного обучения в колледже выше среднеобластного почти в 2 раза. Кстати, по данным Института развития образования ГУ ВШЭ Мурманская область занимает третье место в России по платности среднего профессионального образования, уступив первенство лишь Камчатской области и Ханты-Мансийскому автономному округу (см.: Учительская газета. – 2006. – №40. – 3 октября. – С. 4).

Для нас видится бесплатность получения профессионального образования одним из самых важных факторов.

Все вышесказанное, безусловно, должно дать определенный импульс развитию среднего профессионального образования, а значит увеличить приток специалистов на предприятия, специалистов, могущих быть исполнителями (хотя руководителями они тоже могут быть), т.е. активной частью производительных сил общества (по В.А. Казначееву – «работающих руками»).

Библиографический список

1. Аналитические материалы по профессиональному образованию Комитета по образованию Мурманской области, опубликованные на заседании Совета директоров ССУЗов Мурманской области 20.12.2006 г. и 14.02.2008 г.
2. Материалы научно-практической конференции работников ССУЗов Мурманской области «Специалист региона XXI века» КОАМО Мурманск 31 марта 2000 г. – С. 15–24.
3. Модернизация Российского образования. Документы и материалы ГУ ВШЭ ИРО. – М., 2007. – С. 232.
4. Казначеев В. Кто протянет руку // Российская газета. – 2008. – №225. – 4 февраля.
5. Учительская газета. – 2006. – №31–46.

Н.Г. Меньших

О ХОДЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИОРИТЕТНОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ» В МУРМАНСКОЙ ОБЛАСТИ

В данной работе рассмотрены цели, задачи, основные направления и мероприятия приоритетного национального проекта «Образование». Проанализированы результаты и выявлены проблемы при реализации проекта в Мурманской области.

Основной целью приоритетного национального проекта «Образование» является создание условий для повышения качества, доступности и конкурентоспособности образования. Для достижения данной цели должны быть решены следующие задачи: совершенствование содержания и технологий обучения и воспитания; развитие системы обеспечения качества образования; повышение эффективности управления в системе образования.

Сегодня связь между современным, качественным образованием и перспективой построения гражданского общества, эффективной экономики и безопасного государства очевидна. Для страны, которая ориентируется на инновационный путь развития – это и есть первоочередная задача приоритетного национального проекта «Образование».

Для реализации данной задачи в проекте предусмотрено два взаимодополняющих подхода. Во-первых, государство будет стимулировать инновационные программы, поощрять лучших учителей, выплачивать гранты талантливым молодым ученым – то есть делать ставку на лидеров и распространять их опыт. Необходимо поощрять тех, кто может и хочет работать, – это касается и учащихся школ, и студентов вузов, и преподавателей. В рамках проекта поддержку получают наиболее эффективные и успешные образовательные практики – чтобы впоследствии они дали обществу примеры качественного образования, обеспечивающего прогресс и профессиональный успех.

Во-вторых, проект предполагает внедрение новых управленческих механизмов. Создание в школах попечительских и управляющих советов, привлечение общественных организаций (советы ректоров, профсоюзы и т.д.) к управлению образованием позволят сделать образовательную систему более прозрачной и восприимчивой к запросам общества.

Наконец, значительные изменения коснутся механизмов финансирования образовательных учреждений. Бюджетные средства на реализацию про-

грамм развития будут направляться непосредственно в школы, а новая система оплаты труда учителей ориентирована на стимулирование качества и результативности педагогической работы [1].

Цель Национального проекта «Образование» – ускорить модернизацию российского образования, обеспечить успешность комплекса мер по реализации приоритетных направлений развития образовательной системы страны, в конечном счете – достичь современного качества образования, адекватного меняющимся запросам общества и социально-экономическим условиям.

Приоритетный национальный проект «Образование» включает следующие направления [2]:

1. «Поддержка и развитие лучших образцов отечественного образования». Основные мероприятия данного направления:

- стимулирование вузов, активно внедряющих инновационные образовательные программы;

- стимулирование общеобразовательных учреждений, активно внедряющих инновационные образовательные программы;

- предоставление грантов талантливой молодежи;

- поощрение лучших учителей.

2. «Внедрение современных образовательных технологий». Основные мероприятия:

- разработка и размещение в открытом доступе информационных образовательных ресурсов;

- развитие технической основы современных информационных образовательных технологий, включая подключение школ к сети Интернет и закупку комплектов оборудования для компьютерных классов;

- оснащение школ учебно-наглядными пособиями и оборудованием.

3. «Создание национальных университетов и бизнес-школ мирового уровня». Основные мероприятия:

- создание университетов в Южном и Сибирском федеральных округах (на 30 тысяч мест каждый);

- создание бизнес-школ в московском регионе и Санкт-Петербурге (на 500 мест каждая).

4. «Повышение уровня воспитательной работы в школах». Основное мероприятие: дополнительное ежемесячное вознаграждение за классное руководство.

5. «Развитие системы профессиональной подготовки в армии». Основные мероприятия:

- создание в воинских частях учебных центров начального профессионального образования для военнослужащих срочной службы;

- организация обучения на подготовительных отделениях вузов лиц, отслуживших не менее 3 лет по контракту в Вооруженных Силах Российской Федерации в воинских должностях солдат, матросов, сержантов, старшин (включая выплату специальных стипендий).

6. «Сельский школьный автобус». Основным мероприятием является приобретение школьных автобусов.

Каждое направление национального проекта является комплексным в том смысле, что ведет к целому ряду принципиальных изменений в качестве образования.

По всей России национальный проект уже дает первые и очень важные как для данного региона, так и для страны в целом, первые результаты. И Мурманская область не является исключением.

В Мурманской области проект вызвал всплеск интереса и активности педагогов к своему труду, он дает надежду учителям области на поощрение инициативных, способных, талантливых, любящих свою профессию людей. В отличие от предшествующих периодов внимание государства подкрепляется финансовой поддержкой. Общий объем ресурсов из федерального бюджета для области составит в 2007 году 108,248 тыс. рублей.

В рамках направления «Поддержка и развитие лучших образцов отечественного образования» наибольший интерес вызвали: конкурсный отбор школ, внедряющих инновационные программы, и конкурсный отбор лучших учителей.

На конкурс для получения государственной поддержки было выдвинуто 36 общеобразовательных учреждений Мурманской области, реализующих инновационные образовательные программы, в том числе: 31 городская школа и 5 сельских.

В экспертизе приняло участие 38 экспертов. В состав общественных экспертов вошли представители совета ректоров вузов Мурманской области, областного совета директоров ссузов, областного совета директоров общеобразова-

тельных учреждений, представители областного совета профсоюзов работников образования и областного совета ветеранов педагогического труда «Оптимист». Материалы каждого из учебных заведений просмотрело в среднем 37 экспертов [3].

Победителями стали 13 городских и 2 сельских школы области.

В конкурсном отборе лучших учителей образовательных учреждений Мурманской области на получение денежного поощрения в 2007 году приняло участие 126 учителей, из них 13 учителей относящихся по статусу к сельским учителям и 113 к городским. Наибольшее количество участников: 33% – из города Мурманска, 12% – из Мончегорска, 8% – Апатиты, 7% – Кольский район. 94% учителей-участников конкурса имеют высшую квалификационную категорию.

Всего по результатам экспертизы составлено и сдано на обработку в региональную конкурсную комиссию 2765 протоколов с оценками по 7 критериям в каждом протоколе. Каждый пакет конкурсных документов прошел экспертизу в среднем у 22 экспертов. Определен 51 победитель конкурсного отбора, из них 44 учителя городских школ, 7 – сельских.

В рамках реализации направления «Повышение уровня воспитательной работы в школах» для выплаты вознаграждения за классное руководство в областной бюджет поступили средства из федерального бюджета в объеме 86 млн. рублей.

В Мурманской области также ведется активная работа по подключению школ к сети Интернет. На сегодняшний день доступ ко «всемирной паутине» имеют 245 школ региона, и планируется подключить еще 227 школ и 18 детских домов. На эти цели уже выделено более 10,9 млн. руб.

Кроме того, начата реализация направлений нацпроекта «Образование» по оснащению школ современным учебным оборудованием и закупке сельских школьных автобусов. В частности, область получила 37 комплектов учебного оборудования для общеобразовательных учреждений и средства из федерального бюджета на закупку двух автобусов для перевозки сельских школьников к местам обучения.

Но присутствует и другая сторона: проблемная. Проблемы при реализации проекта в Мурманской области были выявлены при проведении промежуточного мониторинга реализации. Они состоят в следующем:

– необходимость выявления новых приоритетных целей в рамках проекта, т.е. их уточнение и корректировка;

– необходимость продолжения разработки понятия «качество образования» и формирование оценки качества;

– проблема траты денег на решение неотложных проблем и ликвидацию узких мест;

– необходимость прозрачности конкурсных процедур: частота, объем и своевременность информированности общественности, образовательных учреждений и учителей о ходе конкурса.

Библиографический список

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы. Утверждена распоряжением Правительством РФ от

03 сентября 2005 г. № 1340-р.

2. О направлениях по реализации приоритетного национального проекта «Образование» в 2007 году // Официальные документы в образовании. – 2006. – № 26. – С. 4–10.

3. О ходе реализации и перспективах развития приоритетного национального проекта «Образование» // Официальные документы в образовании. – 2006. – № 23. – С. 41–54.

4. Приказ Министерства образования и науки РФ «О ходе реализации приоритетного национального проекта “Образование” в 2006 году и задачах на 2007 год» от 11.12.2006 № 1500.

5. Региональная целевая программа «Развитие образования Мурманской области на 2006–2010 годы». Утверждена Правительством Мурманской области от 5 октября 2006 г. № 421.

Т.В. Двойных

ТЕНДЕНЦИИ И ЗАДАЧИ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ЗДРАВООХРАНЕНИЕ»

В данной работе выявлены достоинства и недостатки национального проекта «Здравоохранение». Приведены и проанализированы данные по реализации проекта в городе Кировске Мурманской области.

С 1 января 2006 года стартовал проект «Здоровье». Проект уже получил название «национального приоритетного проекта» и был разработан для реализации предложений Президента РФ В.В. Путина по совершенствованию медицинской помощи в Российской Федерации. Основная задача проекта – улучшение ситуации в здравоохранении и создание условий для его последующей модернизации. В рамках реализации национального проекта «Здоровье» можно выделить три основных направления: повышение приоритетности первичной медико-санитарной помощи, усиление профилактической направленности здравоохранения, расширение доступности высокотехнологичной медицинской помощи. Основное внимание планируется уделить укреплению первичного медицинского звена (муниципальные поликлиники, участковые больницы) – увеличению зарплат участковым врачам и медсестрам, оснащению этих медучреждений необходимым оборудованием, переобучению врачей общей практики, введению родовых сертификатов.

Цели, которые ставятся в рамках проекта, поистине масштабные: увеличить продолжительность жизни, снизить уровень заболеваемости и инвалидности; повысить доступность и качество медицинской помощи населению; развивать профилактическую составляющую здравоохранения; повысить роль участковой медицинской службы, создать условия для увеличения объема оказания медицинской помощи на госпитальном этапе; сделать высокотехнологичные виды медицинской помощи доступными не только для привилегированных слоев, но и для всего населения.

Проект «Здоровье» – самый дорогостоящий из четырех национальных проектов (НП): на его реализацию в течение двух лет планировалось выделить около 230 млрд. рублей. Несмотря на щедрое финансирование, стратегическая цель, ради которой он задумывался, представляется весьма труднодостижимой. Тактические шаги, предпринятые в ходе первого года реализации НП «Здравоохранение», не ведут к повышению доступности и качества медицинской помощи населению. Если дополнительные государственные

денежные вливания не будут сопровождаться соответствующими реформами системы здравоохранения, основные блага от реализации национального проекта получат не пациенты, а отдельные категории медицинских работников, и сама «индустрия здоровья» будет обходиться государству еще дороже.

На сегодняшний день здравоохранение в структуре приоритетов государства пока еще не вышло на тот уровень, который нам необходим, — заявил зам. министра здравоохранения и социального развития Российской Федерации В.И. Стародубов. Основной задачей национального проекта «Здравоохранение», констатировал В.И. Стародубов, является решение на федеральном уровне ряда проблем, стоящих перед муниципальными и субъектными учреждениями здравоохранения. В первую очередь усилия были акцентированы на первичном звене оказания медпомощи, которое является стержнем всех проблем, стоящих перед отраслью. Пациент, нуждающийся в медпомощи, прежде всего сталкивается с врачами первичного контакта, к которым относятся участковые терапевты, педиатры, врачи общей практики либо семейные врачи. По словам В.И. Стародубова, действия по укреплению первичного звена предусматривали несколько направлений. Первое — стимулирование работы в первичном звене: так, выплата надбавки к зарплате врачей в размере 10 тыс. руб. и медсестер в размере 5 тыс. способствовала увеличению числа участковых врачей и медсестер.

В национальном проекте «Здравоохранение», запущенном в январе 2006 года и рассчитанном на три года, есть ряд неоспоримых достоинств. Во-первых, проблемы медицины и здоровья нации впервые за долгие годы включены в число приоритетов государственной политики.

Во-вторых, благодаря национальному проекту российское здравоохранение получило дополнительные денежные средства. Традиционно российские больницы и клиники финансируются по остаточному принципу, объем совокупных государственных расходов на медицину составляет в нашей стране 3,4% ВВП. Это примерно вдвое ниже аналогичного показателя развитых стран и сопоставимо с уровнем расходов в Парагвае, Перу и Бразилии. Сумма средств, выделяемых в рамках НП, довольно существенна, хотя и не может покрыть многолетнее недофинансирование отрасли. За счет средств федерального бюджета

и государственных внебюджетных фондов регионы смогли увеличить расходы на медицину в среднем на 20%.

Третье достоинство национального проекта в том, что его авторы выявили наиболее болезненные точки российского здравоохранения и на стояли на целевом финансировании мероприятий по их ликвидации, защитив тем самым бюджетные деньги от «размывания». В «Здравоохранении», выделено четыре ключевых направления: укрепление первичного звена медицинской помощи, повышение доступности высокотехнологичного лечения, профилактика заболеваемости населения, а также особое внимание материнству и детству. Выбор закономерен: именно эти звенья системы здравоохранения нуждаются в немедленном ремонте и от их состояния в конечном итоге зависит здоровье нации.

Определенных результатов удалось добиться уже в течение первого года. Так, одной из главных проблем здравоохранения на протяжении последнего десятилетия было старение кадров и дефицит специалистов, сформировавшийся из-за крайне низкой оплаты труда в «непрестижных» сегментах — поликлиниках и станциях «Скорой помощи». Правительство сделало сильный жест: кардинально подняло зарплату участковым врачам, медсестрам, а несколько месяцев спустя — медперсоналу «Скорой помощи», а также врачам-специалистам. Родовые сертификаты, выдаваемые каждой беременной женщине, повысили материальную заинтересованность женских консультаций и роддомов в качественном обслуживании пациенток. По данным Росстата, в течение прошлого года зарплата в сфере здравоохранения выросла на 37,9%, причем в наиболее проблемном первичном звене — в 2,2 раза.

Еще один положительный результат — прививки от гепатита, краснухи и гриппа в 2006–2007 годах были проведены в таких объемах, каких не было уже много лет. Несколько хуже прошла дополнительная диспансеризация.

Ощутимую пользу принесло также обновление медицинского оборудования лечебных учреждений. Его средний износ в 2005 году достигал 64%. В первичном звене дело обстояло еще хуже, многие поликлиники не имели элементарного диагностического оборудования, к примеру рентгеновских аппаратов или установок УЗИ.

О том, какие средства вкладываются в осуществление проекта, можно судить на примере го-

Таблица

**Сведения о параметрах реализации приоритетного национального проекта «Здоровье»
в г. Кировске Мурманской области**

№	Задачи и основные мероприятия	Единица измерения контрольного показателя	Плановое значение на 2007 год для субъекта РФ	Значение на отчетную дату	Финансирование из федерального бюджета, млн. рублей	Финансирование из консолидированного бюджета субъекта РФ, млн. рублей
1	2	3	4	5	7	9
По направлению «Развитие первичной медицинской помощи»						
2.1.	Подготовка врачей по специальностям, всего	человек	6	6	X	0,071
2.1.1.	«Общая врачебная практика (семейная медицина)»	человек			X	
2.1.2.	«Терапия» и «Педиатрия»	человек	6	6		0,071
2.2.	Осуществление денежных выплат, всего	человек	45	43	5,491	
2.2.1.	участковым врачам-терапевтам, участковым врачам-педиатрам, врачам общей (семейной) практики	человек	19	19	3,382	0,067
2.2.2.	медицинским сестрам, работающим с названными врачами	человек	26	24	2,109	0,004
2.3.	Осуществление денежных выплат медицинскому персоналу (с 1 июля 2006 г.), всего	человек	37	37	2,666	0,014
в том числе						
2.3.1.	фельдшерско-акушерских пунктов	человек	10	10	0,674	0,008
2.3.2.	врачам, фельдшерам и медицинским сестрам скорой медицинской помощи	человек	27	27	1,992	0,006
2.4.	Оснащение диагностическим оборудованием муниципальных амбулаторно-поликлинических учреждений	учреждений	3	3	X	X
2.4.1.	Количество поступившего оборудования, всего	единиц	4	4	0,969	0,275
2.4.2.	из них введено в эксплуатацию, всего	единиц	4	4	0,969	
в том числе						
2.4.2.1.	ультразвукового	единиц	1	1	X	
2.4.2.2.	рентгенологического	единиц			X	
2.4.2.3.	электрокардиографического	единиц			X	
2.4.2.4.	эндоскопического	единиц	3	3	X	
2.4.2.5.	лабораторного оборудования	единиц			X	0,275
2.5.	Оснащение автомобилями скорой медицинской помощи, всего	единиц	1			
в том числе						
2.5.1.	автомобилями скорой медицинской помощи	единиц			X	X
2.5.2.	реанимобилями	единиц	1		X	X
2.5.2.1.	реанимобилями с кюветами	единиц			X	X
2.6.	Обследование населения с целью выявления ВИЧ-инфицированных и инфицированных вирусом гепатита С	человек	20000	17137		0,08
2.6.1.	в том числе лечение названных больных	человек		2		
2.7.	Проведение дополнительной иммунизации населения в рамках Национального календаря профилактических прививок, всего		X	X		
в том числе						
2.7.1.	против полиомиелита	человек	20			
в том числе						
2.7.1.1.	детей, страдающих хроническими заболеваниями, которые имеют относительные и абсолютные противопоказания к вакцинации живой полиомиелитной вакциной	человек		X		
в том числе						
2.7.1.1.1.	1 вакцинация	человек	X	20	X	X
2.7.1.1.2.	2 вакцинация	человек	X	20	X	X
2.7.1.1.3.	3 вакцинация	человек	X	20	X	X

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	7	9
2.7.2.	против гепатита В – детей, подростков, взрослых, не привитых ранее	человек	1031	X	0,198	0,09
2.7.2.1.	1 вакцинация	человек	X	1031	X	X
2.7.2.2.	2 вакцинация	человек	X	1031	X	X
2.7.2.3.	3 вакцинация	человек	X	611	X	X
2.7.3.	против краснухи – детей до 14 лет, лиц до 25 лет, не привитых ранее	человек	1922	1855	0,11	
2.7.4.	против гриппа – детей дошкольного возраста, учащихся, взрослых старше 60 лет, медработников и работников образовательных учреждений	человек	7546	7546		
2.7.5.	против дифтерии, коклюша, столбняка: дети до 1 года, в возрасте 18 месяцев, 6 лет и 14 лет, взрослые в возрасте 25, 35, 45, 55 лет и старше	человек	3239	4901	0,18	
в том числе						
2.7.5.1.	дети до 1 года	человек	X	280		
2.7.5.2.	в возрасте 18 месяцев	человек	X	337		
2.7.5.3.	6-ти лет	человек	X	308		
2.7.5.4.	14-ти лет	человек	X	323		
2.7.5.5.	взрослые в возрасте 25, 35, 45, 55 лет и старше	человек	X	3653		
2.7.6.	против кори и эпидемического паротита: дети в возрасте 1 года и 6 лет	человек	630	645		
в том числе						
2.7.6.1.	дети в возрасте 1 года	человек	X	334		
2.7.6.2.	дети в возрасте 6 лет	человек	X	311		
2.7.7.	против туберкулеза	человек		556		
в том числе						
2.7.7.1.	новорожденные дети	человек	X	487		
2.7.7.2.	дети в возрасте 7 лет	человек	X	51		
2.7.7.3.	дети в возрасте 14 лет	человек	X	17		
2.8.	Обследование новорожденных детей на галактоземию, муковисцидоз и аденогитальный синдром	человек	504			
2.9.	Оплата медицинской помощи, оказываемой женщинам в период	человек		X	3,555	
2.9.1.	беременности (талон 1)	человек	340	305	0,915	X
2.9.2.	родов (талон 2)	человек	340	422	2,532	X
2.9.3.	детям первого года жизни (талон 3)	человек	340	108	0,108	
2.10.	Проведение диспансеризации по дополнительным программам		X	X	X	X
2.10.1.	работающего населения	человек	1242	922	0,498	
2.10.2.	работников, занятых на работах с вредными и (или) опасными производственными факторами	человек	1523	1070	0,621	

рода Кировска в Мурманской области с общей численностью населения 33,7 тысячи человек (3,9% населения Мурманской области).

Пока суть национального проекта сводится к насыщению финансовыми ресурсами действительно нуждающейся в этом отрасли. Но мировой опыт демонстрирует, что между объемом государственных вливаний в здравоохранение и его качеством прямой зависимости нет. Так, США являются безусловным мировым лидером по количеству средств, расходуемых на охрану здоровья одного жителя. Однако по такому параметру, как здоровье населения, эта страна нахо-

дится только на 72-м месте, по интегральным показателям деятельности системы здравоохранения – на 37-м. А занимающая первое место по интегральным показателям Франция затрачивает на здравоохранение в расчете на одного гражданина в четыре раза меньше средств, чем США.

Национальный проект, исцеляя отдельные язвы системы здравоохранения, не создает предпосылок для ее оздоровления в целом. Без коренной перестройки системы дополнительное бюджетное финансирование может превратиться в попытку наполнить водой дырявую бочку. В отечественной системе здравоохранения нако-

пились острейшие структурные диспропорции, заложенные еще в советское время, когда медицина ориентировалась на развитие узкой специализации. В мировой медицине давно пришли к пониманию закономерности: чем выше доля первичного звена в общей численности врачей, тем меньше средств необходимо для улучшения здравоохранения. У нас доля врачей участковых служб не превышает 25% против 45–55% в западных странах.

По мнению экспертов, необходимо обратить внимание на опыт других стран, которые в целом уже прошли болезненный путь выстраивания экономически эффективной системы здравоохранения. Прежде всего, надо провести реструктуризацию имеющихся мощностей – отказаться от лишних коек, сделать упор на развитие высокотехнологичных специализированных клиник, а главное – расширить амбулаторно-поликлиническое звено, содержание которого обходится бюджету намного дешевле. По оценке Всемирной организации здравоохранения, врач первичного звена может решить до 80% проблем пациента. В России участковый терапевт самостоятельно выписывает лекарства только от ОРЗ и гриппа, в остальных случаях переадресует больного к узким специалистам.

«Все наши действия, – сказал В.И. Стародубов, – направлены на обеспечение определенного уровня бесплатности медицинской помощи,

гарантированной государством. Однако нас тревожит не столько возрастающий уровень платности медицинской помощи, сколько то, что эта платность становится неконтролируемой. В этой ситуации наши врачи оказались заложниками: государство декларировало бесплатную медицинскую помощь, а на деле не финансировало тот мандат, который им выдало». Необходимо отработать механизм, считает В.И. Стародубов, в соответствии с которым будет ясно, какие виды бесплатной медпомощи государство гарантирует, а за что гражданин будет доплачивать сам. Это достаточно сложная работа, связанная с тем, насколько адекватно будут обеспечены затраты: будет ли это государственная система финансирования либо страховая модель. Поэтому на сегодняшний день здравоохранение в структуре приоритетов государства еще не вышло на тот уровень, который необходим. По словам В.И. Стародубова, в российском здравоохранении столько проблем, что потребуются не один – два, а больше национальных проектов.

Библиографический список

1. Национальные проекты. – 2006. – №6.
2. ЭКО. – 2007. – №9. – С. 1–192.
3. Экономист. – 2007. – №1. – С. 1–96.
4. Фармацевтический вестник. – 2006. – Май.
5. Форма статистической отчетности 1-ПС (Здоровье) МУЗ «Кировская ЦГБ».

Научные труды преподавателей, поступившие в библиотеку КГУ им. Н.А. Некрасова

ИНФОРМАЦИОННЫЙ БЮЛЛЕТЕНЬ УПРАВЛЕНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Н.А. НЕКРАСОВА. ВЫП. 21 / Редкол.: Д.Н. Дианов, Л.А. Исакова, А.Г. Кирпичник, И.И. Молчанова, А.Р. Наумов (отв. ред.), Н.М. Рассадин, Я.А. Петропавловская; сост. А.Р. Наумов. – Кострома: КГУ, 2008. – 112 с. – ISBN 978-5-7591-0876-4.

В двадцать первый выпуск бюллетеня УНИД вошел аналитический обзор основных результатов научно-исследовательской деятельности коллектива КГУ имени Некрасова в 2007 году. Издание адресовано заведующим кафедрами, деканам, преподавателям, аспирантам и студентам высших учебных заведений, научным работникам.

«КУЛЬТОВЫЙ» СТАТУС АВТОРА КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩЕЕ СВОЙСТВО АВАНГАРДНОГО ТЕКСТА (на примере русской рок-поэзии)

Вопрос о культовой литературе – один из самых актуальных в современной литературоведческой науке. Мы в своей статье остановимся на авангардной составляющей русской рок-поэзии.

«Культовая литература» возникает как явление, альтернативное классической парадигме и тяготеет к автономности. Это, на наш взгляд, связано с тем, что названная литература достаточно прагматична: автор претендует на уникальность и последующую функциональность своих текстов в сознании реципиента. Уже в момент создания произведения рассчитывает на «своего» читателя, который должен быть специально подготовлен для состоявшегося эстетического диалога. Художественный текст не являет собой эстетически самодостаточное явление, а ориентирован на слушателя (читателя).

В «новом» искусстве, а в нашем случае в рок-поэзии, подобным самоорганизующим звеном выступает сам автор. Он уже не включается в систему, основанную на божественном начале, а сам создает ее. В схеме адресант – адресат, выступает не только как создатель коммуникации, но и подчиняет себе весь эстетический диалог. Аналогичную ситуацию мы можем проследить и в рок-поэзии.

Авторская позиция в контексте поэтического текста становится определяющей. Поэтическая практика рок-исполнителей мыслится деятельностью, направленной на чужое сознание, на сознание слушателя; истинный предмет такой деятельности – ее адресат. Причем подобное воздействие должно быть активным, то есть осуществляться в рамках прямого непосредственного контакта (концерты, театрализованные постановки). При этом очень важно отметить, что ведущим критерием художественности в рамках рок-поэзии становится ориентированность на результат, эффективность воздействия. Здесь слушатель становится непосредственным объектом прямого воздействия, а в следствии и носителем той или

иной авторской философии. О чем свидетельствует феномен авторского культа.

«Культовость» в контексте рока связана с особым типом прочтения художественного текста, который становится актом ритуального самоутверждения.

Култ рока основан на определяющем для всей субкультуры принципе антитрадиционализма. Понятие традиции здесь используется весьма в обобщенном смысле – это социально-политический, культурный, психоэмоциональный уклад современного общества. В рамках рок-поэзии данный принцип становится возможностью воссоздания новой теургической картины мира, центром которой становится автор-творец (культовый автор). И для того, чтобы названная теория работала, необходим результативный диалог между субъектом и объектом творческого акта.

Так как любой художественный текст существует в определенном коммуникативном поле, важнейшими составляющими его структуры становятся автор – адресант текста и читатель (адресат текста). И в названной схеме адресат и адресант, в контексте рок-поэзии, находятся не в равном положении. Возникает ситуация культа адресанта и адресат оказывается полностью подчинен его воли.

По верному утверждению Ю.М. Лотмана: «Искусство – одно из средств коммуникации. Оно, бесспорно, осуществляет связь между передающим и принимающим. Всякая система, служащая целям коммуникации между двумя или многими индивидами, может быть определена как язык»¹. А так как язык – это иерархически организованная система знаков, то коммуникация между адресантом и адресатом возможна только при владении названной системой знаков. Только при данном условии акт коммуникации состоится. Следовательно, мы можем утверждать, что рок-текст рассчитан на определенный тип адресата, который должен владеть этой знаковой системой. Здесь под знаковой системой мы подразумеваем не просто язык, а сформированный ав-

тономный язык субкультуры, который включает в себя множество внеязыковых элементов². Помимо формального восприятия необходимо говорить и о своеобразном эмоционально-эстетическом переживании в момент коммуникации. Так как восприятие искусства всегда сопровождается определенными эстетическими переживаниями. Что касается рок-культуры, то здесь знания субкультурной системы знаков, эстетические переживания дополняются переживаниями онтологическими. Рок-текст заставляет реципиента не просто воспринять текст и пережить определенное эстетическое чувство (восторга, неприятия), а принять или отвергнуть определенную жизненную философию и модель дальнейшего поведения. Читатель – слушатель освобождается от традиционной инертности восприятия.

Если мы обратимся к вопросу о культовом статусе автора в роке, то понятие «автор», на наш взгляд, является принципиально не разложимым на ряд функций. Речь здесь идет о функционировании в сознании реципиента понятия персоналии автора или название группы, как некоего синтеза автора, исполнителя, носителя определенной философии. Дело в том, что рок мыслится не только как определенная поэтическая практика, но и, прежде всего, как некая теургическая теория. И в сознании субъекта само понятие «автор» оказывается принципиально не разложимым на функциональные составляющие: автор текста, автор музыки, исполнитель, аранжировщик и т.д. Принципиально важным в данном контексте становится определение рока, данное Егором Летовым в сборнике статей «Я не верю в анархию». «Рок – по сути, не музыка и не искусство, а некоторое религиозное действо – по типу шаманизма. Шаманство здесь ритм, на который накладывается импровизация³. Следовательно, если рок претендует на некую теургическую идеологию, то субъект в ее рамках становится полифункциональным. Здесь стоит говорить о синтетичности самого автора⁴. Оговоримся, синтетичность автора не с точки зрения формального подхода: реальный автор текста, музыки и т.д., а – функционирование в сознании реципиента автора как некоего культа. Между субъектом и объектом в роке возникает определенное сакральное взаимоотношение, сродни религиозному, так как личность автора выступает здесь в виде мифологемы, воспринимаемой объектом как миф.

Коллективность, присущая року, реализуется не на уровне авторства, а на уровне самого бытования рок-композиции. Как уже отмечалось выше, любая рок-композиция создается с ориентацией на обязательный акт коммуникации между исполнителем и слушателем. М.М. Бахтин отмечал, что в художественном произведении всегда заключена особая концепция адресата. Причем ориентация на слушателя происходит именно внутри произведения, когда адресат, по словам становится «имманентным участником художественного события, изнутри определяющим форму произведения»⁵.

Определяющей здесь становится возможность личностного, прямого воздействия на слушателя (рок-концерты, спектакли). Художник идентифицирует себя с самим миром и основным, пожалуй, единственным смыслопорождающим механизмом. Сама объективная действительность является деятельностью лирического «Я». Отсюда следует свойственное рок, столь догматичное разграничение на «истинное» – «ложное», соотносящееся со схемой «моё» – «чужое». Активность, направленная на мир и охватывающая его, становится активностью, которая через форму воздействует на читателя. «Обымая» мир, автор оформляет его, и этот уже оформленный мир, встречаясь с читателем, именно через форму выявляет активность автора»⁶.

При подобном активном воздействии важно сказать о значении самого художественного слова. Поэтическая речь представляет собой структуру большой сложности. Она значительно усложнена по отношению к естественному языку. И если бы объем информации, содержащейся в поэтической и обычной речи был одинаковым, художественная речь потеряла бы право на существование и, бесспорно, отмерла бы⁷.

В контексте рок-текста слово – не нейтральная лингвистическая единица, а идеологически и экспрессивно окрашенный предмет воздействия. И происходит это воздействие посредством определенной художественной структуры. Но особенность рока в том, что структура художественного текста в рок-поэзии потенциально включает в себя внетекстовые элементы. Авторская идея может реализоваться посредством различных нехудожественных форм воздействия на объект: различного рода интервью, публичные выступления, авторские встречи и т.д.

Примечания

¹ Лотман Ю.М. Структура художественного текста. – М., 1970. – С. 14.

² См. об этом: Козицкая Е.А. Субязыки и субкультуры русского рока // Русская рок-поэзия. Текст и контекст 5. – Тверь, 2001.

³ Летов Е.И. Я не верю в Анархию. Сборник статей. – М., 2001. – С. 122.

⁴ См. об этом также: Свиридов С.В. Рок-ис-

кусство и проблема синтетического текста // Русская рок-поэзия. Текст и контекст. – Тверь, 2002.

⁵ Волошинов В. Слово в жизни и слово в поэзии // Звезда. – 1926. – №6. – С. 264–265.

⁶ Тюпа В.И. Парадигмы художественности (конспект цикла лекций) // Дискурс. – 1997. – №3/4. – С. 179.

⁷ Лотман Ю.М. Структура художественного текста. – М., 1970. – С. 23.

О.А. Барышева

ТЕМА СЕМЬИ И РОДА В ПОВЕСТИ В.Г. РАСПУТИНА «ПРОЩАНИЕ С МАТЁРОЙ»

В процессе анализа повести В. Распутина «Прощание с Матёрой» раскрываются причины и драматические последствия утраты духовных основ семейных отношений на современном этапе развития европейской цивилизации.

Вся жизнь человека издревле была связана с понятием семьи и рода, в основе взаимоотношений между поколениями лежало уважение к старшим – к родителям, дедам и прадедам. Ещё с дохристианских времён в народном сознании русских людей сохранилось глубокое почитание предков, своего рода их культ, вера в то, что они участвуют в повседневной жизни живущих. Обращение к предкам – как бы приобщение умерших к празднествам – входило органично во все календарные обычаи: в единстве жизненных циклов человека и природы участвовали далеко и недавно ушедшие из жизни. Вечная память о предках, постоянная оглядка на их опыт придавала обществу устойчивость, а их особое почитание приурочивалось к православным праздникам, приобретая чисто христианский смысл...¹ В.С. Соловьёв писал о том, что между умершими предками и их живущими потомками «устанавливается духовное взаимодействие в молитвах и таинстве; обе стороны имеют в друг друге молитвенников, обе помогают друг другу в достижении *вечного блага*. Дело идёт о безусловном интересе – спасении души. Вечная память, успокоение со святыми, всеобщее воскресение жизни – вот чего желает, вот в чём помогает настоящее поколение отошедшему – *для него* и в том же самом ожидает от него помощи – *для себя*»².

«...Семья призвана воспринимать, поддерживать и передавать из поколения в поколение некую *духовно-религиозную, национальную и отечественную традицию*, – отмечал И.А. Ильин. –

Из этой семейной традиции и благодаря ей возникла вся наша индоевропейская и христианская культура – культура *священного очага семьи*: с её благоговеиным почитанием предков; с её идеей священной межи, огораживающей родовые могилы; с её исторически слагающимися национальными обычаями и обрядами. Это семья создала и выносила культуру национального чувства и патриотической верности. И сама идея «родины», лона моего рождения, и «отечества», земного гнезда моих отцов и предков, – возникла из недр семьи, как телесного и духовного единства...»³.

Почитание предков В.С. Соловьёв связывал с почитанием Отца Небесного: «как умственные представления о родителях и внешние, практические отношения к ним изменяются сообразно возрасту детей, но сыновняя любовь должна пребывать неизменно, так и теологические представления и способы почитания Небесного Отца многообразно видоизменяются по мере духовного роста человечества, но религиозно-нравственное отношение – свободное подчинение своей воли требованиям высшего начала – должно оставаться всегда и везде безусловно одинаковым»⁴.

Дарья, самая «древняя» из матёринских старух, одна из тех, «под защиту которых стягиваются слабые и страдальческие»⁵, старуха, утвердившая своим строгим и справедливым характером, наиболее остро чувствует связь с предшествующими поколениями, давшими ей жизнь, чувствует ответственность перед теми, кто жил до неё на этой земле, ответственность перед родом, перед всей матёринской ратью. Духовное понимание

«прощания с Матёрой» раскрывается в главном вопросе Дарьи: «... Что должен чувствовать человек, ради которого жили многие поколения?» В душе Дарьи зерно памяти, посеянное этой ратью, нашло добрую почву, она тоже есть зерно от материнского колоса: «Оно, может, по нам маленько и видать, какие в ранешнее время были люди, дак никто назад себя не смотрит... У нас мужики извеку, почитай все свои были, матёринские.. Ишо и пощас видать породу, кто с Матёры».

Она понимает, что прощание с Матёрой неизбежно, но для неё это не просто сел на катер, помахал рукой и уехал, любясь сиянием пламени родного жилья, отряхивая с ног прах земли, данной самим Богом для жизни, земли, в которую вложил труд всей жизни и где похоронил столько родных людей. Дарья живет между двух «деревень» – той, что догорала у неё на глазах, и той, большой и безмолвной, отцов и дедов, что лежала поодаль, пугающе оголенная. И для Дарьи это прощание не может быть бездумным, не может пройти бесследно, не просветлив душу высокой мудростью страдания. Прощаться для неё – значит просить прощения у старших, что не защитила родовые корни, родовую землю: «Седни думаю: а ить оне с меня спросят. Спросят: как допустила такое хальство, куды смотрела? На тебя, скажут, понадеялись, а ты? А мне и ответ держать нечем. Я тут была, на мне лежало доглядывать... Не помереть мне в спокойе, что я от вас отказалась, что это на моём, ни на чьём веку отрубят наш род и унесёт. Ой, унесёт, унесёт...». Понимание Дарьей слова «род» – понимание истинно духовное, основанное на чувстве ответственности, совестливости и благодарности. «Одним из первых, а может быть, самых первых заветов, оставленных праславянами и донесённым до нас этнической памятью, был завет: знай свой род»⁶. Однажды представляется Дарье, как сойдет она в свой род и «соберется на суд много-много людей – там будут и отец с матерью, и деды, и прадеды – все, кто прошел свой черед до неё. Ей казалось, что она хорошо видит их, стоящих огромным, клином расходящимся строем, которому нет конца, – все с угрюмыми, строгими и вопрошающими лицами. А на острие этого многовекового клина, чуть отступив, чтобы лучше её было видно, лицом к нему одна она. Она слышит голоса и понимает, о чём они, хоть слова звучат и неразборчиво, но самой ей сказать в ответ нечего. В растерянности, тревоге и страхе смотрит она

на отца с матерью, стоящих прямо перед ней, думая, что они помогут, вступятся за неё перед всеми остальными, но они виновато молчат. А голоса всё громче, всё нетерпеливей и яростней... Они спрашивают о надежде, они говорят, что она, Дарья, оставила их без надежды и будущего...». Понимает Дарья, что именно на её долю выпало держать ответ перед всем родом, давшим ей жизнь, перед всей матёринской ратью, вскормившей и взрастившей её, что должна она чтить память предков, ибо Бог заповедовал: «почитай отца и мать»⁷. Нет у матёринской рати «надежды», потому что оборвалась преемственность и связь поколений, нет надежды на потомков, что память о них, предках, «отдавших всё своё для них», будет хранима. «Полнота жизни предков, – писал В.С. Соловьёв, – обусловлена действием потомков, создающих те земные условия, при которых может наступить конец мирового процесса, а, следовательно, и телесное воскресение отошедших, причём каждый отошедший естественно связывается с будущим окончательным человечеством посредством преемственной линии кровного родства. Действуя на свою телесность и на внешнюю вещественную природу в смысле её действительного одухотворения, каждый исполняет обязанность по отношению к своим предкам, платит им свой нравственный долг: получив от них физическое существование и всё наследие предыдущей истории, новое поколение ведёт дальше работу, в конце которой создаются условия жизненной полноты и для отошедших...». О потере этого будущего, о потере стремления к откровению Божию «говорит» матёринская рать, потере в силу того, что слишком сильны в душе человеческой равнодушие и безразличие. Человек, ради которого жили поколения, «ничего не чувствует. Ничего не понимает. И ведёт он себя так, будто с него первого и началась жизнь и им она навсегда закончится»⁸.

Сердце Дарьи болит от понимания всей духовной глубины утраты, которая происходит на её глазах: «Спи, Дарьюшка, и ты. Не об чем, люди говорят, твоему сердцу болеть. Только пошто оно так болит? Хорошо, ежели об чём одном болит – поправить можно, а ежели не об чем, обо всем вместе? Как на огне оно, христовенькое, горит и горит, ноет и ноет... Никакого спасу. Сильно, выходит, виноватая. Что виноватая, я знаю, что виноватая, а сказал бы кто, в чём виноватая, в чём каяться мне, многогрешливой? Рази можно без

покаяния?». Болит её сердце не только от понимания своей греховности, но от понимания греховности всего рода людского, в гордыне от видимой силы своей забывшего заповеди Господа и не думающего о покаянии, в котором его надежда на спасение.

Перед лицом прощания с родной землёй в повести предстают три поколения: поколение старых матёринцев, твёрдо хранящих духовную память, «детей», в сознание которых уже проникла философия беспутья, беспамятства, и, наконец, внуков, стремящихся к жизни «налегке», без «груза» памяти. Сын Дарьи Павел – среднее звено в цепочке поколений, он находится на перепутье: родившись и прожив половину своей жизни в Матёре, предстоит ему остальную её половину прожить в другом «мире» – мире облегчённом. Внутреннее состояние усталости и потерянности ясно прочитывается в портретной характеристике, данной ему автором: «Павел, не спрашивая и не торопя, ждал. И когда, чуть успокоившись, рассказала мать о вчерашнем, особенно напирая на слова Воронцова и Жука, что то и положено делать, что сделали с кладбищем, он и тогда не словом не отозвался, но ещё заметней устал и отяжелел, низко склонившись с опущенными меж колен по-стариковски руками, застыл на трудной, непроходящей думе». Нет в Павле той духовной твёрдости, что есть в старом поколении матёринцев, но нет в нём и равнодушия молодых. «Мать живёт в одной уверенности, молодые в другой, а тут и уверенности никакой нету. Ни туда, ни сюда, меж теми и другими». Он корнями своими, душой своей всё же принадлежит Матёре, он – «тутошний»: «Приезжая в Матёру, он всякий раз поражался тому, с какой готовностью смыкается вслед за ним время: будто не было никакого нового посёлка, откуда он только что приплыл, будто никуда он из Матёры не отлучался. Посёлок этот стоит там, на том берегу, но к нему, Павлу, никакого отношения не имеет... Дом у него здесь, а дома, как известно, лучше». И потому чувствует себя Павел в этом новом посёлке жизни «налегке» «квартирантом», случайно забредшим сюда. Остро и глубоко переживает Павел, осознавая потерю собой и молодым поколением нравственных, духовных основ, дающих твёрдость вере и памяти его матери: «Павел курил, слушал и всё больше, не понимая и ненавидя себя, терялся: говорила мать – он соглашался с ней, сказал сейчас Афанасий – он и с ним согласился, не найдя, чем

можно возразить. “Что же это такое? – спрашивал себя Павел. – Своя-то голова где? Есть она? Или песок в ней, который, что ни скажи, всё без разбору впитывает внутрь?... При этой облегчённости и себя чувствуешь как-то не во весь свой вес, без твёрдости и надёжности, будто любому дурному ветру ничего не стоит подхватить тебя и сорвать, – ищи потом, где ты есть; какая-то противная неуверенность точит и точит: ты это или не ты? А если ты, как ты здесь оказался?”». «Человек, душевно расколотый и нецельный, есть несчастный человек. Если он воспринимает истину, то не может решить, истина это или нет, ибо он не способен к целостной очевидности. Если истина вступила в его сознание, то чувство молчит и не отзывается на неё и он отвёртывается от неё... Увидев Свет, он знает, что это “свет”, но он не созерцает радостную светлость этого света и остаётся к нему безразличным... Вот почему расколотый и нецельный человек оказывается духовно обессиленным человеком...»⁹ – писал И.А. Ильин. Порывая со своими материнскими корнями, теряет себя Павел, слишком слаба в нём духовная память, дающая надёжность и твёрдость, потому и уносит его, добровольно принявшего законы новой жизни, «дурной» ветер. Павел своим душевным состоянием похож на тот сорванный с дерева листок, что подхватило ветром и унесло: «Слетел с осины напротив красный лист и застыл в воздухе, высматривая, куда править, но оно, движение, подхватило его и вынесло на дорогу, продёрнуло ещё чуть по земле. Павел без памяти и без мысли чему-то кивнул: так и должно быть». Верно замечает Дарья внутреннюю несвободу своего сына: «Дарья... долго смотрела на его сгорбленную в лодке, неподвижную фигуру, отлетающую словно от какой-то посторонней пущенности, и тяжело, устало размышляла: нет, не хозяин себе Павел... просто подхватило всех и несёт, несёт куда-то, не давая оглянуться... своим шагом мало кто ходит». «... Свобода состоит в том, чтобы всюду... располагать внутренней силой и способностью – самостоятельно и ответственно стоять перед лицом Божиим и служить делу Божию на земле. Свобода есть как бы духовное *само-бытие* или самостоятельное духовное пение»¹⁰. Нет этой внутренней силы у Павла и он теряет свой путь, подчиняется воле других людей, «на всё ждёт указаний», потому тоже «беспутен» – то есть без верного пути, духовного пути, и глубоко несчастен в этом беспутье.

Духовные искания Павла – это искания «потерянного поколения», опалённого войной, чья жизнь разделилась на «до» и «после», поколения, увидевшего смерть раньше, чем вступило во взрослую, осознанную жизнь, поколения, которое не успев осознать всю красоту мира и жизни, вынуждено было стрелять по ним: «Точно оправдывая в чём себя, Павел подумал, что ему вообще нередко приходится вспоминать, что он живёт, и подталкивать себя к жизни: после войны за долгие годы он так и не пришёл в себя, и мало кто из воевавших, казалось ему, пришёл. Всё, что требуется, они делают...», но всё как бы после своей смерти или, напротив, во второй раз, всё с натугой, привычностью и терпеливой покорностью». Он не находит места в жизни, места не материального, но духовного, и душа его мечется и страдает от этой неприкаянности.

Но есть среди этого поколения «детей» те, кто не страдает от обрыва связей с прошлым, от утраты духовного пути. «Обсევками» точно называет их Дарья. В этом слове слышны отголоски библейской притчи о сеятеле: «...Вот, вышел сеятель сеять и когда он сеял... иное упало в терние и выросло терние и заглушило его»¹¹, – сказано в евангельской притче. Такими бесплодными в духовном смысле являются и Клавка Стригунова, и Петруха, и Соня. Слышат они верные, несущие духовную правду слова Дарьи, но «сокровища на земле» уводят их в сторону от пути истинного. «А посеянное в тернии означает того, кто слышит слово, но забота века сего и обольщение богатства заглушает слово, и оно бывает бесплодно»¹². Ничто не держит их на этой, казалось бы, родной для каждого из них, земле, на Матёре, им только бы поскорее сорваться, убежать, «стригануть», даже не посмотрев в сторону той, что вскормила и вырастила их. А некоторые из них не просто равнодушно уезжают, но и активно участвуют в уничтожении родного дома, родной земли. Петруха, сын Катерины, ради «сокровищ земных», ради денег, обещанных за «очистку территории», своими руками поджигает избу, в стенах которой родился на свет. Нет ему дела до тех страданий, что причиняет он этим матери, ни до кого ему нет дела. И дело не в том, что он по натуре своей злой человек, не злой он, но беспутный, тоже потерявший свой истинный путь. Как имя, данное ему при рождении, Петруха не вспоминает, обходясь почти что кличкой, так и жизнь свою настоящую он меняет на «приставление», притворство,

как верно замечает старуха Дарья. Петруху «сдул» «дурной ветер» идей жизни «налегке» и вернуться на верный путь уже трудно, потому что всё общество нацелено на новую жизнь. Но за эту новую жизнь заплачена слишком большая цена – жизнь старая, жизнь с заповедями Божьими, с правдой Божьей в сердцах. «Мы теперь бедны духовностью как никогда, нам более чем христианам других времен, подходят слова псалма: *Спаси мя, Господи, яко оскуде преподобный, яко умалиши а истины от сынов человеческих* (Пс. 11).

Поколение «внуков» наиболее ярко представлено в повести в образе Андрея, внука Дарьи. Распутин заглядывает в самую сердцевину духовного мира современного ему молодого человека. Юношеские, самоуверенные слова Андрея будто бы ему и не принадлежат, за ними слышатся чужие голоса тех, кто стремится внушить всем, что надо без сожаления проститься с «хламьём» и устремиться навстречу новой жизни без груза прошлого. Эти «неродные» слова составляют резкий контраст с речью Дарьи – вдумчивой, самобытной, идущей из самой глубины народной души. «Пока молодой, надо, бабушка, всё посмотреть, везде побывать... Надо не поддаваться судьбе, самому распоряжаться над ней... Человек столько может, что и сказать нельзя, что он может. Что захочет, то и сделает. Мне охота, где молодые, как я сам, где всё по-другому, по-новому. ГЭС отгрохают, она тыщу лет стоять будет. Электричество, бабушка, требуется, электричество...», – поучает он Дарью.

Андреем движет тщеславное желание «чтобы видно было мою работу», желание «быть под вниманием». И это стремление точно угадывают и Павел и Дарья: «Закончат – снимут внимание. Потом как? Другое место искать, которое под вниманием? Привыкните ведь на виду, избалуетесь, одного солнца мало покажется». Эта возможность «избаловаться», имея «сокровища на земле» – славу, внимание к своей личности – и привлекает молодое поколение. Стремление жить без памяти движет им, именно памятью попрекает Андрей старых людей: «...Памятью больше думаете, памяти у вас много накопилось». Конечно, жить без памяти, «налегке», проще: ни о чём не заботишься, ни о чём не страдаешь, ни о чём не мучаешься. Старое же поколение «отстрадавало» свою жизнь, в слове В. Даля слово «страда», кроме всех прочих, имеет значение: «тяжёлая, ломовая работа, натужные труды и вся-

кого рода лишения»¹³. Именно потому это поколение понимает, что жизнь сложна, много в ней горя и радости, много испытаний послано Господом на долю человека, чтобы уберечь душу его. Жизнь истинно духовного человека не может быть лёгкой, а потому не желает Дарья своему внуку лёгкой жизни: «Не дай Господь, чтобы жизнь твоя показалась тебе лёгкой». «...В действительности человек с его природой, его влечениями, способностями и заданиями устроен так, что легче всего ему даётся удовлетворение потребностей и наслаждение; и труднее всего ему даётся воля к духовному совершенству, усилия, возводящие к нему, и достижение его. Человека всегда тянет вниз, к наслаждениям, и особенно к чувственным наслаждениям; и редко влечёт его наверх, к совершенному, его увидению и созданию. Путь вверх открывается человеку и даётся ему, но даётся только в страдании и только благодаря страданиям...»¹⁴, — писал И.А. Ильин. Своим напутствием Дарья пытается уберечь внука от бездуховного существования. Умудрённая жизнью, она понимает, что Андрей так безогляден и потому, что молод, и потому, что он — дитя своего времени, где соблазны материальные ценности и правят ложные ориентиры.

Погрязшие в суеerie переезда люди бросают родовые могилы, оставляют их под затопление и великим грехом видит это Дарья — грехом равнодушия к роду, грехом, за который расплата — утрата духовной памяти будущими поколениями: «“Ежели мы кинули, нас с тобой не задумаются кинуть”, — предрекла она». Примечательно, как Андрей реагирует на просьбу Дарьи о переносе могил: «Андрей удивлённо и недоверчиво переводил глаза с отца на бабушку и с бабушки на отца: неужто правда, как они говорят, придётся отрывать могилы и выгребать то, что осталось от покойников, похороненных давным-давно, когда ещё и его не было на свете? Зачем? Предстоящая работа казалась жуткой, недоброй, но и подманивала, дразнила: интересно...». В отличие от Павла, который, как и Дарья, думает о переносе могил как о деле необходимом и страдает от своего бессилия и неспособности противостоять суеerie и совершить это святое по отношению к роду своему дело, Андрею оно кажется чем-то странным, жутким, но притягивающим. Примечательно, что думая о переносе могил, он с юношеским эгоизмом смотрит на это с точки зрения себя: как *ему* будет в этот момент, какие впечат-

ления *он* получит, увидев, что осталось от людей, живших, когда и *его* ещё не было.

Андрей оторвался от той земли, что вскормила и взрастила его: «От земли он отошёл и, похоже, никогда к ней не вернётся», оторвался так, что и не жаль ему расстаться с ней, не мучают его душевные переживания. Более того, он сам хочет участвовать в затоплении Матёры. Откуда же берётся в молодом поколении это равнодушие к земле, завещанной предками, равнодушие ко всему своему роду? Отвечая на этот вопрос, важно вспомнить то, как мать Андрея, Соня, радуется переезду в новый посёлок: «Павел удивлялся, глядя на Соню, на жену свою: она как вошла в дом... — будто тут всегда и была. В день освоилась... носилась разгорячённая, суматошная, предовольная и готова была, кажется, приковать себя к этой квартире...» и на вопрос Дарьи: «Как там, ндравится? — Соня отвечает с какой-то злостью: «Да уж не здесь». «Именно семья дарит человеку *два священных первообраза*, которые он носит в себе всю жизнь и в живом отношении к которым растёт его душа и крепнет его дух: *первообраз чистой матери*, несущей любовь, милость и защиту; и *первообраз благого отца*, дарующего питание, справедливость и разумение»¹⁵. Но если мать не хранит память и уважение к родным корням, а отец мечется между «новым» и «старым», то можно ли обвинять их ребёнка в слишком лёгком прощении с родной землёй? Андрей, по сути своей, тоже несчастный человек, несчастный в силу своей «нецельности». Он лишён родителями духовной основы — семьи, семьи в её духовном значении, которая «есть для ребёнка первое родное *место на земле*; сначала — место-жилище, источник тепла и питания; потом место осознанной любви и духовного понимания»¹⁶. Очень точно о том, откуда берётся в «детях» это равнодушие и потерянности, писал И.А. Ильин: «Окружающий нас мир людей таит в себе многое множество... болезненных явлений и трагических судеб... и все эти явления сводятся в последнем счёте к тому, что родители этих людей сумели их только родить и дать им жизнь, но открыть им пути *к любви, к внутренней свободе, вере и совести*, т.е. ко всему тому, что составляет источник духовного характера и истинного счастья, не сумели; родители по плоти... не сумели дать им *духовного опыта*, этого целительного источника для всех страданий души... Бывают эпохи, когда эта небрежность, эта беспо-

мощность, эта безответственность родителей начинают возрастать от поколения к поколению. Это как раз те эпохи, когда духовное начало начинает колебаться в душах, слабеть и как бы исчезать; это эпохи распространяющегося и крепнущего безбожия и приверженности к материальному, эпохи бессовестности, бесчестия, карьеризма и цинизма. В такие эпохи священное естество семьи не находит себе больше признания и почёта в человеческих сердцах; им не дорожат, его не берегут, его не строят... Семья распадается совсем не от ускорения исторического темпа, но вследствие переживаемого человечеством *духовного кризиса*. Этот кризис подрывает семью и её духовное единение, он лишает её главного, того единственного, что может сплотить её, спаять и превратить в некое прочное и достойное единство, — а именно *чувства взаимной духовной принадлежности*. Семья есть первоначальная, исходная ячейка духовности; — как в том смысле, что именно в семье человек впервые научается (или, увы, не научается!) *быть личным духом*, так и в том смысле, что духовные силы и умения (или, увы, слабости и неумения), полученные от семьи, человек переносит затем в общественную и государственную жизнь. Вот почему духовный кризис поражает прежде всего исходную ячейку духовности; если духовность колеблется и слабеет, то она слабеет прежде всего в семейной традиции и в семейной жизни. Но раз поколебавшись в семье, она начинает слабеть и вырождаться и во всех человеческих отношениях и организациях...»¹⁷.

На первый взгляд создаётся впечатление, что и к разговору с Дарьей о человеке Андрей относится с некоторой насмешкой. Но необходимо обратить внимание на то, что он *вспоминает* недосказанные ею слова, и, чувствуя их глубинный, неведомый ему смысл, настаивает, чтобы она открыла его: «Андрей, смущённый и подталкиваемый какими-то своими мыслями, вспомнил разговор, который состоялся в день его приезда:

«— Бабушка, ты сказала тогда, что жалко человека. Всех жалко. Помнишь, ты говорила?... Почему тебе его жалко?

Дарья убиралась по дому... она не приняла для серьёзного ответа эти слова:

— По то и жалко, что жалко. Как его, христовенького, не пожалеть? Не чужой, поди-ка.

— Да почему жалко-то, я спрашиваю. Ты говорила, маленький он, человек. Слабый значит, бесильный, или что?

— Ну, приспичило. Сказала и сказала. Я, может, так сказала, спроста.

— *Не так ты сказала».*

В этой недосказанности Андрей смутно ощущает, что каким-то важным знанием он обделён. И Дарья с горечью открывает ему, что за быстрой той жизни, к которой он так стремится, скрывается утрата человеком души: «Я про тебя, про вас толкую тебе, как щас. Пуп вы щас не надрываете — чё говорить! Его-то вы бережёте. А что душу свою потратили — вам и дела нет. Ты хошь слыхал, что у его, у человека-то, душа есть?... В ком душа, в том и Бог, парень. И хошь не верь — изневерься ты, а Он в тебе же и есть. Не в небе. А более того — человека в тебе держит. Чтоб человеком ты родился и человеком остался. Благость в себе имел».

Когда нам приходится говорить кому-нибудь: *Бога нет в тебе*, то всякий понимает, что это не есть отрицание божества, а только признание нравственной негодности того человека, в котором не нашлось места для Бога, то есть никакой внутренней восприимчивости для действия Божия¹⁸. Душа человека больше пищи и одежды, она дороже всего мира, «ибо какая польза человеку, если он приобретет весь мир, а душе своей повредит»¹⁹. Жизнь души, все ее проявления, состояния, чувства, свершаются в сердце. Сердце и дух тесно связаны в непрерывном взаимодействии. Сердце является вмещителем веры и религиозности, средоточием всякой деятельности, всей жизни человека, в том числе и духа. Но в суете новой жизни человек не просто не слышит, но намеренно не прислушивается к голосу сердца своего. В пророческих словах Дарьи о человеке открывается то, к чему приведёт «жизнь без сердца» — к утрате человеком своей духовности, а, значит, и к утрате духовности в культуре, им созданной. «Современный человек привык творить свою жизнь — мыслью, волею и отчасти воображением, исключая из неё добрые побуждения сердца; и, привыкнув к этому, он не замечает, куда это ведёт: он не видит, что создаваемая им культура оказывается *безбожною*, впадает в *пошлость*, *вырождается* и *близится к крушению*...»²⁰.

Примечателен эпизод в повести, рассказывающий о смене одной матёринской семьёй фамилии: «Афанасий всю жизнь был Кошкиным, а стали переезжать в совхоз, всей семьёй поменяли фамилию на Коткины:

«— Да мне-то что?! Мне што Кошкин, што Мышкин... Это всё молодёжь. Невестки, заразы, сомусили... Им што — она им, фамиль-то, неродная, она им што платок на голову — сёдни одна, завтра да другу одевай. Пристали: давай да давай. А в тот раз подпоили меня... я и задумался... Задумался и грю: “Поллитру ишо дадите, дак берите”».

— За поллитру, значит, фамиль продал?

— Дак выходит, так».

Фамилия, которая носит в себе память о всём роде, память и благодарность, в этой новой жизни тоже становится предметом купли-продажи. Прельщённые видимой, поверхностной красотой этой жизни, люди идут на всё, чтобы и самим быть похожими на неё, стать, как им кажется, «красивыми», но на самом деле поверхностными, беспомытными и неукоренёнными.

Вместе с родовыми связями, с чувством *духовной принадлежности* роду, молодым поколением утеряна и народная цельность, хранящая святое отношение к земле-матушке, к тому, что она даёт человеку. В одном из небольших эпизодов повести автор рисует картину того, как школьники, играя, разбрасывают картошку, тогда как старое поколение хранит «святое, как к Богу, отношение к хлебу и картошке». Немощные старухи заботятся о картошке Настасьи, хотя понимают, что «спасают от сегодняшней гибели, чтобы ссыпать под завтрашнюю». В невинной игре школьников есть то начало, которое, если ему не противостоять, может привести к тому же беспуту, в ней есть первые ростки бездуховности, которые потом становятся не игрой, а кощунством.

В спешном стремлении к прогрессу материальному духовное человек отбрасывает как нечто лишнее, мешающее, «затормаживающее». Не замечая при этом не только невосполнимости этой потери, но и того, что по сути своей все его стремления призрачны. Как верно отмечал В.С. Соловьёв, если «распалась связь времён, то что значит прогресс? Кто прогрессирует? Разве дерево могло бы действительно расти, если бы его корни и ствол существовали бы только мысленно и лишь ветви и листья пользовались настоящей реальностью? Чтобы осуществить наше нравственное достоинство во времени, мы должны стать духовно тем, чем мы уже являемся физически, — звеном соединения и посредства между теми и другими, а для этого мы должны признать за отошедшими пребывающую действительность, признать за предками безусловную будущность...

Отошедшие предки, вместе со своим бытием в памяти прошлого, имеют тайное существование и в настоящем и получают явное в будущем... Если мы равнодушны к будущности наших предков, в силу чего мы будем заботиться о будущности нового поколения? Поскольку воспитание сущности состоит в передаче нравственной обязанности от одного поколения к другому, спрашивается: какая же обязанность и по отношению к кому передаётся нами нашим преемникам, если наша собственная связь с предками порвана?»²¹.

В судорогах бесплодного и развешивающего сомнения блуждает современный человек, пытаясь отвергнуть веру, свободу, совесть, не останавливается и перед драгоценным началом семьи и рода. Но это не проходит для него бесследно: вместе с утратой связи с предками, вместе с лёгким прощанием с родной землёй человек теряет истинный путь, теряет «нравственное достоинство», теряет чувство своего *предстояния высшему*, дающие духовную опору в этой жизни.

Примечания

¹ См.: Платонов О.А. Русская цивилизация. — М., 1995. — С. 30.

² Соловьёв В.С. Соч.: В 2 т. Т. 1. — М.: Мысль, 1988. — С. 487.

³ Ильин И.А. Путь к очевидности. — М.: Республика, 1993. — С. 205.

⁴ Соловьёв В.С. Соч.: В 2 т. Т. 1. — М.: Мысль, 1988. — С. 288.

⁵ Распутин В.Г. Живи и помни. — М.: Эксмо, 2002. Здесь и далее произведения В.Г. Распутина цитируются по этому изданию.

⁶ Распутин В.Г. Светлое слово // Советская Россия. — 1992. — 28 мая. — С. 5.

⁷ Евангелие от Матфея, гл. 15, ст. 4.

⁸ Соловьёв В.С. Соч.: В 2 т. Т. 1. — С. 489.

⁹ Ильин И.А. Путь к очевидности... — С. 313.

¹⁰ Там же. — С. 175.

¹¹ Евангелие от Матфея, гл. 13, ст. 3–7.

¹² Там же, гл. 13, ст. 22.

¹³ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. — М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. — С. 589.

¹⁴ Ильин И.А. Путь к очевидности... — С. 57.

¹⁵ Там же. — С. 214.

¹⁶ Там же. — С. 201.

¹⁷ Там же. — С. 298.

¹⁸ Соловьёв В.С. Соч.: В 2 т. Т. 1. — С. 251.

¹⁹ Евангелие от Матфея, гл. 16, ст. 26.

²⁰ Ильин И.А. Путь к очевидности... — С. 298.

²¹ Соловьёв В.С. Соч.: В 2 т. Т. 1. — С. 498.

ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ В НОВОЙ ПАРЕМИОЛОГИИ

Проблемы социального пола и его отражения в языке приобретают все большую актуальность в современном языкознании. И хотя социальный или социокультурный пол не относится к лингвистическим категориям, «его содержание может быть раскрыто путем анализа структур языка, что объясняет востребованность лингвистической компетенции для изучения культурной репрезентации пола» [5, с. 5]. Известно, что основным средством оязыковлениия внеязыковой действительности является лексикон. Поэтому лексико-фразеологические средства наименования самых различных номинатов, в том числе и пола, рассматривались в русском языкознании не только в словообразовательном, ономазиологическом, стилистическом, но и в социолингвистическом и психолингвистическом аспектах уже начиная с 30-х гг. XX в. (Я. Немировский (1938), А.А. Зализняк (1964), Т.В. Шанская (1964), Ю.С. Сорокин (1965), В.П. Даниленко (1967), М.В. Китайгородская (1976), В.Н. Телия (1996) и мн. др.). В этих исследованиях предпринимается анализ средств и способов номинации лиц разного пола, сопоставляются грамматическая категория рода с внелингвистической категорией пола, исследуется ономазиологическая мотивация наименований лица по различным параметрам и т.п. Корни русской лингвистической науки о социокультурном поле прорастают на отечественной ономазиологической почве.

Если мы обратимся к языковому портрету концепта «женщина», мы увидим, что он вербализован богатой и разнообразной ономазиологической парадигмой – тысячами лексических, фразеологических, паремийных, афористических, текстовых наименований. Не является исключением в этом смысле и словарь Х. Вальтера и В.М. Мокиенко «Антипословицы русского народа», где рассматриваемый концепт представлен более чем тремя сотнями словарных единиц – антипословиц или новых паремий (НП). Это единицы широкого круга, представляющие собой «вывернутые наизнанку» пословицы, цитаты, крылатые выражения, библеизмы и др., получившие широкое распространение на постсоветском пространстве. Этот жанр популярен также в Европе и Америке [4, с. 7].

Образ женщины в данном словаре представлен объемно, полипараметрично, в неразрывной

связи с образом мужчины, в значительной мере аксиологически амбивалентно. Отрицательные и патриархальные коннотации здесь преобладают. Х. Вальтер исследует этот образ в отдельном исследовании [3], где выделены 3 момента: 1) отрицательно коннотированное паремиологическое поле *женщина* во всех европейских языках; 2) специфику анализируемого материала – НП практически все подвержены так называемому «стебу», поэтому отрицательно коннотированы и другие тематические группы и 3) отражение положительных черт Русской Женщины в фольклорных, традиционных русских пословицах. Последний момент автор иллюстрирует рядом «положительно окрашенных пословиц»: *Баба в доме – во всем порядок; Добрая женщина к дому приучает, худая – от дома отлучает* и др. [3, с. 336], а свое исследование заканчивает оптимистической надеждой, что в круге истории «рано или поздно Женщина, наконец, займет подобающее ей передовое место» [3, с. 337].

Мы проанализировали НП, так или иначе посвященные женщинам (*женам, девушкам, девушкам*). В Словаре представлено более 370 единиц данного тематического поля. Они разделены на тематические подгруппы. Это распределение иногда оказывается условным, одна и та же единица может относиться к разным группам. Можно не соглашаться и с нашими заголовками для подгрупп. Но одно из них следует определенно: они воплощают в себе всю аксиологическую шкалу образа женщины – от резко негативной оценки до самых положительных суперлативов, которых, к сожалению, значительно меньше.

Как следует из анализа семантики НП о женщинах, в основном свое мнение о прекрасном поле высказывают мужчины. Их горький опыт подсказывает, что *хороших жен не бывает* (все примеры, если нет особых указаний, цит. по: [4]):

– *Не пожелай ближнему жены своей. – Если женщина вас любит, будьте бдительны: дело может закончиться бракосочетанием. – Все плохие жены начинали как хорошие невесты. – От сумы да от жены не зарекайся. – Сколько жену ни выбирай, все равно ошибешься.* Поэтому мужчины не стесняются своего **природного стремления к полигамии**: – *Лучшие жен могут быть только жены. – Любовь нечаянно нагря-*

нет, когда жену совсем не ждешь. – *Чтобы хорошо провести время, нужно провести жену и тещу.* – *Женица хочет многого, но от одного, а мужчина – одного, но от многих.* – *Жена моего друга для меня не женица...* Но если она хорошенькая... он мне не друг! Да и к чему хранить верность, если и **женская неверность** не сходит у мужчин с языка:

– Если муж не идет к жене, то жена идет к Магомету.

– Ничто так не украшает женицу, как временное отсутствие мужа. Любой мужчина, стремящийся к бесконфликтному сосуществованию в одном «ареале» с женщиной уже понял или обязательно поймет, что **женская логика непостижима**: – Выслушай женицу и сделай наоборот.

– Если женица сказала «Нет», то может быть. – Если женица не права, то нужно извиниться и замолчать. – Есть два способа командовать женщиной, но никто их не знает. – Какой несчастной чувствует себя женица, которую некогда довести до слез. – Мужчина, если бы и смог понять, что думает жена, все равно не поверил бы. – Общий язык с женщиной можно найти в глубоком поцелуе.

Противоположность полов обуславливает **противоположность характеров**: – Женица любит мужчину за то, что он любит ее. Мужчина любит женицу вообще. – Женица ценит мужчину в себе, а мужчина – себя в женице. – Женица из двух зол выбирает умного, а мужчина – красивую. – Ошибка женицы заключается в том, что они думают, что все мужчины одинаковые, а мужчин в том, что они думают, что все женицы разные. – С точки зрения женицы, они делятся на умных и красивых, мужчины – на глупых и уродов.

А.А. Аминова и А.Н. Махмутова, исследовавшие асиологические особенности концепта «женщина» в английском и татарском языках, отмечают среди самых распространенных проявлений в языковой картине мира в рамках данного концепта реализацию негативных мужских интенций и выражение специфических особенностей мужского менталитета: а) трусости; б) стремления к главенству, власти; в) обоснования насилия; г) маскирования истинного отношения к женщине [2, с. 24]. Нетрудно заметить эти проявления и в паремийных анти-женских стереотипах, поэтому так многочисленны НП, прямо или косвенно

указывающие на **женицу как источник бед для мужчины**:

– Что у женицы на уме, то мужчине не по карману! – Женица сотворена из ребра, не потому ли она часто выходит мужчине боком? – Женица, если захочет, забирает у мужчины все, даже фамилию. – Да уберезет тебя Бог от дурных женицы, а от хороших спасай сам. – Девушка – это пуля со смещенным центром тяжести: попадает в глаз, проходит через сердце, бьет по карману и выходит боком.

В силу стремления к доминированию в всех сферах мужчинам свойственно **принижение достоинства женицы**:

– Женица как чемодан без ручки: и тащить тяжело, и бросить жалко. – Женица-ученый как морская свинка: и не морская, и не свинка. – Кто видит женицу насквозь, тот многое теряет. – Раздельное питание по-восточному – это когда мужчины едят мясо отдельно от макарон, которые едят женицы. – Чтобы женица стала прекрасной царевной, надо просто спустить с нее шкуру. **Плохой характер – болтливость, глупость, транжирство, сварливость, своеправность, желание перевоспитать мужчину** отражены в следующих примерах (и это лишь малая часть): – Женицы, безусловно, умеют хранить тайны, но сообщая. – И с самой сварливой женщиной можно найти общий язык, если прикусить свой. – Недостаточную глубину мысли женица восполняет иными глубинами.

Тайны **женской хитрости** женщины передают друг другу, а мужчины справедливо опасаются: – Мужчина гоняется за женщиной, пока она его не поймает. – Ум дан женщине для того, чтобы скрывать свой характер. – Путь к сердцу мужчины ведет через его желудок, но есть женщины, которые знают более короткий путь.

Самая многочисленная группа (около 50 НП) – **паремии с сексуальным подтекстом**: – В женский монастырь со своим усталым не ходят. – Чем больше женщине мы меньше, тем чаще женица не нам. – Если женица не сдастся, значит, она друг. – Непоколебимая женица – это женица, которая всегда отдается без колебаний. – Грудь – это лицо женщины!

– Когда мужчине плохо, он ищет женицу, когда мужчине хорошо, он ищет еще одну... – Если не можешь подобрать ключ к сердцу женщины, подбери к другому месту.

В паремиях со стержневым компонентом *девушка* сексуальная тема является ведущей и охватывает большую часть единиц:

– *Девушке труднее всего помнить, что она хорошо воспитана. – Если девушка некрасивая, то какая разница, что она там знает. – Красивая девушка особенно хорошо смотрится на фоне умной подружки. – Прежде чем девушку клеить, надо ее примерить. – Лучшее украшение для девушки – скромность и прозрачное платьице.*

Как видно из примеров ниже, налицо **нежелание мужчины угождать женщине, тратить на нее деньги**: – *Мужчина всегда уступит место женщине, если ему выходить на следующей останове. – Чем больше женщине мы любим, тем меньше денег в кошельке. – Сделать женщину счастливой очень легко... Только очень дорого...*

А что взамен? Женщины за такое отношение остаются лишь пассивно сопротивляться и отвечать взаимностью – **принижением достоинства мужчины, самовосхвалением**: – *Большинство женщин считают мужчин негодяями, но пока не нашли им подходящей замены. – Если женщина называет мужчину самым умным, значит, она понимает, что второго такого дурака ей не найти. – Идеальный мужчина – это кто-то, кого знала твоя жена, пока не вышла за тебя замуж.*

Далее следуют тематические подгруппы (гораздо более малочисленные), где отрицательный фон не выражается прямо, либо вообще отсутствует, уступая место шутливости, иронии и самоиронии, осознанию **взаимосвязи, взаимной необходимости**: – *Тост про женщин: «Не так хорошо с вами, как плохо без вас». – Этим миром управляют мужчины, управляемые женщинами. – Для счастья мужчине нужна женщина, а для полного счастья – полная женщина. – Мужчины хотят секса, женщины – любви. А занимаются все одним и тем же.*

Не укрылось от глаз мужчин и от их остроумия и **трудолюбие русской женщины**: – *Только женские руки могут так нежно... уложить асфальт. – Самая везучая на свете женщина – русская: всегда везет на себе.*

В качестве финального мажорного аккорда приводим высказывания **о женской внешности и характере скорее положительные или нейтральные**, не лишённые, однако, доли иронии:

– *К одним женщинам нужен подход с лаской, к другим – лучше с сободем или норкой. – Как бы хороша ни была женщина, она думает*

о себе еще лучше. – Наши женщины тратят на косметику гораздо больше, чем страна на вооружение. Это и понятно: они и победы одерживают чаще. – Недостатки женщины – это достоинства, которые мужчина не способен оценить. – Если жена – клад, остерегайся кладоискателей. – Ничто не красит так женщин, как перекинь водорода. – Если мужчина слышит все, что говорит ему женщина, значит, она не красавица. – Сколько женщину ни корми, она все равно в зеркало смотрится.

Проведенный анализ показал, что доминантными областями при оценочной квалификации женской сущности выступают внешность, характер, отношения между полами. В сознании носителей русской лингвокультуры восприятие женской красоты определяется субъектом оценки в рамках принципа гедонизма (возможность получить удовольствие) и рационализма (извлечение выгоды). Сенсорные мотивы также получают языковую реализацию, выявлено свыше 50 единиц, характеризующих женщину по интегральной семе «объект действий сексуального характера», например: – *Женщина ценит мужчину в себе, а мужчина – себя в женщине. – Когда женщину берут в крепкие руки, она меньше ломается.*

Часто в русском сознании положительная эстетическая оценка вступает в корреляцию с отрицательной моральной или интеллектуальной оценкой: – *Красивая женщина для глаз – рай, для души – ад, для кармана – чистилище.*

Сильны утилитарные мотивы:

– *Домашнее хозяйство подобно кроссворду: жена – по вертикали, муж – по горизонтали. – Современная техника облегчает труд женщин и отдых мужчин.*

Интегральный признак «привлечение внимания» реализуется преимущественно через паремии с сексуальным подтекстом: – *Женщина должна одеваться так, чтобы мужчине хотелось ее раздеть! – Замечено, что на женские попы люди смотрят с большим удовольствием, чем на мужские лица.*

В заключение отметим, что господствующий на протяжении многих эпох патриархальный образ мыслей не мог не найти своего отражения в языке. И, хотя стереотипы образа женщины нейтрализуются в большей или меньшей степени паремиями с позитивной оценкой, уравнивающими человеческие достоинства мужчин и женщин, вербализованный в НП образ женщины от-

ражает по преимуществу отрицательные женские стереотипы, имеющиеся во многих лингвокультурах [1, с. 22–30]. Но мы не оставляем надежду, которая во многом перерастает в убежденность, что поскольку, по словам французского политика Талейрана, язык дан человеку, чтобы скрывать свои мысли, то за «стебом», бахвальством, карнавальным переворачиванием ценностей с ног на голову стоит понимание истинной роли женщин в патриархально ориентированном социуме и восприятие женских слабостей как продолжение ее неизмеримых достоинств. Извечная боязнь мужчин в этом себе признаться реализуется именно в таком отрицательно коннотированном языковом материале, а их столь же вечная и безграничная любовь к женщинам – в единицах, расположенных в положительной или нейтральной части аксиологической шкалы.

Библиографический список

1. Алексеев М.А. Негативен ли образ женщины в языке? // Слово в словаре и дискурсе: Сборник научных статей к 50-летию Харри Вальтера. – М.: ООО «Издательство «Эллис», 2006. – С. 22–30.
2. Аминова А.А., Махмутова А.Н. Аксиологические особенности концепта «женщина» в английском и татарском языках [Электронный ресурс] // Сборник научных трудов по итогам Всероссийской научно-практической конференции, г. Казань, 29–31 октября 2002 г. / Под ред. А.А. Аминовой, Н.А. Андрамоновой. – Казань, 2003. – С. 19–25. Режим доступа: <http://www.ksu.ru/>
3. Вальтер Х. Образ женщины в русских «антипословицах» // Slowo. Tekst. Czas VII. Nowe srodki nominacji jezykowej w nowej Europie. Materiały VII Międzynarodowej konferencji Naukowej. Pod M.A. Aleksiejenki i M. Kuczynskiej. – Szczecin, 2004. – S. 327–338.
4. Вальтер Х., Мокиенко В.М. Антипословицы русского народа. – СПб.: Издательский дом «Нева», 2005. – 576 с.
5. Кирилина А.В. Гендер: лингвистические аспекты. – М., 1999.

О.В. Волгина

ПРЕДЛОГИ СО ЗНАЧЕНИЕМ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ БЛИЗОСТИ В НИЖЕГОРОДСКИХ ГОВОРАХ

Из всех предлогов европейских языков, безусловно, самыми изученными являются пространственные. Их принято считать наиболее типичными, презентативными [ср.: 3, с. 13]. Интерес к этой группе предлогов связан с тем, что они наряду с пространственными наречиями являются основным средством языковой концептуализации пространства, связанной с отражением в языке данных основного источника чувственно воспринимаемой информации – зрительного. Поэтому в 70–80-е гг. XX в. активно развивавшаяся когнитивная лингвистика нашла в пространственных предлогах чрезвычайно удобный материал для анализа особенностей представления пространственных отношений в языке и сознании [см.: 1, с. 20].

В системе нижегородских говоров пространственные предлоги являются широко представленными. Собственно диалектные единицы особенно распространены среди локативных предлогов. В их числе большую группу составляют предлоги со значением близости предмета

к ориентиру: **близь, лизь, ризь, возлэ, возля, зле, зли, дль, дль, дль, кол, коло, коль, óкол, óколи, óколь, óколу, óколя, круг, вóкруг, окрúг, кругóм, круг с, сумежá с**. Они употребляются наряду с предлогами, функционирующими в значении близости и в литературном языке: **возле, подле, около, близ, рядом с**. Диалектные единицы объединяются с единицами литературного языка инвариантом пространственного значения: нахождением объекта в некоторой области, непосредственно примыкающей к ориентиру и находящейся с ним в том или ином отношении [2, с. 201]. При этой общности диалектные предлоги характеризуются особенностями значения и контекстами употребления, каждый из них проявляет черты семантического сходства и различия не только на фоне литературных, но и других диалектных предлогов.

Так, с литературным **возле** соотносятся употребительные в говорах **возлэ, возля, зле, зли**. Сходство их не только формальное, но и семантическое. От других предлогов со сходным значением

вóзле отличается тем, что объект находится в «геометрической области» ориентира, то есть одна из сторон ориентира является границей области, причем в ближайшей к нему части этой области, и ориентир формирует ее геометрическую структуру. Релевантными в этом случае являются также замкнутость и относительно небольшой размер пространства, в котором расположен объект [см.: 2, с. 144–148]. Вследствие этого объект воспринимается как значительно меньший по размеру, чем ориентир, что создает эффект «объемного пространства», а также восприятие этой области как уютного места, укрытия, в котором расположен объект, где сосредоточено действие: *Вéчером-ти возлѣ дба сидѣм* (с. Б. Череватово Див.). Соотнесенность размера и ориентира и связь их через понятие вхождения объекта в геометрическую область ориентира может быть проиллюстрирована следующими примерами: *Колодец у нас зли двора* (с. Григорово Б.-Мур.); *Зле нас овраг был, там каждый год ягод было много* (с. Большие Поляны Б.-Болд.). В каждом из этих контекстов ориентир превосходит по размеру объект и расстояние между ними не превышает длину ориентира. Так, сочетания **зли/возлѣ двора/дома** возможны только тогда, когда объект находится на расстоянии, ближайшем к этому дому/двору, чем к какому-либо другому. В отличие от литературного **вóзле**, предлог **злѣ** в говорах допускает небольшую разницу в размерах объекта и ориентира: *Раньше зле этой ёлки Паня жил* (д. Мигалиха Вад.). В этом случае создается эффект особого выделения ориентира с точки зрения говорящего. Так, в приведенном примере елка является предметом разговора, она либо упоминалась в предшествующем контексте, либо входит в перцептивно воспринимаемое говорящим пространство, и, таким образом, выделяется ориентир как входящий в общий фонд знаний говорящего или в сферу перцептивного восприятия собеседников. Такое употребление свойственно диалектной речи, и для литературного предлога **вóзле** оно не характерно. Объединяются названные литературные и диалектные предлоги теми случаями, когда объект выполняет функцию агенса: нахождение его в геометрическом пространстве ориентира каузировано взаимодействием с ним или его обитателями: *Она уж давно стоит возлѣ дба, тебя дожидѣцца* (с. М. Андосово Пильн.). В функции экспериенцера предлог **вóзле** в современном русском языке упот-

ребляется только при указании на особую эмоциональную близость объекта к ориентире, жалость, сострадание и пр. Диалектный же предлог **злѣ** указывает на то, что объект занимает место в пространстве, примыкающем к ориентире, независимо от его эмоционального отношения к этому ориентире: *Зли меня встал и стоѣт* (д. Митино Вач.); *Я бывало так красивых любила, если зли меня некрасивый сядет, я и сидеть-то с ним не стану* (Павлово).

Специфически диалектным значением предлога **для** (и **дли**) является значение близости, сходное со значениями **возлѣ**, **возлѣя**, **злѣ** и **зли**. Если объект употребителен в функции агенса, то ориентир является локусом деятельности объекта, обуславливает своей предназначенностью его местонахождение: *А я и то думаю: хоть бы Нюрке-то получше стало, хоть бы для дба ходила* (с. Красное Арз.). В приведенном контексте **ходила для дому** подразумевает работу по хозяйству, то есть деятельность, связанную с ориентиром как ее локусом. Во всех значениях **для/дли** предполагает функциональную связь объекта и ориентира, их взаимодействие: *Ты чаѣо дли мянѣ кружысса?* (с. Елфимово Лук.). С точки зрения говорящего цель деятельности объекта связана с ориентиром, объект чего-то от него хочет или ждет. Эта семантика функциональной зависимости накладывается на чисто пространственное значение **для/дли**. Этот предлог употребляется в тех контекстах, когда информатор объясняет название того или иного микропонима его близостью к тому или иному ориентире: *Мать Ольга у них была, их Алѣнькиными завѣт, а калѣдец для них Алѣнькиным* (с. Салганы Кр.-Окт.). Все эти значения **для/дли** в говорах, таким образом, подчеркивают функциональную близость, обусловленность номинации объекта положением относительно ориентира или связью с людьми, находящимися или живущим в нем.

О.Н. Селиверстова отмечает, что в пространственной семантике предлога **около** отражается его этимология, восходящая к понятию колеса, то есть объект находится в пространстве, окружающем ориентир наподобие круга, причем это пространство воспринимается как область ориентира, связанная с ним теми или иными посессивными (в широком смысле) отношениями. В отличие от **возлѣ**, релятум не определяет геометрические и другие характеристики пространства, в котором находится объект, не формирует это

пространство. С точки зрения формы, предлогу литературного языка **около** соответствуют следующие диалектные фонетические разновидности: **кол, колó, коль, бкол, бколи, бкли, бколь, окбль, бколу, бколя** и комплекс **около кру́г**. Общим для них в основном пространственном значении является то, что расстояние между объектом и ориентиром может быть достаточно большим, оно не должно обязательно соотноситься с размерами того и другого: *Лес Большо́й, бколи Большо́й с полкилометра Ту́шинска, бколи Ту́шинской Стрелы́ца* (д. Шатовка Арз.). Возможность большого расстояния определяется незамкнутостью пространства, в котором находится объект, это пространство не геометрическое, а определяемое посессивным отношением ориентира: *Монашкам ведь угородов не давали, как у́коло д́ома и со всех сторон по́ три метра, и это весь угород* (с. Можаров Майдан Пилы́н.). В данном случае употребление предлога **у́коло** определяется отношениями ориентира (дома) и объекта (огород), занимающего все пространство ориентира. Это пространство (лес, поле и др.) является незамкнутым: *О́коли верши́ны оре́шник ростёт, вот и оре́шина* (с. Атемасово Ард.). С названиями таких объектов, как озеро, болото, пруд чаще употребляются предлоги **колó, бколи, бкли, круг, окру́г** и т.п., так как эти ориентиры не вытянуты в длину и пространство вокруг них незамкнутое; таким образом, расположение **около** должно означать «с любой стороны, вокруг»: *О́к'и этого болота ольха́ ростёт* (с. Нарышкино Возн.); *Здесь мард́ва жили, гавари́ли, пря́м о́кали о́зера* (д. Анастасово Б.-Болд.).

Предлоги **окб́ль** и **колó** могут употребляться и в случаях, когда близкое расположение предметов послужило основанием для номинации того или иного объекта микропонимом в тех микросистемах, которым не свойственны **для/дли** и в которых **во́зле/возля́/возле́** не употребительны. В говорах других населенных пунктов в сходных контекстах может употребляться предлог **круг**: *А колóдец кру́г неё, вот и назвали Рогбевкин колóдец* (с. Семёново Арз.).

Если ориентир выполняет функцию актанта, то семантика сочетаний с **для** и **б́оль** различается. Если с **для** пребывание объекта в пространстве ориентира каузировано ориентиром и функционально с ним связано, то сочетаниям с **б́оль** это не свойственно: *А дру́гу шубу сашьём бе́гать о́каль о́вара́* (с. Мотызлей Возн.). В приведенном

контексте связь объекта с ориентиром чисто пространственная (нахождение объекта вблизи дома), в то время как **ходить для д́ому** (см. выше пример из с. Красное Арз.) связано с функциональной деятельностью объекта (хозяйственными работами по дому и во дворе). Предлог **окб́ль**, однако, допускает и такое употребление в актантном значении, какое свойственно **для**. Но в этом случае он должен быть употреблен при предикате, называющем функциональную деятельность объекта, связанную с ориентиром: *Я ста́ра ста́ла, но окб́ль д́ома управляю* (с. Большие Бакалды Бут.). Круг предикатов в таком случае оказывается ограниченным лексемами типа **управлять, делать, работать**.

Другую группу предлогов, употребляющихся в говорах в сходных контекстах, составляют **круг** и его формальные разновидности: **вкруг, окру́г, вокру́г, кругом, круг с**. Всем этим предлогам свойственно значение расположения объектов по кругу от ориентира (или движения по такой траектории), в литературном языке реализуемое предлогом **вокруг**: *Батюшка-то молодых рядышком поставит да круг на́лоу три раз́а обведёт* (д. Митино Вач.). В диалектной речи перечисленные предлоги могут выражать значение близости подобно предлогу **около**. Они также могут обозначать нахождение внутри пространства, расположенного вокруг ориентира, причем радиус этого круга соотносим с размерами ориентира: *Круг Бутако́ва морд́ва жили, о́коло Чиргу́шев* (с. Мотызлей Возн.); *Круг Диве́ва авария получила́сь* (с. Большие Бакалды Бут.). Так же, как и **около, круг** может употребляться с обозначениями источника излучения: *Девки са́дятся на скамейки круг этой лампы* (п. Красный Яр Вос). Другая особенность предлогов этой группы состоит в том, что если объект и ориентир являются наименованиями людей, то их взаимное расположение предполагает контакт, в отличие от предлогов **кол / колó / б́оль / б́оли** и др. Так, следующие контексты предполагают не просто пространственное расположение объекта в «зоне притяжения» ориентира, но и их взаимодействие: *Смотря́й-кosi сколько вкруг тебя де́вчат стои́т хороше́нких* (с. М. Андосово Пилы́н.); *Если дй́вка пондра́вилась, а то сиди́ окру́г её и не уходи́* (с. Силино Шатк.). Здесь предлоги **круг/окру́г/вкруг** и другие проявляют сходство с предлогом литературного языка **возле** и диалектным **для/дли** в функции экспериментера.

Также подобно предлогу **около** функционирует **круг/вкруг** и при объекте в функции агенса. В этом значении предлоги сближают отсутствие функциональной обусловленности местонахождения объекта в пространстве ориентира, их связь чисто пространственная: *Коты́ обувáли, вкру́г dóма ходили* (с. Поляна Перев.).

Еще одна диалектная особенность семантики свойственна предлогу **вокруг** в говорах Выксунского района – употребление в значении «в центре, посередине», когда объект образует пространство, центром которого он является не в геометрическом отношении, а в плане духовной атмосферы или как источник, по разные стороны которого на территории, образующей окружность, располагаются ориентиры: *Сядь а ты вакру́г их старуха, Расскажи им* (п. Мьяра Выкс.). Такая «перемена мест» объекта и ориентира связана с тем, что в упомянутых говорах предлог **вокруг** не употребляется в значении, свойственном ему в литературном языке. Эту функцию выполняет там предлог **кругом**: *Сарафа́ны это с на́ка́пкам, на́ка́пкь вот так пойдёт круго́м плеча́* (с. Чупалейка Выкс.). **Вокруг** в этих говорах, таким образом, может реализовать два значения: значение нахождения объекта в «пространстве ориентира» и значение нахождения в центре, в окружении ориентиров, по отношению к которым объект является источником или формирует вокруг себя определенную атмосферу. Оба значения объединяются, кроме семантики близкого расположения объекта и ориентира в пространстве, еще и необходимостью взаимодействия, контакта ориентира с объектом.

В говорах юга Нижегородской области функционирует специфически диалектный предлог **доль**, реализующий два локативных значения. Одно из значений в литературном языке выражается предлогом **вдоль**: расположение объекта по длине на пространстве, примыкающем к одной из сторон горизонтально или вертикально вытянутого ориентира: *Рёши́ная доро́га по реке́ Весну́шке проходит, до́ль её* (с. Абрамово Арз.). Второе значение предлога в говорах близко значению **возле** в литературном языке: объект располагается в «геометрической области», образуемой ориентиром, одна из сторон которого образует границу этой области. Особенность же семантики диалектного **доль** состоит в том, что если ориентир при нем обязательно является вытянутым в длину предметом, то сам объект может

иметь при этом любую форму: *До́ль забора́ до́ски лежат; Вон до́ль забора́ ведро́* (р.п. Сатис Перв.). Предлог допускает наличие большого расстояния между объектом и ориентиром, местонахождением объекта не всегда является зона, ближайшая к ориентиру, однако удаленность от него всегда сопоставима с его размерами. Сама же линейная протяженность ориентира обуславливает возможность расстояния: *До́ль Берёзова они, вот и Берёзовски луга́* (с. Суморьево Возн.). Предлог может употребляться и при описании расположения людей по отношению друг к другу: *А гармо́ни-ти как зыгра́ют, до́ль девок са́дятся гармані́сты да как зыгра́ют* (с. Рузаново Див.). Отношения между объектом и ориентиром остаются чисто пространственными, существенным же является то, что люди, представляющие ориентир, располагаются в линию (сидящие на скамейках девушки во время посиделок).

В контексте расположения относительно дома **доль** имеет оттенок значения «близкого местонахождения»: речь идет о расположении в одной линии с ориентиром: *До́ль Ря́бовых о́не живут* (р.п. Сатис Перв.). Хотя объект находится в «зоне притяжения» ориентира, расстояние между ними может быть сравнительно большим, однако объект не может располагаться на противоположной стороне улицы, в этом случае в говорах Первомайского района употребляется предлог **напротив**.

Предлог **близь** в литературном языке накладывает строгие ограничения на контекст: он уточняет положение пространства, внутри которого расположен объект, не только по отношению к ориентиру, связанному с этим предлогом, но и по отношению к другим независимым от него предметам. Этому ограничению нет у диалектных предлогов **близь** / **побли́зь** / **ризь** / **лизь**. В литературном языке предлог **близ** может употребляться с ориентирами, относящимися к классу людей, однако в этом случае близкое присутствие ориентира тем или иным образом определяет качественные характеристики пространства, в котором находится объект, то есть пространственная позиция создает предпосылки для формирования вокруг ориентира определённого «духовного пространства», в которое объект не включен [см.: 2, с. 85–86]. Диалектные же предлоги **близь** / **лизь** / **ризь** / **побли́зь** подобных ограничений на семантику ориентира не накладывают. Связь ориентира с областью, в которой находится объект, чисто

пространственная, функциональные или какие-либо другие отношения между ориентиром и объектом отсутствуют: *Садись ризь нёё* (д. Румасово Нав.); *Доц у меня лись нёё жила* (д. Горичи Нав.); *Яблони были поблизь дóма со всех сторон* (р.п. Шаранга); при наличии какого-либо контакта взаимодействия отношения выражаются посредством других предлогов. Предлоги **близь**, **поблизь**, **лизь** и **ризь** малоупотребительны в говорах, последние два зафиксированы только в отдельных микросистемах Навашинского района. Вероятно, тенденция к разграничению семантики параллельно употребляемых предлогов ведёт к постепенному выпадению этих единиц из активного словаря диалектоносителей.

Предлог **подле** определяет также отношения объекта и ориентира, в которых, кроме пространственной, есть и функциональная связь между ними. Ориентир служит той или иной функциональной цели при объекте: *Вот вёцыром луцы́ну поста́вишь подле себя, пёсню затянешь, рабóта спóрится* (с. Слизнево Арз.). В актантном значении предлог обязательно предполагает взаимодействие объекта и ориентира, а также либо иерархическую доминанцию объекта над ориентиром, либо ту или иную функциональную роль ориентира при объекте. Так, предлог **подле** является уместным, например, в контекстах, связанных с обрядами, где расположение людей функционально обусловлено: *За стол сядут жених подле невесты* (д. Гагаринское Тонш.).

Собственно диалектным является ещё один предлог со значением близкого расположения – **сумежа́ с**: *Пацу́хин рубёж дорóга, тропá в кусья́ пойдёт, она ведёт то в Ши́повку, то в Майда́нскэй куст, что сумежа́ с Берёзовкой* (с. Берёзовка Ард.). Семантика предлога сохраняет следы внутренней формы слова. Употребляется он применительно к ориентирам большого размера, подчёркивая соседнее расположение, наличие общих границ. Предлог не относится к числу распространенных, ограничен в своём функционировании небольшим числом микросистем.

Также не является распространенным и диалектный предлог **скрозь / скрозть**, употребляющийся в нижегородских говорах в значении пространственной близости. Он не накладывает ог-

раничений, в отличие от **сумежа́ с**, на расстояние между объектом и ориентиром, но также предполагает большой размер ориентира. Кроме того, **скрозь / скрозть** допускает расположение объекта как на территории, прилегающей к ориентиру или несколько удалённой от него, так и на пространстве самого ориентира: *Скрозть тех мест обита́ют* (с. Рузаново Див.).

Таким образом, предлоги со значением пространственной близости в нижегородских говорах представлены большим количеством единиц разнообразной семантики, функционирующих в разнообразных формальных вариантах. С их помощью концептуализируются различные виды отношений близости, для которых релевантными могут быть размеры объекта и ориентира, расстояние между ними, наличие у них связей: организует ли ориентир вокруг себя посессивное пространство; в случае с актантным значением и значением экспериенцера – наличие иерархических отношений, эмоционального притяжения к ориентиру и др. Такая детализация семантики близости в говорах свидетельствует о несомненной важности концептуализации этих отношений в диалектном языке. Особенность предлогов пространственно-дистанционной группы вообще состоит в том, что с их помощью в русском языке может выражаться расположение, но не расстояние [2, с. 79]. В говорах это является актуальным, так как важным для говорящего чаще всего оказывается не точное расстояние между предметами, а особенности их расположения, соотносённость их размеров, а также обусловленность их размещения теми или иными функциональными и другими связями.

Библиографический список

1. Крейдлин Г.Е. Метафора семантических пространств и значение предлога // Вопросы языкознания. – 1994. – №5. – С. 19–27.
2. Маляр Т.Н., Селиверстова О.Н. Пространственно-дистанционные предлоги и наречия в русском и английском языках. – München: Sagner, 1998. – 345 с.
3. Филипенко М.В. Проблемы описания предлогов в современных лингвистических теориях (обзор) // Исследования по семантике предлогов. Сб. статей. – М.: Русские словари, 2000. – С. 12–54.

ЖАНРООБРАЗУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ГЛАГОЛЬНЫХ МЕТАФОРИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ В БАСНЕ (на материале басен А.П. Сумарокова, И.А. Крылова, С.В. Михалкова)

Целью работы является рассмотрение особенностей функционирования глагольных метафор в жанре басни, участвующих в формировании жанрового своеобразия текстов рассматриваемых произведений. Для языка басен характерно метафорическое переосмысление глагольных лексем с конкретным значением, в результате чего исходный сюжет басни приобретает новую обобщающую интерпретацию; глагольные метафоры реализуют в контексте дополнительные коннотативные оттенки значения, что способствует наиболее полной формулировке морализующего содержания. Широко представлены метафоры-олицетворения, посредством которых качества, поступки человека приписываются абстрактным сущностям, животным, растениям.

Одним из важных параметров художественного идиостиля является система тропов. Особый интерес представляет рассмотрение метафор, органически связанных с поэтическим видением мира и спецификой его репрезентации. Исследование глагольной метафоры в художественном тексте представляет первостепенный интерес в когнитивном и стилистическом аспектах.

Рассмотрению особенностей функционирования глагольной метафоры в художественном тексте посвящен ряд исследований таких ученых, как Н.Д. Арутюнова, В.Г. Гак, Е.О. Опарина, П. Рикер, О.Н. Чарыкова и др.

Басня – короткий рассказ в стихах или прозе с прямо сформулированным моральным выводом, придающим рассказу аллегорический смысл. Композиционно басня репрезентирует краткую ситуацию, состоит из двух частей: повествовательной и поучительной. В баснях субъекты действия чаще всего представлены животными, реже – растениями и предметами неживой природы, которые автором в тексте одушевляются. В языке басен наиболее продуктивно используются глагольные метафоры, построенные на переносе свойств человека на неодушевленные предметы, явления природы, на приписывании качеств человека животным. Например, *осел над дулся, брызги поднялись, глаза страдают, глаза хохочут, солнце спряталось* – в языке басен И.А. Крылова; *толпа уныла, воздух весь озлился, уши тянутся, сердце улыбается, ветер затих, золото утешает* – у А.П. Сумарокова; *лесной народ застонал, глотки хрипнут, взгляды тупеют, трава зашевелилась* – у С.В. Михалкова.

Продуктивны в баснях индивидуально-авторские глагольные метафоры, субъектом или объек-

том действия которых является абстрактная категория. Например, *сон защекотал, веселье таит, сплетать лести, шевелить дурачества кучу, запахах дышит, ядить труд* – у А.П. Сумарокова; *житье наскучило, правда верит, шевелить дела, наделать славы, натолкнуть на грех, поправить беду, «в дружнем счастье все свое блаженство ставить»* – у И.А. Крылова; *вдохновенье напало, мораль задела, озноб бьет, истина хромает, совет вдохновляет, ум завидует, зависть терпит, истина радуется, «за время долгих лет остыли страсть и гнев»* – у С.В. Михалкова.

С позиции жанра басни широкое употребление в языке рассматриваемых произведений метафорических конструкций подобного типа связано с тем, что басня носит морализующий характер. Всё повествовательное содержание басни направлено на раскрытие ключевой идеи. Характерной особенностью басни является обобщение сюжета до символа определенных жизненных отношений. Таким образом, буквальный план басни, исходный сюжет переосмысливаются, приобретая новую обобщающую интерпретацию.

Метафоры разграничивают на языковые (узуальные) и художественные (индивидуально-авторские). Первым противопоставил поэтической метафоре языковую Ш. Балли, который показал всеобщую метафоричность языка.

В языке басен достаточно распространены языковые глагольные метафоры, однако существенно преобладают индивидуально-авторские. См. следующие примеры узуальных метафор. Например, у А.П. Сумарокова: *душа дрожит, лить злобу, отвечать истиной, найти прибыль, навести страх, «медведем он [пёс] ревел», слушать совесть* у И.А. Крылова: *делать мировую, отыскать секрет, сердце твердит, брызги зас-*

веркали, время летит, солнце спряталось и др. Многие из этих метафор устойчивы, перешли в басни из фольклора и мифологии.

В жанре басни наиболее продуктивным видом тропов являются метафоры-олицетворения, чаще носящие индивидуально-авторский характер.

Например, в языке басен И.А. Крылова встречаются следующие развернутые метафоры-олицетворения: *закралась грусть в красавицыну грудь; смерть рыщет по полям, по рвам, по высям гор; бесхвостый этот род лишь глупой сенью дышит; помертвело чисто поле; некраденый кусок приелся скоро ей* [лисе]; у А.П. Сумарокова: *какой злой гнев жену принудил объявить жестокую войну; вся злобой внутренна моя разожжена; грабительски сердца наполнились жолчью; да правда говорит гораздо красноречиво; и на него [пиита] надежду славы клал; и тут рогатиной его [медведя] пощекотили*. У С.В. Михалкова подобные тропы немногочисленны. Например, *такое на него [скворца] напало вдохновенье; наутро загудел лесной пансионат; как Мишке в угощенье бочонок меду с нарочным идет; со всех сторон стола несутся голоса; «Моя мораль до Львов дошла И некоторых Мух легонечко задела»*.

Метафора является основным конститутивным элементом аллегории. Глагол с фразеологически связанным значением приписывает ключевому существительному, употребленному в прямом значении, признак, осмысляемый в переносном плане, метафорическом. Так, например, лексемы «душа» и «сердце» символизируют психическое состояние. В текстах басен они образуют предикативные конструкции с глаголами, обозначающими обычно состояние, действие человека. В этом случае наблюдается двойная актуализация смысла: одновременно с буквальным обозначением, приписывающим определенное состояние *душе* и *сердцу*, воспринимается и целостный переносный смысл метафорического словосочетания, символизирующий определенное душевное, психическое состояние человека. Например, метафора *душа и та краснеет* передает ощущение стыда, позора, *тоскует сердце* – состояние печали, грусти, *сердце закипело* – возмущение, негодование, *сердца наполнились жолчью* крайнее озлобление, метафора *сердце просит счастья* передает мечту о счастье.

Переосмысление, в основе которого лежит олицетворение, представляющее собой символи-

зацию психического состояния образа-персонажа басни, – один из наиболее часто встречаемых видов рассматриваемых художественных метафор. Другими продуктивными видами метафор-олицетворений в баснях являются следующие:

– метафоры-олицетворения, показывающие физическое состояние человека: *сон защекотал, дрожит тельцо, храп вырвался, водка сердце веселит, в ней [свинье] кровь кипит, искры от горшка блистались, свалила Зайца лихорадка, «от любочестия и в ней [обезьяне] разжегся пламень», «Тупели взгляды, хрипли глотки, бесвязной становилась речь»;*

– метафоры-олицетворения, которые выражают интеллектуальную сущность: *память дышит, истина хромает, истина цветёт, истина радуется светом, «и теплое усердие нашей веры смягчит жестокость гнева их [богов]»;*

– метафоры-олицетворения, отражающие эмоциональное состояние: *страх обнял, страх вновь очнулся, веселье тает, остыли страсть и гнев, жалостью подуло, страх слепой проснулся, покрылось чувство пеной злобы;*

– метафоры-олицетворения, отображающие состояние природы: *лес зашевелился, вода очнулась, уснуло дерево, листья залепетали, ток воды бежит на низ, воздух озлился, ветер ревет, помертвело чисто поле* и др.

Широко распространены в языке басен метафорические конструкции со структурой и семантикой предложений. Наряду с информативной функцией, присущей любой синтаксически оформленной языковой единице, метафора обладает широким спектром прагматических возможностей: эстетических, оценочных, стилистических и экспрессивных.

Например, *«Солдат и ей [вдове] о пище докучал, И то ж ворчал, защекотило ей ворчанье в ухе»* (А.П. Сумароков, «Безногий солдат»). В данном контексте употреблена ситуативная метафора *защекотило ей ворчанье в ухе*. Ее центр образует глагольная лексема *защекотило*, сочетающаяся с субъектом действия *ворчанье* и объектом действия – *ухом*. Глагол *защекотить* имеет значение «измучить щекоткой», в аспектуальном плане это глагол интенсивного способа действия. Предикативный оборот *защекотило ей ворчанье в ухе* реализует смысловое содержание «докучливые, надоедливые речи измучили, утомили, довели до усталости». Предложно-падежная фор-

ма в ухе в контексте данной ситуативной метафоры усиливает проявление надоедливости обращений солдата к вдове, указывая на буквально осязаемую и нестерпимую навязчивость. Данная метафорическая конструкция передаёт резко негативное отношение персонажа к собеседнику. Метафора носит разговорный оттенок, который усиливается за счёт разговорно-просторечной формы глагола *защекотить*.

На основании проведенных наблюдений над функционированием глагольной художественной метафоры в баснях можно сделать выводы, что для языка басен характерно метафорическое переосмысление глагольных лексем с конкретным значением, которые приобретают отвлеченное значение; глагольные метафоры реализуют в контексте дополнительные коннотативные оттенки значения, часто наделяются экспрессивной оценочностью, что, являясь стилиобразующим приемом, способствует глубокому раскрытию содержания басенных произведений, способствует наиболее полной формулировке морализующего содержания.

Преобладают предикативные конструкции, в которых глаголы проявляют преимущественно следующую аспектуальную семантику: сообщают о наступлении определенного состояния (например, *слухи поползли, время пошло, сон защекотал, трава зашевелилась*), о прекращении какого-либо состояния, действия (например, *прошла пора её* [красавицы] *цветенья, грусть закончилась, беда пришла*), содержат инхоативные характеристики образов (*кровь кипит, веселье тает, истина цветёт, душа дрожит*), указыва-

ют на характер развития действия во времени и пространстве, интенсивность его проявления.

Глагольная метафора в жанре басни активно участвует в отражении и структурировании национальной языковой картины мира, формируя определенные участки семантического пространства текста. Широко представлены антропоморфные метафоры, олицетворения, основанные на переосмыслении глагола, являющегося предикативным центром метафорической конструкции. Посредством метафорического переосмысления глагольного компонента и метафорической конструкции в целом свойства, действия человека приписываются абстрактным сущностям (психическому и физическому состоянию человека, состоянию природы и др.) и животным.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. – М., 1990. – С. 5–32.
2. Гак В.Г. Метафора: универсальное и специфическое // Метафора в языке и тексте. – М., 1988. – С. 11–26.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: ИТИ Технологии, 2003. – 796 с.
4. Опарина Е.О. Концептуальная метафора // Метафора в языке и тексте. – М.: Наука, 1988. – С. 65–77.
5. Рикер П. Живая метафора // Теория метафоры. – М., 1990. – С. 435–455.
6. Чарыкова О.Н. Роль глагола в репрезентации индивидуально-авторской модели мира в художественном тексте. – Воронеж: Истоки, 2000. – 193 с.

И.В. Гузенко

ВЕКТОРЫ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ ЭВОЛЮЦИИ СЕМАНТИКИ ХРИСТИАНСКИХ СИМВОЛОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается один из ключевых аспектов комплексного исследования христианской символики и особенностей ее функционирования в русском языке. Цель работы – выявить векторы семантической эволюции христианских символов.

Основными направлениями развития и эволюции христианских символов являются сферы религии, философии, искусства, литературы. В данных направлениях развития символа в качестве одного из определяющих факторов всегда выступала вера в реаль-

ность символизируемых сверхъестественных объектов.

Н.Н. Рубцов справедливо отмечает, что символ – наиболее универсальный, емкий и конструктивный способ выражения мировоззренческих смыслов. Свойственная природе символа

способность соединять единичное и всеобщее, материальное и идеальное, конкретное и абстрактное и в силу этого выступать в качестве «порождающей модели» вещей и предметов мира, как раз и позволяет именно символу предстать наиболее конструктивным принципом или знаково-языковым образованием для выражения онтологий мира разных этапов культурной истории [10, с. 141].

Инновации, затрагивающие не столько грамматические функции той или иной формы, сколько ее лексическое значение, определяются как изменения значений, или семантические изменения. На то, что у данной формы некогда было иное значение, часто указывают те контексты и словосочетания, в которых она встречается в более древних письменных памятниках.

Семантические изменения в христианской символике – сложный процесс. Он связан с предпочтением одних форм и отказом от других, и его кульминационной точкой является распространение предпочитаемой формы в такие сферы практического применения, которые до того принадлежали форме, попавшей в «немилость». На основе исследования символа как семантической категории и исследовании семантической природы христианской символики мы пришли к выводу, что можно проследить некоторые закономерности в развитии христианских символов, в их эволюции.

Мы выделяем **три основных вектора** эволюции семантики христианских символов.

Вектор семантической стабильности символа представляет собой такое направление развития христианского символа, в котором один и тот же символ на протяжении определенного отрезка времени существует почти в неизменном виде. В рамках одной культуры стабильность символического значения – это естественное и характерное явление. Один и тот же христианский символ, связанный с одной и той же идеей, постоянно возникает во все новых и новых символических комплексах, сохраняя в неизменном виде как свою содержательную суть, так и форму своего выражения.

Например, **Агнец** как символ Христа – один из излюбленных и наиболее часто используемых символов на протяжении всего существования христианского искусства. Агнец (ягненок) благодаря своей трогательной невинности является *символом чистого и доверчивого существа* [2, с. 10]. В Евангелии от Иоанна говорится: «На дру-

гой день видит Иоанн идущего к нему Иисуса и говорит: вот *Агнец Божий*, Который берет на себя грех мира» (Ион. 1:29).

Итак, основные значения символа **агнца** – ‘чистота’, ‘жертвенность’, ‘обновление’, ‘искупление’, ‘невинность’, ‘доброта’, ‘кротость’, ‘человечность’, ‘терпение’. Проследим, как изменяется семантика данного символа в X – нач. XX вв.

В Словаре древнерусского языка (XI – XIV вв.) представлены следующие значения данной лексемы: **Агньць** 1. Ягненок: • совь бо прободение въ ребра приАть. овъ же Ако *агньць* заколенъ бысть [Стихирарь, 1156–1163 гг.; Каноны и стихиры Борису и Глебу]; / образн.: • выпрошу же тА единого словесн. кто соутъ козлищи и кто соутъ *агньци*. и ре(ч) старць козлище оубо азъ есмь. агньци же бѣ вѣсть [Пролог сентябрьской полонины, перв. четв. XIV в. (1313)]; / о Христе: • *агнецца* и пастырА ѿпса мироу на кр(с)тѣ зрАщи рождшииА плачущиА [Сборник молитв, вт. пол. XIII в.]. ♦ агньць божий: • трАпеза ѿрА ѿбсьнааго приготовлена. *агньцю бжю* тебе ради закала іемоу [Изборник Святослава, 1076]. 2. Часть просфоры с печатью, вынимаемая для жертвоприношения во время литургии: • не повѣлѣваемъ дѣакономъ. *агньца* вынимати [Кормчая Новгородская, 1280 г. и сер. XIV в.] [11, т. 1, с. 73].

В Словаре русского языка XI–XVII вв. также содержатся все упомянутые значения, отличие состоит лишь в выделении семы ‘агнец божий, невинный человек’ в отдельное значение: Агнецъ. 1. Ягненок. 2. *перен.* Кроткое милосердное существо (о безгрешном человеке, об Иисусе Христе). 3. Часть просфоры [12, вып. 1, с. 21].

В литературе XI–XVII вв. активно используется данный символ: Это бывает из-за грехов наших, потому что не следуем мы правилам, установленным святыми отцами, забыли мы, что не серебром, не золотом искуплены были от суеты сей жизни и первородного греха, но кровью дорогою *непорочного агнца* божия пречистого Христа [6, с. 217] Вассиан Патрикеев, «Послание старца Филофея царю Ивану Васильевичу».

В Толковом словаре русского языка значение агнца как части просфоры не фиксируется, однако сохраняется собственно символическое значение: Агнец 1. Ягненок (обычно как жертвенное животное). *Кроток как агнец* [9, с. 18]. Приведем пример: Когда же убили дитя, мое и твое, перед тобою, следовало бы тебе, увидев кровь его и тело его, увянувшее подобно цветку, впер-

вые распутившемуся, подобно *агнцу* заколотому, сказать, стоя над ним, вдумавшись в помыслы души своей: «Увы мне! Что я сделал...» [14, с. 127] «Повесть временных лет».

Таким образом, агнец как символ чистоты, жертвенности, невинности и пр. сохраняет свое семантическое наполнение в неизменном виде. Утрата данной лексемой одного из своих значений свидетельствует, что символы, характеризующиеся семантической стабильностью, имеют тенденцию к относительному понижению их активности, меньшей употребительности, по сравнению, скажем, с символами, имеющими вектор абстрактивизации лексического значения. Потеря одного из лексических значений, на наш взгляд, может объясняться также спецификой этого значения, которое является менее распространенным и относящимся к узкорелигиозной или даже профессиональной сфере деятельности. В данном случае таким значением оказывается «агнец как ‘часть проффоры’».

Вторым и наиболее существенным вектором развития христианских символов в процессе культурно-художественной традиции является **вектор абстрактивизации лексических значений символа**. Он представляет собой наделение символического образа в ходе его исторического функционирования новым содержанием, обусловленным новым образом мира или новыми, не свойственными ему ранее идеями. Это содержание характеризуется наличием новых, более абстрактных, образных значений, появление которых обусловлено историческими, социальными и другими факторами.

Например, *ад* в христианстве – преисподняя, пекло (в слав. языках, напр. польск. *piekto*, букв. – «смола») – место вечного наказания отверженных ангелов и душ умерших грешников. В каноне Нового завета предупреждение об угрозе Страшного суда и ада занимает важное место, но детализация отсутствует. Состояние пребывающего в аду описывается не извне (как зрелище), а изнутри (как боль); упоминания об аде в притчах Иисуса Христа рефреном замыкаются словами: «там будет плач и скрежет зубов» (Матф. 8, 12; 13, 42 и 50; 22, 13; 24, 51; 25, 30). Ад определяется как «мука вечная» (25: 46), «тьма внешняя» (8: 12 и др.; по церковно-славянски «тьма крошечная»). *Ад*, таким образом, символизирует ‘душевные страдания’, ‘мучения’, а также ‘муки ревности и зависти’ [5, с. 10–11]. Проследим, как трансформировалось данное символическое значение.

В Словаре древнерусского языка (XI–XIV вв.): *Адъ*. Ад, преисподняя. • възвратіаѣся грѣшници въ *адъ* и вси забывающіи бѣа [Сказание о Борисе и Глебе, к. XI в.]. В данном случае лексема *ад* употребляется в значении ‘места, куда попадают грешники’.

Употребление лексемы *ад* в своем «прямом» значении является распространенным в литературе разных временных периодов: В темном *аде*, под землею, / Тени грешные томятся; / Стонут девы, плачут жены, / И тоскуют, и крушатся... [8, с. 254] «В темном аде, под землею...»

В Словаре русского языка XI–XVII вв. лексема *ад* наполняется символическим смыслом: *Адъ*. 1. Ад. // о символе смерти, тления. • Святець рече: *адъ* наречеса тлѣние; всѣхъ бо чловѣкъ телеса, во гробѣ полагаема, невидима и темна и согнила суца, нарицаются *адъ* [ВМЧ, Окт. 1–3, 226. XVI в.] [12, вып. 1, с. 21].

Позднее появляется новое значение лексемы *ад*, которое можно охарактеризовать, как абстрактное, метафорическое: *Ад*. 1. В религиозных представлениях: место, где души грешников после смерти предаются вечным мукам. *Муки ада* (также *перен.*). 2. *перен.* Невыносимые условия, тяжёлое состояние; хаос и ужас, царящие где-н. *Душевный ад* [9, с. 18].

Приведем пример из художественной литературы, в котором используется второе значение из Толкового словаря русского языка: Войдя в свою комнату, я бросилась на диван и закрыла руками лицо. Целые три часа пробыла я в таком положении и в это мгновение прожила целый *ад* [4, т. 2, 339] «Неточка Незванова».

Третий вектор – вектор **конкретизации лексических значений символа**. В отличие от второго вектора развития данное направление характеризуется появлением в семантической структуре символа не абстрактных, а более конкретных значений. Рассмотрим символ *алтаря*.

Алтарь (лат. *altaria*, *altarium*, от *altus* – высокий и *ага* – возвышение, жертвенник) [13, т. 1, с. 58–59] – один из сохранившихся до наших дней древних вещественных символов; культовое сооружение, находящееся в передней части любого храма (церкви, костела, мечети, языческого капища и т.д.) в виде высокого, узкого параллелепипеда или столика. Символизирует во всех религиях *жертвенник*. Символ *присутствия бога*.

В Словаре древнерусского языка (XI–XIV вв.) фиксируется одно значение данной лексемы, от-

меченное нами ранее: **Алтарь**: 1. Жертвенник: • іако же рече ѣъ. аште принесеше даръ свои къ алтаревѣ. и тоу памАнеши іако брать твои нѣчто имать на тА. остави даръ свои прѣдъ алтарьмь [Изборник Святослава, 1076 г.] [11, т. 1, с. 82].

Такое символическое значение данная лексема сохранила в неизменном виде. В Толковом словаре русского языка отмечается, что: **Алтарь**. 1. Восточная возвышенная часть христианского храма (в православной церкви отделенная от общего помещения иконостасом). 2. В старину: то же, что **жертвенник**. *Принести свою жизнь на алтарь отечества (перен.: пожертвовать своей жизнью во имя родины)* [9, с. 22].

В данном случае отметим, что значение 'жертвенник' отмечается как употреблявшееся в старину, тогда как на первый план выходит конкретное значение лексемы алтарь, не имеющее собственно символического наполнения или имеющее его только в стенах церковных сооружений, на службах, литургиях, обрядах и т.д. Таким образом, основным значением данного символа становится значение его как 'части храма', тогда как собственно символическое значение отходит на второй план.

Мы приходим к выводу, что одной из важнейших потребностей человека является потребность в символизации. Человек живет не просто в материальной среде, он живет в «символической вселенной». Символ концентрирует в себе весь накопленный человечеством опыт о мире, в нем отражается история, культура, жизнь социума. Поэтому символ «живет», развивается, проходит свой эволюционный путь. Этот путь у каждого символа разный, но, как показало наше исследование, есть и определенные закономерности, которые отражают как специфику развития символа, так и взаимосвязь его с законами развития слова и языка.

Библиографический список

1. Бальмонт К.Д. Собрание сочинений в 2-х томах. – М.: ТОО «Можайск-Терра», 1994.
2. Бидерманн Г. Энциклопедия символов: Пер. с нем. / Общ. ред. и предисл. И.С. Свенцицкой. – М.: Республика, 1996. – 335 с.
3. Виршевая поэзия (первая половина XVII века) / Сост., подгот. текстов, вступ. ст. и коммент. В.К. Былинина, А.А. Илюшина. – М.: Сов. Россия, 1989. – 487 с.
4. Достоевский Ф.М. Собрание сочинений в 15 томах. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1988.
5. Жюльен Н. Словарь символов = Dictionnaire des symboles: Ил. справ. / Пер. с фр. С. Каюмова, И. Устьянцевой – Челябинск: Урал LTD, 1999. – 497 с.
6. Красноречие Древней Руси (XI–XVII вв.). Сокровища древнерусской литературы. – М.: Сов. Россия, 1987. – 444 с.
7. Ломоносов М.В., Державин Г.Р. Избранное. – М.: Правда, 1984. – 445 с.
8. Майков А.Н. Стихотворения. Поэмы / Сост., послес., прим. и сл-рь Л.С. Гейро. – М.: Правда, 1987. – 480 с.
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений. – М.: Азъ, 1995. – 928 с.
10. Рубцов Н.Н. Символ в искусстве и жизни: философские размышления. – М.: Наука, 1991. – 176 с.
11. Словарь древнерусского языка (XI–XIV вв.): В 10 т. / АН СССР. Ин-т рус. яз. / Гл. ред. Р.И. Аванесов. – М.: Рус. яз., 1988.
12. Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 1–6 / Академия наук СССР, Ин-т РЯ / Гл. ред. С.Г. Бархударов. – М.: Наука, 1975.
13. Христианство. Энциклопедический словарь в 3-х томах / Ред. коллегия: С.С. Аверинцев, А.Н. Мещков и др. – М.: Больш. Рос. энциклопедия, 1993.
14. Художественная проза Киевской Руси XI–XIII веков. – М.: Гослитиздат, 1957. – 432 с.

Д.А. Ефимова

БИБЛЕЙСКИЕ МОТИВЫ В ФИЛОСОФСКО-АЛЛЕГОРИЧЕСКОМ РОМАНЕ УИЛЬЯМА ДЖЕРАЛЬДА ГОЛДИНГА «ШПИЛЬ»

Философские взгляды Уильяма Голдинга близки христианскому экзистенциализму, это определяет библейские мотивы самого неоднозначного его романа «Шпиль», использование в нем стилистики притчи, передающей ее многомерное пространство.

В своих философско-аллегорических романах Уильям Голдинг обращается к трагически проблемам современности, прежде всего, к сущности человека и его нравственному облику. Романы Голдинга определяются как романы-притчи, философские параболы, философско-аллегорические романы или же как трагические аллегии¹. Так или иначе, во всех попытках жанрового определения прослеживается стремление исследователей указать на философский, иносказательный план повествования. Почти в любом его произведении просматриваются как минимум два плана: непосредственно фабульный и второй, аллегорический, мистический, метафизический план, на самом деле являющийся первым. При этом двусмысленность многих авторских идейно-художественных решений, неожиданные финалы, сложная метафорическая основа прозы исключают возможность для строгой и однозначной интерпретации сочинений писателя.

Философская трактовка произведений Голдинга смыкается с христианским экзистенциализмом, ибо, в отличие от представителей атеистической его разновидности, автору присуще неугаемое стремление отыскать в человеке добро и опереться на него в борьбе со злом, которое, как считает писатель, изначально присуще человеческой природе. Кроме того, трагизм человеческого существования вызывает у Голдинга сострадание и сочувствие, не порождая экзистенциальной безнадежности. Писатель говорит о себе как об оптимисте, которого жизнь заставила быть пессимистом, однако он не утрачивает надежды, связывая ее с необходимостью противостояния злу, столь сильно проявляющемся в современном мире.

«Пророк из Солсбери»², как критики называли Голдинга, как бы вписывает человека, склонного по природе своей к злу, в христианскую крепостобразную структуру, впрочем, не вполне: верхняя часть вертикали у него как будто обрезана

и герой поставлен не «перед взором небес», а скорей перед лицом сатанинского соблазна. Однако Голдинг и тут остается неоднозначным: «обрезая» Небеса, он, тем не менее, почти в каждое свое произведение включает святого-искупителя, противостоящего «тьме» человеческой души и злу.

Размышляя о природе человека, автор использует библейские мотивы и образы практически во всех своих романах-притчах, среди которых «Шпиль» (1964 г.) занимает особое место. Наряду с «Повелителем мух», критики называют его вершиной творчества Голдинга – «одной из самых метафорических и щедрых на аллегии притч... самой полнокровной, “фактурной”, насыщенной реалиями жизни книгой писателя»³. Это одно из лучших созданий Голдинга, вобравшее в себя едва ли не весь спектр философских идей и мотивов, характерных для его произведений: проблема человеческой сущности, самопознания, нравственного выбора и ответственности, проблема творчества, религиозная вера. Все это удивительное многообразие органично и естественно сосуществует в художественной стихии притчи, не производит впечатления искусственности, чрезмерности. Любая частность, любой жест, любой эпизод имеют в данном романе иносказательный смысл, из множества символов складывается философская структура произведения.

Особая сложность в интерпретации романа «Шпиль» для читателя состоит в том, что происходящее увидено преимущественно глазами Джослина, и трудно судить, в каких случаях автор солидарен с героем, а где придерживается иной точки зрения. Но известно, что Голдинг избегал однозначных утверждений и трактовок своих романов, хотел заставить людей размышлять самостоятельно, а потому почти никогда не упрощал задачу читателю и не «выводил мораль» в открытой форме.

Писатель решительно возражал против характеристики «Шпиля» как исторического повествования, справедливо указывая, что главное в кни-

ге – не временные, а философские координаты, но нельзя не видеть, что роман отмечен всеми признаками высокохудожественной исторической прозы. Разнообразие типов, колоритные фигуры (такие, как Рейчел, жена Роджера Каменщика или немой юноша-скульптор) уклад, быт и нравы городской и клерикальной жизни позднего английского средневековья созданы автором с реалистической точностью и плотностью рисунка. В «Шпиле», однако, не столь важна пластика письма, как возникающие на ее основе ощущение сгущенной, физически осязаемой атмосферы средневековья. Голдинг «схватил» существо эпохи в ее свете и тени, донес до читателя двойственность средних веков с их разделением, пролежавшим через все области физического и духовного бытия, одухотворением материального и материализацией духовного.

Яркой метафорой такой двойственности становится многозначный образ шпиля. Противоречивость смыслового наполнения этого образа нарочито подчеркнута и призвана передать сложность самой жизни. В образе шпиля, возносимого над собором, стоящем на шатком фундаменте, отразились экзистенциальные представления о жизни как таковой (сама жизнь – шаткое здание). Собор со шпилем сравнивается с Ноевым ковчегом – «прибежищем, которое может спасти всех людей»⁴; с кораблем и его мачтой⁵. Здесь присутствует ассоциация с Англией – морской державой, утрачивающей свое бывшее величие⁶. Также собор уподобляется распластанному под небом телу, вооруженному шпилем⁷. Последний, задуманный как вознесенная к престолу Всевышнего молитва в камне, обретает по логике такого уподобления силуэт фаллоса. Шпиль – это также и символ власти. По замыслу Джослина с высоты можно управлять всей страной. Но все же главная мысль, воплощенная в образе шпиля, – мысль о необходимости высоких идеалов, которые, однако, призрачны, если под ними нет реальной основы.

В образе архитектора Джослина, фанатически упорного в своем стремлении добиться желаемого, раскрывается несостоятельность человека, оторвавшегося от реальности. На первых страницах романа Джослин ощущает себя преисполненным великой веры, ликованием и всеобъемлющей любви во Христе. Однако важно отметить, что происходящее описывается преимущественно глазами настоятеля собора, и если проанализировать ход событий романа, то мы придем к вы-

воду, что главный герой обманывается. Ведь основа «духовной» эйфории Джослина – гордыня: он постоянно думает о том, что его будут вспоминать потомки, с удивлением глядя на его творение, мнит, он создает «каменную Библию», «каменный Апокалипсис»⁸, тем самым равняя себя с апостолами. Но гордыня расценивается христианством как один из страшных грехов, так как духовно ослепляет человека. Многочисленные авторы Библии не устают повторять на страницах великой книги о том, что «жертва Богу – дух сокрушенный»⁹, то есть смиренный, что «гордым Бог противится»¹⁰. Джослин, как священник, должен был знать Святое Писание, постоянно «сверять» свою жизнь с ним и жить по принципам, в нем описанным, но настоятеля собора ослепило сознание своей исключительности, своего божественного предназначения.

Библия говорит, что слуг Божьих узнают «по плодам», иными словами, по результатам их деятельности. «Плоды» служения Джослина, которые мы наблюдаем в романе, его «святого» и «богоугодного» пути, – смерть и искореженные судьбы окружающих людей (Гуди, Пэнголл, Роджер Каменщик, Рейчел), постоянный риск, которому он подвергает рабочих и прихожан храма. Получается, что Джослин не был истинно верующим «слугой Божьим», то есть человеком, близким к Создателю, исполняющим Его заповеди, несущий добро, сострадание, мир, утешение, радость в сердца людей.

Также неоднозначна природа ангела, сначала воодушевляющего настоятеля на «подвиг», а затем истязającego и искушающего. В начале романа ангел, со слов Джослина, предстает как ангел-хранитель, дух, посланный для утешения и наставления настоятеля. Но если снова следовать библейским текстам и проанализировать «плоды» того, что делал Джослин, ведомый ангелом, то возникают серьезные сомнения в благостной природе этого существа. Если вспомнить тот факт, что Люцифер (Сатана) был сотворен как ангел света – самый прекрасный, самый совершенный ангел, в сердце которого позже поселилась гордыня, и который взбунтовался против Создателя, и за это был низвержен на землю, то противоречия разрешаются, а события романа высвечиваются совершенно по-новому.

Но в оправдание Джослину следует заметить, что он искренне верил в свою идею, в свое предназначение. В книге не раз подчеркивается, что

настоятель чувствует, будто держит собор на своих плечах. И эта вера награждается: шпиль стоит вопреки всем законам физики. На последних страницах книги Джослин смирен и повержен перед чудом птицы, цветущей яблони и шпиля, уже отделившегося от него, переставшего быть его наваждением. Сознательно погубивший людей ради дела Божия и через это собственную душу, Джослин приходит на смертном одре к мысли: «Если бы я мог вернуть прошлое, я стал бы искать Бога среди людей»¹¹. К концу жизни главный герой понимает, что «променял... людей на каменный молот»¹², осознает, что нет ничего ценнее человека, жизни человеческой, что человек – венец Божьего Творения, оттого Бог и воплотился в человека, чтобы принести в мир Спасение.

Присутствие христианских мотивов в романе увеличивает число возможных толкований и, таким образом, уводит от буквального, позволяет «расширить» действие романа, переводя действие из горизонтально плоскости в вертикальную, тем самым создавая многоуровневое, неоднозначное произведение. «Совсем не плохо начать со средневековой морали, но при этом иные писатели заканчивают созданием человеческого существа, – говорил Голдинг. – А другие, увы, начинают с человеческого существа и заканчивают средневеко-

вой моралью»¹³. Опыт «Шпиля», то есть «опыт создания человеческого существа» в контексте исторического времени, очевидным образом сказался в последующих произведениях писателя.

Примечания

¹ Минц Б.А. Роман У. Голдинга как образец английской философско-аллегорической прозы: Автореф. дис. ... канд. филол. наук // Гос. пед. ун-ет им. А.И. Герцена. – Ленинград, 1988. – С. 7.

² Ивашева В. Английские диалоги. – М., 1971. – С. 353.

³ Скороденко В. Пророк из Солсбери // У. Голдинг. Шпиль. – СПб., 2004. – С. 266.

⁴ Голдинг У. Шпиль. – СПб., 2004. – С. 125.

⁵ Там же. – С. 125.

⁶ Михальская Н.П. История английской литературы. – М., 2006. – С. 450.

⁷ Голдинг У. Шпиль. – СПб., 2004. – С. 9, 14.

⁸ Там же. – С. 126.

⁹ См. Псалом 58 // Библия. Книги Священного писания Ветхого и Нового Завета. – М., 2001.

¹⁰ Там же.

¹¹ Голдинг У. Шпиль. – СПб., 2004. – С. 256.

¹² Там же. – С. 260.

¹³ Цит. по: Скороденко В. «Притчи Уильяма Голдинга» // У. Голдинг. Шпиль. – СПб., 2004.

Е.В. Жаровская

ХАРАКТЕРИСТИКИ ИНТЕНСИВНОСТИ КОНТАКТООУСТАНАВЛИВАЮЩИХ РЕПЛИК СПОНТАННОГО ДИАЛОГА

Настоящая статья посвящена некоторым результатам экспериментально-фонетического исследования просодических средств реализации речевого контакта на примере ответных реплик спонтанного диалога.

В последнее время объектом лингвистического исследования все чаще становятся различные аспекты речевого общения. Одним из таких аспектов является установление и поддержание речевого контакта. Проблема речевого воздействия, то есть управления речевым поведением, является одной из важнейших проблем общения.

Выбор реактивных реплик в диалоге в качестве объекта исследования обусловлен тем, что они характеризуются целым рядом особенностей. Специфика объекта исследования заключается в том, что среди всех существующих средств, направленных на поддержание контакта в процес-

се общения, наиболее яркими являются просодические средства. Высокая степень активности просодических средств в спонтанной диалогической речи, по сравнению с речью подготовленной, обусловлена изменениями ее актуально-просодической структуры. Для спонтанного диалога характерны быстрый темп говорения, наличие разного рода пауз (особенно пауз hesitation), возрастание функциональной значимости интонации как особого канала передачи информации.

Широкий размах варьирования просодических средств в спонтанной диалогической речи побуждает исследователей к поиску закономерностей в фонетическом оформлении реплик оп-

ределенного типа, что, несомненно, должно способствовать решению вопросов, связанных с интонационным моделированием.

Целью нашего исследования является изучение просодических особенностей кратких реактивных реплик, выполняющих контактоустанавливающую функцию. Анализ реплик-реакций был произведен на материале 8 спонтанных диалогов средней продолжительностью звучания 8–10 минут. Запись диалогов производилась в фонетической лаборатории кафедры иностранных языков Амурского государственного университета с помощью специализированного звукозаписывающего оборудования. Дикторы в количестве четырех человек – носители орфоэпического стандарта американского варианта английского языка. Возраст дикторов от 55 до 60 лет.

На первом этапе эксперимента из текстов записанных диалогов были отобраны контактоустанавливающие реплики. На основании контекстуального анализа и с опорой на соответствующие литературные источники [1–4] была произведена их классификация по прагматической направленности, позволившая выделить следующие группы элементов речевого контакта:

1. Нелексические заполнители (fillers-in) – нелексические реплики, которые выражают интерес или понимание в процессе общения. Например: *Hm, Huh, Oh, Mhh, Uh huh*, и др.

2. Реактивные выражения (reactive expressions), которые представляют собой реакцию, следующую за коммуникативной репликой. Они также демонстрируют проявление интереса к сказанному, только в отличие от нелексических заполнителей имеют смысловое содержание. Например: *Oh really, Yeah, Gee, Okay, Oh, yes, That's right, Yes, Of course, Sure, Well* и другие. С помощью реплик этой категории проверяется действие канала коммуникации, наличие или отсутствие внимания со стороны собеседника.

3. Завершение высказывания (collaborative finishes) – реплики слушающего, которые завершают предыдущее высказывание говорящего, являются подтверждением или отрицанием сказанного. Например: *No, Yes, Really, Indeed* и другие.

4. Повторы (repetitions), которые являются высказываниями слушающего и дословно повторяют какие-то слова адресанта. Например: *Sometimes, Willingly*.

5. Реакции на высказывание (resumptive openers) – реплики, подводящие итог уже сказанному и открывающие новое высказывание и сопутствующие смене говорящего. Например: *Right, Well, Yeah* и др.

6. Фразы-коннекторы или частотно-коннективные фразы (comment clauses) – реплики, не только осуществляющие смысловую связь между высказываниями, но и вносящие в речь определенные модально-оценочные коннотации. Например: *I know, I agree, I think, I don't think, May be*.

7. Переспросы (elaboration) – повторение реплики отправителя информации с целью ее уточнения, подтверждения. Например: *You do?*

В ходе анализа было выявлено, что одни и те же реплики можно отнести в классификации к нескольким категориям. Например, реплика *Yes*, которая является наиболее частотной в речи всех дикторов, иногда завершает высказывание собеседника, то есть относится к третьей группе в классификации, а иногда подводит итог сказанному и предваряет новое высказывание, то есть относится к пятой группе. Например: *‘ – It depends what the prediction is. ’ – Yes. ’ Или: – Yes, but it's Chinese restaurant.*

На втором этапе эксперимента 92 реализации были подвергнуты фонетическому анализу с целью выявления просодических средств выражения контактоустанавливающей функции интонации. Просодические средства речевого контакта исследовались в следующем порядке: изучались характеристики длительности, интенсивности, частоты основного тона. Кроме того, рассматривалась частотность употребления каждого вида контактоустанавливающих реплик в диалогах. В данной статье анализируются только значения интенсивности элементов речевого контакта. Для сравнения параметров интенсивности в речи разных дикторов были получены относительные значения контура интенсивности анализируемых реплик у каждого из дикторов. Измерения произ-

Таблица
Средняя интенсивность контактоустанавливающих реплик в диалогах четырех дикторов (в дБ)

Нелексические заполнители	Реактивные выражения	Завершение высказывания	Повторы	Реакции на высказывание	Коннекторы	Переспросы
46,786	55,87	48,964	51,626	53,964	51,906	53,29

водились автоматическим способом с использованием программ PRAAT, EDSW, Sound Forge.

Полученные результаты инструментального анализа приведены в таблице.

Согласно данным таблицы, с наименьшей интенсивностью произносятся нелексические заполнители, то есть заполненные паузы хезитации, типа *Uhu*, *Hmm*, *Aha* и др. Они присущи каждому диктору и нередко накладываются на реплики партнера по диалогу. Заполняя паузы нелексическими репликами, произнося их негромко, но часто, реципиент выражает свою заинтересованность в теме диалога, желание удержать нить разговора. Малоинтенсивными оказались также реплики, завершающие высказывания собеседника. Это фразы *Yes*, *Okay*, *Yeah*, которые завершают предыдущее высказывание. Следующими по нарастающей параметра интенсивности являются повторы, переспросы, и реплики-реакции на высказывание. Немного с большей интенсивностью произносятся реактивные выражения типа *Oh*, *yeah*, а также частотно-коннективные фразы.

Интеллектуальным значением интенсивности, как отмечает Л.К. Цеплитис, является значение относительной важности отрезка высказывания: на более важных участках фразы интенсивность возрастает, а на менее важных соответственно убывает [5, с. 88]. Что касается нелексических за-

полнителей пауз, то, как свидетельствует анализ, говорящий не имеет намерения выделять их интонационно. Подобные реплики произносятся с целью показать свою заинтересованность темой беседы. Кроме того, они заполняют образовавшиеся паузы в случае, когда канал связи некоторое время остается незаполненным. При этом уровень интенсивности этих вокализаций повышается до 55 дБ. Это объясняется стремлением говорящего выразить согласие с репликой собеседника и заинтересованность в разговоре.

Анализ реплик, завершающих предыдущее высказывание собеседника, свидетельствует о низких показателях интенсивности реплик подобного рода. Отказываясь от активного участия в диалоге, реципиент ограничивается негромким *Yes* или *No*, *Okay* и др. Если же он решает продолжить высказывание, то слова *Yes*, *Well*, *No*, как показывают данные слухового и инструментального анализа, произносятся с увеличением интенсивности.

Изучение характеристик интенсивности реплик-повторов подтверждает выводы ранних исследователей о том, что при повторении значения интенсивности увеличиваются [5, с. 87]. В анализируемом материале средняя интенсивность в повторах составила 51,62 дБ. Наиболее высокими параметрами интенсивности среди всех контактоустанавливающих реплик характеризовались реактивные выра-

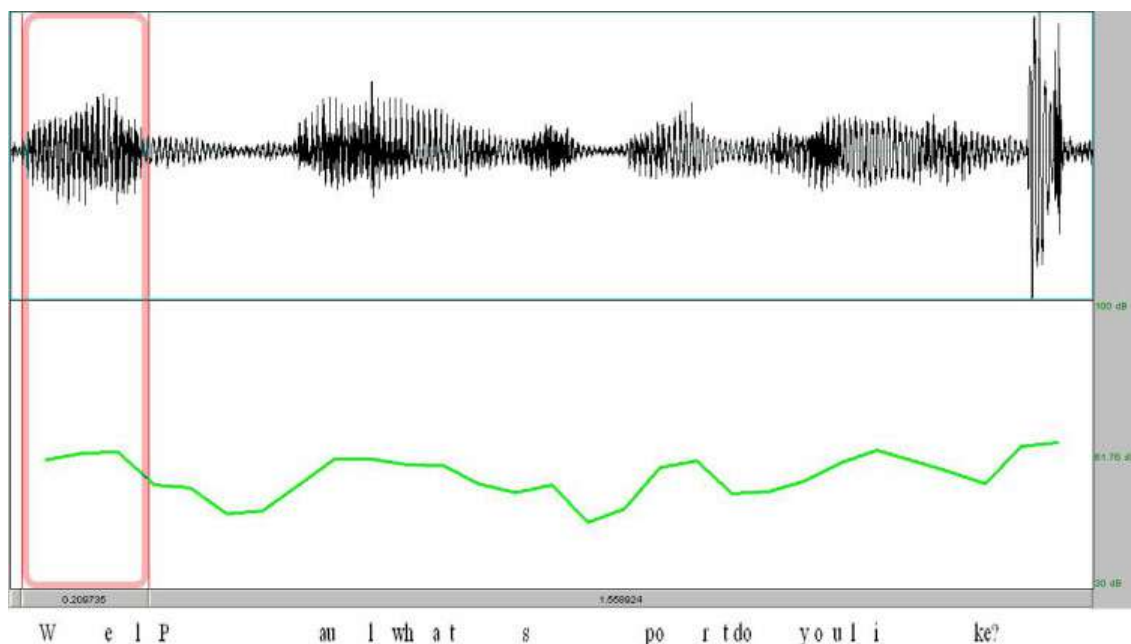


Рис. 1. Контур интенсивности реактивной реплики *Well* в составе фразы *Well Paul what sport do you like?*

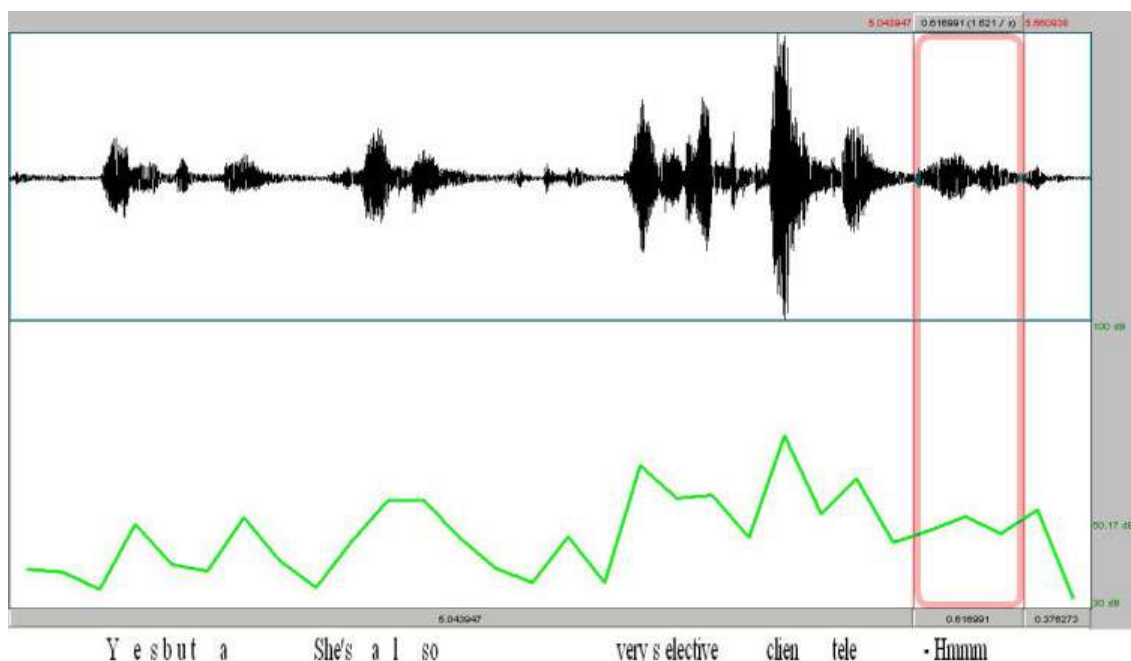


Рис. 2. Контур интенсивности нелексической реплики *Hmm* в составе фразы *Yes but a-a she's also very selective clientele. – Hmmm*

жения *Oh really, Oh God*. Эти фразы более эмоциональны и, следовательно, имеют большую интенсивность. Интонация эмоциональной выделенности (восклицательная) реализуется, по сравнению с повествовательной, усилением одного из параметров – повышением частоты основного тона, увеличением интенсивности или длительности на главноударном слоге [6, с. 134].

Считается, что в процессе анализа интонации важно не столько сравнение отдельных уровней интенсивности сигнала, сколько определение формы изменения интенсивности [5, с. 85]. Л.К. Цеплитис указывает на необходимость рассматривать при изучении интенсивности следующие параметры:

- 1) уровень интенсивности – низкий, средний, высокий;
- 2) изменение интенсивности: а) направление изменения – увеличение, уменьшение, отсутствие изменений; б) характер изменения – резкий, плавный, ровный [5].

Для того чтобы выяснить, как меняется уровень интенсивности исследуемых реплик, обратимся к анализу их контуров интенсивности, придерживаясь плана анализа, предложенного Цеплитисом [5].

На рисунке 1 показан контур интенсивности реактивной реплики *Well*. Анализируемый контур выделен рамкой.

На рисунке 1 видно, что уровень интенсивности средний, характер изменения интенсивности плавный в сторону уменьшения до 40 дБ к концу реплики *Well*. Эта реплика открывает новое высказывание, примыкает к началу синтагмы и демонстрирует проявление интереса адресанта к сказанному адресатом. Можно предположить, что, произнося реплику, слушающий имеет намерение захватить ведущую роль в диалоге.

На рисунке 2 показан контур интенсивности вокализации *Hmm*.

Уровень изменения интенсивности средний, характер изменения резкий, изменения колеблются то в сторону увеличения, то в сторону уменьшения. Как говорилось выше, нелексические реплики произносятся негромко. Произнося подобные вокализации, адресант не имеет намерения перебивать адресата речи, а демонстрирует свою заинтересованность в теме разговора, согласие со сказанным. Контур интенсивности имеет падение к концу реплики.

На рисунке 3 выделен контур интенсивности реплики *Yes*, которая завершает высказывание собеседника.

На рисунке 3 видно, что уровень интенсивности низкий, и составляет 42,4 дБ. Огибающая контура ровная, с плавными изменениями в сторону увеличения на ударном слоге и уменьшением

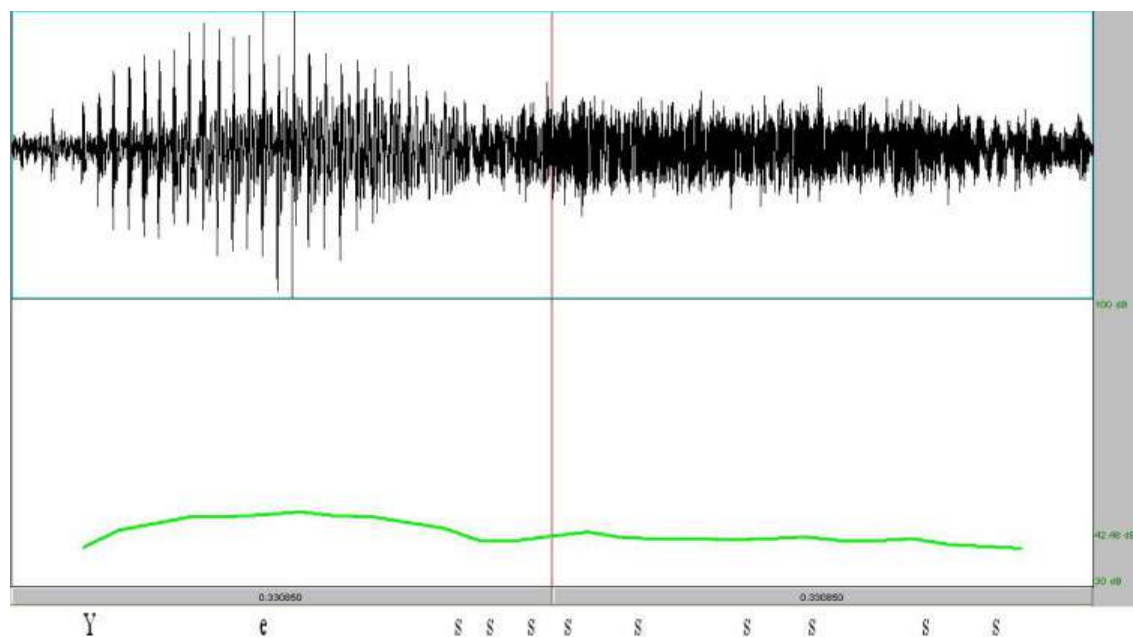


Рис. 3. Контур интенсивности реплики, завершающей высказывание *Yes*

к концу реплики. Реплика *Yes* выражает согласие и, в целом, по показателям интенсивности схожа с кратким ответом на вопрос, но в отличие от него может произноситься как подтверждение сказанного адресатом. При этом употребляется даже в тех случаях, когда вопрос задан не был. Реп-

лики, завершающие высказывание характеризуются ровным или нисходящим контуром, произносятся негромко, иногда с протяжением конечного звука [s]. Этим адресант демонстрирует согласие со сказанным, нежелание что-то добавлять и тем самым занимать ведущую роль в диалоге.

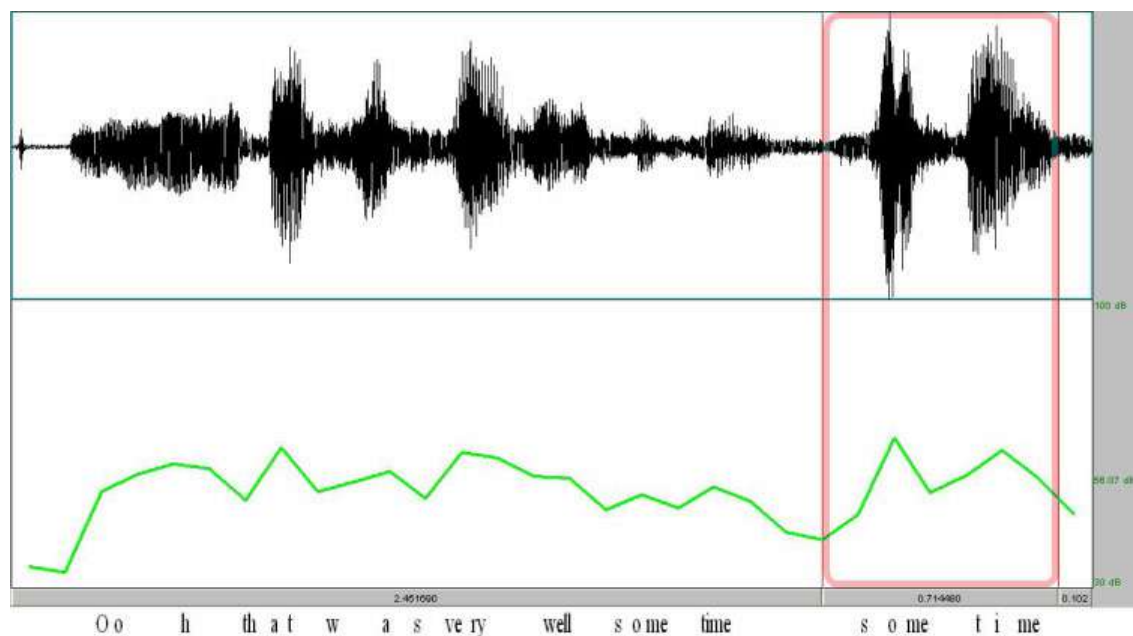


Рис. 4. Контур интенсивности реплики – повтора *Sometime* в составе фразы *Oh that was very well sometime. – Sometime*

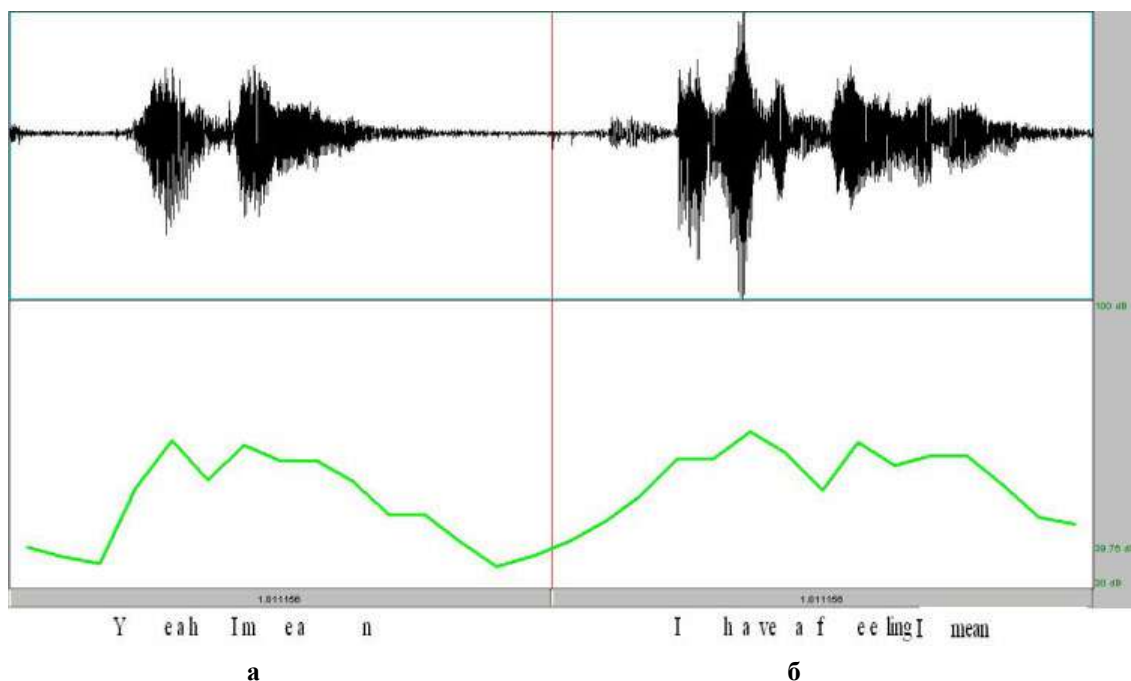


Рис. 5. Контур интенсивности реакции на высказывание *Yeah* и реплики-коннектора *I mean* в составе фразы *Yeah I mean I have a feeling I mean...*

На рисунке 4 изображен контур интенсивности повтора предыдущей фразы собеседника. Это слово *Sometime*.

Уровень интенсивности средний, характер изменения этого контура резкий, с повышением интенсивности на двух ударных слогах и уменьшением к концу слова. В слове *Sometime* два ударения: главное и второстепенное. Считается, что слоги с главным ударением произносятся с большей интенсивностью, чем с второстепенным. На рисунке видно, что реплика-повтор *Sometime* имеет два пика на ударных слогах, причем интенсивность на обоих слогах примерно одинакова. Диктор произнес реплику с протяжением ударных гласных. Можно предположить, что он имел намерение выделить ее эмоционально.

На рисунке 5 можно увидеть сразу два слова, относящиеся к разным категориям в классификации. Это реплика-реакция на высказывание *Yeah* и реплика-коннектор *I mean*.

Реплика *Yeah* (рис. 5а) имеет резкий контур интенсивности, направленный в сторону увеличения на ударном слоге с понижением к концу реплики до 40 дБ, уровень интенсивности средний. Контур интенсивности понижается к концу реплики, но не прерывается, а повышается, так

как примыкает к началу синтагмы. Эта реплика является реакцией на сказанное говорящим, началом нового высказывания, предполагает смену говорящего. Контур интенсивности реплики-реакции *I mean* (рис. 5б) также имеет средний уровень интенсивности, контур плавный, имеющий небольшие пики увеличения интенсивности на ударных слогах. Эта реплика занимает срединную позицию во фразе и выполняет функцию актуализации коммуникативного согласия-контакта и реализации содействия в данном контакте, а также осуществляет смысловую связь между высказываниями и их частями, непрерывность речевых цепочек и связь предложений в одно смысловое целое.

На рисунке 6 видно, что более интенсивно произносится вторая синтагма, то есть переспрос *You do*. Реплика характеризуется резким контуром со средним уровнем и плавным уменьшением интенсивности к концу реплики. Как уже говорилось выше, повторы произносятся с высокими показателями интенсивности, так как предполагают уточнение или выражают удивление. «Близость удивления к вопросу заставляет ожидать прежде всего указаний на высокий голос и быстрый темп» [8, с. 85].

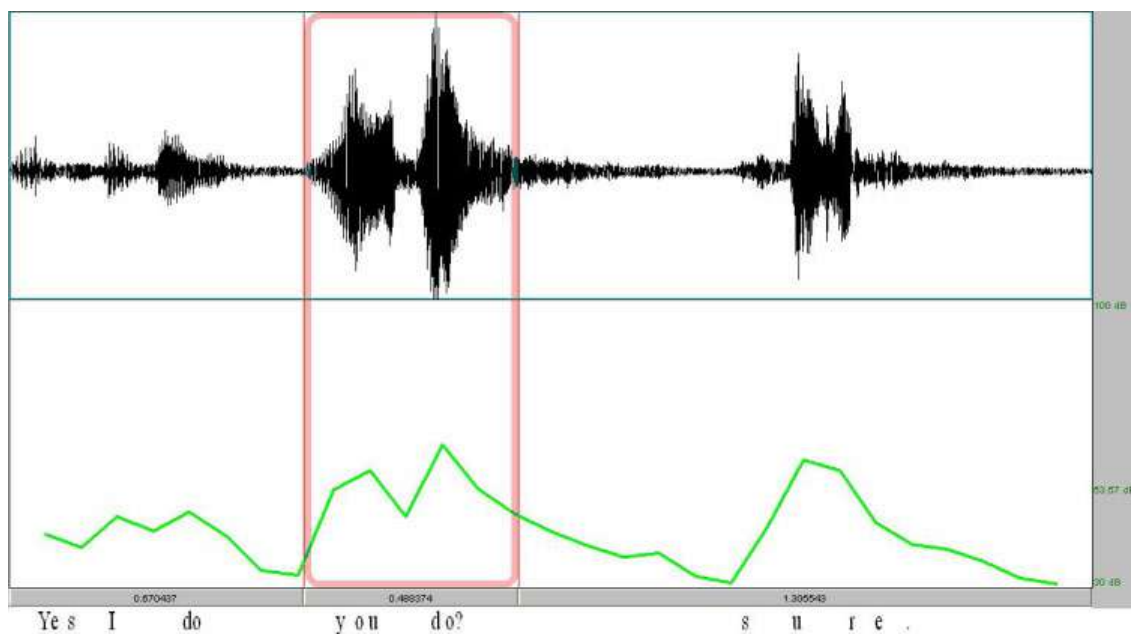


Рис. 6. Контур интенсивности переспроса *You do?* в составе контактоустанавливающего блока – *Yes I do. – You do? – Sure*

Анализируя интенсивность, необходимо учитывать состав анализируемых фраз, интонационные особенности высказывания. Например, важным фактором, определяющим абсолютное значение интенсивности гласного, является его качество. Установлено, что гласные низкого подъема имеют большую интенсивность, чем гласные высокого подъема [7, с. 52]. Н.Д. Светозарова считает, что также важно учитывать позицию гласного в речевой единице. Установлено, что интенсивность гласных убывает от начала к концу речевой единицы. Это позволяет говорить о нисходящем контуре интенсивности, на фоне которого располагаются пики интенсивности, соответствующие ударным слогам разной степени выделенности. Что касается окружающих согласных, то они оказывают меньшее влияние на интенсивность гласных. Кроме того, существенное влияние на интенсивность оказывает ударность или безударность гласных. Но ударный гласный не всегда интенсивнее безударного. Существуют данные об увеличении интенсивности при выделительном, контрастном и эмфатическом ударении [7, с. 52].

При исследовании просодических средств необходимо учитывать все факторы, влияющие на просодические показатели, а также «зависимость интонационных характеристик высказыва-

ния от индивидуальных особенностей говорящего...» [9, с. 232].

«Общезвучной закономерностью является падение интенсивности от начала синтагмы или фразы к концу... Больше всего ослабляется интенсивность к концу заверченного повествования, меньше всего – к концу незавершенной синтагмы или восклицания, если выделенное слово находится на последнем месте во фразе» [6, с. 131]. Анализ интенсивности контактоустанавливающих реплик полностью подтвердил эту закономерность.

Таким образом, слуховой анализ и обработка анализируемого материала на ЭВМ свидетельствуют о том, что контактоустанавливающие реплики в диалоге (за исключением повторов и переспросов) не имеют яркой выделенности, произносятся негромко, но в то же время выполняют функцию поддержания контакта в диалоге. Реплики-повторы и переспросы произносятся громче, с большей интенсивностью, с протяжением гласных. Употребляя контактоустанавливающие средства, говорящий тем самым заполняет канал коммуникации, показывает свою заинтересованность в теме разговора, автоматически следит за тем, чтобы этот канал не оставался долго не заполненным, избегая тем самым коммуникативного сбоя.

Библиографический список

1. Wardaugh R. How Conversation Works. – Oxford: Blackwell, 1985.
2. Добрушина Н.Р. Семантика междометий в реактивных репликах // Вестник МГУ. – 1997.
3. Sacks H., Schegloff E. and Jefferson G. A simplest systematic for the organization of turn-taking in conversation. – Language 50, 1974.
4. Tannen Deborah. Talking Voices: Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse. – Cambridge: Cambridge U. Press, 1989.

5. Цеплитис Л.К. Анализ речевой интонации. – Рига, 1974. – 270 с.
6. Бондарко Л.В. Основы общей фонетики. – СПб., 2004. – 160 с.
7. Светозарова Н.Д. Интонационная система Русского языка. – Л., 1982. – 174 с.
8. Светозарова Н.Д. Интонация в художественном тексте. – СПб., 2000. – 178 с.
9. Бондарко Л.В. Фонетика современного русского языка. – СПб., 1998. – 276 с.

Л.Ю. Карицкая

ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ТЕКСТ В ГАЗЕТНОМ ЗАГОЛОВКЕ

XXI век – век информации, порождающей большое количество разнообразных СМИ. Несмотря на увеличивающийся ее объем, способы ее воспроизведения и обработки у читателей остаются прежними и восприятие в связи с этим затруднено. Получателю информации приходится выходить на стереотипные представления, в одном символе (выражении, фразе) заключающие целый текст (или набор текстов). Как правило, стереотипы не всегда объективно отражают действительность, но они отражают наиболее яркие, характерные ее черты. В современных газетах одним из способов помочь восприятию является прецедентный текст (интертекстуальное включение) – обращение к хранящемуся в сознании читателя «свернутому сообщению» и связанным с ним ассоциациям. Функции прецедентных текстов являются:

- привлечение внимания читателя к произведению (рекламная функция, характерная для заголовков);
- выражение авторской оценки описываемых событий, зачастую имплицитной;
- экономия ресурсов для автора и времени для читателя;
- усиление воздействующего начала текста.

Презумпцией коммуникативного равенства адресанта и адресата обуславливают М.Ю. Федосюк [3, с. 3] и О.В. Лисоченко [2, с. 37] распространение в современных газетах текстовых реминисценций – вставок, создаваемых путем включения в производимый текст явлений прецедентности. Это позволяет автору быстрее и экономнее соотнести предмет речи и свое к нему отношение с проблемами эпохи, отраженной в источнике прецедентного текста.

С целью изучения контентных и экспрессивных возможностей газетных заголовков, содержащих прецедентные тексты (как трансформированные, так и нетрансформированные), нами был проведен ассоциативный эксперимент с двумя группами информантов.

В первую группу вошли журналисты в возрасте от 24 до 54 лет с опытом работы в СМИ от 6 месяцев до 35 лет, во вторую группу – студенты первого курса факультета филологии и журналистики Мурманского государственного педагогического университета в возрасте 17–20 лет, культурная пресуппозиция которых находится на этапе формирования.

Участникам эксперимента была предложена анкета, содержащая 59 заголовков с прецедентными текстами из мурманских областных газет. В качестве стимулов выбраны прецедентные тексты различных источников: литературные (связанные с текстами И. Крылова, А. Пушкина, М. Лермонтова, Н. Некрасова, Ф. Тютчева, В. Высоцкого, М. Жванецкого, И. Гете, А. Сент-Экзюпери), публицистические (высказывания известных людей), строки из известных эстрадных песен разных лет, рекламные слоганы, названия кинофильмов и цитаты из них. При составлении анкеты мы учитывали значимость трансформационного потенциала цитаты, поэтому среди использованных заголовков 42 включали трансформированную цитату (лексических замен – 33; синтаксических – 9), 17 заголовков содержали цитату в исходной форме.

Примерные вопросы анкеты указаны в таблице 1.

Участникам эксперимента предлагалось определить содержание соответствующих газетных

Таблица 1

Название статьи	Источник цитаты	Содержание (о чем статья)
«Думские дебаты как зеркало магнитных бурь» (пример трансформированной цитаты)		
«Танцуй, пока молодой» (пример нетрансформированной цитаты)		

статей. Цель – выявление зависимости стратегий формирования читательских гипотез от структуры заголовка-цитаты.

Результаты распределились следующим образом (табл. 2).

Таким образом, чаще содержание статей по заголовку, являющемуся прецедентным текстом, угадывали журналисты. В группе журналистов было меньше ошибок в определении содержания, но они чаще испытывали трудности с определением содержания по заголовкам, не подвергшимся трансформации, в результате чего в их ответах отсутствовали ассоциации. В группе студентов ассоциации были более разнообразными, и поэтому у них процент ошибочных толкований выше, но они реже испытывали трудности при определении содержания.

Например, трансформированная цитата, принадлежащая А. Сент-Экзюпери, «В ответе за тех, кого утопили», явилась заголовком статьи об ответственности должностных лиц за аварию, случившуюся на атомной подводной лодке «Курск». Большинство участников эксперимента угадало содержание во многом благодаря микростимулу, который содержится в цитате (приручили/утопили). Вокруг этой трансформированной лексической единицы и строится большинство ассоциаций.

По мнению информантов-студентов, статья содержит сведения: 1. О кораблях. 2. Затонул корабль, есть жертвы, о причинах сложившейся ситуации. 3. О ВМФ. 4. О бедных котятках и щенках. 5. О плохой работе спасательной службы на озере. 6. О катастрофе на подводной лодке

«Курск». 7. О погибших на подводных лодках. 8. Об утопленных котятках и щенках. 9. Высокие налоги и низкая зарплата досаждают людям. 10. Сводки МЧС / про прорыв труб. 11. Ответственность властей за несчастья других. 12. Проблемы ЖКХ. 13. О «Курске». 14. «Курск». 15. Гибель ПЛ «Курск». 16. Гибель АПЛ «Курск». 17. О машинах-утопленниках / о затопленных соседях. 18. О людях, утонувших в водоемах. 19. О преступнике, который кого-то утопил / о затопленных кораблях. 20. Нет ассоциаций. 21. Об ответственности.

У информантов-журналистов этот заголовок вызвал такие предположения: 1. Об аварийности в ВМФ. 2. «Курск». 3. Кладбище затонувших кораблей в Кольском заливе. 4. «Курск». 5. Нет ассоциаций.

Эксперимент показал, что наиболее предсказуемыми становятся для участников заголовки, которые подвергались лексическим трансформациям. В большинстве случаев именно замещенный компонент становится микростимулом в пределах заголовка (взятого как макростимул) для читательских ассоциаций. Предельная конкретность лексического значения замещенных компонентов приводит к прозрачности заголовка для читателей. Например, практически все участники эксперимента с той или иной степенью точности определили, что содержание статьи с заголовком «Нашу гавань разлюбили корабли» связано с проблемами порта и рыбной отрасли в Мурманской области. Предсказуемость заголовка с использованием прецедентного текста может быть обусловлена узуально: в речевой прак-

Таблица 2

Всего ассоциаций	Правильно определили содержание статьи по заголовку	Ошиблись в определении содержания	Нет ассоциаций
<i>Группа 1 (студенты)</i>			
1239	220/17,76%	969/78,20%	50/4,03%
<i>Группа 2 (журналисты)</i>			
295	72/24,40%	187/63,38%	36/12,20%

тике говорящих за тем или иным прецедентным текстом закрепляется предельно конкретное значение, что позволяет читателю легко угадать, о чем будет статья.

Расширение состава цитаты за счет введенного компонента также способствует формированию пучка смыслов. Ассоциации заголовка «Кому на Руси жить хорошо от приватизации Ковдорского ГОКа?» вызваны словосочетанием «Ковдорский ГОК»: 1. Приватизация Ковдорского ГОКа. 2. Новые хозяева Ковдорского ГОКа. 3. В чей карман идет прибыль горно-обогатительного комбината и т.д.

Строка из басни И. Крылова «А вы, друзья, как ни садитесь...» (не подвергавшаяся трансформации) стала заголовком статьи о том, как комитет по финансовому мониторингу расписался в собственной беспомощности. Содержание ее не угадал никто из информантов. Заголовков дал такой спектр ассоциаций в группе 1: 1. О чем-то неудачном. 2. Рост преступности. 3. О преступниках. 4. Преступные явления в стране. 5. О местах в кинотеатре. 6. О современной мебели. 7. О кадровых перестановках в правительстве. 8. О кадровых перестановках в правительстве. 9. Выборы. 10. О законах и их нарушении. 11. Аутсайдер чемпионата России по футболу. 12. Не на что надеяться. 13. Тюремное заключение, которое ничему не учит. 14. О болезнях суставов. 15. Тюрьма, уголовники. 16. О дебатах в думе. 17. Тюряга. 18. О бесполезности действий. 19. Новый состав думы. 20. О политиках, у которых не идут дела. 21. Политика или геморрой.

В группе 2 ассоциации были такими: 1. Нет слаженности в работе коллектива. 2. Дела министерские. 3. От перемены мест слагаемых сумма не меняется. 4. Беседа с врачом о новых методах лечения геморроя. 5. Голосуй – не голосуй...

Более «непроницаемыми» оказались заголовки с нетрансформированными цитатами. Они позволяли участнику эксперимента самому выбирать круг и масштаб ассоциаций (ограничиться темой или дать конкретную ассоциацию), а также микростимул (значение какого компонента или компонентов цитаты станет мотивацией для ассоциации). Такие заголовки дали наибольшее количество искажений.

Проведенный ассоциативный эксперимент позволил выделить основные особенности восприятия заголовков, содержащих прецедентные тексты.

1. Степень прозрачности прецедентного заголовка зависит от степени его трансформации. Заголовки, в которых используются цитаты с замещенными или новыми лексическими компонентами, как правило, не вызывают сложностей при построении первичных гипотез. Смысл нетрансформированных цитат более затемнен.

2. Наличие за тем или иным прецедентным текстом фиксированного и закрепленного узуса значения часто помогает читателю в формулировании предполагаемого содержания статьи.

3. Нетрадиционное обыгрывание автором-журналистом значения прецедентного текста или формы цитаты служит причиной возникновения спектра различных ассоциаций, не всегда соотносимых с авторским замыслом, приводит к эффекту обманутого ожидания. Интертекстуальность всегда предполагает загадку, игру с читателем, без которой внимание к материалу быстро улетучивается. Привлечь внимание к своему материалу и мнению журналист может при помощи такого интертекстуального метода, как введение в текст общеизвестных моделей, крылатых слов, известных выражений. Однако наслоение смыслов и подтекстов, затрудняющих адекватность восприятия, дает основания обвинять авторов в попытках манипулировать общественным мнением, а язык – в «изначальной лживости» [1, с. 56].

С другой стороны, интертекст является важной составляющей творческого процесса журналиста, поскольку без него материал может потерять связь со смысловой средой читателя независимо от того, удачно ли он отражает реалии сегодняшнего дня. Более того, по тому, насколько успешно журналист использует интертекст, можно судить о его опытности, о качестве его работы. Интертекстуальные включения делают работу журналиста в полном смысле творческой, то есть синтезирующей, подключают воображение и эмоциональность как на этапе создания произведения, так и на этапе восприятия его читателем. Практика воздействия СМИ на читателя и массовую аудиторию показывает, что возможны оба варианта. Лишь постоянный лингвистический мониторинг, по мнению А.Н. Баранова, «способен выявить попытки злоупотребления языком в целях воздействия на сознание и искажения истины» [1, с. 56].

Библиографический список

1. Баранов А.Н. Что нас убеждает? – М.: Знание, 1990. – С. 54–56.

2. Лисоченко О.В. Риторика для журналистов: прецедентность в языке и в речи. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.

3. Федосюк М.Ю. В каком направлении разви-

вались стили русской речи XX века // Филология и журналистика в контексте культуры (Лиманчик–98). Материалы Всероссийской научной конференции. Вып. 4. – Ростов-на-Дону, 1998. – С. 3–4.

Д.Л. Карпов

ПОЛИСЕМИЯ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ ПРИНЦИП РЕАЛИЗМА РОМАНА И.А. ГОНЧАРОВА «ОБЫКНОВЕННАЯ ИСТОРИЯ»

Исследования реализма классической литературы в настоящее время идут в двух направлениях – изучение творческого метода, который закрепляется за определённой эпохой и объединяет художественное мировоззрение нескольких поколений русских писателей, или анализ индивидуальных особенностей каждого из авторов. При этом за рамками исследований остаётся важный вопрос, каким образом писатель преодолевает «литературность» словесного искусства и добивается «эффекта реальности», иллюзии правдоподобия. Вследствие этого понятие «реализм» до сих пор получало внешнюю обобщённую и абстрактную характеристику. В то же время конкретный инструментарий, использующийся авторами, оставался в тени, что в настоящий момент ощущается как дефицит микроисследований в данной области.

Традиционно реализм «противопоставляется, с одной стороны, направлениям, в которых содержание подчинено самодовлеющим формальным требованиям... с другой стороны – направлениям, берущим свой материал не из реальной действительности...» [5].

У.Р. Фохт под «реализмом» понимает «художественный метод в его конкретном проявлении в качестве литературного направления, имеющий своей гносеологической основой такое отношение художника к действительности, когда он рассматривает в качестве своего материала внеположную сознанию действительность как предмет наблюдения, изучения, типизации и изображения...» [8, с. 99].

Г.Н. Пospelов, определяя сущность реализма, также отталкивается прежде всего от внешних признаков, отграничивая от него такие понятия как правдоподобие изображения, правдивость идейной направленности произведений [6].

В определении реалистического романа Н.Д. Тамарченко говорит о последовательности «поступков действующих лиц и событий их жиз-

ни», которая «претендует на воссоздание естественного, непреднамеренного хода жизни...» [7, с. 81].

От микроисследований реализма уходит и Р. Барт, заявляя, что «разумнее всего подходить к реализму того или иного писателя как к сугубо идеологической проблеме» [1, с. 105].

В то же время не стоит забывать, что создание художественного мира – это не просто эстетические установки автора, но и конкретный инструментарий, которым он пользуется.

В настоящем докладе хотелось бы показать один из механизмов, с помощью которых писатель-реалист достигает своей цели, т.е. создаёт «художественно-объективное» повествование.

В романе Гончарова, строящемся как роман-дискуссия (диалогичность конфликта отмечал ещё Ю.В. Манн), в центре споров дяди и племянника находится «дело», которое понимается как важнейшая антропологическая характеристика. Именно «дело» определяет положение человека в семье, обществе, мире.

С первых споров становится ясным, что в слово «дело» персонажами вкладывается разный смысл, часто противоположный.

Для Петра Ивановича Адуева дело – повседневный труд прагматика, который ставит себе конкретные достижимые цели, заключающиеся в освоении и подчинении жизненного пространства: «дело доставляет деньги, а деньги комфорт» [2, с. 55]. Адуев-старший «вникает во все земные дела и, между прочим, в жизнь, как она есть, а не как бы нам ее хотелось» [2, с. 54]. В этой жизни нет места идеализму, ставшему главным врагом прагматика: «главное дело – обращай внимание на то, что у тебя перед глазами, а не заносись вон куда» [2, с. 65].

Труд в системе взглядов Петра Ивановича – центральная ценность, которой подчинена вся жизнь и всё в жизни: «Ты не вправе лежать на боку, когда можешь делать что-нибудь, пока есть силы» [2, с. 241].

Адуев-старший представлен в тексте лишь как «деятельный и деловой человек» [2, с. 27], такой характеристикой он сам совершенно доволен и удовлетворён.

Иной взгляд на дело предлагает племянник Петра Ивановича, молодой провинциал, приехавший в Петербург за славой, Александр. Романтический, пылкий молодой человек не в силах понять своего приземлённого родственника: «...очень умен, только человек весьма прозаический, вечно в делах» [2, с. 47], «холодные советы, которые он называет дельными... они лучше будут недельны, но полны теплого, сердечного участия» [2, с. 48].

В сознании романтика повседневный прагматический труд лишён какой-либо ценности, перед Александром стоят совершенно другие задачи, которые должны претворить в жизнь его высокие идеалы: «служба – занятие сухое, в котором не участвует душа, а душа жаждет выразиться» [2, с. 59].

Александр недоумевает, когда дядя отрешается от важнейших вопросов: «зачем мы созданы, да к чему стремимся», говорит, «что это не наша забота и что от этого мы не видим, что у нас под носом, и не делаем своего дела... только и слышишь о деле!» [2, с. 48].

Александр предлагает другую трактовку понятия «дело»: «он опять вскочил с места с намерением словом и делом доказать свою признательность» [2, с. 37], «да и вы не проглотите куска, когда узнаете, что дело идет о жизни и смерти» [2, с. 140]. Лишь напряжение души может быть делом для младшего Адуева, всё остальное достойно презрения: «как толпа, делают, что все делают, – эти жалкие лица вседневных мелких трагедий и комедий» [2, с. 111]. Так появляется важное понятие – антитеза «дейтельному делу»: «Нет! – сказал он со злостью, – если погибло для меня благородное творчество в сфере изящного, так я не хочу и *труженичества* (курсив мой. – Д.К.): в этом судьба меня не переломит!» [2, с. 194].

Слово «дело» в большинстве случаев приобретает в употреблении Александра отрицательную коннотацию: для молодого человека это жупел, преследующий и привлекающий.

Дядя в свою очередь непреклонен в советах: «Ты прежде всего забудь эти священные да небесные чувства, а приглядывайся к делу так, проще, как оно есть» [2, с. 45]. Более того отрицание дядей идеалов племянника достаточно агрессив-

но: «Я пришел к нему за делом, а он вон чем занимается – сидит да думает над дрянью» [2, с. 50].

Особенно ярко раскрывается антитеза персонажей в их спорах о любви, самом остром предмете рассуждений героев. Именно в этих разговорах два понимания дела начинают сближаться.

Сначала: «Ему (Александр. – Д.К.) противно было слушать, как дядя, разбирая любовь его, просто, по общим и одинаким будто бы для всех законам, профанировал это высокое, святое, по его мнению, дело» [2, с. 107]. Для дяди любовь – это стратегия, с помощью которой в доме устанавливается гармония: «хорошо сидеть в деревне, с бабой да полдюжиной ребят, а здесь надо дело делать» [2, с. 90], делом становится и обустройство комфортных отношений с женой. Следует «все это делать с хладнокровием, с терпением» [2, с. 148], «твои любовные дела и повести так плохи... простительно защищать свое добро благородной хитростью; ею и в военном деле не пренебрегают» [2, с. 149].

Несмотря на отрицание Александра: «Любовные дела! – сказал Александр, качая с презрением головой, – но разве лестна и прочна любовь, внушенная хитростью?» [2, с. 149], он приходит к тому, чтобы понимать свою страсть как «дело», требующее особых навыков. «Граф, наконец, ушел, но говорить о деле было поздно» [2, с. 116], хотя ещё недавно говорил, будто до других любовникам нет дела. Александр понимает, что «не так взялся за дело» [2, с. 129], пытается создать свою стратегию: «Долго обдумывал он, как приняться за дело, наконец выдумал что-то и пошел к Любецким» [2, с. 131]. В итоге он признаёт авторитет дяди и идёт к нему за советом: «Выслушайте хоть раз в жизни внимательно: я пришел за *делом* (sic!)» [2, с. 143], «Что мне делать? научите же!» [2, с. 156].

Александр принимает авторитет своего дяди. Вторая любовная история с Тафаевой, которую спровоцировал сам Пётр Иванович, лишь подтверждает дядину правоту и Александр оказывается беззащитен перед петербургской философией. Тавтологический девиз Адуева-старшего: «делать дело» (и синоним «заниматься делом») становится жизненной философией успешного человека. Пётр Иванович празднует победу.

Существуют, правда, эпизоды, в которых Пётр Иванович оказывается бессильным, но они затеваются его многочисленными триумфами. Для Адуева-старшего оказывается недоступной та сфера, в которой живёт Александр и это от слу-

чая к случаю даёт себя знать: «Петр Иванович думал, как бы приступить к делу понежнее и половчее, и вдруг спросил скороговоркою» [2, с. 170]. Дело идёт о мнимой обиде Александра одноклассником. Пётр Иванович сам понимает, что попал впросак (недаром появляется это несвойственное для него «вдруг», координата из мира Александра, — «Я стараюсь... все делать кстати» [2, с. 82]), поэтому спешит идти в наступление.

Расчётливый Пётр Иванович добивается своего, одержана полная победа над противником — разгромлена чуждая идеология, племяннику остаётся лишь подчиниться: сначала он уезжает из Петербурга, потом приезжает с непоколебимым стремлением: «делать карьеру и фортуна»: поистине «практическое дело — вот что может отрезать нашу праздную и больную молодежь» [2, с. 193].

И всё таки окончательной победы над «романтизмом» так и не происходит. Как отмечает Ю.В. Манин: «Моральная правота не монополизирована ни одной из сторон. Она поделена между ними почти поровну, но находится не в представленных точках зрения, а скорее за ними...» [4, с. 249–250].

Гончаров всегда оставляет в своём романе сферу альтернативного употребления основных понятий (сюда наравне с «делом» могут быть включены «любовь», «страсть», «дружба» и некоторые другие), помещая её на периферии. Так рождается первая оппозиция: Петербург — провинция.

В напряжённых спорах двух поколений петербуржцев читатель теряет из поля зрения другой мир — мир провинции, где также течёт жизнь, растут и развиваются люди. Именно провинция оказывается альтернативной реальностью, значение которой состоит в сохранении невостребованных временем, но жизненно важных, необходимых ценностей.

В провинции сохраняются религиозная мораль («блюды посты, мой друг: это великое дело» [2, с. 14]), тепло человеческих отношений, внимание, которые изжиты в столице («вот откроются ему широкие объятия, не будут знать, как принять его, где посадить, как угостить; станут искусно выведывать, какое его любимое блюдо, как ему станет совестно от этих ласк, как он, под конец, бросит все церемонии, расцелует хозяина и хозяйку» [2, с. 41]), дружба, любовь («Любить — будто безделица? это также дар» [2, с. 213]). Провинция служит индикатором деловитой чёрство-

сти Петербурга: «на заморские редкости, этих больших раков и раковин, да красных рыбок, там и смотреть не станут, и что вольно, дескать, вам покупать у иностранцев разные материи да безделушки; они обдирают вас, а вы и рады быть олухами!» [2, с. 40–41].

Было бы противостественным не отметить иронию, с которой Гончаров описывает провинцию, он не даёт ей, так же как и столице, права быть судьёй, зато создаёт целый ряд двоящихся, амбивалентных образов, связывающих эти миры в одно целое. Сейчас представляется достаточным назвать только главных персонажей: петербуржцы-провинциалы, не смогишие оторваться от своих корней, переживающие разлад природы с разумом, идущие вперёд и пятающиеся назад (жизненный путь Петра Ивановича, судя по всему будет повторён его племянником: «Дела отнимают у меня и время, и здоровье... а вот теперь, пожалуй, и жену» [2, с. 320], «Дело сделано: судьба не велит идти дальше... пусть! — Он махнул рукой» [2, с. 335]).

Но оппозиция «центр — периферия» была бы не полной без антитетической пары «мужчина — женщина». Женское сознание выполняет в романе очень важную функцию, также сохраняя в мире резких контрастов неподвластные веяния времени ценности. Главную роль в этом играет жена Петра Ивановича Лизавета Александровна.

Её взгляд проникает сквозь налёт деловитости петербургской жизни: «Она взглянула на роскошную мебель и на все игрушки и дорогие безделки своего будуара» [2, с. 163], поддерживая тем самым провинциальное пренебрежение яркостью и гигантизмом столицы. Стоит отметить, что слово безделка в качестве характеристики петербургского лоска встречается однажды и в речи повествователя. Лизавета Ивановна играет роль главного разоблачителя своего мужа, которую не может в силу своей неопытности сыграть Александр. Она же поддерживает последнего в его начинаниях, пытается стать его душевным другом, на что в свою очередь не способен её муж. Лишь в самом финале романа Лизавета Александровна теряет свою автономность: «Ведь я твоя жена! Ты же сам учил меня... а теперь упрекаешь, что я занимаюсь... Я делаю свое дело!» [2, с. 324]. Но уже поздно Пётр Иванович перестаёт быть учителем жизни, перед ним встаёт вопрос, с которым так часто обращался к нему племянник: «Что делать, доктор?» [2, с. 320]. И «кстати» заменяется в его

жизненной философии на «авось»: «Делай, как знаешь сам: авось, догадаешься» [2, с. 336], последняя его фраза уводит самого главного идеолога на периферию, с которой он, казалось бы, распрощался навсегда, Петра Ивановича ждёт провинция, вызывающая столько ядовитой иронии несостоявшегося тайного советника.

Гончаров умело конструирует мир своего романа, всегда оставляя себе пространство для игры, корректирующей восприятие основных событий, в его романе всегда есть некоторая степень недосказанности и неопределённости, которая помогает ярко показать «сдвиг ментальности» [3, с. 21], происходящий в его герое. Именно эта неопределённость и оказывается главным конструктом «эффекта объективности», на которую претендует реализм. Белинский обвинял Гончарова в том, что «у него нет ни любви, ни вражды к создаваемым им лицам, они его не веселят, не сердят, он не дает никаких нравственных уроков ни им, ни читателю», но это не так, дело лишь в том, что «однозначность» — главный враг художественного мира Гончарова, этого великий критик так и не понял, оставаясь на позициях романтического максимализма.

Происходит сближение или разрушение всех оппозиций. В произведении задан вектор разрешения всех онтологических проблем, но как только решение находится, ракурс изображения пер-

сонажей меняется, меняется и соотношение авторского и персонажного мировоззрений. Автор всегда пытается поставить героя «против света» — ослепить его, в этом ослеплении открывается истина, которую, впрочем, персонаж может не заметить, зато её должен увидеть читатель.

Библиографический список

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика. — М.: Прогресс, 1989.
2. Гончаров И.А. Обыкновенная история. — Екатеринбург, 2002.
3. Краснощёкова Е.А. И.А. Гончаров: Мир творчества. — СПб., 1997.
4. Манн Ю.В. Философия и поэтика «Натуральной школы» // Проблемы типологии русского реализма. — М., 1969. — С. 241–305.
5. Мирский Д.П. Реализм // Литературная энциклопедия. — <http://feb-web.ru/feb/litenc/encyclor>.
6. Поспелов Г.Н. Реализм и его разновидности в русской литературе XIX века // Проблемы типологии русского реализма. — М., 1969. — С. 81–127.
7. Тамарченко Н.Д. Русский классический роман XIX века. Проблемы поэтики и типологии. — М., 1999. — С. 31.
8. Фохт У.Р. Типологические разновидности русского реализма (К методике изучения вопроса) // Проблемы типологии русского реализма. — М., 1969. — С. 39–80.

Е.А. Касатых

ПРОСТРАНСТВО И ВРЕМЯ В «ВОСПОМИНАНИЯХ» А.И. ЦВЕТАЕВОЙ

В статье исследуется своеобразие пространственно-временной организации «Воспоминаний» А.И. Цветаевой. Выявлены основные виды хронотопа (хронотоп детства, вечности, хронотоп мифологический, личный и исторический), анализируется их соотношение, взаимодействие и соответствие замыслу автора.

Своеобразие времени и пространства в произведениях мемуарного жанра определяется двумя особенностями. С одной стороны, определённые автором объективные пространственно-временные координаты относятся к сфере «чистой информации»¹, обуславливающей фактологическую ценность мемуаров. А.С. Эфрон, критически относившаяся к «Воспоминаниям» А.И. Цветаевой, тем не менее, признавала: «Что касается фактов, датировки, имён, всё правильно и точно. Она же всё это сверяла со старшей сестрой, Валерией»². В то же время хронотоп мемуаров моделируется в соот-

ветствии с художественным замыслом автора и помогает передать своеобразие его субъективного мировосприятия.

Пространственно-временные параметры лежат в основе композиции «Воспоминаний». Названия глав насыщены темпоральными и топическими обозначениями: «Весна. Встреча с Окой. Тьо. Прошлогодний мяч. Преториус. Бешеная собака и хлыстовки. Дождь. Осень»; «Осень 1904 года с мамой во Фрейбурге»; «Москва». В отдельные структурные компоненты главы объединены по локальному признаку («Россия», «Италия», «Швейцария», «Германия» и т.д.),

а наиболее крупные части мемуаров («Детство», «Отрочество и юность», «Молодость») воплощают субъективно-психологическое ощущение времени и отвечают авторскому замыслу – рассказать о взрослении, становлении характера своего и сестры Марины. Таким образом, хроникальность становится принципом строения композиции в книге Цветаевой.

Размышляя о характере времени в мемуарах, И.О. Шайтанов отмечает, что «рядом со словом “время” равноправно стоит слово “я”. Время, пропущенное сквозь воспринимающую личность. Степень индивидуальности восприятия недостижимая для романа. И к тому же это не эпически спокойное романное время. Напротив, ощущение уходящего, текущего времени. Удержать, остановить памятью его мгновенья, возродить его в слове»³. Хроноаксиология, свойственная эстетике мемуарного жанра, явно выражена в книге Цветаевой. Характерный мотив ускользающего времени воплощается в жанрообразующих образах тропы, железной дороги, реки, а персонажи оказываются вовлечёнными в кружение времени: «Поезд – осенние пейзажи – полёт верстовых столбов, кружение деревьев, то обрызнутых, то облитых золотом, скольжение полей... И всё летит, и кружится, и скользит куда-то, и мы летим, и кружимся»⁴.

«Воспоминаниям» свойственна поэтика момента, которая восходит к пониманию категории времени самой Цветаевой, считающей, что «совершенные идиоты американцы, которые говорят: “Time is money”. <...> Любым искусством, ремеслом мы можем заработать себе денег, сколько хотим, а времени себе не можем прибавить и получаса»⁵. Письмо к Е.Я. Эфрон от 11 августа 1943 года отражает то, как протекает повседневная жизнь писательницы в реальном времени: «За эти годы (1937–1947 гг., годы заключения в лагере на Дальнем Востоке. – Е.К.) у меня выработалась такая, ни у кого не видимая, мне вечно дивятся, даже укоряют, жадность на *результат* от каждого часа»⁶. В тексте мемуаров «результатом» прожитого мгновения становятся предмет, событие, ощущение, сопровождающиеся эмоциональной реакцией повествователя. Импрессионистичный стиль Цветаевой позволяет передать впечатления бытия в сконцентрированном виде: «Вечер. Рояльные звуки из окон в музыкой гремящую листву. За аллеей “большой дороги” огненная полоска заката, под тучей. Грушевые карамели во рту – длинными зелёными карандашиками...» (с. 80).

«Воспоминаниям» Цветаевой свойственна предельная погружённость в прошлое. *Тоска* по прошлому, как особой сфере бытия, становится камертоном её хроникального повествования. Во фрагменте, не вошедшем впоследствии в книгу, автор сетует на факторы, мешающие творческой работе: «Но вокруг – суeta дня, семьи, сеть обязанностей, ...рвущие час и силы, не подпускающие к тетради, не позволяющие закрыть дверь (настоящего), уйти в прошлое с головой»⁷. Кроме того, Цветаева определяет и мемуаротворческую мотивацию: «Долг писать: как-нибудь. Ибо завтра не в моих руках. А заменить меня – о детстве Марины, и юности – никто не может»⁸.

Это предполагает заполнение хронологического континуума событиями частной жизни семьи Цветаевых, и в особенности двух её представителей – Марины и Анастасии. При этом повествователь практически не включает в повествовательное полотно мемуаров историческую фактологию. Общественно-политические события начала XX века значимы в той мере, в какой они влияют на судьбу героев «Воспоминаний». «...2 марта 1917 года царь отрёкся от трона. Затем события пошли так, что я их уже не воскрешу. (И о них, в точной последовательности, столько книг!) а я подхожу к рубежу моих личных потерь» (с. 612). Таким образом, у Цветаевой время личное доминирует над историческим. В связи с этим хронотоп детства, соотносящийся с наименее зависимым от современной общественной обстановки сознанием, является наиболее богатым и значимым пространственно-временным пластом «Воспоминаний», центральными образами которого становятся Дом, Москва и Таруса.

Топические образы Москвы и Тарусы существуют в тексте как равнозначные и взаимодополняющие, воплощающие в себе начало искусственное и естественное. Пространство Тарусы делится на сегменты благодаря природным ограничителям (реки, тропинки, холмы, рощи); пространство Москвы, в свою очередь, сегментировано благодаря созданным человеческими усилиями улицам, скверам, паркам (Охотный ряд, Александровский сад, Патриаршие пруды, Страстной бульвар). Изменение макропредметной среды в топосе детской Москвы влияет на самоощущение повествователя в пространстве: «И было жалко милую конку, шумную, со скачущими вверх по Трубной мальчишками на конях (припрягали, чтобы вывезти на горе конку), этот знакомый

мирок, с детства наш, потому что кто-то сказал: “Трамвай вытеснит конку”...» (с. 23). В свою очередь, Таруса в «Воспоминаниях» соотносится с хронотопом Вечности: цикличность времени сочетается с ощущением неизменности глубинного природного начала. «Ока всё так же течёт, голубая, по лугам, изгибаясь к Игнатовской горе, влево, и пропадая – вправо – за Велеговым, так же стоит над старой серой дачей – жара, так же пахнет тополиными листьями, и птицы свишут. А мамы – нет...» (с. 254).

В качестве компонентов, связывающих пространство Москвы и Тарусы, выступают локусы *храма* и *дама*, которые соотносятся с внутренним миром автора, человека глубоко верующего и долгое время лишённого личного пространства: по возвращении в Москву в 1921-м году Цветаева вынуждена была арендовать жильё, затем, до 1937 года, жила в коммунальной квартире, с 1937 по 1947 год была в заключении в лагере на Дальнем Востоке, после этого последовала ссылка в Сибирь и жизнь в Павлодаре с семьёй сына.

В мемуарном очерке «О брате моём Андрее Ивановиче Цветаеве» мемуаристка отмечает: «Мы живём в Москве: в “городе” – зимой, а летом – в Тарусе. Два эти дома – большой и маленький – совсем не похожи. Но и в Москве и в Тарусе – “дома”...»⁹. Дом в «Воспоминаниях», будь то дом в Трёхпрудном переулке и тарусская дача, или дом Бахманов под Дрезденом, где в сёстры Цветаевы провели лето 1910 года, является своеобразным центром душевного и физического стремления повествователя. Он мысленно идёт по улице, ведущей к дому, попадает во внутренний двор, любуется фасадом, и лишь после этого детально описывает интерьер и предметный мир. «С улицы (в Трёхпрудном переулке, меж Тверской и Бронной) – №8, одноэтажный, деревянный, крашенный – сколько помню его с 1987 года, – коричневой краской, с семью высокими окнами, воротами, над которыми склонялся разлапый серебристый тополь, и калиткой с кольцом» (с. 46). В воссоздании образа дома в Трёхпрудном переулке, разрушенного во время Первой Мировой войны, сочетаются объективные качественные и количественные характеристики, передающие стремление автора точно воспроизвести облик утраченного семейного очага, с субъективным, детским восприятием пространства. «Зала – угловая пятиоконная комната, очень высокая, как и все фасадные комнаты. Когда из

рук улетает воздушный шар, красный, зелёный, пахнущий резинкой,... – приходит горничная или дворник с половой щёткой и со стула достают... тычущееся об потолок сокровище» (с. 47).

Образ дома в русской культуре «обладает особой функцией, которая больше всего затрагивает проблему идентичности»¹⁰. Дом детства в «Воспоминаниях» – это своеобразный эталон. Степень сходства с ним чужого жилища позволяет постигнуть степень душевной близости обладателя этого жилища повествователю. Так, дом Добротворских, родственников со стороны И.В. Цветаева, «уютен, приятен и гостеприимен» (с. 94). Однако маленькая Ася чувствует, что хозяйка этого жилища особенно любила «Лёру, Андрюшу; маму и нас – не так». Не случайно в описании интерьера дома Добротворских есть характерная деталь – расстроенное старинное фортепиано, «на котором никто не играл» (с. 57).

Оппозиция «своё» – «чужое» выполняет пространственно структурирующую функцию. Однако разрыв между крайними проявлениями традиционной культурологической антитезы невелик: в тексте рефреном звучит мысль о готовности к постижению чужого мира. «Помню волнение от чужой, неведомой нам жизни дома; волнение от лиц, имён, голосов большой семьи... от запахов и вещей чужих, влекущих комнат...» (с. 57). Пространство осваивается за счёт установления ассоциативно-логических связей между различными топосами, при этом учитывается характер эмоциональных переживаний рассказчика. «Я держу в руках синий конверт, небольшой, из почтовых, дешёвых, случайных, драгоценней всех книг для меня и писем на свете, и иду с ним – в степь. Не к морю – шумит, и там – даль, она не нужна мне сейчас, – в степь, где ещё не сверчат – ещё не вечер – цикады, тишина, полынь и холмы. Там я вскрываю конверт» (с. 421). Повествователь постигает пространство, соотнося его с хронотопом детства: «Виттенберг! Как будто я здесь родилась и давно живу – так знакомы по Фрейбургу узкие улочки, эти арки ворот и шпиль кафедрального собора, – о, да, это – детство, Лозанна...» (с. 366).

Таким образом, хронотоп детства становится связующей нитью пространственно-временного многообразия «Воспоминаний» Цветаевой. Это по-своему свидетельствует о важности для автора этого периода жизни, понимающегося как исток, питающий человека на протяжении всей

жизни. В связи с этим Г. Трефилова в рецензии 1972 года отмечает, что «Воспоминания» позволяют «постичь поэтическое чудо в его истоках, в первых проблесках сознательной жизни, увидеть праздники его детства и юности»¹¹.

О характере совмещения временных планов в жанре мемуаров писал О.И. Шайтанов: «Мемуарист не может удержаться в пределах одного измерения. Каждое событие обрастает ассоциациями, от него перекидываются связующие мостики к тому, что произошло раньше, к тому, что ещё только должно случиться в будущем. Без этого не возникает полноты картины, не устанавливается связь времён»¹². Цветаевой отличает чрезвычайно углублённая пространственно-временная перспектива, и это во многом обусловлено фактологией жизни – многочисленными поездками Цветаевых за границу, богатством жизненного опыта писательницы. В то же время в «Воспоминаниях» явно выражен субъективно-мифологический хронотоп, формирующийся благодаря установлению ассоциативно-смысловых связей воспоминаний А.И. Цветаевой с литературными, живописными, музыкальными произведениями мирового искусства, что выводит повествование о частной жизни в сферу вневременного бесконечного пространства культуры. В Пачёвской долине царствовала «колдовская тишь», «волшебные дубравы», и девочки Цветаевы знали: «<...> «Лесной царь» – «Кто скачет, кто мчится» – было в Пачёвской долине» (с. 55).

П.Г. Антокольский, близкий друг А.И. Цветаевой, активно помогавший продвижению «Воспоминаний» по издательским инстанциям, по прочтении рукописи книги записал в дневнике 22 декабря 1966 года: «Необыкновенно острая хватка памяти. Ася каждый раз перевоплощается в тот свой возраст, который изображает. Страшно и странно яркие картины прошлого, всё достоверно, как бывает только во сне...»¹³. Взросление повествователя, сопровождающееся изменением ощущения себя в мире, находит отражение и в пространственно-временной организации мемуаров Цветаевой.

Так, рассказ Цветаевой о первых жизненных впечатлениях отличается фрагментарностью: перед читателем предстают картины, зарисовки прошлого, во временном плане соотносённые не с календарным временем, а с возрастом участников событий. Передавая впечатления детства,

мемуаристка отображает пространство в его ярких внешних проявлениях – звуках, запахах, примечательных деталях, что даёт основания соотносить цветаевскую манеру описания детства с манерой И.С. Шмелёва в книге «Лето Господне». Время в части 1 «Воспоминаний» имеет циклический характер, но постепенно на первый план начинает выходить время линейное, календарно-астрономическое.

По-разному моделируется и пространство, в котором пребывают повзрослевшие девочки Марина и Ася. Анастасия, от лица которой ведётся повествование, сосредоточена на сиюминутной насыщенности бытия. Локус её пребывания в определённый момент времени насыщен динамичной субстанцией жизни: «Я закрывала книгу и – тут была, может быть, моя разница с Мариной – выбегала, на ходу одеваясь, во двор. Там был синь от мороза воздух. Тополя – в инее. Или там сияла весна! Пахло тополиными почками! Кролик убежал за акации. Гремел цепью дворовый пёс, возвращая к жизни и к детству. И я бежала прыжками по мосткам в кухню за чёрным хлебом, и в миг отрывало меня от смерти – воркованье голубей, ... лопухи, завивавшиеся в траве, – или кусок льда, звавший к конькам – лететь как птица!» (с. 330). Пространство, в которое погружена Марина, нередко представляет собой физически ограниченный локус комнаты. Вместе с тем, оно оказывается насыщенным культурно-метафизическими смыслами, являющимися сферой подлинного бытия юного поэта. «Она жила не столько в доме нашем, сколько в том доме, где жил в “Детстве” своё “Багров внук”, в семейной аксаковской хронике, в переписке Беттины Брентано с Гёте, Элоизы с Абельяром, в парижской мастерской Марии Башкирцевой...» (с. 329).

Таким образом, стержнем пространственно-временного строя «Воспоминаний» является хронотоп детства. Вместе с тем, пространство и время способствуют передаче психологической эволюции взрослеющего повествователя, выполняют характерологическую функцию. Кроме реального хронотопа (календарного времени и географического пространства) в книге проявлен хронотоп субъективно-мифологический, расширяющий хронотопическую перспективу «Воспоминаний», вводящий судьбу и переживания отдельной личности в мировой культурно-исторический дискурс.

Примечания

¹ Гинзбург Л.Я. О психологической прозе. – М., 1999. – С. 7.

² Лосская В. Марина Цветаева в жизни. Незданные воспоминания современников. – М., 1992. – С. 23.

³ Шайтанов И.О. Как было и как вспомнилось. – М., 1981. – С. 22.

⁴ Цветаева А.И. Воспоминания. – М., 2005. – С. 98. Далее ссылки на это издание даны в круглых скобках с указанием страниц.

⁵ Костюкевич М. Анастасия Цветаева. «Легенды и были трёх сестёр» // Московский комсомолец. – 1999. – 27 сентября. – С. 8.

⁶ Марина Цветаева в письмах сестры и дочери. Письма А.И. Цветаевой (1943–1945) // Нева. –

2003. – №3. – С. 190.

⁷ РГАЛИ, ф. 1190, оп. 2, ед. хр. 381, л. 16.

⁸ РГАЛИ, ф. 1190, оп. 2, ед. хр. 381, л. 16.

⁹ Цветаева А.И. О брате моём Андрее Ивановиче Цветаеве // Наука и жизнь. – 1987. – №3. – С. 108.

¹⁰ Анисимова М.С., Захарова В.Т. Мифологема «дом» и ее художественное воплощение в автобиографической прозе русского зарубежья. – Нижний Новгород, 2004. – С. 29.

¹¹ Трефилова Г. Книга жизни // Смена. – 1972. – №8. – С. 19.

¹² Шайтанов И.О. Как было и как вспомнилось. – М., 1981. – С. 20.

¹³ Антокольский П. Дневник. 1964–1968. – СПб., 2002. – С. 66.

Е.Е. Кидярова

ОБРАЗНЫЙ СТРОЙ СТИХОТВОРЕНИЙ И.А. БРОДСКОГО И ИХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ КОРРЕЛЯТОВ

В англоязычных стихах Бродского порой чувствуется излишнее стремление к предельно точной передаче исходной языковой формы. Тем не менее, эти тенденции совмещаются с необычно яркими решениями, с формулами, сохранившими весь изначальный смысл оригинала, – однако совершенно органично одевшимися в форму английского языка. Бродский подчеркивал ведущую роль языковых образов в восприятии действительности и языковой картины мира. Он считал необходимым стремление к адекватности английского перевода русскому оригиналу как средству введения англоязычного читателя в языковую картину мира народа – носителя языка.

Для поэзии Бродского наиболее характерна тематика одиночества, поиска предназначения и смысла жизни, темы творчества, любви.

Общая тема стихотворения «Ниоткуда с любовью» – любовь, тоска по любимой. Автор передает спонтанное возникновение чувства в связи с воспоминанием о пережитом.

*Ниоткуда с любовью, надцатого марта,
Дорогой, уважаемый, милая, но неважно / Даже
кто... [1, с. 130].*

Первые строки определяют тему и форму обращения в соответствии со стандартом обращения в эпистолярном жанре. Градационный ряд

нарушен стереотипами восприятия, где эмоциональной памяти противопоставляется визуальная. Сила восприятия раскрывается через систему языковых образов. Чрезвычайно интересно сравнить перевод трансформированной идиомы «пятая часть света, держащаяся на ковбоях», этот оборот создан по модели ФЕ «стоять на трех китах». Ковбои здесь – альтернатива мифическим китам, на чьих спинах, согласно средневековому представлению покоится Земля. Бродский обращается к своей возлюбленной, находясь в Америке, но говорит об этом косвенно. В автопереводе Бродский старается как можно ближе к тексту передать это сочетание: “fifth part of earth resting on whale-like backs of cowherding boys” – пятая часть суши, покоящаяся на китообразных спинах погонщиков скота.

Бродский развивает не только тему любви, но и тему творчества, его истоков, одиночества творца. В стихотворении «Я родился и вырос» образ автора представлен посредством образа «рак-вина ушная». Она символизирует орган восприятия и познания окружающего мира.

*Я родился и вырос в балтийских болотах,
подле / серых цинковых волн, всегда набегав-
ших по две, / и отсюда – все рифмы, отсюда
тот блеклый голос, / вьющийся между ними, как
мокрый волос, / если вьется вообще. Облокач-
ся*

на локоть, / раковина ушная в них различит не рокот, / но хлопки полотна, ставень, ладоней, чайник, / кипящий на керосинке, максимум – крики чаек [5, с. 570].

Этот оборот приобретает образность, которая гармонирует с описанием природы в стихотворении, где превалируют образы моря и воды: «балтийские болота», «цинковые волны» (слово «цинковый» усиливает ощущение металлического холода), «ропот волн», «крики чаек». Все жизненные ассоциации лирического героя связаны с морем. Посредством этих образов, с отсутствием ярких красок, специфической ритмикой и интонацией Бродский создает своеобразную стихотворную форму. В стихотворении можно отметить фоновую семантическую доминанту, так как в нем преобладают фонетические повторы со звуком «л»: «болота, блеклый, голос, волос, облокотясь, локоть, хлопки, ладони и т.д.». В авторском англоязычном переводе медицинского термина «ушная раковина» Бродский использует интернациональный термин «helix».

Стихотворение «Одиссей – Телемаку», написанное в 1972 г. уже в эмиграции, говорит об изгнании как судьбе и подводит своеобразный итог прожитой жизни. Очевидна биографическая соотношенность мифологических сюжетов и персонажей в поэзии Бродского. Как бы в оправдание своего длительного отсутствия Одиссей говорит: «И все-таки ведущая домой дорога оказалась слишком длинной, как будто Посейдон, пока мы там **теряли время, растянул пространство**» [1, с. 101]. Здесь мы встречаем фразеологизм «*терять время*». В английском переводе автор употребляет английскую ФЕ «*to waste time*» (буквально – терять время), которая является полным эквивалентом русской ФЕ. В русском языке глагол *растянуть* фразеологически связан не с пространством, а со временем. Но характерно, что значение стертой языковой метафоры *растянуть время* лексикографически определяется посредством глаголов, обозначающих изменение пространственных параметров – «удлинить», «продлить» время совершения, протекания или употребления чего-л. В странствии Одиссея время растянуто. У Бродского свойства времени приписываются пространству (как диктует язык), а о времени говорится *теряли*. Бродский, сохраняя обиходное значение выражения *терять время* – «бездельничать, заниматься пустяками», включает во фразеологизм *теряли время* и бы-

тийный смысл: утрата времени предстает утратой бытия (для многих это физическая смерть, для Одиссея потерянное время – время, изъятое из жизни). В англоязычном переводе Бродский использует однородные члены – глаголы «*stretched and extended space*» (растянул и увеличил пространство).

Жизненные мотивы широко представлены в цикле «Часть речи»: ...и при слове «*грядущее*» из русского языка / выбегают мыши и всей оравой / **отгрызают от лакомого куска / памяти, что твой сыр дырявой** [5, с. 574].

В данной цитате представлены две ФЕ: *лакомый кусок* и трансформированный оборот *дырявая память* с включением в его состав сравнительного оборота. Они контоминируются, благодаря чему создается единый образ *лакомого куска памяти, что твой сыр дырявой*. С темой *грядущего* связано представление поэта об уходе от человека чего-то важного, какой-то части его бытия, связанной не только с памятью о прошлом, но и со всем приобретенным жизненным опытом. Это неотъемлемая часть сознания, на котором должно базироваться грядущее. Что касается английских коррелятов, использованных здесь поэтом ФЕ, то *лакомый кусок* соответствует английскому *piece* (кусочек чего-либо); *дырявая память* переведена фразой *as hole-ridden as real cheese* (продырявленная, как настоящий сыр). Таким образом, в английском переводе частично утрачивается острота и яркость созданного поэтом образа: с утратой определения *лакомый* при слове *кусок* (ср. в англ. переводе *piece*) теряется оценочность. Если в исходном русском варианте Бродский творит на базе узуальной фразеологии, то в английском фразеологизм возникает как переводной эквивалент, частично утрачивающий коннотацию русского коррелята. Здесь же используется яркий образ, аллюзивно связанный с ФЕ народно-разговорной речи:

Жизнь, которой, / как дареной вещи, не смотрят в пасть, / обнажает зубы при каждой встрече. / От всего человека вам остается часть / речи. Часть речи вообще. Часть речи [5, с. 574].

Авторский окказионализм «смотреть в пасть дареной вещи» образован от пословицы «дареному коню в зубы не смотрят» посредством ее замены сравнительным оборотом. Существительное с конкретным значением «конь» заменено абстрактным субстантивом «вещь», что придает образу большую обобщенность. Также предлож-

но-падежное сочетание «в зубы» заменено сочетанием «в пасть», что служит не только созданию рифмы, но и усиливает экспрессию авторского окказионализма. Здесь сравнение жизни с «дареной вещью, которой не смотрят в пасть» переходит в развернутую метафору (см. «жизнь обнажает зубы»). Образ коня аллюзивно присутствует в тексте и структурирует его. Имплицитно этот образ представлен через элемент «зубы». В англоязычном переводе Бродский использует усеченную идиому «like that gift horse's mouth» (как в рот дареному коню). Здесь представлена трансформация, аналогичная русской, где сохраняется и синтаксическая структура, и афористичность высказывания. Тема утраты важного, создающего смысл жизни, присутствует в этой фразе имплицитно. В контексте общей аллегории следующие строки «*От всего человека вам остается часть / речи. Часть речи вообще. Часть речи*» наводят на мысль, что жизнь отнимает у человека все, кроме слова, что для личности и для поэта имеет особую ценность. В метафоре «обнажает зубы» передается идея угрозы (ср. «скалить зубы»). Образ коня перерастает в образ зверя, угрожающего звериным оскалом. Бродский говорит о жизни, как о тяжком испытании, на которое человек обречен. Жизнь беспощадна. Как следствие такой жизни «*от всего человека вам остается часть*». Последние слова создают каламбур с использованием контаминации и наложения образов. Слово *часть* повторяется, но уже в словосочетании – *часть речи*, воспринимаемом одновременно в буквальном значении и в переносном, терминологическом. Возникает сложный динамический образ «части речи» как «части», остающейся от человека. Одновременно с горькой иронией здесь звучит жизнеутверждающее начало: оборот *часть речи* в этом контексте воспринимается как синоним слова, логоса как средства самопознания и проникновения в тайны жизни и мироздания.

Автоперевод эквивалентен тексту стихотворения – оригинала, тем не менее, англоязычный вариант актуализирует существительное «часть», а не словосочетание «часть речи». Поэт создает градационный ряд образов: «часть человека» – «часть произнесенная, озвученная» – «часть речи».

What gets left of a man amounts / to a part. To his spoken part. To a part of speech (все что остается от человека – это часть. Его произнесенная часть. Часть речи).

Динамический образ «части человека», перерастающей в «часть речи», подчеркивает дуализм жизни. С одной стороны, это конечная утрата всех материальных ценностей выраженных через физическую сторону человеческой природы. С другой, Бродский говорит о наследии человека поэта и том вкладе, который он делает в окружающий его мир.

Оба варианта стихотворения (русский и английский) пронизаны идеей утраты лучшего в жизни, создающего ее смысл.

В следующем стихотворении Бродского наблюдается авторское осмысление ФЕ «оставить след»: *Это – ряд наблюдений. В углу – тепло. / Взгляд оставляет на вещи след. / Вода представляет собой стекло. / Человек страшней, чем его скелет* [5, с. 569].

ФЕ *оставить след* приобретает индивидуальное авторское осмысление: каждый человек вносит в образ воспринимаемой вещи свою индивидуальность. Здесь под *следом, оставленным человеческим взглядом*, понимается особое философское мировосприятие роли человека в освоении окружающей его действительности, эта роль мыслится в историческом масштабе. Образ здесь строится на синекдохе и олицетворении, так как «взгляд» символизирует человека, осваивающего окружающий мир. В английском переводе стихотворения дословно скалькирован этот образ: «*A glance leaves an imprint*» («взгляд оставляет след»). На базе фразеологизма «оставить след» Бродский создал индивидуализированный образ, фразеологический окказионализм *Взгляд оставляет на вещи след*, являющийся авторским афоризмом и дословно передал его в английском переводе.

Бродский преобразует традиционные образы, выражаемые в системе языка устойчивыми сочетаниями слов. В стихах Бродского эти образы трансформируются, служат выражению художественных концептов, возникающих в тексте; концептуальное содержание, как и языковая форма образов в большинстве случаев художественного авторского перевода не калькируется полностью. Текст перевода обнаруживает стремление автора-переводчика передавать стилистические средства оригинала соответствующими средствами языка перевода. Каждый индивидуально осмысленный фразеологический образ выполняет одновременно номинативную и эмоционально-оценочную функции, создающие образ лирического героя, отражающие его переживания, пред-

ставляя различные ситуации, часто имеющие реальные исторические корни.

Библиографический список

1. Бродский И. Новые стансы к Августе. – Азбука-классика, 2004.
2. Воробьева А.Н. Поэтика времени и пространства в поэзии И. Бродского // Возвращенные имена русской литературы. Аспекты поэтики, эстетики, философии. Межвузовский сб. научных трудов / Под ред. В.И. Немцева. – Самара: Самарский гос. пед. ин-т, 1994.
3. Крепс М. О поэзии Иосифа Бродского. – Анн Арбор: Ардис, 1984.

4. Солодуб Ю.П., Альбрехт Ф.Б., Кузнецов А.Ю. Теория и практика художественного перевода. – М.: Академия, 2005. – С. 296.

5. Сочинения Иосифа Бродского: В 4 т. – СПб.: Пушкинский фонд, 1992–1995.

6. Финкель А.М. Об автопереводе (на материале авторских переводов Г.Ф. Квитки-Основьяненко) // Теория и критика перевода. – Л., 1962. – С. 104.

7. Ярхо В.Н. Одиссей // Мифы народов мира: В 2 т. Т. 2. – М.: Сов. энциклопедия, 1992.

8. Brodsky Joseph. To Please a Shadow // Less Than One. Selected Essays. – London, 1986.

Н.А. Кладова

КОНЦЕПЦИЯ ДОЛГА ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ ПЕРЕД НАРОДОМ В 70-е гг. XIX в. (Ф.М. Достоевский и народники-социалисты)

В настоящей статье рассматривается концепция долга интеллигенции перед народом в интерпретации народников-социалистов и Ф.М. Достоевского. Исследование основано на поэзии народников 70-х гг. и публицистических высказываниях Ф.М. Достоевского на страницах «Дневника писателя» за 1873, 1876–1877 гг.

Поэзия народников 1870-х гг. выражала стремление авторов изменить русскую жизнь по законам социальной справедливости, их веру в скорое возникновение нового мира, выражала представление интеллигентов-народников о своем долге, о своей общественно-исторической миссии в России этого периода. Ф.М. Достоевский тоже часто размышлял о долге интеллигенции, он прямо не спорил с поэтами-народниками, но многие его мысли, высказанные на страницах «Дневника писателя», явно противостоят народническим идеям и надеждам, витавшим тогда в воздухе.

У народнической поэзии была особая цель. ««Слово» в поэзии революционных народников <...> мыслится как поступок, как прямое продолжение революционной практики, за вычетом которой теряет жизненную ценность. Поэты-народники чаще всего обращаются при этом к традициям Некрасовского искусства, но делают это по-своему, публицистически заостряя и закрепляя их» [1, с. 599], – пишет Ю.В. Лебедев. Очень много позаимствовали поэты от образа Некрасовского подвижника, однако дали ему свое прочтение. Лирический герой стихотворений внешне напоминает пророка: он гоним, его не понимают (А.К. Шелер-Михайлов «Пророк»), он умирает

мученической смертью, не отрекшись от своей веры (А.П. Барыкова «Мученица»). В образе пророка или Христа была воплощена идея подвижничества. «Народничество сделало нормой поведения всей передовой молодежи беззаветное служение идеалу, безоговорочную веру в идею и подвижничество» [2, с. 111]. Но пророк или Христос – образ не только мученический, подвижнический, в нем был заложен еще один смысл: такой образ оказывался проекцией авторов на самих себя. Они возвели себя в ранг пророков, знающих истину о жизни и несущих в народный мир новое слово о справедливом жизнеустройстве. Создать новый, справедливый социальный строй, в котором не будет обездоленных и угнетенных, – в этом народники видели свой долг перед народом. Поэтому они понимали свой долг как долг исключительно перед *народом*.

Крестьянская община мыслилась как прообраз социалистического устройства жизни, поэтому Россия должна была «осуществить лучше и раньше Запада социальную правду, верили в возможность для России избежать ужасов капитализма» [3, с. 30]. Тем не менее, методы установления нового строя в России предлагались на западный манер. Так, в стихотворении Ф.В. Волховского «Там и здесь» читаем:

Там, на Западе далеком,
Пролетарий бой ведет,
Крепнет он в бою жестоком,
Крепнет, множится, растет.

Здесь, на пасмурном Востоке,
Пролетарий крепко спит;
Он не думает о сроке
Избавленья и молчит.

Но зато студент проснулся
И протер уже глаза,
И на Запад оглянулся:
Скоро ль Божия гроза?

Он работника разбудит,
С ним сольет свой интерес
И с ним об руку добудет
Хлеб, свободу и прогресс [4, с. 80].

Но на Востоке и на Западе жизнь исторически устраивалась разными путями. «В восточном идеале – сначала духовное единение человечества во Христе, а потом уж, в силу этого духовного соединения всех во Христе, и несомненно вытекающее из него правовое государственное и социальное единение, тогда как по римскому толкованию наоборот: сначала заручиться прочным государственным единением в виде всемирной монархии, а потом уж, пожалуй, и духовное единение под началом папы, как владыки мира сего» [5, т. 25, с. 152], – писал Достоевский. А потому «не в коммунизме, не в механических формах заключается социализм народа русского: он верит, что спасется лишь в конце концов *всесветным единением во имя Христово*. Вот наш русский социализм!» [5, т. 27, с. 19]. Истинное единство не в механических общинных схемах. Переустройство на рациональных началах всегда обречено на провал. Да и в необходимости *переустройства* Достоевский сильно сомневался.

В поэзии П.Л. Лаврова рождение Христа, «Мессии», воспринимается как рождение Того, кто установит *справедливый, новый* порядок. Тот – это новый, не евангельский, Христос. От «первого» Христа народы не дождались желаемого – того, что

Он прекратит вражды земные,
Он уврачуе боль рабов,
Он сломит цезаря гордыню,
Он фарисея обличит,
Разрушит идолов святыню,
Любовь и правду водворит!» [4, с. 64–65]¹

Поэтому должен родиться новый Мессия. В стихотворении происходит подмена понятий, которая

сознательно завуалирована: оно начинается извещением о рождении Христа, евангельского, а заканчивается наступлением эпохи нового Христа:

«Мессия истинный родился –
Он начал правды, братства век;
Он в нашем деле воплотился –
Всесильный богочеловек!» [4, с. 66]

В стихотворении «Новая песня» (показательно уже название) заявляется прямо:

Отречемся от старого мира! [4, с. 66]

Мир существующий перечеркивается, история переписывается заново, надежды на лучшее будущее настолько манят вперед, что хочется скорее между *было* и *будет* провести сплошную черту. Но ведь без прошлого не может быть будущего. В этом Достоевский и видел большую опасность и любыми способами предостерегал. Народники хотели только *нести* в народный мир. Это оказалось их роковой ошибкой. Потому что многое им следовало взять и *унести* в своей душе от народа. У мужика было то, чего не было ни у барина, ни у купца... Так рассуждает, н-р, мужик Трофим в «Записках Степняка» А.И. Эртеля, писавшихся в 1878–1882 гг.: «А я уж так своим глупым разумом думаю: коли мужику да ежели друг за дружку не стоять – пропащее дело... Что у него? У купца, как-никак, капиталы... у барина – земля аль жалованье какое полагается... А у мужика только и наживы, что недоимка да неотработка... Всякому свой передел положон, ежели ты, значит, купец, ну – торгуй, барин – земель владей... А уж как ты хрестьянин, так хрестьянином и будь...» [6, с. 81]. Рассказчик упрекает Трофима в оговорке: крестьянин, а не хрестьянин. Но Трофим не оговорился, «потому как Христос-батюшка терпел и за мир пострадал, так он и мужикам узаконил... Стало быть, они хрестьяне и есть... А ежели ж мужик от хрестьянства отбивается, ну, значит он Христу – раб лукавый... потому мир на мамону променял...» [6, с. 81]. «Душу свою соблюдай, – говорят милостивец-то, а то все тебе препоручу... И опять: коли ежели один праведник – целое царство помилую... Ну, вот ты и подумай: аль уж в хрестьянстве праведника-то одного не найдется?..» [6, с. 84]. Найдется, был уверен Достоевский: «Судите русский народ не по тем мерзостям, которые он так часто делает, а по тем великим и святым вещам, по которым он и в самой мерзости своей постоянно вздыхает. А ведь не все же и в народе – мерзавцы, есть прямо святые, да еще какие: сами светят и всем нам путь освещают! <...> Идеалы его силь-

ны и святы, и они-то и спасли его в века мучений» [5, т. 22, с. 43]. Долг интеллигенции перед народом писатель понимал несколько иначе, нежели народники: долг — не только в том, чтобы построить для народа светлое будущее, но и в том, чтобы сохранить те духовные национальные ценности, которыми народ живет. И это долг уже не только перед народом, но перед *самим собой*, перед своей *нацией*. Да и *любили* ли народники-социалисты народ, страстно желая изменить его жизнь? Для Достоевского это вопрос особой важности. Пример истинной любви к народу он видит в Пушкине. «Полюбить, то есть пожалеть народ за его нужды, бедность, страдания, может и всякий барин, особенно из гуманных и европейски просвещенных. Но народу *надо*, чтоб его не за одни страдания его любили, а чтоб полюбили и *его самого*. Что же значит *полюбить его самого*? «А полюби ты то, что я люблю, почти ты то, что я чту» — вот что это значит и вот как вам ответит народ, а иначе он никогда вас за своего не признает, сколько бы вы там об нем ни печалились. Фальшь тоже всегда разглядит, какими бы жалкими словами вы ни соблазняли его. Пушкин именно так полюбил народ, как народ того требует, и он не угадывал, как надо любить народ, не приготавливался, не учился: он сам вдруг оказался народом. Он преклонился перед правдой народной, он признал народную правду как свою правду. Несмотря на все пороки народа и многие смердящие привывчки его, он сумел различить великую суть его духа тогда, когда никто почти так не смотрел на народ, и принял эту суть народную в свою душу как свой идеал» [5, т. 26, с. 115]. «Не понимать русскому Пушкину значит не иметь права называться русским» [5, т. 26, с. 114]. По Достоевскому, «преклонялся перед народной правдой всем существом своим» [5, т. 26, с. 117] и Некрасов. «В любви к народу он находил нечто незыблемое, какой-то незыблемый и святой исход всему, что его мучило. А если так, то, стало быть, и не находил ничего святее, незыблее, истиннее, перед чем преклониться» [5, т. 26, с. 125]. Долг каждого русского интеллигента — признать в народе правду и принять ее в свою душу, признать своей правдой, и склониться перед ней, как блудному сыну [5, т. 22, с. 44]. «Лишь народ и духовная сила его грядущая обратит отторгнувшихся от родной земли атеистов наших» [5, т. 14, с. 267]. Поэтому особой любовью Достоевский любил некрасовское стихотворение «Влас», ибо

«кащей-мужик» Влас проходит истинно христианский путь страдания и очищения. Писатель посвятит стихотворению Некрасова целую главу в своем «Дневнике» за 1873 г. Не о спасении интеллигенцией народа писал Достоевский, а о соединении с ним в национальной идее, в Церкви Христовой. В слиянии с народом оторванный петровскими реформами от национальных корней интеллигент должен обрести духовную опору — в русской вере, в русской нравственности, в христианских заветах любви и прощения, потому что народный мир — мир, где хранятся духовные ценности, завещанные нам вековой христианской культурой.

Заметим, что народ тоже строил социальные утопии, но идейная направленность этих утопий существенно отличалась от чаяний народников-социалистов. А.И. Клибанов, автор объемного труда о народных утопиях в России XIX в., так определяет отличие народных утопий от утопий народников: «Социалистическая мысль <...> народнических идеологов отталкивалась от поисков некапиталистического пути русского исторического развития. Социалистическая мысль народных утопистов отталкивалась от поисков идеалов и форм жизни, свободных от социальных антагонизмов как таковых» [7, с. 279]. При этом «ни мессианизм руководителей и идеологов организаций народной утопии, ни их и их последователей религиозная экзальтация, мистицизм, фанатизм — весь этот «священный трепет», вся атмосфера пророчеств, видений, откровений не были привнесенными и посторонними элементами по отношению к социальным начинаниям — общности имуществ, строю внутриобщинных отношений, формам быта» [7, с. 278]. Народными мыслителями-утопистами и их последователями руководило живое чувство Христа, желание видеть мир, преображенный евангельским светом, стремление приблизить жизнь к апостольским временам с их атмосферой братской любви. Идея всечеловеческого единства на основе принципа «трудами рук своих» — одна из заветных в сочинениях Тимофея Бондарева. Обряды, которые соблюдались в общине, основанной Михаилом Поповым, должны были выражать и укреплять духовное единство членов общины, их решимости и готовности быть «вкупе» и «влюбе» в дни грозных пророчеств о кончине света. Последователи Николая Попова считали, что «дело, которое они осуществляли, <...> является восстановлени-

ем того, что некогда уже существовало и освящено именем Христа и что, таким образом, они лишь возвращаются к исходным и исконным началам веры и жизни» [7, с. 125]. Пытаясь преобразовать социальные формы жизни, народные утописты хотели посеять и взрастить в мире христианскую любовь, сострадание и милосердие, они лелеяли мысль о братском единении людей в мире. Этим живит человек, в этом и есть правда жизни.

Достоевский тоже знал, что нужно сделать, чтобы посеять в мире любовь и гармонию: «Если б и все роздали, <...>, свое имение «бедным», то разделенные на всех, все богатства богатых мира сего были бы лишь каплей в море. А потому надобно заботиться больше о свете, о науке и о усилении любви. Тогда богатство будет расти в самом деле, и богатство настоящее, потому что оно не в золотых платьях заключается, а в радости общего соединения и в твердой надежде каждого на всеобщую помощь в несчастьи, ему и детям его» [5, т. 25, с. 61]. А доказывая свою правоту, Достоевский не может не вспомнить Некрасова. В «Дневнике» за 1877 г., откуда и взята приведенная выше цитата, в главе «Русское решение вопроса», писатель снова обращается к некрасовскому Власу. «Скажут, что это фантазия, что это «русское решение вопроса» – есть «царство небесное» и возможно разве лишь в царстве небесном. <...> Но надобно взять уже то одно, что в этой фантазии «русского решения вопроса» несравненно менее фантастического и несравненно более вероятного, чем в европейском решении. Таких людей, то есть «Власов», мы уже видели и видим у нас во всех сословиях, и даже довольно часто; тамошнего же «будущего человека» мы еще нигде не видели, и сам он обещал прийти, перейдя лишь реки крови» [5, т. 25, с. 63]. Народники мечтали восстановить справедливость на уровне социальном, поэтому и их внимание больше было направлено на народ – на тех, кто *несправедливо* угнетен. Достоевский о том же мечтал на уровне духовном, а потому свое внимание направлял на интеллигенцию, которая *несправедливо* обеднила себя, переродившись в европейца, отрекшись от своей национальной сути. Не о социальной справедливости мечтали Достоевский и народные мыслители-утописты, а о справедливости более высокого порядка.

Примечательно, что поэты-народники в своем творчестве не раз обращались к Некрасову и благодарили поэта за то, что он любил русский обез-

доленный народ и сострадал ему. Немало стихотворений было написано на смерть поэта: С.С. Синегуб «Памяти Некрасова (27 декабря 1877 г.)», Л.И. Пальмин «Памяти Некрасова», А.Л. Боровиковский «Некрасову», «Его судьям», «На смерть Некрасова». В последнем стихотворении читаем:

Смолкли поэта уста благородные...
Плачьте, гонимые, плачьте, голодные,
Плачьте, несчастные, сырые, бедные!
Сердце не бьется, так много любившее
И беззаветной любви к вам учившее! [4, с. 492]

Д.А. Клеменц даже «переложил» некрасовские «Размышления у парадного подъезда» в форме, более понятной, как считал поэт, для крестьян. В этом «переложении» стержневым, из строки в строку повторяющимся стал мотив стога русского народа, стога, который разносится по всем просторам России. Достоевскому же был дорог Некрасов как поэт, увидевший в народной душе, страдающей и гонимой, нечто важное и высшее.

Знаменателен тот перелом в народнической поэзии (помимо разочарования в безмолвствующем мужике), который произошел на рубеже десятилетий. В начале 80-х годов появляются стихотворения, перекликающиеся с некрасовским – нет, не о революционном подвиге, а о «тишине» во глубине России. В стихотворении А.В. Круглова «На родине» лирический герой проходит тот же путь, что и некрасовский герой в «Тишине»:

Вон за рекою на холме
Село раскинулось родное...
К нему спешу я, и в уме
Встает заветное былое.
В такой же чудный летний день
Я покидал поля родные.
О счастье бедных деревень
Мечты и грезы молодые
Я уносил тогда в груди,
В края далекие с собою.
<...>
Я шел от вас, мои леса,
Чтоб возвратиться к вам чрез годы,
Когда родные небеса
Увидят луч святой свободы.
И этот луч хотел я сам
Принести торжественно с чужбины
Многовыносливым сынам
Ярма и вековой кручины!
И я пришел... передо мной
Места знакомые мелькнули,
И сосны старые смолой
Ароматически пахнули.
Как и в былые времена,
Кругом все полно тишиною...

Прости, родимая страна!
Я не принес тебе с собою
Ни счастья светлого, ни грез,
Ни даже веры в это счастье, –
Я только скорбь свою принес
Да жажду ласки и участия
Родных небес, родных полей,
Сердец, исполненных терпенья,
Чтоб обрести душе своей
От гордых мук успокоенье! [4, с. 697]

О своем духовном возвращении на родину рассказывает и лирический герой стихотворения А.Н. Яхонтова «Земля»:

Воротился я снова в родные поля
Духом скорбный и сердцем мятежный.
Как взглянул я на эту широкую гладь,
Как объял меня воздух пахучий –
Легче стало: раздвинулись тучи;
В сердце мирно, в душе – благодать [4, с. 599].

А ведь еще недавно

Счастье грезилось в море далеком [4, с. 599].
Родина – она одна, ее нельзя не любить, от нее нельзя убежать; невозможно найти духовный приют на чужбине, «не ей размыкать наше горе». В поэзии народников зазвучала заветная мысль Достоевского – от своих национальных корней не уйти.

Они мечтали о счастье народном, которое настанет в справедливо устроенной ими жизни, в новой действительности. Когда же иллюзии рассеялись, они вдруг почувствовали, как несчаст-

ны сами – оторванные от родной почвы. Блудные дети, как и предсказывал Достоевский, духовно возвращались к родным земле и небесам, к вере, к жизни... потому что на родине все же В сердце мирно, в душе – благодать...

Примечание

¹ Заметим, христианство не обещает рая на земле, «водворить» внешне любовь и правду невозможно, они – душой обретаются, и каждый человек добротоделанием увеличивает добро в мире.

Библиографический список

1. История русской литературы в 4-х т. Т. 3. Расцвет реализма / Ред. Ф.Я. Прийма, Н.И. Пруцков. – Л.: Наука, 1982. – 876 с.
2. История русской поэзии. В 2 т. Т. 2 / Отв. ред. Б.П. Городецкий. – Л.: Наука, 1969. – 459 с.
3. Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. Репринтное воспроизведение издания УМКА-PRESS, 1955 г. – М.: Наука, 1990. – 224 с.
4. Поэты-демократы 1870–1880-х годов. – Л.: Советский писатель, 1968. – 784 с.
5. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений: В 30 т. – Л.: Наука, 1972–1990.
6. Эртель А.И. Записки Степняка. – М.: Правда, 1989. – 496 с.
7. Клибанов А.И. Народная социальная утопия в России, XIX век. – М.: Наука, 1978. – 342 с.

Ю.О. Князева

КОРПУСНЫЙ АНАЛИЗ В ИССЛЕДОВАНИИ СИНОНИМИИ

Данная статья посвящена использованию корпусного анализа в исследовании близости значения слов. Подчеркивается, что корпус является отражением современного состояния языка и дает возможность получить новые данные по параметрам сходства и различия на основании частотности и совместной встречаемости языковых единиц.

Развитие информационных технологий в последние годы привело к тому, что появилась возможность изучать язык не только по традиционным «хранилищам» языковых данных, таким как словари, художественные произведения, письменные тексты, но и большим массивам текстов, получившим название корпусов. Симбиоз языкознания и вычислительной техники – лингвистика большого корпуса (термин И.Л. Медведевой, далее – ЛБК) значительно облегчила процесс накопления и аннотирования текстов. Использование анализа огромного письменного и устно-

го языкового материала с привлечением компьютера наряду с другими методами исследования позволяет обеспечить комплексный подход к проблемам лингвистики. Как полагает И.Л. Медведова, «такой анализ обеспечивает новые данные по параметрам частотности и совместной встречаемости языковых единиц, поскольку данные подобного рода не могли быть получены путем интроспекции или опроса информантов» [5, с. 58]. Все сказанное выше свидетельствует об актуальности использования корпусной лингвистики в исследовании близости значения слов.

Вряд ли вызовет возражение мнение о том, что место синонимии в языке и соответствующая терминологическая фиксация не являются четко установленными, так как в современной лингвистике проблема близости значений слов приобрела различные трактовки. Следует отметить, что в некоторых исследованиях, посвященных проблеме синонимии, на первое место выходит эмпирическая зависимость «синонимия – жизнедеятельность человека», «синонимия – картина мира» [3, с. 108], которая указывает на зависимость сходства или близости значений слов от результатов осмысления значения слова носителем языка. Такой подход ведет к тому, что число синонимических приобретенных значений слова зависит от контекста употребления и личностных знаний интерпретатора. С.В. Лебедева отмечает, что понять природу лексических единиц можно лишь на основе изучения человека и его картины мира. Мы полагаем, что национальный корпус языка является «отражением» или «зеркалом» этой картины, позволяет исследователю заглянуть в разные языковые ситуации («картины мира») многих тысяч людей. С этой точки зрения представляется наиболее продуктивной часть корпуса, которая включает «наивную речь», т.е. спонтанные диалоги, подслушанных на улице и дискуссии на ток-шоу.

Многие исследователи (например, см. работы Лебедевой, Медведевой, Филиппенко) отмечают особую ценность использования анализа реально употребляемого языкового материала. М. Мерфи разделяет такое мнение и подчеркивает, что корпус является несравнимо полезным источником информации о близости значения слов [8, р. 7], который дает возможность проанализировать количественные и качественные аспекты словоупотреблений, относящихся к разным ситуациям и жанрам. Становится возможным утверждать, что те или иные близкие по значению слова являются более частотными в контекстах разного происхождения. Например, слова ДУША, СЕРДЦЕ (синонимы из словаря Ю.Д. Апресяна, проанализированные С.В. Лебедевой) будут входить в разные конкордансы в газетных текстах и любовных романах, научной прозе и т.д.

Как отмечает И.Л. Медведева, корпусный анализ зачастую дает непредсказуемые результаты. Так, например, слово PIRATE в корпусе встречается чаще в значении «похититель интеллектуальной собственности», чем в первичном значении

«морской разбойник» [5, с. 61]. Однако, внушительный объем данных позволяет сделать достоверное предположение о современном состоянии языка.

При работе с большим корпусом лексикографы (см. работы Уайн, Конрад, МакЭнери, Мейер) приходят к выводу о невозможности четкого определения границ слова, поскольку принимаются во внимание не отдельные слова, а именно лексические блоки. С.В. Лебедева отмечает, что это, вероятно, верно и в отношении синонимов, так как сходство проявляется не между отдельными словами, а между синонимическими блоками, в которые объединяются лексические единицы. Сложность и неясность явления синонимии, которое до сих пор не имеет своего непротиворечивого определения, бесконечные размышления о способах классификации и описаниях близких по значению слов свидетельствуют о том, что, вероятно, именно современные корпуса данных об использовании языка приближают исследователя к тому, какие знания определяют сходство значений слов у человека [2, с. 96].

Подобная точка зрения согласуется с мнением, Д. Байбер, который отмечает, что слова *big, large, great*, являющиеся квазисинонимами (*near synonymous in isolation*), имеют тенденцию сочетаться с разными словами в разных жанрах. Далее он продолжает: «в языке много близких по значению слов, словари характеризуют их в качестве тождественных или близких по значению, однако их употребление различно в разных жанрах» [7, р. 43]. Изучение их употребления и распределения в корпусе позволяет определить устойчивые словосочетания, в которые входят синонимы, их зависимость от контекста, частотность в разных жанрах.

В нашей работе в качестве материала для анализа мы используем синонимический ряд (далее – СР): АГРЕССИЯ – ИНТЕРВЕНЦИЯ – ВТОРЖЕНИЕ – НАПАДЕНИЕ, который ранее был проанализирован С.В. Лебедевой, с помощью комплекса методик (свободного и направленного ассоциативного эксперимента, а также методик субъективных дефиниций и субъективного шкалирования).

В основу нашего исследования легла методика Д. Байбер, описанная в отдельной публикации [1]. Материалом для работы стал Национальный корпус русского языка (www.ruscorpora.ru), который представляет собой значительное собрание

Таблица 1

Распределение текстов корпуса

Вид текста	Число текстов	Число словоупотреблений	% словоупотреблений
Художественные письменные тексты	3893	58547176	39,7
Нехудожественные письменные тексты	37249	83218964	56,4
Устная речь	1245	5810482	3,9

(147577522 слов) различных источников, как устных, так и письменных. Количественное распределение текстов корпуса приведено в таблице 1.

Первым шагом в корпусном анализе является статистический расчет количества употреблений членов синонимического ряда в различных частях корпуса. Частотное распределение СР АГРЕССИЯ приведено в таблице 2.

Сравнительный анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что член СР НАПАДЕНИЕ является наиболее распространенным словом в данной группе, так как показатели его частотности превышают показатели других членов ряда по всем частям корпуса. Минимальные показатели частотности демонстрирует слово ИНТЕРВЕНЦИЯ. АГРЕССИЯ и ВТОРЖЕНИЕ стоят практически на одном уровне в части нехудожественных текстов. Однако, ВТОРЖЕНИЕ явно чаще употребляется в художественной литературе, а АГРЕССИЯ в устной речи. Данные показатели дают нам право говорить о различной жанровой и стилистической окраске членов СР, а также их узусе в реальном языке.

Работая с корпусом данных, исследователь имеет возможность не только просмотреть частотность употребления слова, но и увидеть на экране монитора все случаи употребления данного слова, входящего в корпус, «заказав» по своему усмотрению протяженность правого или левого контекстов. Обычно анализ ведется на основе отрывков, содержащих исследуемое слово

в середине контекста из 6–9 слов, эти отрывки называются конкордансами (concordances).

Например, данные конкордансы были получены после введения слова АГРЕССИЯ в части художественной литературы Национального корпуса русского языка:

1. Василий Аксенов. Звездный билет // "Юность, №6, 7", 1961 [омонимия снята] Все контексты (1)

* АГРЕССИЯ В КОНГО РАСШИРЯЕТСЯ. [Василий Аксенов. Звездный билет // "Юность, №6, 7", 1961] [омонимия снята] ←...→

2. Юрий Дружников. Суперженщина // "Лебедь" (Бостон), 2003.10.19 [омонимия не снята] Все контексты (1)

*.. – Тогда вам надо бы сперва здесь легализоваться, иначе, если вы оттяпаете себе кусок земли, это будет агрессия. [Юрий Дружников. Суперженщина // "Лебедь" (Бостон), 2003.10.19] [омонимия не снята] ←...→

3. Владимир Спектр. Face Control (2002) [омонимия не снята] Все контексты (1)

* Из-за этого пребывания на грани рождается агрессия, дающая, впрочем, удивительные жизненные силы, помогающие справиться с любой ситуацией. [Владимир Спектр. Face Control (2002)] [омонимия не снята] ←...→

При таком подходе становятся заметными устойчивые словосочетания и синтаксические конструкции, в которых данное слово употребляется наиболее часто. Благодаря тому, что все анализи-

Таблица 2

Частотность использования СР: АГРЕССИЯ – ИНТЕРВЕНЦИЯ – ВТОРЖЕНИЕ – НАПАДЕНИЕ в Национальном корпусе русского языка

	Художественные письменные тексты	Нехудожественные письменные тексты	Устная речь
Агрессия	90	547	33
Интервенция	26	213	8
Вторжение	197	544	16
Нападение	419	1150	47

Таблица 3

**Сочетаемость СР: АГРЕССИЯ – ИНТЕРВЕНЦИЯ – ВТОРЖЕНИЕ – НАПАДЕНИЕ
в Национальном корпусе русского языка**

АГРЕССИЯ		ИНТЕРВЕНЦИЯ		ВТОРЖЕНИЕ		НАПАДЕНИЕ	
словосо- четания	частот- ность	словосо- четания	частот- ность	словосо- четания	частот- ность	словосо- четания	частот- ность
Американский	22	Зерновой	20	Военный	14	Воздушный	121
Акт	21	Военный	16	Американский	13	Космический	109
Внешний	19	Иностранный	12	Вооруженный	11	Ракетный	96
Отражение	18	Валютный	11	Гитлеровский	10	Разбойный	83
Случай	18	Проведение	11	Накануне	10	Случай	55
Угроза	15	Закупочный	8	Советский	10	Вооруженный	46
Фашистский	12	Товарный	8	Быть	9	Внезапный	42
Предотвращение	10	Гуманитарный	5	Готовить	9	Совершать	39
Страх	10	Проводить	5	Случай	8	Подвергаться	34
Японский	10	Вооруженный	4	Активный	7	Хулиганский	32

руемые контексты имеют информацию о своем происхождении, становится возможной статистическая обработка зависимости частотности того или иного значения, той или иной конструкции от жанра, региона, возраста говорящих и других факторов.

В данной работе мы использовали интерфейсную программу, созданную для анализа конкордансов, и подсчета наиболее часто встречаемых словосочетаний. Эта программа была разработана в университете Лиде, где она используется для различного рода проектов (например, создание тезаурусов), посвященных исследованию английского, русского, китайского и немецкого языков. Так же она доступна в режиме он-лайн для студентов и преподавателей языковых факультетов с целью использования корпуса как большого словаря и хранилища языковых знаний.

Для начала работы с данной программой необходимо ввести изучаемое слово и задать количество слов с правой или левой стороны. Необходимо отметить, что Д. Байбер в своей работе анализировал одно слово с правой стороны изучаемого синонима, что было обусловлено прежде всего принадлежностью СР к такой части речи, как прилагательное. Поэтому значимые словосочетания синонимов, скорее всего, выпадали на правую сторону (например, словосочетания с существительными: *large number, great aunt, big house*). В нашем случае членами СР являются существительные, и в данной работе мы приводим анализ одного слова с правой стороны (см. табл. 3). Однако, мы полагаем, что для полной картины употребления синонимов в корпусе, необходим анализ не только одного слова, но нескольких с правой и левой сторон.

Следует отметить, что в приведенной таблице 3 мы ограничились десятью наиболее часто встречающимися словосочетаниями. Результаты сочетаемости проясняют картину частотности СР. Так, НАПАДЕНИЕ как самый «распространенный» член группы употребляется в большом спектре контекстов, от военного до «хулиганского»:

– ...иных мер по обеспечению защиты государства от *вооруженного нападения противника*, действующего по территории Российской Федерации;

– ...отчетливо представлять, чем начальная фаза *хулиганского нападения* отличается от истинного конфликта.

Можно утверждать, что данное слово несет в себе значения всех остальных синонимов (например, «вооруженный» встречается и в словосочетании с ИНТЕРВЕНЦИЯ и ВТОРЖЕНИЕ) плюс дополнительные оттенки («ракетный», «разбойный»).

ИНТЕРВЕНЦИЯ, член группы, который употребляется меньше других, обладает общим значением «военный, вооруженный», но зачастую употребляется с такими прилагательными, как «зерновой», «закупочный», «товарный», «валютный», т.е. «несет» в себе «экономический» оттенок:

– ...на неделю задержать подписание программы *зерновых интервенций* (закупок зерна во время сбора урожая и продажи его производителям...

– ...Россия постепенно избавилась от необходимости в *валютных интервенциях* МВФ и даже начала постепенно возвращать долги...

– ...проект постановления правительства о проведении *товарных интервенций*. Однако проект до сих пор остается проектом...

Интересно, что результаты анализа словосочетаний синонимов АГРЕССИЯ и ВТОРЖЕНИЕ,

показали, что они не только похожи частотностью употребления (см. табл. 2), но и сочетаются как с одинаковыми словами («американский»), так и с очень близкими по смыслу:

— ...в Прагу, над которой уже нависла угроза *фашистской агрессии*. Надо сказать, что появление в Чехословакии Кольцова было...

— ...в 1940 году Англия стояла одна перед угрозой *гитлеровского вторжения*. Тем самым он довольно прозрачно намекнул на то, что тогда...

Результаты эксперимента, описанного С.В. Лебедевой, показали, что в число номинаций слова АГРЕССИЯ входят названия средств, органов, властных и армейских структур, характера изменений, вызванных этим явлением, состояния и впечатления человека и т.д. К ним примыкают наименования вооружений, имена и фамилии полководцев, героев, географические названия. Так в одном семантическом пространстве оказались совершенно различные по значению лексические единицы — *война, удар, плохой, горе, слезы, Колчак, Гитлер, бомба, армия, самолет, граница, нарушение, смерть, убийство, народ, Германия, Запад, Восток* и т.д. По мнению ученого «в своей совокупности они образуют особого рода словарь, отражающий индивидуальную характеристику явления АГРЕССИЯ, где отражаются ее особенности и происходит объективная констатация того, что в действительности она означает для каждого человека» [3, с. 49]. Интересным кажется тот факт, что корпусный анализ подтверждает данное предположение. Так, в конкордансы АГРЕССИЯ вошли слова, не обладающие сходным значением, — *отражение, акт, предотвращение, фашистский, японский, случай, вооруженный, крупномасштабный, натовский, неконтролируемый, страх, жертва, женский* и т.д.

Сказанное выше позволяет предположить, что корпусный анализ может быть успешно приме-

нен для выявления различия между словами одного синонимического ряда, их словосочетаний и значений. Возможно, целесообразно использовать ЛБК вместе с другими методами анализа, что позволит получить новые данные о процессах синонимизации.

Библиографический список

1. Князева Ю.О. Корпусная лингвистика как метод исследования синонимического варьирования // Теория языка и межкультурная коммуникация. Межв. сб. научных трудов / Отв. ред. Т.Ю. Сазонова. — Курск: КГУ, 2007. — С. 45–52.
2. Лебедева С.В. Близость значения слов в индивидуальном сознании: Дис. ... д-ра филол. наук. — Тверь: ТвГУ, 2002. — С. 311.
3. Лебедева С.В. Основания для переживания слов индивидом как близких по значению // Материалы международной конференции, посвященной 60-летию факультета иностранных языков. — Тверь: ТвГУ, 2003. — Ч. 1. — С. 101–112.
4. Лебедева С.В. Синонимия: сущность проблемы // Слово и текст в психолингвистическом аспекте. — Тверь: ТвГУ, 2000. — С. 43–51.
5. Медведева И.Л. «Лингвистика большого корпуса» в теоретическом и прикладном аспектах // Психолингвистические исследования: Слово, текст. — Тверь: ТвГУ, 1999. — С. 58–66.
6. Филиппенко Т.В. Использование методов корпусной лингвистики в анализе семантики идиом (на материале немецкого языка) // Вестник МГУ. Сер. 19. Вып. №1. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — М.: МГУ, 2004. — С. 90–96.
7. Biber D., Conrad S., Reppen R. Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use. — Cambridge: Cambridge University Press, 1998. — 300 p.
8. Murphy M.L. Semantic Relations and the Lexicon. — Cambridge: Cambridge University Press, 2003. — 292 p.

А.А. Колесникова

ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНО-СМЫСЛОВОГО ТИПА ТЕКСТА КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ФАКТОР ЖАНРОВОЙ ИНТЕНЦИОНАЛЬНОСТИ

Всякий текст, будучи порождением авторского воображения, обретает в культуре самостоятельную сущность в виде сложноорганизованного, многоуровневого целого, в котором, так называемая, авторская установка, с одной стороны, задана автору жанровым канонам, а с другой стороны, – это собственно личная интенция автора, определяемая авторской индивидуальностью. Текст создается тогда, когда какое-то речевое произведение реализует определенную авторскую установку, что находит выражение в коммуникативной стратегии. Осуществление коммуникативной стратегии неразрывно связано с понятием интенциональности, связывающей языковые значения с намерениями говорящего [1; 2], где важным составляющим выступает среда «как множество языковых и внеязыковых элементов, играющих по отношению к исходной системе роль окружения, во взаимодействии с которым она выполняет свою функцию» [2, с. 194].

Интенциональность предполагает специфику взаимодействия многих уровней абстракции: осознание и определение коммуникативной цели, выделение коммуникативно-смыслового типа текста, особенности отбора и организации лексических средств, использование определенных грамматических форм, применение стилистических приемов, однако «способности» уровней сочетаться в выражении того или иного смысла текста зависят и предопределены жанром речи. «Присутствие в сознании носителей литературного языка представления о функционально-стилевой прикреплённости различных языковых форм служит скорее своего рода «идеальным ориентиром» при использовании языка в различных целях, чем неким безусловным императивом» [9, с. 15].

Иными словами, автор, выбирая стиль и жанр, в котором он будет создавать свое текстовое произведение, сознательно следует некоему абстрактному инварианту, в котором коммуникативно-смысловой тип текста и употребление лингвистических приемов и средств в нем являются мотивированными и определены коммуникативной стратегией через ряд частных интенций.

Тексты, принадлежащие жанру детектива, представляют для нас особый интерес в данной связи, поскольку характеризуются стабильным сюжетным характером: стержнем предстает тайна какого-то опасного и сложного преступления, а все события и действия развиваются в направлении ее раскрытия [3, с. 128–135]. Следовательно, наиболее частотные стратегии дискурса произведения детективного жанра – те, что строятся по схеме интеллектуальных рассуждений как автора детективного текста, так и читателя, где интерес сосредоточен на процессе расследования. Структурно-текстовая реализация концепта преступления и процесса его расследования заключается в специфической организации лексико-грамматических форм, определяемой коммуникативно-смысловым типом текста.

На примере сравнения детективных произведений, принадлежащих американской (Эд Макбейн) и русской (А. Маринина) лингвокультуре, мы рассмотрим закономерность взаимодействия основных композиционно-речевых форм художественного текста как определяющих факторов интенциональности в рамках жанровой дифференциации.

Основываясь на выше представленных наблюдениях, мы можем утверждать, что в основе литературного жанра детектива лежит одна, более или менее стереотипная сюжетная канва – совершается преступление, проводится его расследование и, наконец, преступника обнаруживают и подвергают наказанию в соответствии с существующими в данном обществе законами. Автор помещает читателя в виртуальный мир детектива, воспроизводя определенный фрагмент действительности, как правило, путем описания места, где было совершено преступление, жертвы, окружающей обстановки.

«При взгляде на эту комнату с лежащим посредине на полу трупом старой женщины почему-то возникала ассоциация с Достоевским. ... обстановка в большой квартире в «сталинском» доме свидетельствовала о достатке и аристократических корнях хозяев... Погибшая, Екатерина Венедиктовна Анисковец, была

его дочь. В этом доме она **жила**, пожалуй, *дольше всех его обитателей*» [7, с. 5] – коммуникативная цель автора в данном отрывке заключается в представлении читателю фактической информации о произошедшем событии, о чем красноречиво свидетельствуют глаголы несовершенного вида, называющие действия в отвлечении от характера их протекания, содержащие лишь общее указание на факт действительности. Кроме того, описываемые признаки сосуществуют во времени и не изменяются, то есть описание носит статический характер и отражает неакционные признаки ситуации.

В тексте американского детектива «Sadie When She Died» информация о жертве дана реципиенту посредством стилизованного информационного диалога:

«Your wife's name, Mr. Fletcher?»

«Sarah. Sarah Fletcher.»

«Want to tell me what happened?»

«I got home about fifteen minutes ago. I called to my wife from the front door, and got no answer. I came here into the bedroom and found her dead on the floor. I immediately called the police.»

«Was the room in this condition when you came in?»

«It was.»

... «...let me reiterate that I got here at **ten-thirty**, found my wife dead, and called the police at **ten thirty-four**.»

«Yes, sir, I've got that» [12, p. 2–3].

В данном описании мы вновь наблюдаем явное намерение автора передать фактическую сторону случившегося через использование грамматических глагольных форм в простом прошедшем времени (The Past Simple Tense), характеризующее действия в их последовательности и единичности. Рематическая доминанта в этом диалоге – вербально-акциональная: события развертываются последовательно во времени, а значит – описание является в данном случае констатирующей частью повествования.

Тем не менее, описание как композиционно-речевая форма текста занимает ведущее место в завязке произведений детективного жанра: «*The dead girl lay **sprawled** in front of a bench in Grover Park, not seven blocks from the station house, on a gravel footpath only yards off Grover Avenue. She was wearing a white blouse and pale blue slacks, white socks and scuffed Reeboks. Flies were already **buzzing** around her. Not a sign of blood anywhere, but flies were already **sipping** at her*

wide-open eyes.» [13, p. 9]. Дескриптивные прилагательные и причастие II (Participle II) в синтаксической функции определения содержат в себе описательную характеристику: в художественном мире детектива автор воспроизводит мир реальный – место преступления, жертву, ее внешность, физическое состояние. Глаголы в форме прошедшего продолженного времени (The Past Continuous Tense) направляют внимание читателя на время действия описываемого фрагмента: точкой отсчета для реципиента является время главных персонажей – сыщиков. Смысловой компонент сказуемого, выраженный причастием I (Participle I), отражает неограниченно-кратное значение повторяемости действия, тем самым, формируя среду, актуальную для восприятия читателем факта совершения убийства в недавнем прошлом.

Сообщение о прошедшем факте также несет в себе глагольные формы совершенного вида в конкретно-фактическом значении: «*Решительным шагом она **подошла** к фиолетовой «Фелиции» и **вставила** ключ в замок двери со стороны водителя. Как только она **села** в машину и **закрyla** дверь, убийца **нажал** кнопку на пульте. ...**остановились** проезжавшие мимо машины, **выскочили** водители. В общем, хотя улица была довольно пустынная, вокруг места взрыва тут же **возникла** вполне приличная суматоха*» [8, с. 8–9]. В данном примере глаголы совершенного вида достаточно явно реализуют установку автора – представить точную последовательность фактов, ведущих к концептуальному центру завязки детективного произведения – к умышленному взрыву автомобиля. Описание строится в рамках констатирующего повествования, в котором коммуникативное задание направлено на процессуальную, а не дескриптивную характеристику события. Содержанием фрагмента являются динамически сменяющие друг друга действия, выраженные фазисно-динамическими глаголами совершенного вида. Именно глаголы, называющие эти действия, становятся в данном отрывке носителями логического ударения и, следовательно, – акциональной рематической доминанты.

Однако если семантика фактичности является смыслообразующим фактором в завязке произведения детективного жанра и реализуется через такой коммуникативно-смысловой тип текста, как описание, то основной композиционно-речевой формой поиска (кульминации) выступает рассуж-

ление, где отбор лексико-грамматических форм определяется аналитическим и аргументирующим содержанием.

Рассуждение в его классической форме строится в виде логического силлогизма, где есть прямые посылки и вывод, но в художественных текстах мы наблюдаем структуру рассуждения, всегда основанную на имплицитных посылках.

«...нажать кнопку **мог кто угодно**, ...**А может, кто-нибудь видел в момент взрыва, как сам супруг Елены Петровны выходил на балкон? В конце концов, тот факт, что пульт в квартире не обнаружен, еще ничего не означал, ...и виновник скоропостижной смерти любимой жены вполне мог успеть задевать улику куда угодно**... Параллельно отработывался весь круг знакомых... с целью выявления лиц, которым подозреваемый **мог бы поручить... устранение собственной супруги**» [8, с. 30] – в данном рассуждении совершенно очевидна доминирующая роль эпистемической модальности, реализуемой через частое употребление модального глагола «мочь». На основании имплицитной посылки, выраженной сослагательным наклонением (*мог бы*), читатель делает вывод: подозреваемый совершил преступление, организовав наемное убийство. Семантическое поле возможности и сомнения расширяется в тексте за счет модальных слов (*может*) и определительных наречий образа действия (*вполне, угодно*), которые усиливают эффект субъективности оценки положения дел с точки зрения достоверности и уверенности.

Субъективная модальность, как нам доказывают примеры, в особенной степени свойственна рассуждениям, заключенным в рамки детективного жанра:

«*I think he did it*», Carella said.

«*What makes you think so?*»

«*Let me revise that.*»

«*Go ahead, revise it.*»

«*I think he could have done it.*»

«*Even with all those signs of a burglary?*»

«*Especially with all those signs.*»

«*Spell it out, Steve.*»

«*He could have come home, found his wife stabbed – but not fatally – and finished her off... Fletcher had four minutes when all he needed was maybe four seconds.*»

«*It's possible*», Meyer said [12, p. 15–16]. Стилизованный диалог пронизан семантикой вероятности, которую несут в себе модальные слова

(*maybe, possible*) и сослагательное наклонение (*could have done*). Действие, выраженное модальным глаголом в сочетании с перфектным инфинитивом, рассматривается не как реальное, а как предполагаемое, которое могло произойти. Силлогизм данного текстового фрагмента заключен в комбинации двух вербальных элементов, один из которых отражает семантику возможности (The Subjunctive Mood), а второй – репрезентирует ментальную деятельность, усиливающую степень возможности совершения преступления (to think – to have a particular idea or opinion about sth/sb).

Многочисленное использование ментальных глаголов (*to think, to revise*) является яркой характеристикой коммуникативно-смыслового типа текста – рассуждения – органично сочетающегося с элементами текста-побуждения инструктивного типа. Глаголы в форме императива (*go ahead, revise, spell out*), будучи типичными для текстов структурирования, в рассуждении текстового пространства детектива выступают в качестве имплицитной посылки – рекомендации к ментальной деятельности, итогом которой должно стать умозаключение, раскрывающее замысел преступника.

«...**работаем** в следующих направлениях.

Первое: наружку пока не снимаем. **Второе:**

...разрабатываете всех сотрудников подряд.

...**Третье:** выяснить, к кому и зачем приходил

Дударев... **Четвертое:** ищем фигуранта неизвестной наружности...» [8, с. 116] – распоряжения, выраженные глагольными формами повелительного наклонения, представляют собой

именно те силлогические посылки, свойственные композиционно-речевой форме рассуждения, которые заданы интенцией автора и, преломляясь в когнитивной системе реципиента, ведут к выводу, в детективном тексте – к раскрытию преступления. Императив, как элемент текста инструктивного типа, реализуется в тексте детективного жанра в семантическом поле вероятности и необходимости, образуя, тем самым, категорию субъективной модальности: «...**надо** наконец **взяться** за доктора Волохова. **Пусть объяснит, какое отношение он имеет к семье Терехиных, а заодно и расскажет, зачем похитителям могла понадобиться** медицинская карта Наташи. **Может, это прольет хоть какой-то свет... Если бы мы могли знать заранее..., мы бы глаз с нее не спускали... И взяли бы охотников...**» [7, с. 320]. Аналитическое содержание данного от-

рывка очевидно, поскольку автор использует ментальные глаголы (*знать, объяснить*) и лексические единицы, отражающие значение эпистемической возможности (*могла, может, могли*). Контекст, утвердительный по форме, имеет вопросительно-вероятностный характер, выраженный вопросительными местоимениями (*какое, зачем*) и формами условного наклонения (*взяли бы, если бы могли*). Рассуждение включает в себя модальное поле эпистемической необходимости (*надо взяться*) в комбинации с формами повелительного наклонения (*пусть объяснит, (пусть) расскажет*), что эксплицирует перед читателем смысл имплицитного авторского силлогизма — следует объяснить имеющиеся факты, и это приведет к поимке преступников.

Размышления, догадки, подозрения персонажей-полицейских выражены вербально в тексте детектива «The Big Bad City» посредством глаголов ментальной деятельности: «*let us assume that*», «*you think*», «*we know*», «*they concluded*», «*that makes sense*» [13, p. 274–276]. Рассуждение, как и в детективе «Sadie When She Died», представлено в виде стилизованного информационного диалога, состоящего из вопросно-ответных реплик:

«*So what Roselli's saying is she killed the man, is that it?*»

«*That's what he's saying*»

«*Who's to contradict him? A dead woman?*»

«*Is what he's counting on.*»

«*Have you got a theory?*»

«*Well...let's say...she did kill Charlie Custer...*»

«*On the other hand, if she didn't kill him...*»

«*Then Roselli did it.*»

«*You think he's the one who wrote that letter to her?*»

«*Could be.*»

«*If he's the one who ransacked her apartment, that's what he was looking for.*»

«*And if he found it, he burned it a minute later.*» [13, p. 274–275].

Семантика вероятности в данном текстовом фрагменте заключена в частице «*if*», выражающей возможное условие совершения действия. Элемент текста-побуждения (*let's say*) в сочетании со вспомогательным компонентом сказуемого в утвердительном контексте (*she did kill*) образуют ту семантико-синтаксическую доминанту рассуждения, которая так характерна для текстов детективного жанра. Эллиптическая конструкция с модальным глаголом (*could be*) несет

двойную смысловую нагрузку: во-первых, стилизует разговорную речь в рамках художественного текста, а, во-вторых, сохраняет оценочное восприятие события, реализуемое в категории субъективной модальности. Использование глагола «*to be*» в модальном значении указывает на долженствование как вынужденность, некое предрешенное положение дел, что в очередной раз эксплицирует силлогическую посылку автора.

Вне всякого сомнения, коммуникативно-смысловой тип текста не может быть представлен в тексте в «чистом виде»: типы текстов накладываются друг на друга и предстают перед нами в форме завершенного художественного произведения со своими жанрово-стилевыми особенностями, авторским замыслом, определенной коммуникативной стратегией. Тем не менее, мы можем с уверенностью говорить о доминирующих композиционно-речевых формах текстов, принадлежащих конкретной жанровой направленности и связанных, тем самым, в каждом отдельном случае со спецификой интенциональности, определяемой семантико-синтаксическими смыслами и авторским выбором лексико-грамматических форм.

Библиографический список

1. Бондарко А.В. К проблеме интенциональности в грамматике // Вopr. языкознания. — 1994. — №2.
2. Бондарко А.В. Теория значения в системе функциональной грамматики: На материале русского языка. — М., 2002.
3. Дудина И.А. Детектив как жанровая разновидность художественного текста: особенности формально-семантического устройства // Дискурс: Концептуальные признаки и особенности их осмысления: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 2. — Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2007.
4. Золотова Г.А. Роль ремы в организации и типологии текста // Синтаксис текста. — М., 1979.
5. Кобрина Н.А. Грамматика английского языка. Морфология. Синтаксис. — СПб.: СОЮЗ, 2000.
6. Крылова О.А. Лингвистическая стилистика. В 2 кн. Кн. 1. Теория: Учеб. пособие. — М.: Высшая школа, 2006.
7. Маринина А.Б. Иллюзия греха: Роман. — М.: ЭКСМО-Пресс, 1998.
8. Маринина А.Б. Призрак музыки: Роман. — М.: ЭКСМО-Пресс, 1999.
9. Шмелев Д.Н. Функционально-стилистическая дифференциация языковых средств // Грам-

матические исследования. Функционально-стилистический аспект: Суперсегментная фонетика. Морфологическая семантика. – М., 1989.

10. Шмелева Т.В. Смысловая организация предложения и проблема модальности // Актуальные проблемы русского синтаксиса. – М., 1984.

11. Beaugrande R. De Cognition, Communication, Translation, Instruction. The Geopolitics of Discourse // Language, Discourse and Translation

in the West and Middle East. – Amsterdam; Philadelphia, 1994.

12. McBain Ed. Sadie When She Died. An 87th Precinct Mystery. – Warner Books Company, 2001.

13. McBain Ed. The Big Bad City. An 87th Precinct Mystery. – Warner Books Company, 2003.

14. Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language. – New York, 1989.

Е.А. Колобова

К ВОПРОСУ О ХАРАКТЕРИСТИКЕ КОНТАМИНИРОВАННЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

В современной фразеологической науке большое внимание уделяется принципам описания окказиональных фразеологических единиц с учетом особенностей их семантики, структуры и образности. В данной статье предлагается один из вариантов характеристики контаминированных фразеологизмов, направленный на выявление факторов, способствующих объединительному процессу, и описание изменений, происходящих в языковых фразеологических единицах.

Контаминация фразеологизмов – очень интересное и сложное для анализа языковое явление. Это объясняется тем, что в процесс контаминирования вступают два и более языковых фразеологизма. Поэтому при анализе контаминированной фразеологической единицы необходимо провести детальный разбор каждой языковой единицы: определить контаминационную модель, по которой образуется окказиональный фразеологизм, проанализировать факторы, позволяющие языковым фразеологизмам включаться в объединительный процесс, а также выявить изменения, затрагивающие структурно-грамматический, семантический, образный, коннотативный планы исходных фразеологических единиц.

Как показали исследования, можно выделить два вида контаминаций. В основе этого деления лежит способ объединения языковых фразеологизмов: объединительная контаминация, которую схематически можно представить моделями $AB+AC=ABC$ или $AB+CD=ABCD$, где А, В, С, Д, – компоненты фразеологизмов; перекрестная контаминация, представленная моделями $AB+CD=AD$ или $AB+CD=ABD$. Именно способ контаминации обуславливает особенности преобразования фразеологического значения базовых языковых фразеологизмов.

При контаминации изменения затрагивают грамматическую структуру фразеологических

единиц, вступающих в объединительный процесс. При перекрестной контаминации окказиональный фразеологизм сохраняет синтаксическую модель языковых прототипов (при условии их структурной тождественности), но при этом изменяется формальный состав компонентов языковой единицы. При объединительной контаминации компонентный состав ингредиентов контаминации – языковых фразеологизмов остается в окказионализме без изменения (представлен полностью), но при этом образуется окказиональный фразеологизм иной синтаксической модели, отличной от синтаксических моделей фразеологизмов-контаминантов.

При анализе структурных изменений немаловажным оказывается вопрос изоморфности формы и содержания языковых единиц, так как наличие категориального, грамматического и семантического изоморфизма является немаловажным условием для контаминации (подробнее про типы изоморфизма см. [4]).

Структурные преобразования формы фразеологической единицы приводят к преобразованию ее семантической структуры. В объединительный процесс могут вступать близкие по значению фразеологические единицы. С другой стороны, в контаминации могут участвовать фразеологизмы, семантически не тождественные, но имеющие глубинные, ассоциативные, не лежащие на поверхности связи, которые проявляются

в большей степени благодаря контексту. Механизм образования семантики окказионального фразеологизма зависит от модели контаминации. При объединительной контаминации в значении окказионального фразеологического единицы своеобразно переплетается значение обеих исходных фразеологических единиц. При перекрестной контаминации происходит импликация сем в значении окказионального фразеологизма, репрезентированных компонентами фразеологических единиц, не вошедших в окказионализм.

При совмещении языковых фразеологизмов изменения касаются и образного плана ФЕ, ее внутренней формы: создается сложная образная картина, формируется новая внутренняя форма, нетождественная прототипическим, но имеющая определенное детальное сходство с ними. При объединительной контаминации окказиональная образность создается путем совмещения образных оснований; при перекрестной контаминации создается новый образ, в который включаются фрагменты образных оснований базовых фразеологизмов. Такой окказиональный образ может быть представляемый как реальный, так и абсурдный [2].

Как правило, фразеологизмы, вступающие в процесс контаминирования, обладают сходным коннотативным планом: одинаковой оценочностью, стилистической маркированностью. Однако вследствие контаминации элементы коннотации базовых фразеологических единиц, как правило, преобразуются. Степень таких изменений может быть различна: от несущественных, лишь интенсифицирующих экспрессию исходных фразеологизмов, до значительных – изменение оценки, стилистической окрашенности, что дает сильный стилистический эффект.

Рассмотрим окказиональный фразеологизм **хлебнуть порохового дыма**, созданный Саввой Дангуловым посредством контаминации двух языковых ФЕ **хлебнуть горя** + **понюхать пороха** по модели $AB+CD=AD$ и функционирующий в тексте романа «Кузнецкий мост»: «Впереди рядом с шофером – полковник генштаба Степан Иванович Багреев. Представляясь, назвал себя по имени-отчеству. Штабист по характеру и образованию, закончил академию накануне финской и успел **хлебнуть порохового дыма** под Выборгом. Вообще немногословен, как и надлежит быть офицеру генштаба» [1].

ФЕ **хлебнуть горе** имеет значение ‘испытать много неприятного, тяжелого’ [5, с. 507]. Анали-

зируемый фразеологизм обладает категориальным изоморфизмом, т.к. и фразеологическая единица, и ее дефиниция относятся к классу глагольных единиц; наличие категориального изоморфизма предопределяет возможность контаминации данного фразеологизма по модели $AB+CD=AD$, где CD – это фразеологизм, обладающий аналогичным категориальным значением.

При сопоставлении грамматической структуры дефиниции со структурной схемой фразеологизма выявляется грамматический изоморфизм: фразеологизм и его дефиниция являются глагольно-субстантивными образованиями, состоящими из грамматически доминирующего переходного глагола и зависимого существительного в винительном падеже без предлога. Грамматический изоморфизм способствует процессу разложения базовой фразеологической единицы на компоненты и дальнейшему ее объединению с фразеологизмом подобной грамматической структуры. На способность данной фразеологической единицы вступать в контаминацию также влияет особенность грамматической модели фразеологизма: наличие переходного глагола ограничивает сочетательные возможности базового фразеологизма, предопределяет контаминацию с фразеологической единицей, в составе которой есть субстантивный компонент, стоящий в винительном падеже (или родительном падеже при глаголе с отрицанием). Компонент *хлебнуть* при контаминации будет сочетаться с компонентом другой языковой фразеологической единицы, стоящим в форме винительного падежа без предлога.

Анализируемую идиому характеризует семантический изоморфизм, при котором значение ФЕ можно представить как сумму сем ‘испытать много’ + ‘неприятное, тяжелое’, которые соответственно репрезентированы компонентами фразеологизма *хлебнуть* + *горя* (см. подробнее [3]). Семантический изоморфизм позволяет ФЕ **хлебнуть горе** вступать в объединительный процесс. Таким образом, категориальный, грамматический и семантический изоморфизм являются факторами, обуславливающими процесс контаминации узальной ФЕ с другой ФЕ по модели $AB+CD=AD$.

Образное основание ФЕ **хлебнуть горе** не отражает реалий: здесь усилен элемент метафоричности, фантастичности («как если бы»).

Фразеологизм **хлебнуть горе** контаминирует с фразеологической единицей **понюхать по-**

роху ('приобрести боевой опыт' [5, с. 288]). Фразеологизм *поноухать пороху* характеризуется категориальным, грамматическим и семантическим изоморфизмом.

– Категориальным, так как фразеологизм и ее семантический эквивалент относятся к классу глагольных единиц, что способствует контаминации данной фразеологической единицы с другой, имеющей категориальный изоморфизм подобного типа по модели АВ+СД=АД.

– Грамматическим, так как структурная схема фразеологизма «переходный глагол + существительное в винительном падеже» повторяется в структурной схеме дефиниции «переходный глагол + существительное в винительном падеже», что также способствует разложению фразеологизма на части и его дальнейшему совмещению с фразеологизмом подобной грамматической структуры.

– Семантическим, так как значение фразеологизма можно представить совокупностью сем 'приобрести' + 'боевой опыт', соответственно репрезентированных компонентами *поноухать* + *пороху*. Семантический изоморфизм позволяет фразеологической единице *поноухать пороху* вступать в процесс контаминации, при котором происходит совмещение сем контаминирующихся ФЕ.

Таким образом, наличие категориального, грамматического, семантического изоморфизма обуславливает процесс контаминации данной ФЕ с другой ФЕ по модели АВ+СД=АД.

Прежде чем вступить в объединительный процесс языковая единица *поноухать пороху* в данном контексте претерпевает структурно-семантическое преобразование: происходит замена субстантивного компонента перифразическим словосочетанием (*порох* – *пороховой дым*), благодаря которой делается прозрачней образность. Носителю языка не составляет труда представить образ человека, вдыхающего пороховой дым. В объединительный процесс фразеологизм вступает в измененном виде: *поноухать порохового дыму*.

Объединение исходных фразеологизмов *хлебнуть горе* и *поноухать порохового дыму* возможно в силу нескольких грамматических и семантических причин. Базовые фразеологизмы обладают схожими грамматическими структурами: переходный глагол + существительное в винительном падеже. Оба фразеологизма характеризуются категориальным, грамматическим, семантическим изоморфизмом. Значения базовых фразеоло-

гизмов несинонимичны, однако можно выделить интегральную сему 'испытать', которая непосредственно эксплицирована в дефиниции фразеологической единицы *хлебнуть горе* и присутствует имплицитно в значении фразеологической единицы *поноухать порохового дыму* в семе 'опыт'. Каждый контаминант актуализирует в значении окказионального фразеологизма собственную сему: ФЕ *хлебнуть горя* актуализирует сему 'испытать', ФЕ *поноухать пороху* – 'на войне'.

Окказиональный фразеологизм *хлебнуть порохового дыму* получает значение 'испытать много на войне', которое складывается как сумма сем составляющих его компонентов, чему способствует семантическое совмещение исходных ФЕ (наличие интегральной семы) и семантический изоморфизм языковых фразеологизмов. Окказиональный образ, возникающий в сознании коммуниканта, создается в результате сложения фрагментов образных оснований языковых фразеологизмов. Полученный образ окказионального фразеологизма *хлебнуть порохового дыму* представляется носителям языка как нереальный, абсурдный.

Таким образом, характеристика контаминированного фразеологизма включает в себя анализ нескольких макрокомпонентов фразеологического значения исходных единиц: структуры, семантики, образного плана, коннотации. Особенности образования структуры, семантики, образности окказионального фразеологизма зависят от способа образования контаминированного фразеологизма.

Проблема описания контаминированных фразеологизмов остается до конца не изученной и требует дальнейшего рассмотрения.

Библиографический список

1. Дангулов С.А. Кузнецкий мост: Роман. Кн. 1 // Собр. соч.: В 5 т. – М.: Худож. лит., 1982. – Т. 2. – С. 111.
2. Колобова Е.А. К вопросу об образности контаминированных фразеологизмов // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – №3. – 2008.
3. Мелерович А.М., Мокиенко В.М. Семантическая структура фразеологических единиц современного русского языка. – Кострома, 2008. – 484 с.
4. Третьякова И.Ю. Изоморфизм и эксплицитность как факторы окказиональных преобразования фразеологических единиц // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2006. – №10. – С. 44–48.
5. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова. – М., 1978.

ПУШКИН И ГОГОЛЬ В РЕЦЕПЦИИ Д.С. МЕРЕЖКОВСКОГО (на материале критического исследования «Гоголь и чёрт»)

В критическом исследовании Д.С. Мережковского «Гоголь и чёрт» (1906) фигура Пушкина присутствует как «фоновая». Конечно, прежде всего, она призвана раскрыть «тайну» Гоголя, «оттенить» его творческую индивидуальность. В то же время в данной работе критика-символиста противоречивая личность Гоголя бросает особый ответ на сущность Пушкина, высвечивая новые грани его духовного феномена. Цель предлагаемой статьи – раскрыть смысл сопоставления Пушкина и Гоголя, проведённого Д.С. Мережковским в исследовании «Гоголь и чёрт»; охарактеризовать некоторые черты метода критика.

Работа Д.С. Мережковского «Гоголь и чёрт» (1906) вносит свой вклад в создание общесимволистского мифа о Гоголе [6]. Она создана в жанре критического исследования, потенциал которого Мережковский ярко продемонстрировал ещё в книге «Л. Толстой и Достоевский» (1900–1902), поразившей его современников масштабом и глубиной постижения духовных исканий гениальных писателей. Приверженность к сопоставлениям и параллелям, помогающим раскрыть глубинные связи и взаимодействия литературных явлений, весьма характерная для критического мышления Мережковского [3, с. 170], в работе «Гоголь и чёрт» реализовалась в соотношении личностей и художественных миров Пушкина и Гоголя.

Примечательно, что Мережковский признаёт исключительное влияние Пушкина на духовное и творческое развитие Гоголя, настойчиво подчёркиваемое последним. По утверждению критика-символиста, Пушкин предстаёт самым глубоким и проницательным из современников интерпретатором индивидуальности Гоголя, поскольку он первым интуитивно открывает сущностную черту художественного мира автора «Ревизора» и «Мёртвых душ». При этом Мережковский ссылается на точку зрения самого Гоголя, выраженную в книге «Выбранные места из переписки с друзьями» («Четыре письма к разным лицам по поводу “Мёртвых душ”»): «Обо мне много толковали, разбирая кое-какие мои стороны, но главного существа моего не определили. Его слышал один только Пушкин. Он мне говорил всегда, что ещё ни у одного писателя не было этого дара выставить так ярко пошлость человека, чтобы вся та мелочь, которая ускользает от глаз, мелькнула бы крупно в глаза всем. Вот моё главное свойство, одному мне принадлежащее, и которого точно нет у других писателей» [5, с. 214].

Своеобразие художественного мира Гоголя открывается Мережковскому через Пушкина. Даже феномен Хлестакова постигается критиком через соотношение переживаний гоголевского героя с поэзией и личностью Пушкина. Так, для раскрытия психологической двойственности Хлестакова, способного, с одной стороны, бескорыстно, вдохновенно лгать, а, с другой стороны, – хладнокровно брать взятки, Мережковский использует строки из стихотворения Пушкина «Поэт» (1827). В контексте критического исследования «Гоголь и чёрт» цитаты из пушкинского произведения, проецированные на Хлестакова, обретают новое звучание, переключаясь из «высокого» смыслового регистра в «низкий», окрашенный иронией: «У этого гения лжи, как у всякого истинного гения, – почти детская простота и ясность. Тот Хлестаков, который берёт взятки у обманутых им чиновников с такою бесстыдною наглостью, – уже совсем другой человек: поэт исчез, вдохновение потухло:

Душа вкушает холодный сон,
И меж детей ничтожных мира,
Быть может, всех ничтожней он» [5, с. 219].

Отталкиваясь от реплик Хлестакова, упоминающего о знакомстве с Пушкиным, критик выводит гоголевского героя за рамки литературного произведения и рассматривает его как реальное воплощение пошлости, погубившей первого поэта России. Мережковский в своём критическом исследовании использует особый мифотворческий приём: он «дописывает» сюжет «Ревизора», буквально помещая Хлестакова в пространство биографии Пушкина: «И ведь уж, конечно, та сплетня, от которой Александр Сергеевич погиб, обошлась не без участия Ивана Александровича Хлестакова. Пушкин погиб, а Хлестаков процветает» [5, с. 221].

В критическом мифе Мережковского, который между прочим уже базируется на мифотворче-

стве самого Гоголя [2, с. 61–91], Хлестаков, гонитель Пушкина, проникает и в ряды современных писателей-декадентов, и бездарных драматургов, и бессовестных журналистов, и государственных чиновников. Более того, бессмертному и вездесущему гоголевскому герою в критическом исследовании Мережковского отводится роль «чёрта», «нечистой» силы, агрессивно захватывающей не только Россию, но и мировое пространство: «Эта исходящая снизу нечистая сила и есть, конечно, сила Хлестакова, который уже не только в литературе, но и на страницах всемирной истории, от Парижа до Пекина, от Лондона до Трансвааля, пишет свои “водевильчики”, сплетает свою сплетню» [5, с. 222].

Именно провидец Пушкин, воскликнувший «Боже, как грустна наша Россия!», по мнению критика-мифотворца, почувствовал «страх» перед скрытым поединком Гоголя с демоническими силами, наложившим печать и на поэму «Мёртвые души», и на комедию «Ревизор»: «После “Мёртвых душ” получается такое же впечатление, как после “Ревизора”»: “что-то чудовищно-мрачное” (курсив Мережковского – *Н.К.*), “всё это как-то необъяснимо страшно”. Даже в детски ясной душе Пушкина этот “страх”, сначала заглушённый смех мало-помалу разгорается, как злое зарево» [5, с. 238–239].

По концепции Мережковского, борьба Гоголя с «чёртом» из творчества перешла в жизнь писателя, и это определило особую духовную природу автора «Мёртвых душ», отличающую его от Пушкина. От пушкинского «созерцания» Гоголь, как полагает критик, сознательно поднялся на более высокую ступень «жизнетворчества», имеющего теургический, религиозный смысл. Такая оценка духовных открытий Гоголя, предложенная Мережковским, характеризует писателя как предшественника русских символистов:

«Не для житейского волненья,
Не для корысти, не для битв –
Мы рождены для вдохновенья,
Для звуков сладких и молитв.»

Вечную правду этого пушкинского завета, правду созерцания, Гоголь признаёт, но вместе с тем видит уже и другую противоположную, столь же вечную правду действия. Тут воплощается в Гоголе неизбежный, окончательно совершающийся только именно в нас, в наши дни, переход русской литературы, всего русского духа от искусства к религии, от великого созерцания

к великому действию, от слова к делу» [5, с. 247]. Как видим, Мережковский относит Гоголя к типу «вечных спутников», к которому принадлежал Пушкин. Однако автор «Ревизора» и «Мёртвых душ», в его рецепции, обретает миссию «вечного спутника» человечества уже на ином этапе религиозно-исторического развития, требующем от художника решения новых, житнетворческих, задач во имя преображения мира. Мережковский считает, что Пушкин, как художник-«созерцатель», не подошёл ещё к новому виду творчества, названному критиком «действием», но вместе с тем именно первый поэт России предсказывал, прогнозировал и направлял духовную эволюцию Гоголя, перешедшего от «слова к делу». Критик отмечает: «Кажется, Пушкин, предсказавший всю деятельность Гоголя, гениальным чутьём своим чувствовал, что деятельность эта не может вписаться в чисто художественное творчество, что Гоголь создан не для одних “звуков сладких и молитв”, но и для какой-то новой “битвы”, для какого-то нового, самому Пушкину неведомого *действия* (курсив Мережковского – *Н.К.*)» [5, с. 275].

Заслуга Пушкина, по Мережковскому, в частности, состоит в том, что он вдохновил Гоголя на создание литературной критики, принципиально отличающейся от традиции XIX века. Специфика же «новой критики», с точки зрения автора исследования, состоит в том, что она ориентирована на создание нового религиозного сознания, а потому превосходит творческие искания символистов: «Он (Пушкин – *Н.К.*) посоветовал однажды Гоголю написать *историю русской критики*. Из этого совета выросла «Переписка» («Выбранные места из переписки с друзьями» – *Н.К.*), точно так же, как из двух пушкинских анекдотов выросли «Ревизор» и «Мёртвые души». <...> «Переписка» и есть первый, ещё слабый, потому что слишком ранний, опыт завещанной Пушкиным русской критики – не в старом, узком смысле публицистики, как поняли его славянофилы и западники: Аксаковы, Шевырёв, Добролюбов, Писарев, Чернышевский и даже в значительной мере Белинский, а в смысле новом, *нашем*, как его никто не понимал до нас, критики, как вечного всемирного религиозного сознания, как неизбежного перехода от поэтического созерцания к религиозному действию – от слова к делу (курсив Мережковского – *Н.К.*)» [5, с. 275].

Показательно, что историософская концепция, окрашенная апокалиптикой, весьма ярко и раз-

носторонне отразившаяся в художественном творчестве Мережковского, во многом формирует и литературно-критические воззрения автора исследования «Гоголь и чёрт». Так, смена пушкинской системы творческих координат на гоголевскую осмысливается критиком как своеобразный литературный апокалипсис, знаменующий одновременно и конец, и новое начало в развитии отечественной словесности: «В *«Переписке»* нам слышится именно конец, совершенство, “неповторяемость” Пушкина, то есть конец всей русской литературы и начало того, что за Пушкиным, за русской литературой, — конец поэзии и начало религии» [5, с. 275] (курсив Мережковского — Н.К.).

Мережковский уверен в том, что духовные обретения Гоголя, связанные с осознанием его жизнетворческого задания, в то же время диалектически соседствуют с утратами, главным образом, пушкинских начал. Критик доказывает это на примере той же книги «Выбранные места из переписки с друзьями», вдохновлённой влиянием Пушкина на Гоголя. Отречение от пушкинских заветов автор исследования видит в односторонности мировосприятия, от которой активно «предостерегал Гоголь других, а себя самого так и не предостерёг» [5, с. 281]. (Мережковский имеет в виду XIV письмо из книги «Выбранные места из переписки с друзьями»: «О театре, об одностороннем взгляде на театр и вообще об односторонности», адресованное гр. А.П. Толстому, — которое цитируется в работе «Гоголь и чёрт»).

Любопытно, что критик-мифотворец стремится моделировать пушкинскую оценку «слабых» сторон гоголевской книги «Выбранные места из переписки с друзьями», апеллируя к отзыву брата А.О. Россет, человека, по мнению автора работы, близкого поэту: «Какой господствующий тон книги? Тон болезненной слабости телесной, напуганного воображения, какого-то уныния...» [5, с. 281]. В этом отзыве Мережковскому слышится «загробный голос Пушкина».

Таким образом, в названной работе Пушкин осмысливается как «первоисток» русской литературы, как эталон духовной гармонии и «равновесия», от которых в потоке времени, с нарастанием новых ритмических колебаний эпохи, Гоголь, как и вся отечественная словесность, неизбежно уходят дальше и дальше. Автор исследования «Гоголь и чёрт» так соотносит творческие сущности Пушкина и Гоголя [1, с. 86–104]: «Равновесие Пушкина нарушено в Гоголе; лад Пушкина

становится разладом в Гоголе, единство — раздвоением, согласие — разногласием. Это — одно из величайших нарушений равновесия, которые когда-либо происходили в душе человеческой. <...> В этом неравновесии двух первоначальных начал — языческого и христианского — заключается вся не только творческая, созерцательная, но и жизненная, религиозная судьба Гоголя» [5, с. 254]. Как видим, в концепции творчества Пушкина, фигурирующей в исследовании «Гоголь и чёрт», остаётся устойчивой ранее высказанная Мережковским и ключевая для его критической системы идея. Это — идея синтеза христианства и язычества, как основы духовной полноты и цельности, способной осуществиться в культуре будущего русского Возрождения.

Изменой пушкинской гармонии, равновесию «земного» и небесного, Мережковский объясняет и странную болезнь Гоголя, и его смерть. Сила духовного оцепенения, омертвения, победившая тягу Гоголя к Пушкину, к художественному творчеству, к самой «жизни», по мнению критика, исходила от духовника писателя «отца Матфея Ржевского»: «Мы знаем, чем был Пушкин для Гоголя. И вот, однако, этот никому не известный, малообразованный и кажется даже, несмотря на уверения Гоголя, не особенно умный священник имеет большее влияние на судьбу его, чем Пушкин. От Пушкина — жизнь, от о. Матфея — смерть Гоголя, и жизнь явно побеждена смертью: о. Матфей оказывается сильнее Пушкина» [5, с. 291].

В процессе постижения трагедии Гоголя от осмысления литературных явлений автор исследования, как и в других своих работах, переходит к «большим» для него вопросам: критике исторического христианства и к проповеди «нового» религиозного сознания. Столь жёсткий счёт «неподвижной» православной церкви, в лице духовника Гоголя о. Матфея, критик-богостроитель предъявляет отчасти и потому, что она предала анафеме Пушкина, как воплощение высшего творческого начала, и, стало быть, «преступила завет апостольский *«Духа не угашайте»* <...>» [5, с. 296].

Несомненно, концепция творчества Пушкина фигурирующая в критическом исследовании Мережковского «Гоголь и чёрт», подчиняется логике мифотворчества. Подобно другим символистам, Мережковский сознательно ориентируется на мифологическое мышление, как на противоположное «ущербному» рационализму позитивистского сознания XIX века. Для Мережков-

ского неомифологический способ освоения мира оказывается возможностью постичь его высшие «тайны» и фундаментальные основы, прорваться к познанию Вечности. Не случайно, например, в книге «Атлантида – Европа: Тайна Запада» Мережковский, размышляя над мифами Платона, замечает: «...вспомним, что для самого Платона значит “миф”, – может быть, лучшая часть его мудрости. Не ближе ли и нам, не роднее ли, потому что бессмертнее, миф Платона, чем вся его диалектика?»

Миф – полёт, диалектика – лестница; рушится лестница, крылья мифа возносятся на высоты нерушимые...» [4, с. 30].

Библиографический список

1. Андрущенко Е.А. Пушкин и Гоголь // Гоголь и Пушкин. Четвёртые Гоголевские чтения:

Сборник докладов. – М.: КДУ, 2005. – С. 86–104.

2. Белоногова В.Ю. Мифологизация образа Пушкина в творчестве Гоголя // Белоногова В.Ю. Выбранные места из мифов о Пушкине. – Нижний Новгород: ДЕКОМ, 2003. – С. 61–91.

3. Крылов В.Н. Русская символистская критика: генезис, традиции, жанры. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2005. – 268 с.

4. Мережковский Д.С. Атлантида – Европа: Тайна Запада / Вступ. ст. В.Д. Цыбина. – М.: Русская книга, 1992. – 416 с.

5. Мережковский Д.С. Гоголь и чёрт (Исследование) // Мережковский Д.С. В тихом омуте: Статьи и исследования разных лет. – М.: Советский писатель, 1991. – С. 213–309.

6. Сугай Л.А. Гоголь и символисты. – М.: Государственная академия славянской культуры, 1999. – 376 с.

Е.В. Кургузова

К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИИ НОРМАТИВНО-НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ

Важнейшей задачей современной лингвистики когнитивной направленности является всестороннее описание нормативно-научной картины мира (ННКМ), содержание которой составляет общеобязательное научное знание, определяемое обществом и фиксируемое в официальных документах (учебных программах) [7, с. 9]. Основным средством, с помощью которого происходит усвоение этого знания, являются нормативно-научные тексты (ННТ) – «специально созданные и одобренные обществом русские научные тексты, выступающие в качестве источника сведений, принудительно сообщаемые человеку в период его обучения в российской общеобразовательной школе» [7, с. 10]. В этой связи представляется актуальной задача характеристики научно-нормативных текстов и выявления их типов.

В современной лингвистике текста, значительный вклад в развитие которой внесли И.Р. Гальперин, В.А. Кухаренко, М.А. Гвенцадзе, О.М. Москальская, И.В. Арнольд, Г.Я. Солганик, Н.С. Валгина и другие, остается немало вопросов, требующих дальнейшего рассмотрения, в их числе – проблема типологии текстов. С одной стороны, это связано со сложностью самого лингвистического феномена «текст»¹, с многосторонностью

его функционирования в общественной коммуникации. С другой стороны, разные типологии, как известно, возникают вследствие того, что их авторы выбирают в качестве основы различные классификационные признаки.

Многие лингвисты считают основным фактором, во многом определяющим тип текста, функционально-стилистическую принадлежность текста [1; 3; 11; 13]. Однако внутреннее подразделение текстов на классы, подклассы и более мелкие разряды производится учеными по разным признакам.

М.А. Гвенцадзе описывает 1) функционально-коммуникативные классы текстов, соотнося их с функциональными стилями; 2) субклассы текстов – с функциональными подстилями и 3) речевые жанры как наиболее конкретную ступень текстовой иерархии [3, с. 73].

В основе типологии текстов Ю.В. Ванникова [1] функциональный стиль и функциональный подстиль выделяются в ряду других 14 текстовых категорий. Функциональный подстиль, как и у М.А. Гвенцадзе, представлен жанрами.

В.Е. Чернявская соотносит классы текстов с научными подстилями, различая тексты академические (научно-теоретические), научно-информационные, научно-критические, научно-популяр-

ные, научно-учебные [13, с. 21]. В рамках каждого из этих классов выделяются типы текстов. В традициях немецкой школы лингвистики текста (Н. Vater, Н. Weinrich, F. Lux и др.) исследователь определяет тип текста как «культурно-исторически сложившуюся продуктивную модель, образец текстового построения, определяющий функциональные и структурные особенности текстов (экземпляров текста) с различным текстовым содержанием» [13, с. 18]. С позиции сторонников такого подхода, типами текста, в которых реализуется класс интересующих нас научно-учебных текстов, являются учебник, учебное пособие, лекция и др. Однако сам учебник (учебное пособие) как некий макротекст представляет собой сложную иерархию разного рода текстов (ННТ), разнообразие которых особенно ярко проявляется в учебных пособиях по истории, ставших предметом нашего исследования².

В настоящей статье под типом нормативно-научного текста мы будем понимать элемент макротекста учебника (учебного пособия), выполняющий определенную когнитивную функцию в процессе формирования ННKM и обладающий собственным набором структурно-содержательных характеристик, среди которых можно выделить инвариантные и вариативные. Инвариантной характеристикой, формирующей тип текста, будем считать его функцию. К вариативным отнесем месторасположение, объем, функцию, аутентичность, жанр текста и пр.

Ориентируясь, в первую очередь, на инвариантную характеристику типов исторических ННТ, мы предлагаем следующую их классификацию:

1. Заголовок:
 - 1.1 Заголовок раздела / части;
 - 1.2 Заголовок главы;
 - 1.3 Заголовок параграфа;
 - 1.4 Заголовок пункта;
 - 1.5 Заголовок дополнительного текста.
2. Основной текст.
3. Дополнительный текст:
 - 3.1 Текст-документ;
 - 3.1.1 Текст-цитата;
 - 3.2 Текст-рассказ.
4. Справочный текст:
 - 4.1 Текст-семантизация;
 - 4.2 Текст-справка.
5. Текст задания / вопроса.
6. Текст-подпись к иллюстрации.
7. Текст-подпись к карте / схеме.

8. Текст-таблица.
9. Текст-ключевое слово.
10. Текст-оглавление.

Перейдем к характеристике выделенных типов текста.

Заголовок (заглавие) рассматривается нами как самостоятельный тип текста, поскольку он (заголовок):

- обладает относительной независимостью по отношению ко всему содержанию текста [ср. 2, с. 98];
- выполняет такие важные функции, как:

* номинативная (означивает текст, дает ему имя),

* обобщающая (обобщенно выражает содержание основного текста³),

* проспективная, или ориентирующая (направляет внимание читателя в процессе изложения текста),

* инициальная (выделяет текстовое начало),

* разделительная (отграничивает один текст от другого),

* контактоустанавливающая (устанавливает контакт с адресатом текста) [см.: 2, с. 133; 12, с. 20; 6, с. 50; 5, с. 109; 9, с. 168 и далее].

При характеристике структуры ННТ-заголовка применимы типологии заглавий, разработанные в лингвистике текста на материале художественных произведений [см., например, 12; 9]: 1) заглавие — одно слово; 2) заглавие — сочинительное сочетание слов; 3) заглавие — подчинительное словосочетание; 4) заглавие-предложение [9, с. 183].

Реализация различными структурными типами заглавия свойственных ему функций имеет свои особенности. Так, можно отметить, что в наибольшей мере осуществляют информирующую и контактоустанавливающую функции заглавия-предложения.

В **основном тексте**, задача которого заключается в сообщении основной, подлежащей усвоению информации, доминируют две тесно взаимосвязанные функции — информирующая и обучающая.

Основной функцией **дополнительного текста** является, в первую очередь, информирующая, которая реализуется в расширении, конкретизации или доказательстве идей основного текста. К вспомогательным функциям дополнительного текста, на наш взгляд, можно отнести мотивирующую (формирование познавательного интереса).

Дополнительные исторические ННТ могут быть далее подразделены по принципу аутентич-

ности (от греч. *authentikōs* подлинный, исходящий из первоисточника) на *тексты-документы* и *тексты-рассказы*. К аутентичным дополнительным текстам мы отнесли документы – «письменные свидетельства о каких-нибудь исторических событиях, фактах» [10]. Данный тип представлен отрывками из разного рода исторических источников – публицистических, научных, юридических, художественных, эпистолярных текстов, нередко сокращенных и адаптированных.

Разновидностью текста-документа является *текст-цитата* (высказывание), который располагается на полях учебника и участвует в создании культурно-исторического фона.

Дополнительные тексты повествовательного характера, представляющие собой свободный пересказ какого-либо источника, или составленные самими авторами учебников, были определены как «текст-рассказ». Тексты-рассказы могут быть помещены в отдельные рубрики как самостоятельные тексты (например, «Подробности»), или располагаться внутри основного текста. В последнем случае они маркируются специальными знаками или шрифтом.

Функция **справочного текста** – предоставление в систематизированном, сжатом виде информации о чем-либо (*текст-семантизация*), или о ком-либо (*биографическая справка*). Текст-семантизация, как правило, поясняет новые для учащихся исторические термины. При этом в рамках данного типа текста можно выделить подтипы, в зависимости от структуры и содержания семантизации: текст-дефиниция, текст-описание, текст-этимология. Тексты такого рода размещаются на полях, в сносках, в конце параграфа и при «ключевых понятиях», расположенных в словарных приложениях в конце учебника.

Биографические справки представляют в кратком, сжатом виде энциклопедическую информацию о каких-либо исторических деятелях. Как правило, они располагаются в разделах с соответствующими названиями, например: «XX век в лицах», «Биографии исторических деятелей XX в.», «Исторические портреты», «Биографические приложения». Характер и расположение биографических справок может иметь свои особенности, связанные с возрастными особенностями адресата.

Тексты **заданий** и **вопросов** выполняют обучающую, систематизирующую, обобщающую, а также контролирующую функции. Данный тип ННТ в наибольшей мере организует когнитивную

деятельность, направленную на освоение конкретного фрагмента ННKM, поэтому можно утверждать, что тексты вопросов и заданий, выделяя в обширном материале наиболее значимую информацию, обеспечивают нормативность макротекста учебника в целом.

Тексты **подписей к иллюстрациям, картам и схемам**, сопровождая, как правило, представленные в образном виде ключевые имена, события, документы, выполняют номинативную, ориентирующую и идентифицирующую функции. В этом проявляется сходство данных типов ННТ, с одной стороны, с типом «текст-заглавие», с другой – с «текстом-ключевое понятие». Функционирование текста-подписи к иллюстрациям во многом связано с активизацией образной и эмоциональной сторон мышления учащихся и способствует, таким образом, усилению когнитивного потенциала учебника. Это косвенно подтверждает вариативность структур подписей к иллюстрациям, среди которых можно выделить подписи а) фактические, б) поясняющие и в) проблемные (в сопровождении вопросов).

Функция **текстов-таблиц**, среди которых наиболее распространены хронологические, состоит в обобщении и систематизации информации определенного рода. По аналогии с заглавием, таблицы можно рассматривать как свернутый текст, текст-каркас, состоящий из наиболее значимых точек в информационном поле учебника.

Отдельным типом текста можно считать выделенные в макротексте учебника **основные понятия** (даты, имена, документы), которые могут быть вынесены на поля или представлять отдельный текст в одном из приложений учебника. Функцией данного типа текста является выделение и обобщение особо значимой информации, что сближает его, как было показано выше, с текстом-заголовком и с текстом-таблицей. Родство «основных понятий» с таблицами подтверждает тот факт, что учебники, в которых ключевые понятия вынесены на поля, могут обойтись без хронологических таблиц, хотя есть и учебники, где «уживаются» оба типа текста.

Текст-оглавление выделен нами как периферийный тип текста, обобщенно выражающий содержание макротекста и выполняющий содержательно-ориентационную функцию [4, с. 345]. Как правило, в оглавление вынесены заголовки частей (разделов), глав, параграфов учебника. Лишь в некоторых учебниках в оглавлении пред-

Функции исторических научно-нормативных текстов

Функция	Заголовок	Основной текст	Дополнительный текст	Текст-семантизация	Текст-биографическая справка	Текст заданий	Текст-подпись к иллюстрации	Текст-подпись к карте	Текст-таблица	Текст-ключевое слово	Текст-оглавление
Когнитивная	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Номинативная	+						+	+			
Информирующая	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Ориентирующая	+						+	+	+		+
Обобщающая	+					+			+	+	+
Контакто-устанавливающая	+						+				
Систематизирующая						+			+	+	+
Обучающая	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Мотивирующая	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
Контролирующая						+					

ставлены названия дополнительных текстов. Как и в заглавии, в оглавлении содержание произведения представляется в сжатой форме, а это «имеет важное значение в информационно-библиографическом, а также справочно-эпистемическом аспекте научной коммуникации» [4, с. 346].

Таким образом, каждый тип ННТ реализует ряд функций, комбинация которых определяет его специфику (см. табл.).

Функционально-содержательный анализ типов нормативно-научных текстов позволяет сделать следующие выводы.

1. Функции всех типов ННТ являются производными (частными) от основной функции – когнитивной, следовательно, на уровне этих функций реализуются разные аспекты участия ННТ в организации познавательной деятельности, направленной на формирование ННКМ, стимулируя не только логическое, вербальное, но и творческое, и наглядно-образное мышление. Кроме того, нормативно-научным текстам, рассматриваемым в рамках учебно-научного подстиля, свойственны и специфические функции, характеризующие собственно учебный текст – мотивирующая, контролирующая и обучающая [14, с. 364].

2. Помимо четко выделенных типов текста существуют и переходные, смешанные типы, как-то: биографическая справка в форме дополнительного текста, основные понятия, приведенные в форме хронологической таблицы, подпись к иллюстрации,

включающая энциклопедические сведения или разъясняющая содержание картины.

Дальнейшая разработка типологии ННТ, на наш взгляд, будет способствовать созданию лингвистически обоснованной теории учебных текстов, что поможет решению важных прикладных задач.

Примечания

¹ В данном исследовании под текстом понимается любое речевое произведение (или его часть), отвечающее критериям завершенного смыслового единства и коммуникативной значимости [8, с. 12].

² Материалом для анализа послужили тексты 20 учебников истории для 6–11 классов общеобразовательных учреждений, выпущенных в издательствах «Просвещение», «Дрофа», «Русское слово».

³ На этом основании М.П. Котюрова причисляет заголовок к так называемым периферийным текстам целого научного произведения [4, с. 345].

Библиографический список

1. Ванников Ю.В. Типы научных и технических текстов и их лингвистические особенности. – М.: Всесоюзный центр переводов, 1985. – Ч. 2. – 62 с.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
3. Гвенцадзе М.А. Коммуникативная лингвистика и типология текста. – Тбилиси: Изд-во «Ганатлеба», 1986. – 316 с.

4. Котюрова М.П. Выражение эпистемической ситуации в периферийных текстах целого произведения // Очерки истории научного стиля русского литературного языка XVIII–XX вв. / Под ред. М.Н. Кожинной. В 3-х т. Т. II. Стилистика научного текста (общие параметры). – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1996. – Ч. 1. – С. 341–370.

5. Кухаренко В.А. Имя заглавного персонажа в целом художественном тексте // Русская ономастика: Сб. науч. трудов / Отв. ред. Ю.А. Карпенко. – Одесса: ОГУ, 1984. – С. 109–111.

6. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1988. – 188 с.

7. Максимчук Н.А. Нормативно-научная картина мира русской языковой личности в комплексном лингвистическом рассмотрении: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2003. – 45 с.

8. Москальская О.И. Грамматика текста. – М.: Высш. школа, 1981. – 183 с.

9. Николина Н.А. Филологический анализ текста. – М.: Академия, 2003. – 256 с.

10. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / РАН. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.

11. Пак С.М. Имя собственное: функционально-прагматический аспект (на материале американского дискурса XIX–XX вв.). – М.: МАКС-Пресс, 2003. – 180 с.

12. Чекенева Т.А. Семантика и функционирование названий художественных произведений: Дис. ... канд. филол. наук. – М., 1984.

13. Чернявская В.Е. Научный текст и его филологическая интерпретация. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2002. – 88 с.

14. Шукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.

В.В. Лунева

ЭТИКЕТ КАК ОТРАЖЕНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ И ИДИОЭТНИЧЕСКИХ НОРМ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Обращенность языка одновременно и к внешнему миру, и к человеку определяет особое положение языкознания в системе наук – пограничное между естественными и гуманитарными, антропологическими науками. Имея в виду большую или меньшую обусловленность экстралингвистическими факторами тех или иных сторон языка, лингвисты (И.А. Бодуэн де Куртене, Ф. де Соссюр) разграничивали внешнюю и внутреннюю лингвистику. Характерно, что и в современном языкознании постулируется условный характер различия внешней и внутренней лингвистики. Ср.: «Те разделы языкознания, которые преимущественно занимаются структурой означающих и означаемых и в меньшей степени теми неязыковыми явлениями, с которыми соотносены знаки языка, называют термином «внутреннее языкознание», или «внутренняя лингвистика», в отличие от так называемого «внешнего языкознания», или «внешней лингвистики». Но поскольку язык как социальное явление описывает некоторые внеязыковые события, деление на «внутреннее языкознание» и «внешнее языкознание» носит скорее количественный характер (одни разделы носят более внутренний харак-

тер, другие – более внешний)» [3, с. 619]. Ясно, что область этикетных стереотипов и этикетных языковых знаков естественнее отнести к области внешней лингвистики. Неслучайно, что в большинстве практических пособий по этикету соединяются руководства в области поведения и собственно лингвистический (речеведческий) материал.

В антропологии этикет рассматривается в широком и узком смыслах. При широком подходе любое поведение человека можно назвать этикетным, включающим в себя всю совокупность правил поведения, касающихся внешнего проявления отношения к людям (обхождение с окружающими, формы обращений и приветствий, поведение в общественных местах, манеры и одежда). При узком подходе социально значимые ситуации, требующие подчеркнуто этикетного (официального, церемонного) поведения противопоставляются бытовому, естественному, не требующим особых условностей.

В Полной энциклопедии этикета [9, с. 18–20] различают несколько видов этикета, основными из которых являются:

– придворный (государственный) этикет – строго регламентированный порядок и формы об-

хождения, установленные при дворах монархов (глав государств);

– дипломатический этикет – правила поведения дипломатов и других официальных лиц при контактах друг с другом на различных приемах и переговорах;

– воинский этикет – свод принятых правил, норм поведения военнослужащих во всех сферах деятельности;

– религиозный этикет – правила общения с представителями той или иной конфессии и нахождении в храмах;

– общегражданский этикет – совокупность правил, традиций и условностей, соблюдаемых гражданами при общении друг с другом.

Общегражданский этикет, в свою очередь, разделяется на несколько подвидов:

– делового и неделового общения;

– обрядовый;

– застольный;

– беседы – визуальной, телефонной, электронной и др. [9, с. 18–20].

Этикет часто сближают с этикой – как на основе внешней схожести слов, так и вследствие их понятийной смежности. При сопоставлении этих понятий этика может выступать как внутренняя, глубинная сущность, а этикет – как нечто внешнее, поверхностное. Понятие этикета неотделимо от категории вежливости. Этикет связан с так называемой формальной вежливостью, пафос которой состоит в стремлении удерживать дистанцию между участниками коммуникации. Ср. название главы «Правила международной вежливости» в пособии И.Н. Кузнецова «Современный этикет» (2006), где речь идет об особенностях этикетного поведения в различных странах: в арабских странах во время переговоров вполне уместно время от времени говорить собеседнику *Как здоровье? Как дела?*, но более чем неуместен вопрос о здоровье супруги или детей; в Германии желательно учитывать приверженность немцев к титулам, а значит до начала деловых переговоров следует уточнить титулы деловых партнеров; во Франции не принято обращаться к собеседникам по имени, если только они сами об этом не попросили и считается невежливым, если к традиционным приветствиям типа *бонжур, о'ревуар* не добавлять *месье, мадам*; если вы только что познакомились с китайцем, зовите его (ее) по фамилии; если в деловой беседе японцы употребляют выражения типа *Мы рассмотрим это*

в перспективе, знайте что вы получили отказ; в Бельгии вежливость заключается в показе прекрасного аппетита, а в Испании, если вас просят остаться на завтрак, не принимайте этого приглашения: оно является простой формальностью, если предложение повторяют – снова откажитесь, и только после третьего раза вы можете принять приглашение, так как на этот раз оно искренне [5, с. 421–437]. После еды обычно говорят *спасибо*, но по-французски благодарность не является обязательной, однако необходимость «что-то сказать» остается [14, с. 49–50]. Как отмечалось в работе [13, с. 105], в США не принято звонить по телефону просто так, для поддержания контакта. Если сын звонит своей матери, чтобы сказать «Привет!» и услышать ее голос, то она начинает беспокоиться и спрашивать: «Почему ты звонишь? У тебя что-нибудь случилось?» То есть, телефонный разговор приравнивается к телеграмме и непременно должен содержать некоторую информацию. Разумеется, эта норма разделяется не всеми американцами (В.И. Карасик, 2002), тем более – в эпоху мобильных телефонов.

Будучи мотивационной основой всякого коммуникативного поведения, вежливость имеет две разновидности: положительную и отрицательную. Отрицательная (негативная) вежливость направлена на минимизацию невежливости в высказывании и на уклонение от коммуникативного конфликта. Ее функция – сокращение агрессии в общении, сохранение свободы в поступках, соблюдение должной дистанции между коммуникантами. Для этого в культуре выработан целый арсенал вербальных и невербальных стратегий – косвенность при выражении просьб, эвфемизация и другие способы ухода от наименования и обсуждения неприятных тем. Положительная вежливость связана с максимальным выражением уважения и почтения к адресату и реализует тактику достижения согласия.

Общим свойством реализации категории вежливости является использование косвенных речевых актов: *Would you speak louder, please? Could you possibly stop the newspaper? Could you possibly stop talking? Would you mind bringing me a glass of water? Can you open the window?*

Императивы типа *Stop the newspaper! Bring me a glass of water!* нарушают границы личной свободы и являются «слишком большим посягательством на права собеседника» [11, с. 12].

Вежливость соотносится прежде всего с уважением к другим людям, это моральное качество,

отличающее человека, для которого уважительное отношение к окружающим стало привычной нормой повседневного поведения. В отдельных социальных группах вежливость специально воспитывается, прививается.

Согласно работе Дж. Лич [12, с. 23–27], мера необходимой вежливости возрастает в прямой зависимости от следующих прагматических переменных: власть адресата над говорящим, социальная дистанция между участниками коммуникации, количество усилий, затраченных адресатом на этот речевой акт. Таким образом, применение стратегий вежливости становится необходимым тогда, когда усилия адресата и, с другой стороны, выгода для говорящего высоки. Р. Ратмайр считает, что именно этими обстоятельствами объясняется контрастность поведения продавцов советского и постсоветского времени. Ср.: «Продавщиц общепризнанно считают особенно невежливой профессиональной группой; всем известны их грубые ответы, ср. типичные реплики продавщиц, такие, как *Не хотите – не берите, Вас много, а я одна, Выбирать на рынке будете*.

<...> При рыночной системе экономики, где предложение в магазинах превосходит спрос, покупка/продажа составляет интерес для продавца, то есть приносит ему выгоду, а для клиента это расход (и выгода), так что стратегии вежливости должен применять продавец».

«Вежливость по своей сути есть проявление уважения к другому человеку. Вежливость имеет различные оттенки значений: корректность – подчеркнутая официальность; учтивость – почтительная вежливость; любезность – стремление быть приятным и полезным; деликатность – особая мягкость и тонкость в понимании других» [7, с. 80]. Интересно, что избыток вежливости до сих пор приравнивается в России к недостаточной искренности, а поскольку искренность, прямота и правдивость считаются особенно положительными качествами характера, избыточная вежливость нередко оценивается отрицательно, причем, как пишет Р. Ратмайр, «избыточно вежливым поведение в русской культуре иногда может считаться такое поведение, которое в других культурах считается нейтральным». Это объясняется исторически: «пролетаризация» культуры в советский период привела к тому, что за вежливыми формами закрепилось клеймо аристократических либо мещанских; вежливость была заменена классовой солидарностью. Ср.: *Советская*

школа настолько обошла стороной вопросы этикета, что многие родители, которые сегодня хотели бы обучить своих детей правилам хорошего тона, при всем желании не в состоянии этого сделать (Сегодня, 18 января 1994 г.).

Важные сведения об истоках человеческой вежливости дает обращение к биологическим исследованиям специалистов по поведению животных. К. Лоренц, размышляя об инстинкте агрессивности в животном мире, отмечает, что в межвидовой борьбе она полезна, так как позволяет завоевывать территорию, достаточную для выкармливания потомства. Внутривидовая же агрессия опасна. Поэтому природа позаботилась о сохранении вида и создала механизм запрета на убийство себе подобного. Таким механизмом является принятие позы покорности, или умиротворения старейшего, победителя. При этом хищники имеют самые жесткие запреты на истребление сородичей.

Наблюдения за ритуалами демонстрации покорности приводят к мыслям о сходстве человеческой вежливости и позы умиротворения победителя. Согласно К. Лоренцу (см. об этом: [10, с. 13–15]), есть поразительные аналогии между ритуалами, возникшими филогенетически и культурно-исторически. Можно предположить, что вежливость развилась из позы покорности как защитный механизм – сначала от более сильного, потом как демонстрация признания вышестоящего, затем как проявление уважения к любому. Среди этикетных знаков много таких, которые демонстрируют «позу покорности»: *Нижайшие кланяюсь; Покорно благодарю; Будьте любезны; Будьте добры; Не откажите в любезности; Ваш покорный слуга; Ваш покорный раб; Чем могу служить? Милости прошу* и т.д. [10, с. 13–14].

Социальная заданность речевого этикета и неотвратимость его исполнения (культурный человек не может не поздороваться со знакомым, не извиниться за провинность, не поблагодарить за услугу и т.д.) связаны с его ритуализованной природой, ибо он формируется на базе обычаев и традиций народа. А всякий ритуал объединяет «своих», отторгает «чужих» и нивелирует агрессивность. Все эти три функции, по мысли Н.И. Формановской [10, с. 9–10], реализуются в речевом этикете. Ср.: «Одним из фундаментальных семиотических принципов с глубокой древности является членение универсума на два мира – «свой» и «чужой», противопоставление которых

имеет множественную интерпретацию и реализуется в оппозициях типа «мы» – «они», «этот» – «тот», «здесь» – «там», «близкое» – «далекое» и мн. др. под. [8, с. 13]. Представление о «своем/чужом» формировалось в древности, отражая особенности архаического сознания подмечать и фиксировать существующие в мире объективные противоположности. Для древнего сознания характерна дуалистичность, отражающая «извечную конфликтность» реальности. Фольклористы упоминают оппозицию «свое/чужое» как доминирующую во многих жанрах народного творчества, где она оказывается ценностно окрашенной: «свое» – хорошее, «чужое» – плохое.

«Чужое» имеет две ипостаси: с одной стороны, оно таит в себе угрозу или опасность. Типичной является интерпретация противопоставления «своего» и «чужого» в аксиологическом, ценностном плане – в виде оппозиции «хороший» – «плохой», – с резко отрицательной оценкой всего того, что принадлежит «чужому» миру (Ю.М. Лотман, 1969). А с другой стороны «чужое» бывает притягательным, вызывает интерес, любопытство и даже пиетет, если известно о его превосходстве по каким-то параметрам. Неслучайно, что «свои» и «чужие» маркируются различными этикетными формулами: для «своих» избираются одни выражения, для «чужих» – совершенно иные этикетные знаки. Когда адресат «чужой», «далекий», вступает в силу вежливость как демонстрация уважительного отношения. Когда же адресат «свой», «близкий», формальное уважение, как правило, не демонстрируется, но используются особые знаки контактоподдержания и благорасположения.

Но, помимо дифференцирующей, этикетные формулы выполняют и противоположную – камуфлирующую – функцию (например, в тех случаях, когда за благожелательными выражениями скрывается истинное – негативное – отношение). Ср.:

Harry looked at Dianne and gave his best smile. His large teeth were perfect and his eyes were warm. 'Hello, Ms Sway,' he said sweetly. She nodded and tried to smile.

'It is a pleasure meeting you, and I'm sorry it has to be under these circumstances.'

'Thank you, Your Honor,' she said softly to the man who'd ordered her son to jail (J. Grisham "The Client").

Камуфлирующая функция сближает речевой этикет и эвфемизацию (эвфемию). Толкование

понятия эвфемии неоднозначно в лингвистической науке. Наряду с распространенным пониманием эвфемизма как слова или выражения, служащего в определенных условиях для замены таких обозначений, которые представляются говорящему нежелательными, не вполне вежливыми, слишком резкими, грубыми, нетактичными или неприличными, существует и более узкое понимание эвфемизма только как слова или выражения, заменяющего табуизированные единицы [4, с. 265–266]. Процесс эвфемизации тесно переплетается с процессом номинации – одним из трех фундаментальных процессов, формирующих речевую деятельность человека (два остальных – это предикация и оценка), поскольку предметы, которые по каким-либо причинам (этическим, культурно-историческим, психологическим) не могут быть названы прямо, нуждаются в эвфемистическом обозначении. Для процесса эвфемизации, по наблюдениям Л.П. Крысина [4, с. 267–268], существенны следующие моменты: оценка говорящим предмета речи как такого, прямое обозначение которого может быть квалифицировано (в данной социальной среде или конкретными адресатом и адресантом) как грубость, резкость, неприличие; подбор говорящим таких обозначений которые не просто смягчают кажущиеся грубыми выражения, но маскируют, вуалируют суть явления (ср. использование слов с «диффузной» семантикой типа *известный, определенный, надлежащий, специальный*); зависимость употребления эвфемизма от контекста и условий речи: чем жестче социальный контроль речевой ситуации и самоконтроль говорящим собственной речи, тем более вероятно появление эвфемизмов.

Эвфемизмы нередко специально маркируются в тексте – выделяются с помощью кавычек (или других полиграфических средств – курсива, разрядки), сопровождаются оговорками и комментариями типа *мягко говоря, фигурально выражаясь, по более осторожному выражению*.

Ослабляются эвфемистические функции при широком распространении, частотности наименования. Еще Б.А. Ларин [6, с. 110] подметил, что, чем чаще используется эвфемизм, тем быстрее он теряет свои «облагораживающие», «отбеливающие» свойства и тем быстрее требует новой подмены. Поэтому нередко эвфемистические функции приписываются словам иноязычным по происхождению, чья новизна и «чуждость» еще

хорошо ощущается носителями языка. Ср. особую эвфемистическую функцию англо-американских заимствований в русский язык – *файндайзинг* вместо *идти по миру*, *секьюрити* вместо *обслуга*, *конфронтация* вместо *противостояние*, *секвестирование* вместо *сокращение* [2, с. 73–75]. С эвфемией сближается литота – троп, состоящий в заведомом преуменьшении того, о чем говорится. В литоте воплощаются скрытые смыслы, декодируемые адресатом. Поскольку литота и эвфемия существуют в рамках одного понятийного поля, не всегда удается четко разграничить эти явления. Нередко они даже толкуются одно через другое: «Эвфемизмы, образованные путем мейозиса, как нельзя более подходят для манипулирования, так как содержат в себе слабо отрицательный денотат. <...> Мейотические эвфемизмы создают у реципиента впечатление, что отрицательное явление названо (и, следовательно, его не обманывают), однако названо оно таким образом, что его воздействующая сила значительно смягчена...» [1, с. 13].

Особенностями культуры предопределяется мера эмоциональности в этикетных ситуациях. Ср. эмоционально-волевой самоконтроль, характерный для британцев даже в трагических (траурных) обстоятельствах и возможность (отчасти – одобряемая) более свободного проявления эмоций в подобных обстоятельствах в русской лингвокультуре.

Как правило, в развитых языках разграничиваются такие уровни вежливости, как официальный, нейтральный и фамильярный, и каждому из этих уровней соответствуют собственные этикетные правила. Официальный уровень вежливости предполагает особые этикетные формулы, отклонение от которых (в условиях официального общения) в сторону нейтрального и тем более – фамильярного общения может быть воспринято как неуважение. В то же время излишне церемонная вежливость в межличностном общении людей, не имеющих статусных различий, также не соответствует этикетным нормам.

Библиографический список

1. Баскова Ю.С. Эвфемизмы как средство манипулирования в языке СМИ (на материале русского и английского языков): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар, 2006.

2. Бушев А.Б. Языковая динамика и социодинамика: современный российский социум // Языковая система и речевая деятельность: лингвотурологический и прагматический аспекты: Материалы Международной научной конференции. Вып. 1. – Ростов-на-Дону: НМЦ «Логос», 2007.

3. Иванов Вяч. Вс. Чет и нечет // Иванов Вяч. Вс. Избранные труды по семиотике и истории культуры. Т. 1. – М.: Языки русской культуры, 1998.

4. Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи // Крысин Л.П. Русское слово, свое и чужое. Исследования по современному русскому языку и социолингвистике. – М.: Языки славянской культуры, 2004.

5. Кузнецов И.Н. Современный этикет. 3-е изд. – М.: Дашков и К, 2006.

6. Ларин Б.А. Об эвфемизмах // Ларин Б.А. История русского языка и общее языкознание. Избранные работы. – М.: Наука, 1977.

7. Луцева О.А. Эволюция форм вежливости в период социальных изменений в обществе (на материале художественной литературы конца XIX – первой четверти XX веков) // Язык писателя. Текст. Смысл. Сборник научных трудов / Под общ. ред. Л.В. Лисоченко. – Таганрог: изд-во Таганрогского гос. пед. ин-та, 1999.

8. Пеньковский А.Б. Очерки по русской семантике. – М.: Языки славянской культуры, 2004.

9. Полная энциклопедия этикета / В.И. Южин. – М.: РИПОЛ классик, 2007.

10. Формановская Н.И. Социально-культурная сущность речевого этикета // Московский лингвистический журнал. Т. 7. №2. Речевой этикет: семантика и прагматика. – М.: РГТУ, 2003.

11. Фурменкова Т.В. Средства реализации принципа вежливости в американском варианте современного английского языка (на примере речевых актов обращения, просьбы, приветствия): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2005.

12. Leech G.N. Language and Tact (L.A.U.T. series A Parer No. 46). – Trier, 1977.

13. Wardhaugh R. The Contexts of Language. – Rowley: Newbury, 1976.

14. Slama-Cazacu T. The Concept of Politeness and its Formulas in the Romanian Language // The Fergusonian Impact: in Honor of Charles A. Ferguson on the Occasion of His 65th Birthday. J. A. Fishman (Ed.). – Vol. 2. – Berlin: Mouton de Gruyter, 1986.

СРЕДСТВА ПЕРЕДАЧИ УСТНОЙ РЕЧИ В «ЗВЕЗДНОМ» ИНТЕРВЬЮ НА ПОЛОСЕ

В современных газетных и журнальных «звездных» интервью распространено использование средств передачи устной речи. Однако еще два-три десятилетия назад в интервью этого типа существовала жесткая заданность тематики, осуществлялся социально заказной подбор интервьюируемых, а «вместо живого, непосредственного общения в них были представлены клишированные, типовые вопросы и типовые ответы» [3, с. 427]. Читателю представлялся заранее подготовленный, откорректированный с учетом книжно-письменных норм языка и стиля текст. Активный процесс смены общественно-политических ориентиров в сторону демократизации привел к изменению массовой коммуникации, включая язык периодики. В литературно-языковую норму произошел прорыв разговорной стихии, в связи с чем в «звездных» интервью на полосе стали передаваться живые интонации первоначальной устной формы. Они встречаются в речевой партии и журналиста и «звезды».

К средствам передачи устной речи в газетных и журнальных «звездных» интервью относятся:

1. Ремарки журналиста. Например, в рассказе известного продюсера Иосифа Пригожина об отношениях с родителями его жены и известной певицы Валерии наблюдаем короткую журналистскую ремарку «смеется» [1, с. 21], а в интервью с Сергеем Михалковым более развернутый авторский комментарий «Сергей Владимирович слегка задумался. Разговаривать ему уже поднадоело» [11, с. 51]. Ремарки, описывая по ходу беседы различные состояния и реакции «звезды», расширяют восприятие читателя, они как бы позволяют увидеть невербальные средства общения собеседников.

2. Вербализованная реакция собеседников на невербальные средства общения. Например, в интервью с Екатериной Васильевой показывается эмоциональный ответ «звезды» на выражение лица журналиста: «Что же это вы так на меня, а? С таким ужасом смотрите? Считаете меня сумасшедшей?» [5, с. 3]. А в интервью с актером театра и кино Сергеем Маковецким, наоборот, выражается реакция корреспондента на невербальную

составляющую коммуникативного поведения «звезды»: «Над кем смеетесь, Сергей?» [15, с. 8].

3. Употребление разговорных коммуникативов, междометий и частиц. «Строительство можно поручить профессионалам». – «Как же! Поначалу обустройство квартиры я хотела доверить специалистам, но потом поняла: если не контролировать самой, ничего из этого не выйдет» [9, с. 17] (из интервью с певицей Катей Лель). «А что должно случиться, чтобы вы сами пошли к психотерапевту?» – «Во-первых, не накаркайте». – «Тьфу-тьфу». – «Вот правильно... Надеюсь, что никогда не буду ходить к психотерапевту...» [2, с. 10] (из интервью с телеведущим Гариком Мартиросяном).

4. Повтор, графическая растяжка и графическое выделение слов. «Ну это Ира шутит!» – «Не шучу!» – «Шутит, шутит! Конечно, основные обязанности на ней. Но я стараюсь ей помогать» [8, с. 11] (из интервью с известными спортсменами Ириной Лобачевой и Илей Авербухом).

«А какой план по воспитанию собственных детей у вас есть?» – «Пока я пытаюсь создавать для них отдельный мир. Потом, когда они повзрослеют, общество уже будет диктовать им свои ценности. Придется покупать детям куклу Барби, например. По мне – это *стр-р-рашная* телка-бизнесмен» [16, с. 14] (из интервью с актрисой театра и кино Чулпан Хаматовой).

«А в нынешнем времени вы себя органично чувствуете?» – «Думаю, да. Но если бы не моя профессия актрисы, я не знаю вообще, что бы делала. Если бы не было вот этой возможности путешествовать по временам и характерам... Я не категорически домашний человек, конечно, но люблю БЫТЬ дома» [16, с. 14] (из интервью с актрисой театра и кино Чулпан Хаматовой).

Данные приемы передают интонацию, с которой «звезда» произносит отдельные слова, усиливают их экспрессию.

5. Употребление многоточия для обозначения паузы в звучащей речи. «Диана, если бы вы были учительницей географии, что бы вы рассказали своим ученикам о Кубе?» – «О том, как бедны бывают люди... О том, как они могут быть беззлобны в своей бедноте... О Гаване... О любви

мом баре Хемингуэя... О мизерном цунами, в который мы едва не попали...» [4, с. 14] (из интервью с певицей Дианой Арбениной).

С помощью постановки многоточия журналист передает интонационный рисунок речи «звезды». В данном случае многоточия стоят на месте пауз, во время которых Диана Арбенина обращается к своим воспоминаниям о Кубе, которые для нее наиболее дороги и которыми она готова поделиться с другими.

6. Обозначение места перебива одного участника «звездного» интервью другим. «Может быть, он просто безответно влюблен...» – «Вы знаете, если всем, кто в меня влюблен, отвечать взаимностью! И вообще, я слышала, что Галкин просто не любит женщин!» [6, с. 21] (из интервью с актрисой театра и кино Еленой Кориковой). «Вы много играете в спектаклях режиссера с нетрадиционной ориентацией. Не боитесь, что он к вам может проявить... интерес?» – «Нехороший вопрос». – «Но я же не фанатка вам, чтобы хорошие вопросы задавать. Вы не боитесь...» – «[Александр Домогаров] (перебивает) Если бы я думал на эту тему, знал бы ответ. Но я никогда такими мыслями не задавался. Мне ничего не страшно» [13, с. 8] (из интервью с актером театра и кино Александром Домогаровым).

Перебив «звездой» журналиста оформляется с помощью многоточия или авторской ремарки. Это помогает передать коммуникативную ситуацию, при которой «звезда» не до конца выслушивает корреспондента, выражая первую, достаточно сильную эмоциональную реакцию по отношению к его вопросу или высказыванию.

7. Употребление этикетных слов вежливости. «Извините за такой вопрос: «Вы кому-нибудь завидовали в жизни?» [11, с. 51] (из интервью с Сергеем Михалковым). «Простите, кого вы называете батюшкой?» [5, с. 3] (из интервью с актрисой Екатериной Васильевой).

К этикетным словам «простите», «извините» журналист прибегает в ситуации обращения к «звезде» с уточняющим или «неудобным» вопросом. Причем что касается последних, то зачастую корреспондент прямо или косвенно просит у «звезды» разрешения их задать: «Не хотелось бы задавать тебе неприятных вопросов...» – «Для меня не существует неприятных вопросов» [14, с. 21] (из интервью с певцом Сергеем Лазаревым).

Таким образом, в современных газетных и журнальных «звездных» интервью достаточно

широко представлены средства передачи устной речи, что позволяет массовому адресату как бы увидеть поведение «звезды» во время интервью, а это, в свою очередь, создает эффект непосредственного присутствия читателя при беседе, соучастия в ней.

Библиографический список

1. Валерия: «На день рождения нам удалось собрать всю семью» // Московский комсомолец. – 2007. – 25 апреля–2 мая.
2. Гарик Мартиросян: «Под моим окном построили Кремль!» // Телесемь. – 2007. – №42.
3. Голанова Е.И. Устный публичный диалог: жанр интервью // Русский язык конца 20 столетия (1985–1995). – М., 2000.
4. Диана Арбенина: «Париж – как мужчина, в которого ты влюбилась» // Юность. – 2007. – 24 октября.
5. Екатерина Васильева: «Я не должна была дожить до этого времени» // Аргументы и факты. – 2003. – №21.
6. Елена Корикова: «В детстве я вообще не понимала, что надо кем-то становиться» // Юность. – 2007. – №37.
7. Зуб В.П. Интервью в функционально-стилевом аспекте // <http://www.alumni.iatp.org.ua/publications/files/200404281242364>.
8. Ирина Лобачева и Илья Авербух: «За семью нужно бороться!» // Телесемь. – 2007. – №44.
9. Катя Лель: я сама! // ТВ парк. – 2004. – №12.
10. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. – СПб., 1999.
11. Никита Михалков: дела семейные // Домовой. – 1995. – №10.
12. Ножкина Э.М. Структурно-семантическая организация интервью как публичного диалога // Проблемы речевой коммуникации. Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 5. – Саратов, 2005.
13. Сенсационные признания Сергея Домогарова // Аргументы и факты. – 2001. – №49.
14. Сергей Лазарев: «Пока в моей жизни случаются только служебные романы...» // Юность. – 2007. – 29 августа.
15. Сергей Маковецкий: «Я похож на засватанную невесту» // Аргументы и факты. – 2002. – №16.
16. Чулпан Хаматова: «Оправдание всегда можно найти» // Юность. – 2007. – №50.
17. Шостак М.И. Журналист и его произведение. – М., 1998.

«МЫСЛЬ СЕМЕЙНАЯ» В РОМАНЕ В. АСТАФЬЕВА «ПЕЧАЛЬНЫЙ ДЕТЕКТИВ»

Роман В. Астафьева «Печальный детектив» – довольно сложное художественное явление, вызвавшее в свое время много споров в литературной критике. Книга воспринималась и как свидетельство кризиса «деревенской» прозы, и как факт внехудожественный, прежде всего, идеологический, и как новое слово в прозе второй половины XX века. Оставив в стороне подобные разнотолки, отметим, что роман обладает своеобразной сюжетно-композиционной структурой и жанрово-стилевой организацией, скрепляющей в художественное целое публицистику и глубокий психологизм, бытовую конкретику и символику, злобу дня и решение важнейших вопросов бытия. Произведение органично вписывается как в контекст творчества автора, так и в контекст всей русской литературы, поскольку в его основе все те же мысли автора о добре и зле, о предназначении человека, о русском характере и национальном самосознании.

В «Печальном детективе» переплетается частное и историческое, личное и общечеловеческое. В романе обилие ужасающих фактов уголовной хроники, очерковых отступлений, прямых авторских высказываний, пародий на литературные и общественно-исторические штампы. А между тем роман целостен и художественно самодостаточен. Что же скрепляет произведение, все его так называемые внесюжетные элементы, порой и не связанные, казалось бы, между собою? Каковы мотивы, движущие повествование, облекающие его в особую форму и выстраивающие его художественно-философскую концепцию? Тем основным мотивом – стержнем становится, на наш взгляд, мысль семейная. Она являет себя как открыто в публицистическом авторском слове, так и опосредованно: и в нравственных исканиях главного героя, и в системе образов, и в моделировании параллельных художественных ситуаций, и в литературных реминисценциях и аллюзиях.

В начале романа семейная тема обозначена как бы между прочим в авторской ремарке-рекомендации, несколько обескураживающей читателя: «Ах, эти молодые – удалые! Гривачи мои. Хорошо бы для них сделать отступление в самой гуманной конституции, отдельным указом ввес-

ти порку: молодого принародно, среди широкой площади, порола бы молодая, а молодую – молодой» [1, с. 580]. Что это: брюзжание моралиста и ретрограда, ерничанье или злая ирония (ведь если о семье, то «самая юморная нынче тема»)? Ни то, ни другое. Аллегорический смысл фразы расшифровывается в романе как настоятельная необходимость осознания ответственности мужа и жены друг перед другом, способность к взаимопониманию и взаимопрощению, смирению гордыни, без чего нет лада и прочности семейного союза. Эта мысль ширится и развивается по ходу повествования, обретая художественную плоть, а в финале романа вновь открыто констатируется в рассуждении-пророчестве автора о глобальной значимости семьи как основе миропорядка. Саморазрушение семьи ведет к окончательному отмиранию человеческих связей, без чего «природный инстинкт самосохранения возьмет верх над коллективным разумом, и человечество превратится в истребляющую себя дикую массу». «Династии, общества, империи, не создавшие семьи или нарушившие ее устои, начинали хвалиться достигнутым прогрессом, бряцать оружием; в династиях, империях, обществах вместе с ее развалом разваливалось согласие, зло начинало одолевает добро, земля разверзалась под ногами, чтобы поглотить сброд, уже безо всяких на то оснований именующих себя людьми» [1, с. 684].

Следует заметить, что тема семьи, ее нравственно-этических устоев волновала писателя и раньше (да и не могла не волновать в силу драматизма его собственной судьбы). Так в «Перевале», «Краже», «Последнем поклоне», «Царь – рыба» идея семьи воплощается через преодоление героями сиротства, а отсюда понятие «семья» обретает у автора не только конкретное социально-историческое звучание, но и условно-символическое.

В одной из центральных глав повествования «Царь – рыба» («Уха на Боганиде») Астафьев рисует семью – артель, где жители Боганиды «раздаривают» друг другу душу, посильным трудом зарабатывают себе еду и «даром греются большим артельным огнем». Главный герой Аким

вместе с артельной ухой впитал и высшую народную этику. А распад артели драматически сказывается на судьбах людей.

В «Последнем поклоне» семья бабушки Катерины Петровны, собравшаяся в родном доме на ее именины, пополняется во время застолья односельчанами, образуя большую семью уже не только близких по крови, но родственных по духу людей, объединенных сердечной чуткостью и всеотзывчивостью.

Робинзоада главного героя «Перевала» завершается обретением «семьи»: Илька Верстаков зачисляется в бригаду сплавщиков, взявших ребенка на свое попечение.

К пониманию детдомовского коллектива как единой семьи приходят герои «Кражи».

Так возникает в художественном мире В. Астафьева образ семьи-артели, созданной на основе духовного единения людей, коллективного труда и отобранных вековым опытом человечества нравственных ценностей.

Мысль о всеобщей человеческой семье и людском братстве связана в «Печальном детективе» с историей жизни стрелочницы тети Грани. Эта женщина, не имевшая своих детей и не обладавшая учеными способностями детского воспитания, становится матерью и отцом для многих детей железнодорожного поселка. «Возле тети Грани просто росли мужики и бабы, набираясь сил, железнодорожного опыта, смекалки, проходили трудовую закалку. Закуток ее стрелочной будки многим ребятам был и детсадом, и площадкой для игр, и школой труда, кому и дом родной заменял. Здесь царил дух трудолюбия и братства» [1, с. 580]. Именно из семьи тети Грани вынес Леонид Сошнин устойчивые жизненные принципы: неприятие зла в любых проявлениях, совесть, уважение к человеку труда.

Художественно-философская концепция артельности человеческого существования и существования отдельной семьи (будь то семейства Чащиных, Сошниных, Пестеревых) сопряжена у Астафьева с пристальным взглядом на современное общество, с его духовным кризисным состоянием. Здесь заявляет о себе толстовская традиция: способность автора «Войны и мира» соединить философию истории и судьбы частной семьи. Эти темы связываются в «Печальном детективе» как прямыми вопросами («что с нами стало?», «как жить дальше?») и диалектикой сознания главного героя, так и моделированием парал-

лельных ситуаций и образов, художественными деталями, обретающими символический смысл.

Так, сундук и старинные часы, унаследованные Сошнинным от тети Лиины, не просто вещи, которыми дорожит герой. В определенные моменты они становятся некими знаками, ориентирами и для Сошнина, и для читателя. Часы, которые любила заводить дочь Светка, после семейных разладов замолкали и «время останавливалось в четвертой квартире». Нетрудно уловить здесь аллюзию на действия Раскольникова, когда во время решающей пробы он закладывает у старухи-процентщицы серебряные часы (семейный талисман!). Типологичность ситуаций не бытовая, а бытийная. В. Астафьев вслед за Достоевским подчеркивает рушащуюся связь времен и поколений, что чревато безвременьем (и в том и в другом случае часы остановились), хаосом, освобождением человека от всякой ответственности. А отсюда и путь к презрению добродетели, отчужденности от людей, душевному очерствению. Оказывается, что зло, против которого так страстно борется Сошнин-милиционер, овладевает им самим, подтачивая отношения с близкими людьми. Его психологическое состояние растерянности, подавленности и безысходности иллюстрирует сон о тонущей на льдине девочке, в которой Сошнин узнает дочь и которую тщетно пытается спасти. Это сон – предупреждение о возможной жизненной катастрофе, подвигающий героя к осознанию собственной вины в разыгравшейся семейной драме.

И в финале романа рисуется антонимичная ситуация. Деталью – символами выступает здесь чистый лист бумаги (над которым без раздражения и тоски склонился Сошнин-писатель) и свет, падающий на этот лист. Мятежная душа героя находит успокоение, впереди несуетное и глубокое осмысление жизни во всей ее сложности и противоречивости. Душевное равновесие – а за ним и прозрение правды и творческий порыв – приходят к Сошнину с восстановлением (пусть еще хрупкого) лада в семейных отношениях. Не случайно автор, суеверно боясь спугнуть вновь обретенное семейное счастье, живописует эту сцену с несвойственной ему сентиментальностью: «Бережно подсунув Светке под голову подушку, прикрыв ее одеялышком, Сошнин опустился на колени возле сундука, осторожно прижался щекой к голове дочери и забылся в каком-то сладком горе, в воскрешающей животворящей

печали, и, когда очнулся, почувствовал на лице мокро, и не устыдился слез, не презирал себя за слабость, даже на обычное ерничанье перед своей чувствительностью его не повело» [1, с. 683]. Астафьев радуется согласию, возникшему в доме Сошнинных, и «одобряет» своего героя, как когда-то «одобрил» Л.Н. Толстой любовь и согласие Наташи Ростовской и Пьера Безухова. Во второй части эпилога между супругами происходит примечательный разговор. На вопрос Наташи, одобрил бы Платон Каратаев его настоящие мысли, тот ответил: «Нет, не одобрил бы. Что он одобрил бы, это нашу семейную жизнь. Он так желал видеть во всем благообразие, счастье, спокойствие, и я с гордостью показал бы ему нас» [5, с. 221].

Тема «случайного семейства» (которым, как видим, могло бы оказаться и семейство Сошнинных) реализуется не только в фабульной линии романа. «Случайное семейство» – широкое понятие у Астафьева. Это не только семья, где отношения между супругами или родителями и детьми складываются драматически. К ним писатель относит и внешне благополучные семьи, но в которых царит дух корысти, расчета, а духовная связь между супругами и поколениями истончилась или утратилась вовсе. Возможно, из подобных «случайных семейств» могли явиться и Венка Фомин, грабящий одиноких старушек, и пьяный пэтэушник, резавший беременную женщину, и дети, забывшие похоронить отца, и прочие подонки (явные и скрытые), роem выведенные на страницы романа.

Явление «случайного семейства» Астафьев связывает, в частности, с проблемой семейного воспитания. Отрицая официальную педагогику (что не ново для писателя, поскольку немало в ее адрес высказано нелестных слов и в «Последнем поклоне», и в «Краже», и в публицистике), автор «Печального детектива» настаивает, что это прежде всего духовный акт. Это живое общение старшего поколения с младшим с целью передать им все ценное и полезное, что отобрано трудовым опытом народа, а не процесс приобщения ребенка к благам цивилизации и псевдокультуре. Так, Маркел Тихонович Чашин приобщает внука к труду, к земле, к природе – к тому, чем искони жил человек, и что останется для него во век силой животворящей: «Хорошо, что кроме бабки был у дитяти дедка, он мучить ребенка культурой не давал, приучал внука не бояться пчелок, раз-

личать цветы и травы, грести сено грабельками, грядки полоть, зимой снежок огребать, с живой собакой играть, кошку гладить» [1, с. 626].

Контаминирующий характер носит другая сцена романа, когда бабка Тутышиха приглашает Сошнина подивиться новому наряду ее внучки. «Заморская» обновка Юльки, как и восторг девочки и ее бабушки, описаны детально, с нескрываемой иронией и даже сарказмом. И тут, действительно, есть чему удивляться и, прежде всего, «все увеличивающейся диспропорцией между совершенствованием вещей и совершенствованием человека», тому, как «вещи перехватили культуру и эстетику» [3, с. 95], как родители откупаются от детей дорогими подарками, утверждая тем собственный авторитет в их глазах.

И здесь нельзя не вспомнить слова Ф.М. Достоевского из «Дневника писателя» о юных людях «интеллигентных сословий», развитых «в семействах своих, в которых всего чаще встречаете теперь недовольство, нетерпение, грубость невежества и где почти повсеместно настоящее образование заменяется лишь нахальным отрицанием с чужого голоса; где материальное побуждение господствует над всякой идеей; где дети воспитываются без почвы, вне естественной правды, в неуважении или в равнодушии к отечеству и насмешливом презрении к народу» [2, с. 101].

Но и вещь может быть одухотворена, когда она выступает неким посредником духовного контакта между взрослым и ребенком. В Астафьев с большой художественной силой показал это в повести «Последний поклон», в главах «Монах в новых штанах» и «Конь с розовой гривой».

Мысли о семье связаны в «Печальном детективе» с мыслью о назначении женщины. Она воплощается в ряде женских характеров: тети Грани, тети Лиины, бабки Тутышихи, Паши Силаковой и параллельных им образах «эмансипированных» женщин.

Так, Паша Силакова через крушение своих амбиций (желание во что бы то ни стало получить высшее образование), приходит к мысли о своей истинной роли – продлевать род и воспитывать детей: «Мои мужики на земле работать будут, в море ходить, в космос летать» [1, с. 613]. Но если Паша Силакова видит себя в семье, в заботах о доме и детях, то в мадам Пестеревой, редакторе Сыроквасовой, Евстолии Чащиной это столь естественное для женщины желание уступает место высокомерию, чванливости, демаго-

гии, «образованщине», паразитизму на чужом труде.

Есть в романе и женский образ – символ. Это деградировавшая женщина по кличке Урна, уже и не женщина, а какое-то «обособленное существо, со слепой, полубезумной тягой к пьянству и безобразиям. ...С Урной невозможно и нечем бороться, она, хоть и валялась на улице, спала не чердаках и на скамейках, не умирала и не замерзала» [1, с. 570]. В Урне автор олицетворяет изнанку и дно жизни, то ее зло, живучее и изощренное, противоестественное и мерзкое, которое может принимать разные облики и формы. В ней персонифицируются не только преступники-рецидивист Венька Фомин или пьяный водитель самосвала, все крушащий на своем пути, но и молодая мать, бросившая ребенка в камере хранения, и родители-книголюбы, скрывающиеся от своего дитя в областной библиотеке, и супруги Пестерева, не пожелавшие проститься с покойным родителем, и «благополучный» Федя Лебеда, напарник Сошнина по дежурствам, умело устроившийся в жизни. Можно предположить, что и «омужичившиеся» редактор Сыровасова и Евстолия Чащина являются отдаленными двойниками Урны.

Раздумья Астафьева о семье как начале человеческого общежития, народа, государства напрямую связаны с нравственно-философской проблематикой романа. Именно Семья, Дом (не как отвлеченные категории), а как понятия, включающие в себя нравственно-этические нормы, положенные в основу исторической и личной жизни, должны препятствовать распушенности, хамству, вакханалии современного общества. Некоторые исследователи усмотрели в подобной апелляции противоречие между авторской установкой – старанием автора «пронять» читателя «своими очень душевными словами про мужа и жену» (с. 119) – и сюжетными коллизиями романа, которые касаются прежде всего нелицеприятных сцен семейной жизни. И у читателя якобы появляется «несогласие» с авторскими «рацеями». Действительно, Астафьев со свойственным ему натурализмом «пластически воссоздает» жестокую прозу жизни, в том числе и семейной. Достаточно вспомнить отношение Чичи – кочегара к тете Гране или железнодорожного обходчика Адама Зудина к своей Еве; Леонид Сошнин иногда силой усмирал словоохотливую Лерку. Да и Маркел Тихонович не без серьезности совету-

ет зятю: «Может, тебе ее, дочь мою бодливую, побить? Не до самой смерти – чтоб прочувствовала. Да как побьешь? Жалко. Баба. Мать дитя малого» [1, с. 654]. Примеры можно множить, однако они вовсе не свидетельствуют о пустых «декламациях» автора «на счет семейного лада» и не иллюстрируют мысль писателя «о спасительной силе порядка, порядка любой ценой, «без интеллигентских шуточек» (с. 119). Напротив, главный герой, вглядываясь в себя, действующего как раз с позиций силы, – «милицейского свистка и пистолета» – понимает, что этой силой зла не поборот, поскольку «всем атомщикам руки не скрутишь, в кузку не пересаживаешь, всех злодеев не переборешь. Их много, и они сила, хорошо защищенная» [1, с. 615]. Более того против зла остается сила, которую доброй тоже не назовешь, потому как «добрая сила – только созидаящая, творящая» (там же). Зло угадывает Сошнин и в себе самом. Он испытывает непонимание со стороны близких людей и свою отчужденность от них, становится раздражителем, нетерпим, ожесточается против всего и всех (как иллюстрация такого состояния героя его постоянное «ерничанье»). Однако, преодолев душевный кризис, герой приходит к осознанию того, что без личного «переустройства» и «переустройства» маленького мира под названием Семья невозможно перестроить мир, восстановить в нем порядок, сделать его более совершенным. «Не самец, не самка, а человек с человеком соединяются, чтобы помочь друг другу и обществу усовершенствоваться, из сердца в сердце перелить кровь свою, а вместе с кровью все, что в них есть хорошего» [1, с. 684].

В финале романа в семейных отношениях Сошнина и Лерки наступает лад, герой счастлив тихим и столь естественным для человека счастьем. Оно выстрадано героем (потому-то вместе с радостью веет на заключительные страницы книги печалью и скорбью) – и потому так желанно. В руках «молодого литератора» и «уже испытанного в семейных делах мужа» (не оперуполномоченного!) появляется книга «Пословицы русского народа» с огромным разделом «Муж – жена». Тут впервые Сошнин всерьез (без «пересмешичанья») осмысливает откровения народной мудрости: «Смерть да жена – Богом суждена», «Женитьба есть, а разженитьбы нет», «С кем венчаться, с тем и кончаться», «Птица крыльями сильна, жена мужем красна» ...И уже не собственные писательские «домыслы» и «деклама-

ции» льются на страницы романа, а мудрость и самосознание народа, вытекающие из его трудового и житейского опыта и православной веры и запечатленные в творчестве, – все то, что является основой миропонимания Автора и постепенно становится основой миропонимания его Героя.

Библиографический список

1. Астафьев В.П. Рассказы. Повести. Роман. – Екатеринбург: У-Фактория, 2002. – 688 с.
2. Достоевский Ф.М. Дневник писателя. Избран-

ные страницы. – М.: Современник, 1986. – 557 с.

3. Ланищев А.П. Виктор Астафьев. – М.: Просвещение, 1992. – 159 с.

4. Лейдерман Н.М. Русская литература XX в.: 1950–1990-е годы: В 2 т. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Т. 2. 1968–1990 / Н.Л. Лейдерман, М.Н. Липовецкий. 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 688 с.

5. Толстой Л.Н. Война и мир. Т. 4. – М.: Просвещение, 1981. – 270 с.

Ж.В. Новохацкая

ЕДИНСТВО ФОЛЬКЛОРНОЙ И МИФОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИН МИРА В ПОЭЗИИ В.С. ВЫСОЦКОГО

Каждый из нас имеет определённые представления об окружающей действительности. Признаки, качества, стороны разных объектов и явлений взаимосвязаны, взаимообусловлены и создают целостный образ, или «картину мира». Это одно из фундаментальных понятий, отражающих специфику бытия человека, взаимоотношения его с миром. «Картина мира» становится одним из центральных понятий многих гуманитарных наук – философии, культурологии, этнографии и др. По определению В.И. Поставаловой, «картина мира» – это исходный, глобальный образ мира, лежащий в основе мировидения этноса, репрезентирующий сущностные свойства мира в понимании её носителей и являющийся результатом всей духовной активности народа [10, с. 21].

Образ мира, отражённый в сознании человека, находит своё выражение в языке. В связи с этим принято говорить о языковой картине мира как одной из ипостасей картины мира. А.Т. Хроленко выделяет несколько терминологических обозначений данного понятия: «языковой промежуточный мир», «языковая организация мира», «языковая картина мира», «языковая модель мира» и др. [12, с. 54].

Языковая картина мира – это неизбежный для мыслительно-языковой деятельности продукт сознания, который возникает в результате взаимодействия мышления, действительности и языка как средства выражения мыслей о мире в актах коммуникации [11, с. 179]. Учёные отмечают,

что языковой образ мира, так же, как и картина мира, отражает национально-культурную специфику народа (Ю.Д. Апресян, С.А. Кошарная, В.А. Маслов, А.Т. Хроленко и др.).

Понимание человека как вершины мироздания и центра языковой картины мира способствовало тому, что язык стал изучаться в тесной связи с сознанием и мышлением человека. Такой подход предполагает анализ наших знаний об окружающем мире, а не самого реального мира.

Не случайно в последнее время на первый план выдвигается исследование вербализованных когнитивных, то есть научное осмысление процесса формирования и отражения в языке отдельных концептов и концептуальной картины мира в целом посредством построения культурной парадигмы, характерной для того или иного культурного типа.

Уже традиционно под концептом понимается национальный образ (идея, символ), осложнённый признаками индивидуального представления [6]. Действительно, «мышление человека невербально, оно осуществляется при помощи универсального предметного кода. Люди мыслят концептами, кодируемыми единицами этого кода» [9]. При этом кодирование информации происходит в рамках конкретной картины мира (наивно-бытовой, фольклорной, религиозной, мифологической, научной).

По нашему мнению, в сознании индивидуума указанные картины (или субкартины) мира оказываются тесно переплетены, поскольку находятся в активном взаимодействии. В частности,

дифференциация фольклорной и мифологической картин мира в ментальности современного человека достаточно условна: мифологические образы переплетаются с фольклорными, создавая единую «фантастическую реальность», противостоящую наивно-бытовым представлениям, которыми человек руководствуется в своей повседневной жизни.

В то же время фольклор и миф оказываются связанными и в диахронии. Так, не вызывает сомнения тот факт, что древнейшие знания о мире зафиксированы прежде всего в фольклоре. Рассматривая фольклорную картину мира, С.Е. Никитина обращает внимание на некоторые её особенности. В частности, фольклорный мир опредмечивает непредметное, наделяя вещными признаками абстракцию и одушевляет неодушевлённое. Фольклор персонифицирует важнейшие элементы бытия: *мать-сыру землю, долю, или судьбу; смерть* и многое другое. Поскольку каждое фольклорное слово представляет собой концепт-образ, оно вбирает в себя культурные коннотации, а также — посредством определённых поэтических приёмов — «строит» образ. Важную роль в характеристике фольклорного слова играет не только его непосредственная сочетаемость, но и так называемый ассоциативный комплекс, или ассоциативный ряд (по определению А.Т. Хроленко), куда входят слова, обозначающие вместе с заглавным словом устойчивый ряд явлений [8, с. 559–560].

«Фольклорный мир» стремится к полноте, замкнутости, устойчивости, и это обеспечивает сохранность в устно-поэтической речи той части лексики, которая утрачивается в обиходной речи. При этом истоки фольклорного мира ищут в мифологии, которая предшествовала устному народному творчеству. Мифологические традиции отражаются во всех фольклорных жанрах, поэтому и культурные, социальные, психические особенности связаны в первую очередь с сознанием и мышлением мифологическим.

Миф, по мнению С.А. Кошарной, является особым — древнейшим — способом концептуализации действительности, одним из «глубинных уровней сознания» [4, с. 84]. В мифе находят отражение специфические, характерные именно для него сюжеты, персонажи, их взаимоотношения, семейные и прочие связи, специфика поведения персонажей, включая речеповеденческие особенности, природная среда, в результате чего

миф и создаёт параллельную «реальность», *мифологическую картину мира* и вследствие этого особую языковую концептуальную картину действительности, языковой образ мира. Структурообразующими элементами мифологической картины бытия выступают *мифоконцепты*, тот «археологический» источник, без учёта которого семантическая реконструкция древнейшей когнитивной парадигмы этноса кажется неполной. Основной языковой единицей, отражающей представления человека о мифологической культуре, является мифологема — инвариантный комплекс представлений, связанных с определённым сценарием, с «восприятием» важного персонажа, ситуации, которые переходят из мифа в миф [4, с. 87], зачастую проникая в фольклорный дискурс.

Как следствие, в языковой картине мира современного человека находит выражение система концептов, соотносимых одновременно с мифологическими и фольклорными образами. И если данный тезис справедлив в отношении языковой картины мира этноса, то он может быть экстраполирован и на индивидуальное мировидение, безусловно, соотносимое с «небом всеобщего». В этой связи представляет интерес индивидуальное художественное преломление национального образа мира. Не случайно сегодня художественный, авторский дискурс стал активно исследоваться в русле лингвокультурологического и когнитивного подходов, согласно которым всякое произведение понимается как «представляющее реализацию концепции автора, созданную его творческим воображением *индивидуальную картину мира*, воплощённую в ткани художественного текста при помощи специально отобранных в соответствии с замыслом языковых средств...» [1, с. 64].

В контексте нашей работы особо значимо, что сам характер литературного процесса XX века исследователи определяют как мифотворческий. Современная эпоха, с одной стороны, стала эпохой разрушения многих мифов, но в то же время в её рамках создаются новые мифы, становящиеся частью общественного сознания, национального мышления. Новый литературный миф непосредственно и генетически связан с мифом архаическим через фольклор, так как в процессе своего развития литература обращалась к мифологии за *готовыми* образами. В результате языческий миф и фольклор в творчестве того или иного автора оказываются вплетёнными в ткань

художественного целого и образуют некую единую фольклорно-мифологическую картину мира на тематическом, композиционном, образном уровнях.

В этом ключе представляет интерес творчество В.С. Высоцкого, феномен которого, по мнению В.П. Изотова, не в последнюю очередь объясняется тем, что его творчество стало адекватным отражением сознания русского (советского) человека 60–70 гг. XX века, и особенно – языкового сознания. В поэзии В.С. Высоцкого заговорил народ, народ как таковой, народ в самых разных своих проявлениях – от люмпена и уголовника до космонавта и академика. При этом голоса из социальных низов представлены гораздо многообразнее поскольку именно социальные низы практически и составляли «новую историческую общность – советский народ». В этом плане творчество В.С. Высоцкого встает в один ряд с творчеством таких поэтов, как Н.А. Некрасов и В.В. Маяковский [3, с. 3].

Действительно, именно народность объединяет этих великих поэтов, а потому и в творчестве В.С. Высоцкого так сильна народная стихия, с её заблуждениями, суевериями, сказками и мифами.

Фольклорно-мифологические образы в произведениях В.С. Высоцкого разнонациональны и разновременны. С одной стороны, это многочисленные образы исландских саг, античных мифов и библейских легенд, с другой – в них находят отражение элементы восточных притч и русских частушек, причём русский фольклор имеет для поэта наибольшее значение, проявляя себя в постоянном взаимодействии с фольклором других народов. В результате возникает особая авторская картина мира – условная и в то же время удивительно реалистичная.

Так, в поэтических текстах В.С. Высоцкого природа предстаёт во всём богатстве составляющих её элементов, что зачастую достигается посредством символизации окружающей действительности. Отметим, что большинство поэтических символов в произведениях автора соотносится с природой (божественной, демонической, человеческой), четырьмя стихиями и четырьмя сферами обитания (небо, земля, водный и подземный миры). Однако такая дифференциация не будет строгой, так как многие элементы неминусом пересекаются, накладываются друг на друга.

В частности, в ряду общей природной символики важное место отводится лесу. Лес – тради-

ционный, культурологически значимый образ в мифах, легендах и народных сказках. Лес – место изобилия растительной жизни, свободной от всякого контроля и воздействия, но в противоположность городу, дому и обрабатываемой земле как безопасным территориям, лес даёт приют всевозможным опасностям и демонам, врагам и болезням [7, с. 289] и, следовательно, связан с миром мёртвых. Соответственно, лес у В.С. Высоцкого – «заколдованный», «дикий», «дремучий», «страшный», «сухой ад», «здесь лапы у елей дрожат на весу», «здесь птицы щебечут тревожно», из леса «уйти невозможно». Выражение Муромский лес (устар. фолькл. неодобр. – ‘о притоне разбойников’), употребляемое В. Высоцким, восходит к древним сказаниям о том, что в Муромском лесу возвышалось на двенадцати дубах неприступное логовище Соловья-Разбойника:

*В заповедных и дремучих
страшных Муромских лесах
Всяка нечисть бродит тучей
и в проезжих сеет страх:
Воем воем, что твои упокойники,
Если там есть соловьи – то разбойники.*

[2, с. 152]

Однако следует отметить, что мифологические и сказочные герои Владимира Высоцкого – леший, русалка, домовый, кикимора, упырь, ведьма, вурдалак, вампир, Кощей Бессмертный, Баба Яга, Змей Горыныч и другие живут не в мифическое или неопределённо-сказочное время, а в так называемое «наше», что порождает совершенно особенные сюжетные ходы и неожиданные характеристики. Так, в авторском тексте хозяин леса, повелитель зверей – *леший* – вопреки всем народным представлениям (питался животными, а иногда заводил людей в чашу и поедал их) покидает своё место жительства и отправляется в город.

Традиционно в фольклоре *болото* – это опасное место, где водится нечистая сила: черти, ведьмы, русалки и др. Это «чужое» пространство, находящееся за пределами поселения, враждебное человеку. Злой дух дома, маленькая женщина-невидимка, беспокоящая по ночам маленьких детей, – *Кикимора* – в поэтическом мире В. Высоцкого живёт на болоте и выполняет совершенно несвойственную ей роль:

*В заколдованных болотах
там кикиморы живут, –
Защекочут до икоты
и на дно уволокнут.* [2, с. 152]

Нетрадиционное художественное воплощение получает в ряде случаев мифоним *ведьма*. **Ведьмы** (от др.-рус. *ведь*, «знание», «колдовство», «ведовство») – существа, которые имеют сверхъестественные знания, они одновременно связаны с миром живых и миром мёртвых. В поэзии В. Высоцкого это, с одной стороны, разбитные современные бабы, которые любят выпить, играют на бегах:

*Ведьмы мы али не ведьмы,
Патриотки али нет?! [2, с. 153]*

*И наверняка ведь
Прельстили бега ведьм:
Там много орут, и азарт на бегах, –
И там проиграли
Ни много ни мало –
Три тысячи в новых деньгах. [2, с. 197]*

С другой стороны, они настоящие сказочные ведьмы, живущие «в заповедных и дремучих страшных Муромских лесах» («Песня-сказка о нечисти»), у «подножия Лысой горы» («От скушных шабашей...»). Вторжение в современность для них оказывается совершенно непродуктивным и даже пагубным.

Таким образом, традиционные образы фольклорно-мифологической картины мира в творчестве поэта активно перерабатываются, сохраняя при этом в своей основе исконную культурную коннотацию.

Анализируемый материал позволяет установить и концептуальные связи, которые также можно считать традиционными: «Лес», «Болото» – «Нечистая сила» – «Смерть». При этом данные концепты закономерно формируют вокруг себя целые концептуальные поля, которые могут пересекаться.

Например, в концептуальное поле «Смерть» в картине мира поэта входят не только образы всевозможной нечистой силы, но и животный мир (концептуальное поле «Лес»); и подземный мир, и «верхние» области бытия, соотносимые, в частности, с птицами.

Отметим, что ещё Гораций описывал смерть как существо с черными крыльями и с сетью для ловли жертв. В.С. Высоцкий также изображает её как некое крылатое существо:

*И ночь, когда из чрева лошади на Трою
Спустилась смерть, как и положено, крылата. [2, с. 175]*

Символом смерти у В. Высоцкого становится отсутствие *аиста*, Аист – особо почитаемая и на-

деляемая в народных представлениях человеческими свойствами птица, традиционный символ начала жизни (аист приносит детей). Гнездо аиста на крыше дома – счастливая примета. Оно оберегает дом от молнии и пожара, от града, от злых чар и духов, способствует прибыли в хозяйстве и обогащению хозяина. Дом, на котором избегает гнездиться аист, считают проклятым. Отсутствие гнезда аиста на доме или в селе сулит пожар, а уход аиста с гнезда – запустение дома или смерть кого-либо из домашних:

*Дым и пепел встают
как кресты,
Гнёзд по крышам не вьют
аисты. [2, с. 184]*

В народной мифологии птицы достаточно часто отождествляются с душами людей. Представления о душе-птице или о душе, уносимой птицей в царство мёртвых, существовали ещё в античности и нашли отражение в фольклоре русского народа. Например, в восточнославянской фольклорно-мифологической картине мира *ворон* – предвестник смерти, к нему обращается умирающий герой с просьбой передать родным весточку о своей гибели. В.С. Высоцкий использует образ *ворона*, кружащего над человеком, как символ обречённости, гибельности, при этом используется фрагмент прецедентного текста (зачин известной песни):

*Чёрный Ворон, что ты вьёшься
Над Живою головой... [2, с. 225]*

В то же время *вороны* – птицы-падальщики – могут непосредственно репрезентировать концепт «Смерть»:

*Только чёрные вороны
стаю вьются*

Над трупами наших бойцов. [2, с. 48]

Согласно традиционным мифологическим представлениям, души после смерти забирают и отправляют их в рай крылатые божества – ангелы. Этот образ известен в иудаистской, христианской и мусульманской мифологиях. В поэтической картине мира Владимира Высоцкого обнаруживается параллель *ангелы – белые птицы*:

*После смерти для всех свои птицы найдутся –
Так и белые птицы для наших бойцов. [2, с. 48]*

Здесь задействуется ещё один традиционный символ – *белый цвет*. С одной стороны, белый цвет является характерным признаком сверхъестественных существ, несущих добро. Слово *белый* исторически родственно др.-инд. *bhalam* – «блеск», *bhati* – «светит, сияет», литовскому

baltas – “белый, добрый, ласковый, милый”. Мир обетованный на Руси называли *белым светом*, глагол *обелиться* означал “очиститься от грехов”. В историческую эпоху оппозиция *белый – черный* соотносится с противопоставлением *свет – тьма*, лежащим в основе библейского конфликта. При этом семантическое поле лексемы *свет* в Священном Писании составляют такие понятия, как Бог, Христос, Богоявление, жизнь, истина, вера, спасение, евангелие, Слава Божия, добро, радость, истинная вера, Божье слово, любовь, ангелы и др. [5, с. 61, 64].

С другой стороны, белый цвет в язычестве символически соотносился с концептуальным полем «Смерть». Белый цвет некогда нес совсем иную, отличную от сегодняшней, эмоциональную нагрузку, поскольку в сознании носителей языка связывался с цветом снежного покрова, под которым засыпает, умирает всё живое. Белый – это цвет савана и цвет подвенечного платья невесты, умирающей в день свадьбы в одном качестве (отсюда традиционные свадебные плачи), чтобы возродиться в другом [5, с. 62].

Эти противоположные составляющие традиционного символа совмещаются поэтом в образе *белых птиц*, кружащих над убитыми.

Созданный В.С. Высоцким образ рая также сочетает в себе черты архаичных представлений, сказочно-фольклорных образов и собственных поэтических воззрений автора. Слово *рай* в духовных стихах имеет синонимами слова *царство небесное* и *небеса*, у него множество эпитетов, из которых наиболее частотны *светлый, пресветлый, прекрасный, святой, пресвятой*. Однако *рай* в произведении В.С. Высоцкого оказывается недобрым местом:

И погнав коней прочь от мест этих гиблых и зыблых...
[2, с. 576]

Рай как *гиблое место* имеет точное географическое положение – Сибирь – место ссылки многих россиян. Таким образом, *рай* предстаёт как лагерь в государственном масштабе и является проекцией реальной жизни и царящего в ней беспредела:

*Прискакали – гляжу – пред очами не райское что-то:
Неродящий пустырь и сплошное ничто – беспредел.
И среди ничего возвышались литые ворота,
И огромный этап – тысяча пять – на коленях сидел.*
[2, с. 575]

Таким образом, в разнице между первичным и «авторским мифом» кроется заложенный под-

текст, ради выражения которого автор воспользовался формой мифа.

В целом, элементы фольклорно-мифологической картины мира, использованные В.С. Высоцким в его поэтических произведениях, приобретают новые черты и коннотации. При этом фольклорно-мифологические «заимствования» не ограничиваются только персонажами, их атрибутами, стереотипными ситуациями. В фольклорно-мифологическом контексте может обыгрываться и быть и нечто реальное (*битва, смерть, вода, земля, небо, числа* и т.д.), но интерпретируемое автором особым образом, но все же в русле народной традиции.

Библиографический список

1. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика. – М.: Флинта: Наука, 2006.
2. Высоцкий В.С. Сочинения. В 2-х т. – М.: Худож. лит., 1991.
3. Изотов В.П. Словарь поэзии Владимира Высоцкого (Ф–Э). – Орел: Орловск. гос. ун-т, 1999.
4. Кошарная С.А. Миф и язык: Опыт лингвокультурологической реконструкции русской мифологической картины мира. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2002.
5. Кошарная С.А. В зеркале лексикона: Введение в лингвокультурологию. – Белгород: Изд-во БелГУ, 1999.
6. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. – М.: Филол. фак. МГУ, 1996.
7. Кэрлот Х.Э. Словарь символов. – М.: REFL-book, 1994.
8. Никитина С.Е. Лингвистика фольклорного социума // Язык о языке: Сб. статей / Под ред. Н.Д. Арутюновой. – М.: Языки рус. культуры, 2000.
9. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. – Воронеж: Истоки, 2001.
10. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988.
11. Телия В.Н. Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – С. 173–180.
12. Хроленко А.Т. Основы лингвокультурологии: учебное пособие. – М., 2004.

Л.В. Овчинникова

СКАЗКА-ПУТЕШЕСТВИЕ КАК «ТВОРЧЕСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ» М.М. ПРИШВИНА

Творчество М.М. Пришвина – путь созидания, борьбы со злом «на путях добра», открытие и художественное воплощение жизни в ее вечной красоте и гармонии, в общности человека и природы, прошлого и настоящего. Совершенно особое место в этом мире занимает сказка. По словам В.Д. Пришвиной, «сказка – это точное определение стиля и содержания всей пришивинской прозы»¹. Это не только жанровая форма, но и одна из творческих сил бытия (родственная мечте, музыке, гармонии), и особенность видения мира, и манера повествования. Под сказкой Пришвин нередко подразумевал жизненный путь человека в целом, «жизнетворчество». Так, например, в 1914 г. он записал: «У человека, почти у каждого, есть своя сказка, и нужно не дела разбирать, а постигнуть эту самую сказку»². Все свои произведения (как и любые произведения искусства) писатель нередко в обобщенно-символическом смысле также называл сказками³.

На протяжении всего творческого пути М.М. Пришвин создавал свою «сказку жизни». Но впервые сказочные способы восприятия действительности намечены в его ранних очерках-путешествиях: «В краю непуганых птиц» (1907), «За волшебным колобком» (1908), «Светлое озеро» (1909). Для поздних его произведений характерно включение слова «сказка» в жанровое обозначение: «Кладовая солнца» – сказка-быль (1945), «Корабельная чаша» (1953) – повесть-сказка, «Осударева дорога» (1957) – роман-сказка. Кроме того, свое понимание сказки М.М. Пришвин раскрыл в некоторых поэтических миниатюрах из «Моих тетрадок», циклов («Золотой луг», «Глаза земли» и др.).

Своеобразие первых пришивинских путешествий в том, что он совершал их одновременно как художник и как исследователь. Не случайно в первых критических оценках его очерков мелькали характеристики «этнограф-поэт», «художественная этнография» и др. Этнограф-любитель документально точен, внимателен, кропотлив и любознателен, поэт – «очарованный странник» – носит в душе восхищение, любовь и свою собственную сказку.

За первую книгу (первую «литературную работу»⁴, как подчеркивал сам писатель) и записи фольклора Пришвин был награжден медалью Географического общества РАН и избран его действительным членом. Его материалы составили раздел в сборнике «Северные сказки» этнографа и фольклориста Н.Е. Ончукова⁵. В предисловии к сборнику Н.Е. Ончуков с научным академизмом отметил, что «г-н. Пришвин, к сожалению, некоторые из своих записей подверг литературной обработке»⁶. Для публикации по «отделению этнографии» это действительно «к сожалению», но для понимания «творческого поведения» Пришвина – показательно.

Впоследствии Пришвин по-разному оценивал свои первые успехи, но неизменно называл очерки-путешествия началом своего литературного пути, а Выговский край – своей писательской родиной. В основе «творческого поведения» Пришвина, безусловно, – интерес к народной культуре, к слову, которое «услышал сам из уст народа» (4, с. 526)⁷. Но не только. Пришвин считал, что два главных источника его творчества – это детство и любовь («...все мои поэтические переживания происходят из двух родников: детства и любви...» (04.05.1908))⁸.

«Идеальная» любовь и расставание с В. Измалковой переживались Пришвиным долгие годы и многократно «отозвались» в его творчестве (Недоступная, Сонная Греза, Версальская Дева, Невеста, Она и др.). Так, в 1912 г., через 10 лет после «утраты невесты», Пришвин с оттенком горькой иронии писал в дневнике, о том, что он лишь «притворялся» этнографом, «обманывал» своей литературной «техникой», а сам всегда стремился писать только о «Ней»⁹. Ясное понимание того, что ни забыть, ни вернуть романтическую сказку молодости и любви он не может, – во многом определили лирический «лейтмотив» раннего творчества Пришвина, в т.ч., его сказок-путешествий.

Детство в художественном мире писателя означает и «наивный реализм», и веру в чудо, и готовность к сказке. В дневнике 1926 г. Пришвин создал лирически-взволнованный образ «творческого поведения», объединяющего детский

и народно-наивный взгляд на мир: «Маленькие скворцы, обыкновенное солнце, величиною в тарелку, и луна, и звездочки, я вас люблю не такими, какими узнал я о вас из книг — это любить невозможно! — а как сотворились вы вместе с моей младенческой душой, как образовались, так и остались, и я с вами остаюсь таким же. Так это есть и будет присоединенным к великому свитку тысячелетий бытия человека, бытия человека на его остывающей планете»¹⁰.

Вспоминая о своих путешествиях на север, Пришвин писал о том, как он «прозревал» мир как сказку: «Из-за кустов на светлых лесных озерах, называемых по-карельски ламбинами, иногда я видел семью лебедей, таких прекрасных, что не решался в них стрелять, и потом переносил это в сказку о лебеди, умолявшей не стрелять ее, и так через себя самого догадывался о таинственном значении сказки. Теперь я думаю, что каждый художник непременно является наивным реалистом и верит, что мир именно такой и есть, каким он его воспринимает». А также подчеркивал, что финские скалы и славянские былины «освещались» именно «вспышкой» живой жизни автора (4, с. 244–245).

Выговский край представлен в книге «В краю непуганых птиц» этнографически точно (природа, вера, быт) и одновременно — чудесно, так как для автора это — волшебная «страна непуганых птиц», к которой он стремился с самого детства. «Сказочная» составляющая в очерке соединена с изображением цельной народной культуры (так, не противопоставлены друг другу ревнители веры, старообрядцы, сказители, колдуны). Это отразилось, как показывают записи Пришвина, и на составе фольклора: в одном произведении или в репертуаре одного сказителя могут объединяться идейно-художественные элементы сказок, легенд (в т.ч., старообрядческих), быличек и преданий. Об этом же свидетельствует и облик сказочника Мануйлы. О нем Пришвин рассказал в предисловии к своей части сборника (записи от Мануйлы Петрова из Морской Масельги №166–175)¹¹, а позже сделал одним из главных героев повести-сказки «Корабельная чаша».

В очерке Пришвин подробно описал внешность Мануйлы, его образ мыслей, быт, особенности репертуара, отношение к своему «ремеслу»: «Сказочник Мануйло — человек высокого роста, с густой бородой, на вид серьезный, строгий. И только когда он начнет рассказывать

свои сказки, «манить», в лице его мелькает что-то такое легкомысленное, такое неподходящее к этому строгому лицу и бороде, что становится смешно. Душа у Мануйлы не простая, а поэтическая, он испытывает приступы тоски, имеет неопределенные желания, его тянет куда-то» (2, с. 112). Мануйло хочет сходить в Иерусалим («это пуп земли»), общается с богомольцами. «Вслушиваясь в их разговоры, Мануйло узнает о каком-то удивительно сложном и прекрасном мире. Все эти сведения в поэтической душе перерабатываются и потом подносятся односельчанам когда-нибудь в зимние вечера на вывозке в лесных избушках» (2, с. 112–113).

В очерке «За волшебным колобком», написанном после нового путешествия Пришвина на север в 1907 г., документально-этнографическая точность и лирическая «сказочность» более уравновешены¹², хотя позднее писатель видел в этом «двуединстве» недочеты. В 1909 г., обдумывая свои новые замыслы, Пришвин записал: «Книга будет такая же, как «Колобок», но цельная, выдержанная. Избежать ошибки «Колобка»: невыдержанности и провала в этнографию»¹³.

В книге «За волшебным колобком» сказка сопровождает путешественника и организует повествование, но сказка «пришвинская», объединяющая правду факта и восхищение чудом. Взаимопроникновение этнографического и сказочно-поэтического проявляется во всех элементах художественного мира.

Научно-документальный подзаголовок («Из записок на Крайнем Севере России и Норвегии»), деловое описание маршрута в начале неожиданно сменяется сказкой — автор говорит о волшебном колобке, который, ведет героя по пути испытаний к счастливой развязке. Посвящение продолжает «сказочную» линию, связанную с памятью детства. Пришвин посвящает свой труд неведомой стране (стране детства, «иному» царству, стране непуганых птиц и зверей): «Этим трудом я хочу поставить памятник, быть может, грубоватый, простой. Но что из этого? Лишь бы не дать сравняться могиле с землей, лишь бы узнать то место, где лежат дорогие мальчики и грезят о стране без имени, без территории» (2, с. 166). Так устанавливается доверительный тон повествования, особая атмосфера общения, начинается «дорога к другу», по которой Пришвин шел всю жизнь.

В первой главе сказочная присказка («Начинается сказка от сивки, от бурки, от вещей каур-

ки») оформлена как эпиграф, далее следует волшебство-сказочный зачин: «В некотором царстве, в некотором государстве жить людям стало плохо, и они стали разбегаться в разные стороны. Меня тоже потянуло куда-то...». Но традиционная волшебство-сказочная начальная ситуация не достачи, нарушения гармонии («жить людям стало плохо») лишь декларируется, в дальнейшем не определяя развития сюжета. Сам же повествователь после подчеркнуто сказочного начала затем не менее явно нарушает «порядок», сразу «пересказав» весь свой путь (свой мир – дорога в иной мир – в ином «царстве» – дорога назад). Такое построение не обязательно является композиционной структурой волшебной сказки, но в художественном мире сказки об экспедиции за сказками ею становится.

Сразу после этого – рассказ о путешествии за «веселым вожатым» колобком, о трех дорогах, лежащих перед путешественником: «Я сел на камень и стал думать: куда мне идти? Направо, налево, прямо? <...> Этот город – узкая полоска домов между тундрой и морем – совсем тот сказочный камень, на котором написана судьба путника» (2, с. 168). Он выбирает дорогу «со странниками в лес» за волшебным колобком. Старика (сказочного «помощника») просит путник, где еще сохранилась древняя Русь, «где не перевелись бабушки-заворонки, Кашей Бессмертные и Марья Моревны? Где еще воспеваются славные могучие богатыри?» (2, с. 169). Старик советует пойти в Дураково, что поначалу обидело повествователя, но потом он понял, что такая деревня действительно существует. Новая встреча как бы отрывок новой сказки – рассказанной с юмором: принимая путешественника за начальство, деревенский ходок просит его «разделить море».

Чем больше новых впечатлений, тем больше убеждается читатель, в том, что перед ним сказка. Но... сказка в жизни, лирическая сказка странствий. Автор перевоплощает впечатления от сурового края, тяжелой жизни людей, власти старины в сказочно-праздничную форму лирико-этнографического дневника.

Каждая глава имеет дату создания (действительность), но в самой художественной ткани повествования живет сказка, рассказанная и переосмысленная несколько раз. Путешественник занят собирательской деятельностью, но к читателю пришли не записи фольклориста, а новая сказка – «отраженная» в авторском сознании, в со-

знании человека, не лишённого замечательного чувства юмора и с любовью относящегося к людям. Особенно это заметно, когда повествователь начинает расспрашивать у поморов об их жизни, пользуясь сказочной фразеологией: «– А ты, Иванушка? Есть у тебя Марья Моревна? Глупый царевич не понимает» (2, 179). В соответствии со «своей» сказкой путешественник говорит о возможности украсть Марью Моревну, сравнивает будущего тестя с Кощеем. Помор же отвечает достаточно деловито (крыша не покрыта, денег нет) и смеется над таким сравнением: «...Эта Марья Моревна?»

– Эта... – шепчет Иванушка. – Отец вон там живет, вон большой дом с крестом.

– Кашей Бессмертный? – спрашиваю я.

– Кашей и есть, – смеется Иванушка. – Кашей богач. У него ты и переночуешь и поживешь, коли поглянется» (2, с. 183). «Пересказывает» жизнь в форме сказки все же сам повествователь, поморы этого не делают, хотя хорошо понимают и принимают его. «Творческому поведению» путешественника соответствует и сон-сказка о Марье Моревне и Иване царевиче (соединяются мотивы похищения, полета над морем с помощью двух перышек от гусей-лебедей, усыпления-укачивания сторожа – светлой сестрицы или старого медведя): «...И по-прежнему смотрит светлая сестрица, молчит в своей нездешней смертельной тоске.

По всему небесному своду, по земле, по воде обвела колдунья мертвую рукою заколдованный круг.

И земля-то спит, и вода-то спит!

Качает красавица старого медведя.

Бай-бай... Скрип-скрип...

Вдруг утка крякнула, берега звякнули. Полетели гуси-лебеди.

Гуси-лебеди, гуси-лебеди, киньте два перышка, возьмите меня с собой!

Кинули гуси-лебеди два перышка. Упали два белые на черный крест.

Подкрался Иван-царевич, прислонился к кресту, шепчет: – Выходи, Марья Моревна, спусти нам гуси-лебеди два пера» (2, с. 184). Помимо волшебство-сказочной основы, лирически трансформированной и сплавленной с реальными событиями, здесь явно ощутимо романтическое начало. И далее «в грезах» соединяются реальность, сказка и древняя вера: «Как пар, поднимаются с Белого моря души покойников. Реют неслышно, как прозрачные стеклянные птицы. Умы-

ваются на подоконниках. Вытираются чистыми полотенцами. Садятся на князьки, на трубы, на сети, на лодки, на большие изорванные сосны, на шкуры зверей, на высокие черные восьмиконечные кресты» (2, с. 184). Писатель, возможно, воспроизводит в древнейшие мифологические «поэтические воззрения» на природу, которые затем стали основой волшебной сказки.

Разговорно-доверительный тон, «готовность» к сказке помогают путешественнику сближаться с людьми, например, с невестой Ивана – Машей: «Я спрашиваю обо всем в избе, мне все нужно знать, и как же иначе начать разговор с прекрасной царевной? Мы все пересчитываем, все записываем, знакомимся, сближаемся и смолкаем. Пылает знаменитая русская печь, огромная, несуразная. Но без нее невозможна русская сказка. Вот теплая лежанка, откуда свалился старик и попал в бочку со смолой. Вот огромное горло, куда бросили злую колдунью; вот подпечье, откуда выбежала к красной девице мышка» (2, с. 186–187).

Каждый встреченный человек и событие вплетены автором в его собственную сказку, осмыслить которую помогают и описания, и «элементы ритма» (мотив песенки колобка, повтор «бай-бай», «скрип-скрип», сказовые интонации), и лирико-философские отступления. Злая старуха на почтовой станции, о которой предупреждали попутчики, – баба-яга. Мужики-поморы из экипажа почтовой лодки – Мужичок-с-ноготок-борода с локоток и Иванушка-дурачок. Верный своему творческому принципу, Пришвин не включает в очерк сказку помора про златоперого ерша, а создает ее образ: она журчит, как вода, как живая, она тешит, манит, «в ней дивы-дивные, чуды-чудные». При этом писатель отмечает и ценные фольклорно-этнографические подробности: сказки поморы рассказывают одну за другой, иногда всю ночь, сказку можно перебивать, она может включать разговоры рассказчика и слушателей. «Все по-прежнему журчит сказочка. Пробежала еще одна темная мыш. Захрапел старый дед, свесил голосу Иванушка, уснула женка, уснула другая. Но старуха не спит. Это она остановила день, заморозила ночь, и оттого этот день походит на ночь и эта ночь – на день. – Все уснули, крещенные? – опять окликает Мужичок-с-ноготок. – Не, я не сплю, рассказывай. – Проехал черный всадник, и конь черный, и сбруя черная... Засыпает и рассказчик, чуть бормочет. Еле слышно... Из одной бабушки-заворонки делается четыре, из каж-

дого угла глядит черная злая колдунья. Пробежала Зорька, Вечерка, Полуночка. Проехал белый всадник, и конь белый, и сбруя белая...» (2, с. 176).

В предисловии к своей публикации у Н.Е. Ончукова, Пришвин иначе описал свои наблюдения: «Но стоило мне переспросить хотя бы одно непонятное слово, он мгновенно изменял не только говор, но самый склад речи, совершенно исчезал тот тон сказки, от которого главным образом и зависит наслаждение слушателя. Вообще, при записывании сказок я нахожу выгоднее пропустить несколько слов, пожалуй, неверно их записать, лишь бы не перебивать рассказчика. Изменение тона рассказа на более или менее продолжительное время я заметил не только у Мануйлы, но и у всех остальных сказочников»¹⁴. Но в сказочно-лирическом очерке и в научном предисловии отмечено одно общее свойство народных сказок – они «живые», требуют естественного исполнения и восприятия-переживания.

Отдельные сюжетно-смысловые части очерка построены сходно: рассказ о конкретных событиях и впечатлениях – их сказочное осмысление – выражение чувств путешественника. Так после рассказа поморов о ловле морских животных автору *грезится* сказка о «фантастической битве на море», о Марье Моревне, ударившей морского зверя, а потом снявшей дорогой платочек, который зверь приложил к ране. Сказка, таким образом, становится синонимом фантазии, чуда, помогает найти дорогу к пониманию красоты мира и общечеловеческой души: «...Мое занятие – этнография, изучение жизни людей. Почему бы ни понимать его как изучение души человека вообще? Все эти сказки и былины говорят о какой-то неведомой общечеловеческой душе. В создании их участвовал не один только русский народ. Нет, я имею перед собою не национальную душу, а всемирную, стихийную. И такую, какою она вышла из рук творца» (2, с. 185).

Вопрос о сказочных источниках пришивинских очерков, при кажущейся ясности и простоте, достаточно сложен¹⁵. Можно выявить некоторые соответствия между записями, которые были переданы Пришвиным Н.Е. Ончукову, и сказочными элементами в художественном мире очерков. Безусловно, центральное место занимает волшебная сказка в индивидуально-авторском понимании. Среди записей Пришвина есть сказка «Иван-царевич в Подсолнечном царстве» (№ 166), близкая к сюжетам типа «Молодильные яблоки»

(здесь — молодильные яйца). Зафиксированные в ней откровенные физиологические подробности могут быть в некоторой степени соотнесены с размышлениями писателя о любви, ее грубо-чувственной и таинственно-возвышенной стороне, об Иванушке и его невесте Маше в очерке «За волшебным колобком».

Ряд элементов восходит к бытовым сказкам. В очерке «В краю непуганых птиц» об этом свидетельствует описание некоторых сказок Мануйлы: «При свете лучины он в этой лесной избушке рассказывает всем этим дремлющим на полу людям про какого-то царя, с которым народ живет так просто, будто бы это и не царь, а лишь счастливый, имеющий власть мужик. Этому царю мужики носят рябчиков, загадывают ему загадки, а царь ловко отгадывает, дает советы...» (2, с. 76). Также отмечено, что слушатели иногда смеются. По всей видимости, речь идет об одной из сказок, записанных Пришвиным, — «Иван Рогун» (№172). В ней рассказывается о ловком мужике, который стрелял в лесу рябчиков, возил царю, да так «делил», что все были довольны, самому дольщику доставалась большая часть, а царь, хоть и видел обман, смеялся над хитростью мужика и награждал его деньгами. В своем очерке Пришвин акцентирует внимание не на социально-сатирическом аспекте содержания (мужик — хитрец, а царь — дурак) а на том, что всегда волновало самого писателя: на соединение, социальную гармонию (царь — простой и доступный, живущий общей жизнью с мужиками).

В исследованиях последних лет отмечается, что книга «За волшебным колобком» «демонстрирует разрушение мифа о Севере как островке первозданной духовности, проистекающей из теснейшей связи с природой...». Что «вожделенная гармония человеческого и природного не состоялась в параметрах реальности. Но в параллельном мире, в сфере искусства, поэзии ей по-прежнему есть место. Миф сохранен в сознании лирического героя, в пространстве текста, и его умоэстетическое существование поддерживается посредством иронии»¹⁶. В основе данного суждения, в частности, — анализ концовки очерка, где говорится о том, что путешественника принимают за высокого чиновника, который поможет «согнать» монахов. Думаю, что в данном случае вся вплетенная сюжетная линия неудавшегося «раздела моря» с монахами — «семга-свинка», так же как и намеки на дураков и «Дураково», восходят к са-

тирическим и анекдотическим сказкам, т.е. собственно тоже к области народного миропонимания и поэзии, а не только к столкновению реальности и ожидаемой путешественником гармонии.

Пришвин, прекрасно знавший фольклор, никогда не считал его принадлежностью старины, не «списывал» в музей или архив. Народные легенды и предания, по его мнению, рождаются каждый день. В книге «За волшебным колобком» такова история о «генерале», который разделит море и поможет «согнать» монахов. В очерке «Светлое озеро» Пришвин вновь «угадывает» будущую легенду: «Сколько, наверно, легенд осталось там, в лесу, обо мне! Коснуться глубины живой стихии, — она сейчас же ответит» (2, с. 398—399). Полностью на подобном «прикосновении к живому нерву жизни» построен «Черный араб». Позже, в «Календаре природы» Пришвин вновь отметит именно это, «сказочное» отношение простого человека к действительности: «Мне хотелось узнать у него, что останется у крестьян от нашего большого разговора в избе. — Вот облачко тает, — сказал Павел, — и у них так же расходуется мысль и все им было, как сказка» (3, с. 88).

С развитием таланта Пришвина «сказочность» в единстве мечты и правды факта несколько изменится. Реальные экспедиции и встречи будут давать материал и для очерка, и для художественного произведения. Так в очерке «Дорогие звери» описана мимолетная встреча с женщиной с «оленьими» глазами, из которой в душе писателя родилась сказка: «...и я увидел оленя, превращенного в женщину <...> как будто передо мною действительно чудо из чудес свершилось, олень-цветок, раскрывшийся в женщину. После того долго стою в очереди в ожидании трамвая и сочиняю роман-сказку о превращении Хуа-лу, оленя-цветка в прекрасную царевну» (3, с. 628). Подобных примеров достаточно много, так как писатель значительную часть жизни провел в путешествиях, но все же север остался, видимо, «первой любовью» Пришвина.

Таким образом, в ранних очерках-путешествиях намечены неповторимые черты «творческого поведения» М.М. Пришвина, родственные сказке. Впервые в них представлен путь сказочного переосмысления действительности и переживания сказки, соединения чуда и реальности, выработаны приемы «рассказывания», а многие образы, сцены, зарисовки, этнографически точные и достоверные, перейдут в романы и повес-

ти Пришвина, приобретя новое звучание¹⁷. Понятия добра и зла, счастья, свободы, красоты, на протяжении творческого пути писателя формировались на основе сказочной философии и волшебного-сказочных образов Дороги, Волшебной страны, Марьи Моревны, Кашея и др.

Рассмотрение сказки-путешествия как выражения «творческого поведения» Пришвина позволяет выявить черты изначальной близости творческого акта писателя к народному. Это подтверждают и «наивный реализм», и глубинное ощущение единства, цикличности и общего олицетворения мира. Понимание «своего приема» пришло к писателю позднее. В дневнике 1915 года в наброске-воспоминании он написал о том, что в первых поездках им «руководил задор», он надеялся «с помощью какого-то неведомого чувства» сделать открытия. «И я действительно убедился тотчас по приезде, что знал больше всех этих [ученых]-исследователей раскола и сектантства (я вошел внутрь). Нельзя ли то же сделать в большом масштабе, например, с географией, чтобы глобус стал не внешним предметом, а вошел в состав души»¹⁸, — эти слова позволяют предположить, что и сказка «вошла в состав души» Пришвина и он «вошел внутрь», что и определило в дальнейшем его «творческое поведение». Гораздо позже писатель так охарактеризует свое творческое кредо: «Мой прием состоит в том, чтобы заставить действовать не только центральное лицо, но и всю обстановку олицетворять, чтобы каждая вещь показалась своим лицом и стала тоже героем. Так и лес, и елка, и сосна стали бы живыми» (миниатюра «Мой прием») (5, с. 502).

Концепт путешествия (экспедиции, поездки, плавания, вообще перемещения в пространстве и во времени) занимает одно из центральных мест в художественном мире писателя. Летом 1917 г. Пришвин записал в дневнике: «Жизнь есть путешествие. Не многие это сознают. Я всегда был путешественником, и все, за что я брался, было для меня только опытом: нужно что-то узнать для какого-то плана. Россия всегда была для меня страной неизвестной, где я путешествую. Семья — опыт. Дом, который я выстроил, часто мне представляется кораблем, вечером, когда я сижу на террасе, весной, летом, осенью, зимой кажется мне часто, будто я куда-то плыву, в страны разного климата»¹⁹. Впервые волшебного-сказочная в своей основе идея пути — большой дороги или маленькой тропинки, пути реального или духов-

ного, дороги к другу или одинокого плавания, возвращения в прошлое и раздумья о будущем — появилась в очерках (сказках-путешествиях) Пришвина. Таким образом, для Пришвина сказка — это путь творчества, адекватный, если не единственный возможный, способ понимания и изображения жизни — т.е., говоря словами самого писателя, «творческое поведение».

Примечания

¹ Пришвин М. Сказка о правде / Сост. В.Д. Пришвина. — М., 1973. — С. 307.

² Пришвин М.М. Дневники. 1914–1917. — СПб., 2007. — С. 70.

³ Например, в дневнике 1930 г., под впечатлением от уничтожения колоколов в Троице-Сергиевой Лавре, Пришвин писал: «И самое страшное, когда переведешь на себя: ты, скажут, писатель Пришвин, сказками занимаешься, приказываю тебе писать о колхозах» (Михаил Пришвин. Леса к «Осударевой дороге». 1909–1930. Из дневников // Наше наследие. — 1990. — № 1(13). — С. 82).

⁴ Хотя писать Пришвин начал раньше, а его рассказ «Сашок» был принят в журнал «Родник» до путешествия.

⁵ «Северные сказки» (Архангельская и Олонецкая гг.). Сборник Н.Е. Ончукова // Записки Императорского Русского Географического общества. Отделение этнографии. Т. XXXIII. — СПб., 1908.

⁶ Северные сказки. Сборник Н.Е. Ончукова: В 2 кн. — СПб., 1998. — Кн. 1. (Полное собрание русских сказок. Предреволюционные собрания. Т. 1). — С. 20.

⁷ Ссылки на произведения М.М. Пришвина даются по изданию: Собрание сочинений в 6 томах. — М., ГИХЛ, 1956–1957. Первая цифра — том, вторая — страница.

⁸ Пришвин М.М. Ранний дневник. 1905–1913. — СПб., 2007. — С. 34.

⁹ Там же. — С. 152.

¹⁰ Михаил Пришвин. Леса к «Осударевой дороге». 1909–1930. Из дневников // Наше наследие. — 1990. — № 1(13). — С. 77.

¹¹ Нашли отражение в очерке впечатления от искусства «подголосницы» Степаниды Максимовны (записи 176–180, волшебного-новеллистические сказки и былички); «религиозной старушки» Марьи Петровны (записи 182–196, сюжеты о дураках, религиозно-назидательные рассказы), и старичка Василия (лапландские сказки и предания).

¹² Жанровые определения книги «За волшебным колобком», встречающиеся в исследованиях, различны: дневник; философский очерк; синтез повести и путевых очерков; мифологическая повесть и др.

¹³ Пришвин М.М. Ранний дневник. 1905–1913. – СПб., 2007. – С. 568.

¹⁴ Северные сказки. Сборник Н.Е. Ончукова: В 2 кн. – СПб., 1998. – Кн. 2. (Полное собрание русских сказок. Предреволюционные собрания. – Т. 1). – С. 72.

¹⁵ Сказочная образность в раннем творчестве Пришвина опирается не столько на живое народное творчество, сколько на естественно воспринятые писателем, в т.ч., через посредство мировой литературы фольклорные мотивы и образы (Г.-Х. Андерсен, В.А. Жуковский, П.П. Ершов, А.С. Пушкин). Противоречия между интеллигентом с университетским образованием и простым помором не возникает благодаря ведущему

лирическому лейтмотиву «переживания» сказки повествователем.

¹⁶ Там же.

¹⁷ Существует точка зрения, что в литературе 1920–1930-х гг. тенденция «освоения сказочной семантики как выразителя нравственно-философского идеала автора» не получила развития, возродившись лишь в 50-е, а затем в 70–80-е гг. (Липовецкий М.Н. Поэтика литературной сказки (На материале русской литературы 1920–1980-х годов). – Свердловск, 1992. – С. 71). Исследование ранних произведений Пришвина убеждает в том, что писатель всегда следовал именно по этому пути, определенному уже в начале его творческой деятельности.

¹⁸ Пришвин М.М. Дневники. 1914–1917. – СПб., 2007. – С. 171.

¹⁹ Пришвин М.М. Дневники. 1914–1917. – СПб., 2007. – С. 455.

А.В. Перетягина

ПУШКИНСКИЕ МОТИВЫ В РОМАНЕ И.С.ТУРГЕНЕВА «ОТЦЫ И ДЕТИ» (к 190-летию со дня рождения И.С. Тургенева)

В настоящее время в отечественном литературоведении заметен интерес к изучению преемственных связей в историко-литературном процессе середины и второй половины XIX века, к выяснению особой роли пушкинского наследия в развитии русской поэзии и прозы. Цель данной работы – осмыслить творческую индивидуальность Тургенева сквозь призму «пушкинских отражений» в его произведении.

В романе И.С. Тургенева «Отцы и дети» Пушкин занимает особое место. Особое потому, что присутствует в романе Тургенева постоянно. Речь идёт не об отдельных прямых цитатах из Пушкина или его поэтических образах, – в романе они тоже есть, но они и легко перечислимы, – речь идёт о реминисценциях, которые разлиты всюду и без которых роман несомненно утратил бы своё поэтическое обаяние.

Можно даже предположить, что некоторые из них в пору работы Тургенева над романом не осознавались им как реминисценции именно из Пушкина. Большое значение их для понимания подлинной роли пушкинских традиций в творчестве Тургенева-романиста не подлежит сомнению. А.И. Батюто отметил, что эти как бы невольные отголоски свидетельствуют прежде всего о том, что поэтика Пушкина усваивалась Тургеневым настолько органично, что порою незамет-

но для писателя становилась неотъемлемой принадлежностью его стиля [1, с. 372]. Пушкинское видение мира в образах подчас естественно ощущалось Тургеневым как своё собственное. Во всяком случае, оно не было для него чем-то инородным, привходящим извне. Источником таких реминисценций являются не только поэзия, проза и критика Пушкина, но и отдельные факты биографии поэта.

Создавая образ главного героя, Тургенев намеренно представил Базарова глубоко эмоциональной личностью, несущей всю полноту ощущений, с целью поставить её в явное противоречие с ложными убеждениями, устраняющими из жизни романтику и поэзию. Мировоззрение Базарова отрицается Тургеневым в той его части, которая направлена против искусства, шире – против романтического отношения к жизни.

Эта трагедия раздвоения Базарова не случайно была замечена Достоевским. «Вы до того полно и точно схватили то, что я хотел выразить Базаровым, — пишет Тургенев Достоевскому, — что я только руки расставлял от изумления и удовольствия. Точно вы в душу мне вошли и почувствовали даже то, что я не счит нужным вымолвить». Ф.М. Достоевский проник в тайну внутренней душевной жизни Базарова, увидев там борьбу натуры с нигилистическим расчётом, принял главную мысль тургеневского романа, потому что нигилистическое учение и ему представлялось рационалистическим, рассудочным, исключающим глубину и сложность жизни [4, с. 25].

Взаимодействие между творческими принципами Тургенева и Пушкина особенно ярко выражается в осознании обоими писателями «трагического», причём не столько в качестве отвлечённой эстетической категории, сколько в значении одного из основополагающих принципов мироустройства.

Уже в «Рудине» прозвучала мысль Тургенева о трагичности человеческого существования. Далее этот мотив в творчестве писателя усиливается. Повесть «Поездка в Полесье» открывается рассуждением о ничтожестве человека перед властью всемогущих природных сил, отпускающих каждому время жить, до боли мгновенное в сравнении с вечностью. Находясь во власти природы, человек остро чувствует свою обречённость, свою незащищённость, своё одиночество. Понимание писателем трагического как столкновение двух равноправных сил выдвигается на передний план в романе «Отцы и дети».

По своему мировоззрению Тургенев, в отличие от его угловатого Базарова, оставался человеком сомневающимся, но очень терпимым к верующим людям. Тургенев был умеренным христианином, посещал богослужения, его отпевали по православному обряду. Он считал, что никто не в силах решить вопрос о существовании Бога и бессмертия однозначно и уверенно. По мнению Ю.В. Лебедева, Тургенева можно назвать человеком поля, если использовать известные слова А.П. Чехова: между «нет Бога» и «есть Бог» лежит целое поле, через которое должен проходить истинный мудрец. Русский человек чаще всего знает «есть Бог» или «нет Бога», поэтому он или ничего не знает, или знает очень мало. Тургенев постоянно подходил к этим проблемам, постоянно искал [5, с. 7].

К существованию стоящей над людьми могущественной силы Тургенев относился с сомнением, с постоянной, никогда не замолкавшей внутренней тревогой. Эта тревога была основой поэтического ощущения Тургеневым таинственности и загадочности бытия с его многообещающей, но хрупкой и ускользающей красотой, которая, казалось, могла бы «спасти мир» [6, с. 105].

После безответной любви к Одинцовой Базаров начинает высказываться о высшем смысле жизни с большей осторожностью: «Узенькое местечко, которое я занимаю, до того крохотно в сравнении с остальным пространством, где меня нет и где дела до меня нет; и часть времени, которую мне удастся прожить, так ничтожна перед вечностью, где меня не было и не будет... А в этом атоме, в этой математической точке, кровь обращается, мозг работает, чего-то хочет тоже... Что за безобразие! Что за пустяки!» [10, т. VIII, с. 323].

Обратим внимание, что А.И. Батюто видит в этом высказывании Базарова реминисценцию из сочинений Б. Паскаля — известного французского математика, физика и философа XVII века. В «Отцах и детях» имя Паскаля не упоминается, но некоторые поступки, высказывания главного героя этого романа звучат в унисон с его философией. И в самом деле, у Паскаля читаем следующее: «Я вижу эти ужасающие пространства вселенной, которые заключают меня в себе. Я чувствую себя привязанным к одному уголку этого обширного мира, не зная, почему я помещён именно в этом, а не другом месте, почему то короткое время, которое дано мне жить, назначено мне именно в этом, а не другом пункте целой вечности, которая мне предшествовала и которая за мной следует. Я вижу со всех сторон только бесконечности. Которые заключают меня в себе как атом; я как тень, которая продолжается только момент и никогда не возвращается. Всё, что я сознаю, это только то, что я должен скоро умереть...» [1, с. 63].

А.И. Батюто приходит к выводу: «Благодаря философии Паскаля конкретно-историческое начало в мировоззрении Базарова, тесно связанное с русской действительностью 1860-х годов, органически переплетается с началом общечеловеческим, с «вечными» проблемами жизни и смерти, неизбежными для людей во все времена человеческой истории» [1, с. 64].

Думается, что приведённое выше высказывание Базарова выходит за рамки только лишь фи-

лософии Паскаля, здесь есть и другой, более близкий Тургеневу источник – поэзия Пушкина.

В минуту уныния Пушкин написал горькие стихи о бессмысленности жизни:

Дар напрасный, дар случайный,
Жизнь, зачем ты мне дана?
Иль зачем судьбою тайной
Ты на казнь осуждена?

Кто меня враждебной властью
Из ничтожества воззвал,
Душу мне наполнил страстью,
Ум сомненьем взволновал?..

Цели нет передо мною:
Сердце пусто, празден ум,
И томит меня тоскою

Однозвучный жизни шум [9, т. III, с. 62].

Митрополит Филарет, встревоженный мотивами безверия, появившимися в поэзии Пушкина, дар которого он высоко ценил, написал поэту возражение в стихах: «Не напрасно, не случайно / Жизнь от Бога мне дана, / Не без воли Бога тайной / И на казнь осуждена. // Сам я своенравной властью / Зло из тёмных недр воззвал, / Сам наполнил душу страстью, / Ум сомненьем взволновал. // Вспомнись мне, забвенный мною! / Просияй сквозь сумрак дум, / И созиждется Тобою / Сердце чисто, светлый ум» [11, с. 22]. «Стихи христианина, русского епископа в ответ на скептические куплеты! – это, право, большая удача», – воскликнул Пушкин и, продолжая диалог, написал ответ митрополиту Филарету («В часы забав иль праздной скуки...», 1830 г.), завершавшийся таким четверостишием:

Твоим огнем душа палима
Отвергла мрак земных сует,
И внемлет арфе Серафима
В священном ужасе поэт [6, т. III, с. 165].
(Курсив мой. – А.П.).

Этот заключительный аккорд является одним из высших взлётов творчества Пушкина, свидетельствуя в то же время о полном умиротворении его мятущейся души, ощутившей снова радостную красоту жизни после пережитой им внутренней бури.

Два великих современника – Филарет и Пушкин, как две могучие духовные вершины, высоко поднимающиеся над своим временем, не могли не заметить друг друга. Митрополит Филарет, этот тонкий художник слова, полного яркой образности и запечатленного иногда высокой духовной поэзией, не мог не оценить вдохновения

Пушкина, обогатившего сокровищницу русского языка и ставшего откровением в нашей литературе. С другой стороны, Пушкин, столь чуткий ко всему высокому и прекрасному, стремившийся объять своим гениальным даром все высшие проявления человеческого духа, не мог не остановить своего внимания на Филарете, которого уже тогда почитала вся Россия как мудрого пастыря, глубокого богослова и вдохновенного проповедника [8, с. 154].

Не однозначно истолковывается исследователями сцена соборования Базарова. Вспомним эти строки Тургенева:

«Перемена к лучшему продолжалась недолго. Приступы болезни возобновились. Василий Иванович сидел подле Базарова. Казалось, какая-то особенная мука терзала старика. Он несколько раз собирался говорить – и не мог.

– Евгений! – произнёс он наконец, – сын мой, дорогой мой, милый сын!

Это необычайное воззвание подействовало на Базарова... Он повернул немного голову и, видимо стараясь выбиться из-под бремени давившего его забытья, произнёс:

– Что, мой отец?

– Евгений, – продолжал Василий Иванович и опустился на колени перед Базаровым, хотя тот не раскрывал глаза и не мог его видеть. – Евгений, тебе теперь лучше; ты, Бог даст, выздоровеешь; но воспользуйся этим временем, утешь нас с матерью, *исполни долг христианина!* Каково-то мне это тебе говорить, это ужасно; но ещё ужаснее... ведь навек, Евгений... ты подумай, каково-то...

Голос старика прервался, а по лицу его сына, хотя он и продолжал лежать с закрытыми глазами, *проползло что-то странное*» (курсив мой. – А.П.) [10, т. VIII, с. 391].

И далее: «Когда его соборовали, когда святое миро коснулось его груди, один глаз его раскрылся, и, казалось, при виде священника в облачении, дымящего кадила, свеч перед образом что-то похожее на *содрогание ужаса* мгновенно отразилось на помертвелом лице» [10, т. VIII, с. 396–397]. Что же *странное проползло* по лицу Базарова, о каком *ужасе* идет речь у Тургенева?

Некоторые известные тургеневеды (например, А.И. Батюто [1], Г.Б. Курляндская [4]) считают, что Базаров до конца остаётся приверженцем атеистического учения. Содрогание ужаса перед мировой пустынностью, перед абсурдом жизни –

именно в таком состоянии полной безнадёжности Базаров встречает смерть.

Ю.В. Лебедев, напротив, видит в этой сцене отголоски влияния А.С. Пушкина. Нет никакого сомнения, что последние минуты жизни Базарова овеваны у писателя духом пушкинской поэзии. Присутствует он и в этом эпизоде. Тургенев знал о том диалоге, который состоялся у Пушкина с митрополитом Филаретом. Таким образом, Тургенев намекает здесь на «*священный ужас*», о котором Пушкин говорит в заключительной строке своего послания [7, с. 281].

Кроме того, на наш взгляд, здесь звучит и мотив более раннего стихотворения поэта «Безверие» (1817 г.), в котором потеря веры изображалась как духовная болезнь, вызывающая к снисхождению и участию. Написанное ещё на школьной скамье, для выпускного лицейского экзамена, оно носит в себе отпечаток глубокой философствующей мысли, ставящей перед собою мучительный вопрос о загробной жизни, непостижимая для человека тайна которой находит своё разрешение только в свете веры:

Наш век – неверный день, всечасное волненье.
Когда, холодной тьмой объемя грозно нас,
Завесу вечности колеблет смертный час,
Ужасно чувствовать слезы последней муку –
И с миром начинать безвестную разлуку!
Тогда, беседуя с отвязанной душой,
О вера, ты стоишь у двери гробовой,
Ты ночь могильную ей тихо освещаешь
И, ободрённую с надеждой отпускаешь...

[9, т. I, с. 251].

Потрясающими драматическими чертами поэт изображает психологию неверия, всегда безответного перед лицом могилы, и противопоставляет ей тихое умиротворяющее созерцание веры:

А он (слепой мудрец!), при гробе стонет он,
С усадой бытия несчастный разлучен,
Надежды сладкого не внемлет он привета,
Подходит к гробу он, вызывает... нет ответа!

[9, т. I, с. 251].

Не только творчество великого поэта помогло Тургеневу создавать неповторимые художественные образы. Последние минуты жизни Пушкина тоже нашли отражение в романе. Подробности дуэли и кончины Пушкина широко известны. Имеется чрезвычайно много документальных данных и воспоминаний друзей и очевидцев. Свет и тьма напряжённо боролись в поэте, пока он не побеждал своих сомнений, и солнце истины не озаряло его смятенную душу.

Жуковский пишет, что когда все поняли, что это конец, он предложил Пушкину «*исполнить долг христианина*». Это своеобразный речевой штамп, в XIX веке означавший предсмертную исповедь и причастие. К некоторому изумлению, пишет Жуковский, Пушкин с лёгкостью согласился. Когда доктор Спасский спросил, за кем из батюшек послать, Пушкин ответил: «Возьмите первого, ближайшего священника» [2, с. 233]. Послали за отцом Петром из Конюшенной церкви. Пушкин мог бы потребовать митрополита или святого. А он – первого попавшегося батюшку. Вот такое умение открыться простому приходскому священнику, не искать особо одаренных, особо гениальных – признак хорошей церковности человека [3, с. 264].

Из воспоминаний княгини Е.Н. Мещерской (дочери Карамзина) узнаём следующее: «Он исполнил долг христианина с таким благоговением и таким глубоким чувством, что даже престарелый духовник его был тронут и на чей-то вопрос по этому поводу отвечал: «Я стар, мне уже недолго жить, на что мне обманывать? Вы можете мне не верить, когда я скажу, что я для себя самого желаю такого конца, какой он имел» [2, с. 234].

И Пушкин, и Базаров в последние минуты жизни смогли сделать огромный, решающий рывок к Богу, чтобы душа могла «непостыдно и мирно» разлучиться с телом. Промысл Божий выводит Базарова из замкнутого круга бытия, в котором тот жил эгоистично, исключительно ради себя. Внутреннее «я», разбуженное и потрясённое страданием, разрывает окостеневшую скорлупу грехов. «Потерявший» себя человек, подменивший подлинную жизнь фальшивками и уродливыми внешними муляжами, находит себя. Он прорывается через непреодолимую пропасть между собой и своими близкими. Он вдруг начинает постигать страдания окружающих, которые терзаются из-за него, сострадая его мучениям.

Добрыми делами оказались слёзы раскаяния, проползшие по лицу, и милосердие, которое Базаров неожиданно проявил к своим родным. Ему, вероятно, вообще впервые стало их жалко, захотелось уберечь от боли. А милосердие – критерий человечности, причастности и сродности Богу: «Будьте милосерды, как и Отец ваш милосерд» (Лк. 6, 36). Базаров согласился исполнить *долг христианина*, хотя и просил «подождать». Что же, умирающие люди часто не верят в то, что они умирают. И хотя пути Господни неисповедимы, хочется ве-

ритель, что и для Базарова последний день стал Пасхой – переходом от духовной смерти к воскресению. Православные исповедуют, что души людей, которые покаяться и причастились, но не успели до смерти принести достойные плоды покаяния, живут в надежде на помилование и не страдают.

Итак, какой же смысл имели болезнь и смерть Базарова? Тургенев не делает богословского резюме своего произведения. Однако читаем завершающие строки романа: «... Неужели их молитвы, их слёзы бесплодны? Неужели любовь, святая, преданная любовь не всесильна? О нет! Какое бы страстное, грешное, бунтующее сердце ни скрылось в могиле, цветы, растущие на ней, безмятежно глядят на нас своими невинными глазами: не об одном вечном спокойствии «равнодушной» природы; они говорят также о *вечном примирении и о жизни бесконечной*...» [10, т. VIII, с. 402] (курсив мой. – А.П.).

Для Базарова болезнь и смерть явились сразу и судьбоносной ситуацией, и импульсом для переоценки ценностей, и почвой для покаяния, и стимулом духовного роста. Смертельная болезнь была послана Промыслом Божиим в качестве горького, но полезного лекарства. В свои последние минуты Базаров буквально перерос себя, поднялся над собой и над трагичностью ситуации. Смысл был внесён, казалось бы, в окончательно потерянную жизнь.

Значит, печалью не исчерпывается лиризм тургеневской прозы. Его главный нерв и смысл – как и у Пушкина – Любовь, Любовь во всех её степенях и оттенках, любовь к человеку, к внутренней и внешней его красоте, любовь к женщине, к искусству, к природе, к России. В этом со-

стоит, возможно, самая главная примета стиля Тургенева, поэзия его прозы, а роман «Отцы и дети» – самое «пушкинское» по духу произведение писателя.

Библиографический список

1. Батюто А.И. Тургенев – романист. – Л.: Наука, 1972. – С. 62–66.
2. Вересаев В.В. Соч. в 4 т. Т. 3. Пушкин в жизни. – М.: Правда, 1990. – С. 209–287.
3. Диакон Андрей Кураев. Церковь в мире людей. – М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2007. – С. 460–468.
4. Курляндская Г.Б. И.С. Тургенев и русская литература. – М.: Просвещение, 1980. – С. 10–48.
5. Лебедев Ю.В. Созвучия веков. (Интервью. Записано Т. Андреевой) // Северная правда. – 2007. – №64. – С. 7.
6. Лебедев Ю.В. Судьбы России в творческом наследии И.С. Тургенева, Ф.И. Тютчева, Н.С. Лескова. (В помощь учителю). – Орёл: ИД «ОРЛИК» и К, 2007. – С. 93–149.
7. Лебедев Ю.В. Художественный мир романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» – М.: Классикс Стиль, 2002. – С. 203–283.
8. Митрополит Анастасий (Грибановский). Пушкин в его отношении к религии и Православной церкви // А.С. Пушкин: путь к Православию. – М.: Отчий дом, 1999. – С. 114–183.
9. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: В 10 т. 3-е изд. – М.: АН СССР, 1962–1966.
10. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. – Сочинения: В 12 т. Т. 8. – М.; Л.: Наука, 1964.
11. Филарет, митрополит Московский и Коломенский. Творения. – М.: Отчий дом, 1994.

М.В. Петрова

ОЧЕРК ИСТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОГО ДЕТСКОГО ФОЛЬКЛОРА В РУСЛЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ТРАДИЦИИ ГЕРМАНИИ

В статье дан краткий обзор истории возникновения и развития научного интереса к детскому немецкому фольклору в рамках национальной традиции Германии. Дан анализ уже существующих работ, указаны ключевые спорные вопросы, дающие представление о комплексности и многогранности феномена «детский фольклор», а также возможные направления для дальнейших исследований в этой области.

Фольклорное наследие немецкого народа чрезвычайно разнообразно и представляет собой обширное поле для различных исследований. Детский фольклор, являющийся частью этого наследия, становится объектом интереса, собирания и изучения лишь в XIX веке. Интерес к детскому фольклору возникает как результат и в контексте общекультурных, социальных изменений, вследствие которых происходит открытие феномена «детства» как самоценного периода в развитии личности и формируется обладающая самостоятельным статусом «культура детства». В качестве предпосылок этого явления ученые приводят целую совокупность фактов.

В Германии возникший интерес к детству, его атрибуте и проявлениям лишь постепенно затрагивает сферу детского фольклора, так как долгое время, вплоть до конца XVIII века этот культурный феномен не удостоивается никакого внимания, считаясь чем-то легкомысленным, несерьезным и, соответственно, не стоящим глубокого научного изучения. Интерес этот вообще становится возможным лишь тогда, когда в эпоху Штурма и Натиска (1769–1785) и Романтизма (1800–1830) меняется отношение к фольклору в целом. Не рассматриваемая всерьез Просвещением народная поэзия, легенды, сказки, обретают в этот период особую ценность, обусловленную новой системой представлений. Просветители, не видя в фольклоре отражения просветительского разума, считали произведения устного творчества слишком наивными и примитивными и поэтому, не достойными внимания. С другой стороны, именно наивность, наряду с естественностью, безыскусностью, детскостью становится одним из ключевых исключительных признаков народной поэзии, позиционируемой отныне, в пик просветителей, в качестве «подлинной» поэзии, показывающей самобытность каждой культуры. Иоганн Готфрид Гердер (Johann

Gottfried Herder (1744–1803)), считающийся основателем первой исторической теории языка и немецкой фольклористики восторженно относился к народной поэзии, и стремился доказать, что вся литература, в конечном счете, восходит к народным песням. Широкую известность и целую волну последователей снискал его сборник народного поэтического творчества «Народные песни» («Volkslieder», 1778–1779), позднее переименованный в «Голоса народов в песнях» («Stimmen der Völker in Liedern»), составленный из переведенных им песен разных народов. Таким образом, все увеличивающийся интерес к фольклору как таковому способствовал тому, что и его совершенно особая сфера, детский фольклор, наконец-то привлек внимание исследователей.

Первоначальным и закономерным этапом изучения немецкого детского фольклора было собирание стихов и песен (Kinderlieder und Reime) и составление сборников. Сенсацией для современников стало появление в 1808 году приложения, добавленного А.ф. Арнимом (Ludwig Achim von Arnim (1781–1831)) и К. Brentано (Clemens Brentano (1778–1842)) к составленному ими трехтомному сборнику произведений фольклора «Волшебный рог мальчика» («Des Knaben Wunderhorn»). Однако лишь немногие стихи, вошедшие в это приложение, были записаны авторами сборника из детских уст или «подслушаны» из устной традиции, большую часть А. Арним и К. Brentано взяли либо из письменных источников, из воспоминаний своих друзей и знакомых или восстановили по памяти о собственном детстве. Также значительное число стихотворений подверглось каким-либо изменениям и художественной обработке (сокращению, расширению, замене, стилизации). Так, ставшее знаменитым стихотворение этого сборника «Die Ammenuhg» вообще полностью приписывается Brentано, а стихотворение «Ach wenn ich doch ein Täublein wär», с большой вероятностью, пред-

ставляет присланное поэтессой Августой Паттберг (Auguste Pattberg (1769–1850)) ее собственное стихотворение по фольклорным мотивам [4, s. 145]. Однако несмотря на всю выборку и переработку значение этого сборника, впервые посвященного исключительно детским стишкам и песням, чрезвычайно велико. Это был толчок, повлекший за собой взрыв интереса как к собиранию детского фольклора, так и к детской поэзии в целом. После «Волшебного рога мальчика» возникли многочисленные сборники немецкоязычного детского фольклора: А. Stöber «Elsassisches Volksbüchlein» (1842), Simrock «Das deutsche Kinderbuch» (1848), G. Scherer «Alte und neue Kinderlieder» (1850), F. Pöcci und K. v. Raumer «Alte und neue Kinderlieder» (1852), E. Rochholz «Alemannisches Kinderlied und Kinderspie aus der Schweiz» (1857), I. Zingerle «Das deutsche Kinderspiel im Mittelalter» (1868) и др. произведения детского фольклора, снабженные красочными иллюстрациями, печатались во многих газетах и журналах, календарях и альманахах, что, несомненно, способствовало еще большей популярности многих стихов.

Популярность «Волшебного рога мальчика» послужила катализатором развития детской поэзии. К XIX веку относится творчество таких поэтов как Иоганн Вильгельм Гей (Johann Wilhelm Hey), Август Копиш (August Kopisch), Роберт Рейник (Robert Reinick), Фридрих Вильгельм Гюль (Friedrich Wilhelm Güll), чьи стихи, многие из которых положены на музыку, и по сей день представлены в современных антологиях и относятся к классическому репертуару детской лирики.

К сокровищнице детской немецкой поэзии принадлежит творчество поэта Гофмана фон Фаллерслебена (August Heinrich Hoffmann von Fallersleben (1798–1874)). Значительная часть его стихотворных произведений вошла в состав поэтического наследия немецкого народа, став чрезвычайно популярной среди детей, порой до такой степени, что имя самого поэта при этом уже не соотносилось ими с соответствующими стихотворениями, а тексты многих стихов подверглись пародированию и переделке. «Секрет» подобного успеха поэта заключается в том, что в своих произведениях он использует технику и тематику детского фольклора: доступный стиль, простая стихотворная форма, игровой характер — применяется языковая игра словами и звуками, главные герои его стихотворений — персонажи-

цированные представители животного и растительного мира. Из ставшего классикой репертуара песен в качестве примера могут быть приведены следующие стихотворения Гофмана фон Фаллерслебена, положенные на музыку: «Alle Vögel sind schon da», «Kuckuck, Kuckuck, ruft's aus dem Wald», «Ein Männlein steht im Walde», «Summ, summ, summ, Bienchen summ herum», «Winter, ade» и др. Произведения поэта наполнены духом романтизма — перед слушателем возникают мирные картины природы, во всем окружающем мире царит гармония и красота, а единение с природой представляется символом счастливого детства: «Kuckuck, kuckuck, / ruft's aus dem Wald / Lasset uns singen tanzen und springen! / Frühling, Frühling wird es nun bald...».

Во второй половине XIX века изучение детского фольклора выходит на новый уровень — с одной стороны, продолжается составление общих и региональных сборников стихотворных фольклорных произведений, с другой стороны, — уже предпринимается попытки их толкования и интерпретации. Сборники снабжаются составителями развернутыми предисловиями, в которых господствует типичная для романтической школы XIX века тенденция к идеализации детства. С этой тенденцией связана и соответствующая выборка текстов для антологий.

Особое значение имеет появление в 1897 году книги Ф.М. Бёме «Немецкие детские песни и игры» (F.M. Böhme «Deutsches Kinderlied und Kinderspiel. Volksüberlieferungen aus allen Landen deutscher Zunge»), возникшей в русле мифологической школы. Автор не только собрал в одной книге более 2000 детских фольклорных песен и стихов, но и представил образец их типологического анализа, на котором основываются все дальнейшие классификации детского немецкого фольклора, проанализировал происхождение и структуру отдельных песен, отыскивая в текстах следы господствовавших когда-то языческих мифов и представлений. Несомненно, однако, что к вопросу о рудиментах германских мифологических представлений в детском и, в особенности, в современном детском фольклоре следует подходить с большой осторожностью, ведь злоупотребление может привести к ложным и спекулятивным трактовкам.

В XX веке составление сборников детского фольклора продолжалось: М. Kuhn «Macht auf das Tor! Alte deutsche Kinderlieder, Reime, Scherze und

Kinderspiele (mit Melodien)» (1905), F. Jöde «Ringel Rangel Rosen» (1913), I. Wenz «Die goldene Brücke» и др. Кроме того, оно дополнилось многочисленными работами, содержащими анализ феномена детского фольклора, попытки его классификации по различным признакам и основаниям.

В начале XX века всплеску интереса к детству и детскому фольклору в частности, способствовало развитие представлений педагогической науки. В 1900 г. вышла в свет Книга шведского педагога Эллен Кей «Век ребенка» (Barnets århundrade, 1900), в которой автор призывала к уважению личности ребенка, отстаивала свободу его самовыражения, права на свой собственный особый мир и индивидуальность и критиковала современную ей школу как «губительницу душ», в частности, за обязательные поучительные и обучающие стихи, противопоставляя им фольклор [1, s. 244, 245]. Следует, однако, отметить, что именно тексты «официального» поэтического репертуара детских садов и школ, приобретая необычайную популярность, очень часто становятся ключевым элементом детского фольклора и детской культуры. К этой группе исследователи относят, например, следующие стихи: «Die Affen Rasen durch den Wald»; построенное либо на замене гласных и дифтонгов «Drei Chinesen mit dem Kontrabaß»; либо на последовательном опущении букв при каждом повторе «Auf der Mauer, auf der Lauer» и др.

В период Третьего Рейха детская поэзия становится мощным орудием пропаганды и манипуляции: «Er schützt das deutsche land mit seinem starken Hand»; «Trau keinem Fuchs auf grüner Heid und keinem Jud bei seinem Eid» [4, s. 195].

Вторая половина XX века характеризуется активными изысканиями в области детского фольклора. Курт Франц, Рут Лорбе, Фредерик Валле, Петер Рюмкорф, Эрнест Борнеман, Галль Зойберт – это лишь неполный перечень исследователей детского немецкого фольклора. Очерчивается само понятие «детский фольклор», разрабатывается типология его жанров, дается их развернутая характеристика. Также впервые затрагивается проблема одностороннего подхода к детскому фольклору, отдающему приоритет исключительно «приличным» стихам с ограниченным кругом тем и мотивов, утверждается право на существование и изучение и другого «потаенного», «запретного» слоя детского фольклора. Так, серьезную полемику вызвал, вышедший в 1962 сборник детского фольклора «Allerleirauh.

Viele schöne Kinderreime» под редакцией Ганца Магнуса Энценсбергера (Hans Magnus Enzensberger), представляющий собой наиболее полное собрание «классического» детского фольклора, уже зарекомендовавшего себя многими поколениями детей, воспитанными на этих текстах. Круг образов этих стихов представляет собой своеобразный «реквизит» доиндустриальной эпохи – Postkutsche, Taler, Heu, Bettelmann Hochzeit. Этот традиционализм и стал главным объектом, в прочем, оказавшейся в явном меньшинстве по сравнению с хвалебными отзывами, критики. Наиболее радикально и жестко высказался по этому поводу Петер Рюмкорф, в своей работе «Über das Volksvermögen. Exkurse in den literarischen Untergrund» (Peter Rühmkorf, 1969). С точки зрения Рюмкорфа, Энценсбергер искажил «правду детского стиха» и, под предлогом знакомства детей с их собственным достоянием, вносит вклад в их «доместикацию» [3, s. 20]. Рюмкорф призывает наконец покончить с романтическим флером и ратует за радикальное «снятие чар» с детского фольклора [3, s. 22]. По мнению автора, правда истинного детского фольклора «лежит на улице», а взрослые пытаются ее утаить, в частности, подвергая жестокой цензуре при составлении сборников фольклора. Однако, как с горечью замечает Рюмкорф: «там, где у письменной традиции отказывает голос, торжествует над своими опекунами народная речь» [3, s. 25] – никакая цензура и утаивание не справятся с фольклорной поэзией, затрагивающей актуальные, но спорные и порой нелюбимые темы, она будет жить за счет интереса самих носителей фольклора.

Точка зрения Рюмкорфа, несомненно, является чересчур радикальной. Любая традиция в основе своей консервативна, поэтому включение в качестве основы в сборники традиционного фольклора абсолютно оправдано и служит поддержанию и непрерывности передачи традиции, а значит, и преемственности и сохранению культурного наследия. Кроме того, обвиняя взрослых в манипулировании детьми, Рюмкорф, таким образом, противоречит сам себе, ставя под сомнение способность носителей традиции самостоятельно определять, исходя из круга своих интересов, материальный состав этой традиции. Традиционный детский фольклор популярен у детей и причина этого – не «манипуляция» и влияние взрослых (что, несомненно, оказывает определенное влияние на распространение фольклора),

а искренний интерес к нему ребенка. Подобно старым сказкам, традиционные песенки также затрагивают струны фантазии в душе ребенка, а классические темы и мотивы (растительный и животный мир, смена времен года, члены семьи и т.п.) входят в круг основных сфер жизнедеятельности малыша.

Несмотря на полноту и определенную разносторонность проведенных в XX веке исследований немецкого детского фольклора, до сих пор не осуществлен комплексный и всесторонний анализ детского фольклора как целиком, так и отдельных его аспектов – лексики, стилистики, диалектальных особенностей функционирования, особенностей распространения, в том числе, интернационального влияния и др.

Это объяснимо и тем, что предмет изучения чрезвычайно сложен и многообразен как по форме и содержанию, так и по особенностям функционирования. Кроме того, детский фольклор, по историческим меркам, лишь относительно недав-

но стал предметом научных изысканий, еще четко не выработаны критерии и механизмы анализа, стоит много нерешенных проблем и вопросов, поэтому неудивительно, что феномен детского фольклора является одним из наиболее притягательных и интересных для изучения объектов самых различных дисциплинарных и междисциплинарных отраслей знаний – лингвистики, этнографии, психологии, социологии, психолингвистики и др.

Библиографический список

1. Key E. Das Jahrhundert des Kindes. – S. Fischer (Berlin) Verlag, 1902.
2. Lorbe R. Kinderlyrik. Kinder- und Jugendliteratur. – Ein Handbuch 3, Aufl. Stuttgart, 1984.
3. Rühmkorf P. Über das Volksvermögen. Exkurse in den literarischen Untergrund. – Hamburg, 1969.
4. Seubert H. Kinderreime – Phänomene des Kinderlebens. – Mainz: Logophon, 2003.

Ю.Ю. Саввина

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАИМЕНОВАНИЙ ЯГОД В ЕЛЕЦКОМ ГОВОРЕ

В статье рассмотрены наименования ягод, встречающиеся в говоре жителей города Ельца и Елецкой округи. Названия ягод в статье подвержены лексико-семантическому анализу.

Елецкий говор изучен совершенно недостаточно, хотя край по истории своего формирования представляет большой интерес. Изучение одного из древнейших лексических пластов края – ботанической лексики – позволяет раскрыть место этого говора в системе говоров южнорусского наречия и русского диалектного языка в целом, осмыслить исторические связи его носителей с представителями других, смежных территорий России, Украины и Белоруссии.

Названия ягод в елецком говоре образуют небольшую по численности группу, не содержащую большого числа синонимических конструкций. Некоторую близость имеют эти слова с названиями кустарников и деревьев. В.А. Меркулова не только усматривает такую связь ягоды с кустарником или деревом, но и пишет, что это определяется характером называния ягодных кустиков и реальной постепенностью перехода от кустарника к деревьям [10, с. 203]. Так, например, кустарник «малина» – ягода «малина, малинка».

Для елецкого говора характерны односложные наименования ягод. Некоторое исключение составляют только названия смородины. Жители города Ельца и елецкой округи называют этот вид ягоды *смородиной*. Но когда они пытаются разграничить её по цвету плодового тела, то называют *белой смородиной*, *чёрной смородиной*, *красной смородиной*.

Часто функционирующей в речи жителей исследуемой нами территории является лексема *ягода*, имеющая обобщённое значение.

Ягода, ы, ж. В елецком говоре принято называть *ягодой* плод какого-либо кустарника и травянистых растений. Чаще всего ягодой называют плоды крыжовника, смородины, малины, клубники, земляники, то есть, слово выступает в обобщённом значении. В «Толковом словаре» С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой читаем: «Небольшой сочный плод кустарников, полукустарников, кустарничков и травянистых растений» [12, с. 916]. В.И. Даль ягодой называет мелкий, мякотный плод, более кустарный, в коем заключены семе-

на [7, с. 1286]. По мнению учёного *ягодой* следует называть смородину (чёрную, красную), малину, крыжовник, клубнику, землянику, голубику, костянику, ежевику, бруснику, морошку, рябину, калину, черёмуху, боярышник. Вместе с этим В.И. Даль добавляет, что *ягодой* следует называть тот вид, «какой, где более водится» [7, с. 1286]. *Пайду' па-ягады // набиру' / да варе'ния наварю' //* (Филатова К.Д., с. Казаки). *Нада ягады абарва'ть / дюжа красныи вися'ть //* (Рощупкина М.А., ст. Телегино). *Из-ягат варе'ния укуснаа / арама'тнаа // зимо'й банку аткро'иш / а-из-ниё' тако'й арама'т иде'ть / прям как-то'лькь ягат нарва'ли //* (Кобзева Т.А., г. Елец).

«Брянский областной словарь» отмечает лексему ягода, но не даёт чёткого толкования, какой сорт именно ягодных плодов подразумевается [5, с. 379]. *Ягодой* в смоленских говорах называют *малину* [1, с. 43] и *землянику* [19, с. 174]. В славянских языках *ягодоу* называют по-разному: украинское *ягода*, белорусское *ягода* [10, с. 211], болгарское *ягода*, польское *jagoda* [14, с. 208]. В словачком языке *ягодой* именуют плоды *клубники*, *земляники*, *малины* [21, с. 56, 65, 155].

Клубни'ка, и, ж. Кустарник *Fragaria viridis* L., *клубника*, а также сочные, спелые плоды его. *Клубника на-уаро'ди паспе'ла // у-э'тм гаду' ана' круп'наа уради'лась //* (Ульянова М.А., г. Елец). *Клубника как акава'лки на-гря'тках ляжы'ть //* (Веселова Р.И., ст. Телегино).

Наименование *клубника*, согласно «СлРЯ XI–XVII вв.» известно приблизительно с 1703 года. Памятник письменности, датированный 1703 годом, сохранил запись об этой ягоде: «Плод его **ягоды красныи как киноварь, величеством как быва-ет у нас круп'ная клубника**» [17, с. 180]. С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова указывают, что это обиходное название крупной садовой земляники [12, с. 278]. Это действительно так. *Клубникой* называют только землянику, которая является «окультуренным» растением и выращивается на приусадебных участках. «СлРЯ XVIII в.» указывает тождество этих фитонимов: «травянистое растение с душистыми сладкими ягодами, родственное землянике, ягоды этого растения» [18, с. 62]. *Клубни'ку нада абарва'ть / а-то си'льнь на красне'ль //* (Осипов И.Т., г. Елец). *Клубни'ку на-зиму сварит' нужнь // зимо'й харашо' с-ча'им у-прику'ску пит' //* (Корабельников В.П., г. Елец). *Клубни'кь у-э'тм гаду' дю'жа уража'йной уради'лась //* (Прокофьева А.И., с. Капани).

Ещё в середине XVIII века наименование *клубника* отмечается в московских говорах [1, с. 43]. В белорусском языке *клубнику* называют *клубни'цы*, *клубни'ца*, украинском – *полуниці*, *полуниця*, *клубничка*, болгарском – *мискстова ягода*, чешском – *jahodnik truskavec*, польском – *poziomka wysoka*, сербохорватском – *jagoda vrtna* [15, с. 99].

В елецком говоре плоды растения *земляники лесной* (*Fragaria vesca* L.) называют *земляни'ка* и *по'лозень*. Доминантой синонимического ряда является лексема *земляника*.

Земляни'ка, и, ж. Ягоды фитонима *Fragaria vesca* L., *земляники лесной*. В обиходе русского ботанического языка для обозначения рода *Fragaria* L. использовалась единственная лексема *земляника*, и она укрепились в «Санкт-петербургской флоре» Г. Соболевского [20, с. 349]. Т.А. Боброва отмечает, что до этого времени, то есть до начала XIX века, на равных правах в ботанической литературе использовался как фитоним на *-ик(а)*, так и фитоним на *-иц(а)*: *земляница* [4, с. 37]. «СлРЯ XI–XVII вв.» фиксирует два наименования растения, которые датируются с промежуток в несколько десятилетий: *землянига* (1690 г.) и *земляница* (1669 г.) [17, с. 377]. «Куплено **ягод земляниги на два ал'тна на две д'пти и рознесены т'ь ягоды игу'менье и кесарю и казнач'бе**» («Кн. прих.-расх. Покр.м., 232 об 1690»); «Куплено **ягод земляницъ на три ал'тна по приказу отца Феодосия**» (Кн. расх. Ивер. м., II, 56. 1669 г.) [17, с. 377]. Следует отметить, что наименование растения *земляница* до сих пор бытует в орловском говоре [14, с. 110].

Т.А. Боброва считает, что в современном русском ботаническом языке лексема *земляника* употребляется только как родовой термин, то есть как *Fragaria*, хотя нередко используют его и для обозначения родовидового обозначения *Fragaria vesca* [4, с. 39]. Относительно изучаемой нами территории (Елец и Елецкая округа) с этим не совсем можно согласиться, поскольку население чётко разграничивает родовые и видовые отношения в данном фитониме. *Земляникой* они называют только кустарник с его ягодами, который растёт в лесах, на полях, лугах и который плодоносит «мелкими» ягодами, срывающимися с куста без плодоножки. Другие же крупные плоды и кусты, которые растут в культурных условиях, они называют *клубникой*. *Зимлини'ки нарва'ли мно'гъ // иё' у-э'там гаду мно'гъ бы'ла //* (Прокофьева А.И., с. Капани). *Ана' растё'ть прямъ*

на-зимле' // мно'гъ нарва'ли зимлини'ки // (Третьякова А.И., г. Елец). Зимлини'ку харашо' рва'ть / ана' бис-карзи'нчик атрыва'ица / пато'м пирибира'ть ни-на'дъ // (Иванникова В.И., г. Елец).

Наименование *земляника* распространено в вятских, московских, говорах [1, с. 43–44]. Широка вариативность названия этого плода, как и самого растения, в разных русских говорах курск. *половишник*, смоленск. *ягоды*, *ягодник*, воронеж. *пазубника* [1, с. 43–44]. В украинском и белорусском языках её именуют *суница* и *суницы* [1, с. 40–41; 11, с. 309]. В инославянских языках лексемы соответственно иные: сербохорв. *шумска јагода* [8, с. 209], болгар. *горска ягода*, польск. *rozłotka* [15, с. 99]. То, что земляника растёт в «диких» условиях, в лесу, и ягоды её клонятся к земле, а, иногда, и совсем на земле, подтверждает её название в немецком языке – Walderdbeere [15, с. 99], что значит «лесная земляная ягода» [9, с. 72, 192].

По'лозень, и, ж. 1. Растение *Fragaria vesca* L., *земляника лесная*. 2. Плод его. *По'лазня у-лису' пално' // мы хади'ли у-ле'с / целую карзи'ну иго' нарва'ли //* (Матюхина М.И., с. Казаки). *Тра'ву па'лкѣй раздѣ'ниши / а-там / по'лазня мно'га // накланя'ици и-рви' //* (Веселова Р.И., ст. Телегино).

Изученные нами диалектные лексикографические источники и специальные научные исследования наименование *полозень* не фиксируют. Поэтому, можно предположить, что данное наименование является узко локальным и характерным для изучаемого нами елецкого говора.

Мали'на, ы, ж. 1. Кустарник *Rubus idaeus* L., *малину обыкновенную*. 2. Плоды ягоды. *Варе'нья из-мали'ны на'дъ набѣ'лышы на'-зиму свари'ть // ад-го'рлѣ харашо' памага'ить //* (Севрюков В.В., г. Елец). *За-мали'най у-ле'с пайдѣ'м // в-лису' мали'ны мно'гъ растѣ'ть // нада то'лькѣ миста' зна'ть //* (Юшина Л.М., ст. Телегино). *У-миня' мали'ны-и-сморо'дины на-а'гаро'ди мно'гъ растѣ'ть // как паспи'ва'ть начина'ють / то'лькѣ успива'и сабира'ть //* (Жирова Е.М., г. Елец).

Наименование *малина* отражено в памятниках письменности XVII века. В одном из них читаем: «И всякон *землянои ягоды, малины и смородины, и ежевики много же*» («Посольство Толочанова, 187») [18, с. 14]. Нет сомнения, что название ягоды является куда более древним.

Н.И. Анненков отмечает, что наименование *малина* распространено «повсюду» [1, с. 81]. СРНГ фиксирует *малину* во владимирских, смоленских, новгородских говорах [16, с. 287]. В смо-

ленских говорах *Rubus idaeus* L. называют *малины* [19, с. 11, 252]. Украинский, белорусский, сербохорватский, болгарский, польский, словацкий языки используют это же слово – *малина* [6, с. 401; 8, с. 292; 15, с. 171; 3, с. 434].

Сморо'дина, ы, ж. Общее название для обозначения трёх сортов растения *Ribes*, *смородины*. В елецком говоре различают смородину по цвету её плодов: *Ribes nigrum* L., *чѣрная смородина*; *Ribes sylvestre* Mert et Koch, *красная смородина*; *Ribes* (?), *белая смородина*.

На то, что ягоды *смородины* бывают трёх цветов, указывает П.Я. Черных: «чаще лиловато-чёрного цвета (*чѣрная смородина*), но также и красного (*красная смородина*) и розовато-жёлтого или белого (*белая смородина*)» (Выделено нами. – Ю.С.) [23, с. 180]. *У-нас сморо'дина у-саду' ра'зная е'сть / и-бе'лаа / и-чѣрнаа / и-кра'снаа / и-крыжѣ'внику мно'гъ //* (Бородина В.Д., г. Елец). *Чѣрную сморо'дину на'да с-са'харам пратира'ть // зимо'й така'я варе'нья са'мая уку'сная будѣ'ть //* (Егорова В.А., ст. Телегино). *У-миня' кра'сная сморо'дина каждый го'м бу'йнаа быва'ить / я'гады как винагра'т вися'ть //* (Корабельников В.П., г. Елец).

Для указания на цвет ягод этого растения в некоторых языках используются составные наименования. Так, *чѣрную смородину* называют в болгарском языке – *черно френско грозде*, чешском – *rybiz černy, meruzalka černa*, немецком – *schwarze Johannisbeere*, английском – *black currant*, испанском – *grosello negro*, итальянском – *ribes nero*, венгерском – *fekete ribizske*, голландском – *zwarte les*, польском – *porzeczka czarna*, португальском – *groselheira negra*, сербохорватском – *ribizla crna*; *красную смородину* называют в болгарском языке – *френско грозде*, чешском – *rybiž červený*, немецком – *rote Johannisbeere*, венгерском – *vörös ribizske*, польском – *porzeczka czerwona*, сербохорватском – *ribizla ervena* [15, с. 167–168].

Смородиной, в значении «чѣрная смородина», называют куст и ягоды растения в новгородских, калужских, смоленских, архангельских, вятских, пермских, новосибирских и других говорах [16, с. 43]. В украинском языке наименование *смородина* понимается только как *чѣрная смородина* [6, с. 160], в белорусском – её называют *порэчкі*, но не поясняется, какая именно разновидность растения так называется [11, с. 444]. В брянском говоре её именуют *сморо'да*. По при-

меру, приведённому авторами словаря, становится ясно, что так обозначают три сорта смородины: «Смарода бывають усякая: чёрная, белая, красная» [5, с. 319]. Н.И. Анненков приводит в своём словаре наименования *красная* и *чёрная смородина*, но без указания территориальной принадлежности слов [1, с. 80]. Зато для красной смородины учёный отмечает целый ряд других синонимических наименований, которые встречаются в разных говорах: вологод. *княжица*, уральск. *кислица*, малорос. *їдѣ-ѣа* [1, с. 80].

Крыжовник, кружовник, а, м. Ягоды садового кустарника *Ribes grossularia* L., крыжовника обыкновенного. *Пайду' на-уаро'ди крыжов'ника нарву' // я гады со'чныи / укусныи //* (Котёлкин А.А., г. Елец). *Ис-кружов'ника варё'нья укуснаа / да-то' лья вари'ть их до'лгъ / ко'сти из-я'гът вынима'ть на'дъ / с-ними до'лгъ вази'ць на'дъ //* (Юшина Л.М., ст. Телегино). Лексемы *крыжовник*, *кружовник* в «Толковом словаре» Д.Н. Ушакова представлены с пометой «областное» [22, с. 589].

Н.И. Анненков отмечает две лексемы в украинских говорах: *крыжовник* и *аргус* [1, с. 80], *агрус* [2, с. 431]. В белорусском языке ягоды его называют *агрэст* [11, с. 330], в польском так же *agrest* [13, с. 12], сербохорватском – *огрозд* [8, с. 589], словацком – *egreš* [21, с. 68], румынском – *agris* [15, с. 104]. В елецком говоре, кроме того, употребляется словосочетание *царское варенье*, варенье, приготовленное из ягод крыжовника по особому рецепту. Любопытно, что в болгарском языке известно название *крыжовника*: *цариградско грозде* [15, с. 104], видимо, от города Царьград – столицы Византийской империи.

Таким образом, в елецком говоре можно выделить общее название для всех ягодных плодов – *ягода*. Некоторые ягоды имеют одно название (*малина*, *клубника*, *крыжовник*), другие – два наименования (*земляника*, *полозень*), что приводит к явлению синонимии. Отмечаются и составные номинации ягодных культур. Это происходит тогда, когда необходимо указать на цвет плодового тела (*белая смородина*, *чёрная смородина*, *красная смородина*).

Библиографический список

1. Анненков Н.И. Простонародные названия русских растений. – М.: Университетский тип, 1858. – 578 с.
2. Аннина И.О., Горюшина Г.Н., Гнатюк И.С. Русско-украинский словарь. – Киев, 2003. – 1148 с.
3. Белорусско-русский словарь / Под ред. К.К. Крапивы. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1962. – 1045 с.
4. Боброва Т.А. Фитонимы на -ик(а), -иц(а) в русском литературном языке: Дис. ... канд. филол. наук. – М., 1976. – 266 с.
5. Брянский областной словарь / Под ред. Н.И. Курганской. – Брянск, 2007. – 381 с.
6. Гринченко Б.Д. Словарь украинской мови. – Київ, 1907 – Т. 1–4.
7. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. – М., 1998. – Т. 1–4.
8. Иванович С., Петранович И. Русско-сербохорватский словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1967. – 784 с.
9. Липищ О.Д., Лоховиц А.Б. Краткий немецко-русский и русско-немецкий словарь. – М.: «Столетие»; ГМП «Полиформ», 1994. – 448 с.
10. Меркулова В.А. Очерки по русской народной номенклатуре растений. – М., 1967. – 467 с.
11. Мясникова О.А. Белорусско-русский словарь. – Минск: Тетра Системс, 2007. – 480 с.
12. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
13. Польско-русский словарь / Под ред. М.Ф. Розвадовской. – М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1963. – 816 с.
14. Словарь орловских говоров: В 10 т. – Ярославль; Орёл, 1989. – 1998.
15. Словарь полезных растений на двадцати европейских языках / Ред. Л.Л. Балашев. – М.: Наука, 1970. – 367 с.
16. Словарь русских народных говоров. – Л.; СПб., 1965–2005. – Вып. I–XL.
17. Словарь русского языка XI–XVII вв. / Под ред. Г.А. Богатовой. – М., 1975–1995. – Вып. I–XXIII.
18. Словарь русского языка XVIII века. – Л.; СПб., 1983–2005. – Вып. 1–15.
19. Словарь смоленских говоров. – Смоленск: СГПУ, 1993–2005. – Вып. 6–11.
20. Соболевский Г. Санкт-Петербургская флора. – СПб., 1801. – Ч. 1–2.
21. Филкусова М., Маликова М. и др. Русско-словацкий и словацко-русский словарь. – Братислава, 1987. – 392 с.
22. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. – М.: Вече, Мир книги, 2001. – Т. 1–4.
23. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. – М.: Русский язык, 2006. – Т. 1–2.

О.А. Савинская

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ НАЧАЛО В ЛИРИКЕ Б.Ю. ПОПЛАВСКОГО

Одной из отличительных черт литературы Русского зарубежья является её необычайная изобразительность. Опора на изобразительное искусство играет существенную роль и в творчестве поэта-эмигранта Б.Ю. Поплавского. Цель данной статьи – показать особенности функционирования изобразительных приёмов в лирике Поплавского 1926–1934 гг.

Глобальной эстетической доминантой творчества поэтов-эмигрантов, которая «позволяет рассматривать поэтическое творчество в тесном взаимодействии с другими видами искусства, является идея синтеза искусств» [4, с. 6]. Так, «формируется особая межвидовая поэтика, появляются стилистические тенденции, генетически связанные с одним из искусств, но нашедшие специфическое преломление в других областях художественного творчества» [4, с. 7]. К ним относятся музыкальность, театральность, живописность. Все они в той или иной мере проявляются в творчестве Б.Ю. Поплавского.

Известно, поэт-эмигрант прекрасно владел приёмами живописи (отлично рисовал красками), что отразилось и в его поэзии. На изобразительную основу литературного творчества Поплавского указывали и современники поэта. Так, например, Глеб Струве сравнивал его стихотворения с картинами М. Шагала [2, с. 90]. Владимир Набоков утверждал: «Трудно отнестись к стихам Поплавского серьёзно: особенно неприятно, когда он начинает их расцвечивать ангельскими эпитетами, – получается какой-то крашеный марципан или цветная фотографическая открытка с перламутровыми блесками» [2, с. 168].

Итак, Поплавский воссоздаёт видимый мир с помощью словесных образов, воплощающих его мысли, переживания и будящих воображение читателя. Действительно, зримость словесного образа, созданного поэтом, достаточно ощутима. Поплавский на протяжении всего творческого пути воспроизводит не просто один момент события, но показывает его в движении, когда очертания и краски картины меняются. Особенно это заметно в ранних стихах поэта из сборника «Флаги». Например, в стихотворении «Опять в полях, туманясь бесконечно...» (1931–1934 гг.) перед нами вырастает следующая картина:

Опять в полях, туманясь бесконечно,
Коричневое море разлилось.
Трава желтеет на холмах заречных,
Как быстро в небе лето пронеслось [5, с. 134–135].

Лирика Поплавского декоративна. Под декоративностью мы понимаем «особое качество формы, призванное украшать что-либо» [2, с. 6]. В лирике поэта это находит выражение в особой красочности и изысканности лексико-фонетических средств. Поэзия Поплавского насыщена декоративной лексикой. Например, сложными прилагательными, которые вызывают красочные зрительные представления:

В ярко-желтое дымное небо
Легче им на заре отлететь...
Отошедший в закат средь рассвета
В бледно-розовом дыме ветвей.

(«Успение», 1930), [5, с. 81–82]

(в стихах сохранена авторская пунктуация – О.С.);

А ко спящему тянутся руки ундины,
Льются сине-сереневых пальцев снопы

(«Дон Кихот», 1926), [5, с. 41].

Декоративность в лирике Поплавского выражается в многообразных формах, в частности, – в форме орнаментальности. Орнаментальность в литературе основана на словесных и звуковых повторах.

Для лирики Поплавского также характерно богатство ассонансов и аллитераций, которые складываются в фонетический орнамент. Например, в стихотворении «Двоецарствие» (1924 г.): «Сабля СМЕРТИ СВИСТИТ Во МгЛЕ» (выделено мною – О.С.) [5, с. 31]. Благодаря подобной образности, мы так и видим блеск клинка во мгле, слышим свист стали, разрубающий воздух.

В ранней лирике Поплавского весьма много фонетических, лексических и синтаксических орнаментов:

Мы *молока* не знаем *молокане*

Но камень канул не один для всех

(«Мы молока не знаем молокане...», 1925 г.) [5, с. 264];

Скелеты лошадей бегут на скачках

На них *скелетыши* жокеев чуть сидят

Скелеты кораблей уходят в качку

Скелеты туч влачатся к нам назад

(«Морской змей», 1925 г.) [5, с. 265],

(курсив мой – О.С.).

Подобные эксперименты со словом связывают лирику Поплавского с футуристической поэтикой,

ориентированной, прежде всего, на изобразительность. Они позволяют почувствовать особенности миропонимания автора и придают стилю стиха поэта некую оригинальность и экзотичность.

Помимо орнаментальности, в лирике Б.Ю. Поплавского встречается такая форма реализации изобразительного начала, как графичность. Окружающее пространство в лирике Поплавского графично, то есть принципиально не закончено, динамично. Так, например, в стихотворении «Ангелы ада» (1926 г.) поэт рисует несколько не связанных между собой пространств, парадоксально сближающих явления живой и неживой природы:

Киты играют с кораблями в прятки.
А в глубине таится змей морской.
Трамваи на гору взлетают без оглядки
И дверь стучит, как мертвецы доской [5, с. 37].

Подобная образность близка такому направлению в живописи, как импрессионизм. Действительно, в лирике Поплавского изображены различные моменты, зафиксированы впечатления автора. Импрессионизм, как один из способов познания мира, близок Поплавскому своим двуединством – сочетанием субъективного и объективного. Субъективное в импрессионизме господствует, но впечатление направлено от чего-то реального. Так, например, в стихотворении «Мальчик смотрит, белый пароходик...» поэтическое впечатление действительно рождается в сознании поэта из реальности, а субъективное восприятие окружающего мира делает его мимолетным:

Мальчик смотрит, белый пароходик
Уплывает вдоль по горизонту,
Несмотря на ясную погоду,
Раскрывая дыма черный зонтик [5, с. 201].

При этом для Поплавского характерно сочетание впечатления и глубокого философского раздумья. В стихотворении «Дон-Кихот» (1926 г.) поэт старается запечатлеть не просто любые мгновения, а те, в которых открывается вечное:

А над спящим всё небо гудело и выло,
Загорались огни, полз прожектора сноп,
Там летел дирижабль, чьё блестящее рыло
Равнодушно вертел чисто выбритый сноб.

И смотрели прекрасные дамы сквозь окна
Как бежит по равнине овальная тень,
Хохотали моторы, грохотали монокли,
И вставал над пустыней промышленный день
[5, с. 42].

Итак, Поплавский фиксирует впечатления из конкретных сиюминутных наблюдений, отодви-

гая при этом субъект на второй план и, тем самым, создается принцип несистематизированного повествования. При этом образы становятся неопределёнными, размытыми.

Важную роль в создании образов в лирике Поплавского играет символика цвета. Н.В. Геташили замечает: «Цвет сам по себе выражает нечто <...> создает мистическое впечатление» [3, с. 265].

Цветовая стихия – это одно из проявлений изобразительного начала поэзии Поплавского. Так, в первом сборнике стихов Поплавского «Флаги» доминируют цвета-константы, характерные для его поэзии: черный как символ смерти, распада и тления; синий – цвет небес и морской бездны; желтый – пессимизма; белый – спокойствия, бесстрастия, чистоты:

Над белым домом белый снег едва,
Едва шуршит иль кажется что белый
(«В борьбе со снегом»);

Перед синей водою, где круглые рыбы,
Перед воздухом: вертится воздух, как шар.
А над нами как черные айсбергов глыбы
Ходят духи. Там будет и Ваша душа
(«Астральный мир», 1928 г.) [5, с. 44];

Снег мироздания падает в воздухе чёрном.
Шествуют сонные, желтые призраки газы.
Серое небо белесым большим тараканом
В чёрное небо вползает нагим мертвецам
(«Зима», 1930) [5, с. 87].

Как видим, Поплавский часто использует цвета по принципу комплементарности: синий и черный, черный и желтый, серый и черный. Поэтому можно говорить о том, что для лирики автора характерны дуальные сочетания, несущие на себе традиционную смысловую нагрузку тревожности, рокового начала, пустоты, тьмы. Подобное соседство цветов не случайно – оно свидетельствует о душевной тревоге лирического героя, о его пессимистическом настроении и неопределённости в этом мире. В поэзии Поплавского чёрный цвет сигнализирует о близости смерти, которая превращается в повседневную реальность. Мир представляется лирику обескровленным и безжизненным, темным и холодным. Лейтмотивом стихотворений становится мотив утраты, связанный с мотивами одиночества и заброшенности. А вот с белым цветом у Поплавского ассоциируется тема сна. С одной стороны, в трактовке поэта лед, снег, холод – эмблемы высшего интеллекта, совершенства формы, а с другой –

все предметы, наделённые такой характеристикой, безжизненны.

В «Снежном часе» к указанным выше цвето-символам присоединяются пурпурный и серый:

Пышно готовится к смерти природа,
В пурпур леса разрядив
(«В горах вода шумит...», 1931–1935 гг.) [5, с. 105].

Низкое солнце садится
Серое небо в огне;
Быстрые, чёрные птицы
Носятся стаей в окне
(«Вечер блестит над землёю...», 1931 г.) [5, с. 107].

Так, пурпурный цвет выступает символом богатого убранства, а серый – мрака.

В «Венке из воска» к ним добавится зелёный как символ смерти, в отличие от традиционной мифопоэтической трактовки его как символа жизни, растительности, идиллии, весеннего возрождения, колдовства:

Ты говорила: гибель мне грозит,
Зеленая рука в зеленом небе
(«Ты говорила: гибель мне грозит...») [5, с. 180].

Благодаря тому, что образ «руки» окрашивается, он становится более ярким, зримым и в то же время обретает некий сюрреалистический ореол. Так как цвета ассоциируются с определёнными эмоциями, то цветообразы формируют эмоциональное поле стиха. Помещённые в различные участки текста, они организуют в лирике Поплавского поэтическое пространство, объединяя его общностью чувства – сомнения, страха, отчаяния, безысходности.

Таким образом, для Поплавского характерно такое восприятие цвета, которое становится для поэта способом выражения определённых чувств и переживаний. Для него весьма важен фон, а среда становится носителем эмоционального начала. На язык цветов Поплавский переводит все наиболее значимые идеи, эмоции, события. Поэтому цвет играет не только изобразительную роль, но принимает на себя и выразительные функции. Так, чёрный и белый цвета являются символами смерти, скорби, печали; желтый – безнадёжности, отрешённости; синий и фиолетовый – неудовлетворённости, запредельности, печали; серый – мрачности, пустоты, мертвенности, неподвижности; зелёный – отсутствия жизни.

Появление цветовой стихии в стихотворении ведёт к возникновению нескольких одинаково окрашенных образов, усилению доминирующей эмоции, задаваемой цветом.

Погружение в такую насыщенную вязкую среду ведёт к размыванию форм реальных предметов, они теряют чёткость очертаний, превращаются в пятна:

Синие смотрели в океаны,
Чёрные на башне звали ночь.
Белые спускались за туманы,
Алые в зарю летели прочь
(«Звёздный яд», 1929 г.) [5, с. 77].

Кроме того, появляется особая фоновая предметность, которая может быть представлена в виде переходных форм – видений, призраков, теней:

И смотрели прекрасные дамы сквозь окна
Как бежит по равнине овальная тень
(«Дон-Кихот», 1926) [5, с. 41];

Среди теней поломанных скамеек
Ещё фонарь оставленный горит
(«Снова в венке из воска», 1931–1934 гг.) [5, с. 130].

Как видим, в лирике Поплавского границы перехода между отдельными предметами чётко не обозначены, поэтому возникает ощущение слитности, нерасчленённости, образы как бы перетекают друг в друга.

Таким образом, мы видим, что опора на изобразительное искусство играла значимую роль в творчестве Поплавского. С воздействием изобразительного искусства связано появление декоративных и графических тенденций в стиле поэта, формирование особой живописной изобразительной образности.

Изобразительные элементы в поэзии Поплавского выполняют следующие функции: активизируют читательское восприятие, усиливают лирические эмоции, помогают передать состояние расколотости мира.

Отсутствие колористической гармонии является знаком расколотости мира в восприятии автора, сигнализирует о хаосе и разладе в душе художника.

Библиографический список

1. *Альфонсов В.Н.* Слова и краски. – СПб.: Сага, 2006. – 320 с.
2. Б. Поплавский в оценках и воспоминаниях современников. – СПб.: 1993. – 189 с.
3. *Геташвили Н.В.* Атлас мировой живописи. – М.: Олма-Пресс, 2007. – 368 с.
4. *Горбунова О.И.* Специфика образности А. Блока в контексте культуры серебряного века: Изобразительный аспект: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Иваново, 1999. – 16 с.
5. *Поплавский Б.Ю.* Сочинения. – СПб.: «Летний сад», Журнал «Нева», 1999. – 448 с.

ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА «ХАРАКТЕР ТРУДА» В НЕМЕЦКИХ И РУССКИХ ПАРЕМИЯХ

В современном сопоставительном языкознании отмечается постоянный интерес исследователей к изучению паремий при сравнении нескольких языков, так как именно в паремиях имеет место отражение языкового сознания людей, говорящих на этих языках.

В любом языке есть паремии, посвященные труду. Для сопоставления методом сплошной выборки были отобраны паремии на материале немецкого и русского языков, демонстрирующие характер труда.

Следует сразу отметить объемность данной тематической группы паремий как в немецком, так и в русском языках.

Сопоставление ключевых слов немецких и русских паремий тематической группы «характер труда» позволяет определить следующий ряд имеющихся сходств: *Geschwind* – скоро, быстро; *zur Zeit* – время (завтра, сегодня); *viel* – много; *essen* – кормить; *schwitzen* – потеть; *die Axt* – топор; *hauen* – рубить (колоть).

Проанализируем степень сходства перечисленных лексем. В обоих языках это ключевые лексемы: *geschwind* – скоро, быстро; *Geschwind getan*, *geschwind bereut* (Быстро сделаем, быстро раскаемся в сделанном); Лучше тихо, да вперед, чем скоро, да потом назад; Думай медленно, работай быстро.

В немецких паремиях скорость работы оценивается негативно, как и в русских, ассоциируясь с поспешностью. Но в русских паремиях, с другой стороны, приветствуется быстрота выполненной работы.

Лексема «*geschwind*» имеет изначальное значение «сильно, мощно» и восходит в лексеме «*swinde*», «*swind*» с семантикой «мощно, быстро» (сравните: средневерхненемецкий *geswinde*). Семантика *geswind* связана со значением «здоровый» типа: быстро, тотчас (*geswind (kurz) zum Backer gehen* (тот час пойти к булочнику)¹.

Русская лексема «скоро» образована от прилагательного «скорый». (сравните: украинский *скорий*, древнерусский, старославянский *скоръ*, болгарский *скоро* «скоро, быстро», сербохорватский *скоро* «недавно», словенский *skor*, *skoro*, *skoraj* «скоро, почти», чешский *skory* «скорый»,

skoro «почти», словацкий *skory*, *skoro*, польский *skory* «скорый», *skoro* «как только», «почти», верхнелужицкий *skerje*, нижнелужицкий *skoro* «скоро», «почти». Она родственна таким германским словам, как древнеисландскому *skari* «молодая чайка», средненижненемецкому *hot-schere* «сойка», *scheren* «спешить»².

Русская лексема «быстро» восходит к прилагательному «быстрый» (сравните: украинский *бистрий*, старославянский *быстръ*, сербохорватский *bistar* «ясный», словенский *bistar* «быстрый, бодрый, ясный, проницательный», чешский *bystry* «быстрый, проворный», польский *bystry* «быстрый, проницательный», нижнелужицкий *bytsy* «ясный»). Слово родственно древнеисландскому *bysia* «стремительно вытекать», норвежскому *buse*, шведскому *busa* «бросаться вперед»³.

Сравниваемые лексемы «скоро, быстро», не являясь этимологически родственными словами, обладают одинаковым значением «скорость выполняемого действия».

В обоих языках характер труда связан с понятием времени: *Sorge in der Zeit, so hast du in der Not* (Необходимо проявлять заботу вовремя); Делу время – потехе час.

Ключевыми словами в данном случае являются слова «*die Zeit*», «время».

Как в немецком, так и в русском языках, «труд» в паремиях ассоциируется с пониманием «много сделанного»: *Viel hauen macht stumpfe Beile* (Много рубить – топоры затупить); За много дел не берись, а в одном отличись.

Ключевые лексемы «viel – много» подчеркивают в этом случае объем проделанного труда. Лексема «viel» в немецких паремиях выражает значение величины проделанной работы наряду с другими значениями⁴.

Русская лексема «много» происходит от прилагательного «многий» и родственно таким германским словам, как готский *manags* «многий», древнеисландскому *manag* «иной, некоторый», древнеирландскому *manicc* «частый, многочисленный»⁵. Значение «много» используется в русских паремиях с семантикой «большое количество»⁶.

Таким образом, не наблюдается этимологическое родство лексем «viel», «много», но отме-

чается сходство их значений «выполнить большой объем труда».

В обоих сравниваемых языках поговорки представляют труд как источник достатка, ассоциируемого с едой: *Wie zur Arbeit, so zum Essen* (Какая работа, такая и еда); Дело учит, и мучит, и кормит.

Немецкий глагол «essen» в поговорках выражает значение «питаться»⁷.

Русский глагол «кормить» в поговорках может выражать значение «предоставлять кому-нибудь пищу, питать», а конкретнее «содержать на своем иждивении»⁸.

Следовательно, глаголы «essen» и «кормить» обладают лишь частичным сходством в значении «обеспечивать кого-либо едой как источником существования».

В немецких и русских пословицах, демонстрирующих характер труда, можно отметить выражение такого значения, как «трудоемкость физического труда, связанного с работой до пота».

Ключевыми словами в пословицах могут быть: *schwitzen* – потеть: *Mancher sauft, das er schwitzt, und arbeitet das er friert* (Некоторые потеют, когда пьют, и замерзают, когда работают); Люди работают, а он потеет.

Целесообразно проанализировать этимологию этих слов. Немецкий глагол «schwitzen» является принадлежностью только немецкого языка в значении «выделять пот». Сравните: средневерхненемецкий «*switzen*», древневерхненемецкий «*swizzen*». Глагол восходит к другому глаголу *schwiessen* в значении «истекать кровью», «сваривать, производить сварку», который в свою очередь образован от существительного «*der Schweiß*» в значениях «пот, испарина», в охоте «кровь дичи, собаки». И в этом плане можно отметить соответствие древнеиндийскому «*svidyati*» (потеть). В немецком языке существует выражение с XVIII века «*etwas verschwitzen*» в значении «забыть»⁹.

Русский глагол «потеть» образован от существительного «пот», встречаемого в таких славянских языках, как украинский *nim*, древнерусский, старославянский *потъ*, болгарский *пот*, чешский, польский, словацкий *pot*, верхнелужицкий *pot*. Это слово связано с праславянским *poktos, peko* в значении «пеку». В семантическом отношении оно сравнимо с литовским *Kaitinu, kaitini* «нагревать», *kaisti, kaistu* «нагреваться»¹⁰.

Сравнение этимологии слов показывает отсутствие их родства. Но, с другой стороны, физический труд, связанный с усилиями, с потом – явление

универсальное, находящее свое отражение во фразеосистемах любого языка. Как не вспомнить русскую идиому «Работа до кровавого пота», которая является подтверждением предложенного высказывания.

Именно физический труд профессиональной сферы находит свое отражение в поговорках обоих языков. В них можно встретить отображение труда лесорубов, где ключевыми словами могут быть: *die Axt* – топор; *hauen* – рубить, колоть: *Von vielen Schlangern wird die Axt stumpf* (Если долго бить топором, он притупится); Не бравшись за топор, избы не срубишь.

В этимологическом плане немецкое существительное «*die Axt*» является общегерманским словом (сравните: средневерхненемецкий *ackes*, готский *agizi*, английский *axe*, шведский *uxa*) и родственно греческому *axine* «топор», латинскому *ascia* «топор отделочника». Вероятнее всего данное существительное является в прошлом старым словом малоазиатского происхождения, путешествующее из одного языка в другой¹¹.

Русское существительное «топор», встречаемое в других славянских языках (сравните: украинский *monir*, церковно-славянский *моноръ*, болгарский *monor*, словенский *topor*, чешский, словацкий *topor*, польский *topor*, верхнелужицкий *toporo*, нижнелужицкий *toporisco*, «топорище»). Оно родственно древнеирландскому *tapara* «топор», персидскому *teber*, армянскому *tapar*¹².

Немецкий глагол «*hauen*» в значении «рубить, бить, колоть, обрабатывать, отрезать, косить, убирать урожай» связан с аналогичными германскими словами типа: нидерландский *houwen* «рубить, бить, колоть», английский *tohew* «обрабатывать, валить, рубить, колоть», шведский *hugga* в значении «бить, рубить, толкать, резать, колоть, раскалывать». Глагол родственен таким словам в индоевропейских языках, как: латинскому *cudere* «бить, толкать, выделять», русскому *ковать*, так как восходит в индоевропейскому корню *kau* «рубить, бить»¹³.

Русский глагол «рубить» имеет место в виде ряда слов и в славянских языках (сравните: украинский *рубити*, болгарский *рубаць*, древнерусский *рубити*, болгарский *ръбя*, «подрубаю, делаю кайму», сербохорватский *рубити*, словенский *robiti* «окаймлять, рубить, бить», чешский *roubiti* «рубить (строить); прививать (дерево), словацкий *rubat* «рубить, бить», верхнелужицкий *rubac*, нижнелужицкий *rubas*). Оно связано с литовским *rembeti* «покрываться рубцами», древ-

неисландским *gam(m)g* «острый, горький», средневерхнемецким *ranft* «обрамление, край»¹⁴. Глагол «колоть», также встречается в славянских языках (сравните: украинский *колоти*, болгарский *коля*, сербохорватский *клати*, *кольем*, словенский *klati*, *koljem* чешский *klati*, *koli* – 1 л. ед. ч., *kules* – 2 л. ед. ч.; польский *kloc*, *kluc*, верхнелужицкий *kloc*, нижнелужицкий *klojs*). Этот глагол восходит к праславянскому *kolti*, *koljo*. Он проявляет родственные связи с такими словами индоевропейских языков, как литовским *kalti*, *kalu* (ударяю молотом, топором; кую), латинским *kalt* (бить, ковать), латинским *percello* (повернуть наизом, опрокинуть, толкнуть), ирландским *cellach* (война), древнепрусским *preicalis* (наковальня)¹⁵.

Этимологический экскурс в историю данных слов показывает, что они не являются этимологически родственными словами. Сходство их значений наблюдается лишь в их семантической соотносительности к профессиональной лексике дровосека.

Таким образом, этимологический анализ ключевых слов, присутствующих в поговорках немецкого и русского языков, объединенных в тематическую группу «характер труда» показывает отсутствие их этимологического родства, и лишь частичное сходство их современных значений.

Отличительной особенностью немецких поговорок от русских является репрезентация такого характера труда, который, в основном, является привычным, нетрудным делом: *Gewohnheit macht gute Arbeiter* (Привычка делает хороших рабочих); *Gern tun macht leichte Arbeit* (Легкую работу делают охотнее).

Следовательно, в немецких поговорках характер труда дополнительно воспринимается как дело легкое, не длящееся долго, связанное с привычкой немцев проявлять трудолюбие.

Что касается русских поговорок данной тематической группы, то они характеризуют труд многообразнее, чем немецкие поговорки. Труд связан в русских поговорках с профессиональной деятельностью человека. Это и физический труд, в виде учебы на примере ошибок, со стремлением к мастерству: Дело спорится: что сошьём, то и распорем; Клин тесать – мастерство казать.

Но в русских поговорках можно встретить характер труда, связанный как с позитивом, так и с негативом.

С позитивом труда больше. Это – неторопливый, сладкий труд, с душой, любовью, с песнями и смехом: Беседа дорогу коротает, а песня – ра-

боту; Чему посмеёшься – тому поработаешь.

Данная тематическая группа русских поговорок может демонстрировать негативный характер труда, с хлопотами, мучениями: Дельце мало, да хлопот много; Дел по горло, даже рук не хватает.

Таким образом, присутствующая как в немецких, так и в русских поговорках тематическая группа «характер труда» – это довольно объемное образование, проявляющее моменты сходства, связанные с изображением физического труда, с демонстрацией желания сделать намеченное быстро, вовремя и в большем объеме. Сходство выступает в поговорках сопоставляемых языков в возможности показа трудоемкости труда с подчеркиванием того, что труд обеспечивает сытую жизнь. Немецкие поговорки в отличие от русских поговорок демонстрируют привычку к трудолюбию, а русские поговорки способны представить профессиональный труд в большем многообразии, а также процесс осознания труда, как позитивного, так и негативного явления жизни.

Примечания

¹ Herkunftswörterbuch der deutschen sprache. – Berlin, München, 1997. – С. 236.

² Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. – СПб., 1996. – Т. 3. – С. 645.

³ Там же. – Т. 1. – С. 259–260.

⁴ Deutsches Universalwörterbuch. – München, 2007. – С. 1847.

⁵ Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. – СПб., 1996. – Т. 2. – С. 632–633.

⁶ Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка. – М., 2006. – С. 452.

⁷ Deutsches Universalwörterbuch. – München, 2007. – С. 527.

⁸ Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка. – М., 2006. – С. 373.

⁹ Herkunftswörterbuch der deutschen sprache. – Berlin, München, 1997. – С. 661.

¹⁰ Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. – СПб., 1996. – Т. 3. – С. 343.

¹¹ Herkunftswörterbuch der deutschen sprache. – Berlin, München, 1997. – С. 56.

¹² Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. – СПб., 1996. – Т. 4. – С. 79–80.

¹³ Herkunftswörterbuch der deutschen sprache. – Berlin, München, 1997. – С. 271.

¹⁴ Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. – СПб., 1996. – Т. 3. – С. 511.

¹⁵ Там же. – Т. 3. – С. 296.

В.С. Тютрина

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ КОНЦЕПТ «ВОЙНА» В СТРУКТУРЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ С. ЛИПКИНА (по драматической повести «Картины и голоса»)

В статье рассматривается художественный концепт «война» в драматической повести С. Липкина «Картины и голоса» с целью выявления специфики данного художественного концепта в структуре ЯЛ писателя. Ассоциативно-семантические поля, построенные преимущественно на основе текстовых оппозиций, формируют ядро и периферию художественного концепта «война», который у С. Липкина имеет интернациональную специфику и связан с художественным концептом «Бог».

При изучении языковой личности (далее ЯЛ), опираясь на теорию, разработанную Ю.Н. Карауловым, необходимо рассматривать три её структурных уровня: вербально-семантический, тезаурусный и мотивационный [3, с. 35]. В исследовании ЯЛ писателя особый интерес вызывают тезаурусный и мотивационный уровни, поскольку на вербально-семантическом уровне, «на уровне одинарной языковой семантики, на уровне смысловых связей слов, их сочетаний и лексико-семантических отношений ещё нет возможностей для проявления индивидуальности» [3, с. 36]. ЯЛ начинается, когда выявляется, устанавливается иерархия смыслов, ценностей в её картине мира, которую «можно определить как совокупность концептосфер», каждая из них есть ассоциативное множество концептов [1, с. 16].

Анализ ЯЛ на этапе выявления особенностей концептуальной картины мира писателя заключается в изучении концептуальной структуры художественного текста, которая образуется «взаимно связанными между собой в системе текста, закодированными в нём вербально художественными концептами» [2, с. 309]. Художественный концепт (далее ХК) в лингвистике понимается как актуализированная в соответствии с авторским замыслом единица концептосферы текста, отражающая поэтическое видение писателя. Концептуальное содержание произведения репрезентируется текстовыми ассоциативно-смысловыми полями, которые объединяют языковые единицы, связанные парадигматическими, синтагматическими и ассоциативно-деривационными смысловыми отношениями.

В статье рассматривается ХК «война» в драматической повести «Картины и голоса» с целью выявления специфики данного ХК в структуре ЯЛ писателя. Семён Липкин – известный поэт

и переводчик, талантливый прозаик – прожил долгую жизнь (1911–2003). Во время Великой Отечественной войны он служил военным корреспондентом, по заданиям редакции был в разных точках фронта, многое видел. Личные впечатления позволили создать драматическую повесть «Картины и голоса» (1983–1984).

В прологе повести предстаёт «персональный» повествователь-рассказчик в форме «я», вспоминающий эпизоды войны. Начиная со второй картины происходит трансформация рассказчика, и уже аукториальный повествователь организует художественный нарратив до конца произведения. В соответствии с этим, в структуре повествования разграничиваются «голос» повествователя и «голоса» персонажей. Слушая их, читатель представляет картины времён Великой Отечественной войны (с 1942 по 1945 гг.) и послевоенных лет (1967 и 1969 гг.), слышит размышления героев о смерти и о вере в Бога, о войне и о возможности выжить.

В рассматриваемом произведении наблюдается взаимодействие элементов разных жанров: драмы, повести, воспоминаний. Каждый из них выполняет определённые функции: формирование содержательно-тематической стороны текста; формирование структуры повествования; оформление композиции текста.

Сложное по жанру произведение определяет специфику пространственно-временного континуума данного художественного текста. Повесть состоит из четырёх частей и двадцати восьми картин. Место и время событий меняется в соответствии с авторским замыслом: *Ульяновск. Октябрь 1942 года. Пристань или Январь 1945 года. Железнодорожный узел Бельско-Бяла, недалеко от Освенцима* и др. Пространственно-временная полифония текста создаётся «электрическим пучком воспоминаний», как говорит герой про-

лога, называя картины и голоса, являющиеся воспоминаниями о войне. Лексема *война*, являясь одной из самых частотно употребляемых, формирует временное пространство повести, входя в следующие повторяющиеся словоформы: *до войны – накануне войны – в войну – после войны*.

Эта языковая единица имеет два значения: 'вооружённая борьба между государствами или общественными классами'; 'состояние вражды, борьбы с кем-либо, чем-либо'. Однако, по наблюдениям В.А. Масловой, контексты художественных произведений о первой и второй мировых войнах дают возможность говорить и о других характеристиках войны. Так, Ф.Ф. Фархутдинова в своих статьях, посвящённых анализу ХК «война», выявляет смысл слова *война*, реализованный в художественных произведениях А.Т. Твардовского. В «Василии Тёркине» *война* определяется как «злая сила, огромных размеров; сила, которая не знает границ, не считается с отдельной человеческой личностью» [4, с. 263]. У С. Липкина *война* – трагедия народов, организаторов войны и её жертв.

Выявляя состав ассоциативно-семантического поля (далее АСП), репрезентирующего концепт «война», мы опирались на семантический, количественный и грамматический критерии. Компонентами поля являются устойчивые сочетания слов и слова различных частей речи, представленные разными грамматическими формами.

Когнитивно-пропозициональная структура концептосферы представлена моделью: субъект войны – деятельность субъекта войны – объект войны – деятельность объекта войны.

Субъектом ХК «война» становится *немец*. В тексте повести встречается 33 употребления этой лексемы в разных словоформах. Во временных рамках 1941–1945 гг., о которых повествуется в «Картинах и голосах», эта языковая единица приобретает отрицательную коннотацию и олицетворяет врага Советского Союза. В тексте встречаются лексемы, образующие со словом *немец* синонимический ряд: *немец, гестаповец* (15), *гитлеровец* (4), *эсэсовец* (4), *фашист* (2).

На предикативном уровне выделяются языковые единицы, характеризующие поступки немцев. Они совершают разрушительную деятельность: *убить* (23), *расстреливать (расстрелять)* (15), *уничтожить* (6).

Евреи играют в повести роль жертвы войны. *Еврей* является главным объектом (48 словоупот-

реблений). С. Липкин поднимает в повести интернациональный вопрос, затрагивает проблему геноцида евреев и других народов. Ономастическое пространство повести участвует в определении объектов войны. Драматическое построение текста предполагает частое употребление имён героев. В центре поля оказываются такие имена собственные, как *Илья Миронович Помирчий, Иче Яхец, Юзеф Помирчий, Ева*, представляющие евреев; *Саша, Виктор Гулецкий* – русские; *Казя Яновская* – полька. Это самые повторяемые имена, составляющие национальности, о которых повествуется в «Картинах и голосах».

Действия евреев определяются следующими лексемами: *погибнуть* (7), *попасть в плен* (4), *попасть в гетто, попасть в Освенцим, вынести все муки Освенцима*. Ср. авторское выражение *вынести все муки Освенцима* с фразеологизмом *пройти все круги ада* (книжн., экспрес. 'испытать неимоверные трудности; выдержать тяжёлые испытания'). Оно построено по известной модели, лексемы *ад, Освенцим* имеют общую сему с негативной коннотацией 'место для грешников', по воле Бога или по решению фашистов. Освенцим для людей был то же, что ад.

Лексемы, репрезентирующие субъект и объект ХК, находятся в отношении текстовой антитезы: *немец – еврей*, что подчёркивается фразами, построенными на противопоставлении: *кто расстреливал и кого расстреливали; убийцы и те, кого убивают*.

В повести ХК «война» пересекается с ХК «Бог». С. Липкин объясняет причины уничтожения евреев их божественным началом. Вольф: *«Мы, бесправные, мы, нищие, мы крохотное племя, дали христианам – и тем же немцам – идею Бога <...> Казалось бы, нас надо благодарно почитать, нас, первыми познавших Бога. Но обидно, оскорбительно почитать нищих, униженных, зависимых. Либо надо утвердить наше духовное первородство, либо нас убивать. И нас убивают»*.

Злое начало, вербализуемое такими языковыми единицами, как *Освенцим, фашист, убивать* и др., противопоставляется идущему от Бога: *христиане, познавшие Бога, духовное первородство*. Соотношение злого и доброго начал представлено в следующем текстовом фрагменте:

– *Чтобы отсечь еврейство от человечества, надо отвергнуть Христа. Домыслил не гений, замыслил антихрист*.

– Кто?

– *Гитлер. Те, кто верует в Христа, не могут питать ненависть к евреям. Для того, чтобы уничтожить евреев, надо либо вернуться к язычеству, либо узаконить безбожие.*

Антитеза *Христос – антихрист, язычество, безбожие* дополняет и завершает ряд контекстных противопоставлений *еврей – немец, почитать – убивать*.

Как пишет Н.А. Николина, «синтез разных жанров утверждает вечные темы: любовь и смерть – и подчёркивает непреложность нравственных законов». Используя субъективный план персонажа, С. Липкин выводит формулу нравственного закона: «Он мне сказал: «Ошибочно думать, что только немцы – фашисты. Формула такая: **человек минус Бог равняется фашисту**. Везде и всегда». Это выражение, повторяясь несколько раз в конце повести, становится своеобразным авторским выводом, сентенцией, моралью повести и выполняет текстообразующую и концептообразующую функции.

Для ЯЛ писателя характерно смешение разных жанров в рамках одного произведения (см., например, определяемые самим автором жанровые формы собственных произведений: летописная повесть; драматическая повесть). Отступление С. Липкиным от жанрового «канона», определяющего ожидания читателя, активизирует восприятие адресата текста.

Ассоциативно-семантические поля строятся преимущественно на основе текстовых оппозиций и формируют ядро и периферию ХК «Война», который у С. Липкина имеет интернациональную специфику и углубляет общенациональное представление о Великой Отечественной войне.

Библиографический список

1. Блох М.Я. Концепт и картина мира // Проблемы семантики языковых единиц в контексте культуры (лингвистический и лингвометодический аспекты): Международная научно-практическая конференция 17–19 марта 2006 года – М.: ООО «Издательство “Эллис”», 2006. – С. 16–20.
2. Болотнова Н.С. Методика анализа концептуальной структуры художественного текста // Слово – сознание – культура: сборник научных трудов / Сост. Л.Г. Золотых. – М.: Флинта; Наука, 2006. – С. 309–318.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987.
4. Фархутдинова Ф.Ф. Поле ‘война’ в разножанровых произведениях А.Т. Твардовского (40-е годы XX века) // Проблемы семантики языковых единиц в контексте культуры (лингвистический и лингвометодический аспекты): Международная научно-практическая конференция 17–19 марта 2006 года. – М.: ООО «Издательство “Эллис”», 2006. – С. 261–264.
5. Фразеологический словарь русского литературного языка: В 2-х т. / Сост. А.И. Фёдоров. – М.: Цитадель, 1997.

Е.В. Шляхтина

АНАЛИЗ СЛОВАРНЫХ ОПРЕДЕЛЕНИЙ ПОЛИТКОРРЕКТНОСТИ, ДАННЫХ РУССКИМИ И АНГЛОЯЗЫЧНЫМИ АВТОРАМИ

Данная статья посвящена сопоставительному анализу определений политкорректности в английском и русском языках. В статье прослеживаются различия в трактовке данного понятия, а также выявляются особенности термина в англоязычной и русскоязычной культурах.

Исследование такого явления, как политкорректность является актуальным в настоящее время, поскольку оно играет немаловажную роль в жизни англоязычных стран. В России термины *политическая корректность* и *политически корректный* появились относительно недавно благодаря общемировой тенденции к интернационализации и глобализации лексического фонда, потребности наименования новых реалий. Чтобы лучше понять сущность политкорректности, необходимо обратиться к определению термина, которое дается в англоязычных и русских словарях. Важность лексикографического анализа обусловлена тем фактом, что в словарных дефинициях даны вербализованные человеческие представления, понятия, составляющие саму сущность картины мира. На сегодняшний день в зарубежной литературе, и в частности в словарях, существует довольно большое количество определений политкорректности. Подходы к ее анализу различны. Многие словари указывают на два аспекта данного явления: поведенческий и языковой.

нию термина, которое дается в англоязычных и русских словарях. Важность лексикографического анализа обусловлена тем фактом, что в словарных дефинициях даны вербализованные человеческие представления, понятия, составляющие саму сущность картины мира. На сегодняшний день в зарубежной литературе, и в частности в словарях, существует довольно большое количество определений политкорректности. Подходы к ее анализу различны. Многие словари указывают на два аспекта данного явления: поведенческий и языковой.

Словарь Вебстера дает следующее определение: «*Политически корректный* – подчиняющийся или следующий тому, что считается традиционным либеральным мнением по вопросам сексуальной принадлежности, расы и т.д.: обычно используется уничижительно, чтобы обозначить догматизм, чрезмерную обидчивость в отношении меньшинств» [14, с. 1114].

В определении подчеркивается приоритет либеральных ценностей в обществе, которым необходимо подчиняться; а также тот факт, что термин часто несет отрицательное значение.

Авторы словаря Random House считают, что «*политически корректный*» знаменует приверженность к типично прогрессивной общепринятости по вопросам, касающимся расы, пола, сексуальной ориентации или экологии» [13, с. 510].

В данном словаре отмечается прогрессивность *политкорректности* с одной стороны, и влияние и важность общественного мнения с другой.

Словарь Longman Dictionary отражает отношение к явлению как к идеологии: «*Политически корректный* – корректный согласно совокупности (рядом) либеральных убеждений, например, что чернокожие и женщины должны иметь равные шансы на получение работы или образования, и т.д.» [9, с. 1018].

В данном случае указывается связь с либеральными ценностями; рассматривается положение меньшинств в обществе. Как и в двух предыдущих определениях здесь не отражен языковой аспект.

Р.В. Холдер в своем словаре эвфемизмов характеризует политическую корректность как «поведенческое или языковое подчинение взглядам, которые считаются непреложной истиной» [8, с. 306].

Автор указывает, что корректность является относительным явлением, поскольку все зависит от того, «кто составляет правила».

The Oxford Dictionary of New Words подчеркивает связь политической корректности с дискриминацией: «*Политическая корректность* – подчинение либеральным или радикальным убеждениям в отношении социальных вопросов, характеризующее пропагандой принятых идей (теорий) и отказом от языка и поведения, которое считается дискриминационным или оскорбительным» [11, с. 239].

Данный словарь объясняет и происхождение данного явления. В нем подчеркивается, что к началу 1990-х термин *политическая корректность* приобретает пейоративность, в то время как по-

литически некорректный и политическая некорректность стали означать, что то или иное утверждение отражает смелость автора.

С такой же точки зрения рассматривается политкорректность в словаре The Oxford Dictionary Thesaurus and Wordpower Guide. Однако в нем дается лишь определение без дополнительных разъяснений: «*Политическая корректность* – избегание (уклонение от) терминов и поведения, которые считаются дискриминационными или оскорбительными для представителей определенных групп» [12, с. 90].

Всех детальнее характеризуют данное явление культурологические словари. Они дают не только определение, но и общую информацию о явлении. Примером может служить словарь Oxford Guide to British and American Culture: «*Политическая корректность* (часто используется сокращение *PC*) обозначает избегание определенных отношений, действий, и, прежде всего, форм выражения, которые отражают предрассудки и могут нанести оскорбление. Они могут быть направлены против мужчин и женщин, пожилых людей, людей с определенным цветом кожи, различной расовой принадлежности или людей с ограниченными возможностями» [10, с. 418].

Кроме определения словарь выделяет тесную связь политической корректности с понятиями *стереотип*, *предрассудок* и *преследование*; указывает, кого затрагивает явление (в основном женщин и чернокожих, но идет упоминание и о других группах); подчеркивает частую негативность значения термина; описывает точку зрения, как сторонников, так и противников политкорректности. Он также отмечает, что языковые формы играют главную роль в политкорректности, но нельзя забывать, что поведение и отношение к другим людям тоже должно быть корректным.

Проанализировав определения, данные в англоязычных источниках, можно сделать следующие выводы.

В английском языке соответствующий термин вначале использовался как прилагательное *politically correct*, что же касается существительного *political correctness*, то сейчас трудно с уверенностью сказать, когда оно впервые вошло в обиход: многие популярные англоязычные словари по-прежнему предлагают дефиниции только первого словосочетания.

Все определения можно разделить на две группы. Первая включает определения, которые не

затрагивают языковой аспект политкорректности. Они ведут речь о тесной связи политической корректности с либеральными ценностями западного общества и рассматривают явление как политику, проводимую правительством, направленную на искоренение дискриминации, предрассудков и поддержание прав меньшинств. Вторая группа включает определения, описывающие политкорректность, в первую очередь, как языковое явление.

В определениях чаще всего встречаются два глагола, характеризующие политкорректность: *to conform* (подчиняться) и *to avoid* (избегать). Вероятно, это свидетельствует о том, что общественное мнение играет главную роль в осуществлении политической корректности, и людям приходится принимать поведенческие и языковые изменения и подчиняться большинству.

Также многие словари подчеркивают, что все чаще явление считается пейоративным. Следовательно политическая корректность – значит следовать радикальным идеям, поскольку политкорректность все чаще ассоциируется с перегибами, возникающими, в первую очередь, благодаря представителям радикального феминизма. При этом многие следуют и подчиняются ей из-за боязни общественного порицания.

В русском языке, несмотря на то, что явление политкорректности широко освещается в литературе и средствах массовой информации, словосочетание *политическая корректность* не часто встречается в словарях и имеет несколько расплывчатую смысловую нагрузку.

Среди российских авторов наиболее полную дефиницию можно найти у Н.Г. Комлева: «*политическая корректность, политкорректность* (англ. *political correctness*, сокр. *PC*.) полит, амер. – утвердившееся в США понятие-лозунг, демонстрирующее либеральную направленность американской политики» [3, с. 279].

Автор указывает на связь явления с политической и идеологией именно американского общества, а также обращает внимание на проявления политкорректности в языке, что выражается в использовании эвфемизмов разного рода.

Составители лингвострановедческого словаря «Американа» интерпретируют термин *politically correct* как «общественно приемлемый», то есть такой, который «относится к формулировкам, отобранным с целью не оскорбить и не задеть представителей какой-либо этнической, социальной и т.п.

группы. Например, «общественно приемлемыми» считаются слова *African-American, financially challenged, hearing impaired, senior* в отличие от неприемлемых *Negro (black), poor, deaf, old* [7, с. 750].

В данном случае четко прописывается основная цель политкорректности – не оскорбить представителей групп меньшинств.

Самую короткую дефиницию, которая представляет собой разъяснительный перевод данного термина, дает лингвострановедческий словарь Г.Д. Томахина: «*Politically Correct (PC)* – общественно приемлемый (о термине, выражении или формулировке)» [5, с. 398].

Здесь следует отметить, что такое определение не дает практически ни какой информации о политкорректности. Из дефиниции не понятно, что собой представляет данное явление. Более того, оно может быть неверно истолковано, поскольку то, что является общественно приемлемым для англоязычных стран, не обязательно является таковым для россиян.

«Большой иллюстрированный словарь иностранных слов» также дает определение не существительному *политическая корректность*, а прилагательному *политически корректный*: «*Политкорректный* – соответствующий основным этическим нормам общества; проводимый в интересах общественных меньшинств – национальных, сексуальных и под.» [2, с. 616–617].

Необходимо отметить наличие определения в электронном словаре Лингво, который определяет ее, в первую очередь как терпимость к инакомыслию и только во-вторых как «социальное явление в США – идеология, предписывающая выработку и употребление “нейтральных” терминов (вместо того, чтобы называть вещи своими именами), так как это, с точки зрения этой идеологии, поможет сгладить различия и противоречия в обществе. “Свои имена”, утверждают сторонники “политкорректности”, оскорбительны для тех, кого ими называют. Так, вместо *Negro* предписывается употреблять *Afro-American*, вместо *old* – *chronologically gifted* и т.д. Исторически возникло из феминизма; успешность крайне сомнительна; служит поводом для насмешек и основой для массы карикатур и анекдотов».

По мнению М.Ю. Палажченко, данное определение вызывает целый ряд нареканий, так как является неполным и не совсем правильным. Политкорректность отнюдь не означает «терпимость к инакомыслию», поскольку сама ассоци-

ируется с инакомыслием и нетерпимостью к различного рода дискриминации: расовой, этнической, гендерной и т.п. [4, с. 15].

В «Словаре новых слов и значений в английском языке» З.С. Трофимовой термин *политическая корректность* определяется как «правильная (корректная) политическая позиция, появившаяся в связи с возникновением идеи культурного плюрализма и вытекающей отсюда необходимости в соответствии с новой идеологией пропорционально представлять произведения литературы и искусства, достижения в общественной и политической жизни, относящиеся к представителям всех этнических и сексуальных меньшинств» [6, с. 10].

Автор указывает на непосредственную связь политкорректности с политикой и называет ее новой идеологией по отношению к меньшинствам. Однако не указывается языковой аспект.

А. Белояр в «Толковом словаре демократического новояза и эвфемизмов» трактует политкорректность как «разновидность неофициальной необъявленной цензуры, нашедшей свое наибольшее применение в США, но также и в остальных странах Запада, а в последнее время в Российской Федерации» [1].

Автор считает, что политкорректность — это один из методов манипуляции общественным мнением с целью серьезного влияния на помыслы людей и подавления любого протестного настроения. Следует подчеркнуть, что это единственный словарь, в котором указывается наличие политкорректности в России.

Рассмотрев определения, данные русскоязычными авторами, можно сделать следующий вывод.

В отличие от англоязычных словарей, в русских, в основном, дается относительно краткая дефиниция, с небольшим количеством дополнительной информации, и несколькими самыми распространенными примерами. Другим существенным отличием является тот факт, что в русских словарях редко отмечается отрицательная сторона данного явления.

Нужно отметить, что в русских словарях до 1999 года (будь то политических социологических культурологических или толковых), практически невозможно найти определение политической корректности. Исключением являются словари Г.В. Чернова и З.С. Трофимовой. Однако начиная с 1999 года термин можно встретить в большем количестве изданий. Это говорит о том, что явление становится все более распространенным.

В целом, изучив определения, данные русскими и англоязычными словарями, можно сделать вывод, что политическую корректность следует рассматривать с двух точек зрения:

С точки зрения общества, политическая корректность — это система взаимосвязанных либеральных воззрений, призванных защитить равноправие всех членов общества вне зависимости от их расовой, национальной, культурной, половой, классовой или какой-либо другой принадлежности, а также устранить укоренившиеся в обществе стереотипы. Она призвана учитывать интересы всех сторон.

С точки зрения языка, политическая корректность — это концепция, согласно которой из языка следует убрать все слова и выражения, которые могут оскорбить или унижить достоинство человека бестактностью или прямолинейностью, т.е. убрать проявления вербальной агрессии. Явление призвано смягчить суровые реалии жизни, и служить основой бесконфликтного общения. Языковая корректность является основанием для осуществления политической корректности в обществе. Она предоставляет говорящему оптимальную речевую стратегию поведения в конфликтных ситуациях. Языковые изменения призваны исправить (сгладить) реальную или предполагаемую несправедливую дискриминацию или избежать нанесения оскорбления. При этом политическая корректность стремится не просто смягчить истинный смысл происходящего, а защитить притесняемых, в том числе и средствами языка.

В настоящее время политическая корректность считается неоднозначным явлением. Можно сказать, что не существует единого мнения в толковании понятия политическая корректность, что, по-видимому, связано с широким спектром его применения в публицистике, на страницах прессы и на телевидении. Однако ее нельзя игнорировать, несмотря на появившееся пейоративное значение.

Библиографический список

1. Белояр А. Толковый словарь демократического новояза и эвфемизмов // <http://politike.ru/?rub=472>
2. Большой иллюстрированный словарь иностранных слов. — М.: ООО «Русские словари — Астрель — Аст», 2003. — 957 с.
3. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. — М.: «Эксмо-пресс», 1999. — 672 с.

4. Палажченко М.Ю. Политическая корректность в культурной и языковой традиции: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М.: МГУ, 2004. – 22 с.
5. Томахин Г.Д. США. Лингвострановедческий словарь. – М.: Русский язык, 1999. – 576 с.
6. Трофимова З.С. Словарь новых слов и значений в английском языке. – М.: Русский язык, 1993. – 365 с.
7. Чернов Г.В. Англо-русский лингвострановедческий словарь «Американа». – Смоленск: Изд-во «Полиграмма», 1996. – 1208 с.
8. Holder R.W. How not to Say what you mean. A Dictionary of Euphemisms. – Oxford University Press, 2003. – 501 p.
9. Longman Dictionary of English Language and Culture. 1992, Longman Group UK Limited. – 1528 p.
10. Oxford Guide to British and American Culture. – Oxford University Press, 2003. – 599 p.
11. The Oxford Dictionary of New Words. – Oxford University Press, 1997. – 357 p.
12. The Oxford Dictionary Thesaurus and Wordpower Guide. – Oxford University Press, 2001. – 1542 p.
13. Random House Webster's Dictionary. – Random House, Inc., 1993. – 792 p.
14. Webster's New World College Dictionary. Fourth edition, 2000, by IDG Books Worldwide. – 1716p.

Т.В. Шуйская

ПЕРЦЕПТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АВСТРАЛИЙСКИХ ГЛАСНЫХ НА УЧАСТКАХ РАЗНОЙ ИНФОРМАТИВНОЙ НАГРУЖЕННОСТИ

В настоящее время неотъемлемым аспектом фонетических исследований является перцептивный аспект. Восприятие речи чаще всего понимается и исследуется как установление фонологического облика высказывания. По мнению Л.Р. Зиндера, воспринять звук речи – значит отождествить услышанное с определенными фонемами [2, с. 105]. В.Б. Касевич считает, что фонологический анализ – то есть установление человеком фонологического облика высказывания – является основой восприятия. По мысли ученого «это естественно следует из того достаточно тривиального обстоятельства, что элементы языка суть знаки, материальные означающие которых представлены именно определенным образом организованными последовательностями фонем» [3, с. 72].

При восприятии слушающий использует не только акустическую информацию, извлекаемую из речевого сигнала слуховой системой, но и языковые знания, в том числе знания словаря языковых знаков и системы звуковых средств [1, с. 146; 4, с. 196]. Поэтому при выявлении акустических признаков предпочитается звуковой материал, не несущий смысла [4, с. 233]. О возможности лингвистической интерпретации бессмысленных звуковых стимулов пишет Л.Р. Зиндер: «возможно восприятие и распознавание бессмысленных звуко-сочетаний; усвоение всякого нового слова и начинается с того, что оно воспринимается как бес-

смысленное звуко-сочетание» [2, с. 32]. Следует заметить, что и восприятие звукового материала, не несущего смысл, несвободно от действия не-акустических факторов, так как на перцептивные реакции носителей языка могут влиять знания о законах сочетаемости фонем, частоте их употребления, словесные ассоциации и т.п. [4, с. 233]. Как указывает Л.В. Бондарко: «Без использования каких-то других сведений, относящихся к более высоким уровням владения языком, однозначная интерпретация акустических свойств в терминах фонем невозможна» [1, с. 147].

При анализе получаемых данных стоит принимать во внимание то, что аудиторы, прежде всего, стремятся отождествить стимул с известными им звуковыми единицами.

При подготовке аудиторского эксперимента в рамках данной работы был выбран метод, при котором испытуемым не предлагалось никаких вариантов ответа. Такой метод представляется наиболее удачным, поскольку он обеспечивает широкий диапазон ответов и позволяет получить данные, которые нельзя предсказать заранее. Материалом для данного исследования послужили звуковые стимулы, не несущие смысла и стимулы, которые могли ассоциироваться у аудиторов с несколькими вариантами ответов.

Эксперимент направлен на выяснение особенностей восприятия австралийских гласных /eɪ/, /æ/, /ou/, /ɒ/ в зависимости от реализации сегмен-

Таблица 1

Восприятие австралийских гласных аудитором-австралийцами на реме

№	Стимул (слово)	Ответы аудиторов-австралийцев						
		Au 1	Au 2	Au 3	Au 4	Au 5	Au 6	Au 7
1	æisiz (places)	aisiz	pleisiz	aisiz	aisiz	leisiz	aisiz	aisiz
2	næif (nation)	nouɹ	neifənəl	naif	neif	neifən	neif	neif
3	læim (play many)	laɪm	plein	leim	leim	laɪm	leim	leim
4	ræɪt (Australia)	reɪd	ɒstreɪliə	reɪl	reɪl	reɪl	reɪl	reɪl
5	tæɪt (states)	dɛɪn	tɛɪt	bɛɪt	stɛɪt	tɛɪt	stɛɪt	stɛɪt
6	rʌɪz (erosion)	rouɹn	ərouɹn	rouɹ	rouɹn	ərouɹn	ərouɹ	rouɹ
7	ʌv (overly)	ouvə	ouvəli	ouvə	ouvə	ouvə	ouvə	ouvə
8	rʌɪg (progress)	roube	prougrəs	raɪg	rouɹ	roug	roug	roug
9	nʌk (no character)	nouk	nout	nouki	nouk	nout	nouk	nouk
10	nʌg(know g)	noub	nou wɛɪ	noug	naɪb	noup	noug	noug
11	æv (have)	æv	keɪn	ev	æv	kæv	æv	kæv
12	æθ (mathematics)	mæθ	mʌs	mɛn	mæn	mæt	mæn	mɛs
13	æt (that)	ðæt	ðæt	ðæt	ðæt	ðæt	ɛt	æt
14	træt (strategies)	træd	treɪlə	træd	træt	træt	trɛt	træt
15	kær (character)	kærət	kærən	kærə	kærət	kærət	kær	kær
16	wɒr (worry)	wɒri	wɒri	wɒri	wɒri	wɒri	wɒri	wɒri
17	prɒb (problem)	prɒbləm	prɒbəlɪ	prɒb	prɒbləm	prɒm	prɒb	prɒb
18	ɒt (lot)	lɒk	lɒt	blɒk	lɒt	lɒt	lɒt	lɒt
19	dɒl (dollars)	dɒlə	dɒlə	dɒlə	dɒlə	dɒlə	dɒlə	dɒlə
20	hɒs (hospital)	hɒsp	hɒspɪtəl	pɒss	hɒs	hɒs	hɒs	hɒs

та на малоинформативных и информативно нагруженных участках речи. Представляется, что именно участки коммуникативной нагруженности как «территории» сегментов более полного типа обеспечивают парадигматическую идентификацию фонем, отражают орфоэпический стандарт языка. И, наоборот, малоинформативные участки речи, для которых характерна более высокая степень аллофонного варьирования, являются областью накопления будущих языковых противопоставлений. В связи с вышесказанным, считаем, что сегменты тематических участков будут опознаваться хуже, чем соответствующие сегменты информативно важных участков.

Необходимо отметить, что при проведении перцептивного эксперимента было решено обратиться к анализу гласных из одинаковых слов, расположенных на просодически маркированных участках темы и ремы. Стимулы, предъявляемые аудиторам были отсегментированы из данных слов. Сегментация осуществлялась согласно принципам и правилам, изложенным в работе П.А. Скрелина [5].

Аудиторами выступили носители австралийского варианта английского языка. Всего в эксперименте приняло участие 7 человек, из них 1 женщина и 6 мужчин. Испытуемым было предложено записать любым удобным способом то, что они слышат. Часто аудиторы-австралийцы иллюстрировали свои ответы примерами слов. Иногда орфография сочеталась с транскрипцией, например у D3 стимул wrɪ из слова worry на теме был представлен как wrɪ. Для транскрибирования орфографических обозначений использовались правила чтения, характерные для английского языка.

В таблицах 1 и 2 приведены ответы аудиторов. Всего в ходе эксперимента было получено 280 ответов. В графе «стимул» представленная транскрипция соответствует акустическим характеристикам гласных, которые выявлены при инструментальном анализе, проведенном с использованием программы анализа речевого сигнала Wave Assistant. Ответы, которые не соответствуют реализованным гласным, выделены жирным шрифтом.

Таблица 2

Восприятие австралийских гласных аудиторами-австралийцами на теме

№	Стимул (слово)	Ответы аудиторов-австралийцев						
		Au 1	Au 2	Au 3	Au 4	Au 5	Au 6	Au 7
1	æisiz (places)	aɪsɪz	pleɪsɪz	aɪsɪz	aɪsɪz	leɪsɪz	aɪsɪz	aɪsɪz
2	næɪʃ (nation)	naɪʃ	næʃnəl	naɪʃ	neɪʃ	neɪʃ	neɪʃ	naɪʃ
3	læɪm (play many)	laɪn	pleɪn	beɪn	leɪn	laɪn	bəɪn	leɪn
4	ræɪt (Australia)	reɪd	ɒstreɪliə	reɪli	reɪl	reɪl	reɪd	reɪl
5	tæɪt (states)	dɛɪn	steɪt	beɪt	steɪ	tɛɪt	dɛɪn	steɪt
6	rʌɪz (erosion)	rouz	ərouzən	rouz	raɪz	rouzən	rouz	rouz
7	ʌv (overly)	ouvə	ouv	ouvə	ouvə	ouvə	ouvəli	aɪv
8	rʌɪg (progress)	rougən	braɪv	raɪg	root	raɪg	roug	roug
9	nʌk (no character)	nou-kæt	nouk-	nouw	naɪk	nout	nouk	naɪk
10	nʌg(know g)	nɒb	nou weɪ	noug	naɪb	noup	noub	noug
11	æv-(have)	æv	keɪn	ɛv	æv	kæv	æv	kæv
12	æθ (mathematics)	mæθ	mæs	mel	mæn	mæt	mæn	mes
13	æt (that)	ðæt	ðæt	æt	æt	æt	ðæt	ðæt
14	træt (strategies)	træd	trʌn	træt	trɛt	trɛt	træd	træt
15	kær (character)	kærə	kærən	kær	kærət	kærət	kær	kær
16	wɒr (worry)	wɒri	wɒri	war	wɒri	wɒri	wɒri	wɒri
17	prɒb (problem)	prɒmp	prɒbəbli	prɒb	prɒb	prɒp	prɒmp	prɒb
18	lɒt (lot)	lɒt	lɒt	lɒt	lɒt	lɒt	lɒt	lɒt
19	dɒl (dollars)	dɒl	dɒl	wɒl	dɒl	dɒl	dɒl	dɒl
20	hɒs (hospital)	hɒsp	hɒspital	pɒs	hɒs	tɒs	hɒspital	hɒs

При обработке данных эксперимента были определены абсолютные значения и процентное соотношение правильных и неправильных ответов. Эти результаты представлены на рисунках 1 и 2.

Процент ответов, которые не соответствуют реализованному гласному на реме, составляет 13,6%, а на теме – 21,4%. Таким образом, восприятие гласных на информативно важных участках речи несколько лучше по сравнению с малоин-

формативными. Однако, следует отметить, что различие восприятия австралийских гласных на реме и теме невелико и составляет 7,8%.

Результаты проведенного эксперимента, представленные на рисунках 1, 2, свидетельствуют о том, что на реме восприятие гласных /ou/ и /ɒ/ лучше по сравнению с восприятием гласных /eɪ/ и /æ/. На тематических участках лучше воспринимались монофтонги /æ/, /ɒ/ чем дифтонги /ou/, /eɪ/.

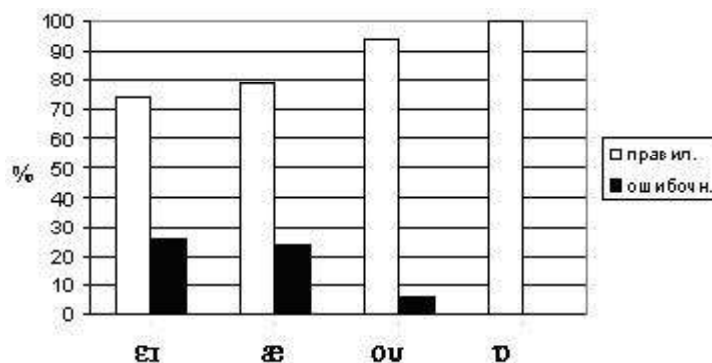


Рис. 1. Восприятие гласных на реме

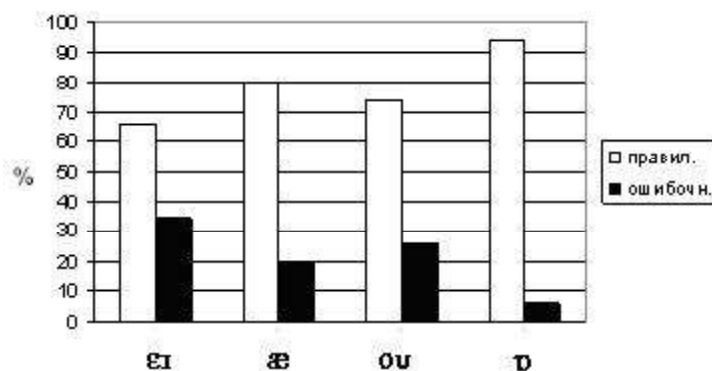


Рис. 2. Восприятие гласных на теме

По данным эксперимента отмечено, что иногда аудиторы обозначали гласный /eɪ/ как /aɪ/ на теме и на реме. Кроме того, зафиксированы единичные случаи обозначения гласного /eɪ/ как /oʊ/ (на реме, аудитор 1) и как /æ/ (на теме, аудитор 2). Дифтонг /ʊ/ обозначался как /aɪ/ на теме и на реме и как гласный /ɒ/ в одном случае на реме.

Как показал инструментальный анализ, средние значения F1 первого элемента дифтонгов /eɪ/ (648–1412 Гц), /aɪ/ (648–1061 Гц) и /oʊ/ (621–1281 Гц) очень схожи. Кроме того, по своим формантным характеристикам второй элемент дифтонга /oʊ/ - [ʊ] (391 – 1625 Гц) соответствует гласному центрального ряда высокого подъема и незначительно отличается от частотных значений второго элемента дифтонга /aɪ/ – [ɪ] (411–1718 Гц). Вероятно, поэтому гласный /eɪ/ может опознаваться как /aɪ/ и /oʊ/, а гласный /oʊ/ как /aɪ/.

Восприятие монофтонга /ɒ/ на реме было отмечено в 100% случаев. На теме данный гласный опознавался достаточно уверенно, однако в одном случае аудитор 3 обозначил гласный /ɒ/ как /ɔ/, а в другом – как /ʌ/.

Несколько хуже опознавался монофтонг /æ/. На реме и теме данный гласный обозначался ауди-

торами как /ε/ и в единичных случаях, аудитором 2, как дифтонг /eɪ/ и монофтонг /ʌ/.

По итогам аудиторского эксперимента, можно заключить, что австралийские гласные /eɪ/, /æ/, /oʊ/, /ɒ/ несколько лучше опознаются на просодически маркированных участках ремы по сравнению с просодически маркированными участками темы. На реме восприятие гласных /oʊ/ и /ɒ/ лучше по сравнению с восприятием гласных /eɪ/ и /æ/. На тематических участках лучше воспринимались монофтонги /æ/, /ɒ/, чем дифтонги /oʊ/, /eɪ/.

Библиографический список

1. Бондарко Л.В. Фонетика современного русского языка. – СПб., 1998. – 276 с.
2. Зиндер Л.Р. Общая фонетика. – М., 1979. – 299 с.
3. Касевич В.Б. О восприятии речи // Вопросы языкознания. – 1974. – №4. – С. 71–80.
4. Кодзасов С.В., Кривнова О.В. Общая фонетика: Учебник. – М., 2001. – 592 с.
5. Скрелин П.А. Сегментация и транскрипция. – СПб.: изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1999. – 108 с.

Е.В. Юрьева

СТИЛЕРАЗЛИЧИТЕЛЬНАЯ РОЛЬ АНГЛИЙСКИХ СУБСТАНТИВНО-СУБСТАНТИВНЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ

В статье обобщаются результаты сопоставительного исследования особенностей распределения и функционирования английских субстантивно-субстантивных словосочетаний в текстах газетного, публицистического, научного и официально-делового функциональных стилей.

В современном английском языке субстантивно-субстантивные словосочетания модели N1 + N2 весьма употребительны. Согласно современным данным, среди всех типов препозитивных определений существительное является вторым по частотности (после прилагательного). Доля существительных среди всех препозитивных определений может достигать в некоторых типах текстов 40% [3, с. 589].

В качестве причин столь широкого употребления существительных в качестве препозитивного определения и, как следствие, распространенности субстантивно-субстантивных словосочетаний традиционно называют малочисленность относительных прилагательных в английском языке (В.Д. Аракин, В.В. Ярцева), способность словосочетаний модели N1 + N2 выражать широкий спектр семантических отношений (Б. Уоррен, В. Адамс, М. Райдер), а также тот факт, что субстантивно-субстантивные комплексы – эффективное средство достижения информационной компрессии (И.В. Арнольд).

До настоящего момента не предпринималось попыток сопоставительного исследования, в котором сравнивались бы особенности распределения N1 + N2 в текстах различных функциональных стилей (ФС). Между тем известно, что частотность и особенности употребления различных структур варьируются, и обычно существенно, в зависимости от жанрово-стилистической принадлежности текста. Как отмечает И.В. Арнольд, «стили различаются между собой не столько наличием специфических элементов, сколько специфическим их распределением. Поэтому наиболее показательной характеристикой функционального стиля является характеристика статистическая» [1, с. 344]. Представляется, что словосочетания N1 + N2, широко распространенные в английском языке в целом, также будут характеризоваться существенными различиями в употреблении в текстах различных стилей, а частотность и особенности их употребления можно рассматривать как одну из стилеразличительных характеристик.

Ниже приводится описание исследования частотности употребления субстантивно-субстантивных словосочетаний и особенностей их распределения в различных композиционных сегментах текста на материале текстов газетного, публицистического, научного и официально-делового стилей (мы опирались на классификацию функциональных стилей И.Р. Гальперина).

Учитывая полевую структуру названных ФС, мы остановили выбор на следующих жанровых разновидностях текстов, входящих в ядро соответствующих стилей: информационных газетных статьях (газетный ФС), журнальных статьях комментирующего типа (публицистический ФС), научных статьях и отчетах (для научного ФС), образцах контрактов и договоров (для официально-делового ФС).

Корпус рассматриваемых комплексов модели N1 + N2 составили: 835 словосочетаний, взятых методом сплошной выборки из материалов периодической печати – информационных статей из британских газет “The Daily Telegraph”, “The Observer”, “The Guardian”; 644 словосочетания из образцов публицистического стиля – аналитических статей из журналов “Prospect” и “New Statesman”; 663 словосочетания, взятых из научных статей и отчетов, опубликованных в электронных журналах “BMC Clinical Pharmacology”, “Genetical Research”, “Experimental Physiology”, “BMC Plant Biology”, “Bioinformatics”, “Academic Medicine”, “BMC Psychiatry”; 600 словосочетаний, взятых из текстов контрактов и договоров. Общий объем выборки составил 2744 словосочетания модели N1 + N2.

Обнаружены существенные различия по следующим показателям:

- а) частотность употребления словосочетаний модели N1 + N2 в текстах упомянутых ФС;
- б) особенности распределения словосочетаний N1 + N2 в тексте (встречаемость в определенных композиционных сегментах (в заголовках, подзаголовках, в корпусе текста);
- в) особенности употребления в текстах названных ФС субстантивных структур, выражающих

различные семантические отношения между компонентами;

г) задачи, которые решает автор или составитель текста, употребляя субстантивные словосочетания N1 + N2.

Установлено, что словосочетания модели N1 + N2 характеризуются наиболее высокой частотностью употребления (2,15 единицы на одну стандартную страницу объемом 1800 печатных знаков) в образцах научной прозы.

Несколько реже встречаются субстантивно-субстантивные словосочетания в газетных статьях (1,81 словосочетания на одну страницу) и в аналитических журнальных статьях (0,86 единицы на 1 стандартную страницу).

Крайне низкой следует признать частотность употребления словосочетаний N1 + N2 в текстах контрактов и договоров – образцах официально-делового стиля (0,56 употребления на одну страницу).

Такие различия в частотности употребления объясняются спецификой стилей и прежде всего коммуникативной задачей, решаемой автором или составителем текста (мы опираемся на данные о стилеобразующих характеристиках ФС, приведенных в работах И.В. Арнольд, И.Р. Гальперина, М.Н. Кожинной, Н.М. Разинкиной).

Автор газетной статьи стремится, в первую очередь, информировать читателя о текущих событиях, сообщить новости и вставить при этом в краткую газетную статью максимум деталей (сообщить не только о факте события, но и о времени, месте, участниках события). Для газетного стиля более чем для других актуально требование компрессии информации, а словосочетание N1 + N2 является одним из наиболее эффективных средств достижения синтаксической компрессии. При этом основную причину относительно низкой (по сравнению с газетным ФС) встречаемости N1 + N2 в текстах публицистического стиля следует видеть в том, что автор комментирующей статьи не сталкивается со столь строгими ограничениями в площади, как автор статьи информационной.

Требование компрессии и, соответственно, уменьшения плана означающего при сохранении плана означаемого, актуально, хотя и в меньшей степени, для научной статьи или отчета. Однако высокая частотность употребления N1 + N2 в научной прозе обусловлена и другими факторами. Во-первых, для научного текста с его интеллекту-

ально-коммуникативной функцией крайне значимы точность и адекватность выражения. Отсюда потребность в словосочетаниях-терминах и клишированных словосочетаниях, не допускающих вариативности интерпретации. Во-вторых, необходимость полноты изложения и точного ограничения используемых понятий приводит к широкому использованию в научных текстах определений различных типов. Словосочетания N1 + N2, широко распространенные в английском языке вообще и способные выражать широкий спектр семантических отношений, являются весьма эффективным средством решения задач описания научного эксперимента и изложения его результатов.

Низкая частотность употребления N1 + N2 в текстах официально-делового стиля объясняется тем, что составитель делового документа стремится достичь точности, не допускающей интолкования, и при этом не сталкивается с требованием информационной компрессии. Известно также, что значение словосочетания N1 + N2 зачастую можно интерпретировать более чем одним способом. В силу этого лаконичность изложения при составлении делового документа приносится в жертву точности.

Представляется важным исследование не только частотности употребления N1 + N2, но и особенностей распределения таких единиц в тексте того или иного стиля. Во время изучения текстов различных жанров мы столкнулись с выраженными различиями в употреблении N1 + N2 в различных композиционных сегментах текстов.

Во всех четырех стилях словосочетания N1 + N2 могут употребляться как в заголовке, так и в самом корпусе статьи (отчета, документа).

При этом в информационных статьях N1 + N2 чаще встречаются в заголовках и подзаголовках, чем в корпусе статьи. Во множестве отмечаются случаи употребления в заголовке двух и более таких комплексов, иногда в сочетании с атрибутивной цепочкой. Автор решает задачу презентации максимального объема информации при употреблении минимального количества слов. В статьях комментирующего характера не отмечается столь явного преобладания N1 + N2 в заголовках, однако такое употребление не является редкостью.

В научных статьях и официальных документах N1 + N2 весьма редко используются в заголовках. При этом в научном стиле заголовков может

содержать лишь такое N1 + N2, которое не допускает интолкувания (к примеру, термин или свободное словосочетание с прозрачной внутренней формой). В пунктах и подпунктах контракта употребленное в заголовке N1 + N2 обыкновенно получает детальную расшифровку.

Отмечена следующая закономерность: для газетного и публицистического ФС характерно «развертывание» плана означающего по направлению от заголовка к корпусу текста. В заголовке употребляется N1 + N2, а в первом или втором предложении статьи (всегда в пределах первого абзаца) – его семантический эквивалент (предложное словосочетание, причастный оборот или предложение). Проиллюстрируем данное утверждение примером. Первое предложение статьи под заголовком «*Madeleine police turn to mystics for help*» (The Daily Telegraph) звучит следующим образом: «*The police investigating the disappearance of Madeleine McCann were following tips from clairvoyants*». Здесь семантическим аналогом словосочетания «*Madeleine police*» является причастный оборот «*the police investigating the disappearance of Madeleine McCann*».

Какие же цели может преследовать автор статьи, прибегая к такого рода развертыванию, являющемуся, с точки зрения семантики, повтором (информация уже презентована в заголовке при помощи N1 + N2)?

Сам факт повтора можно объяснить, посмотрев на конструкцию, употребляемую в первом абзаце, как на средство осуществления кумуляции или, вернее, супракумуляции. М.Я. Блох отмечает, что одной из разновидностей средств достижения кумуляции в тексте является репрезентативная корреляция. Иногда репрезентативная корреляция осуществляется путем повтора, и при этом возможны различного рода вариации [2, с. 367]. Заголовок, хотя и занимает относительно обособленную «сильную» позицию, при этом является частью текста. Повтор информации, содержащейся в заголовке, в первом абзаце способствует формированию связного смыслового целого, достижению «когезии». Нельзя утверждать, однако, что данная функция специфична для субстантивных словосочетаний. В первом абзаце текста может повторяться, вероятно, любой элемент заголовка.

Что же касается «развертывания» конструкции, зачастую таким образом обеспечивается правильная интерпретация словосочетания, со-

держающегося в заголовке. Для верной интерпретации сочетания «*Madeline police*» явно недостаточно контекста заголовка, в особенности если читатель не следит за новостями регулярно. Оборот «*the police investigating the disappearance of Madeleine McCann*» вводит читателя в курс дела, представляя информацию эксплицитно.

Таким образом, повтор с вариацией здесь является не только средством супракумуляции, но и способом создания дополнительного диагностирующего контекста для N1 + N2, значение которого далеко не всегда можно интерпретировать однозначно, опираясь на контекст заголовка.

Для научных статей, напротив, характерно «свертывание» плана означающего по направлению от заголовка к корпусу текста. В заголовке употребляется предложное словосочетание или причастный оборот, эксплицитно выражающие отношение, а в первом абзаце и далее – семантический эквивалент модели N1 + N2. В следующем фрагменте статьи из журнала BMC Clinical Pharmacology наблюдаем употребление в заголовке причастного оборота (а), а в первом предложении – его семантического эквивалента модели N1 + N2 (б):

(a) *Pharmacokinetics of recombinant human growth hormone administered by cool.click™ 2, a new needle-free device, compared with administration using a conventional syringe.*

(б) *New ways of delivering GH are required because syringe administration can lead to low adherence and sub-optimal treatment outcomes.*

В приведенном фрагменте научной статьи автор решает задачу компрессии – вначале информация презентуется со всей возможной точностью, затем из соображений экономии автор оперирует субстантивно-субстантивным словосочетанием.

Подобные примеры встречаются во множестве, что позволяет говорить о существовании тенденции к «развертыванию» плана означающего в направлении от заголовка к корпусу текста в информационной или аналитической статье периодического издания, а также обратной тенденции – к «свертыванию» плана означающего в направлении от заголовка к корпусу текста – в статье научной.

Следует отметить, что исследователю особенностей распределения субстантивно-субстантивных словосочетаний с самого начала становится очевидно, что в текстах различных ФС преобла-

дают комплексы, выражающие различные семантические отношения, и что частотность употребления N1 + N2, выражающих одно отношение (к примеру, словосочетаний с локальной семантикой) существенно различается в текстах разных ФС. Можно предположить, что для полного, детального описания особенностей употребления N1 + N2 в текстах различных ФС необходимо учитывать семантику встречаемых словосочетаний.

Установлено, что четыре стиля характеризуются различиями в употреблении словосочетаний N1 + N2, выражающих различные семантические отношения.

Во-первых, не все семантические типы словосочетаний представлены во всех четырех стилях. Отношение «сходство», в развернутом виде выражаемое предложениями-эквивалентами «N2 похож на N1» и «N2 обладает качеством, присущим N1», выражается N1 + N2 лишь в текстах газетного и публицистического ФС. Такие словосочетания зачастую строятся на основе метафорического переноса (*monster fish, nightmare vision, sister paper*), а использование метафор не характерно для научной прозы и документов, тяготеющих к точности и однозначности выражения.

Именно в газетном стиле N1 + N2 выражают самый широкий спектр отношений и разновидностей отношений. Так, в газетных статьях реализуются шесть разновидностей отношения «объект действия – деятель» («N2 создает/ производит/ разрабатывает N1» – *clothes designer*; «N2 изучает N1» – *market analyst*; «N2 пользуется/ потребляет N1» – *highway users*; «N2 руководит/ управляет N1» – *session leaders*; «N2 торгует/ распространяет N1» – *credit card providers*; «N2 (не) выступает в поддержку N1» – *Chirac supporters*). В научной прозе реализуются лишь первые три из упомянутых разновидностей (*toy manufacturers, sleep researcher, word users*). Различие обусловлено тематикой текстов.

Во-вторых, наблюдается тенденция к реализации в текстах того или иного стиля различных разновидностей определенных отношений.

К примеру, отношение «авторство» может выражаться N1 + N2 в текстах всех четырех стилей. Однако структурам, употребляемым в газетном и публицистическом ФС, как правило, удовлетворяют трансформации «N1 создает N2» (*the Jenssen portrait*), «N1 инициирует N2» (*party policy*). Для научного стиля характерно употребление терминологических словосочетаний – эпо-

нимов, являющихся семантическими аналогами предложения «N2 открыт N1» (*the McGurk effect, Klinefelter syndrome*). В текстах контрактов реализуются те же разновидности отношения, что и в газетных статьях, однако N1 обычно – не личное имя, а неодушевленное существительное, называющее институт или организацию, создавшие тот или иной нормативно-правовой акт или деловой документ (*the government table*).

В-третьих, можно говорить о том, что преобладание N1 + N2 с определенной семантикой в том или ином стиле обусловлено коммуникативной задачей.

Так, в публицистических и газетных текстах высок процент словосочетаний с локальной семантикой – 16,1% и 11,4% соответственно. Для сравнения: в научных статьях таковых 5,3%, а в текстах контрактов – 3,5% от всех субстантивно-субстантивных словосочетаний. Как отмечалось выше, автор статьи стремится информировать читателя об обстоятельствах, при которых произошло событие, в частности, о месте, отсюда широкое употребление словосочетаний с локальной семантикой.

Однако наиболее показательно в этом плане широкое употребление в текстах официально-делового стиля N1 + N2, выражающих отношение «содержание» (*bankruptcy laws, redevelopment agreement*) (47,5%). В научной литературе, отмечается, что цель деловой речи – регламентировать, упорядочивать отношения людей в деловой сфере жизни. Контракт обладает юридической силой и может быть использован в суде в качестве доказательства. Поэтому важно составить документ в соответствии с юридическими нормами. Данное обстоятельство влечет обилие ссылок на нормативно-правовые акты и другие документы, отсюда и выраженное преобладание в текстах контрактов N1 + N2 с семантикой «содержание».

В-четвертых, прослеживается связь между употреблением N1 + N2, выражающих определенные семантические отношения, и синтаксическими характеристиками, специфичными для текстов каждого из четырех стилей.

К примеру, причину широкого употребления локальных словосочетаний в газетных текстах можно усмотреть и в том, что такие комплексы широко используются вместо своих менее экономичных семантических аналогов (предложных словосочетаний, причастных оборотов и придаточных предложений, выполняющих в предложе-

нии функцию обстоятельства места) для решения задачи компрессии и избежания синтаксической громоздкости.

По той же причине в научных текстах преобладают словосочетания типа «объект действия – действие» (*energy use, medication delivery*), заменяющие глагольные конструкции с формами страдательного залога, столь типичные для научного стиля, одной из стилиобразующих характеристик которого является «безличность» изложения. В научной прозе словосочетания такого типа являются самыми частотными из всех субстантивно-субстантивных, а их доля составляет 20% против 17,5% в текстах договоров, 11,2% в публицистических текстах и 10,4% в газетных статьях.

Наконец, представляется возможным сделать некоторые выводы относительно функций, выполняемых словосочетаниями N1 + N2 в текстах различных стилей.

Полученные нами данные подтверждают тезис о том, что N1 + N2 является мощным средством компрессии информации и устранения синтаксической громоздкости. Функция реализуется в текстах всех стилей, хотя наиболее часто к употреблению N1 + N2 для решения задачи компрессии прибегают авторы газетных статей, реже – авторы научных статей и крайне редко – составители деловых документов. Приведем весьма красноречивый пример. Следующее предложение взято из научной статьи в журнале «Journal of Plankton Research»:

Noting the analogy between nutrient-transport for phytoplankton and food ingestion for zooplankton, nutrient limitation at the point of assimilation may be unimportant if food quality affects prey ingestion into zooplankton significantly (as indeed it appears to be well able to do).

В данном предложении мы обнаруживаем 5 словосочетаний модели N1 + N2, из которых четыре (подчеркнутые) – объектного типа. Если развернуть данные словосочетания в эквивалентные им предложения, добавив союзы и иные слова, необходимые для связи частей предложения между собою, получим:

Noting the analogy between the way nutrients are transported for phytoplankton and the way food is ingested for zooplankton, the fact that nutrients are limited at the point of assimilation may be unimportant if food quality affects the way prey is ingested into zooplankton significantly (as indeed it appears to be well able to do).

Очевидно, что продемонстрированное здесь развертывание приводит к увеличению объема предложения до такой степени, что весьма затруднительным представляется удержать его в оперативной памяти. Можно предположить, что автор употребляет здесь столь много субстантивных словосочетаний, стремясь преподнести максимально возможный объем информации и при этом избежать синтаксической громоздкости. Следует отметить, что под громоздкостью здесь понимается такая линейная структура грамматически правильного предложения, построенного без нарушений правил порядка слов данного языка, которая трудна для восприятия и делает предложение, используя термин Хомского, неприемлемым (*unacceptable*).

Говоря о функциях, выполняемых N1 + N2, необходимо отметить, что субстантивно-субстантивное словосочетание – весьма продуктивная модель для создания терминологических словосочетаний. Функция реализуется в научных текстах, где, по нашим наблюдениям, процент словосочетаний-терминов составляет 11,6% от всех N1 + N2, и в официально-деловом стиле, где, по нашим данным, доля терминов, клише, штампов составляет 65% от всех словосочетаний модели N1 + N2.

Наконец, авторы прибегают к чередованию N1 + N2 с предложными конструкциями и конструкцией N's + N в рамках одного текста, что помогает разнообразить инвентарь именования и избежать повторов. Функция реализуется в газетном и публицистическом ФС.

Так, в статье об электронной интерактивной энциклопедии Википедия, опубликованной в «The Observer» в 2007 году, обнаружены следующие предложения:

- (1) *“This is where Wikipedia's offices are”.*
- (2) *“Reading a Wikipedia entry is like reading the Bible closely.”*
- (3) *“Another big moment came at 9/11 ..., when Wikipedia volunteers began writing background articles.”*
- (4) *“The key thing for Wikipedia's contributors is getting it right.”*

Конструкция N1 + N2 употребляется наряду с конструкцией N's + N. В парах предложений (1), (2) и (3), (4) выбор конструкции нельзя объяснить различиями в семантике – выражаются близкие семантические отношения. Поэтому можно предполагать, что автор стремится избежать синтак-

сических повторов, разнообразив средства выражения сходных отношений.

На основании вышесказанного представляется возможным сделать ряд выводов.

Являясь типичными для современного английского языка в целом, словосочетания модели N1 + N2 характеризуются различной частотностью употребления в текстах различных функциональных стилей. Различия в частотности употребления N1 + N2 в текстах газетного, публицистического, научного и официально-делового стилей обусловлены спецификой стиля и прежде всего коммуникативной задачей, решаемой автором или составителем текста.

Функциональные стили отличают особенности в распределении N1 + N2 в композиционных сегментах текста. Отмечается «развертывание» плана означающего в направлении от заголовка к корпусу текста в газетном и публицистическом стилях и «свертывание» плана означающего по направлению от заголовка к корпусу текста в научном стиле.

Наиболее широкий спектр семантических отношений и разновидностей отношений N1 + N2 выражают в газетном и публицистическом стилях.

Преобладание N1 + N2 с определенной семантикой в тексте того или иного стиля обусловлено коммуникативной задачей и тематикой текста и может также зависеть от употребительности в том или ином стиле синтаксических конструкций других типов (к примеру, глагольных форм страдательного залога, обстоятельственных групп).

Для каждого из четырех стилей отмечается употребление N1 + N2, реализующих различные разновидности одного семантического отношения (не для всех типов отношений).

N1 + N2 является мощным средством компрессии информации и устранения синтаксической громоздкости. Функция реализуется в текстах всех стилей, однако наиболее часто к употреблению N1 + N2 для решения задачи компрессии прибегают авторы информационных газетных статей, реже – авторы комментирующих журнальных и научных статей и крайне редко – составители деловых документов.

N1 + N2 – продуктивная модель для создания терминологических словосочетаний. Функция реализуется в научных текстах и в официально-деловом стиле.

Чередование N1 + N2 в рамках одного текста с предположными конструкциями и конструкцией N's + N позволяет разнообразить инвентарь именования и избежать повторов. Функция реализуется в газетных текстах.

Итак, выявлены существенные различия в употребительности и функционировании субстантивно-субстантивных словосочетаний в текстах четырех функциональных стилей, что позволяет считать распределение таких словосочетаний стилеразличительным признаком.

Библиографический список

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. 6-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 384 с.
2. Блох М.Я. Теоретическая грамматика английского языка. – М.: Высш. школа, 1983. – 383 с.
3. Longman grammar of spoken and written English / Biber D., Johansson S., Leech G., Conrad S., Finegan E. – London: Pearson Education Limited, 2000. – 1204 p.

ФИЛОСОФИЯ. СОЦИОЛОГИЯ. ПОЛИТОЛОГИЯ

А.Н. Андрунакиевич, Т.Л. Белкина

РОЛЬ ГОСУДАРСТВА В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ РОССИЙСКОГО БИЗНЕСА

Приводятся результаты социологических исследований отношения граждан нашей страны к социальной ответственности бизнеса, отношения предпринимателей и бизнесменов к проблемам социальной поддержки населения, роли и места государства в стимулировании социальной ответственности российского бизнеса.

Социальная ответственность бизнеса — это широкое понятие, охватывающее диапазон действий в экономической, социальной и экологической областях, базирующееся на соблюдении законов и добровольных полезных инициативах бизнеса. Неоднозначное отношение населения к бизнесу в России, к промышленным и торговым людям имеет исторические и культурные корни. На развитие бизнеса оказали серьезное влияние такие факторы, как крепостное право, общинные и православные традиции, исторически сложившаяся фискальная политика государства в отношении предпринимателей и торговых людей и пр. Артельный труд русским обществом воспринимался положительно, а торговый человек негативно. С развитием купечества отрицательное отношение к предпринимательству усиливалось неприличным расточительством разбогатевших российских купцов и промышленников при страшной бедности основного населения.

Негативное отношение к предпринимателям и богатству определяли серьезное отношение российских промышленников XIX века к социальным вопросам [11]. В начальный период развития капитализма получило широкое распространение меценатство — в современном понимании благотворительность, которое поддерживалось на государственном уровне. Характерно, что из 11 тысяч различных благотворительных обществ — 25% финансировалось из государственной казны.

В советский период политика нашей страны была социально направленной. Советские люди, получающие невысокую заработную плату за свой труд, имели право на бесплатное жилье, образование, здравоохранение, отдых (с частичной оплатой); безопасность труда также строго охранялась законами. Таким образом, до «перестро-

ечных» времен советские граждане имели определенные социальные гарантии на важнейшие для человека сферы жизни. Эти гарантии предоставляло государство, делегируя свои права предприятиям и организациям. Объем и качество предоставляемых работникам социальных услуг находились в прямой зависимости от величины предприятия и его места в ведомственной иерархии [10]. В 1980-е гг. 32 млн. граждан нашей страны проживали в квартирах, находившихся на балансе предприятий; 30 млн. — пользовались принадлежащими предприятиям медицинскими учреждениями (поликлиниками, профилакториями, медицинскими пунктами); 1,5 млн. детей ежегодно отдыхали в принадлежащих предприятиям детских оздоровительных учреждениях. Только учтенные статистикой социальные расходы организаций составляли 3,3% ВВП. Предприятия на 25% покрывали расходы жилищно-коммунальной системы, образования, культуры и спорта. Общая стоимость обеспечиваемых предприятием «социальных льгот» составляла, по оценкам аналитиков, в среднем от 18 до 25% фонда заработной платы. Кроме государственной системы социальных гарантий, существовали и элементы благотворительности, когда крупные предприятия «брали шефство» над школами, детскими домами, спортивными учреждениями и т.д. Это носило массовый характер в соответствии с идеологией государства — «сильный должен помочь слабому» [3].

В современной России тема «Социальная ответственность российского предпринимательства» появилась с середины 1990-х гг., причем в настоящее время социальные проблемы не менее актуальны, чем в царской России и развивающихся странах.

В последние несколько лет дискуссия о социальной ответственности заняла место одной из

ведущих общественных тем [8]. Социологи, политологи, философы, политики различного ранга пытаются ответить на вопросы: *реальна ли социальная ответственность бизнеса в России? Какие пути её реализации наиболее эффективны?* Дискуссии обычно затрагивают только вопросы социальной ответственности бизнеса, так как население по-прежнему воспринимает российский бизнес, особенно олигархический, как несправедливый, получивший свой основной капитал за счет присвоения общенародных природных ресурсов и средств производства. По данным опросов, проведенных в 2004 г. Институтом комплексных исследований РАН, 40% респондентов считают, что накопление капитала в России произошло за счет расхищения имущества, 39,8% — вследствие злоупотребления служебным положением и взяток и только 9% — в результате трудолюбия бизнесменов [1; 9; 11]. При таком негативном отношении общества к бизнесу предпринимательский сектор должен разделить с государством всю полноту ответственности за социально-экономическое состояние общества и удовлетворение жизненно важных потребностей населения [2]. Тем не менее, не все бизнесмены поддерживают эту позицию, и данная тема стала активно обсуждаться лишь с начала 2003 г.

Интернет-порталом Publik.RU были исследованы российские СМИ на предмет освещения темы социальной ответственности в федеральных и региональных изданиях в 2002–2006 гг. Изучение показало, что тема социальной ответственности бизнеса в СМИ до осени 2003 г. при определенном росте рассматривалась мало. Заметный рост «упоминаемости» термина пришелся на 4 квартал 2003 г., что обусловлено, прежде всего, «громкими» судебными делами, затронувшими крупный российский бизнес, а также выборами в Государственную Думу в декабре 2003 г. Максимального уровня интерес к теме в федеральной и, особенно, в региональной прессе пришелся на 2004 г., когда проблема нашла отражение в ежегодном Послании Президента Федеральному Собранию РФ и его выступлении на XIV съезде Российского Союза промышленников и предпринимателей (РСПП). В то же время, рост использования термина «социальная ответственность» совпал с началом крупномасштабного расследования в отношении компании «ЮКОС» и давлением фискальных органов на другие крупные российские корпорации.

Обсуждение социальной ответственности использовалось бизнесом в ответ на обращение высших руководителей государства в качестве противовеса обвинениям, выдвинутым правоохранительными органами, в неуплате налогов и сложившемуся в российском обществе убеждению в несправедливом характере приватизации.

На формирование социальной ответственности бизнеса основополагающее влияние оказывает отношение государственной власти и населения к предпринимательству. Авторами статьи были проанализированы различные социологические исследования и опросы по этой тематике за 2002–2007 гг. Необходимо отметить, что значительное число работ приходится на 2004 год (активизация бизнеса в ответ на «дело ЮКОСа»).

Исследования, проведенные по инициативе Торгово-промышленной палаты (ТПП) РФ в 2005 г. (опрос более 1500 предпринимателей из 50 регионов страны), показали, что социальные программы для многих предпринимательских структур становятся *выгодным вложением средств*, которые в дальнейшем обязательно окупятся. Бизнес согласен, что корпорации не могут ограничиваться лишь безукоризненным выполнением своих прямых обязательств, а должны системно и добровольно заниматься социально ориентированной деятельностью [2]. Тем не менее, 30% опрошенных предпринимателей все еще пребывают в уверенности, что программы социальной защиты — это сугубо государственные проблемы, которые для бизнеса являются ничем иным, как дополнительным финансовым бременем, сужающим возможности для инвестиций в производство.

В 2007 году Российский союз промышленников и предпринимателей (РСПП) провел опрос предпринимателей. Был составлен «портрет» российского бизнесмена. Результаты показали: 62% представителей бизнеса считают, что отношения с обществом пока не сложились; 64% опрошенных полагают, что это связано с серьезным разрывом в уровне жизни различных слоев населения; 50% предпринимателей уверены в том, что высокими доходами следует делиться с обществом, а 44% опрошенных бизнесменов готовы идейно поддерживать те политические силы, которые выступают за социальную справедливость и социальную защиту населения [10]. По мнению респондентов, о социальной ответственности в последнее время говорят много, но бизнес не должен подменять федеральные, муниципальные

и прочие структуры. Их долг, как считает 60% бизнесменов, состоит в выполнении прямых обязанностей перед работниками и государством. 63% предпринимателей оценили со знаком минус существующий уровень социальной ответственности российского бизнеса, а 8% считают, что с этим вопросом все в порядке.

Социологические исследования, касающиеся отношения населения к социальной ответственности бизнеса, проведенные ВЦИОМ в 2004 г. (в 100 населенных пунктах 39 субъектов Российской Федерации), показали, что 47% руководителей предприятий ориентируется на расширенное понимание социальной ответственности бизнеса. Только 28% опрошенного населения имеет такое же мнение [4]. Так, из 28 предложенных респондентам признаков социально ответственного поведения в первую пятерку характеристик, получивших наиболее высокие оценки, вошли следующие:

- 1) производство качественных товаров по разумной цене;
- 2) защита здоровья и обеспечение безопасности работников;
- 3) защита окружающей среды;
- 4) обеспечение гарантированной занятости;
- 5) справедливое отношение к работникам [4].

Таким образом, на первое место были поставлены признаки корпоративной социальной ответственности бизнеса, влияющие на результаты работы компании. Традиционные виды благотворительной деятельности российских компаний, такие как предоставление адресной социальной помощи, поддержка благотворительных организаций, местных сообществ искусства и культуры, оказались в этом списке ниже 20-го места.

Предприниматели не хотят, чтобы чиновники смотрели на них как на «доноров» и независимо от результатов хозяйственной деятельности «спускали» им плановые задания по перечислению средств на благоустройство населенных пунктов, починку дорог и ремонт социальных и культурно-бытовых объектов. Многие бизнесмены небезосновательно опасаются, что значительная часть их пожертвований на благие цели окажется в карманах нечистоплотных чиновников или же будет использована не по целевому назначению.

Несмотря на происходящие в последнее время процессы активизации диалога между бизнесом и властью, бизнесом и обществом, отношение россиян к бизнесу и к проблеме его социаль-

ной ответственности перед обществом продолжает оставаться противоречивым и неоднозначным. Результаты опроса, проведенного ВЦИОМ в июне 2006 г. (в 153 пунктах 46 регионов страны, участвовало 1600 человек) [5], показали, что 44% респондентов ожидают активного участия российского бизнеса в реализации национальных социальных программ, даже если это снизит экономическую эффективность его деятельности. Таким образом, россияне отводят бизнесу по сравнению с государством скорее подчиненную, чем ведущую роль в решении социальных проблем. Неоднозначное отношение населения к необходимости участия бизнеса в социальных программах предполагают изъятие из оборота компаний части средств, а это сегодня по силам только крупному бизнесу. Кроме того, 48% участников опроса полагают, что бремя социальной ответственности должны нести только крупные компании.

У россиян нет единой оценки ведущей роли государства в привлечении бизнеса к социальной ответственности. Согласно социологическим опросам, 48% населения считают социальную деятельность сугубо добровольным делом, к которому принуждать нельзя; 45% признают за государством право в случае необходимости привлекать бизнес к решению социальных проблем [5]. *Иначе говоря, государство фактически не наделяется правом изымать из крупного бизнеса дополнительные средства, не предусмотренные налоговым законодательством.* С необходимостью поощрения государством ответственного поведения бизнеса согласны 65% опрошенных, 28% видят в системе государственных поощрений возможности для различных злоупотреблений. Такие предположения связаны с главными препятствиями на пути развития социальной ответственности бизнеса – коррупцией и бюрократией [12]. *Результаты различных опросов показали: при сложившихся общественных ожиданиях в отношении социальной ответственности российского бизнеса, нынешний ее уровень оценивается в обществе невысоко.*

В чем же, по мнению россиян, состоят основные причины такого положения? Что мешает бизнесу стать социально ответственным и что может послужить стимулом социально ответственного поведения предпринимателей? По мнению населения, государство выступает одним

из главных препятствий социальной деятельности бизнеса. Так, на вопрос о том, *что в первую очередь мешает развитию социальной ответственности бизнеса?* – 35% россиян назвали коррупцию и бюрократические преграды со стороны государственной власти; 29% отметили личные качества бизнесменов – их эгоизм и скудность. Причины инструментального характера (отсутствие государственной системы поощрений, законодательной базы социальной ответственности бизнеса, недостаточная прибыльность компаний) назывались гораздо реже.

По результатам исследований, проведенных различными центрами в 2004, 2006, 2007 гг., можно констатировать, что отношение населения к бизнесу и его социальной ответственности остается в большой степени отрицательным; общество считает государство ответственным и главным во взаимодействии с бизнесом и в привлечении его к социальной ответственности.

Позиция большинства граждан такова: социально ответственным является тот бизнес, который, эффективно решая свои коммерческие задачи, вносит вклад в устойчивое развитие территориальных сообществ, регионов и страны в целом, сочетает экономический успех с движением к социальному благополучию и экологической безопасности. Из этого следует, что национальные приоритеты развития общества и задачи эффективного ведения бизнеса стратегически не просто совместимы, но прямо связаны друг с другом.

Главная задача государства состоит в создании соответствующих законодательных условий для обеспечения оптимальных налогов, направления финансовых потоков и предоставления определенных преференций прорывным секторам экономики, которые поведут за собой рост производства в других отраслях, создавая новые рабочие места, увеличивая заработную плату, развивая социальную базу [6].

У российских предпринимателей пока нет четкого понимания того, какая модель социальной ответственности бизнеса для них является наиболее приемлемой. Большинство из них считает, что на развитие бизнеса и его социальную ответственность влияет также деловой климат в России. Кроме того, 63% владельцев бизнеса и топ-менеджеров отмечают, что деловая среда не выполняет своей стимулирующей функции. Согласно опросу, 64% предпринимателей утверждают, что им не нужны ни опека, ни льготы –

для эффективной и законной деятельности достаточно четкого соблюдения «правил игры». Создание инфраструктуры для бизнеса, поддержка приоритетных предприятий и секторов, регулирование доступа на российские рынки иностранных производителей – это все выходит на второй план. Поэтому главным ориентиром для владельцев и руководителей компаний остаются «правила игры», принятые в стране. Например, 86% бизнесменов готовы идти в суд, если права их компании нарушил другой предприниматель или физическое лицо, однако, как только надо предъявить иск к госструктуре, число принципиальных предпринимателей падает до 54%. При этом более половины опрошенных считают, что шансы выиграть суд незначительны, а почти каждый третий уверен, что их нет вовсе. По мнению 55% опрошенных, власть относится к бизнесу чисто потребительски, так как видит в нем лишь «тугой кошелек», 56% оценили уровень коррумпированности в стране как высокий, принуждение к коррупции со стороны чиновников отметили 50% бизнесменов. По мнению 43% респондентов, главным источником коррупции являются правоохранительные органы. За ними идут местные органы власти (39%) и территориальные подразделения Федеральной налоговой службы, Федеральной антимонопольной службы, санитарно-эпидемиологической службы, пожарная инспекция (33%) и другие. По оценкам предпринимателей, чем выше уровень органа власти, тем ниже уровень коррупции. Региональные органы власти в числе наиболее коррумпированных инстанций назывались заметно реже, чем местные (20% и 39%, соответственно), а федеральные органы исполнительной и законодательной власти – 11% и 5%, соответственно. 47% предпринимателей считают, что противостоять коррупции можно, если использовать практику лоббизма, участвовать в политической жизни страны через выборы, финансирование партий и т.д. [10]. Таким образом, коррупционная составляющая органов государственной власти отмечается «как очень высокая», что препятствует развитию реальных секторов экономики и реализации социальных программ.

В то же время работу государственных и общественных институтов деловое сообщество оценивает пессимистично. Никаких видимых симпатий оно не испытывает и к политическим партиям, и правоохранительным органам [7].

По мнению предпринимателей, решение социальных проблем – это общая задача бизнеса и государства. Однако государство стоит на первом месте, так как оно, прежде всего, заинтересовано в развитии стратегически главного ресурса страны – населения. Таким образом, в вопросах общественного развития государство должно занимать приоритетные позиции и создавать благоприятные условия для бизнеса, который, вследствие этого, сможет развивать производство, увеличивать заработную плату, повышать качество жизни населения, улучшать его интеллектуальный уровень, т.е. станет социально ответственным по отношению к обществу.

Выводы

1. Решение социальных проблем в стране зависит от политики государства (в частности, законодательной базы), развития экономики и гражданского общества.
2. В России тема социальной ответственности бизнеса активно начала подниматься с 2003 г. – после озвучивания ее высшим руководством страны, как противовес «делу ЮКОСа», а также на фоне сложившегося в обществе убеждения в несправедливом характере приватизации.
3. В формировании института социальной ответственности российского бизнеса государство играет главную роль и фактически наделяется правом определять меру и основные характеристики социальной ответственности бизнеса при активной поддержке населения.

Библиографический список

1. Аналитический отчет для членов ТПП РФ. – М., 2004.

2. Аналитический материал ТПП РФ. – М., 2005.

3. Бюллетень отечественного производителя. Обзор. РСТ. – М., 2004.

4. ВЦИОМ. Опрос проведен в феврале–мае 2004 г. в 100 населенных пунктах 39 субъектов Российской Федерации (материалы ТПП РФ для членов палаты). – М., 2004.

5. ВЦИОМ. – <http://www.wciom.ru> – 2007. – Пресс-выпуск №843. – 24 января.

6. Гайнулина Е.В. Социальная ответственность бизнеса: проблемы и пути решений // Современное экономическое и социальное развитие: проблемы и перспективы: Ученые и специалисты Санкт-Петербурга и Ленинградской области – Петербургскому экономическому форуму 2005 г. – СПб., 2005. – С. 27–30.

7. Исследования, организованные ТПП РФ, РСПП, Ассоциацией Менеджеров России. Интернет-сайты: <http://www.tpprf.ru>, <http://www.rspp.ru>, <http://www.amr.ru>. Обзор за 2004–2006 гг.

8. Исследование Publik.RU по заказу еженедельника «Экономика и жизнь». – М., 2006.

9. Институт комплексных исследований РАН. – М., 2004. (Исследование проведено в августе 2004 г.).

10. Социальная политика российских компаний / А. Нешадин, Н. Горин, Г. Тульчинский, О. Нешадина, И. Царева, А. Хавина, В. Анисимов; сост. А. Хавина. – М.: ТЕИС, 2005. – 159 с.

11. Россия реформирующаяся: Ежегодник – 2004 / Отв. ред. Л.М. Дробизевой. – М.: Институт социологии РАН, 2004. – 408 с.

12. Сборник документов ТПП РФ. – М., 2006.

И.Е. Викулов

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ РЕЛИГИОЗНОСТИ

Работа посвящена интерпретации религиозности, понимание данного термина может разниться в зависимости от аспекта: социологического, философского и т.д. Изучение философского наследия С.Н. Булгакова, его жизненный путь как пример личного опыта осмысления религиозности представляют интерес в исследовании религиозных феноменов.

Актуальность проблемы обусловлена своеобразием современного этапа общественного развития с его интересом к различным формам религии и расширением сферы влияния «традиционных верований». Возникает потребность, опираясь на исторический опыт и в рамках русской философской традиции

дать комплексную характеристику феномену религиозности в его многообразных проявлениях, определить его сущностные черты и пределы.

Понятие «религиозность» чаще всего используется в научной среде как социологический термин и по отношению к исходному понятию «религия» подразумевается его более узкий, отно-

сительный характер. Между тем, очевидно, что социология в исследовании религиозности фиксирует только определенные черты данного феномена и, что особенно важно, интерпретация полученных данных сталкивается с многочисленными трудностями. Игрет немаловажную роль, как точность формулировок, так и одинаковое понимание исходных понятий и терминов составителями вопросов анкет и респондентами. Кроме того, в процессе анализа материала ключевую роль в адекватности выводов может иметь критерий оценки ответов, мировоззрение исследователя, и, что нельзя сбрасывать со счетов, его собственная религиозная идентичность. О подобных огрехах и очевидных ошибках анализа пишет сотрудник Института социально-политических исследований РАН Ю.Ю. Синелина [8, с. 89]. Известные в социологии религии понятия, такие как уровень, степень, динамика, характер и даже стаж религиозности, безусловно, отражают объективные стороны исследуемого явления. Но, в то же время, без соответствующего взвешенного осмысления, интерпретации в рамках комплексного подхода, эти показатели остаются формальной фиксацией отдельных моментов действительности. Выводы в таком случае оказываются ярлыками, неправомерными оценками, которые подменяют раскрытие многообразного и противоречивого внутреннего мира личности упрощением. В силу специфики социологического исследования, остаются без должного внимания контекст, причины и внутренний смысл религиозных феноменов, корнящиеся в имманентных свойствах самой религиозности.

Долгое время главенствовавший в науке подход к религии как результату несправедливых общественных отношений, ложному отражению действительности породил уверенность, что религиозность как свойство личности, не представляет интереса для науки, поскольку является вторичной по отношению к социальным процессам. «Индивидуальная религиозность» интерпретировалась порой как «грамматическое преобразование», где вместо множественного числа используется единственное. Индивид как элементарный компонент жизни общества никак не мог быть субъектом религиозности [7, с. 5].

В то же время существует и другая традиция интерпретации религиозности как самоценной психологической величины, смыслообразующего качества. Например, выдающийся психолог

Виктор Франкл, использует категорию религиозности именно в отношении к частному опыту верующего, в то время как институализированная религия представляется воздействующим внешним фактором [10, с. 378].

Философскому осмыслению религиозности, выявлению ее сущностных характеристик посвящены работы русских философов конца XIX – начала XX вв. Анализ их произведений дает не только собственно философский материал, но и позволяет рассмотреть интерпретацию религиозности в контексте становления взглядов самих мыслителей в переломный для России период. Искание высшей правды, критическое восприятие окружающей действительности, ожидание нового духовного подъема и осознание необходимости поворота к лучшей жизни – вот одни из ведущих мотивов общественной мысли того времени. Философы, представители творческой интеллигенции мечтали своими руками инициировать духовное обновление в обществе. Будущему возрождению должна была предшествовать переориентация Русской православной церкви, ее готовность приблизиться к решению насущных задач российской социальной жизни. Все это требовало дискуссий, обстоятельных обсуждений, поиска выхода из кризисного состояния [9, с. 470]. Идея оформилась в намерение создать «открытое, по возможности официальное, общество людей религии и философии для свободного обсуждения вопросов Церкви и культуры» [2, с. 686]. Так, в самом начале столетия возникают религиозно-философские собрания, которые были встречены с надеждой и поддержаны представителями церковных властей, но спустя два года запрещены решением Синода. Впоследствии восстановленные уже после известного царского Манифеста 1905 и смерти Г.П. Победоносцева, они, безусловно, повлияли на русскую культуру, хотя и не привели к заметным изменениям в религиозной жизни общества. Среди церковных деятелей самым непримиримым противником религиозно-философских собраний, вольным обращением с религиозными ценностями, стал Иоанн Кронштадский. Он гневно осудил возможность богоискательства вне церкви, конфессии, традиции. Само название печатного органа собраний – «Новый путь» стало предметом его гневных нападок [1, с. 316]. Позднее, многие участники собраний, в их числе В.В. Розанов и Н.А. Бердяев, говорили о несбывшихся тогда ожиданиях. Рели-

гиозно-философские собрания оказались во многом декларацией о намерениях, итогом долгого запрета на свободное обсуждение религиозных проблем и даже элементом моды на подобного рода дискуссии среди интеллигенции [3, с. 245]. И причины «неудачи» здесь, по-видимому, не в политической конъюнктуре, но скорее в заведомой невозможности путем подобного обсуждения и споров инициировать процесс духовного возрождения, в неправомерности вторжения в сферу сакрального, в подмене религиозного опыта рассуждениями о религии.

Вместе с тем, среди студенчества и интеллигенции было много тех, кто переживал кризис веры, метался между безверием и истовой верой. Ставшее обычным в молодежной среде увлечение марксизмом, презрительное отношение к властям и революционное настроение, достигая своего апогея, сменялось возвращением в лоно православной церкви, сопровождаясь глубокими религиозными прозрениями. В ряду «бывших марксистов» такие выдающиеся мыслители как Н. Бердяев, П. Струве, С. Франк, С. Булгаков. Любопытно, что в этой тенденции перехода русских марксистов-интеллигентов к идеализму сам же Бердяев видит один из главных истоков русской религиозной философии вообще [3, с. 239].

В этой связи, творчество С.Н. Булгакова дает пример личного опыта осмысления переломного этапа в жизни страны. Будучи представителем священнического рода в шести поколениях, выросший в традициях строгого соответствия Типикону, он становится нигилистом и убежденным марксистом, оставляет семинарию, посвящая себя науке. Но спустя пятнадцать лет вновь начинает исповедовать религиозную веру, принимает христианство, православие и, наконец, духовный сан. Осмысление религиозности в контексте философского наследия С.Н. Булгакова интересно с нескольких сторон: во-первых, это анализ его собственно философских работ, затем трудов уже как священника и богослова, но, кроме того, предметом исследования становится духовный путь мыслителя. Религиозные ориентиры, принятые им как традиция, в детстве, в дальнейшем не прошли проверку интеллектом и привели к нигилизму и отрицанию религиозной веры. В тоже время, как отмечает Булгаков, характер неверия в этот период также отмечен своего рода религиозностью, под которыми он понимает веру в свободу и прогресс, лучшее будущее. Атеизм, неверие он

опознает как разновидность веры, видя в последней имманентное свойство человеческой личности вне зависимости смыслового содержания, в то время как настоящим неверием является «мещанское благочестие», приземленность, формальное исполнение предписаниям [4, с. 32]. Таким образом, религиозность в понимании Булгакова не противопоставляется атеизму и инаковерию, будучи фундаментальной неизменной характеристикой бытия человека. Под религией и религиозностью С.Н. Булгаков понимает «...те высшие и последние ценности, которые признает человек над собой и выше себя, и то практическое отношение, в которое он становится к этим ценностям. Определить действительный религиозный центр в человеке, найти его подлинную душевную сердцевину – значит узнать о нем самое интимное и важное, после чего будет понятно все внешнее и производное. В указанном смысле можно говорить о религии у всякого человека, одинаково и у религиозного, и у сознательно отрицающего всякую определенную форму религиозности» [5, с. 54]. «Религия есть в высшей степени личное дело, а потому она есть непрестанное творчество. Она не может сообщаться внешне, почти механически, как знание, ею можно лишь заражаться – таинственным и неисследимым влиянием одной личности на другую» [6, с. 10]. Такое ценностно-опытное понимание религиозности позволяет говорить о ней как о человеческом стремлении к трансцендированию. В этой связи представляется важным в процессе интерпретации религиозности подходить к ней как к универсальному феномену, имеющему многочисленные уровни проявления.

Библиографический список

1. Бачинин В.А. Византизм и евангелизм: генеалогия русского протестантизма: очерки исторической социологии религиозно-гражданской жизни. – СПб.: СПб. ун-т, 2003. – 366 с.
2. Бенуа А. Мои воспоминания. Книга четвертая. – М.: Наука, 1980. – 744 с.
3. Бердяев Н.А. Русская идея // О России и русской философской культуре. – М.: Наука, 1990. – 528 с.
4. Булгаков С.Н. Автобиографические заметки. 2-е изд. – Париж: YMCA Press, 1991. – 116 с.
5. Булгаков С.Н. Героизм и подвижничество / Сост., вступ. ст., коммент. С.М. Половинкина. – М.: Русская книга, 1992. – 340 с.

6. Булгаков С.Н. Свет невечерний: Созерцания и умозрения. – М.: Республика, 1994. – 416 с.

7. Писманик М.Г. Индивидуальная религиозность и её преодоление. – М.: Мысль, 1984. – 205 с.

8. Синелина Ю.Ю. О критериях определения религиозности населения // Социологические исследования. – 2001. – №7. – С. 89–96.

9. Флоровский Г.В. Пути русского богословия. 4-е. изд. – Париж: YMCA Press, 1988. – 580 с.

10. Франкл В. Религиозность как поиск смысла жизни // Религия и общество: Хрестоматия по социологии религии / Сост. В.И. Гараджа, Е.Д. Руткевич. – М.: Аспект Пресс, 1996. – С. 375–380.

Г.А. Геранина

РЕЛИГИОЗНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИХ ВОЗЗРЕНИЙ Л.Н. ТОЛСТОГО

В статье анализируется религиозное образование с позиции социально-философских идей Л.Н. Толстого, проводится сравнение с взглядами на место религии в области образования Майкла Гриммита.

Рост влияния религии в последние десятилетия на современную социальную жизнь как в России, так и в мире, попытки внедрения в государственные образовательные учреждения ряд дисциплин, передающих знания о религии и проблемы, возникающие в этой связи, побудили нас обратиться к педагогического наследия великого русского писателя и мыслителя Льва Николаевича Толстого. Многие идеи Л.Н. Толстого оказываются глубоко современными, ожидая своего применения в современном отечественном образовании. Это касается концепций свободного воспитания, народного образования, религиозного просвещения, гуманизации образования и т.д.

Прежде всего, необходимо отметить, что жизнь и творчество Льва Николаевича пришлось на период, когда государственное образование носило исключительно богословско-конфессиональный характер, целью которого являлось приобщение молодого поколения только к одной религии, к православию. У Толстого мы видим иной взгляд на религиозное образование, особое видение форм, целей и методов передачи знаний о религии, которые оказываются глубоко близки новым достижениям мировой религиозной педагогики.

Профессор Бирмингемского университета Майкл Гриммит (Michael Grimmitt) в 1981 году предложил различать три пути получения религиозного образования: «в религии», «о религии» и «у религии»¹. Первый путь (в религии) изучения соответствует понятию «катехизического образования» и осуществляется в конфессиональной форме. Второй («о религии») и третий («у ре-

лигии») представляют различные пути реализации светского, не преследующего конфессиональных интересов, но, тем не менее, религиозного или религиозоведческого образования. Термин «о религии» в западноевропейской и американской педагогической литературе используется как синоним религиозоведческого – исключительно отстраненного, нейтрального или критическо-информационного подхода к изучению религии. Основная идея Гриммита состоит в том, что от такого, собственно научного образования, необходимо отличать направление (термин «у религии»), в которой не научная, а педагогическая составляющая имеет первостепенное значение в целеполагании (изучение религиозных верований, ценностей и опыта), в методике преподавания и в профессиональной этике педагога. Религии предстают не в роли объекта наблюдения и анализа, а скорее в качестве источника развития всесторонней личности. Аналогичное отношение к религии (как «у религии») в педагогическом процессе мы видим в педагогических и в социально-философских идеях Л.Н. Толстого, где религия представляется в качестве важнейшего ресурса развития ребенка, источника многовекового человеческого опыта.

Рассматривая образование, нельзя не сказать о воспитании. Взгляды Толстого на проблемы воспитания ребенка на протяжении его творчества менялись. В своих ранних статьях («Воспитание и образование», «О народном образовании») он противопоставляет воспитание образованию и отрицает первое как одну из форм насилия над ребенком, однако в конце жизни, в статье «О вос-

питании (Ответ на письмо В.Ф. Булгакова)» он написал: «И воспитание, и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно»².

Образование, согласно Л.Н. Толстому, должно содействовать всеобщему благу, быть плодотворным, формировать всесторонне развитую личность, что может быть достигнуто только через свободное воспитание: «свобода есть необходимое условие всякого истинного образования»³. Однако, отмечал он, чтобы свободное образование не превратилось в «произвольно выбранных, ненужных, несвоевременно передаваемых и даже вредных знаний, нужно, чтобы у обучающихся, так же как и у обучаемых, было общее и тем и другим основание»⁴. Таким основанием Л.Н. Толстой считал религию. Согласно ему, общее – религиозное основание, передаваемое через образование, способствует освобождению общества от принудительного воздействия в педагогическом процессе и удовлетворяет потребность в свободном воспитании. «Так что в наше время и в нашем мире, при отсутствии какой бы то ни было общей большинству людей религии, т.е. понимания смысла и назначения человеческой жизни, т.е. при отсутствии основы образования, невозможен какой бы то ни было определенный выбор знаний и распределения их» – писал Толстой⁵.

Необходимо отметить, что Лев Николаевич Толстой в своей работе «Четвероевангелие» указывает, что общему основанию и общей религии мешает понятие «церкви»: «Не будь этого понятия «церкви», не могло бы быть разделения между христиан»⁶. Он полагал, что все вероучения имеют общие корни и основания и глубокое заблуждение лежит в том, чтобы оспаривать другие ветви Христианства, и другие религии, а отрицание одной церкви другой нарушает «единение людей»⁷. «Смысл дается только познанием того семени, того плода, из которого все они вышли и для которого они все живут. Все вышли из жизни и дел Христа, и все живут только для того, чтобы производить дела Христа, т.е. дела добра»⁸, – так Толстой определил основополагающее начало в своих педагогических исканиях и деятельности. В этой связи в полнее очевидно, что необходимо, согласно Толстому исключить данный термин – «церкви», так как он оскорбляет религиозные чувства «других» верующих и провоцирует межконфессиональный конфликт. Данный затра-

гиваемый вопрос без сомнения является актуальным и в современном мире, когда крайне остро встала проблема скинхедов, убивающих или избивающих людей только за то, что они принадлежат к «другим», «чужим» и «иным» нациям или вероисповеданиям.

Рассматривая вопрос о смысле жизни, он писал: «Общий смысл жизни, даваемый учением Христа, почерпывается не из вероучений, но из чего-то другого, общего всем вероучениям»⁹. Истина, согласно ему, одна и она «лежит в основе всех вер...»¹⁰. С понятие «религиозное образование» у него неразрывно связано понятие нравственности. Он писал, «чтобы в наше время образование было не вредно, каково оно теперь, в основу его должны непременно быть поставлены эти два самых главных и необходимы, отсутствующих в нашем образовании предмета: религиозное понимание и нравственное учение...»¹¹.

Л.Н. Толстой отмечал главный недостаток образования – это отсутствие в нем религиозного компонента, поскольку при отсутствии данной важнейшей части образования утрачивает осмысленное приобретение знаний, так как исключается мудрость людей седой древности, в которой находится великая нравственная сила.

Отметим, что Толстой говорит не о мудрости, какого-то конкретного народа или религиозной конфессии, а о мудрости и нравственной силе людей всего мира, «религиозное учение, общее всем людям, и вытекающее из него учение нравственности, тоже одинаковое для всех народов, ответы эти, долженствующие составлять главный предмет всякого образования, воспитания и обучения...»¹². Л.Н. Толстой стремился создать своеобразный надконфессиональный вариант религиозного образования, в основе которого находится религия нравственного, причем, это не религия и нравственные учения какого-либо одного народа, а **основы** религиозных и нравственных учений, которые – одни и те же – высказанные мудрецами и мыслителями мира «от Моисея, Сократа, Кришны, Эпиктета, Будды, Марка Аврелия, Конфуция, Христа, Иоанна-апостола, Магомета до Руссо, Канта, персидского Баба, индусского Вивекананды, Чаннинга, Эмерсона, Рескина, Сковороды и других»¹³.

Далее им была предложена следующая схема и порядок обучения. После изучения общих основ всех вер и мировой мудрости, он рекомендовал «изучение жизни людей самых близких: свое-

го народа...»¹⁴, своих традиций, обычаев и верований. А после изучения жизни своего народа, предложил в образование включить «изучение жизни других народов, более отдаленных, их религиозных верований, государственного устройства, нравов, обычаев»¹⁵.

Таким образом, мы видим, что религиозное образование в социально-философских воззрениях Л.Н. Толстого основывается на том, что религия рассматривается как важнейший источник многовекового знания и опыта, как ресурс развития личных способностей, как основание формирования целостной картины мира, позволяющей самостоятельно ориентироваться в духовных и нравственных вопросах. Нам представляется, что такой подход соответствует предложенному М. Гриммитом третьему пути получения религиозного образования – с педагогической позиции, с точки зрения учения «у религии». Вычленение Л.Н. Толстым особого педагогического направления в религиозном образовании имело важное теоретическое значение в истории.

Примечания

¹ *Grimmitt Michael. Pedagogies of religious education. – Great Wakering, Essex, England, 2000. – P. 34.*

² *Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). – М., 1989. – С. 451.*

³ Там же. – С. 451.

⁴ Там же. – С. 452.

⁵ Там же. – С. 452–453.

⁶ *Толстой Л.Н. Четвероевангелие: Соединение и перевод четырех евангелий. – М., 2006. – С. 8.*

⁷ Там же. – С. 6.

⁸ Там же. – С. 8.

⁹ Там же. – С. 8.

¹⁰ Там же. – С. 8.

¹¹ *Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). – М., 1989. – С. 454.*

¹² Там же. – С. 454.

¹³ Там же. – С. 456.

¹⁴ Там же. – С. 456.

¹⁵ Там же. – С. 456.

П.С. Дементьева

ГЛОБАЛЬНЫЙ ГУМАНИЗМ КАК ИДЕОЛОГИЯ XXI ВЕКА

Статья посвящена одному из важнейших социокультурных явлений в современном мире – глобальному гуманизму, который не случайно выступает предметом социально-философского анализа. Именно сейчас, как никогда ранее, актуален вопрос будущего развития общества, выявление смысла человеческого бытия в глобальном мире. И именно сейчас, как никогда, важно направить в нужное русло сознание людей.

В условиях глобализации неизбежно изменение в сознании людей, ментальности в различных ее проявлениях. Особо следует рассмотреть формирование идеологии глобального гуманизма, происходящего в русле разработки различных концепций будущего развития общества. Основой этих концепций служит познание человека. Для такой идеологии познавательные, ценностные, оценочные критерии подчинены выявлению смысла человеческого бытия в глобальном мире, где человеку предстоит сохранить свои этнические корни, самоидентифицироваться в различных культурных мирах, соотносить свои индивидуальные цели и цели социума и реализовывать их в своей деятельности.

Человечество едино. В глобальном сообществе каждый человек еще острее ощущает себя сопричастным всем происходящим событиям, чему ак-

тивно способствуют различные средства массовой информации. Сама по себе идеология при этом незаметно перерастает в манипуляцию сознанием и поведением индивида, что ведет к новым проявлениям отчуждения. Эти моменты необходимо учитывать при формировании основ идеологии глобального гуманизма. И в данном случае неважно, какие акценты: этнического, национального, классового или общечеловеческого порядка, – будут присутствовать в какой-либо интерпретации глобального гуманизма. Важно то, что сама по себе идеология, как и утопическое сознание, должна сохранить свою принадлежность человеческому бытию, сколь бы рационализировано оно ни было. На это еще в 20-х годах прошлого века обратил внимание Карл Мангейм. В работе «Идеология и утопия» он отмечал, что «в будущем, в принципе, можно достигнуть абсолютного

отсутствия идеологии и утопии для мира, где нет больше развития, где все завершено и происходит лишь постоянное репродуцирование... если уничтожение идеологии представляет собой кризис для определенных слоев, а возникшая при ее появлении объективность служит для большинства средством достигнуть более ясного понимания самих себя, то полное исчезновение утопии привело бы к изменению всей природы человека и всего развития человечества. Исчезновение утопии создаст статическую вещь, в которой человек и сам превратится в вещь. Мы окажемся тогда перед величайшим парадоксом, когда человек, достигший самого рационального господства над средой, станет человеком, после столь долгого, полного жертв и героизма развития, поднявшись, наконец, на высшую ступень сознания – где история перестает быть для него слепой судьбой и он сам становится ее творцом, – вместе с исчезновением всех возможных форм утопии утратит волю к созданию истории и способность понимать» [2, с. 169]. В этих словах весьма недвусмысленно утверждается положение о том, что идеология и утопия, будучи ценностными формами общественного сознания, выражают общую тенденцию и различные нюансы социальной динамики, в контексте которой человек становится подлинным творцом своей истории, а не исполнителем воли слепой судьбы. На протяжении XX века история распорядилась судьбами людей весьма своеобразно. Социализм, превратившись из утопии в науку, породил соответствующий тип идеологии – социалистический, благодаря которому был создан новый тип цивилизации – советская цивилизация и новый тип сознания – советский менталитет. Речь, в данном случае, не идет об апологии либо же критике этой цивилизации. То, что она состоялась – исторический факт; то, что ход ее развития искусственно прервался – также исторический факт. Важно другое: идеология, присущая советской цивилизации, впервые в человеческой истории связала в единое целое гуманистические идеалы прошлых культурных эпох, мессианский дух русской идеи и предвидение будущего. Эта идеология опирается на выводы единой науки о человеке и на экстраполяцию в будущее тех социальных качеств или тенденций, которые представляются важными и значимыми для самого создателя образа.

Если для строителей советской цивилизации эта экстраполяция детерминировалась выявленными социальными закономерностями, то у анг-

лосаксонских идеологов сама по себе идеология обрела форму манипуляции массовым сознанием. Причем эта манипуляция осуществлялась и осуществляется поныне в интересах вполне определенных социальных групп, которые, в конечном счете, выражают интересы стран «золотого миллиарда» в той мере, в какой развитие этих стран и остальной части человечества осуществляется по произволу некоего «мирового правительства». По поводу деятельности последнего стоит обратиться к опубликованным признаниям бывшего сотрудника британских спецслужб Джона Колемана. По его словам, обращенным к американцам с предупреждением о тайных намерениях мирового правительства как надгосударственного образования, намерения и цели этого правительства (в литературе оно упоминается еще и как «Комитет 300») сводятся к следующему:

- посредством болезней, войн и голода население мира должно сократиться до 1 миллиарда и приносить пользу правящему классу в четко определенных областях деятельности;

- социальный состав населения мира будет представлен правителями и слугами, а среднего класса не будет;

- юридические законы будут едиными для всего человечества, и действовать в интересах мирового правительства;

- единой будет и религия в форме «церкви единого мирового правительства», на месте мировых религий утвердятся сатанизм, люциферианство и черная магия;

- будут искоренены национальная гордость и расовая принадлежность, каждому человеку будет внушаться, что он – создание «единого мирового правительства»;

- должны быть уничтожены промышленность и атомная энергетика, лишь мировое правительство вправе будет распоряжаться природными ресурсами и сельским хозяйством.

Колеман много внимания уделяет тому, как мировое правительство осуществляет манипулирование общественным сознанием.

Члены Комитета мирового правительства объясняют правомерность своих действий тем, что по мере усложнения проблем современного индустриального общества, а постиндустриального, тем более, увеличивается важность манипуляции сознанием людей. В связи с этим Колеман приводит выдержку из вышедшей еще в 1928 г. книги Э. Бернейза «Пропаганда»: «По мере того, как

цивилизация становится все более сложной, и, когда необходимость невидимого правительства становится все более очевидной, изобретаются и развиваются технические средства, с помощью которых можно контролировать общественное мнение... Нами управляют, наши сознания целенаправленно формируют, наши вкусы унифицированы, наши идеи навязываются нам людьми, о которых мы никогда не слышали» [1, с. 202–205, 250–251].

Если обрисовать сложившуюся ситуацию в самых общих чертах, то она может быть представлена следующим образом: развал Советского Союза и последующие годы постсоветской истории выявили ряд скрытых ранее тенденций социального противостояния СССР и Запада. Если советская идеология выступала как своеобразный духовный каркас сверхдержавы, занимавшей одну шестую часть суши и предложившей человечеству новый проект социального мироустройства, то идеология Запада изначально выполняла и выполняет охранительную функцию, которая

облекается в форму манипуляции общественным сознанием.

Идеология претендует на научно обоснованную интерпретацию предвидимого будущего. Манипуляция сознанием преследует цель – формировать искаженное представление о настоящем, и рассматривает будущее, как «конец истории». Современная социокультурная ситуация порождает идеологию глобального гуманизма, направленную на то, чтобы вся человеческая деятельность, культура во всех своих проявлениях все более ориентировалась на выживание человека в окружающей среде и на возрождение гуманистических социальных ценностей, выработанных человечеством.

Библиографический список

1. *Колеман Дж.* Комитет 300. Тайны мирового правительства. – М.: Витязь, 2005. – 319 с.
2. *Мангейм К.* Идеология и утопия // Утопия и утопическое мышление: антология зарубежной литературы / Под ред. В.А. Чаликовой. – М., 1991.

М.В. Дьякова

МАНИПУЛЯТИВНЫЙ ХАРАКТЕР ВОЗДЕЙСТВИЯ РЕКЛАМЫ И МЕХАНИЗМЫ ЗАЩИТЫ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ

Применение манипулятивных техник в рекламе – один из важнейших и наиболее актуальных вопросов, требующих детального рассмотрения. Прежде всего необходимо определить, что именно подразумевается под понятием манипулятивный характер воздействия рекламы, каковы его сущностные черты.

Согласно мнению В.П. Шейнова, существуют два пути воздействия: открытое и скрытое управление. Каждое из них преследует задачу направить поведение объекта в нужное субъекту русло. Разница между этими двумя типами воздействия заключается в том, что при скрытом управлении субъект пытается замаскировать и скрыть свои намерения. Манипулятивное воздействие, по сути, означает «скрытое управление человеком против его воли, приносящее инициатору односторонние преимущества» [1].

Манипулятивное воздействие возможно благодаря использованию средств манипулирования человеческой психикой, к которым относятся: техники психологического программирова-

ния, приемов подсознательного стимулирования, действующих в обход психического контроля, маскировочных и конверсионных техник, блокирующих или разрушающих систему психологических защит [2].

Проблема манипулятивного воздействия заключается, прежде всего, в том, что подавляющее большинство аудитории рекламы не имеет представления о сути и способах манипулирования их сознанием и потребительским поведением, вследствие чего воспринимает призывы, содержащиеся в рекламном сообщении, буквально и легко поддается их воздействию. Манипулятивное воздействие можно рассматривать как один из способов доминирования и управления потребительским поведением через программирование и изменение сознания индивидов в нужном манипулятору направлении.

В отечественной литературе не существует единой точки зрения относительно того, как бороться с манипуляцией. Так М.И. Бабюк разделяет борьбу с манипуляцией на частном уровне

и в масштабах всего социума. По мнению автора, разрешение проблемы на уровне больших групп не представляется возможным. Он пишет: «Поскольку онтологически социальные манипуляции связаны с отчужденным характером взаимоотношений в человеческом обществе, а, следовательно, с глубокими социальными противоречиями в нем, то устранение манипуляций невозможно, пока формы социальных связей в обществе носят существующий характер» [3].

По нашему мнению, борьба с манипулятивным воздействием может быть весьма эффективной как на частном уровне, так и на уровне больших групп. Конечно, идея совершенно избавиться от манипуляции представляется утопической, однако существенно понизить уровень манипулятивного воздействия не только возможная, но и просто необходимая задача.

Существует множество способов борьбы с манипулятивными приемами как на уровне межличностной, так и массовой коммуникации. Самая общая рекомендация заключается в том, что, прежде всего, управляемому объекту необходимо научиться различать характер манипулятивного воздействия и в соответствии с ситуацией адекватно реагировать на такое воздействие, переводя его в конструктивное русло.

Представляется возможным выделить, по крайней мере, четыре уровня, на которых борьба с манипулятивными рекламными технологиями не только возможна, но и крайне необходима. Так борьба с манипуляциями может осуществляться на уровне государства, саморегулирующих объединений, общества и самой личности.

Прежде всего, говоря о рекламном воздействии, мы имеем дело с большими группами людей, с воздействием рекламы на массовое сознание. Следовательно, необходимо помнить о том, что передача рекламных сообщений, абсолютно лишенная контроля, может представлять серьезную угрозу для всего общества.

Примером деструктивного характера бесконтрольного распространения рекламной информации могут служить рекламные ролики многочисленных финансовых пирамид, которые были распространены в первой половине 90-х годов XX столетия. Отсутствие четкой законодательной базы позволило основателям инвестиционных фондов и финансовых пирамид использовать манипулятивные технологии в рекламных сообщениях с целью собственной наживы. В резуль-

тате тысячи пострадавших обманутых вкладчиков и людей, оставшихся без жилья.

Случаи с финансовой пирамидой MMM и другими подобными организациями наглядно демонстрируют необходимость осуществления государственного контроля за потоком распространяемой информации. Именно государство должно в первую очередь осуществлять контроль за распространением информации, законодательно определять ее безопасность и корректность. Для осуществления государственного контроля в области распространения рекламной информации могут применяться законодательные, административные и экономические меры.

Законодательные меры предусматривают принятие соответствующих законов, актов и нормативных документов, регулирующих распространение информации рекламного характера. Однако создание законодательной базы зачастую носит ответный характер на происходящие в обществе изменения. Так произошло и в 90-х годах прошлого столетия. Парадоксально, но, несмотря на присутствие такого явления в нашей жизни как реклама, закон о рекламе был принят лишь в 1995 году. До середины 1990-х годов законодательство Российской Федерации достаточно фрагментарно, преимущественно в рамках административного и гражданского права регулировало отношения в области создания и распространения рекламной информации. Такая неурегулированность с точки зрения законодательства приводила к значительным нарушениям в этой сфере.

В феврале 2006 года была принята новая редакция закона «О рекламе». В документе уточнялся ряд понятий, в том числе и само понятие «реклама», был введен запрет на рекламу «зонтных» брендов, запрещалась реклама алкогольной продукции на телевидении и в наружной рекламе. Сократилось количество времени, отведенное для демонстрации рекламных блоков. Была введена норма по защите несовершеннолетних от злоупотребления их доверием. В частности, в рекламе запрещается использовать приемы, которые бы вели к дискредитации авторитета родителей и воспитателей, а также приемы, которые могли бы побудить несовершеннолетних к тому, чтобы они убедили родителей приобрести рекламируемый товар.

Законодательное регулирование в области рекламной деятельности является одной из важнейших функций государственного контроля. При

этом, занимаясь законотворческим процессом, государственные органы должны руководствоваться принципом соблюдения прав и свобод личности, а также принципом своевременности, то есть отвечать законодательным актом не в ответ на уже свершившиеся события, а стремиться предвосхитить их, для чего может учитываться опыт других стран в области законодательного регулирования рекламной деятельности.

Несмотря на то, что вмешательство государства как гаранта соблюдения конституционных прав граждан является необходимым условием для защиты общества в сфере информационных процессов, использование одних только механизмов государственного контроля недостаточно. В этом случае эффективными механизмами могут являться создание и функционирование саморегулирующих и общественных организаций.

К саморегулирующим организациям относятся профессиональные объединения и ассоциации, основной задачей которых является разработка правил и стандартов в области профессиональной рекламной деятельности, а также контроль за их соблюдением. Правила и стандарты профессиональных объединений и ассоциаций могут содержать любые нормы, не противоречащие действующему законодательству. По сути, они являются дополнительными требованиями, по сравнению с требованиями, установленными российским законодательством к деятельности своих участников, и нацелены на защиту от дискредитации и поддержание общественного доверия к данной области профессиональной деятельности. Таким образом, законодательная система устанавливает общие параметры рекламной деятельности и выступает основой, на которой формируются саморегулирующиеся механизмы отрасли.

Защита от манипулятивного воздействия не ограничивается только государственным контролем и контролем со стороны саморегулирующих объединений. Значительную силу представляют собой общественные организации. По сути, их можно рассматривать как обратное воздействие общества на институт рекламы. Влияние потребителей на рекламу заключается не только в совершении покупки или отказе от нее, но также и в критическом отношении к рекламе как со стороны отдельного потребителя, так и со стороны широких народных масс и общественных организаций.

Примерами такого воздействия может служить борьба общественности с рекламой слабо-

алкогольных напитков. Результатом данного противостояния стал ряд поправок, внесенных в российское законодательство о рекламе. Так, согласно одной из них, рекламу пива по телевидению запрещено размещать с 7 до 22 часов. Кроме того, реклама алкогольных напитков не должна создавать впечатление, что употребление алкоголя имеет важное значение для достижения общественного, спортивного или личного успеха; не должна обращаться непосредственно к несовершеннолетним; не должна содержать демонстрацию процесса употребления алкогольных напитков и т.д. [4].

В России, в отличие от развитых стран, пока еще только происходит становление социального института, способного эффективно регулировать процессы рекламного воздействия. В Америке и в странах Запада общественные организации и государство успешно борются с недобросовестной, неэтичной рекламой и рекламой, наносящей вред здоровью человека и т.п.

Для защиты от манипулятивного воздействия на частном уровне крайне необходимо повышать уровень образования, развивать критическое мышление, вырабатывать методы сопротивления манипулированию. Как показывают многочисленные исследования, наименее подвержены манипулятивному воздействию люди, имеющие высокий уровень образования. Кроме того замечено, что наиболее управляемыми людьми являются те, кто обладает невысокой самооценкой, подавлен, неудовлетворен собой и своим материальным положением.

Развитию критического мышления могут помочь обучающие программы, призванные донести до населения истинные цели, которые преследуют распространители рекламной информации. Такие программы могут описывать механизмы манипулятивного характера, используемые в рекламе, и способствовать умению потребителей противостоять рекламному воздействию.

Для снижения манипулятивного воздействия рекламы необходимо преодолеть ограниченный доступ к информации. Манипулирование тем более успешно, чем меньшей информацией обладает объект воздействия. Из-за обилия рекламы, которая обрушивается на среднестатистического потребителя, может показаться, что покупательский выбор весьма демократичен. Тем не менее, это не совсем так. Как правило, в реальности через средства массовой коммуникации

к нам поступает информация об одних и тех же брендах. Размещение рекламы для производителей товаров и услуг весьма затратное мероприятие, требующее значительного вложения капиталов. И хотя один рекламный контакт с потребителем может быть достаточно дешев, порог вхождения для размещения рекламы, например, на телевидении доступен не каждой производственной компании. Кроме того, порог вхождения существует и для того, чтобы товар мог попасть на полки супермаркета. А значит, не всем производителям он под силу. Получается, что достучаться до потребителя в состоянии лишь крупные корпорации и о свободе потребительского выбора не может быть и речи.

Однако развитие и совершенствование современных технологий способствует преодолению информационного барьера. Значительную роль здесь играет Интернет. Невысокий порог вхождения при размещении рекламы в Интернет, относительная простота создания сайтов и страничек в сети, наличие различных потребительских комьюнити, форумов, блогов и т.д. делает это сред-

ство коммуникации весьма доступным и демократичным как для производителей товаров, так и их потребителей.

Таким образом, защита от манипулятивного воздействия требует создания хорошо скоординированной системы, объединяющей усилия государства, саморегулирующих профессиональных организаций, общества и самой личности.

Библиографический список

1. Шейнов В.П. Психология влияния: Скрытое управление, манипулирование и защита от них. — М., 2002.
2. Аганова И.Ю. Социально-психологическое воздействие рекламного сообщения на целевую аудиторию: Дис. ... канд. психол. наук. — М., 1999.
3. Бабюк М.И. Социальная манипуляция: Философский анализ: Дис. канд. филос. наук. — М., 2004.
4. Федеральный закон РФ от 18 июля 1995 г. № 108-ФЗ. «О рекламе».
5. Федеральный закон РФ от 13 марта 2006 г. № 38-ФЗ. «О рекламе».

Д.Н. Заботин

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЛИГИОЗНОСТИ В ИНТЕРНЕТЕ

Цель исследования – анализ распространенных в Интернете религиозных учений, рожденных или получивших свою вторую популярность с помощью информационных технологий.

Актуальность настоящего исследования обусловлена кардинальными переменами в отношениях между различными религиозными направлениями, вызванными вхождением России в информационное общество. В течении тысячелетий важным средством воздействия на сознание были изустные предания, затем – книга, столетие назад появилось радио, потом и телевидение, при этом телеэкран многими стал восприниматься как единственное «окошко в объективную реальность» [5, с. 15]. Сегодня именно телевидение стало предельно массовой информационной технологией, где каждый, переключаясь с канала на канал, создает себе индивидуальные программы, однако «эти возможности индивидуализации еще выше в Интернете, где пользователи сидят за закрытой дверью, часто ночами, создавая свои миры, нередко болезненно оторванные от реальности» [5, с. 26].

В настоящей статье предпринимается попытка анализа существующих религиозных учений, рожденных в Интернете или получивших свою вторую популярность с помощью информационных технологий. Ситуация иногда кажется необратимой: «человек продолжает спасаться от страха смерти в развлечениях. Просто оно, развлечение, стало таким всемогущим, что заменило самого Бога» [3]. Именно с позиций верующих людей, понимающих значимость данной нам мирской жизни, возникает понимание того, что «будучи особой формой бытия, виртуальная реальность формирует новые потребности, гедонистические ориентации, фобии, роли и позы, игровые образы собственного Я. Возникает параллельная квазиз жизнь со своими критериями реальности...» [5, с. 12–13]. Д. Тобиас пишет, что «сегодня стало возможным побывать в другой жизни, избежав при этом всех неприятностей, которые несет с собой смерть.

Таблица 1

Интерес к национальным и мировым религиям

Название, ключевые слова	Зарегистрировано организаций в Российской Федерации на 1 января 2004 года	Количество запросов в месяц
Ислам	3537	48372
Христианство	17167	36306
Буддизм	192	27855
Иудаизм	267	7867
Языческие верования	11	6940
Даосизм	6	4611
Индуизм	1	4328
Шаманизм	14	2178
Зороастризм	1	1804
Итого		97015

Можно спрятаться от трудностей этой жизни и углубиться в другую, виртуальную, по мнению рекламы, более совершенную реальность. Это стало возможным благодаря сайту с предсказуемым названием Second Life (Вторая жизнь) или любому из множества других киберпространств» [2].

Виртуальная реальность, однако, не является всей реальностью. Машины слушаются руля в игре Grand Theft Auto, но игрок видит и слышит лишь игру. Он не может, по крайней мере, пока, почувствовать инерцию или гравитационную нагрузку на сидение своей автомашины. В процес-

Таблица 2

Интерес к религиозным объединениям

Наименование конфессии	Зарегистрировано организаций в Российской Федерации на 1 января 2004 года	Ключевые слова	Количество запросов в месяц
Русская православная церковь (Московский патриархат)	11525	Православная	121955
		Патриарх	9269
		Московский патриархат	1414
		Итого	132638
Римско-католическая церковь	248	Папы римские	65314
		Ватикан	6927
		Униаты	112
		Старокатолики	29
		Итого	72382
Свидетели Иеговы	386	Иеговы	6793
		Иеговизм	18
		Итого	6811
Сознание Кришны (вайшнавизм)	80	вайшнавизм	194
		Кришнаиты	910
		Кришны	3949
		Итого	5053
Евангельские христиане-баптисты	979	Баптисты	3418
Русская православная старообрядческая церковь	184	Старообрядческая	2516
Адвентисты седьмого дня	646	Адвентисты	2432
Евангелическо-лютеранская церковь	130	Лютеранская	1611
Методистская церковь	105	Методистская	132
Пресвитерианская церковь	176	Пресвитерианская	144
Итого			227137

Таблица 3

**Интерес к оздоровительным практикам, гаданиям, магии
и учениям психологического и эзотерического характера**

Наименование практик и учений	Ключевые слова	Количество запросов в месяц
Гадания	Гадания	255794
Магия	Магия	96330
Йога	Йога	91188
Третий глаз (ясновидение)	Ясновидение	75608
Привороты	Привороты	31513
Шри Чинмой	Шри	25963
Рейки	Рейки	17565
Порфирия Иванова	Детка	14877
Медитация	Медитация	13361
Порча	Порча	11864
Валерий Синельников	Синельников	9964
Мирказим Норбеков	Норбеков	9555
Сглаз	Сглаз	6937
Школа навыков Дальнейшего Энерго-Информационного Развития	ДЭИР	5120
Колдовство	Колдовство	4526
Синтон Николая Козлова	Синтон	3432
Григория Грабового	Грабового	2344
Космоэнергетика	Космоэнергетика	2228
Сайентология	Дианетика	2214
	Сайентология	1330
Итого		681713

се игры World of Warcraft игрок слышит грохот канонады в наушниках, но не чувствует запах мертвых и раненных тел, наполняющих траншею, и не ощущает как рвется его плоть, когда пуля пронзает его плечо. Но то, что виртуальная реальность сейчас ещё несовершенна, ничего не значит – завтра появятся новые технологии. Но гораздо важнее то, что «во Второй жизни, или любой альтернативной вселенной невозможно покаяние. Покаяние возможно лишь в этой жизни. Во Второй жизни Дамоклов меч может упасть в любую минуту. Но в туманных пределах виртуальности никто уже не сможет это почувствовать» [2]. Современный средний пользователь Интернета представляется как «молодой образованный и социально активный человек», который «имеет высокий интерес к гаданию, магии, оккультным оздоровительным практикам, и вообще к оккультно-сектантским учениям, и также Интерес к учениям психологического характера, которые бы “позволили” жить успешно, богато и без болезней» [6].

Для исследования интереса к различным проявлениям религиозности в Интернете мы выбра-

ли наиболее известные религиозные и околорелигиозные объединения при составлении запросов в поисковой системе Яндекс (www.ya.ru), а также использовали официальные данные о религиозных организациях и представительствах иностранных религиозных организаций, содержащиеся в реестре Минюста России на 1 января 2004 года (табл. 1–3) [7].

Исследование показывает, что общий интерес к гаданию и магии и оздоровительным практиками превышает суммарный интерес к *собственно религиозным объединениям* примерно в 3 раза. Православные авторы в этой связи с беспокойством отмечают новизну ситуации, поскольку «имеет место существенно больший интерес к трудам Норбекова и Синельникова, чем Рона Хаббарда и Свидетелям Иеговы», однако о них «до сих пор нет полноценного апологетического материала» [6].

Конечно, количество запросов для поисковиков в Интернете отнюдь не говорит о фактическом количестве сторонников того или иного учения. Интересоваться могут и студенты для сдачи реферата, а реальные адепты могут и не пользоваться

компьютерными технологиями. Так, если «Интернет-церкви» на Западе – вполне распространенное явление, то в России они не пользуются большой популярностью. Преимущества «Интернет-церкви»: «Вы можете принадлежать (к церкви), независимо от того, где вы территориально находитесь, независимо от того, как часто вы путешествуете, независимо от того, насколько трудно находиться в церкви в воскресенье утром» [1]. Но, как утверждает священник Владимир Вигилянский, руководитель пресс-службы Московской патриархии, «исповеди по Интернету быть не может, потому что исповедь – это церковное таинство» [4]. Русская Православная церковь рассматривает Интернет как средство передачи информации, для общения со священнослужителем по электронной почте, а также для заказа молебнов. Сайты РПЦ МП, различных монастырей и храмов служат, прежде всего, для передачи информации и распространения христианского учения посредством виртуальных библиотек.

Таким образом, Интернет-пространство – это идеальное место для того, чтобы каждый желающий мог найти нужную информацию о верованиях, которых он придерживается, или самому создать новое вероисповедание и соответствующие практики, что ставит традиционные и новые религиозные объединения перед глобальным вызовом, требуя разработки нестандартных моделей построения отношений различных религиозных объединений в современных условиях неустрашимого мировоззренческого плюрализма.

Библиографический список

1. *Richard Tomas*. Why Internet Church? // *Thinking Anglicans*. – 2004. – March 5. – <http://www.thinkinganglicans.org.uk/archives/000499.html>.
2. *Джонатан Тобиас*. Нет жизни в онлайн. Православие и виртуальный мир // *AGAIN*. – 2007. – Изд. 29. – Вып. №3. – Осень // Православие и мир. – http://www.pravmir.ru/article_2709.html.
3. *Ирина Василенко*. Человек в информационном обществе // *Наш современник*. – 2004. – №5. – <http://www.nash-sovremennik.ru/p.php?y=2004&n=5&id=6>.
4. *Литич О.* Исповедь по Интернету невозможна, считают священнослужители // *РИА Новости*, Москва. – 2006. – 4 августа. – <http://www.rian.ru/society/religion/20060804/52270865.html>.
5. Новые информационные технологии и судьбы рациональности в современной культуре (материалы «Круглого стола») // *Вопросы философии*. – 2003. – №12. – С. 3–52.
6. *Степаненко М.* Секты и оккультизм в российском Интернете: оценка интереса к данным информационным ресурсам // *Русская линия*. – <http://www.rusk.ru/st.php?idar=112545> // www.kistine.ru/sects/sects_stepanenko.htm.
7. Состав и количество религиозных организаций и представительств иностранных религиозных организаций, содержащихся в реестре Минюста России на 1 января 2004 года // Предоставлено Министерством юстиции РФ специально для интернет-портала «Религия и СМИ». – 2004. – 6 апреля // Постоянный адрес публикации: <http://www.religare.ru/article9038.htm>.

А.Н. Комарова

ФЕНОМЕН РУССКОЙ ДУХОВНОЙ МУЗЫКИ

Философский анализ духовности велся на протяжении всей истории философии, с самого начала. В настоящее время в философском обиходе существуют два представления о духовности. Одно явно широкое, другое узкое. Согласно первому, духовность это синоним сознания, общественного или личного («духовная сфера жизни общества», «духовный мир личности»). Согласно второму, духовность может быть только религиозной. «Духовность... есть творческая сила, – писал В. Зеньковский, определяющая новое качество жизни... Духовная жизнь есть жизнь, она полна динамизма и движе-

ния, разум и свобода в человеке, чувства и активность его, раскаяние в грехе и надежда на лучшее, всё, всё в нас светится и держится сверхвременным началом, которое сияет не только на вершинах психической жизни, но и в элементарных её формах, во всём развитии души» [4, с. 48–49].

Понятие «духовность» является многогранной философской сферой познания, охватывающей все стороны человеческой жизни. Осознавая всю глубину обозначенного понятия мы будем рассматривать только религиозную сторону. Действительная духовность может существовать как единство индивидуально-личностных и соци-

окультурных форм. В индивидуально-личностном выражении, духовное это особое состояние души, которое возникает на основе осознания человеческого достоинства и делает человека способным возвыситься над интересами личного характера и обстоятельствами жизни, поступать вопреки им, стремиться в своей деятельности к осуществлению идеалов истины, красоты, добра.

Этот многообразный личностный духовный опыт обобщается, синтезируется, закрепляется и передаётся как духовные ценности из поколения в поколение в различных социокультурных формах. Образуются духовные единицы культуры, которые становятся залогом того, что она будет жить и плодотворно развиваться. В самой духовности важно то, что рождается и живёт в душе народа, в его культуре. Предпосылки русской духовности вызревали в недрах славянского языка, которое подготовило почву для распространения христианства. Постепенно из двоеверия возникала своеобразная единая духовность, которая выражается русским православным христианством и русской философской мыслью и всей яркой русской культурой.

В настоящее время неоднократно предпринимались попытки осмыслить понятие духовной музыки. Как отмечает И. Степанова, «время требует от нас поставить вопрос о пересмотре самого понятия – духовная музыка... Ныне это понятие нам кажется узким и не вмещает всех тех явлений, что причастны к этой области» [5, с. 149]. Т. Владышевская справедливо считает, что под духовной музыкой следует понимать «музыку христианской церкви и церковные жанры, вышедшие за пределы исполнения в церкви» [1, с. 612]. Близкой точки зрения придерживается и Н. Гуляницкая: «Понятие «духовная музыка» включает, прежде всего, церковное пение – то, что утвердилось как «духовно-музыкальные сочинения и переложения» [2, с. 8]. К духовной музыке она относит разные виды композиторского творчества: «Во-первых, – это гармонизация (переложения, обработка) древних напевов, <...> во-вторых, – это сочинения песнопений в канонических жанрах богослужебных циклов, но интерпретированных согласно индивидуально-авторскому стилю композитора, <...> в третьих, – это свободная композиция, претворяющая так или иначе “знаки” духовных текстов в жанрово-конкретной форме» [3, с. 119].

Таким образом, *структура* русской духовной музыки в XX веке представлена двумя самостоя-

тельными сферами: литургической и духовно-концертной. Первая из них представляет собой богослужебное пение, создающееся в соответствии с церковными канонами. Её наиболее важные признаки:

- является частью богослужения, частью церковного культа, его художественного комплекса и выполняет в нем соответствующую функцию;

- в основе лежит строгий канонический текст молитвы, поэтому исполнение ее в церкви строго регламентировано по времени суток, дней недели и года (соответственно трем кругам церковных служб);

- песнопения исполняются хором, вокальными ансамблями, певцами-солистами без инструментального сопровождения;

- колокольные звоны – единственно возможные музыкальные инструменты в православной культуре.

Вторая сфера – это, во-первых, духовно-концертное хоровое искусство а capella, выросшее из богослужебного пения и сохраняющее с ним близкое родство. При этом нередко одни и те же песнопения исполнялись и исполняются и в храмах, и в духовных концертах, во-вторых, это духовная вокально-инструментальная музыка, представляющая собой результат развития тенденции на отход от православного богослужебного канона и введение инструментального сопровождения для певческих произведений, в-третьих, духовно-инструментальная музыка почти или полностью отошедшая от православной традиции.

При этом мы выделяем три линии духовной музыки. К первой из них относятся произведения, создаваемые в рамках традиции церковно-православной музыки и вполне соответствующие понятию «строгий церковный стиль». Эта музыка более всего устраивает представителей церкви и предназначена, в первую очередь, для исполнения в храме. (В. Мартынов, Б. Феоктистов, В. Прохоров).

Другая линия – это сочинения, не связанные с церковно-певческой традицией столь тесно, как первая группа произведений (Концерт для хора на стихи Г. Нарекаци и «Стихи покаянные» А. Шнитке, хор «Из первого послания святого апостола Павла к коринфянам» А. Эшпая, «Запечатленный ангел» Р. Щедрина, Шесть литургических песнопений В. Рябова, Три хора на культовые тексты В. Соколова и так далее). Данная линия не имеет явных стилистических предтеч в прошлом. По-

этому её можно рассматривать фактически как начало новой самостоятельной линии в современном духовно-музыкальном творчестве.

Третья группа занимает промежуточное положение между двумя первыми. Произведения могут с большим успехом звучать как в храме, так и в концертном зале (Литургия Н. Сидельникова, хоры Г. Дмитриева, Н. Каретникова). Таким образом, современная русская духовная музыка подразделяется на три функционально различные группы: 1) церковная, звучащая на богослужении в храме; 2) духовно-концертная, исполняемая вне церкви; 3) универсальная духовная музыка, её исполнение приемлемо для звучания, как в храме, так и в концертном зале.

В настоящее время церковная музыка, звучащая в храмах, представляет собою пеструю картину: партесное пение, произведения итальянских и русских композиторов XVIII века, реже – музыка конца XIX – начала XX века, знаменный распев, бытующий преимущественно в монастырях. Духовная музыка воспринимается как широкое понятие, которое включает произведения, ориен-

тированные на священные тексты (канонические и поэтические). При этом форма воплощения не регламентирована и может быть различной и создавать простор для художественного творчества.

Библиографический список

1. Баранова Т., Владышевская Т. Церковная музыка: словарь. – М.: Сов. энцикл., 1990.
2. Гуляницкая Н. Поэтика музыкальной композиции: теоретические аспекты русской духовной музыки XX века. – М.: Языки славян. культуры, 2002.
3. Гуляницкая Н. Заметки о стилистике музыкальной композиции // Традиционные жанры русской духовной музыки и современность: Сб. ст. / Сост. Ю.И. Паисов. – М., 1999. – Вып. 1.
4. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М.: Шк. пресс, 1996.
5. Степанова И. Полемические заметки о русской духовной музыке // Отечественная музыкальная культура XX века. К итогам и перспективам: Сб. науч. тр. / Моск. гос. консерватория им. П.И. Чайковского. – М., 1993.

Н.Ю. Куценко

ГУМАНИТАРНАЯ КУЛЬТУРА В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Рассмотрен вопрос формирования гуманитарной культуры личности в процессе социализации. Обозначена проблема духовности в контексте современных социальных преобразований.

Социализация представляет собой сложный непрерывный процесс взаимодействия личности с обществом. Человек живет в условиях постоянно меняющегося социального окружения, включается в различные виды деятельности, испытывает на себе разнообразные влияния окружающей среды, выполняет социальные роли. Сущность социализации состоит в том, что в ее процессе человек формируется как член того общества, к которому он принадлежит.

Следует сказать, что решение проблемы социализации в философском, социологическом, психологическом и культурологическом аспектах имеет достаточно большую историю. В работах зарубежных и отечественных ученых (Р. Бенедикт, Э. Дюркгейм, К. Леви-Стросс, М. Мид, Г. Парсонс, Ж. Пиаже, З. Фрейд, И.В. Бестужев-Лада, В.С. Библер, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов,

Л.А. Зеленов, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, А.В. Мудрик и др.) нашли отражение как теоретические, так и практические вопросы социализации. Само же понятие определяется по-разному в научных школах и направлениях. Эти несовпадения, доходящие порой до прямой противоположности, во многом обусловлены разными подходами к пониманию сущности человека, сущности личности и условий ее формирования. Этим, по нашему мнению, и определяются основные проблемы в рассмотрении обозначенного понятия. Необходимо также отметить, что при исследовании этапов социализации недостаточно внимания уделяется роли гуманитарной культуры в обозначенном процессе.

Социализация – это, в первую очередь, формирование личности путем активной творческой деятельности на основе выработанных обще-

ством законов, ценностей и норм поведения. И если речь идет о личности, то все связанные с ее становлением процессы возможны только в тесном соприкосновении с гуманитарной культурой, как «носительницей» обозначенных явлений.

Следует сказать, что в отечественной науке термин «гуманитарная культура» появился сравнительно недавно. Тем не менее, анализ литературы позволяет сделать вывод о достаточно глубокой изученности этого явления. Исследованию обозначенного понятия посвятили свои труды Д.С. Лихачев, М.С. Каган, В.Ж. Келле. В системе философии образования гуманитарная культура была рассмотрена И.А. Колесниковой, А.С. Запесоцким, В.Л. Кургузовым, В.Е. Осиповым, Н.Г. Сикорской, В.А. Сластениным, Е.Н. Шияновым и другими учеными. Подходы и концепции вышеуказанных авторов разносторонне освещают все ее грани, противоречия и целостность, однако не рассматривают процесс становления гуманитарной культуры как систему, как взаимодействие внутренних и внешних противоречий в процессе ее развития.

Проанализировав множество трактовок рассматриваемого понятия, мы хотели бы остановиться на определении, которое дает В.Е. Осипов: «Гуманитарная культура – это совокупность духовных ценностей, знаний и норм поведения, выработанных личностью или исторически определенным сообществом на основе познания социальных процессов, выступающих в виде регулятивных форм жизнедеятельности человека» [7]. Такая трактовка представляется нам наиболее лаконичной и отражающей основные представления исследователей относительно поставленной проблемы. Исходя из данного определения, можно утверждать, что основой, базисным элементом гуманитарной культуры являются духовные ценности, выработанные человеком или данным сообществом. Эти ценности – одна из важнейших сторон функционирования и развития общества. Именно здесь отражаются духовные потребности людей, их деятельность и отношения, а также особенности межличностного духовного общения, т.е. подлинно человеческая сущность и то, что выделяет и возвышает человека над остальным миром. Дегуманизация же ценностных ориентиров, их смысловое обеднение, характерное для современного общества, оборачиваются моральным разложением людей.

Роль гуманитарной культуры в процессе социализации представляется нам в раскрытии

и совершенствовании духовно развитого индивида, который способен действовать только во благо окружающим. По сути, это личность, которая осознает или пытается осознать свое предназначение на Земле, которую волнуют вопросы смысла своего существования и своей роли в этом мире.

В связи с этим следует отметить, что значительный вклад в разработку и популяризацию исследований проблемы социализации в нашей стране внес И.С. Кон. Точка зрения исследователя близка нам потому, что автор описывает процесс социализации сквозь призму основ гуманитарной культуры, не называя при этом самого термина. Рассматривая социализацию и как философ, и как социальный педагог, и как этнограф, он убедительно доказал автономизацию обозначенного процесса, обосновал взаимодействие социализации с воспитанием, образованием и развитием. И.С. Кон писал: «Многозначный термин «социализация» обозначает совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит определенную систему знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Социализация включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия (воспитание в широком смысле слова), но и стихийные, спонтанные процессы, так или иначе влияющие на формирование личности» [4]. Таким образом, суть социализации состоит в усвоении определенной суммы ценностей, норм поведения и знаний, которые были переданы предшествующими поколениями и усовершенствованы современниками.

Придерживаясь этой позиции, необходимо также отметить, что «успешность» процесса социализации важна не только для отдельной личности, но и для общества в целом, так как в таком случае оно получает новых членов, способных к сохранению и творческому развитию социума. И здесь, как отмечают исследователи, «любое общество должно оцениваться не столько потому, сколь эффективно оно использует населяющих его людей в качестве «ресурсов», сколько по тому, какие возможности оно предоставляет своим гражданам для удовлетворения своих базовых потребностей и реализации своих подлинно человеческих потенций» [1]. Ведь в самой природе человека заложено стремление стать всем, чем он способен стать, стремление реализовать полностью все свои потенциальные возможности, то есть самореализоваться.

С другой стороны, вполне вероятно, что при взаимодействии общества и отдельного человека велика угроза и потери личностной свободы [5]. Таким образом, всегда будет существовать и проблема достижения того уровня баланса личностной свободы и зависимости от социального окружения, который бы не ограничивал ни развитие отдельной личности и ее самореализацию, ни развитие общества. При этом, учитывая основные тенденции развития современного человечества, характеризующегося так называемыми постмодернистскими чертами, резко возросшим влиянием средств массовой коммуникации на общественное сознание, потерей самоидентичности и т.п., ответственность за регулирование данного соотношения переносится, прежде всего, на личность. И наиболее важным моментом подобного регулирования, на наш взгляд, является формирование гуманитарной культуры личности. Учитывая, что основой гуманитарной культуры являются духовные ценности, можно говорить, таким образом, и о духовности, как основе определенного баланса, учитывающего свободу личности, ее самореализацию и нормы, ценности, выработанные тем сообществом, к которому принадлежит человек. Феномен духовности погружает человека в сферу культуры, гуманизма, жизненных ценностей, нравственности и самосовершенствования. Само же понятие «духовность» можно отнести к числу категорий, к которым мало применимы строго научные определения. И.А. Ильин отмечает, что обозначенное явление не совпадает с сознанием и не исчерпывается мыслью, не ограничивается словами и высказываниями: «Духовность человека глубже всего этого, могущественнее, богаче и священнее. Она состоит, прежде всего, в уверенности, что в пределах собственной души человека есть лучшее и высшее, и это не зависит от его произвола. Такое лучшее и высшее надлежит признать и перед ним преклоняться. К нему надо прислушиваться, сосредоточенно испытывать его, вникать в него, предаваться ему» [3].

В социально-философском контексте духовность определяется ценностями. Каждый раз в историческом времени (несмотря на общечеловеческую основу ценностей) и пространстве каждый человек открывает и определяет их важность для себя заново. В этом состоит сложность взаимосвязи социализации и ценностного освоения мира. Последнее предполагает не просто обрете-

ние знаний о мире, а поиск их смысла. Таким образом, духовность высвечивается как проблема обретения смысла жизни. Так, например, В. Франкл рассматривал проблему смысла жизни в качестве основной экзистенциальной проблемы человека, вне которой индивид не может быть подлинно счастлив. «Хороший человек», говорит исследователь, — это не «невротическая личность», не «разрушитель», не конформист по отношению к обществу. Он обладает спонтанностью, индивидуальностью, воображением, доверием к себе, открытостью опыту и знанием опыта, во всем его многообразии. Все эти качества интегрируются в стремлении человека обрести смысл жизни. И эти поиски смысла, доступные любому человеку независимо от пола, возраста, образования, характера и среды — являются вопросом призвания, и человеку приходится отвечать на него ежедневно — не словами, а действиями, в поисках путей, делающими жизнь человека осмысленной. Эти поиски ставят перед личностью три основополагающих вопроса: что я даю жизни (в смысле творческой работы), что я беру от мира (в смысле переживания ценностей) и какова позиция, которую я занимаю по отношению к судьбе, которую я не в состоянии изменить» [9].

Актуализация проблемы смысла жизни отдельным человеком есть уже результат, определенная степень его духовного восхождения, он становится способным к переоценке жизненных ценностей и приоритетов. В этой связи В.Е. Осипов пишет: «Смысл жизни — это прежде всего наше отношение к миру, наше личностное осмысление жизни, ее предназначения и цели, и поэтому сотворяется нами, как и вся наша жизнь» [8]. И здесь на первое место явно выступает деятельность, как основа формирования личности. Так, активность человека, его способность регулировать и организовывать свой жизненный путь как целое, уравнивать взаимодействие и противоборство силы инстинкта и силы духа — есть социализация в тесном соприкосновении с гуманитарной культурой.

Большой интерес представляет также теория изоморфизма, которая в полной мере раскрывает процесс взаимодействия общества и личности в культурном аспекте. Изоморфизм проявляется в отношениях типа равенства. «Всякое “я” есть свободный и творчески активный индивидуальный деятель: оно допускает влияние своего тела, а также влияния социальной среды на всю жизнь, не иначе как индивидуально преломляя их. ... Ус-

тановить правильное соотношение между обществом и индивидуальным «я» человека могут лишь те философские системы, которые способны дать синтез универсализма и индивидуализма. В большинстве случаев приходится иметь дело или с неумеренным универсализмом, отрицающим человеческую личность, или с чрезмерным индивидуализмом, не усматривающим тех случаев и отношений, в которых человеческая личность должна подчиняться более высоким социальным ценностям» [6]. Таким образом, культура личности изоморфна культуре общества: между ними существует структурное равенство и элементное подобие.

Сам же механизм изоморфизма в культурологическом аспекте детально раскрывает в своих работах исследователь Л.А. Зеленов: «...правоммерно говорить о культуре личности и о культуре общества. ...Если от уровня культуры общества зависит культура личности, то и от уровня культуры личности зависит культура общества. Они диалектически связаны... Культура личности оказывается изоморфной культуре общества, т.е. между ними существует структурное и элементное подобие» [2].

Таким образом, согласно принципам изоморфизма, культура личности и культура общества развиваются и проявляются через исторически сформировавшиеся потребности и способности человека и человечества, то есть через их родовые сущностные силы.

Подлинная личность – творец, созидатель, целью которого является максимально полное раскрытие своих сущностных сил в процессе преобразования природы внешней и внутренней и приведение результатов данного преобразования к гармоничному сочетанию двух мер: меры природы и меры человека. Человек истинной гума-

нитарной культуры – это личность, гармонично сочетающая в себе меру природного и меру социального (индивидуального и общественного). Человек, нарушивший гармонию этих двух мер, разрушающий то или иное начало человека и окружающего мира, стремительно продвигается в «антикультуру».

Библиографический список

1. Борзенков В.Г., Юдин Б.Г. Человек как объект комплексного, междисциплинарного исследования: методологические аспекты // Личность. Культура. Общество. – 2002. – Т. IV. – Вып. 3–4. – С. 31.
2. Зеленов Л.А. Культура – личность – деятельность // Общественный прогресс и культура: Межвуз. сб. – Горький: изд-во ГГУ им. Н.И. Лобачевского, 1983. – С. 17, 21.
3. Ильин И.А. О грядущей России: Избр. статьи. – М., 1993. – С. 78.
4. Кон И.С. НТР и проблемы социализации молодежи. – М., 1988. – С. 63.
5. Куракина Л.М. Социализация и духовность: к проблеме взаимосвязи // Социально-гуманитарные знания. – 2007. – №3. – С. 229–242.
6. Лосский Н.О. Условия абсолютного добра. Основы этики // Ценность и бытие. – Харьков: «Фолио»; М.: «АСТ», 2000. – С. 464, 466.
7. Осипов В.Е. Понятие гуманитарной культуры и проблемы ее формирования в техническом вузе // Современный гуманизм: проблемы и перспективы: сб. науч. тр. / Под общ. ред. В.А. Решетникова. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2004. – С. 365.
8. Осипов В.Е. Смысл жизни, ее предназначение и цель. Философские очерки: учеб. пособие. – Иркутск: ИрИИТ, 2000. – С. 42.
9. Франкл В.Э. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – С. 10.

ОТ «ПАРТИИ ВЛАСТИ» К «ПАРТИИ БОЛЬШИНСТВА»: ЭТАПЫ ЭВОЛЮЦИИ «ПАРТИИ ВЛАСТИ»

Для характеристики российской партийной системы в современном политическом анализе часто используют такие категории как «партия власти», «доминантная партия» и «партия большинства». Онтогенез и эволюцию отечественной партийной системы, по мнению автора, можно представить как поэтапный эволюционный процесс, в результате которого «партия власти» (а на протяжении отечественной электоральной истории таких партий было несколько, начиная от «Выбора России», заканчивая «Единой Россией») трансформируется в «партию большинства».

Понятие «партия власти» прочно закрепилось в российском политическом процессе, войдя в политический обиход в 1993 г., однако до сих пор в отечественной политической науке нет единства в толковании данного политического феномена. Исследователи Г.В. Голосов и А.В. Лихтенштейн определяют «партию власти» как стратегию, обусловленную необходимостью адаптации элит, не имеющих опыта участия в выборах, к новым институциональным условиям [2, с. 6]. По мнению А. Рябова «партию власти» можно охарактеризовать в двух основных значениях – «широком» и «узком» [4, с. 80–81]. В широком смысле слова «партию власти» обычно отождествляют с новой российской политической элитой. Во второй, более «узкой» трактовке, в качестве системообразующего признака выступает институциональный аспект: под «партией власти» обычно понимались объединения партийного и движенческого типа, непосредственно создаваемые политической элитой и играющие роль главного выразителя её интересов в сфере публичной политики. Таким образом, можно выделить *три трактовки* «партии власти»: во-первых, её обычно отождествляют с новой российской политической элитой; во-вторых, под «партией власти» обычно понимают объединения партийного и движенческого типа, непосредственно создаваемые политической элитой и играющие роль главного выразителя её интересов в сфере публичной политики; в – третьих, это совокупность различных групп (кланов) властвующей элиты, активно действующих в сфере публичной полити-

ки в качестве самостоятельных субъектов политического действия.

Категория «доминантная партия» носит во многом инструментальное определение: партия становится доминантной при достижении определённого уровня электоральной поддержки. Для доминантной партии этот уровень «находится между 30% и 40% голосов избирателей. При электоральной поддержке ниже 30% эффект доминирования исчезает. При электоральной поддержке более 40% партия фактически становится партией большинства» [5, с. 23]. Доминантность политической партии – динамическая характеристика (доминантной партией может быть и оппозиционная партия, и «партия власти», если получит определённую поддержку избирателей), в то время как принадлежность партии к «партии власти» определяется прежде всего сущностной природой, нежели уровнем поддержки населения.

Наконец, существует понятие «партии большинства». Данным термином обозначаются партии, которые полностью поддерживают проводимый Президентом и его Правительством курс и располагают большинством в парламенте. Партия парламентского большинства выполняет ряд важных функций: обеспечивает максимальное влияние Президента на процесс принятия Думой законов; избавляет Президента от необходимости вмешиваться в законодательный процесс; повышает эффективность законодательного процесса для исполнительной власти.

Попытаемся выделить основные этапы эволюционирования «партий власти» в российском политическом процессе.

Первый этап назовём условно этапом создания и развития «протопартий власти» (1991–1995 гг.). Впервые в отечественной политической истории о феномене «партий власти» заговорили применительно к парламентским выборам 1993 г., однако, по нашему мнению, истоки его следует искать в более ранний период – время существования так называемой «августовской республики» (август 1991 г. – октябрь 1993 г.). В это время новая российская политическая элита еще не могла выступать в роли самостоятельного, фактически независимого от общества субъекта политики. Отож-

дествив себя с идеей реформ, элита оказалась вынужденной считаться с массовым демократическим движением, рассматривавшим действующую власть лишь в качестве важнейшего инструмента политики преобразований, но никак не её источника. В этих условиях от новой зарождающейся элиты потребовалось выступать в роли выразителя интересов широких слоёв населения, постоянно обращаться к обществу за прямой поддержкой. В этом контексте весьма симптоматичным стало заключённое в начале 1992 г. соглашение между Президентом Б. Ельциным и коалицией демократических партий, по которому глава государства брал на себя обязательства координировать с ними ключевые решения. Немалый отпечаток на процесс создания первых «партий власти» оказал и конфликт между новой и старой элитами, выразившийся в политическом противоборстве двух ветвей федеральной власти – Президента и Верховного Совета. Исход этого противостояния вплоть до краха «августовской республики» был неясен, что сдерживало процесс самоопределения элиты. С переходом страны от «августовской» к «суперпрезидентской» республике, что нашло отражение в принятой в декабре 1993 г. российской Конституции, закрепившей новую систему органов власти и иной механизм принятия решений, политическая ситуация значительно изменилась. Новая элита страны консолидировалась в социальном плане, оформились общие интересы различных её групп в рамках утвердившейся модели хозяйственных отношений. Закономерным этапом, закрепившим новые параметры правового поля были декабрьские выборы в Государственную Думу Российской Федерации.

Попытки элит сформировать в парламенте устойчивое большинство из пропрезидентски-проправительственных политических объединений не оказались успешными, в первую очередь, из-за неспособности элиты к консолидации в рамках единого избирательного объединения. На думских выборах 1993 г. «партией власти» себя позиционировали «Выбор России» и Партии российского единства и согласия (ПРЕС). Итоги выборов 1993 г. наглядно показали слабость первых российских партий власти: практически победу на выборах одержала ЛДПР, набравшая 22,92% голосов избирателей (59 депутатских мандатов по спискам плюс 5 депутатских мандатов по партиям), «Выбор России» получила 15,51% (40 депутатов по партиям и 24 по одномандатным окру-

гам), а ПРЕС – 6,73% (18 и 4 соответственно). Сравнившись с ЛДПР по общему количеству мест в парламенте (по 64), «Выбор России» не смогла стать доминантной партией.

Следующая избирательная кампания, 1995 г. показала ощутимую слабость старых «партий власти» и недостаточную активность новых претендентов. Так, блок «Демократический выбор России – Объединённые демократы» получили 3,86% голосов и прошли в парламент лишь за счёт 9 депутатов-одномандатников; партия ПРЕС, набрав и того меньше: 0,36%, довольствовалась 1 депутатским мандатом. Большинство политологов в качестве «партии власти» на выборах 1995 г. рассматривает партию «Наш дом – Россия» (НДР). Возглавляемая премьер-министром В.С. Черномырдиным, НДР набрала 10,13% (что почти в 2 раза меньше, чем победившая КПРФ) и лишь за счёт победы в одномандатных округах в итоге опередила ЛДПР, получив 55 мест в Думе.

Оценивая данный этап развития «партий власти», отметим наиболее характерные его черты. Во-первых, это фрагментированность федеральных и региональных политических элит, отсутствие единого начала, способного в рамках одной, а не нескольких «партий власти» консолидировать элиты на выборы. Закономерным исходом этого стало то, что ни на выборах 1993 г. «Демократическому выбору России», ни движению «Наш дом – Россия» в ходе думской избирательной кампании 1995 г. не удалось добиться победы. Во-вторых, данный этап продемонстрировал другую особенность – по сути «партии власти» в ходе избирательных кампаний боролись не за победу с оппозиционными партиями, а между собой за голоса проправительственно настроенных избирателей. В 1993 г. «Выбор России» и ПРЕС соперничали друг с другом. В 1995 г. черномырдинскому НДР противостояли Конгресс русских общин, «Блок Ивана Рыбкина», несколько других более мелких избирательных объединений, лоббировавших интересы различных групп внутри властвующей элиты. В-третьих, создаваемые «партии власти» в силу своей многочисленности и отсутствия стремления действовать консолидировано изначально не имели поддержки со стороны Президента и, следовательно, не могли претендовать ни на статус доминантной партии, ни «партии большинства».

Второй этап развития российских «партий власти» (1996–1999 гг.) – переходный этап. Пора-

жения «партий власти» в избирательных кампаниях 1993 и 1995 гг., а также результаты напряжённой президентской кампании 1996 г. показали и доказали не только необходимость существования единой сильной «партии власти», которая в идеале в будущем могла бы стать «партией большинства», но и наличие для этого необходимых ресурсов. Президентская избирательная кампания вопреки многочисленным прогнозам продемонстрировала, что у «партии власти» в широком смысле слова, несмотря на стоящие перед ней трудные проблемы, еще сохранились значительные ресурсы. Президентская избирательная кампания 1996 г. продемонстрировала, что перед лицом реальной угрозы потери лидирующих позиций в обществе «партии власти» способны к консолидации. «Партиям власти» удалось провести эффективную мобилизацию своих рядов и заручиться поддержкой значительных слоев населения, прибегнув при этом к не совсем корректным методам, среди которых, как правило, отмечают широкое использование административных и финансовых ресурсов, негативных политтехнологий.

После президентских выборов 1996 г. в российском политическом процессе наметились заметные изменения. Политические элиты по-прежнему продолжали остро конкурировать между собой за влияние на процесс выработки и принятия политических решений, но вместе с тем наметилась тенденция к заметному ослаблению роли такого института, как политические партии. Для этого периода характерна клановая форма взаимодействия политических элит. Центром клана является политик федерального или регионального масштаба, занимающий значительный государственный пост в органах исполнительной власти. Вокруг него консолидируется политическая команда, формирующаяся как на институциональной, так и на внеинституциональной основе и рассредоточенная по разным властным структурам.

Избирательная кампания 1999 г. стала ключевым этапом в процессе эволюционирования «партии власти». В ходе выборов в предвыборной борьбе сошлись три вида «партии власти» — старая партия власти НДР, практически утратившая свой статус; «партия власти» настоящего — избирательный блок «Отечество — вся Россия» (ОВР), возглавляемый экс-премьером российского Правительства Е.М. Примаковым и мэром Москвы Ю.М. Лужковым и «партия власти» будущего — избирательный блок «Единство». Ре-

зультаты выборов продемонстрировали, что «партии власти» старой формации в новых условиях недееспособны — НДР получила 1,19%, а ОВР, позиционируемая как партия критики «ельцинского клана» («семьи») — 13,33%. Практически победными стали выборы для «Единства», набравшего 23,32% (в итоге по спискам и одномандатным округам — 73 мандата, лучший в истории результат для «партий власти») и уступившего КПрФ менее процента (24,29%; всего 111 депутатских мандатов).

Думские выборы 1999 г. стали важным этапом, продемонстрировав потенциальную возможность перехода «партии власти» в будущем на качественно новый уровень как доминантной партии. Избирательная кампания 1999 г. стала важным этапом эволюции как всей политической системы, так и феномена «партии власти». Парламентская избирательная кампания 1999 года продемонстрировала, что у «партии власти» как у института в условиях российской политической системы могут быть определенные возможности для развития. Выборы показали, что на успех может рассчитывать только такой проект строительства «партии власти», который охватывает федеральные властные институты и опирается на поддержку контролирующих их групп. По итогам выборов оказалось, что «партии власти» можно успешно строить только при непосредственном участии самой федеральной власти, причем её высшего эшелона; все же попытки выстроить эту структуру «сбоку», из регионов, без участия центра, обречены на неудачу.

Третий этап (2000–2003 гг.) — период перехода партии власти в разряд доминантной партии. Особенностью данного стало пересечение и взаимопроникновение двух важных процессов:

- 1) процесса усиления государственной власти («построение властной вертикали»);
- 2) развитие процесса государственного партостроительства, затронувшего не только политические партии, но и в целом всю избирательную систему.

Новый политический режим взял курс на усиление централизаторских начал в управлении страной, выразившийся в строительстве «властной вертикали». Одновременно началась консолидация властной элиты. Совмещение этих мероприятий создало принципиально новые условия для функционирования «партии власти». С одной стороны, при осуществлении федеральной

исполнительной властью централизаторской политики, «партия власти» более эффективно могла бы выполнять функции «группы поддержки». Вертикаль «партии власти» могла бы выполнить весьма важные для нового политического режима задачи – стать инструментом консолидации элит, однако для этого необходимо было изменить формат «партии власти». Кремлю уже требовалась политическая организация со всеми признаками партии – не только с отстроеными центральными органами и парламентской фракцией, но и разветвленной организационной структурой на местах. Для реализации этой цели был принят в 2001 г. первый за всю историю России специальный Закон «О политических партиях». Закон запретил деятельность региональных политических партий, что открывало перед федеральной «партией власти» перспективу превращения во всероссийскую партийную вертикаль путем поглощения региональных «партий власти», существовавших в качестве «групп поддержки» при губернаторах и предпочитавших держаться обособленно от Центра. Одновременно, Закон обозначил правовые основы для постепенного процесса «партизации» избирательной системы России, причем не только при выборах федеральной представительной власти, но впоследствии и парламентов субъектов Федерации.

Выборы в Государственную Думу Российской Федерации 2003 г. показали, что направление усиления «партии власти» было избрано правильное: «Единая Россия» – партия, выросшая на базе «Единства» одержала на выборах убедительную победу, набрав 37,56% голосов и получив по пропорциональной системе 120 депутатских мест плюс ещё 100 мест по одномандатным округам. Это впервые позволило в отечественной истории «партии власти» стать доминантной партией.

Четвёртый этап эволюции «партии власти» (начиная с 2004 г. по настоящее время) ознаменовался достижением главной цели – «партия власти» стала «партией большинства». Вступление в силу в 2003–2005 гг. нового федерального законодательства о выборах и политических партиях стало качественно новым этапом развития политической системы России. Несомненно, важными мерами, способствующими укреплению позиции «партии власти», были отмена порога явки на выборы, отмена графы «против всех» и повышение заградительного барьера до 7%. Трансформация избирательной системы закрепила

переход на федеральном уровне к *пропорциональной системе* избирания депутатов нижней палаты парламента. Новое выборное законодательство отменило систему одномандатных округов, упразднило избирательные блоки, увеличило минимальное количество региональных групп и ужесточило правила проверки подписей в поддержку выдвижения партий. Изменения в избирательном законодательстве отразили объективные политические процессы, направленные на укрупнение партийных структур и усиление позиций «партии власти».

Кульминацией данного этапа, без сомнения, стала избирательная кампания 2007 г., завершившаяся убедительным разгромом оппозиции и оглушительной победой «партии власти», набравшей 64,30% и получившей в Государственной Думе конституционное большинство. Немаловажным условием, легитимировавшим переход «Единой России» из категории «доминантной партии власти» в разряд «партии большинства» стало согласие Президента РФ В.В. Путина возглавить её избирательный список – впервые в отечественной политической истории Президент страны избирался в Думу как кандидат от партии, в то же время, впервые «партия власти» шла на выборы как «партия президента».

Важным достижением этого этапа стала трансформация «партии власти» в «партию большинства», что открыло для неё новые перспективы. Однако, пока ещё неясно, по каким векторам будет проходить дальнейшее её развитие и будет ли оно вообще в ощутимом будущем (не сведётся ли роль «партии большинства» к простому поддержанию status quo в российской политической системе)?! Несмотря на заметное усиление роли «партии власти» в российской политике за последние годы, её нынешнее место в политической системе едва ли можно признать устойчивым: с одной стороны, партия обладает колоссальным ресурсом в нижней палате парламента, дающем ей широкие полномочия, с другой стороны, партия не имеет доступ к исполнительной власти (не формирует кабинет министров), выступая лишь в роли инструмента власти. В этой связи можно предположить как минимум два варианта развития событий. Первый – для «партии власти» переход в категорию «партии большинства» является кульминирующим моментом и основной задачей партии станет сохранение нынешнего status quo на продолжительный (порядка 10–

15 лет) отрезок времени, при этом «партия власти» становится исключительным инструментом власти, занимая по отношению к ней подчинённое положение. Второй вариант — «правлящая партия» вновь продолжит процесс своей эволюции и станет «правлящей партией» лучшего образца западных демократий, то есть сохранит положение «партии большинства», но при этом получит доступ к исполнительной власти на правах победителя, однако для этого придётся внести в Конституцию ряд изменений и практически перейти от нынешней суперпрезидентской к президентско-парламентской республике.

По какому из возможных путей пойдёт дальнейшее развитие «партии власти» в России покажет время, но наиболее приближённым к реальности нам видится первый вариант, при котором главная задача «партии власти» будет состоять в защите и укреплении завоёванных позиций, нежели в борьбе за «новые высоты».

Библиографический список

1. Гельман В.Я. От бесформенного плюрализма — к доминирующей власти? (Трансформация российской партийной системы) // *Общественные науки и современность*. — 2006. — №1. — С. 46–58.
2. Голосов Г.В., Лихтенштейн А.В. «Партии власти» и российский институциональный дизайн: теоретический анализ // *Политические исследования*. — 2001. — №1. — С. 6–14.
3. Мухаметов Р.С. Феномен «партий власти» в современной России: теоретический аспект // *Без темы*. — 2006. — №2. — С. 120–123.
4. Рябов А. Партия власти в политической системе современной России // *Формирование партийно-политической системы в России*: Московский Центр Карнеги. Вып. 22. — М., 1998. — С. 80–81.
5. Устименко С.В., Иванов А.Ф. Российская многопартийность и место «партии власти» в партийной системе // *Власть*. — 2005. — №4. — С. 22–29.

И.В. Пащак

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА И ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ У Х. ОРТЕГИ-И-ГАССЕТА

В нашей статье мы обратимся к творческому наследию одного из крупнейших экзистенциальных философов, культурологу и теоретику искусства Хосе Ортеги-и-Гассета. Это обращение вызвано чрезвычайно интересной и оригинальной экзистенциальной интерпретацией человека, новым смелым взглядом на человеческую природу, которые мы находим на страницах его сочинений.

Несмотря на то, что творчество испанского философа относится к первой половине XX века, многие его идеи остаются актуальными и значимыми и по сей день и мы вправе рассчитывать на то, что найдем в них нечто полезное, ценное и поучительное для себя. Без прошлого нет настоящего и обращаясь к истории философии (в частности к философии Ортеги-и-Гассета) мы питаем надежду на то, что лучше поймем самих себя, глубже проникнем в тайну человеческого существования, усовершенствуем свою собственную жизнь и сможем добиться согласия с другими людьми.

В данной статье областью наших интересов являются антропология и социальная философия. Целью этой статьи мы считаем рассмотрение,

разбор представлений Ортеги-и-Гассета о природе человека, об основных чертах человеческого существования. Кроме того, важно будет оценить модель общества, начерченную испанским философом и показать характер взаимоотношений и взаимодействий людей, составляющих это общество. Забегая вперед скажем, что характер этих взаимоотношений далеко не всегда (как показывают история и практика) являются позитивными и гармоничными. Для раскрытия выше названной темы мы будем использовать материал известного сочинения Хосе Ортеги-и-Гассета «Человек и люди», которому постараемся дать свою интерпретацию и взглянуть на него с точки зрения современности.

Любой философ, начиная строить свою философскую систему и давая свободу своей мысли, ищет некую опору, точку отсчета, прочный фундамент для своих рассуждений. Ортега-и-Гассет выбирает такой точкой отсчета самого человека, вернее сам факт его жизни, его существования.

Человеческая жизнь оказывается изначальной реальностью для философии Ортеги-и-Гассета, причем не жизнь вообще, как понятие, а индиви-

дуальная жизнь людей со всеми особенностями и различиями. Безусловно, это экзистенциальная установка, но на наш взгляд, она обладает объективностью, реальностью. Это на самом деле так.

Первой реальностью не может быть, например, мыслительная способность, разум, потому что мысль – это атрибут живого человека (мертвые не мыслят, мышления, сознания без человека нет, во всяком случае пока).

Способностью к жизни помимо человека обладают еще растения и животные. В чем же тогда заключаются особенности человеческой природы, своеобразие, характерность его поведения, поступков? Ортега-и-Гассет полагает, что человек по сравнению с другими живыми существами обладает преимуществом определять свое бытие, строить свою жизнь по определенному плану или, другими словами, имеет свободу выбора. Действительно, жизнь даже высших животных обладает гораздо менее богатым содержанием, нежели человеческая, в их жизни есть некая программа, алгоритм действий, есть достаточно жесткие рамки, ограничивающие пределы их существования.

Человек в силу своей природы, в силу своего высокого звания осуществляет выбор, прокладывает свою дорогу, конечный пункт которой не известен, он не больше и не меньше становится в отношении к миру, к существующей реальности. Человеческая жизнь, если можно сравнить ее с неким зданием, строится из кирпичиков взаимоотношений с неживой и живой природой и прежде всего с подобными существами, то есть людьми. Инженером или главным архитектором этого здания жизни является сам человек, он несет ответственность за свое будущее. А может ли человек отказаться от своей собственной судьбы, от свободы выбора? Пожалуй, может. Тогда он перепоручит свою жизнь другим, другие будут руководить и определять ход его жизни. В таком случае, человек отказывается быть самим собой, быть человеком (это тоже своего рода выбор, но выбор, вызванный страхом и слабостью).

Ортега-и-Гассет отмечает еще одну важную черту человека – это активность, созидательная мощь (термины наши, но они адекватны идее испанского философа). Человек может не только приспособливаться к окружающим естественным условиям, но и изменять, улучшать их, делать их пригодными для себя. Благодаря этой исключительной созидательной силе человека (по другому

трудовой деятельности) появляется «вторая природа», к которой относят культуру, искусство, технику. Удел животных заключается в том, чтобы добиться гармонии, согласия с окружающей средой, слиться с ней, найти источник для удовлетворения своих простых жизненных потребностей.

Еще одной отличительной способностью человека Ортега-и-Гассет считает способность к сосредоточению на внутреннем, самоуглублению. Отстранившись на время от внешнего мира, от внешних связей, он погружается в глубины собственного «я». Таким способом человек пытается осознать реальность, существующий порядок вещей и не для того, чтобы с ними примириться, а чтобы выработать план действий, план освоения и завоевания действительности. Здесь видна тесная связь между теорией и практикой, мыслительными конструкциями и конкретными действиями, поступками. На наш взгляд, этот дар самоуглубления, позволяет человеку чувствовать себя свободным существом, позволяет на время отстраниться от часто жестокой и неумолимой действительности. В нашем внутреннем мире, в душе могут реализоваться самые смелые планы, самые возвышенные мечты, может осуществляться решительно все, что невозможно во внешнем мире. Наш внутренний мир – это неприступный замок, в который мы можем время от времени удаляться, ради обретения тишины и покоя, пропуск в этот замок может быть получен через самоуглубление.

Техника самоуглубления, сосредоточения, медитации начала осваиваться еще древними мудрецами. Высокого уровня она достигает в буддизме. Это тот случай, который показывает важность знания истории и важность использования опыта предыдущих поколений. Итак, способность к самоуглублению является замечательной способностью человека, которая делает его относительно независимым от внешней среды, от окружающего мира. Вероятно, излишне говорить о том, что животные этой способностью не обладают, они находятся в сильной зависимости от внешних факторов, от условий существования.

Самоуглубление, сосредоточение на внутреннем – это духовная, мыслительная операция, она, безусловно, важна, но Ортега-и-Гассет предпочитает не преувеличивать ее значения. Испанский философ дает экзистенциальную интерпретацию человека, следовательно, первостепенным оказывается сам факт человеческого существо-

вания, его жизнь. Человек — это индивидуальная жизнь во всех своих многообразных проявлениях, человек — это не чистый разум, его нельзя свести только к акту мышления. Здесь Ортега-и-Гассет решительно выступает против рационалистической философской традиции и прежде всего против Рене Декарта. Какой выбор сделать нам, к какому философскому лагерю присоединиться, куда обратить свой взор?

На наш взгляд, Ортега-и-Гассет ближе к истине, так как многообразие человеческой жизни нельзя свести к процессу мышления. Высвечивая одну сторону человеческого существа (пусть и очень важную), рационалисты затемняли другие.

Ортега-и-Гассет считает, что мыслительная способность — это средство, способ человека выжить, сохранить свою жизнь во враждебном и опасном мире. Действительно, человеку ничего не дается просто так, в готовом виде, овладения предметным миром нужно добиваться активностью, энергией, творчеством, трудом.

Обобщая все вышесказанное, какое определение мы можем дать человеку? Ортега-и-Гассет полагает, что определение Линнеем человека как *homo sapiens* (человек разумный, знающий) недостоверно. Это объясняется тем, что человек многого не знает, не овладел миром полностью и, главное, потому что не может постигнуть свою собственную природу. И испанский философ предлагает альтернативное определение: *homo inscipientis* (человек несведущий, незнающий). Верно, что человеку предстоит еще многое узнать, постигнуть много загадок богатого, бесконечного мира. Уже сейчас созидательная мощь человечества проявилась в полной мере и дала впечатляющие результаты: высокий уровень развития культуры, науки, искусства, техники. Но история показывает, что человеку не всегда хватало силы и мужества быть вполне человеком, носить высокий титул разумного существа. Достаточно открыть печальные страницы истории, описывающие мировые войны. Их ход и результаты были настолько ужасны, что мы вправе усомниться в разумности человека. В ходе этих войн священное знамя разума было повергнуто в пыль и потребовалось много времени, чтобы вновь установить его. Так что определение человека Ортегой-и-Гассетом как неразумного существа имеют свои основания и подтверждения. Добавим, что человеку нужно проявлять свою разумность в действиях, подтверждать ее посто-

янно, а не время от времени. Важно, чтобы мыслительная деятельность сочеталась с четкими моральными принципами, и человек всегда осознавал меру ответственности перед другими людьми.

Ортега-и-Гассет отмечает сложность, многогранность и противоречивость человеческого существа. Интересно данное им определение: «...в этом смысле, в отличие от прочих обитателей вселенной, человек никогда не является намеренно человеком, поскольку быть человеком именно и означает риск перестать быть таковым; человек — воплощенная проблема, сплошная и весьма рискованная авантюра, или то, что я называю, по сути, драмой!» [1]. Проблема означает нерешенность, неопределенность чего-либо, так вот человеческая природа еще не вполне изменена несмотря на все старания поэтов и мыслителей. Наша жизнь отличается незапрограммированностью и непредсказуемостью, в отличие от жизни животных, которая имеет всегда свои очерченные рамки.

Дальше хотелось бы сказать еще об одной характерной черте человеческого существования, выделяемой Ортегой-и-Гассетом. Человеческая жизнь определяется им как изначальное одиночество. Здесь, без сомнения, у испанского философа действуют экзистенциальные установки. Результатом чего является одиночество? Во первых, человеческой единичности, неповторимости, уникальности, его особой судьбы, которая всегда отличается от судеб других людей. Получается, что контакты между людьми оказываются затруднены по этим причинам и каждый человек должен играть свою роль в бытии мира и должен нести свой крест, крест своей судьбы.

Во вторых, мир Ортегой-и-Гассетом воспринимается как нечто чуждое, враждебное по отношению к человеку. Живя в этом мире, мы не можем не взаимодействовать с ним, но это взаимодействие оказывается негармоничным, а противоречивым, сложным и во многом трагичным.

Мрачные, темные тона экзистенциальная философия получает, вероятно, в результате осмысления социальных бедствий человечества первой половины XX века, таких как: войны, многочисленные жертвы, разрушения, голод. Экзистенциальная философия стала голосом своей эпохи, выражением духа времени, ей не откажешь в чуткости к судьбе культуры и общества.

Есть ли возможность освободиться от этого тяжкого, мучительного чувства одиночества, ко-

торое охватывает человека? Одиночество может быть преодолено в общении с другими людьми, в частности в дружбе и любви. Одиночество – это чувство достаточно глубокое, устойчивое и внешним поверхностным общением с окружающими его не преодолеть. Дружба и особенно любовь обладают силой и искренностью, которые позволяют человеку освободиться от ощущения покинутости, сопровождающего его. Но Ортега-и-Гассет считает, что экзистенциальное одиночество окончательно победить невозможно. «Настоящая любовь – лишь попытка обменяться одиночеством», попытка «раствориться» в другом, «потерять» себя в другом человеке.

От разбора особенностей человеческого существования мы перейдем к рассмотрению общества. Еще Аристотель определял человека как общественное животное. Человек, как правило, не живет совершенно один (если не брать исключительные примеры монашества), он вступает в контакты с другими людьми, на него оказывает влияние его окружение и т.д.

Здесь нас интересует понимание Ортегой-и-Гассетом особенностей социальных отношений. Ортега-и-Гассет как социальный философ понимает человеческое существование как явление индивидуальное, уникальное, неповторимое. Но живя в обществе, подчиняя свою волю воле государства, человек рискует лишиться этих качеств. Член общества начинает совершать привычные, стандартные действия, усваивает общественные стереотипы и предрассудки, следует обычаям и традициям, дорожит общественным мнением.

Индивидуальные человеческие черты элиминируются и человек становится просто социальным элементом.

Испанский философ определяет общество как коллектив людей, но он в целом лишен человечности, лишен души. По Ортеге-и-Гассету общество – это серая масса, толпа, нечто безликое. Он противопоставляет индивида и общество, но силы оказываются неравными и общество утверждает свою власть, подчиняет себе индивида.

В истории философии общество часто сравнивалось с организмом, но Ортега-и-Гассет не принимает этой аналогии. Для него общество – это противоречивая реальность, лишенная целостности и гармонии. Иными словами, общество это зло, но зло необходимое и неустранимое.

На наш взгляд, проблема социальных отношений остается значимой во все времена. Очевидно, что остается нерешенной проблема отчуждения, что касается одиночества, то это устойчивое психическое состояние многих наших современников. Человек, находясь со всеми, оказывается ни с кем, сосуществовая с другими, предоставлен самому себе.

Хосе Ортега-и-Гассет в своем сочинении «Человек и люди» показывает широкий спектр социальных проблем, подчеркивает их сложность и остроту, призывает к поискам решений.

Библиографический список

1. Ортега-и-Гассет Х. Дегуманизация искусства и другие работы. – М.: Радуга, 1991. – С. 242.
2. Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды. – М.: Весь мир, 1997.

Научные труды преподавателей, поступившие в библиотеку КГУ им. Н.А. Некрасова

ДУХОВНАЯ ОСНОВА СЛАВЯНСКОЙ И РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: научные труды исследовательской группы «КУПЕЛЬ» / Редкол.: Н.Г. Морозов (отв. ред.), А.Н. Романова, А.С. Власов; сост. Н.Г. Морозов; рец. Ю.В. Лебедев. – Кострома: КГУ, 2007. – 96 с. – ISBN 978-5-7591-0830-6.

Сборник научных статей исследовательской группы «Купель» является итогом научно-исследовательской деятельности преподавателей и студентов филологического факультета КГУ им. Н.А. Некрасова и Костромской духовной семинарии. В статьях представлены исследования различных аспектов богатого художественного и культурного наследия как Древней Руси, так и русской литературы XVIII–XX столетий. Это попытка нового прочтения русской классики XIX века, в изучении которой до недавней поры недооценивалась духовная основа, связанная с тысячелетней христианской традицией. Сборник адресуется научным работникам, аспирантам, учителям-словесикам, семинаристам, студентам-филологам.

С.А. Романова

СОСТОЯНИЕ ПРЕСТУПНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В КОСТРОМСКОЙ И ВЛАДИМИРСКОЙ ОБЛАСТЯХ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ОПРОСА

На основе результатов социологического исследования показаны проблемы несовершеннолетних правонарушителей Костромской и Владимирской области. Совершение ими противоправных деяний объясняется слабым социальным контролем со стороны взрослых. Так, приобщение подростков к алкоголю и сигаретам начинается в момент ослабления к ним внимания семьи. В выводах содержатся некоторые рекомендации по предотвращению нарушения закона подростками.

Сегодня российское общество находится в состоянии аномии, которое во многом определено социальной поляризацией: пристальным вниманием общественности к одной социальной проблеме и упущением из поля зрения другой. Иными словами, проблемы не только взрослой части населения требуют вмешательства социологов, но нельзя забывать и о проблемах подрастающего поколения, в данном случае несовершеннолетних правонарушителей.

Теоретически социальными проблемами признано считать нежелательные, угрожающие безопасному функционированию общества социальные условия. То есть, всё то, что вызывает дезорганизацию системы и ведёт к напряжению и противоречиям. В данном случае под дезорганизующим фактором подразумевается преступность несовершеннолетних. В научной литературе дается следующее определение: преступность несовершеннолетних – это «совокупность преступлений, совершенных лицами в возрасте 14–17 лет за определенный отрезок времени на конкретной территории, и их участников с количественно-качественными характеристиками» [1, с. 7].

Таким образом, задачей социологов будет являться выявление социальных характеристик личности несовершеннолетних правонарушителей и условий нарушения ими закона с целью исправления ситуации и снижения общественного напряжения.

Попыткой показать актуальные для несовершеннолетних правонарушителей социальные проблемы через призму их восприятия можно считать социологическое исследование, проведенное автором в 2006 г.

Всего в Костромской и Владимирской области было опрошено 58 несовершеннолетних, совершивших преступления и правонарушения,

а также проанкетировано 47 специалистов – тренеров-преподавателей СДЮШОР и сотрудников органов внутренних дел (ОВД), работающих с несовершеннолетними.

Результаты социологического исследования показали, что проблемы несовершеннолетних правонарушителей лежат в 3-х плоскостях: проблемы самой личности (микроуровень), проблемы взаимодействия с социальными институтами (региональный уровень) и подверженность влиянию макросоциальных факторов.

Под макросоциальными факторами понимаются: экономическая нестабильность, вызвавшая обнищание отдельных социальных групп и безработицу; размывание в общественном сознании прежних ценностей; ослабление института семьи; культ наркотиков и насилия, активные процессы урбанизации [2, с. 14].

Например, 40% подростков из числа опрошенных в Костромской области требуется помощь в трудоустройстве и решении жилищной проблемы. Во Владимирской области 44% опрошенных несовершеннолетних требуется помощь в трудоустройстве и 21% – в решении жилищной проблемы.

На региональном уровне происходит искажение культурного и морального облика населения, отношения между личностью и средой становятся более конфликтными и стрессовыми, возрастает ритм учебной и трудовой деятельности, ухудшаются условия быта для слабо обеспеченных слоев населения. А потому данный уровень включает в себя конкретную территорию (область), группу, культуру и условия жизни.

В Костромской области в достатке живут 66% подростков, а 20% – испытывают нужду в бытовых приборах. Во Владимирской области ситуация аналогичная: 72% – живут в достатке, 18% – испытывают нужду в питании, одежде и бытовых

приборах. Это соотношение показывает, что неблагоприятные бытовые условия в меньшей степени, чем предполагалось в начале исследования, способствуют нарушению закона несовершеннолетними в рассматриваемых областях.

Микроуровень раскрывает особенности психологического склада, интересы, образование, культуру несовершеннолетнего, направленность его действий (против себя или против общества), наследственную отягощенность и социальный портрет его семьи. К примеру, при изучении мотивационного аспекта в поведении подростков выяснилось, что, во-первых, 40% опрошенных несовершеннолетних в Костромской области и 28% во Владимирской области совершили первое общественно опасное деяние (ООД) в возрасте до 14 лет. А во-вторых, в профилактической работе сотрудники правоохранительных органов (7% в Костромской области и 75% во Владимирской области) сталкиваются с лживостью, недоверием, нежеланием подростков исправиться и учиться.

Продолжая социологический анализ данных опроса, можно выделить такую особенность в поведении подростков правонарушителей, как сохранение социальной направленности на взаимодействие с друзьями и одноклассниками. 80% опрошенных подростков в Костромской области и 39% во Владимирской области до совершения противоправного поступка изредка принимали участие в работе школьного коллектива. В то время как активное участие принимали 32% опрошенных ребят во Владимирской области.

В Костромской области 93% опрошенных подростков помогали и 80% сочувствовали своим друзьям. 73% опрошенных подростков помогали и сочувствовали своим одноклассникам.

Во Владимирской области 91% опрошенных подростков помогали и 79% сочувствовали своим друзьям. 56% опрошенных подростков помогали и 51% сочувствовали своим одноклассникам.

Столь высокие показатели взаимодействия несовершеннолетних правонарушителей с одноклассниками и друзьями свидетельствуют не только о существовании базовой потребности ребенка налаживать связь с окружающим миром, но и скрытой потребности – вовлечь законопослушных подростков в свои преступные замыслы.

Также нельзя упускать из виду правовое [3] и педагогическое воздействие на подростка со стороны ОВД, ту помощь, которую оказывают несовершеннолетним педагоги в проведении до-

суга и налаживании нормальных отношений со средой. К примеру, в изученных областях сотрудники ОВД проводят индивидуальную работу с несовершеннолетними, часто в присутствии их законного представителя (родителей, опекуна), разъясняя нормы законодательства. Тренеры-преподаватели СДЮШОР во Владимирской области проводят групповую работу с несовершеннолетними, ориентируясь на формирование в ребятах уважения к нормам, принятым в обществе, уважения к взрослым, заинтересованности трудом и спортом.

В Костромской области 26%, а во Владимирской области 53% несовершеннолетних, состоящих в группе, до совершения противоправного поступка вели бесцельный образ жизни. При этом во Владимирской области только 20% несовершеннолетних, состоящих в группе, посвящали свободное время занятию спортом. Если же говорить обо всех опрошенных подростках, то 13% в Костромской области и 44% из Владимирской области во внеурочное время занимались в спортивной секции или кружках. Низкие значения этого показателя объясняются плохой технической базой, отсутствием заинтересованности и взаимопонимания с руководителями кружков и секций.

В целом, надо понимать, что рассмотренные в 3-х плоскостях социальные условия, в которых пребывают несовершеннолетние, взаимосвязаны. Нельзя изолировать личность от влияния государства, социальных институтов и среды. Ведь в процессе социализации на подростка оказывают влияние разнообразные факторы, способствующие закреплению в личности как положительных, так и отрицательных качеств. При этом следует помнить, что подросток еще не обучен многим социальным навыкам взаимодействия, он воспринимает мир и реагирует на ситуации иначе, чем взрослые. А потому важную роль в формировании личности несовершеннолетнего играет семейное благополучие. В Костромской области у 27%, во Владимирской области у 7% подростков отношения в семье напряженно-конфликтные. В то время как дружеские отношения в семье у 53% подростков в Костромской области и 72% – во Владимирской области. Отсюда очевидно, что значимость семейного уклада для социализации личности несколько не завышена. Семья по-прежнему имеет потенциал сдерживания асоциальных проявлений подростков. Другое дело, что семье для стабилизации внутрисе-

мейных отношений требуется помощь со стороны других социальных институтов.

Во внутрисемейных отношениях проявление социального контроля, а, равно как и исполнение родительских обязанностей по воспитанию детей, является гарантом недопущения нарушения закона подростками. Так, в исследовании было выявлено, что совершение правонарушений в группе и приобщение несовершеннолетних к пагубным пристрастиям (выпивка, сигареты, наркотики и токсические вещества) находятся в тесной зависимости от степени проявления социального контроля. При этом либо социальный контроль полностью отсутствует на улице, придворовой территории и в группе друзей, либо недостаточно выражен в общественных местах (парк, пляж, дискотека) и учебном заведении. В семье же степень проявления контроля более высока, чем где бы то ни было. Практически, там, где социальный контроль ослаблен или отсутствует исследованием зафиксировано наибольшее количество случаев употребления табачной, алкогольной и наркотической продукции. И, наоборот, места, где подростки находятся под контролем взрослых, являются менее популярными в их среде для первого и повторного употребления вышеперечисленной продукции.

Теперь обратимся непосредственно к цифрам. В Костромской области 40% подростков совершили ООД в группе, из них 33% с участием ранее не судимых несовершеннолетних. Во Владимирской области 62% подростков совершили ООД в группе, из них 46% с участием ранее не судимых несовершеннолетних.

О сильной сплоченности несовершеннолетних правонарушителей со сверстниками говорит и тот факт, что 60% опрошенных Костромской области и 44% Владимирской области впервые попробовали алкоголь, табачную продукцию и токсические вещества по совету своих друзей. Друзья меньше всего были заинтересованы в том, чтобы объяснить друг другу пагубные последствия от их употребления.

Особый интерес в понимании восприятия социальных проблем несовершеннолетних представляет рассмотрение нарушения норм с 4-х позиций.

1. *Человек (взрослый, подросток), придающий своим действиям негативную социальную направленность.* У 20% опрошенных несовершеннолетних в Костромской и у 5% – во Влади-

мирской области родители оправдывают совершенное их детьми противоправное деяние.

2. *Нормы и правила, регулирующие поведение индивида в данной группе, обществе.* В случае с прогулом школьных занятий несовершеннолетним, 40% сотрудников ПДН Костромской области сообщают об этом факте родителям, 33% – администрации учебного заведения. 18% сотрудников ОВД Владимирской области в аналогичной ситуации сообщают родителям несовершеннолетнего и вернут его в учебное заведение.

3. *Взрослый или подросток, реагирующий на противоправное поведение несовершеннолетнего.* 67% специалистов в Костромской области и 71% во Владимирской области считают взаимодействие с родителями или родственниками несовершеннолетнего результативным, поскольку удается привлечь родителей к участию в судьбе ребенка и к выполнению родительских обязанностей.

В то же время 33% опрошенных сотрудников ОВД Костромской и 28% сотрудников ОВД Владимирской области считают общение с родителями не эффективным, поскольку родителям безразлично поведение, а равно и судьба их ребенка.

4. *Ситуация, подтолкнувшая индивида на преступление или правонарушение.* Во Владимирской области 13% опрошенных несовершеннолетних переступили закон в состоянии алкогольного опьянения. У 13% подростков в Костромской области и 9% – во Владимирской области в семье имеет место пьянство и скандалы. 53% опрошенных подростков Костромской и Владимирской области считают, что усиление контроля со стороны родителей могло бы предотвратить совершенное ими противозаконное деяние.

20% опрошенных подростков в Костромской и 13% во Владимирской области отметили, что создание благоприятной обстановки в семье могло бы им в будущем исправиться, не допустить рецидива.

У несовершеннолетнего правонарушителя отношение к будущему может быть как адекватным, так и несформированным, поэтому в начале обратимся к позиции специалистов. Например, 13% сотрудников ОВД Костромской и 9% сотрудников ОВД и преподавателей СДЮШОР Владимирской области считают, что в свободное от учебы время несовершеннолетнего правонарушителя необходимо направлять в экологический отряд. 7% и 9% соответственно – в помощь пожилым людям и инвалидам.

Таблица

Будущие предпочтения несовершеннолетних, переступивших закон

	Костромская область	Владимирская область
Продолжение обучения	60%	74%
Иметь семью	80%	88%
Работа в сфере услуг и торговли	33%	21%
Предпринимательская деятельность	20%	32%
Служба в Армии	Данные отсутствуют	12%
Освоение профессии	33%	23%
Отрицание наличия проблем, в решении которых нужна помощь взрослых	27%	28%
Возвращение в преступный мир	Данные отсутствуют	2%

Теперь посмотрим на будущие предпочтения несовершеннолетних, которые представлены ниже (см. табл.).

Таким образом, полученные в результате опроса несовершеннолетних преступников и правонарушителей Костромской и Владимирской области различные данные объясняются неравномерным уровнем экономического, демографического, социально-культурного развития этих областей, а также особенностями взаимодействия субъектов профилактики на местах.

При этом на основании проведенного социологического исследования автор подтверждает, что в каждом конкретном случае нарушение закона подростком сочетает в себе совокупность биологических, социальных, правовых, психологических аспектов. В данной работе нашла отражение социальная сторона преступности несовершеннолетних.

Данные проведенного сравнительного анализа социальных аспектов позволяют сформулировать следующие предложения по совершенствованию деятельности органов внутренних дел Костромской и Владимирской области в целях предупреждения рецидивной преступности несовершеннолетних.

1. Постоянно взаимодействовать с территориальными подразделениями Федеральной службы исполнения наказания в обмене информацией о подростках, освободившихся из мест лишения свободы, условно-досрочно освобожденных, находящихся на учетах, для проведения с ними индивидуально профилактической работы.

2. Обеспечить участие общественности в профилактике правонарушений со стороны несовершеннолетних (домовые комитеты, отряды содействия милиции, родительские патрули) и выявлении взрослых лиц, вовлекающих подростков в преступную деятельность.

3. Развивать институт «школьных инспекторов милиции».

4. Участвовать в разработке и реализации комплексных целевых программ борьбы с преступностью несовершеннолетних.

4.1. Проводить целевые рейды и операции (в семьи группы риска, во дворах жилых массивов, на местах проведения массовых и культурных мероприятий).

4.2. Организовать взаимодействие с образовательными учреждениями, трудовыми коллективами предприятий и учреждений, в которых работают несовершеннолетние.

4.3. Систематические сотрудникам ОВД выступать перед различными группами несовершеннолетних по месту жительства, учебы, работы.

5. Привлекать к участию в индивидуальной профилактической работе психологов, специализирующихся на проблемах подросткового возраста, наркологов, медицинских работников.

6. Принять меры по введению специального курса «девиантное поведение несовершеннолетних и профилактика преступлений в молодежной среде» для учителей и социальных работников, работающих с молодежью.

7. Использовать в профилактической работе средства массовой информации, различные формы наглядной агитации, специальную литературу по организации досуга подростков, профилактике подростковой преступности и травматизма.

8. Распространять положительный опыт работы Костромского областного Центра социального здоровья детства, юношества и семьи.

9. Воссоздавать систему оздоровительных и спортивных лагерей, где законопослушные дети наравне с детьми из неблагополучных семей и состоящих на учетах в органах внутренних дел смогли бы совместно проводить досуг, осваивать навыки.

Библиографический список

1. *Ильяшенко А.Н.* Социальная среда в генезисе преступного поведения (особенности криминализации несовершеннолетних под влиянием социальной микросреды): Монография. – М.: ВНИИ МВД России, 2001. – 89 с.

2. *Галахов С.С., Драган Г.Н., Кондратюк Л.В.* Роль органов внутренних дел в системе профи-

лактики наркомании и предупреждения правонарушений, связанных с незаконным оборотом наркотиков (особенности работы с несовершеннолетними). – М.: ВНИИ МВД России, 2004. – 56 с.

3. *Симоненко А.В.* О правовом воспитании в предупреждении преступлений // Вестник Московского университета МВД России. – 2003. – №2. – С. 82–89.

О.В. Янковская

ПРОТИВОРЕЧИЯ ТЕХНОГЕННОГО ОБЩЕСТВА И ИХ ОТРАЖЕНИЕ НА ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЯХ МОЛОДЕЖИ

В данной статье автор, анализируя состояние современной молодежной культуры, обращается к прогнозам русских мыслителей первой четверти XX века, которые указывали на то, что стремительное техническое развитие общества негативно влияет на развитие личности и, в особенности, на молодежь. Современные ученые гуманитарных направлений ставят основную проблему, связанную с кризисом духовности в молодежной среде, определяя ее как экотехнологическую трансформацию личности.

Размышляя о состоянии молодежной культуры в постсоветской России, предлагаем начать осмысление этого процесса с ретроспективы подходов русских мыслителей к ситуации кризисного мироощущения, возникшего в первой четверти XX века, связанного с широкомасштабным научно-техническим развитием общества. Уже в то время многие исследователи в области социальной философии всерьез были озабочены такими проблемами, как социальные последствия технического развития, этические проблемы и особенности современной технотронной эры, формирование системы ценностей в индустриальном и постиндустриальном обществе.

Трагическое видение будущего связывалось с достижениями научно-технического прогресса, во многом определившими стандартизацию общественной и личной жизни человека, ограничение его свободы, превращение личности в бездушный автомат, утрату духовности, в результате чего многие люди оказались пораженными «психическим расстройством», «манией противоречия» (В. Брюсов), а «человечество убито» (Н. Федоров).

Еще в «Трех разговорах» Вл. Соловьев, предостерегая от поспешного и безоглядного доверия к успехам науки, пишет: «Несомненные успехи в положительную сторону уравновешиваются столь же несомненным прогрессом невропатических и психопатических явлений, сопро-

вождающих развитие культуры..., растет плюс, растет и минус, а в результате получается что-то близкое к нулю»¹.

Критически воспринимал Вл. Соловьев и успехи в создании военной техники, оружия массового уничтожения, рассматривая их как механическое следствие развития цивилизации. Русский мыслитель считал, что в условиях мира, хотя бы даже и всеобщего, если технический прогресс не будет подкреплён подлинным духовно-нравственным прогрессом, человечество может переживать глубокий упадок. В 1930-е гг. Н.В. Устрялов в работе «Проблема прогресса», словно в продолжение, напоминает о «тревожной двусмысленности» в природе технического прогресса: «он служит одинаково созиданию и разрушению, – добру и злу постыдно равнодушный, не ведая ни жалости, ни гнева. Он творит чудеса, покоряет человеку природу, но, в то же время, вносит нередко несравненные опустошения и в человеческие общества, и в человеческие души»². Продолжает это направление в науке русский социальный философ и социолог Б.П. Вышеславцев, который выразил свое отношение к индустриальному тоталитарному государству в фундаментальном труде «Кризис индустриальной культуры» (1953). Автор указывает на то, что индустриализация мыслилась Сен-Симоном и Марксом как путь освобождения человечества. Однако, как считает Вышеславцев, индустриали-

зация оказалась «грандиозным закрепощением»³. Воцарение технократии философ связывает с «омассовлением» общества, утратой автономности личности, появлением новых форм «индустриального рабства». По мысли философа, технический прогресс влечет за собой серьезные этические и моральные трансформации, грандиозная техника сопровождается технократической идеологией, а последняя означает грандиозный моральный регресс. Освобождение человека посредством технического развития, как это мыслилось Сен-Симону, а позже Марксу, превратилось в трагическое порабощение, и прежде всего духовное.

Власть техники привела к созданию нового человека. Ученый пишет, что в человеке появилось нечто совершенно новое и в то же время древнее и атактистическое; «огромный прогресс соединился с огромным регрессом, и получился “неандертальский человек”, вооруженный атомной бомбой»⁴. Для Вышеславцева **этот новый человек не способен к моральному суждению, у него отсутствует «логика сердца», атрофировалась, регрессировала функция чувствования.**

Русский религиозный мыслитель, правовед и общественный деятель Е.Н. Трубецкой обращается к теме кризиса культуры в работах «Умозрение в красках» (1915) и «Смысл жизни» (1918). Ученые современности склоняются к мысли, что Трубецкой одним из первых обращает внимание на широту распространения кризисной ситуации, всеохватность ее проявлений. «Полагаем, что так и начинало прорастать глобальное мировосприятие, осознание всеобщности происходящего в мире, глобальности последствий возникающих глобальных же проблем»⁵.

Возвращаясь к вопросу состояния современной культуры в целом и к молодежной, в частности, необходимо сделать акцент на двух явлениях общественной жизни: это – кризис духовности в молодежной среде и феномен глобализации, который имеет место и в предмете нашего исследования. **«Сегодня глобализация** означает не только появление нового объекта исследования – мир как таковой, но **требует, чтобы любое конкретное исследование ставилось в рамки глобального контекста**, так как каждая часть мира все больше взаимозависима со многими другими и мир как таковой все более присутствует во всех своих частях» (из Президентского Послания А. Мартинелли XV Всемирному социологическому конгрессу

Международной социологической ассоциации (г. Брисбен, Австралия, 2002 г.)

Теперь вернемся к пророческим предсказаниям русских мыслителей о кризисе духовности в нашем обществе и тех проблемах, которые он порождает в молодежной среде. Современные ученые гуманитарных направлений ставят основную проблему глобального характера, связанную с переходом к постиндустриальному, информационному обществу, – это экотехнологическая трансформация⁶. В своей статье С.Н. Чувин отмечает ряд направлений трансформации человека: первое – биологическое, второе – нравственно-психологическое и третье – социокультурное. Остановимся подробнее на последних двух.

Нравственно-психологическое направление ведет к массовым нарушениям психики, неадекватному восприятию окружающего мира, девиантному поведению, зарождению новых форм посттрадиционной морали, социальной агрессии и безысходности, появление претящего природе культурного и разумного человека крайнего эгоизма, потребительской психологии. В людях, воспитанных обществом лишь для товарно-производственных отношений, одновременно сменяются, казалось бы, далекие от производственной сферы области, как искусство и нравственность. В современной культуре наблюдается снижение роли «высоких образцов» и рост информационного мусора – вульгарности и пошлости.

Третье направление трансформации человека – социокультурное. Американские ученые считают, что современные люди перегружены информацией, констатируя «перевозбуждение сознания»⁷. Современные исследования подтверждают это. Человек потерялся в потоке информации, которая нередко предъявляет людям требования, несовместимые с их нравственными убеждениями и законами государства, в котором они живут. Засилие рекламы, СМИ, конкуренция и многие другие факторы общественного развития порождают «потребительскую психологию». Говоря о влиянии на сознание людей СМИ, особенно Интернета, Л.А. Мясникова отмечает, что они становятся «главным наркотическим средством управления людьми, манипуляции сознания через пространство символов, создания управляемой виртуальной толпы, состоящей из атомизированных, извне ориентированных «одномерных» людей. Определяющим фактором соци-

альной жизни становится ненасильственное принуждение»⁸. Это провоцирует все более разрастающийся кризис духовности. Вслед за необратимыми изменениями в физической природе и сознании человека происходит деградация его умственных, собственно «человеческих» качеств – способности к пониманию гуманного и прекрасного, способности сострадать.

Начало XXI в. ознаменовалось активизацией агрессивного национализма, усилением различных форм политического экстремизма, мощными вспышками международного терроризма. Духовный потенциал современной культуры, в отличие от культуры классической, заметно ослабел, она просто выдохлась. Сама культура оказалась в тупике. Вместо культуры на авансцене общества безраздельно господствуют масс-медиа. Экономизация мышления есть хотя и прямая, но не лучшая дорога к здоровой экономике. Надо иметь ввиду тот факт, что во внерациональных средствах освоения мира имеются конструктивные моменты; а бережное отношение к своей собственной культуре и осторожное освоение зарубежного опыта иногда могут оказаться продуктивнее бездумного копирования чужих схем.

Опыт России 90-х гг. XX в. и ряда других стран показали, что недооценка базовых национальных ценностей культуры, отказ от государственного и общественного контроля при осуществлении реформ либерального характера, переоценка роли либеральных принципов в транзитных обществах привели не к развитию, а к стагнации социума, к падению промышленного производства, снижению нравственного и культурного потенциала соответствующих обществ.

Вместе с тем выясняется, что в современной России обнаруживается востребованность культурных ценностей периода соцреализма, также происходит возрождение дореволюционных культурных и национальных традиций, в частности православия. Таким образом, демократизация и массовизация культуры, а с другой стороны, возрождение былых традиций – это два процесса, которые заняли центральное место в современной российской культуре.

Молодежная культура XXI века приняла эстафету контркультуры второй половины века XX, непосредственной наследницей которой мы можем назвать рок-культуру. Однако прежнего содержания у этой формы нет. Современная молодежь не борется ни за что, а формирует свой соб-

ственный мир, своеобразную «симуляцию жизни». Вот почему в этой среде так популярны всевозможные компьютерные игры и технологии, дающие возможность моделировать вымышленный мир по своему усмотрению и быть в нем тем, кем захочешь. Фантастика становится не только самым востребованным литературным жанром, но и излюбленным способом ухода от реальности.

Коммерциализированные СМИ, Интернет, реклама, рыночные отношения формируют идеологические и ценностные установки современной молодежи. Сошлемся на социальные исследования НИИ комплексных социальных исследований СПбГУ под руководством В.В. Семенова⁹. Исследования ценностных ориентаций молодежи показали, что главными их жизненными ценностями являются *семья, друзья, здоровье*, затем следуют: *интересная работа, деньги и справедливость*. Автор статьи отмечает, что ценностные ориентации молодежи в последние 30–40 лет претерпели заметные изменения; делая акцент на значимости труда. В советское время, в 1960-е – первой половине 1970-х гг., ценностью интересной работы у молодежи была на первом месте, ее выбирало не менее 2/3 респондентов; теперь она на четвертом месте. Это обусловлено тем, что в ходе реформ была упразднена идеология особой общественной значимости труда, трудового воспитания. В средствах массовой информации исчез образ честного труженика, передовика производства, вообще всякого трудящегося человека. Быть рабочим, техником, инженером стало непрестижно. Произошла замена «героев труда» «идолами потребления» (поп-звезды, юмористы, пародисты, астрологи, модные журналисты, сексологи и т.п.).

Вполне вероятно, что с течением времени кризис социализации усугубится, и эта часть молодежи отпадет от социума. Однако возможно и то, что при определенном стечении соответствующих экономических и политических обстоятельств эта часть молодежи может сформировать и новую контркультуру.

Как известно, начиная с 1990-х годов и до сегодняшнего времени общественные и культурные институты не смогли сформировать гармоничный образ «нового человека», передав эту прерогативу сфере массовой культуры и коллективных представлений, занятых проблемами перелома власти и собственности. Дело в том, что

доминирующие антропологические модели не могли удовлетворить в полной мере духовные потребности постсоветского человека; духовная сфера молодежи была выведена за рамки государственных институтов и была вытеснена моделями выживания (по принципу естественного отбора), предоставления так называемой свободы (в противовес советским временам).

Примечания

¹ Соловьев В.С. Три разговора о войне, прогрессе и конце всемирной истории со включением краткой повести об антихристе и с приложениями. – М., 1991 (цит. по: Сербиненко В.В. Владимир Соловьев. – М., 2000. – С. 199.)

² Цит. по: Сидорина Т.Ю. Кризис XX века: прогнозы русских мыслителей. – М.: ГУВШЭ, 2001. – С. 56.

³ Вышеславцев Б.П. Угроза тоталитарной технократии // Вестник высшей школы. – 1990. – №7. – С. 58.

⁴ Там же. – С. 59.

⁵ Сидорина Т.Ю. Кризис XX века: прогнозы русских мыслителей. – М.: ГУВШЭ, 2001. – С. 67.

⁶ Чувин С.Н. К вопросу о направлениях трансформации человека // Социол. исслед. – 2007. – №1. – С. 150–152.

⁷ Тоффлер Э. Шок будущего / Пер. с англ. – М., 2002. – С. 386.

⁸ Мясникова Л.А. Экономика постмодерна и отношения собственности // Вопросы философии. – 2002. – №6. – С. 6.

⁹ Семенов В.В. Ценностные ориентации современной молодежи // Соц. исслед. – 2007. – №4. – С. 37–43.

П.С. Дементьева

НООСФЕРИЗМ КАК ГЛОБАЛЬНАЯ СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКАЯ ТЕОРИЯ МИРА И ЧЕЛОВЕКА

Статья посвящена ноосферизму, который рассматривается не только как новая модель бытия, социоприродного гомеостаза, но и новая философия, новая научная картина мира, новое качество человека.

По мнению ученых, ноосферизм, как состояние устойчивого ноосферного развития человечества, – есть ноосферный экологический духовный социализм, т.е. такая организация общества социальной справедливости, в которой целостные народы-общества, целостное человечество при сохранении своего внутреннего разнообразия образуют гармоническое единство с целостной природой, спасают себя на основе коллективного разума от экологической гибели на Земле.

Ноосфера – это биосфера, переработанная научной мыслью, подготовленная процессом, шедшим сотни миллионов, а, может быть, миллиарды лет, и «создавшим Homo sapiens faber, не есть кратковременное и переходящее явление» [1]. Этот вывод В.И. Вернадского подтвержден исследованиями современной социальной философии.

В начале XXI века на основе сложного синтеза природного и разумного наблюдается новый этап развития биосферы и новая фаза развития человечества, как геологического явления на Земле. Человек должен стать универсальным, т.е. ноосферным. А основанием духовно-нравственной

системы ноосферного человека должен стать ноосферный гуманизм, миссия которого – вывести человечество из западни Глобальной Экологической Катастрофы.

Для этого необходимы существенные изменения в сознании людей, становление глобальной ментальности как необходимости ориентации человечества на гуманные ценности для его выживания.

Первое изменение – это необходимое изменение в отношении к свободе как главной универсалии гуманизма.

Ноосферный гуманизм поднимает на большую высоту нравственный принцип свободы, поскольку ставит вопрос о ноосферной нравственности, стержнем которой становится забота о всеобщей гармонии во взаимодействии человечества и Природы и забота о ней.

Второе изменение – это изменение качества самой нравственности. Новое качество нравственности есть ноосферная нравственность. Идет установка на ноосферное достоинство человека, которое формируется на основе выполнения человеком своей миссии спасения человечества от возможной экологической смерти в результате

развития процессов Глобальной Экологической Катастрофы.

Третье изменение – изменение качества духовности человека. Происходит ноосферное возвышение духовности человека, его смысла жизни. Человек – есть определенная функция биосферы. Человек во всех его проявлениях составляет определенную закономерную часть биосферы. Духовность в ее гуманистическом, всечеловеческом понимании несет в себе поиск смысла существования человеческого разума и человечества.

Четвертое изменение – изменение качества непрерывного образования. Становление ноосферного образования и образовательного общества в XXI веке подчинено требованиям закона опережающего развития человека, качества общественного интеллекта, качества образовательных систем в обществе [3].

Следовательно, ноосферная духовно-нравственная система – ядро ноосферного качества жизни. Природой перед человеком, его разумом поставлена цель – изменить качество жизни и перейти в ноосферную эпоху. А вне духовности ноосферного качества жизни не достигнуть.

Ноосферный человек – это расширение смысла бытия человека, понимание себя как части космической организованности жизни во Вселенной. Само это расширение смысла бытия есть расширение духовной рефлексии человека, его духовности, которая становится космо-ноосферной духовностью, – и одновременно есть космическое раскрытие перспектив развития человека, развития человеческого разума через возвышение его пространства сознания и его ответственности до космопланетарного, космического масштабов.

«Духовность в ее гуманистическом, всечеловеческом понимании несет в себе не только религиозное понимание как религиозную духовность, как приближение человека к богу, к праведному образу жизни, но и как начало космопланетарное, философское, как поиск смысла существования человеческого разума и человечества, как начало аксиологическое, в котором человек судит себя с позицией «надчеловеческих», с позицией Абсолюта – Бога, Космоса, Природы, Всеединства человеческого. Здесь на передний план выходят не только программы формирования атмосферы всетерпимости, диалога культур и конфессий, осмысления опыта синтеза в таких системах как теософия (Е.П. Блаватская), Агни-

йюга (Е.И. и Н.К. Рерихи), философия Всеединства (Вл. Соловьев), учение о ноосфере (В.И. Вернадский), «русский космизм», но и программы информационного обеспечения через средства массовой информации вопросов нравственного воспитания, высоких примеров нравственного подвига, внедрение в общественное сознание новых систем нравственности – экологической, ноосферной, космической» [2].

Ноосферное развитие человечества и России невозможно без соответствующих изменений в области образования. Новое качество образования в XXI веке, отвечающее императиву устойчивого развития человечества и России в форме управляемой социоприродной эволюции, – это ноосферное образование как единственная форма действительной реализации ноосферного гуманизма.

Ноосферный гуманизм – основание содержания образования, воспитания ноосферного человека в образовательном пространстве и одновременно – цель гуманистического развития непрерывного образования. Здесь в этой взаимосвязи проявляется диалектика взаимовлияния культуры, науки, философии и образования.

Образование – главный механизм воспроизводства общественного интеллекта, качества человека и культуры. Формируется социальный кругооборот качества, в котором взаимодействующая пара – качество человека и качество образования – является главным двигателем, благодаря которому и осуществляется ноосферно-человеческая революция в обществе. Ноосферный человек есть форма исторического отрицания потребительского человека и духовно-нравственной системы, освещающей агрессивное природопотребление. Поэтому духовно-нравственная система ноосферного человека ориентируется на другой, не потребительский идеал качества жизни, в котором доминирует духовно-ноосферное начало.

«Качество жизни в системе ноосферизма есть такая гармоническая система жизни человека и человечества в целом при сохранении и развитии достижений технологического, социально-экономического прогресса, прогресса науки, образования и культуры, которая обеспечивает продолжение жизни человечества и жизни на Земле, сохранение биологического разнообразия Биосферы и действие ее гомеостатических механизмов, возможно более полное раскрытие творческого потенциала человека, развитие его интеллекта, опережающее развитие качества человека,

качества общественного интеллекта и качества образовательных систем в обществе по отношению к росту сложности мира по антропогенным причинам, к темпам изменений, происходящих как в социуме, так и в монолите живого вещества Биосферы, на Земле» [4].

Таким образом, ноосферная духовно-нравственная система – ядро ноосферного качества жизни, которое в логике своего становления и развития опирается на принцип примата духовных потребностей над материальными потребностями.

Ноосферное качество жизни определяется в первую очередь духовно-нравственным здоровьем, чувством гармонической целостности во внутреннем и внешнем мирах человека, чувством ноосферно-гармонической целостности.

Качество жизни человека на основе принципа потребительства, частной собственности, свободы как вседозволенности и гедонизма (потребления наслаждений), безграничного потребления природы за счет природы и эксплуатации человека человеком отрицается Природой в форме первой фазы Глобальной Экологической Катастрофы.

Ноосферное качество жизни есть креативно-гармоническое качество, в пространстве которой раскрываются творческие способности человека.

Ноосферный человек и ноосферное общество едины, изоморфны друг другу. Происходящие в современном мире процессы требуют смену идеала качества жизни, пополнения его ноосферным содержанием.

Библиографический список

1. *Субетто А.И.* В.И. Вернадский: от начала ноосферно-ориентированного синтеза наук – к вернадскианской революции в системе научного мировоззрения в начале XXI века и к становлению ноосферизма. – 2007. – С. 88.
2. *Субетто А.И.* Гуманизация российского общества (авторская концепция). – СПб.; М.: Исслед. центр Комитета по высшей школе, 1992. – С. 81–82.
3. *Субетто А.И.* Доктрина духовно-нравственной системы ноосферного человека и ноосферного образования. – СПб.; Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2008. – 98 с.
4. *Субетто А.И.* Сочинения. Ноосферизм. Том первый. Введение в ноосферизм. Ноосферизм: движение, идеология или новая научно-мировоззренческая система? / Под ред. Л.А. Зеленова. – СПб.; Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. – С. 517–518.

М.Л. Груздева

ДИНАМИКА И КОНСТИТУИРОВАНИЕ МЕНТАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В ОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ЦЕЛОСТНОСТИ СОЗНАНИЯ

Представители эволюционной эпистемологии, Г. Фоллмер и К. Лоренц утверждают, что формы созерцания и категории рассудка соответствуют миру как субъективные, внедрённые в сознание задатки, потому, что они сформированы эволюционно в ходе приспособления к миру и его законам, при этом Фоллмер пытается преодолеть кантовское понятие априорного как необходимого условия действия рассудочного синтеза [11, с. 103]. Но как бы Фоллмер не пытался переопределить понятие априорного, в любом случае его физиологический редукционизм, в обход его же желания, определяет априорное через апостериорное, а общее, универсальное, через частное и конкретное. Попытку разрубить «гордиев узел», выражающийся в соотношении: физиология человека и способности к априорным формам чувствен-

ности предпринял К. Поппер, который верно отмечал невозможность с точки зрения подходов Лоренца и Фоллмера обосновать наличие указанных особенностей познавательного процесса [8, с. 17]. Он пытался объяснить механизм «вложения» самой возможности априорного восприятия, и эта возможность была создана, по мнению Поппера, исключительно благодаря природным особенностям человеческого сознания, сумевшего наиболее «качественно» приспособиться к окружающей среде [8, с. 19]. Как считает философ, это качество присуще любой форме жизни в форме своеобразного пред-знания (предсущность знания), поскольку она, жизнь, должна предугадывать возможные изменения окружающей среды для того, чтобы выжить. Несомненно, что данное утверждение определенным образом решает проблему априорного, но, с другой сторо-

ны, решает ее с точки зрения гилозоизма, что вряд ли понравится многим представителям современного материализма (физикализма), поскольку выяснить, каким образом предугадывает жизнь во всех ее проявлениях возможные изменения, не представляется возможным. В этой связи возникает вопрос иного плана: каким образом закрепляется в сознании и какое имеют значение для познания духовно-нравственные интенции? В данном аспекте интерес вызывает работа немецкого биолога М. Хаузера, в которой он пытается выяснить, наличествуют ли пространственное мышление и экзистенциальная и нравственная чувственность у высших приматов [13, с. 443–445]. На наш взгляд, Хаузер вполне обоснованно разделяет понятие «мораль» на две различные составляющие: первая – нормативная мораль, имеющая адаптивную функцию. Как удалось выяснить ученому, примитивные формы нормативной морали наличествуют у многих социальных животных, имеющих сложную психику. Они проявляют себя в качестве определенных действий по оказанию помощи (или, скорее, не нанесении вреда) страдающему собрату, но проявляются только в том случае, когда животные находятся в ситуации благополучия [13, с. 497]. Вторая составляющая морали – уникально человеческая мораль. К ней он относит правила наказания, представления о сверхъестественном и способность к телеологическому мышлению. В данный ряд мы добавим еще такое особо отличное нравственное чувство, как совесть, которая, как и эмпатия, эксплицирует сущность нравственной чувственности именно человека. На наш взгляд примеров, выявляющих наличие совести и эмпатии у животных нет. К тому же вопрос о том, как возможно наличие данных форм чувственного осознания у *Homo sapiens*, пока остался без ответа. На этот и вытекающие из него вопросы попытался ответить И.П. Меркулов. Он постулирует тезис о том, что культурная, нравственная и религиозная деятельность индивидов определяется соответствующей биологической программой, заложенной в генах [7, с. 27]. Согласно позиции данного автора, гены задают только общее направление реализации адаптивной программы, которая, в случае с представителями *Homo sapiens* имеет более широкий (по сравнению с животными) диапазон поведенческой деятельности. Соответственно, предполагается, что обратная связь «от культуры к генам» происходит в том случае,

когда культурная деятельность индивидов будет подтверждена как наилучшая реализация адаптивной программы (в соответствии с концепцией естественного отбора эти реализации могут быть качественно различными, в таком случае неудачные не должны закрепляться на генном уровне). Понимая, что в рамках эволюционной эпистемологии и сопутствующих ей теорий невозможно объяснить наличие духовных феноменов, И.П. Меркулов пишет, что, несмотря на явные преимущества, когнитивно-информационная модель мыслительных процессов в целом недостаточна для исчерпывающего истолкования всех без исключения феноменов ментального мира человека. Она, например, вряд ли может сказать нечто вразумительное о душе [7, с. 44].

Несомненно, что современные эволюционные теории внесли существенный вклад в науку, раскрыв механизмы генезиса рассудочной системы человека. Но в данных теориях обходится стороной вопрос о том, что человеческое сознание генерирует и нерассудочные ментальные формы, которые мы называем разумно-нравственными способностями. Разумно-нравственные способности соотносятся с экзистенциально-чувственной сферой сознания, основой которой выступают следующие ментальные явления: 1) презентативная форма мысленно-чувственного переживания пространства и времени, выражаемая не столько в практическом овладении данной структурой бытия, сколько в переживании его смысловой основы; 2) духовно-нравственная способность, выражаемая в стремлении к пониманию *Иного* как духовной ценности.

Последствием сформировавшегося в науке и современной философии (физикализм, эволюционные теории) мнения о том, что человек является исключительно познающим существом, причем познающим только непосредственно предметную реальность, является процесс отчуждения науки от духовно-нравственных форм постижения мира. Рациональное мировоззрение способствовало тому, что ценности этические постепенно заменились ценностями гносеологическими (объективность, общезначимость, достоверность – истинность). Именно научная истина, познаваемая трансцендентальным субъектом (самосознанием) в результате развития идей Канта преобразовалась в своеобразный символ человеческой свободы по отношению к иным формам существования [2, с. 498]. В результате слу-

чилась девальвация этических ценностей, что выразилось в снижении общественной потребности в данных качественных критериях человеческой экзистенции. С другой стороны, наука превратилась в общепризнанный социальный институт, которому общество доверило право формировать критерии истины и соответствующие ценностные нормы в системе образования и воспитания.

Начиная со второй половины XX века в философии, физике, социологии, психологии и др. науках образуется своеобразная оппозиция такого рода подходам. Такие ученые и философы как П. Фейерабенд, М. Хайдеггер, Ф. Капра, В.А. Лекторский, П.П. Гайденко, Г.В. Мальцев и др. с разных позиций пытаются переопределить значение науки и рациональности. Если П. Фейерабенд ставит под сомнение сам принцип слияния науки и государства [9, с. 128], то Лекторский [5, с. 17–18], Гайденко [2, с. 26], Мальцев [6, с. 79] и др. пытаются переопределить понятие рациональности, которое в гносеологической парадигме является собой именно рассудочность.

Но, на наш взгляд, существует альтернатива рассудочной актуализации человека. Основа данной альтернативы – явленное или неявленное стремление каждого человека к сущностным постижениям своей собственной природы и окружающего мира в момент постановки экзистенциальных вопросов. Данную альтернативу в виде соответствующих идей можно обнаружить в различных религиозных и философских течениях, проповедующих «естественное вчувствование», т.е. в восточной философии, подобные представления можно встретить в ряде современных теорий (трансперсонализм). Но это не означает, что вышеуказанные направления решают проблему нравственного содержания сознания и определяют истинное познание: многие подобные учения страдают солипсизмом и субъективным идеализмом. Основная проблема данных учений – в «отрыве» духовности от естественной организации человека – его тела и рассудка. С нашей точки зрения, сознание человека представляет собой гармоничный симбиоз различных интенций и способностей, они взаимосвязаны самой ментальной системой в его целостности: нравственность также не может «существовать» вне мышления, как и мышление «страдает» вне нравственности. Поэтому необходимо обнаружить естественные принципы и закономерности органи-

зации ментальных процессов в системе сознания, чтобы прийти к выводу о том, какая модель сознания является наиболее гармоничной, т.е. такой, в которой оптимальным образом взаимодействуют все способности человека в их гармоничной взаимосвязи.

О том, что человеческая духовность есть специфическая динамическая система, возникшая в результате творческого процесса (творения, эманации, действия духа) размышлял Плотин, с позиций абстрактной диалектической логики эта идея переработана Г.Ф. Гегелем, а в дальнейшем она была развита Шеллингом, А. Бергсоном и др. Данные концепции ставят во главу угла проблему возникновения и развития духовных способностей человеческого сознания, которые качественным образом отличают человека от любых иных форм существования материи именно в том, что человечество способно к духовной эволюции. П. Тейяр де Шарден видел возможность такой эволюции в процессе разворачивания коллективной духовности, выводящей человечество на новый уровень существования. В этом он крайне близок Вл. Соловьеву и его идее Всеединства. Иной точки зрения придерживается С.Д. Хайтун, который определяет, что существует некая сила «взаимодействия», которая, являясь внутренней потребностью любых существ, способствует «вытalkingиванию» их из привычной формы существования в иную [12, с. 97].

Ориентируясь на теорию И. Пригожина и И. Стенгера мы полагаем, что уже в неорганических системах существует некое подобие «жизни» – т.н. «преджизнь», и, соответственно, приходим к выводу о единстве сущностных закономерностей развития как материи, так и сознания, только реализуются они, эти закономерности в разных структурах неодинаково. В данной связи мы устанавливаем, что генезис человеческой ментальности от рассудка к разуму и нравственности может быть фундирован самой ситуацией, в которой на данный момент времени оказалось человечество (имеются в виду глобальные проблемы современности). Для того, чтобы выжить в данных условиях, необходимо изменить свое отношение к миру и своей собственной роли в нем. Необходимость данного изменения в том случае, если практически каждый человек осознает данную необходимость, должна изменить сущностным образом его ментальную структуру. Генезис от рассудка к разуму – это путь само-

корректировок человечества, выражающий себя в формировании ограничений рассудочно-трансформативной деятельности сознания.

Таким образом, мы определяем сознание как систему – совокупность ментальных форм и уровней, объединенных целостностью эго (самосознания), которая в процессе генезиса проходит несколько этапов структурной трансформации, стремясь к естественно-гармоничному состоянию. В свое время Кант ввел в философскую теорию тезис о различении функций разума и рассудка в процессе познания, в дальнейшем иррационализм (А. Шопенгауэр, С. Кьеркегор, А. Бергсон и др.), в попытках преодолеть классический рационализм, определяют, что особым свойством человеческой психики является иррациональное – совокупность таких чувств, как вера, интуиция, экзистенциальная рефлексия, эмпатия и т.д. В философии психоанализа (З. Фрейд, К.-Г. Юнг) выдвигается идея о наличии в психике человека особой области – бессознательного, которое непосредственным образом влияет на человеческие помыслы, переживания и действия. В.Ф. Юлов обосновывает тезис, согласно которому сознание является сложной структурой, содержащей в себе два основных уровня: ментальный (культурная психика, духовные чувства) и когнитивный (эмпирический опыт, эмпирическая мысль – рассудок, и теоретическое мышление – разум) [15, с. 160]. Данная схема отражает взаимовлияние высших духовных чувств и мышления. А.Н. Книгин определил понятия «духовный мир» и «структура духовного мира» [3].

Если суммировать в наиболее общей форме основные выводы вышеуказанных мыслителей, можно прийти к выводу, что человеческая ментальность является целостным качеством, но содержит в себе совокупность рациональных, экзистенциальных и подсознательных «областей», каждая из которых эту целостность и формирует. З. Фрейд полагал, что любые формы психопатологии связаны с нарушением координации между бессознательным «Ид» и сознанием, в том случае, когда сознание (рацио) по каким-либо причинам перестает выполнять свою координирующую и центрирующую функции [10]. Можно ли, исходя из вышесказанного, считать, что сознание есть ментальная система, состоящая из своеобразных частей – подсистем? Можно – когда речь идет о сознании как гносеологическом объекте и в том случае, когда мы рассматриваем

процесс саморазвития человека и его ментальности, пытаемся выявить закономерности этого процесса, а также сущность перехода от одной формы самоорганизации человека и его систем ценностей к иной. Нельзя – когда мы имеем в виду самосознание человека, центрирующее в актах осознания «Я» целостность своих восприятий, переживаний, взглядов, мыслей и убеждений в каждый конкретный момент времени. В первом случае мы имеем в виду онтологическую модель системы сознания, во втором – его психическую составляющую.

Сознание невозможно исследовать вне процесса человеческого саморазвития. Процесс саморазвития можно обнаружить в фактах «пластичности» самосознания: когда «вчерашнее Я» имело одни мысли, убеждения и принципы, а «сегодняшнее Я» имеет иные (несколько отличающиеся, скорректированные и т.д.). Изменения ментальной структуры «эго» (форм мысли, чувства, уровня восприятия и т.д.) имеют либо постоянный, либо «скользящий» характер (порой зависят от настроения – психический фактор, появления нового факта – гносеологический фактор, внезапных побуждений отыскать смысл собственного существования – экзистенциальный фактор, либо бытия в целом – онтологический фактор).

На наш взгляд, сознание структурируется следующим образом:

Форма сознания определяется совокупностью устанавливаемых в процессе жизнедеятельности индивида смыслов собственного существования и смысла бытия в целом, выражающихся, в свою очередь, в относительно (временно) устойчивых мировоззренческих принципах, познавательных суждениях и экзистенциальных рефлексиях. *Формы* сознания являются содержаниями *уровня* сознания – принципа организации ментальных форм. *Уровень* сознания – это устойчивое состояние сознания, концентрирующее совокупность мыслечувственных форм, определяемых содержанием самосознания. Уровни сознания определяют деятельность сознания. *Деятельность* сознания – двухаспектное понятие: с одной стороны деятельность сознания является совокупностью актов мышления, с другой, является практическим выражением состояния сознания.

Необходимо, на наш взгляд, разделять не только области психики, но и области самого мышления, поскольку, с одной стороны мышление может быть обусловлено психическими процессами

ми, с другой стороны, вступать во взаимоотношенную связь с экзистенциальной чувственностью. Качественной стороной экзистенциальной чувственности является совокупность таких устойчивых мыслечувственных состояний как вера (не только религиозного характера, но и гуманистического), эмпатия, сочувственность. Н. Кузанский [4, с. 73–76], а в последующем И. Кант определяли сверхрассудочную направленность «души» понятие разум. Но, поскольку мы определили данную способность мышления в качестве общей смыслообразующей мыслечувственной формы, качеством которой является нравственность, то определяем ее как разумно-нравственную деятельность сознания, которая, в отличие от рассудка, имеет нравственную смысловую наполненность.

Соответственно, когнитивная деятельность сознания эксплицируется в следующих актах мышления: 1) рассудочных актах – интеллектуальной способности синтезировать психофизиологическую (потребительскую) чувственность с представлениями, отражающими состояние объективного (предметного) мира; рассудок – это функция, адаптирующая информацию, исходящую от окружающего мира к собственным психофизиологическим запросам и потребностям индивида; 2) экзистенциальных интенциях – интеллектуальной способности формировать значение понятий, отражающих потребность в понимании смысла собственного существования, существования *Иного*. Экзистенциальные интенции детерминируются *экзистенциальной интуицией* – общей направленностью сознания к поиску решения проблемы существования, эмерджентизируется (проявляется) экзистенциальная интуиция в чувстве совести, эмпатии (нравственной чувственности). Основной функцией данного уровня является реконструктивная функция – процесс смысловой реконструкции понимается как деятельная способность самосознания к пересмотру смыслов собственного существования под воздействием экзистенциальной интуиции; 3) разумно-нравственных актах когнитивного синтеза нравственной чувственности (совести) «Я» с представлениями, отражающими состояние объективного мира. Разумно-нравственная способность мышления детерминируется также *онтической интуицией* – общей направленностью сознания к поиску определения смыслов бытия в целом. Функцией разумно-нравственно-

го мышления является нравственно-конституирующая функция – процесс конституирования нравственных смыслов в мировоззренческие взгляды, убеждения и принципы деятельности человека.

Деятельность сознания выражается как в субъективной форме (экзистенциальное переживание, саморефлексия), так и в объективной форме – практике, которая может носить как трансформативный характер (рассудочная деятельность), так и разумно-нравственный (духовно-нравственная практика). Автором предлагается историко-философский принцип в аспекте объяснения сущности генезиса сознания, согласно которому индивидуальное сознание самоорганизуется (самопреобразуется) под воздействием накопления духовного опыта предшествующих поколений, что в свою очередь отражается прежде всего в соответствующих литературных, философских и научных источниках, вследствие анализа которых выявляются следующие этапы генезиса сознания:

– *первый этап* самоорганизации сознания: становление основных устойчивых уровней в единстве человеческой ментальности в античности и раннем средневековье. Данный этап характеризуется формированием интуитивных форм познания, мифологизмом, мистицизмом, космологическим онтологизмом и постепенным развитием рассудочных способностей сознания (что характерно для Античности). Формируется мистико-мифологическая форма – оформление сознания в качестве первичной целостной системы, развитие онтической и экзистенциальной интуиций;

– *второй этап* самоорганизации сознания: оформление рассудочной формально-моральной модели сознания (Новоевропейское время). Данный этап характеризуется конституированием рациональных (рассудочных) форм познания (Д. Локк, Д. Юм, Р. Декарт, Б. Спиноза, Кант, Г.Ф. Гегель); оформление рассудочной формально-моральной модели сознания, развитие трансцендентальной гносеологии и общественного морального сознания;

– *третий этап* генезиса сознания: возникновение представлений о целостной ментальной организации человека в иррационализме и прагматизме (XIX–XX вв.). Данный этап характеризуется формированием иррационалистической, экзистенциальной парадигмы в философии. Конституируется экзистенциальная форма мысли и чувства – оформление экзистенциальной ин-

туции в теориях и мировоззренческих представлениях экзистенциализма, постмодернизма, и философии психоанализа;

– *современный (четвертый) этап* самоорганизации сознания: становление экологической и событийствующей моделей личностного и общественного развития.

Библиографический список

1. Бергсон А. Творческая эволюция. – М.: Кучково поле, 2006.
2. Гайденко П.П. Научная рациональность и философский разум. – М.: Прогресс-Традиция, 2003.
3. Книгин А.Н. Философские проблемы сознания. – Томск, 1999.
4. Кузанский Н. О видении Бога // О мире веры. – М.: «Канон+», 2006.
5. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. – М.: УРСС, 2001.
6. Мальцев Г.В. Социальные основания права. – М.: Норма, 2007.
7. Меркулов И.П. Когнитивная эволюция. – М.: «Российская политическая энциклопедия»

(РОССПЭН), 1999.

8. Поппер К. Теоретико-познавательная позиция эволюционной теории познания // Вестник Московского университета. – 1994. – Серия 7 «Философия». – № 5.

9. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки. – М., 1986.

10. Фрейд З. Проблемы метапсихологии // Фрейд З. Психология бессознательного. – М.: Хранитель, 2007.

11. Фоллмер Г. Эволюционная теория познания. Врожденные структуры познания в контексте биологии, психологии, лингвистики, философии и теории науки. – М., 1998.

12. Хайтун С.Д. Феномен человека на фоне универсальной эволюции. – М.: УРСС, 2005.

13. Хаузер М. Мораль и разум. Как природа создавала наше универсальное чувство добра и зла. – М.: Дрофа, 2008.

14. Шеллинг Ф.В. О сущности свободы. – М., 1984.

15. Юлов В.Ф. Мышление в контексте сознания. – М.: Академический Проект, 2005.

Научные труды преподавателей, поступившие в библиотеку КГУ им. Н.А. Некрасова

Субетто А.И. **ДОКТРИНА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ НООСФЕРНОГО ЧЕЛОВЕКА И НООСФЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.** – СПб.; Кострома: КГУ, 2008. – 98 с. – ISBN 978-5-7591-0874-0.

В работе, впервые в литературе, раскрывается доктрина духовно-нравственной системы ноосферного человека и ноосферного образования. Работа предназначена для всех, кто интересуется проблемами становления ноосферного образования, системы духовно-нравственного воспитания в соответствии с общественным идеалом ноосферной гармонии и ноосферного гуманизма.

Субетто А.И. **КОНСТАНТИН ПЕТРОВИЧ ПОБЕДОНОСЦЕВ: ГОСУДАРСТВЕННИК, МЫСЛИТЕЛЬ, РУССКИЙ КОСМИСТ** / Рец.: С.К. Булдаков, А.В. Воронцов. – Кострома: КГУ, 2007. – 28 с. – (Серия: «Истоки Ноосферизма»). – ISBN 978-5-7591-0825-2.

В работе открывается и раскрывается особое значение Константина Петровича Победоносцева в истории Эпохи Русского Возрождения на рубеже XIX и XX веков как государственника, русского мыслителя и русского космиста, чьи мысли и чья критика по отношению к западной цивилизации не устарела до наших дней.

ИСТОРИЯ ЖИЗНИ КОСТРОМСКОГО КРЕПОСТНОГО ЖИВОПИСЦА I пол. XIX в. АЛЕКСАНДРА ВАСИЛЬЕВИЧА ПОЛЯКОВА (1801–1835 гг.)

Знаменитым памятником русской истории и культуры I половины XIX века является «Портретная галерея Героев Отечественной войны 1812 года» в залах Зимнего дворца, созданная между 1819–1828 годами, английским портретистом Джорджем Доу (1781–1829).

Хорошо известно, что над созданием этого грандиозного памятника состоящего из 332-х полотен трудился не один Д. Доу, у него были русские помощники: Вильгельм Август Голике (1802–1849) и крепостной художник костромского происхождения Александр Васильевич Поляков (1801–1835).

Из истории создания галереи видно, что многие из портретов знаменитых полководцев и участников войны 1812 года были созданы именно ими. Об этом убедительно свидетельствуют документы, связанные с громким скандалом разразившемся 3 февраля 1828 года на заседании комитета «Общества поощрения художников». Там был сделан доклад на тему: «О предосудительных поступках художника Доу» и заслушаны свидетельские показания академика Г. Венецианова, художника Гейтмана и купца Федорова¹. Эти документы проливали свет на деятельность английского портретиста в России, на нещадную эксплуатацию своих «собратьев по цеху». Выяснилось, что многие портреты, созданные Голике и Поляковым для галереи, были подписаны англичанином и выдавались им за свои².

Из подобного обстоятельства встает вопрос об авторстве полотен в «Портретной галерее героев Отечественной войны 1812 года». Кому именно из трёх художников принадлежит тот, или иной портрет. Ответить на него достаточно сложно. За свое 180-летнее существование галерея не покидала своих стен, за исключением пожара 1837 года³. Она не была комплексно изучена с привлечением новейших технологических методов. Атрибуция портретов осложнена еще и тем, что по всем без исключения портретам прошла кисть Д. Доу. В этой связи можно оп-

ределить лишь круг лиц, портреты которых могли быть написаны В. Голике и А.В. Поляковым.

Известно, что из 332 персонажей представленных в галерее, 77 героев Отечественной войны к моменту создания галереи уже умерли и не могли позировать Доу.

Вот из этого круга портретированных лиц и можно вычленил работы В. Голике и А.В. Полякова. Из 77 портретов, только 10 подписаны Д. Доу, остальные 67, по всей видимости, были копиями с ранее созданных изображений умерших лиц. Логично предположить, что работать над копиями не представляло для Д. Доу интереса. Он не опасался претензий со стороны родственников умершего за отсутствие сходства. Так как оригиналами для будущего портрета, служили детские или подростковые изображения впоследствии геройски погибших русских воинов. Эти ранние изображения не отличались особым художественным мастерством, поскольку часто принадлежали доморощенным живописцам. Д. Доу мог свободно перепоручить копирование этих работ своим помощникам: В. Голике и А.В. Полякову. Расчетливый иностранец портреты наиболее родовитых военных и высших военных чинов писал сам. Согласно чину и должности эти изображения размещались в нижних рядах галереи и были особенно хорошо видны зрителю. Большинство же портретов верхних рядов, выполненных, как правило с присланных оригиналов, несомненно принадлежат А. Полякову и В. Голике.

Работая по атрибуции полотен, исследователю необходимо иметь эталонные произведения того или иного мастера, желательно с его подлинными подписями. В данном случае автор этих строк благодарен научному сотруднику отдела русского искусства Государственного Эрмитажа И.Г. Котельниковой и сотруднику хранения ГРМ Р.И. Дашкиной, за предоставленную возможность познакомиться с подлинными произведениями Д. Доу и В. Голике, в собраниях этих музеев.



Рис. 1. Поляков А.В. (1801–1835).
Портрет М.Ф. Корниловой
и М.Л. Куломзиной. 1824 г.

Что же касается Александра Васильевича Полякова, уроженца села Зиновьева Костромской губернии (ныне п. Кирово), то в собрании «Костромского государственного историко-архитектурного и художественного музея-заповедника» находятся эталонные, подлинные портреты художника, представляющие фамильную портретную галерею дворян Корниловых.

Предыстория возникновения этой фамильной портретной галереи такова: в 1802 году небогатый псковский помещик, впоследствии генерал, герой Отечественной войны 1812 года Петр Яковлевич Корнилов женился на состоятельной костромской дворянке Марии Федоровне Аристовой. Он получил в приданое за женой: каменный дом в Костроме (ул. Ильинская д. 11), большое село «Зиновьево» (ныне Кирово) и 450 душ крепостных, к числу которых относился и художник. Портретная галерея Корниловых, по всей видимости, создавалась как в их загородной усадьбе, так и в Костроме.

О ранних годах жизни художника А.В. Полякова ничего не известно. Из архива семьи Корниловых⁴ мы узнаём, что в их костромском доме, который и сейчас хорошо сохранился (ул. Чайковская, д. 11), работал художник Степан Васильевич Поплавский. Он являлся дворовым живопис-

цем известного костромского вельможи С.С. Борщёва, городская усадьба которого, до сих пор украшает центральную часть Костромы. Это обстоятельство побудило некоторых исследователей творчества Полякова⁵ выдвинуть версию о Поплавском, как о первом учителе художника. Но достаточно сравнить даты на документах, и становится ясно, что в 1825 году, когда С.В. Поплавский работал у Корниловых, А.В. Поляков уже трудился в мастерской Д. Доу в Петербурге. Документов, подтверждающих наличие у Поплавского учеников, в архивах Костромы не обнаружено.

Где и у кого учился художник, успехи которого позволили П.Я. Корнилову определить своего крепостного художника к именитому англичанину пока не известно. Отчасти, на этот вопрос ответил сам хозяин Полякова – П.Я. Корнилов в 1828 году в письме к министру двора, князю Петру Михайловичу Волконскому. На запрос последнего о выкупе А.В. Полякова из крепостной зависимости П.Я. Корнилов сообщает: «...принадлежащий мне после покойной жены моей крепостной человек Александр Поляков, находящийся у живописца Дова для занятия по портретной живописи, которого я изучал прежде живописи в городах Костроме и Москве более двенадцати лет...»⁶.



Рис. 2. Джордж Доу (1781–1829).
Портрет П.Я. Корнилова. 1822 г.

В книге М.Д. Курмачевой «Крепостная интеллигенция России II половины XVIII – нач. XIX века», автор выдвинул версию о том, что Поляков был учеником отца академика Якова Андреевича Васильева: «...который, надеясь на данное слово помещика относительно будущей участи мальчика, занимался его образованием. Став художником, Поляков писал портреты в богатых петербургских домах. Его работы отличались академическими медалями. Но вдруг хозяин потребовал его к себе навсегда. Яков Андреевич Васильев пробовал хлопотать, но безуспешно. Полякова определили сопровождать своего господина на запятках кареты по Петербургу»⁷.

К сожалению, автор не ссылается на источники данного факта, но, тем не менее, смело можно утверждать, что к 1822 году Поляков получил определенные профессиональные навыки, может быть и в столичных городах. Подтверждением этого, служит работа А.В. Полякова «Портрет М.Ф. Корниловой и М.Ф. Куломзиной» (рис. 1), созданная до 1825 года, поскольку 16 июня 1825 года жена П.Я. Корнилова – Мария Федоровна Корнилова умерла. К этому же периоду, на наш взгляд, можно отнести не подписанный



Рис. 3. Поляков А.В. (1801–1835)
(С гравюры Н.И. Уткина 1818 г.)
Портрет А.В. Суворова. 1820-е гг.



Рис. 4. Поляков А.В. (1801–1835)

Портрет Петра Яковлевича Корнилова. 1826 г.

и не датированный «Портрет А.В. Суворова» (рис. 3), поступивший в собрание музея из имения Корниловых «Зиновьево» в 1918 году. В пользу авторства Полякова говорит то, что портрет был скопирован с известной гравюры Уткина 1818 года, т.е. временем, совпадающим с пребыванием Полякова в имении «Зиновьево». Да и зачем П.Я. Корнилову, имеющему дворового крепостного художника, прибегать к услугам другого портретиста. Этот портрет появился в доме Корниловых не случайно. Поскольку сам хозяин имения был воспитанником А.В. Суворова, которого русский генералиссимус в своё время охарактеризовал так: «отличаясь неустрашимой храбростью, был примером подчиненным».

О личности П.Я. Корнилова, его доблести и отваге написано много, достаточно упомянуть очерк в «Характеристике русских генералов 1820 гг.», составленный П.Д. Киселевым и помещенным в журнале «Русская старина»⁸, а так же послужной список составленном историком А.В. Висковатым.

В костромском архиве семьи Корниловых, сохранилась переписка самого Петра Яковлевича Корнилова с П.Д. Киселевым, где в письме от 20 декабря 1827 года, он сам пишет о своей военной карьере: «...начав командовать дивизиями с 1813 го-



Рис. 5. Поляков А.В. (1801–1835)
Портрет Софьи Петровны. Корниловой. 1826 г.

да и состоял старшим в российской армии дивизионным начальником, всегда в рядах действующих войск, с которыми в течение всей службы сделал 16 компаний и был в 70-ти с лишком сражениях».

По сути, вся жизнь П.Я. Корнилова была одним военным походом с редкими посещениями семьи и дома. В послужном списке П.Я. Корнилова – перечислены все войны того времени, которые вела Россия начиная с войны 1790 года со Швецией; участие в Итальянском и Швейцарском походах под предводительством А.В. Суворова; война с Турцией в 1806–1811 годах; Отечественная война 1812 года. В военной компании 1812 года, его имя прогремело на всю Россию, так как он чуть не взял в плен Наполеона. Случай этот произошел 14 ноября 1812 года на маленькой речке Березине. П.Я. Корнилов не побоялся противостоять основным силам французов, преследуемыми отрядами М.М. Милорадовича и М.И. Платова. Со своим немногочисленным отрядом он удерживал огромную армию отступающего противника в течение трех часов.

Петр Яковлевич Корнилов (1770–1828) был не только храбрым солдатом, но и любящим мужем и заботливым отцом. П.Я. Корнилов пережил

свою супругу на три года, на её могиле он поставил памятник с нежной эпитафией: «Ты мне была нежнейшим другом, примером кротости и дружбы образцом. Я был счастливейшим супругом, а днесь печальнейшим восьми детей отцом». Сохранились воспоминания о П.Я. Корнилове его сына Аркадия: «...Лицо его никогда не изгладится из моей памяти, какое-то могущество в чертах большого размера. Лоб открытый, глаза пронзительные, густые брови, серьезный рот, и к тому же рост огромный, тело сильное. Лицо маменьки доброе, до чрезвычайности, приветливое, какая-то чувствительность в улыбке, взгляд удивительно пристальный, глаза, в которых выразились любовь и сострадание. Какого ума и любезности была эта женщина! Все, кто сколько-нибудь ее знали, обожали ее».

В портретной галерее Зимнего дворца портрет П.Я. Корнилова кисти Д. Доу занимает почетное место (рис. 2). Вероятно, позируя англичанину, П.Я. Корнилову пришла мысль об определении «в учение и работу» своего крепостного живописца. Не подозревая о том, чем может обернуться пребывание бесправного крепостного художника в этой мастерской. О существовании ещё одного портрета П.Я. Корнилова, принадле-



Рис. 6. Поляков А.В. (1801–1835)
Портрет Варвары Петровны Корниловой. 1825 г.



Рис. 7. Поляков А.В. (1801–1835)
Портрет близнецов Аркадия Петровича
и Ивана Петровича Корниловых. 1826 г.

жащего кисти А.В. Полякова, свидетельствует тот факт, что в описании имущества покойного художника от 9 января 1835 года под №10, числится: «подмалёванный портрет генерала Корнилова», место нахождения которого неизвестно.

Но для нас важным является рассмотрение подлинных портретов художника, непосредственно связанных с его пребыванием на Костромской земле.

Известно, что у четы Корниловых было десять детей: Павел (1803–1864), Петр (1804–1869), Софья (1806–1877), Ольга (1807–до 1825), Федор (1809–1895), Близнецы Аркадий (1811–1845) и Иван (1811–1901), Варвара (1815–?), Евгений (1822–1854), и Анна (1824–1871). Изображения этого семейства и составляло усадьбную портретную галерею, хотя, можно предположить, что портреты эти создавались не в самой усадьбе, а были привезены туда позднее, но источник поступления полотен один – имение Зиновьево. Из многочисленного семейства Корниловых, можно выделить «Портрет Петра Петровича Корнилова» (рис. 4), второго сына Петра Яковлевича, датированный приблизительно 1826 годом, о чем свидетельствует мундир камер-пажа Высочайшего двора, которым он являлся до службы в гвардейской артиллерии. Холст не отличается особым

художественным мастерством, А.В. Поляков не справляется с написанием рук, фигуры модели, она кажется необоснованно мала по сравнению с огромной головой. Достоинством портрета может служить портретное сходство, с живо написанным взглядом огромных карих глаз. По времени создания портрета, он совпадает с пребыванием А.В. Полякова в мастерской Д. Доу.

Следующим изображением служит «Портрет Софьи Петровны Корниловой» (рис. 5), написанный вероятно тогда же в 1826 году. Поскольку фасон платья и возраст модели, приблизительно около двадцати лет, не противоречат данной датировке. В художественном решении полотна, А.В. Полякову так же трудно как и в предыдущем портрете, справиться с задачей построения фигуры в пространстве, он не владеет анатомическим рисунком, что мешает придать портрету особую изысканность.

В женских изображениях, как будет замечено и дальше, А.В. Поляков более изыскан в подборе цветовой гаммы. Копируя достаточно много однотипных изображений для военной галереи, в женских портретах, ощущается стремление художника высветлить свою палитру, внести звучность цвета



Рис. 8. Незвестный художник
первой половины XIX в.
Портрет Евгения Петровича Корнилова. 1850 г.

в свои полотна. Например, в детском «Портрете Варвары Петровны Корниловой» (рис. 6), А.В. Поляков оживляет композицию аллегорическим изображением цветов, очень модным приемом в столетней портретописии того времени.

В 1811 году, перед Отечественной войной, семейство Корниловых пополняется, у Марии Федоровны рождаются два мальчика близнеца: Аркадий и Иван. Их изображения в подростковом возрасте так же находятся в галерее (рис. 7). Завершающим портретом корниловской галереи является «Портрет Евгения Петровича Корнилова» (рис. 8), созданный неизвестным художником XIX века, но по своей стилистике и параметрам продолжающий фамильную серию изображений. Отсутствует в галерее портрет Анны Петровны Корниловой (1823–1871), родившейся в 1823 году, и вероятно, по молодости лет не включенный в фамильный ряд.

Оценивая фамильную галерею Корниловых в целом, создается впечатление об определенной зависимости художника от заказа, об ответственности непосредственно перед своими хозяевами. Фамильная портретная галерея Корниловых, создавалась А.В. Поляковым вероятно достаточно быстро, на протяжении 2–3 лет, так как холсты по времени исполнения разнятся в промежуток времени с 1824 по 1826 год.

П.Я. Корнилов, определяя своего крепостного к английскому живописцу, поставил условие Д. Доу, дать возможность Полякову посещать рисовальные классы Академии художеств, для дальнейшего профессионального роста. Но все условия контракта между хозяином художника и Д. Доу были нарушены со стороны последнего. Доу не только не заботился о совершенствовании мастерства своего ученика, он превратил А.В. Полякова в копировальную машину, стремясь как можно больше выжать из таланта художника. Д. Доу прекрасно осознавал, что бесправное положение Полякова не позволит художнику жаловаться куда-либо. А.В. Поляков не имел права покидать мастерскую англичанина, он был ограничен в общении, жил затворником в доме Доу на Дворцовой площади, в несохранившемся доме Буланта. А.В. Поляков, долгое время даже не подозревал о существовании еще одного помощника Д. Доу – Вильгельма Голике. Вместе с тем в обязанности молодого художника входила работа по 14 часов в день и написание по одному портрету в день.

Доведенный до отчаяния нищенским существованием, изнурительной работой в мастерской Доу, невозможностью обратиться непосредственно к П.Я. Корнилову, поскольку генерал в это время участвовал в боевых действиях Турецкой компании в Молдавии, А.В. Поляков обратится за помощью в «Общество поощрения художеств». На заседании общества 3 февраля 1828 года слушалось «Дело о неблагоприятном поступке г. Дова». Действенную роль в этом судьбе художника сыграл комитет общества под председательством П.А. Кикина, который представил в «Министерство Императорского двора и уделов» подробную записку об этом разбирательстве. В ответном письме от 6 марта 1828 года министр кн. П.М. Волконский сообщил в общество о том, что император Николай I «соизволяет на откуп Полякова вечно на волю» и вместе с тем требует предоставить все доказательства⁹.

Огромное количество компрометирующих материалов позволяло привлечь Д. Доу к ответственности, однако могущественное покровительство двора убергло английского портретиста от публичного разбирательства вопиющих фактов подлога картин и денежных махинаций. В мае 1828 года Д. Доу получает официальный приказ покинуть пределы Русской империи.

Казалось бы на этом на этом мучения А.В. Полякова должны были закончиться, началась новая жизнь полная творческих планов и надежд. Он был взят под опеку ОПХ с содержанием 30 рублей в месяц и получил возможность посещать рисовальные классы АХ. В отчете Комитета ОПХ за 1831 год говорилось, что «он продолжает заниматься живописью портретов с натуры и удостоился похвалы от Академии»¹⁰. Это был вероятно самый счастливый период жизни художника. О нём свидетельствует карандашный рисунок 1830 года созданный земляком А.В. Полякова, Г. Чернецовым, хранящийся в ГРМ. На академической выставке 1833 года экспонировались его портреты Николая I, «Полковника, смотрителя Преображенских казарм» и «Мужской портрет». В «Словаре русских художников, ваятелей, живописцев, рисовальщиков, гравёров, литографов, медальёров...», созданном Н.П. Собко, упоминаются и другие работы Полякова: портреты А.Н. Греча, неизвестных художников Воробья и Тилинского, а так же некоего Ваккера¹¹.

Но на жизненном пути художника возникли новые препятствия. Они были связаны с поступ-

лением А.В. Полякова в Академию художеств, которое не могло осуществиться в связи с его крепостным положением. Устав Академии художеств запрещал принимать учеников из числа крепостных «не имеющих от господ своих увольнения». Ревностным последователем этого предписания был тогдашний президент АХ А. Оленин¹². Интересы крепостного художника с самого начала разбирательства с аферами Д. Доу, защищал министр двора П.М. Волконский. По его инициативе дело А.В. Полякова было продвинуто по всем инстанциям – вплоть до подписи Николая I – бумаги об освобождении художника и официального оформления дела. П.А. Волконский лично отправил П.Я. Корнилову, участвовавшему в то время в турецкой компании, письмо с просьбой об освобождении художника. Приведём его полностью: «Милостливый государь Петр Яковлевич, государю императору благоугодно было отпустить на волю принадлежавшего Вашему превосходительству человека Полякова, находившегося у живописца Дова для занятий по портретной живописи. Вследствие чего, по высочайшему повелению е.в. я покорнейше прошу Вас, милостливый государь, уведомить меня: какую цену желаете Вы получить за увольнение означенного Полякова. Имею честь быть с совершенным почтением покорнейший слуга кн. Петр Волконский. В СПб, 6 марта 1828 г. Его превосходительству П.Я. Корнилову». На письме собственноручно приписано П.Я. Корниловым: «Получено 22 марта, отвечал 6 апреля из Дубоссар». Надо признать, что письмо Волконского было равносильно приказу, и, повинаясь «высочайшему повелению», генерал-лейтенант П.Я. Корнилов, должен был выполнить его. Но из ответа П.Я. Корнилова, явствует, что бывший псковский помещик дорожит своим крепостным талантом, подчеркивает, что много затратил средств на его обучение и не называя цену, пишет: «... для доклада е.и.в., Вашему сиятельству ответить честь имею, что я за особенное вменяю счастье исполнить волю е.и.в. И за увольнение Полякова не смею назначить цену, а что угодно будет назначить е.и.в. ... совершенно доволен... 6 апреля 1828 г. Херсонская губ. г. Дубоссар».

Однако 10 июля 1828 года П.Я. Корнилов умер под крепостью Журжа на Дунае от открывшихся при летней жаре ран. Освобождение А.В. Полякова от крепостной зависимости, несмотря на «высочайшую волю» и выделенные ОПХ на эту

цель 2000 рублей, затянулось еще на несколько лет. Только спустя 5 лет, 13 июня 1833 года, гр. В.В. Мусин-Пушкин-Брюс, замещавший председателя Комитета ОПХ П.А. Кикина, в письме к Волконскому возобновил просьбу об освобождении А.В. Полякова. Это связано с тем, что в 1833 году А.В. Поляков заканчивает учебу в Академии. Без отпускной ему отказывают в присуждении звания «свободного» художника, в выдаче аттестата. Вместо этого он получает на руки временный билет «постороннего ученика» с правом проживания в Петербурге.

Между тем П.М. Волконский 14 июля 1833 года снова обращается к семье Корниловых; на этот раз ко второму сыну покойного – Петру Петровичу, находившемуся со своим полком при Красном селе. Ответ от 29 июня 1833 года, посланный в канцелярию министерства двора 3 июля того же года, гласит: «... Но как за последовавшей вскоре после того кончиною родителя моего означенный Поляков не получил и донныне свободы, то дабы привести к скорому исполнению высочайшее е. и. в. Повеление, счастливым считаю засвидетельствовать В.с., что как я, так и четыре брата и сестра, законные наследники покойного Петра Яковлевича Корнилова, чья память родителя, во всем согласны с его мнением, изложенным в отрывах к В.С. от 6 апр. 1828 г. и счастливыми себя почтим получить то, что е.и.в. благоугодно будет назначить». Только 11 октября 1833 года прислан был третьим из братьев Корниловых, Федором Петровичем, акт об увольнении Полякова.

По получении отпускной Полякова, П.М. Волконский передает этот поистине драгоценный документ графу В.В. Мусину-Пушкину-Брюс в ОПХ с сопроводительным письмом, где указывается: «что старшему из сыновей покойного генерал-лейтенанта Корнилова, отставному лейб-гвардии подпоручику Павлу Корнилову. В вознаграждение за увольнение означенного Полякова, всемилоостивейшее пожалована из Кабинета е.и.в. золотая, украшенная бриллиантами табакерка, ценою в три тысячи рублей, которая и будет к нему отправлена». В свое время граф В.В. Мусин-Пушкин-Брюс 16 декабря 1833 года направляет этот документ президенту Академии художеств А.Н. Оленину. Документ о присуждении звания А.В. Полякову «свободного художника», был зарегистрирован в журнале совета Академии художеств и подписан А.Н. Олениным, но так и не был вручен художнику. На аттестате

А.В. Полякова рукой А.Н. Оленина выведено: «Не выдавать до приказания и нумера не выставять. Президент А. Оленин». Чем продиктован такой жесткий по отношению к художнику поступок, можно только догадываться.

Бесспорным остаётся то, что художник в последние два года тяжело болел, о чем свидетельствует его письмо неизвестному адресату от 3 января 1835 года: «Находясь в крайнем состоянии моего здоровья и по милости общества, как вашему превосходительству известно, получаю жалованье или награду по 30 рублей ежемесячно. Но как удручен болезнью почти год. И в течении сего времени не имея сил работать даже для пропитания, у меня с самой крайней экономией накопились долги. А распродавши, что было из собственных трудов, и получивши 60 рублей от милости общества, по возможности расплачиваясь с долгами; теперь благодарение богу, здоровье моё стало по малу поправляться, но как у меня испортились деньги, я не имею средств удовлетворять врача и на каждодневные лекарства – принимаю смелость искать пособия у Вашего превосходительств...». Просьба Полякова была удовлетворена на другой же день, он получил по расписке 50 рублей, вероятно от председателя комитета ОПХ, так как на письме есть пометка: «письмо же сберечь до первого комитета».

Но материальная поддержка уже не потребовалась, через три дня, 7 января 1835 года художник умер. Аттестат об окончании Академии художеств, которого был удостоен А.В. Поляков «во внимание к известным трудам его», так в руки его и не попал. Он остался в архиве Академии художеств, где и находится до сих пор, но к помете А.Н. Оленина, добавилась еще одна: «Поляков умер 7-го с. генваря 1835-го, а потому аттестат этот хранить при делах. Григорович». А.В. Поляков был похоронен за счет Общества поощрения

художников на Смоленском кладбище Санкт-Петербурга, могила его сохранилась.

Жизнь и творчество А.В. Полякова сложились драматически. Будучи крепостным художником и по существу бесправным, он был лишён многих гражданских прав, включая право на академическое образование, затравленный иностранным проходивцем, в лице Д. Доу, работавший по 10 часов в сутки в его мастерской, художник утратил своё индивидуальное лицо, что в конечном итоге привело к психологической невозможности свободно творить.

Примечания

¹ Архив ГИА, ф. 448, оп. 1, д. 71.

² *Свиньин П.* СПбургская современная летопись // Отечественные записки. – 1827. – Ч. 32. – С. 142.

³ *Глинка В.М., Помарнацкий А.В.* Военная галерея Зимнего дворца. – Л., 1981.

⁴ ГАКО, ф. 626, ед. хр. 1-18, д. 30.

⁵ *Вейнберг А.Л.* Крепостной художник Александр Поляков (1801–1835 гг.). – М., 1941. – С. 52.

⁶ ГАКО, ф. 626, д. 30.

⁷ *Курмачева М.Д.* Крепостная интеллигенция России II половины XVIII – нач. XIX в. – М., 1983. – С. 42.

⁸ *Киселёв П.Д.* Характеристики русских генералов 1820 гг. // Русская старина. – 1890. – Т. XVI. – Январь.

⁹ ЦГИА СПб., ф. 448, д. 71, л. 1–32.

¹⁰ Отчет Комитета ОПХ за 1829, 1830, 1831 г. – СПб., 1832.

¹¹ *Собко Н.П.* Словарь русских художников, ваятелей, живописцев, рисовальщиков, гравёров, литографов, медальёров... – СПб., 1899. – Т. 3.

¹² *Оленин А.* Краткое историческое сведение о состоянии имп. Академии художеств с 1764 по 1829 год. – СПб., 1928. – С. 77.

М.С. Бондарева

МАССКУЛЬТ И МУЗЫКА. ПРОБЛЕМЫ ЗВУЧАНИЯ И ПОТРЕБЛЕНИЯ

Музыка приносит утешение благодаря простому плеоназму¹ – благодаря тому, что нарушает молчание.

Т.В. Адорно²

За всю историю существования музыки, сегодня мы являемся свидетелями наиболее масштабного ее «омассовления», свидетелями качественных изменений, которые привели к возникновению ранее не существовавшего социокультурного образования – звучащего, озвученного, «омузыкаленного» социума. Это явление отличается безусловной неповторимостью и своеобразием, обладая многими специфическими особенностями, характерными для экспансии, осуществляемой в XX веке массовой культурой по отношению практически ко всем видам искусства и любым отраслям деятельности социализированного индивида. Музыка, в своих самых разнообразных проявлениях, заявляет о себе практически во всех сферах жизни современного общества, ежедневные и все более масштабные вливания которой во многом обеспечивают устойчивое функционирование остро нуждающегося в ней социального организма, что позволяет говорить о подлинной музыкальной пандемии. Таким образом, обретение музыкой нового социального статуса, неизмеримое возрастание социального значения присущей ей компенсаторной функции, роли в омассовлении современного общества и одновременно омассовление самого музыкального искусства представляют собой процессы, требующие осмысления и глубокого анализа.

Дискуссионными являются исследования процесса восприятия музыкального материала, соответствующего разноаспектной – художественной, эстетической, психологической, антропологической, социологической и т.д. – значимости этой проблемы. Так в Музыкальной энциклопедии широко представлен физиологический уровень процесса рецепции музыкальных звуков и созвучий «... даже взятые в отдельности музыкальные звучания обладают уже привычными выразительными способностями. Каждое из них способно вызвать физиологическое ощущение удовольствия или неудовольствия, возбуждения

или успокоения, напряжения или разрядки, а также синэстетические ощущения (тяжести или легкости, тепла или холода, темноты или света и т.д.) и простейшие пространственные ассоциации»³. Являясь фундаментом всего процесса рецепции музыкальных звуков и созвучий, физиологический уровень не является единственным фактором, определяющим характер и особенности музыкального восприятия: в качестве таковых ученые указывают на социальный, эстетический, художественный уровни внешних воздействий и интуитивную, бессознательную и архетипическую обусловленность процесса восприятия⁴.

Еще одним, важным для понимания сущности проблемы, является принципиальное отличие восприятия звуков от любой другой формы рецепции. «Неприятия зрительных воздействий, которые сами по себе раздражали бы глаз и нервную систему не так уж и много (да к тому же их легко избежать, например не смотреть)... В области же впечатлений слуховых налицо в связи с их активностью скорее нечто противоположное. Отношение человека к ним гораздо более осторожно и «избирательно». Желанно лишь то, что в данный момент интересно, доставляет удовольствие или нужную информацию. Все излишнее, не необходимое чаще мешает. Соответственно этому тишина, в отличие от темноты, большей частью приятна.»⁵ Избирательными возможностями более обладает зрение, чем слух. Действительно, если в любой момент глаза можно закрыть, то ухо очень трудно предохранить от нежелательного звукового воздействия: сознание может активно вмешаться в процесс зрительного восприятия, но оно практически бессильно перед «звуковой агрессией». «Глаз прикрывается веком, его нужно еще открыть; ухо открыто, ему приходится не столько направлять внимание на раздражители, сколько защищать себя от них», и если «антропологическое отличие уха от глаза приходит на помощь музыке в ее исторической роли идеологии»⁶, то оно же в значительной степени умень-

шает самостоятельность слушателя музыки, поскольку защищаться от внешних раздражителей нужно уметь и, главное, желать. Отсутствие подобного умения, так и соответствующего желания лежит в основе процессов омассовления. Также следует заметить следующий аспект проблемы восприятия – учитывая актуальную музыкальную, звуковую обстановку в постиндустриальном обществе, приходится признать что для современных тишина не доставляет удовольствия, скорее пугает и вызывает дискомфорт у человека, воспитанного в «озвученном социуме».

Важным в данной проблематике звучания и потребления масскультовой музыки является терминологическая сторона вопроса. Употребляемый термин «массовая музыка» по мнению специалистов явно неудовлетворителен, поскольку целый ряд видов и жанров искусства, имеющих многомиллионную армию зрителей, слушателей и поклонников, можно отнести к массовой культуре. Следует признать, что собственно массовость не является сутью анализируемого явления. Кроме того, способы и формы исполнения многих музыкальных жанров носят подчеркнуто массовый характер, будь это симфонический оркестр, хоровой коллектив или труппа оперного театра. Также массовыми по исполнению являются так называемые «массовые песни», такие как например «Марсельеза» и «Интернационал», «...предназначенные для совместного исполнения большими массами людей, во время демонстраций, митингов, собраний и других крупных общественных событий»⁷. В качестве главных «претендентов» на право стать наименованием той музыки, которую относят к массовой культуре, давно уже выступают такие термины, как «легкая», «эстрадная», «развлекательная», «популярная». Но при тщательном анализе, не один из вышеозначенных терминов не выдерживает критики, наилучшим выходом из сложившейся ситуации сегодня видится предложенный Т. Адорно термин «потребительская музыка», что выражает сущностное свойство анализируемого явления. Специфическими чертами этой музыки, представляющей собой объект массового потребления, является ее «доступность, пестрота красок, чувство иронии и разумное воздержание от всего, что может оказаться слишком сложным в духовном или в чисто музыкальном отношении... Утилитарная применимость такой музыки – обслуживание клиента. Она управляет поку-

пателем.»⁸ Вызывая у слушателя потребность в себе, подобная музыка не способствует, а скорее препятствует возникновению изменений в «музыкальном рационе». «Атомной единицей» потребительской музыки является так называемый шлягер, который представляет собой эклектичную и безлико-космополитичную песню танцевального характера, в основе которой лежит текст любовного содержания. «Европейские истоки шлягера – немецко-австрийская бидермайерская песня, французские опереточные арии, водеvilные куплеты, ритмические формулы популярных в 19 веке, танцев – польки и вальса – быстро сменяющихся в один поток, уже почти лишенный национально-жанровой дифференцированности»⁹. Таким образом, наряду с примитивизируемым текстом, музыкальной эклектичностью, структурной простотой и вненациональным характером, шлягер является стандартом, который должен подходить к предельно большому числу людей, вызывая желание его «использовать», «производством культуры», поставленной на поток.

Потребительская музыка, являясь многосложным и многоаспектным феноменом, сегодня вызывает массу негативных оценок, но тем не менее как потребительская музыка, так и потребительская культура в целом, необходима всему человечеству, обладая неоспоримой компенсаторской функцией «...возможность развлекаться и не задумываться, выходит за рамки художественного явления и становится явлением социкультурным»¹⁰.

Примечания

¹ Плеоназм – речевое излишество, вкрапление в речь слов, ненужных с чисто смысловой точки зрения (Словарь иностранных слов. – М., 1982. – С. 384).

² Адорно Т. Введение в социологию музыки // Адорно Т. Избранное: Социология музыки. – СПб., 1998. – С. 46.

³ Сохор А. И. Музыка // Музыкальная энциклопедия. В 6 т. – М., 1976. – Т. 3. – С. 734.

⁴ Лосев А. Ф. Музыка как предмет логики // Лосев А. Ф. Форма – Стиль – Выражение. – М., 1996.

⁵ Мазель Л. А. О природе и средствах музыки: теоретический очерк. – М., 1991. – С. 7.

⁶ Адорно Т. Указ. соч. – С. 50.

⁷ Сохор А. Н. Массовая песня // Музыкальная энциклопедия. В 6 т. – М., 1976. – Т. 3. – С. 476.

⁸ Адорно Т. Указ. соч. – С. 168.

⁹ Чердиченко Т. Кризис общества – кризис искусства: Музыкальный «авангард» и поп-музыка в системе буржуазной идеологии. – М.,

1985. – С. 115.

¹⁰ Акопян К.З. Становление массовой культуры – история вопроса: Массовая культура и массовое искусство: за и против. – М., 2003. – С. 303.

А.И. Бураченко

ИСТОКИ ТЕАТРАЛЬНОГО ИДЕАЛА СОВЕТСКОЙ ЭПОХИ

Современный театр – феномен становящийся: изменяющиеся на законодательном уровне взаимоотношения театра и государства (переход, в частности, на систему некоммерческих объединений), разнообразие инициатив, порождающих пестроту театральных проектов (только фестивалей в нынешней России можно насчитать более двухсот), широкая амплитуда театрального предложения (от афиши городского театра до антрепризных спектаклей «со звездами»), свобода в формировании репертуарного и творческого лица коллективов – все это говорит о перестройке театрального уклада, утвердившегося в советскую эпоху; театр как социокультурный институт находится в зоне серьезнейшей трансформации.

Однако направление вектора данной трансформации оценивается исследователями отнюдь не позитивно. Так, в статье академического сборника «Вопросы театра», представившей срез современной театральной жизни, зачином является следующее утверждение: «Для положения русского театра начала XXI века характерно прежде всего невиданное расшатывание его основ. Ни в императорской России с ее двойной цензурой пьес (для печати и для представления на сцене), ни в СССР, в годы самого жесткого давления идеологии на искусство, возведенной в догму системой Станиславского, а в театральный образец – МХАТом, не подвергалось сомнению значение самого театра как общественного института, который способен и обязан облагородить публику и общество. Менялся вектор, желаемая цель, но не исходный посыл. И только в демократическую эпоху пропагандируется (и, что важнее, настойчиво внедряется в практику) идея театра как “просто развлечения”, идея, ведущая к отказу от вековых традиций отечественной сцены, а, стало быть, в будущем и к потере нашим театром своей самобытности» [4, с. 76].

Таким образом, опыт осмысления советского театра важен не только с чисто академических

позиций, но и как своеобразная защита уникального отечественного явления, как выяснение его особенности, проросшей на неких имманентных основаниях российской действительности.

В данной статье рефлексии будут подвергнуты основы советского театра. Следует внести ясность относительно предмета исследования. *Театр советской эпохи* временно включает в себя жизнь отечественного театра с ноября 1917 г. (захват власти большевиками) по декабрь 1991 г. (подписание в Беловежской пуще соглашения о создании СНГ), *советский театр* связан с формированием, развитием, попыткой изменения театрального уклада (вторая половина 20-х – середина 80-х гг. XX века). Пожалуй, еще одной характеристикой является степень однородности театрального процесса: если в *театре советской эпохи* можно вычленить три периода (помимо собственно *советского театра* периоды «до и «после»), которые различны по существу (период «до» связан с поиском необходимых инструментов для управления театром в новых условиях, период «после» связан с попытками реанимировать сложившуюся театральную систему), то *советский театр* – стабилен, найденное в начале подвергалось лишь незначительному изменению, которое сути самой театральной системы не касалось. Другими словами, советская эпоха включает в себя пролог и эпилог *советского театра*, в событиях которых содержались варианты развития, тогда как *советский театр* – это некая данность, которая функционировала инвариантно.

Исследование советского театра, как и всей советской культуры, имеет определенную традицию. По мнению авторов солидного трактата, посвященного источниковедению советского периода, в данной традиции можно обнаружить две антагонистические трактовки: «**Советское источниковедение**, опираясь преимущественно на документы высших государственных и партийных органов, работы классиков марксизма-лениниз-

ма и воспоминания партийно-государственных лидеров, отражает историю “глубочайших культурных преобразований” и формирования под руководством КПСС передовой демократической “социалистической культуры”. В **постсоветской историографии** преобладает так называемая тоталитарная теория, сторонники которой рассматривают советскую культуру как орудие политической борьбы, “служанку” КПСС, обеспечивающую ее идеологический диктат, нивелировку личности, вплоть до ее полного зомбирования» [9, с. 653]. И далее делается важное заключение: «Очевидно, что обе трактовки в чем-то справедливы, но в целом ложны, так как основаны на абсолютизации одной из сторон сложного многогранного явления, выбранной исходя из заранее заданной идеологической установки» [9, с. 654]. Поэтому представляется продуктивным следующий подход: необходимо снять с утверждений исследователей советского периода пафос (позитивный или негативный), и подойти к рассмотрению советского театра с позиции, применяемой в юриспруденции, — презумпции невиновности. Функционеры новой советской власти действовали по наитию. Как отмечает авторитетный исследователь, «справедливости ради следует признать, что достаточно четкого представления о проекте нового общества и новой культуры в ту пору не существовало (речь идет о конце 10-х — начале 20-х гг. XX в. — А.Б.). Именно поэтому процесс разрушения-строительства протекал неэкономным методом проб и ошибок и сопровождался серьезными издержками» [7, с. 25].

Сразу хотелось бы обговорить следующий момент. Современные нормы нравственного восприятия эпохи 1930–1950-х годов сформированы неизжитой болью жертв сталинских репрессий. Негативная оценка репрессивной политики власти в области театрального искусства не может быть отменена. Однако анализ оснований советского театра требует подробного описания всего спектра функциональной деятельности (не только репрессивной) властных структур в театре. Здесь следует стремиться к полноте панорамы, к уяснению объективной данности существования театра советского времени. Другими словами, направление нашей работы — *история театральной жизни*. В этом плане следует апеллировать к определению «театральная жизнь», предложенному социологом А. Алексеевым. «В понятие “театральная жизнь” мы включаем сово-

купность явлений и процессов, относящихся как к “производству”, так и к “потреблению” театрального искусства. Образно говоря, театральная жизнь — это жизнь театра в обществе и жизнь общества в театре» [1, с. 6]. Следовательно, преодолев негативную сторону советской театральной жизни, возможно найти основания сложившегося в те годы театрального идеала.

Вообще, «история театрального дела в России, — отмечает Г. Мордисон, специалист по русскому театру XVI–XVIII веков, — это прежде всего история государственного театрального дела» [11, с. 2], поэтому всегда «структурные изменения в централизованном аппарате империи сразу же отражались на государственном театральном деле, сам театр, действующий в системе абсолютистского государства, не мог функционировать как самостоятельный организм и всецело зависел от лиц, власть предрежащих» [11, с. 35].

Одно из объяснений такой закономерности можно найти в книге В. Жидкова и К. Соколова «Искусство и общество». Искусство — это один из способов формирования картины мира, а «реальная власть в обществе — это прежде всего власть над процессами формирования картины мира. Вот почему любая власть кровно заинтересована в унификации картины мира подвластного ей населения. Чрезмерное разнообразие картин мира практически лишает власть каких-либо возможностей управлять обществом» [6, с. 385]. Советская власть это хорошо понимала, что можно проиллюстрировать примером из практики советской цензуры. В докладной записке о результатах своей деятельности за 1923–1926 гг. Главрепертком как раз и обозначил место искусства в складывании картины мира: «Искусство способно, вообще, наиболее глубоко, тонко, в исключительном разнообразии нюансов отражать происходящие в недрах общества экономические и политические процессы. Поэтому мы и наблюдаем в нашем современном искусстве — в театре, кино, литературе, живописи, эстраде и музыке — отражение сложных идеологических процессов, совершавшихся в общественных глубинах на почве нашей не простой и отчасти внутренне-противоречивой экономики... Задача не весьма легкая не только уловить эти элементы, облеченные в замысловатые художественные формы, получающие нередко новые оттенки в дальнейшем, в исполнении, но и направлять их в выгодную для Советской власти сторону, регулируя их контро-

лем – изменением и вычерком» [цит. по: 14, с. 21]. Таким образом, театр, с позиции власти, – это мощный инструмент формирования картины мира, который к тому же можно и нужно «приструнить». Это и легло в основу театрального идеала, воплощаемого большевиками.

Не будет преувеличением сказать, что театральное дело (в масштабах всей страны) досталось большевикам не в лучшем виде. В целом, до прихода большевиков, как оценивает Г. Дадамян, проявилась «способность (а, точнее, неспособность) государственной власти решать назревшие задачи культурного развития широких масс населения. Действительно, все, что делалось правительством в этой области, во-первых, всегда фатально отставало от насущных потребностей времени, во-вторых, имело бессистемный эпизодический характер, и, в-третьих, масштаб этой деятельности всегда был каплей в море требуемого и необходимого» [3, с. 21]. Соответственно, Наркомату просвещения с первых дней его создания необходимо было решать не только проблемы укрепления власти, но и разрабатывать направления культурной политики, воплощать постоянно и системно масштабный проект, отвечающий потребностям времени.

В первом документе первого советского специального органа – Театрального совета при Наркомпросе – обозначилась некая идеальная цель, которая во всех последующих государственных документах находила отклик, получая различные обертоны: «Отдать театр народу – вот цель. Два блага проистекут отсюда: сознание народа будет облагораживаться и расширяться под лучами искусства, искусство окрепнет, возмужает, углубится от соприкосновения с глубинными силами демократии» [8, с. 41]. Таким образом искусство обретет почву (эта мысль была не нова – можно сказать, что после отмены крепостного права предпринимались попытки приблизиться к народу), массы получают театр в качестве университета, кафедры (что тоже имелось в театрософском багаже России). Поэтому можно утверждать, что большевики не были новаторами в декларировании этих идей, однако, в отличие от предшествующего столетия воплощать их в жизнь они взялись основательно, параллельно реализуя свои, партийные, установки.

Симптоматично в этом плане определение советской театральной политики, сформулированное крупнейшим источниковедом по 20–30-м гг. прош-

лого века А. Трабским: «Это есть позиция партии, государства по отношению к искусству сцены и вместе с тем повседневная деятельность, имеющая целью максимально использовать возможности театра в интересах определенного класса» [16, с. 4]. То есть, с одной стороны, становление театрального дела регулировалось партийно-государственным аппаратом, с другой, – управление связывалось с удовлетворением культурных запросов определенного класса (пролетариата или рабочего зрителя).

Одним из первых масштабных мероприятий в реализации положений театральной политики стало принятие декрета «Об объединении театрального дела» (1919), по которому театральные здания и имущество национализировались. Помимо всего прочего, этот декрет сформулировал один из фундаментальных экономических принципов управления театрами: финансировать, прежде всего, не просто нуждающийся театр, но театр, на высоком художественном уровне решающий поставленную перед ним задачу. Вопрос о театральном имуществе был решен – все театры, так или иначе, принадлежали государству. Тут бы и сказать, мол, дескать, большевикам развязаны руки, они смело могут заняться формированием посредством театра необходимой картины мира. Но, как показывает история, первая задача, которую нужно было решить на театре, – это довести пролетариата до уровня зрителя.

Вообще, как отмечает В. Дмитриевский, «культурная политика в области театра может вестись в двух взаимосвязанных основных направлениях:

- расширение возможностей для доступа населения к художественным ценностям (удовлетворение, совершенствование и воспитание культурных потребностей населения);

- обеспечение оптимальных условий для саморазвития театрального искусства» [5, с. 137].

Следует заметить, что взаимосвязанности-то и не получается: если ставится задача саморазвития, тогда необходимо создание условий изолированности от широкой публики (ибо оно (саморазвитие) предполагает поиск путей неведомых, непонятных, «не для всех»); в этом случае невозможна реализация задачи первой – воспитания и совершенствования, которые производятся посредством образцов, впитавших в себя массовый вкус, то есть решение данной задачи завязано на консервативной тенденции. Советское государство сделало ее приоритетной, поэтому развитие

советского искусства властью оценивалось не потому, чего достиг театр как некая имманентная сущность, а насколько *доступен* театр (в отчетах фигурировали цифры: количество зрителей и построенных зданий). Следовательно, новаторство советского театра заключалось в его стремлении к традиционности.

И это стремление – сделать искусство доступным – было продиктовано отнюдь не партийными установками, а исторически сложившимися условиями: потребность в зрелище была (причины: бурная индустриализация, миграция сельского населения в город и пр.), а реальных способов ее удовлетворения (и со стороны театров, и по уровню подготовленности зрителя) не было. Как свидетельствует исследователь, «многолетних устойчивых традиций просвещения народных масс в русском обществе не было, народная же культура представляла собой традицию ярмарочно-балаганную – с горками, качелями, широкой масленицей. <...> Другая важная причина – в культурной политике властей (имеется в виду дооктябрьский период. – *А.Б.*), направленной на обслуживание и преимущественное воспроизводство балаганного вкуса» [3, с. 20].

На заре социологии театра проводились исследования зрительских предпочтений простой публики, в 1911 г. вышла книга И. Щеглова «Народ и театр», в которой автор вывел некие константы народных вкусов. По мнению А. Ханютина, у Щеглова «основное различие между интеллигентным зрителем и зрителем из народа состоит в том, что первый видит в театре прежде всего источник эстетического наслаждения, а второй ищет там удовлетворения своего нравственного чувства и потому, как правило, равнодушен к тонкостям исполнения и обстановке спектакля, иными словами, ко всему, кроме самого действия» [17, с. 53]. Невольно просится сопоставление последней цитаты с высказыванием одного из большевистских управленцев культуры. На I Всероссийском съезде директоров театров (апрель–май 1927 г.) Р. Пельше, зав. художественным отделом Главполитпросвета Наркомпроса, ссылаясь на высказывание Ленина по поводу того, что искусство должно служить народу, заявлял: «...Искусство в целом и театр в частности должны быть доступными и понятными, как с точки зрения содержания, так и с точки зрения постановки, с точки зрения внешнего оформления данной пьесы» [12, с. 16–17].

Именно позиция зрителя (пусть и понимаемая с сугубо чиновничьих, бюрократических, позиций) становилась решающей для определения успешности деятельности коллектива. Так, относительно решения Комитета по делам искусств «О мероприятиях по увеличению доходов и снижению расходов в театре» (1940 г.) следует такой комментарий: «Зритель, вкус которого непрерывно повышается, будет корректировать репертуар, поможет в его составлении, и вам (театральным директорам. – *А.Б.*) придется чаще встречаться со зрителем – на специальных собраниях, творческих конференциях, на страницах печати» [15, с. 144]. Предоставление центрального места зрителю в цитируемом документе не было лишь прикрытием в деятельности партии и советского правительства. И. Берлин в своем отчете для британского правительства в 1945 г. писал: «Существование финансируемых государством театров, как и региональных издательств, по всему Советскому Союзу – не просто часть бюрократического плана, это соответствует самой подлинной и неудовлетворенной потребности народа» [2, с. 414]. Народ же был определен им как «идеальная публика для романиста, драматурга и поэта» [2, с. 415].

Именно концепция зрителя, понимаемая по своему властями, сформировала советскую театральную модель. Можно сказать, что контроль за репертуаром введение плановых показателей, стремление привести театры к самоокупаемости и пр. как часть госполитики в то время были связаны с возложенной на театр просветительской функцией.

Рубежным годом стал 1927, ключевым для укрепления советского театрального идеала – совещание, где в докладе «Театр и социалистическое строительство» заведующий АПО ЦК ВКП(б) В. Кнорин заявил: «Наша линия должна и может исходить только из того, что в условиях диктатуры пролетариата, когда театры являются собственностью советского государства, когда зрительный зал мало-помалу отвоевывается организованным рабочим, когда единственным публичным ценителем искусства является наша советская коммунистическая печать, когда в наших руках имеются такие средства регулирования и направления театральной жизни, как государственные субсидии и Главрепертком, – все театры в зависимости от своих идейных и художественных традиций и культурнополитических связей более

или менее быстро могут развиваться в сторону социалистическую, могут и *должны* пережить полосу своей идейно-политической реконструкции (выделено мной. – А.Б.)» [13, с. 8–9].

Три задачи ставились Кнориным для достижения этой цели: 1) обеспечить достижения широкими массами трудящихся «уровня, когда им становятся доступными все формы культурной жизни»; 2) «сохранить все ценнейшие достижения старой театральной культуры, как и другие достижения культуры для того, чтобы использовать весь этот колоссальнейший опыт и материальную базу, которую имел старый театр, созданный в эпоху власти буржуазии, в эпоху господства старых, низвергнутых ныне господствующих классов, для дальнейшего театрального строительства на путях социалистических» [13, с. 46]; 3) «на основе завоевания власти рабочим классом, на основе перехода культурной жизни страны под руководство рабочего класса, *экспериментировать новый советский социалистический театр* (выделено мной. – А.Б.) ... дать возможность рядом с сохранением старых театров строиться новому советскому социалистическому театру, театру, ориентирующемуся в первую очередь на нового зрителя, на зрителя-пролетария, на зрителя-крестьянина, на новую коммунистическую интеллигенцию» [13, с. 46–47].

Принципиален подбор выражений по созданию нового театра, его нужно *экспериментировать*. В то время была очень популярна идея перевоспитания человека, переделки сознания, моделирования новой личности. Так и театр, по мысли управленцев, можно было смоделировать. Следовательно, новый, смоделированный театр должен быть государственным, общественное мнение вокруг него (критика) должно быть единственно верным, зритель сознательно организован.

Три положения, высказанные на совещании, стали фундаментом для освоения театральной целины всего Советского Союза. Цепь поисков замкнулась – для театра был найден единственно приемлемый способ функционирования в новом государстве. Три кита, на которых держался советский театр, были определены: репертуар, организованный зритель, плановость (как предприятия, принадлежащего государству). Вся последующая деятельность исполнительной власти будет строиться на поиске укрепляющих советский театральный космос действий.

Следовательно, цель советской власти сделать театр доступным для широких масс в определенной степени реализовалась. Авторы коллективной монографии о российской культурной политике, имевшую в советский период антиэлитарную направленность, отмечают относительно командно-административной системы, присущей советскому периоду, что «при всей жесткости этой системы достичь полного контроля над ситуацией было невозможно. Культурная жизнь общества сохраняла свою многоплановость и разнообразие» [10, с. 36]. Здесь же авторы определяют ценность достижений советской культурной политики: «При селективном подходе к культурному наследию государством на практике обеспечивалась его сохранность и доступность. На протяжении всего советского периода повышался образовательный и общекультурный уровень населения» [10, с. 37].

Таким образом, театральный идеал советской власти, выпестованный в 20-е годы XX в., позволил создать уникальный театральный организм, который делал искусство массовым (в позитивном смысле). Можно сказать, что стремление к идеалу, созданному новой властью, с одной стороны, его дискредитация, с другой, стали теми тенденциями, столкновение которых и создало феномен «советский театр».

Библиографический список

1. Алексеев А.Н. Методологические и методические проблемы комплексного исследования театральной жизни // Научно-практическая конф. «Театр и зритель» (Опыт и перспективы социологического исследования театра): Краткое содержание сообщений (тезисы), Москва, 23–25 декабря 1974 г. – М.: Б. и., б.г.
2. Берлин И. Литература и искусство в России при Сталине // Берлин И. История свободы. Россия / Пер. с англ. Л. Лахути. – М.: Новое литературное обозрение, 2001.
3. Дадамян Г.Г. Театр в культурной жизни россиян (1914–1917). – М.: Изд-во «Дар-Экспо», 2001.
4. Демин Г. Русский театр начала XXI века: время выживания? // Pro scenium. Вопросы театра: Сб. ст. / Сост. и отв. ред. В.А. Максимова. – М.: КомКнига, 2006.
5. Дмитриевский В.Н. Театральное искусство // Культурная политика и художественная жизнь. – М.: Инф.-издат. агентство «Русский мир», 1996.
6. Жидков В.С., Соколов К.Б. Искусство и общество. – СПб.: Алетея, 2005.

7. Жидков В. Театр и время: от Октября до перестройки: В 2 ч. – М.: Б. и., 1991. – Ч. 1.

8. Извещение Театрального совета при Наркомпросе о начале деятельности совета, о стоящих перед ним задачах [14 февраля 1918 г.] // Советский театр. Документы и материалы. Русский советский театр. 1917–1921 / Отв. ред. А.З. Юфит. – Л.: Искусство, 1968.

9. Источниковедение новейшей истории России: теория и практика / Под общ. ред. А.К. Соколова. – М.: РОССПЭН, 2004.

10. Культурная политика России. История и современность. Два взгляда на одну проблему / Отв. ред. И.А. Бутенко, К.Э. Разлогов. – М.: Либерия, 1998.

11. Мордисон Г.З. История театрального дела. Обоснование и развитие государственного театра в России (XVI–XVIII века): Автореф. дис. ... д-ра искусствоведения / СПбГАТИ. – СПб., 1992.

12. Пельше Р. Роль и задачи современного театра // Политпросветработа и театр: Статьи. – М.: Изд-во «Долой неграмотность», 1927.

13. Пути развития театра: Стенографический

отчет и решения партийного совещания по вопросам театра при Агитпропе ЦК ВКП (б) в мае 1927 г. / Под ред. С.Н. Крылова. – М.; Л.: Кинопечатать, 1927.

14. Рыженко В.Г., Назимова В.Ш. Контроль за творчеством – стержень советской культурной политики (этапы, методы, региональная специфика) // Культура и интеллигенция сибирской провинции в XX веке: теория, история, практика: Материалы регион. науч. конф. 24–25 февраля 2000 г., г. Новосибирск / Редкол.: С.А. Красильников (отв. ред.) и др. – Новосибирск: Ин-т истории СО РАН, 2000.

15. Экономия и творчество // Театр. – 1940. – №4.

16. Трабский А.Я. Первые мероприятия Советской власти по организации театрального дела (октябрь 1917 г. – январь 1918 г.): Учебное пособие / Науч. ред. А.З. Юфит. – Л.: ЛГИТМиК, 1981.

17. Ханютин А. Театр-кино-телевидение: эволюция концепции массового зрителя // В зеркале критики. Из истории изучения художественных возможностей массовой коммуникации / Отв. ред. В. Бореев, С. Фурцева. – М.: Искусство, 1985.

А.В. Данилова

ТРАДИЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ

Взаимоотношения «нового» и «старого» в искусстве XX века эволюционировали от полного отрицания традиции, резкой поляризации новаторских и традиционалистских установок в творчестве к их «мирному сосуществованию» в культуре эпохи постмодернизма. Показательно, что в интерпретации сложных взаимоотношений прошлого и настоящего в последние десятилетия получила развитие идея диалогизма. По замечанию А. Селицкого, «понятия “диалог стилей”, “диалог эпох”, ... стали “паролями” современного искусствознания» [1, с. 78].

Диалог с традицией, развёрнутость художественной практики ко всему культурному наследию, стремление объединить стили разных эпох, создать универсальный стиль на основе множественности традиций является характерной приметой времени постмодернизма. Художники, обратившись к прошлому, ищут в нём духовную и творческую опору, возможность возродить вечные ценности классики. Границы современных

представлений о традиции чрезвычайно расширились – и хронологически, и географически. В арсенал включаются практически все явления мирового искусства, начиная от раннего средневековья и кончая сочинениями последних десятилетий. Отказавшись от концепции европоцентризма, художники, литераторы, музыканты осваивают культуры различных регионов. Своеобразие ситуации, сложившейся в конце XX века, в том, что впервые оказывается задействованным столь широкий спектр многовековых и многонациональных традиций. Характеризуя современную ситуацию в искусстве, А. Соколов отмечает: «Общеизвестный интерес современных художников к внеевропейским культурам и архаике – это, разумеется, далеко не первый полёт творческой мысли сквозь Пространство и Время. Но на этот раз не экзотика, не обогащение палитры языковых средств влекут её столь далеко за пределы мест естественного обитания. Заветная цель – «новое измерение» в процессе мышления, новое видение мира и новое место в нём» [2, с. 212].

Новое видение мира в постмодернистский период приводит к дестабилизации привычной системы эстетических ценностей. Пересматриваются классические представления о серьёзном и игровом в искусстве, о созидании и разрушении, порядке и хаосе, утверждаются принципы открытости, описательности. Категории классической эстетики подвергаются изменению. Прекрасное предстаёт как соединение концептуального, нравственного, чувственного. Характерен интерес к безобразному. Удивительное занимает место возвышенного, трагическое замещается парадоксальным. Смысло-образующим началом часто выступает ироническое. Постмодернистские эксперименты стимулируют стирание граней между традиционными видами и жанрами искусства. На первый план выдвигаются проблемы симулякра, интертекстуальности, контекста – культурного, художественного, исторического. К самой идее исторического прогресса некоторые теоретики постмодернизма относятся скептически. Возникают концепции постистории, постискусства, суть которых состоит в невозможности крупных инноваций. В отечественной музыкальной культуре с этой точки зрения показательны творчество В. Мартынова и его книга «Конец времени композиторов», идея постлюдии в музыке В. Сильвестрова, семантика молчания, тишины, присутствующая в сочинениях многих композиторов, творческая деятельность ансамбля «Opus post».

Постмодернизм ещё достаточно непоследователен в определении себя, в определении традиции и новаторства, но проблема обновления и сохранения связи с прошлым для него – одна из центральных. Отношение к этой проблеме является и одним из коренных отличий постмодернизма и его предшественника – модернизма.

Модернизм обращён в будущее, провозглашает уход от традиции, культ новизны, крайний субъективизм. Приверженность традиции здесь расценивается как признак отсталости. Традиции – пережитки прошлого, от которых модернизм стремится избавиться. Но в самом стремлении к полному обновлению, в самом отрицании традиции заложена глубокая традиционность, свойственная Новому времени, так как идея прогресса, погоня за новым отвечала в европейской культуре традиционному пониманию развития всех сфер общественной жизни. Традиционализм модернизма заключается именно в отказе от традиционных форм культуры. Провозглашая раз-

рыв с прошлым, на деле модернизм оказывается наследником рационалистических идей Нового времени, развивавшихся как мятеж против традиции. Для модернизма характерны линейная направленность и футуризм, а прогресс видится идеалом и схемой истории.

Постмодернизм провозглашает принятие традиции, обращается к классическим традициям, сформированным предшествующими эпохами – «традиции становятся живым источником вдохновения наряду с новыми идеями» [3, с. 180]. Однако, постмодернизм отказывается от глубокого постижения смыслов, которые несёт традиция. Традицию как способ социально-культурной коммуникации отличают некоторые принципиальные особенности: повторяемость и устойчивость, отбор культурного материала, действительность, многозначность. Постмодернизм находит возможным не принимать их во внимание, он деконструирует и пародирует традицию, иронизирует и играет с ней.

Предшествующие постмодернизму периоды проходили под знаком прогресса, развития. Декларируемая им переориентация на традиционный лад по сути является новаторством. Происходит серьёзная переоценка ценностей, что является самой общей формой любого новаторства.

В то время как модернизм провозглашает отказ от традиции и стремится к новаторству, постмодернизм отрицает всякую возможность инновации, декларирует принятие всего традиционного. Однако, в своём стремлении к новому модернизм крайне традиционен, а постмодернизм, в своей игре с традицией и отказом от нового, крайне инновативен.

В художественном сознании этого времени происходит переоценка прошлого, появляется интерес к интерпретации. По мнению Маньковской, специфика постмодернизма связана с «неклассической трактовкой классических традиций далекого и близкого прошлого, их свободным сочетанием с ультрасовременной художественной чувствительностью и техникой» [4, с. 158]. Художники семидесятых-восемидесятых годов ощущают, что язык в искусстве, существующий в данное время, исчерпал себя и поэтому требует обновления с помощью обращения к традициям. В связи с этим в их работах нередко встречаются цитаты из произведений старых мастеров. В постмодернистской эстетике новую жизнь получает известное ещё с античных времён поня-

тие *цента* – литературного или музыкального произведения, целиком составленного из отрывков других произведений без ссылок на первоисточники. Манипулирование выдержками из чужих произведений – характернейший момент постмодернистской поэтики. Эту черту можно заметить и в литературном творчестве, и в литературоведении, и в изобразительном искусстве, и в музыке, и в кино. Так, поздний Р. Барт, придя к мысли, что «наука о литературе – это сама литература», создаёт «Фрагменты речи влюблённого», представляющие собой набор цитат из памятников мировой литературы от Платона до Фрейда и Сартра [5]. В форме цента создаёт свой роман «На ваше усмотрение» Р. Федермен, используя цитаты из Ж. Дерриды, Х.Л. Борхеса, Р. Барта и своих произведений.

В постмодернистском искусстве снимается противоречие между традиционностью и новыми формами. Задача постмодернизма состоит не в разрушении новых форм, не в возрождении прошлого, а в мирном сосуществовании стилей, в разрешении спора между традиционностью и модернизмом. В этом проявляет себя итоговый, суммирующий характер эпохи. С другой стороны, подобное обращение к традициям указывает на переходность постмодернистского художественного сознания. Стремление переосмыслить опыт прошлого, как правило, появляется в тот момент, когда из ощущения исчерпанности возникает необходимость в новаторских идеях. В художественном сознании постмодернизма присутствуют как традиции предшествующей эпохи, так и зарождение новых тенденций. «Ощущение исчерпанности старого и непредсказуемости нового, грядущие контуры которого неясны и не обещают ничего определённого и надежного, и делает постмодернизм, где это настроение выразилось явственнее всего, выражением “духа времени” конца XX века...» [6, с. 233]. Постмодернизм отказывается от модернистской диктатуры новаторства, от его традиции отрицания традиций. С точки зрения постмодернизма они являются множеством связанных друг с другом текстов, его «рабочим материалом».

Мысль о невозможности новаторства явилась одной из центральных новаторских идей постмодернизма. Различные теории интертекстуальности показывают, что новое всегда строится из старого: из отсылок, цитат и интерпретаций уже имеющегося. Понятие *интертекстуальности* заменяет собой понятие традиции.

Хотя проблема взаимосвязи и взаимовлияния знаковых систем, определяемая понятием «интертекстуальность» (фр. *intertextualite*, англ. *intertextuality*), известна с незапамятных времен и уходит своими корнями в глубь веков, к средневековым схоластам и философии эпохи европейского романтизма, культурная ситуация рубежа тысячелетий придала ей новую актуальность. Это обусловлено тем, что постмодернизм понимает мир как текст, «в котором все когда-то уже было сказано, а новое возможно только по принципу калейдоскопа: смешение определенных элементов дает новые комбинации» [6, с. 158]. Постмодернизм формулирует свой взгляд на проблему традиций в художественном сознании. Создание и восприятие произведения искусства осуществляется через призму традиции. Подтверждение данной мысли можно обнаружить в словах, сказанных писателем М. Бютором в интервью: «Не существует индивидуального произведения. Произведение индивида представляет своего рода узелок, который образуется внутри культурной ткани, и в лоно которой он чувствует себя не просто погруженным, но именно появившимся в нем. Индивид по своему происхождению – всего лишь элемент культурной ткани. Точно так же и его произведение – это всегда коллективное произведение» [6, с. 228–229].

Постмодернизм поставил под сомнение саму возможность новаторства. С его точки зрения культура и искусство варьируют то, что уже есть и не нуждаются для своего объяснения в идее человека-творца – отсюда известная идея «смерти автора», провозглашённая в рамках структуралистско-постструктуралистской традиции. «Отождествляя мир с текстом, структурализм растворяет создателя» [7, с. 63]. Здесь проявляет себя одна из особенностей (и традиций) западной «фаустовской культуры» (термин О. Шпенглера). В её архетипах коренится инновационная установка на нарушение традиций, желание переустроить мир, созданный природой или Богом. Вера в то, что искусственное, рационально сконструированное может быть лучше естественного и унаследованного, десакрализация мира и исчезновение пиетета перед тайнами мироздания постепенно приводят к «избавлению от творца естественного – Бога и искусственного – человека» [7, с. 63]. В постмодернистском искусстве получают распространение концепция анонимного творчества, создание коллективных произ-

ведений, растворяющих индивидуальность авторов, привлечение воспринимающего произведения искусства в качестве соавтора, который «волен пролагать свой маршрут в лабиринте текста» [8, с. 63]. Другая важная черта постмодернистской конценции традиции связана с новым ощущением и пониманием времени и истории: «История как развитие должна уступить место истории как существованию в одновременности всего, когда-либо существовавшего и ставшего известным» [9, с. 18]. Таким образом, для постмодерна традиция теряет свою историчность и линейность, становясь подобием поля со свободно перемещающимися элементами. В музыке такое ощущение «сосуществования всех времён» ярко передают полистилистические композиции А. Шнитке. Утвердившаяся в современном сознании идея полифонии культур, языков, возможности одновременного присутствия в произведении разных исторических и стилистических пластов определили новое понимание традиции в постмодернистском искусстве.

Одновременное использование авторами постмодернистами множества литературных, музыкальных, художественных аллюзий и цитат свидетельствует о том, что на их концепцию традиции наложила отпечаток философия экзистенциализма с её отрицанием всякой догмы. Из этого вытекает равноправие всех традиций, ни одна из которых не может претендовать на монополию. Доминанта постмодернистского мировоззрения – открытость, распространяется как на факты реальности, по отношению к которым снимаются все запреты, так и на эстетические системы. Эта открытость может и демонстрировать множественность жизни, её стихийную неупорядоченность, и служить поискам нового объединяющего начала.

XX век разрушил существовавшие со времён античности представления о целостности мира, гармонии космоса, человека, его сознания и искусства. Исчезновение веры в абсолюты вызвало к жизни представление об относительности, изменчивости, нестабильности и в то же время взаимосвязи и взаимозависимости всего сущего, а также стимулировало поиски новой целостности. Постмодернизм, воспринимающий мир как хаос и отражающий это представление в своих модификациях интертекстуальности, пытается сориентироваться во множестве культурных систем и угадать дальнейшее направление развития искусства.

Доминирующими признаками новых концепций традиции в эпоху постмодернизма можно назвать следующие:

- множественность и разнообразие подходов к традиции;
- интерес ко всему спектру многовековых и многонациональных традиций;
- ироническое переосмысление традиции, её пародирование, пересоздание;
- преимущественное внимание к текстовой, формальной стороне традиции;
- перенос смысловой нагрузки с сущностного содержания традиции на форму её использования;
- замещение традиции интертекстуальностью и наделение интертекстуальности признаками традиции;
- игровой подход к традиции;
- утрата линейности традиции, одновременное присутствие разновременных традиций, их плюралистичность и эклектичность;
- равнозначность в произведениях ретроспективного и современного планов повествования, авторского и цитируемого текстов;
- разрушение целостности традиции и поиски нового порядка на основе множественности традиций.

Библиографический список

1. *Селицкий А.* Советский музыкальный авангард середины века и «великая стилевая революция» 1910–20-х годов // Искусство XX века: диалог эпох и поколений. Сб. статей. Т. 2. – Нижний Новгород, 1999. – С. 77–86.
2. *Соколов А.С.* Музыкальная композиция XX века: диалектика творчества. – М.: Музыка, 1992. – 230 с.
3. *Липовецки Ж.* Эра пустоты. Очерки современного индивидуализма. – СПб., 2001.
4. *Маньковская Н.Б.* Эстетика постмодернизма. – СПб., 2000.
5. *Барт Р.* Фрагменты речи влюблённого. – М., 1999.
6. *Ильин И.П.* Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. – М., 1996.
7. *Кутырев В.А.* Апология человеческого (предпосылки и контуры консервативного философствования) // Вопросы философии. – 2003. – №1. – С. 61–69.
8. *Осанов А.А.* «Смерть автора» как вирус современной культуры // Художественно-эстетическое образование и проблемы современной

культуры: материалы III Международной научно-практической конференции. – Владимир: ВГПУ, 2005. – С. 60–64.

9. Чукин С.Г. Ситуация вокруг постмодерна // Ступени. – 1994. – №2. – С. 16–21.

С.А. Поднебеснов

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ И ПОТЕНЦИАЛ НИЖЕГОРОДСКОЙ ШКОЛЫ ДИЗАЙНА

Нижгородский край издавна славился своими талантами и традициями. В Нижегородском регионе имеется свыше 70 видов ремесел и 40 видов художественных промыслов, сосредоточена одна треть всех народных художественных промыслов России. Такого явления больше нет ни в одном другом месте на планете. Нижний Новгород издавна известен, как главный торговый центр России. Благодаря крупнейшей Всероссийской промышленной и художественной ярмарке были созданы условия для колоссального для своего времени культурного, проектно-инженерного, научного и экономического международного обмена. Нижегородская Земля взращивала уникальные кадры, приносившие для России и всего мира неоценимые творческие дизайнерские идеи и открытия. Вспомним, что именно нижегородский изобретатель-дизайнер Иван Петрович Кулибин, известный многочисленными и очень остроумными дизайнерскими изобретениями, стал в 1769 году, по сути, главным механиком России, ибо ему было поручено заведывание технической мастерской Академии наук.

Именно в Нижнем Новгороде, городе, расположенном на слиянии двух великих рек Волги и Оки, и в его окрестностях исторически предопределенно сформировался уникальный и феноменальный культурный социум, положивший начало активному развитию дизайна.

В СССР и России дизайн становился на ноги в достаточно сложных исторических условиях (1920–1960 гг.). Если в масштабах страны существовали объективные и субъективные трудности становления дизайна как государственной политики в области промышленного производства, то в Москве, Горьком, Ленинграде, Свердловске, Новосибирске энтузиасты дизайна делали свое дело. Эта инициатива и обеспечила возможность не только принятия Постановления №394 Совета министров СССР от 28 апреля 1962 г. «Об улучшении качества изделий машиностроительной промышленности и товаров массового потреб-

ления путем использования метода художественного конструирования», но и создания ВНИИТЭ и журнала «Техническая эстетика». На местах быстро началась активная деятельность по созданию отделов, бюро, секторов, лабораторий с многообразными названиями: художественное конструирование, техническая эстетика, промышленная эстетика, производственная эстетика и т.п. Терминологический аппарат еще не был разработан.

Более того, в 1960-е годы XX в. не было практически никакой ясности в четырех базовых областях дизайна: организационной, научной, педагогической и практической. В решении этих проблем и пригодился многолетний опыт развития дизайна в Горьковской области. Здесь нет необходимости доказывать огромный многоотраслевой промышленный потенциал горьковского региона: судостроение, машиностроение, приборостроение, авиационная и автомобильная промышленность, деревообрабатывающая промышленность, самые многочисленные художественные промыслы как форма «народного дизайна» и т.д.

Огромный дизайнерский опыт был накоплен на Горьковском автомобильном заводе ещё с 1930-х годов. Это известные разработки под руководством дизайнера-конструктора А. Кириллова автомобилей ГАЗ-М-1 «ЭМКА», ГАЗ-М20 «ПОБЕДА» В. Самойлова, ГАЗ-12 «ЗИМ» Б. Лебедева, Л. Еремеева, известные разработки автомобилей ГАЗ-13 «ЧАЙКА» Б. Лебедева, «ВОЛГА-ГАЗ-21» Л. Еремеева, «ВОЛГА-ГАЗ-24» Л. Циколенко, Н. Киреева, ГАЗ-14 «ЧАЙКА» С. Волкова. Разработки руководителя дизайн-центра Павловского автобусного завода М.В. Демидовцева – создателя автобуса ПАЗ-Турист-Люкс, получившего Золотой кубок «за новизну дизайна» на международном конкурсе в г. Ницца (Франция). Уникальный в мире опыт выдающегося дизайнера Р.Е. Алексеева лучших в мире крылатых судов и экранопланов, а также работавших под его руководством талантливых дизайнеров Центрального конструкторского бюро по судам

на подводных крыльях В. Квасова, Ф. Прибыщен-ко, О. Фролова, Н. Малокова, С. Швецова, А. Сухова, И. Медведева и других. Были созданы суда на подводных крыльях «Ракета», «Волга», «Метеор», «Спутник», «Комета», «Чайка», «Вихрь», «Беларусь», «Буревестник», экранопланы СМ, УТ, КМ, «Орлёнок», «Чайка», «Лунь», «Волга» и др. Лидировали в СССР фундаментальные художественно-конструкторские разработки в приборостроительной отрасли под руководством дизайнеров А. Маслова, А. Шаповала, работавших в ГНИПИ. Блестящие работы в области эстетизации промышленной среды авиационного завода им. С. Орджоникидзе дизайнера А. Елизарова (1960–1970-е годы); лучшие в мире разработки атомных подводных лодок под руководством Н. Кваши, удостоенного первым звания Героя России; разработки дизайнера Ю. Востокова, возглавившего впоследствии министерство мебельной промышленности СССР; разработки А. Николаева специальных транспортных средств и механизмов для Арктики и Антарктики; разработки лучших в мире фрезерных станков на ГЗФС.

В то время, когда на местах в различных отраслях промышленности быстро началась активная деятельность художественно-конструкторских отделов, бюро, секторов и лабораторий, тогда стали зарождаться отраслевые школы дизайна на предприятиях горьковского региона: автомобилестроении, судостроении, машиностроении, приборостроении, авиационной и деревообрабатывающей промышленности.

Огромный дизайнерский проектный опыт был накоплен на Горьковском автомобильном заводе ещё с 1930-х годов, который развивался в качестве отраслевой проектной школы и активно распространялся на предприятиях автопрома СССР. В Центральном конструкторском бюро по судам на подводных крыльях сформировалась уникальная в мире дизайнерская школа Алексева. В дизайн-центре Павловского автобусного завода сформировалась известная в мире дизайн-школа Демидовцева, в дальнейшем получившая активное развитие на Волжском автомобильном заводе. В приборостроении базе ГНИПИ на основе фундаментальных научных исследований в области дизайна отрасли выделились дизайнерские школы Маслова и Шаповала.

Научная деятельность в области дизайна представлена разработкой системы в серии докторских и кандидатских диссертаций и в более чем

100 публикаций (Л. Зеленов, В. Щуров, О. Фролов, Г. Созонтов, А. Казарин, А. Шаповал, Д. Рахманкулова, С. Поднебеснов и др.).

Сложилась Нижегородская школа дизайна, научные исследования которой раскрываются в многочисленных статьях, монографиях, изданиях.

Опираясь на исторические традиции нижегородской промышленности, энтузиасты – инженеры, конструкторы, технологи, художники пытались проектировать и создавать промышленные изделия с учетом единства инженерных и эстетических свойств.

Научные основы системы дизайна были разработаны нижегородским ученым доктором философских наук, профессором Л.А. Зеленовым. Это система дизайна на базе шести принципов. Доклад о шести принципах дизайна был положительно оценен на 9 Конгрессе ИКСИД.

Сущность концепции Нижегородской школы дизайна заключается в следующем: 1) дизайн – это теория и практика художественного конструирования технических систем; 2) художественное конструирование – это творческая деятельность по созданию технических систем индустриальным способом в соответствии с художественными и утилитарными закономерностями; 3) глубинная природа дизайна – эстетическая, а эстетическое есть единство прекрасного и безобразного, при этом прекрасное – это гармония, единство предметной и человеческой меры в предмете; 4) учет меры предмета в творчестве дизайнера приводит к формированию Инженерного и Экологического принципов дизайна, а учет меры человека – формированию Социологического, Эргономического и Экономического принципов, интеграция их осуществляется за счет Эстетического принципа дизайна. Социологический принцип – учет структуры и динамики общественных потребностей с целью создания полезных продуктов. Инженерный принцип – учет технических, конструктивных и технологических закономерностей с целью создания функционально совершенных изделий. Эргономический принцип – учет анатомических, физиологических и психологических характеристик человека с целью создания удобных изделий. Экономический принцип – учет затрат живого и овеществленного труда с целью создания рентабельных, экономически целесообразных изделий. Экологический принцип – учет особенностей абиотических и биотических систем с целью создания

экологически чистых, природоохранных изделий. Эстетический принцип – учет композиционных закономерностей с целью создания прекрасных, эстетически выразительных изделий. Эстетический принцип и показатель качества в дизайне являются интегративным, производным от других принципов и показателей. Логика деятельности дизайнера прежде всего ориентирует его на решение эстетической задачи, но эстетическая выразительность, эстетическое совершенство промышленного изделия могут быть достигнуты только при условии выявления в нем гармонического единства меры предмета и меры человека.

Интегральная система управления качеством продукции на основе шести принципов дизайна была реализована на Горьковском автозаводе, Павловском автобусном заводе, на Волжском автомобильном заводе, в Центральном конструкторском бюро по судам на подводных крыльях им. Р.Е. Алексеева, Горьковском научно-исследовательском приборостроительном институте.

С 1951 года начинались более широкие поиски интеграции художественных и конструктивных закономерностей. Благодаря инициативе председателя Горьковского СНХ Н. Смелякова в системе Совнархоза был создан межотраслевой отдел по архитектурно-художественному проектированию (О. Фролов и др.). С этого момента предприятия региона интенсивно пополнялись выпускниками художественно-промышленных вузов. На Горьковский автозавод пришли Л. Циколенко, С. Волков, Н. Киреев, А. Рогов, И. Саяпин и др. В Центральное конструкторское бюро по судам на подводных крыльях, где работал Р.Е. Алексеев, пришли Ф. Прибыщенко, О. Фролов, Н. Малюков, С. Швецов, А. Сухов, И. Медведев и др.

Опираясь на исторические традиции нижегородской промышленности, инженеры, конструкторы, технологи, художники проектировали и создавали промышленные изделия с учетом единства инженерных и эстетических свойств.

Эта многообразная практическая работа, конечно, нуждалась в научном осмыслении, в организационном обеспечении и в подготовке перспективных кадров.

Инициатива в решении всех названных проблем исходила от Горьковского политехнического института. Именно там с 1963 г. преподавателями и студентами – энтузиастами дизайна (А. Шаповал, В. Дьяченко, В. Валов, И. Шелягин, Б. Чахмахов, В. Носаков, В. Казаков, Л. Зеленев)

был создан кружок «Техническая эстетика», организованы курсы повышения квалификации руководящих работников промышленных предприятий с санкции ОК КПСС (1964–1969 гг.), изданы учебные пособия по дизайну, монография «Эстетику – в производство» (1967 г.).

До 1976 года в обществе активно велась обычная лекционная работа. И впервые в СССР энтузиастами своего дела Л. Зеленовым, А. Шаповалом, О. Фроловым в 1976 году был создан двухгодичный Народный университет дизайна, подготовивший до 1992 года 950 специалистов для промышленности области. Университет был отмечен премией министра образования СССР.

Накопленный опыт подготовки дизайнеров позволил создать специальность «Дизайн» на базе Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета (1990 год – кафедра промышленного дизайна, зав. кафедрой А. Шаповал и кафедра дизайна интерьера, зав. кафедрой О. Фролов), а в Волжском государственном инженерно-педагогическом университете активно развивается педагогический дизайн (зав. кафедрой Н. Сырова). В структуре вузов города открыты также серия кафедр культурологического и архитектурного профиля. Опыт их работы показывает, что дипломные проекты выпускников данных кафедр получают самую высокую оценку на международных и всероссийских конкурсах.

Много специалистов активно участвовало в развитии дизайна на Нижегородской земле: его теории, педагогики, практики и организации. Являясь специалистами в разных областях, они и способствовали развитию дизайна как интегрального, многомерного социального явления.

Нижегородские дизайнеры внесли и вносят особый существенный вклад в историю и культуру нашей страны: это преподаватели профилирующих кафедр вузов и ведущие специалисты дизайна различных областей промышленности региона, участвующие в создании автомобилей, летательных аппаратов, судов на подводных крыльях, радиоэлектронной, медицинской аппаратуры, бытовых приборов, моделей одежды, жилых и производственных интерьеров, мебели, станков и инструментов, произведений графического дизайна и декоративно-прикладного искусства, лауреаты и номинанты Государственных премий и Российских национальных конкурсов в области дизайна «Виктория» и других Российских и международных конкурсов и выставок. Осно-

воположники Российского дизайна – известные в мире ученые и исследователи, наши земляки – нижегородцы стоят и сегодня авангарде российского дизайна и отечественных школ дизайна.

В решении задачи перехода к инновационной модели экономического развития значение дизайна и неразрывно с ним связанного дизайн образования резко возрастает. Потенциал нижегородского профессионального сообщества дизайнеров, исторически связанного с отечественными достижениями в области науки и техники в Нижнем Новгороде и регионах Приволжского федерального округа, способны внести существенный вклад в экономику России и укрепление престижа российской продукции.

Библиографический список

1. Воронов Н.В. Российский дизайн. Очерки истории отечественного дизайна. Т. 1. – М.: «Союз Дизайнеров России», 2001. – 424 с., ил.
2. Зеленов Л.А. История и теория дизайна. Учебное пособие. – Н. Новгород: Нижегородский гос. архитектурно-строительный ун-т, 2000. – 46 с.
3. Михайлов С.М. История дизайна. Т. 2. Учеб. для вузов. – М.: «Союз Дизайнеров России», 2004. – 396 с., ил.
4. Назаров Ю.В. Постсоветский дизайн (1987–2000). Проблемы, тенденции, перспективы, региональные особенности. – М.: «Союз Дизайнеров России», 2002. – 416 с., ил.

Т.С. Суслова

МОРАЛЬНО-ЦЕННОСТНАЯ РОЛЬ ИКОНЫ В СОХРАНЕНИИ РУССКОГО ЭТОСА

В статье на основе комплексного подхода к изучению иконописи показывается, каким образом находили отражение культурные универсалии русского народа в иконописных образах. Вскрываются механизмы духовного преемства. Икона предстает как сокровищница и хранилище внутреннего опыта, как наследие культурной памяти русского народа.

У каждой нации есть свои знаковые элементы культуры, в которых на протяжении многих веков находили отражение мировоззрение и мироощущение народа. Для России таковым является икона, которая прошла долгий и сложный путь развития. Реформы Петра Великого и процесс европеизации отрицательно сказались на понимании и восприятии русской иконописи. XX век значительно пошатнул отношение к памятникам религиозного искусства, в том числе и к иконе. Сегодня в период переоценки духовно-нравственных оснований русской культуры невозможно обойтись без обращения к опыту наших предков. В данной статье внимание сосредоточено на изучении и осмыслении феномена русской культуры – иконы как сокровищницы и хранилища русской духовности, ее роли в сохранении русского этоса, то есть нрава, характера, ментальности русского человека.

Долгое время икона рассматривалась только с позиций искусствоведения или богословия, что значительно снижало анализ ее роли как духовной основы в жизни русского человека. Для более глубокого осмысления необходимо комплексное изучение иконописи с позиций религии,

философии, богословия, искусствоведения, культурологии, что позволит значительно расширить понимание смыслообразующих начал, присущих иконному образу.

Приступая к анализу русской иконы, сразу заметим, что иконописи как виду церковного искусства присущи строгая каноничность и символичность, которые позволяют, не искажая смысла, передавать христианские истины. Однако важным является то, что, не вторгаясь в рамки канонов, русские иконописцы смогли отразить в ней социальный и духовный опыт народа. Поэтому русские иконы значительно отличаются от византийских по мягкости и спокойствию ликов, плавности линий, цветоритмических решений и, конечно же, по появлению и распространению определенных иконографических сюжетов, по «любимым святым», которые были свои в каждом княжестве.

Говоря в целом о значении иконы, отметим, что каждое важное событие в жизни человека сопровождалось сакральными действиями с участием икон. Рождение, крещение, свадьба, похороны не обходились без соответствующих икон. Иконы были неотъемлемой частью жилого дома,

стояли при входе в населенный пункт, их брали с собой в дорогу. Намоленные образа передавались из поколения в поколение, становились духовным ориентиром и помогали сохранять нравственные ценности семьи. На Руси часто говорили: «Чем древнее, тем подлиннее». Духовно-онтологический и нравственно-культурологический смысл иконы заключался в том, что человек, молясь в сложные минуты жизни перед образом, всматривался сам в себя, в окружающую действительность, находя в себе внутренние силы для преодоления трудностей и делая правильный выбор, следуя по пути, указанному Христом. Икона помогала отвлечься от тягот повседневности, призывая человека остановиться и подумать над смыслом жизни, указывая при этом на истинность бытия. Вспоминаются слова П. Флоренского, которые вполне справедливо могут быть отнесены к иконе: «образы искусства суть формулы жизнепонимания» [4, с. 272]. Являясь границей между земным и небесным миром, икона указывала на горний мир, преображенный и гармоничный. В момент моления происходило очищение от земных забот и суесть, человеку напоминалось о высших непреходящих ценностях бытия, о таинстве спасения. Богатые и нищие, молодые и старые – все были равны перед иконой, перед высшим миром, где действуют иные правила, нежели в обычной жизни. При молении человек освобождал душу от греховности, преображался, постигал себя, искал и находил свой собственный путь, отличный от других, но такой, чтобы жить в согласии с Богом. В момент обращения к святым образам предстоящие объединялись едиными христианскими ценностями. Таким образом, молчаливое созерцание икон – это самопостижение, самоопределение, самопознание человека, это выбор истинного пути, следование по которому ведет к спасению. Моление перед иконой в конечном итоге способствовало формированию морально-нравственных и духовных основ личности.

В иконе находили отражение различные культурные универсалии, то есть «наиболее распространенные в социокультурной практике культурные формы (нормы, образцы, стереотипы сознания и поведения), отличающиеся сравнительным единообразием своих черт у самых различных народов [2, с. 280]. В русской классической иконе можно выделить такие культурные универсалии, как например, «добро», «зло», «надежда», «спа-

сение», «любовь». Часто, молясь перед иконой, человек искал ответы на вечные вопросы, которые в этот момент становились для него актуальными: «в чем заключается смысл человеческой жизни?», «что есть истина?». Перечисленные вопросы волновали каждого человека, и ответ на них он мог получить при «общении» с иконным образом. Икона указывала путь спасения человеку. Она являла мир преображенный, безгреховный и приобщала человека к иному восприятию действительности. Таким образом, икона помогала человеку в поиске собственной духовной основы.

Далее проанализируем, как посредством иконы можно проникнуть и понять внутренний духовный мир тех людей, которые к ней обращались, как в ней концентрировалась культурная память народа. Например, большое распространение на Руси получили богородичные иконы типа «Умиление» и, конечно же, в первую очередь «Богоматерь Владимирская». Чем же можно объяснить популярность данного сюжета? Обратимся к иконографии названного извода. Богородица с Сыном на руках, который трогательно прижимается щекой к лику Матери. Глаза ее полны скорби и печали. Она знает, какие муки предстоят ее Сыну, но сознательно отдает его людям. Эта икона ориентирована на человека тем, что являет ему близкие и понятные каждому чувства: любовь и жертвенность. Это сложное эмоциональное переживание нашло отклик в русских душах. Мария отдает миру самое дорогое – своего Младенца, поэтому Образ Богоматери был ближе и понятнее русскому человеку, нежели образ Христа, Владыки и Судии. Русские считали Богоматерь своей заступницей, вместе с ней они молили Бога о помощи и спасении. Пришедшие из Византии и открывшиеся русскому человеку новые духовные смыслы, как, например, выраженные в иконе «Богоматерь Владимирская», стали духовным ориентиром, внутренним стержнем для многих поколений.

Не менее важна в понимании русской души прославленная икона Андрея Рублева «Троица». Не вдаваясь в детальный анализ, укажем, основной, на наш взгляд, смысл, сосредоточенный в этом образе. Иконописец убрал все лишнее в трактовке известного библейского сюжета, тем самым, он сконцентрировал внимание молящегося на чаше, стоящей на столе, также повторяющей форму чаши. Смысл иконы состоит в том, чтобы каждый предстоящий помнил о жертве

Христа, которую он совершил ради людей. Так икона становилась ориентиром в выборе собственного пути, в поиске смысла жизни, праведности бытия. Жесты ангелов словно благословляют каждого молящего, ищущего свой собственный путь. Неоднократно повторенный мотив круга заставляет забыть привычную суету, вспомнить о другом преображенном мире, о других вечных ценностях. Все вместе: чаша, благословляющие жесты ангелов, круг как символ вечности – помогают ответить на вопрос о смысле человеческой жизни, который задает молящийся, глядя на священный образ. Поэтому «Троица» Андрея Рублева была столь популярной и любимой, поскольку не одно поколение и ни один человек искали ответ на вопрос о смысле бытия. И этот иконописный образ позволял не ошибиться, сделать правильный выбор, сохраняя только лучшие качества в человеке, постоянно напоминая об ответственности, которая лежит на каждом. Икона своим умиротворением и спокойствием умирала души верующих, передавая из поколения в поколение главные христианские ценности, такие как добро, смирение, терпимость, красота, жертвенность, ставшие понятными и близкими русскому человеку. Так философско-мировоззренческие установки русских о смысле жизни, об истине, о праведности бытия не только воплотились в названной иконе, но служили и продолжают служить ориентиром в духовных поисках русского человека.

Не только в новой трактовке известных иконографических изводов выразились морально-ценностные установки русского народа, но и в появлении новых иконографических сюжетов нашли отражение характерные качества русского человека. Проиллюстрируем сказанное на примере иконы «Бориса и Глеба». Борис и Глеб, сыновья великого князя Владимира Красное Солнышко, были убиты своим братом Святополком. Их жизненный путь воспринимался как иллюстрация христианской истины «непротивления злу насилием». По словам А.И. Клибанова, «непротивление придает смерти качество добровольных страданий и очищения» [1, с. 93]. Убийство невинных резко осуждалось русским человеком. Поэтому духовно-нравственный смысл, заключенный в этой иконе, был созвучен миропониманию русских. Икона осуждала не только братоубийство, но и убийство вообще, призывала к христианской заповеди «возлюби ближнего своего как са-

мого себя». Напоминая о терпимости, согласии, любви друг к другу, икона нашла живой отклик в сердцах русских. Она отвечала мироощущению и мировоззрению народа, и стала одним из любимых иконографических сюжетов, воплотив в иконном образе напутствие на века. На этом примере ясно видна взаимосвязь исторического прошлого и иконы, ее включенность в жизнь человека, то, что она не была чем-то далеким, заоблачным, а наоборот была рядом с человеком и с нацией на протяжении многих веков. В ней находили отражение, сохранялись и передавались из поколения в поколение важнейшие константы духовности русского человека.

Готовность постоять за обиженных, оказать помощь ближнему, нашли отражение в иконном образе Георгия Победоносца. Этот иконографический сюжет можно рассматривать гораздо шире, нежели просто победу Георгия над змием. В образе Георгия сосредоточены лучшие качества воина, сражающегося за свою Родину, за справедливость, любовь, добро. Змий здесь предстает как олицетворение зла. Вспоминается змей-искуситель из Эдемского сада. Поэтому победа Георгия ассоциировалась в сознании русского человека не просто как спасение царевны и города, а как торжество добра над злом.

Выражением духовной силы и подвига, самопожертвования выступают иконы святых, таких как Александр Невский, Сергей Радонежский, Иосиф Волоцкий. О высокой духовности русского народа свидетельствуют иконы юродивых, таких как: Киприан Суздальский, Василий Блаженный, Прокопий Устюжский, Лаврентий Калужский и другие. За выражение таких черт русского человека как смирение, кротость, терпимость, готовность прийти на помощь ближнему эти иконы были любимы и популярны в народе.

Следовательно, сила иконного образа заключалась не просто в явлении христианских истин, а во взаимосвязи искусства и жизни, в выражении важнейших ценностных установок в иконописных образах. Мудрость народа, сконцентрированная в иконе, передавалась из поколения в поколение, помогая сохранять духовный стержень русского народа и оберегая его самобытность, в которой и заключается сила нации. Таким образом, в иконе находили отражение, сохранялись и передавались культурные универсалии русского этоса, такие как «добро», «истина», «смысл жизни», «красота», «воля», «спасение», «муд-

рость». Они определяли ценностные установки и мировоззренческие ориентиры русского человека на протяжении многих веков. Эти смыслы характеризуют особенности русского менталитета, свойственные ему миролюбие, добросердечность, терпимость, стремление к гармонии и красоте.

В заключении хотелось бы обратиться к словам Л.А. Успенского: «В наше время... происходит встреча двух, в корне различных ориентаций человека и его творчества: антропоцентризма секуляризованного, безрелигиозного гуманизма и антропоцентризма христианского. На путях этой встречи одна из главных ролей принадлежит иконе. Главное значение ее открытия в наше время представляется не в том, что ее стали ценить или более или менее правильно понимать, а в том свидетельстве, которое она несет современному человеку: свидетельстве о победе человека над всяким распадом и разложением, свидетельстве иного плана бытия, которое ставит человека в иную перспективу в соотношении его с Творцом, в иную направленность по отношению к ле-

жащему во грехе миру, дает ему иное ведение и видение мира» [3, с. 413]. Мысли известного богослова подчеркивают, насколько сегодня важна роль иконы в познании важнейших духовных ценностей и, следовательно, в обретении, сохранении и изучении национального своеобразия, нашедшего отражение в иконописных образах, ставших преемниками и выразителями культурной памяти русского народа.

Библиографический список

1. Клибанов А.И. Духовная культура средневековой Руси. — М.: Аспект-Пресс, 1996. — 368 с.
2. Культурология XX век: Энциклопедия: В 2 т. Т. 2 / Гл. ред., сост. и автор проекта С.Я. Левит. — СПб.: Университетская книга, 1998. — 447 с.
3. Успенский Л.А. Богословие иконы Православной церкви. — М.: Изд-во западно-европейского экзархата Московского патриархата, 1996. — 474 с.
4. Флоренский П. Значение пространственности // Статьи и исследования по истории философии и археологии. — М.: Мысль, 2000. — С. 272–274.

Такахаси Санам

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И СОЦИАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ ФИЛЬМА А. ТАРКОВСКОГО «АНДРЕЙ РУБЛЕВ»

Цель исследования — попытка анализа особенностей восприятия и социального контекста фильма А. Тарковского «Андрей Рублев» («Страсти по Андрею») в советских источниках.

До настоящего времени процессу съемки, цензурным ограничениям и другим сложностям с показом фильма А. Тарковского «Андрей Рублев» (первоначальное название «Страсти по “Андрею”») посвящено немного исследований. В статье «Хождение по мукам “Андрея Рублева”»¹ Т. Винокурова, цитируя письма А. Тарковского, стенограммы заседаний бюро художественного совета в «Мосфильме» и другие материалы, проясняет основные этапы работы над фильмом. Анализ материалов в статье П.Д. Волковой «“Дело” об Андрее»² также позволяет прояснить основные этапы работы над фильмом и проследить даты его прохождения по инстанциям. Обе эти публикации, однако, по сути очень похожи друг на друга, поскольку они, не обращая внимание на политические и социальные обстоятельства в которых создавался фильм, сосредотачиваются преимуще-

ственно на судьбе заверщенного фильма, основываясь на архивных материалах, содержащихся только в фондах «Мосфильма»³. В данной статье мы стремимся прояснить ряд особенностей исторического и социального контекста, начиная с периода составления заявки на фильм в январе 1962 года до его выпуска на широкий экран в конце декабря 1971 года.

После смещения Н.С. Хрущева в октябре 1964 г. меняется ряд акцентов в идеологической направленности политики правящей партийно-государственной элиты. Прежний интернационализм сменяется попытками формирования особой национальной идентичности в рамках советской идеологии, наиболее ярко наблюдаемыми в культурной, особенно литературной, сфере, которую КПСС держала под постоянным контролем.

В советском обществе весьма важное значение придавалось кино. Большие надежды в этой

связи возлагались на фильм «Андрей Рублев», основным содержанием которого были жизнь и творчество иконописца Андрея Рублева, история и культура Руси XV века, борьба народа против татаро-монгольского ига. В эти годы режиссер А. Тарковский, недавно получивший престижный приз «Золотой лев» на Канском международном кинофестивале за свой фильм «Иваново детство», стал считаться одним из самых перспективных кинорежиссеров, сумевшим продемонстрировать на мировой арене высокий уровень киноискусства Советского Союза.

Американский исследователь Д. Данлоп полагает, что фильм об Андрее Рублеве, «возможно, тоже был предназначен играть воспитательную роль»⁴. Однако законченное в 1966 году произведение вызвало большие споры, его долго не разрешали выпускать на всесоюзный экран. Poleмика вокруг фильма «Андрей Рублев» показывает сложность и противоречивость проблемы понимания подлинности в изображении древней русской истории в советский период. Анализ статей различных СМИ и материалы из разных государственных архивов показывают основные проблемы, которые обсуждались партийными чиновниками, журналистами, историками и деятелями кино, пытавшимися прояснить и сделать понятным далекое прошлое, расставляя желательные акценты, которые представлялись необходимыми при показе древнерусской истории.

Публицист Л. Аннинский полагал, что «художники начала 60-х годов исходили из идеала, расположенного где-то в будущем: там располагался для них некий нравственный образец человека, очищенный от лжи (от “пережитков прошлого”). Художники конца 60-х годов уже чаще поверяли себя прошлым, тоже очищенным от лжи (от “модернизма”). Тарковский почувствовал поворот задолго»⁵. Оценивая А. Тарковского как художника, начинавшего творческую деятельность в 1960-х гг., он, однако, пишет, что «трудно сказать, какое воздействие имел бы “Рублев” на ситуацию в нашем искусстве, выйди он вовремя: в 1966 году». Потому что, в отличие от других творческих работ, появившихся в этот «поворотный» период, фильм «Андрей Рублев» не рисовал «идеализированное» прошлое Руси.

29 декабря 1962 года литературный сценарий первого варианта «Страсти по “Андрею”» был представлен в «Первое творческое объединение», в котором участвовали писатели и кино-

работники, обсуждая, в основном, проблемы продолжения работы над сценарием. Руководству заседания показалось, что объем сценария был весьма велик (259 страниц), в связи с чем авторам неоднократно предлагалось произвести сокращения сценария⁶.

Позже, в интервью французским журналистам, А. Тарковский сказал об этом сокращении следующим образом: «Я убежден, что последний вариант самый лучший, самый удачный. <...> Все мои друзья и коллеги, советовавшие мне в протяжении длинного обсуждения делать эти сокращения, в конце концов оказались правыми»⁷. Если обратить внимание на то, что это интервью было дано иностранным корреспондентом после внеконкурсного показа фильма и выигрыша им приза ФИППРЕСИ Каннского фестиваля в мае 1969 года⁸, то это объяснение А. Тарковского, скорее всего, нельзя принимать в прямом смысле. Более достоверную картину его отношения к предложениям сократить сценарий, мы можем частично узнать из «стенограммы заседания Художественного совета творческого объединения писателей и киноработников»⁹ от 24 августа 1964 года.

На этом заседании присутствовали А.А. Алов (председатель), Ю.В. Бондарев, Б.Т. Грибанов, П.М. Данильянц, Ю.Ю. Карасик, В.М. Крепе, К.Б. Минц, Л.С. Мирский, В.Н. Наумов, Т.Г. Огородникова, Н.А. Рудакова, А.А. Тарковский, Ю.В. Трифонов, Е.А. Черняев, В.И. Юсов и обсуждали четвертый вариант сценария. В основном члены заседания положительно оценили сценарий. К. Минц, например, прочитав все 4 варианта, выразил свое удивление тем, что «от варианта к варианту интерес у меня к этой вещи увеличивается. <...> Я просто в этом уверен, что это наиболее выдающееся, наиболее крупное произведение, которое мы сейчас имеем во всей советской кинематографии»¹⁰.

Однако объем этого варианта, сократившегося до «152 страницы через один интервал» (5400 метров), по мнению председателя А. Алова, оказался по-прежнему «огромный»¹¹. Подчеркивая необходимость сокращения, В. Наумов весьма критично высказался об отношении большинства совета к режиссеру, что «не нужно А. Тарковскому говорить как он гениален и как там все прекрасно и ничего нельзя сокращать», сказав самому Тарковскому: «Посидите, подумайте. Ну, если уж не сможете, то не сможете. Но я считаю, что это нужно сделать на пользу и для блага дела»¹².

Тарковский сам отмечал, что «я с удовольствием выслушаю ваши замечания по поводу того, что можно сократить в нашем режиссерском сценарии без ущерба для идейно-художественного содержания». Он уже и сам до этого времени сократил некоторые эпизоды, оставшись, однако, не доволен этими сокращениями: «мы сократили на этом ничтожное количество метров — 50 метров, то есть практически мы ничего не выиграли: здесь моральный проигрыш гораздо больший»¹³.

В заключение заседания приняли предложение П. Данильянца: сократить сценарий до 5000–5200 метров и договориться с генеральной дирекцией и государственным комитетом разрешить такой «исключительный метраж»¹⁴. В стенограмме не выяснилось, почему нужно было сокращать сценарий, но позже, директор фильма Т. Огородникова вспоминает, что из-за недостатки сметы пришлось сократить эпизоды и кадры, имевшие важное значение, например, эпизод «Куликовская битва»¹⁵.

Основная критика фильма преимущественно отмечала недостаток оптимизма, избыток жестокости, сцены с обнаженной натурой и т.п. В 1971 году Заместитель заведующего Отделом культуры ЦК КПСС Ф.Т. Ермаш доложил о работе над этим фильмом, отметив, что в картину, выпуск которой на экран «приостановлен вследствие просчетов идейного и художественного характера», А. Тарковский внес «существенные сокращения и изменения, исправлены эпизоды со скоморохом, языческого праздника, ослепления в лесу художников, новеллы “Страшный суд” и “Нашествие”». Поправки посчитали положительными и в докладе утверждалось, что Отдел культуры поддерживает выпуск фильма «ограниченным тиражом в августе-сентябре 1971 года»¹⁶.

Пока фильм не был показан на широком экране, большинство журналов и газет, сообщая о продвижении съемок фильма, выражало надежду скоро увидеть ленту об Андрее Рублеве, «творчество которого является национальной гордостью русского народа»¹⁷ или о Руси, «разбуженной Куликовской битвой... от векового татарского ига»¹⁸. Вместе с тем, иногда А. Тарковского едко упрекали за его «неправильное» поведение: в газете «Вечерняя Москва» отмечали жестокое обращение режиссера к животным¹⁹, а в журнале «Крокодил» — нечаянный «второй исторический пожар — 1965 года» в Успенском соборе в г. Владимире²⁰.

До широкой демонстрации фильм неоднократно подвергался критике в ходе неофициальных или официальных просмотров. После его первого показа иностранной делегации зимой 1966 года, председатель «Совэкспортфильма» обратил их внимание на то, что отдельные «киноспециалисты видят в фильме элементы неуважения к истории России»²¹. Осенью 1968 года в редакции «Правда» секретарь ЦК КПСС П.Н. Демичев резко критиковал произведение за то, что «идейная концепция фильма является ошибочной, носит антиисторический характер», отмечая, что «фильм унижает достоинство русского человека, превращает его в дикаря, чуть ли не в животное». Он пришел к выводу, что фильм «против нас, против нашего народа и его истории, против партийной политики в области искусства»²².

Однако, не смотря на все вышеупомянутое, фильм был высоко оценен на Каннском фестивале 1969 г. и получил приз ФИПРЕСИ. Возможно, вследствие этого, в г. Владимире провели экспериментальный общественный просмотр фильма, на котором присутствовали ответственные партийные работники и представители местной творческой интеллигенции. При этом секретарь Владимирского обкома КПСС С.И. Сурниченко доложил председателю комитета по делам кинематографии при Совете Министров СССР А.В. Романову, что «вместо воспитания у людей чувства патриотизма, гордости за нашу Родину, за русского человека, <...> зрителям преподносятся в концентрированном виде сцены и картины зла, надругательства над человеком, над всем тем, что является светлым»²³. В ответ на это письмо А.В. Романов сообщал, что комитет по кинематографии «согласен с многими замечаниями»²⁴.

Сразу после выпуска фильма на всесоюзный экран, 4 января 1972 года в докладе о прокате фильма «Андрей Рублев» заведующим Отделом культуры В. Шауром говорилось²⁵: «В Москве фильм показывается с 20 XII, в других городах — с 26 XII. До 2 января в 5 кинотеатрах Москвы картину посмотрело около 194 тысяч зрителей; из 208 сеансов, проведенных за эти дни, были полностью проданы билеты только 70 сеансов (в основном вечерних). Коллективные заявки поступают в кинотеатры преимущественно от научно-исследовательских проектных и учебных институтов». Дальше доклад знакомит с откликами на фильм: «Судя по первым отзывам, картина оценивается неодинаково. Частью зрителей кино-

фильм воспринят отрицательно, прежде всего потому, что они не находят там верного отражения определенного периода истории России, рассказа о жизни и творчестве художника А. Рублева. Другие считают его талантливым и сложным произведениям, хотя не во всем разделяют позицию авторов».

«Комсомольская правда» выступила со статьей, критикующей фильм, в котором, по мнению автора, «отброшена историческая конкретность эпохи — начала освобождения от ненавистного ига орды, начала объединительных исканий, создававшим и возвышавшим нацию, связанное с этим стремление строить, создавать, <...> это был предвестник русского Возрождения, предвестник грядущих путей народа»²⁶. Автор статьи возражал против изображения великого художника, выступающего как «бледная немочь, безразличие, молчание-смирение». Эта статья цитировалась в докладе В. Шаура, писавшего, что она, «как считают многие кинематографисты, достаточно объективно отражает просчеты этого произведения».

Отрицательное отношение к фильму было принято частью представителей творческой интеллигенции²⁷, которые особо подчеркивали, что «этот фильм глубоко антиисторичен и антипатриотичен»²⁸. Кроме художника И. Глазунова подобные точки зрения выражали писатель А. Солженицын²⁹, математик А. Шафаревич³⁰, историк Н. Воронин³¹, кинодеятель Л. Оболенский³² и многие другие. Несмотря на то, что некоторые из них резко критиковали советскую систему и даже преследовались властью, они, тем не менее, поддерживали изменение идеологии руководства, направленное на усиление патриотизма в обществе. В рамках такого направления партийной политики требовалась определенная идеализация исторического прошлого, к которой, однако, авторы и сама концепция фильма сознательно не стремились.

Примечания

¹ Винокурова Т. Хождения по мукам «Андрея Рублева» // Искусство кино. — 1989. — №10. — С. 63–77.

² Волкова П.Д. «Дело» об Андрее // Волкова П.Д. (сост.) Андрей Тарковский: Архивы, документы, воспоминания. — М., 2002. — С. 361–378.

³ В этих статьях нет указания цифра документов. В статье «“Дело” об Андрее» автор объяснила, что она в архиве киностудии нашла цитируемые материалы, которыми пользуются также и автор статьи «Хождения по мукам “Андрея Рублева”».

⁴ John B. Dunlop The faces of contemporary Russian nationalism. — Princeton: Princeton University Press, 1983. — P. 35.

⁵ Аннинский Л. «Шестидесятники и мы». — М.: ВТПО «Киноцентр», 1991. — С. 200.

⁶ Винокурова Т. Хождения по мукам «Андрея Рублева». — С. 63.

⁷ <http://www.inion.ru/Lib/zajava.htm> [Interview *L'artiste dans l'ancienne Russe et dans l'URSS nouvelle (Entretien avec Andrei Tarkovsky)* with Michel Ciment and Luda & Jean Schnitzer in *Positif* Oct. 1969 (109), pp. 1–13 [Pol. trans. Zygmunt Kwiatkowski and Adam Horoszczak]].

⁸ На этом фестивале показали вариант «А» (185 мин.). В СССР в декабре 1971 года показали другой вариант «Б» (182 мин.), который в 1972 году начал демонстрироваться во всем мире. В варианте «А» новелла «Молчание» назвалась «Любовь», в котором показывается отношение Рублева с Дурочкой. Кроме того, новела «Нашествие» длиннее варианта «Б». См. Вава К. Тарковский: ностальгия к вечности. — Киото, 2002. — С. 34 (на японском языке).

⁹ РГАЛИ (Русский государственный архив литературы и искусства), ф. 2453, оп. 5, д. 1294. Всего 64 листа.

¹⁰ РГАЛИ, ф. 2453, оп. 5, д. 1294, л. 37.

¹¹ РГАЛИ, ф. 2453, оп. 5, д. 1294, л. 57–58.

¹² РГАЛИ, ф. 2453, оп. 5, д. 1294, л. 49–50.

¹³ РГАЛИ, ф. 2453, оп. 5, д. 1294, л. 9.

¹⁴ РГАЛИ, ф. 2453, оп. 5, д. 1294, л. 61–64.

¹⁵ Туровская М.И. Семь с половиной, или фильмы Андрея Тарковского. — М., 1991. — С. 72.

¹⁶ Горяева Т.М. (сост.) История Советской политической цензуры. — М., 1997. — С. 205–206 (ЦХСД (Центр хранения современной документации, с марта 1999 г. переименовали в РГАНИ), ф. 4, оп. 22, д. 13, л. 48–49).

¹⁷ «Андрей Рублев едет во Владимир» // Приокская правда. — 1965. — 15 августа. — С. 4.

¹⁸ Баулин В. На съемках фильма: «Начало и пути» («Андрей Рублев») // Тихоокеанский комсомолец. — 1966. — 13 марта. — С. 2–3.

¹⁹ Солдатов И. ...И запыхала корова // «Вечерняя Москва». — 1966. — 24 декабря. — С. 3.

²⁰ Никольский А. Нет дыма без огня // Крокодиль. — 1965. — 30 сентября. — №27. — С. 5.

²¹ Тенейшвили О. Канские и парижские тайны «Андрея Рублева» // Ностальгия по Тарковскому / Сост. Я. Ярополов. — М., 2007. — С. 146.

²² РГАЛИ, ф. 3078 (Сурков Евгений Данилович), оп. 1, д. 564, л. 1–5 (П.Н. Демичев «об

А.А. Тарковском», Выступление в редакции газеты «Правда», записанное А.В. Романовым). Так как в этой записке предложение не полное, автор статьи справилась о материале в статье П. Волковой, которая сохраняется в архиве «Мосфильма» без даты и подписи. См. *Волкова П.Д.* Дело об Андрее. – С. 365–367.

²³ ГАВО (Государственный архив Владимирской области), ф. 830, оп. 67, д. 79, л. 15 (Письмо председателю комитата по делам кинематографии при Совете Министров СССР А.В. Романову от 17 июля 1969 г.).

²⁴ ГАВО, ф. 830, оп. 67, д. 79, л. 16 (Письмо секретарю Владимирской обкома КПСС Сурниченко С.И. от 5 августа 1969 г.).

²⁵ РГАНИ (Российский государственный архив новейшей истории), ф. 5, оп. 64, д. 133, л. 2.

²⁶ *Огнев Г.* Андрей Рублев и «Андрей Рублев»:

заметки о фильме А. Тарковского // Комсомольская правда. – 1971. – 25 декабря. – С. 4.

²⁷ *Туровская М.* Семь с половиной, или фильмы Андрея Тарковского. – С. 69.

²⁸ *Глазунов И.* История народа – источник вдохновения // Советский экран. – 1984. – №22. – С. 18–19.

²⁹ *Солженицын А.* Фильм о Рублеве // Вестник русского христианского движения. – 1984. – №1–2. – С. 134–141.

³⁰ *Шафаревич И.* «Русская идея»: проблемы культуры – проблемы кинематографа // Искусство кино. – 1988. – №6. – С. 127.

³¹ ГАВО, ф. 422 (Воронин Н.Н.), оп. 2, д. 12, л. 1, 3–9 (рукопись статьи Н.Н. Воронина, «пасквиль в двух сериях (о фильме «Андрей Рублев»)» от 12 января 1971 г.)

³² РГАЛИ, ф. 3088 (Оболенский Л.Л.), оп. 1, д. 58, л. 5–9 (К спору о фильме «Рублев»).

Е.П. Ткачева

МИФОЛОГЕМА СУДЬБЫ В ЗНАКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ ТЮРЕМНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ

Тюремная субкультура и свойственная ей «философия» являются интереснейшими социально-культурными феноменами. В отличие от других субкультур, возникающих и исчезающих в ответ на различные изменения общества, тюремная субкультура с ее особенностями запечатлена в человеческом сознании на уровне исторической памяти.

Несомненный интерес для исследования представляет обращение к этнокультурным условиям, повлиявшим на формирование и знаковое наполнение такого явления, как русская тюремная субкультура. Введение аспекта этнокультурных особенностей данного маргинального пласта общества обусловлено тем, что существенную роль в социально-культурном «портрете» тюремной субкультуры играют ментальные характеристики социума, в котором сформировалась данная субкультура. Анализ исследований зарубежных пенитенциаристов¹ свидетельствует о том, что на Западе не сформировалось понятия тюремной субкультуры в том ментальном, философском и культурном восприятии, которое присуще отечественным научным исследованиям и художественным текстам. Так, путешествуя в XIX веке по Сибири американский журна-

лист Джордж Кеннан отмечал непохожесть русских осужденных на обитателей американских тюрем: «Лица большинства арестантов не выглядели такими суровыми, злыми и порочными, как лица американских преступников. Многие из них были милыми и добродушными, некоторые – довольно-таки неглупыми, и даже самые страшные казались мне скорее жалкими и несчастными, чем злыми и свирепыми»².

Это обстоятельство, на наш взгляд, определило характер экзистенциальных универсалий в рамках «тюремной философии» и их закрепление в мировоззренческом комплексе данной субкультуры. Одним из знакообразующих компонентов в обозначенном контексте является категория *судьбы*.

Представления о *судьбе* характерно для мировоззренческих концепций мифологической, религиозной и философской систем общества. Возникшие на заре цивилизации, эти представления трансформируются, усложняются, проникая во все сферы социально-культурного пространства.

Осмысление *судьбы* как культурной универсалии в теории философской мысли представлено полярными интерпретациями. Так, например, Античность задала трактовку *судьбы* как рока и фатальной предопределенности. Позже эту кон-

цепцию восприняла европейская культура, воплотив ее в идеях провиденциализма, рассматривающего человеческую жизнь и весь ход истории как выражение Божественного промысла. Невозможность предусмотреть те или иные события, их детерминация какими-то внешними силами, внезапность и кардинальность происходящих перемен раскрывают концепт *судьбы* как несвободы, неволи в выборе или изменении назначенного. Противоположная трактовка сводится к детерминирующей роли человека в определении своего жизненного пути: от народной мудрости «Что посеешь, то и пожнешь» до философской концепции марксизма с определяющими человеческую жизнь конкретными факторами и объективно-идеалистического детерминизма Гегеля. Естественно, что в социально-культурном пространстве повседневности концепт *судьбы* формируется и существует рефлексивно, вбирая в себя ментальные особенности того или иного общества. Следствием этого является мифологизация обозначенной категории в обыденном сознании людей.

Маргинальные структуры общества также активно включены в конструирование мифологем *судьбы*, тем более что специфика субкультурного сознания предполагает освоение архетипических элементов. В рамках обозначенной нами проблемы вызывает интерес функционирование этого понятия в контексте повседневности тюремной субкультуры.

Популярность образов *судьбы* в среде осужденных можно наблюдать в ходе исследования их фольклора, эпистолярных источников и изобразительного творчества. Как уже было сказано выше, концепт *судьбы* является одним из самых архаических элементов, функционирующих в современном обществе. Тюремная субкультура, как среда, сохранившая и постоянно воспроизводящая архаическую модель социума, сформировала и собственную мифологему *судьбы*, включив ее в свое мифосемиотическое пространство.

Понимание осужденными *судьбы* функционирует в нескольких аспектах. Во-первых, судьба как случайность, приведшая невиновного человека в заточение. Эта мифологема сформировалась еще в Древней Руси, когда осужденные вовсе необязательно были преступниками, а к лишению свободы могла привести клевета, наговор или случайное стечение обстоятельств³. Отсюда — популярная народная пословица «От сумы да от

тюрьмы не зарекайся» и одобряемый обществом образ осужденного как мученика:

Зачем мне это все? — спрошу я у себя.
Спрошу у Господа: за что такие муки?
Зачем мне вместо воли лагеря?
Зачем наручники, где были твои руки?⁴

Во-вторых, можно выделить аспект интерпретации осужденными категории *судьбы* как неизбежности, зависимости человека от внешних обстоятельств. В тюремной субкультуре этими обстоятельствами является факт преступления и лишения свободы. Так, например, повествуя о знаменитых ворах, тюремный фольклор подчеркивает, что такая судьба была уготована им с детства, и их призванием стало «служение» криминальному миру, как на воле, так и в тюрьме:

Мне на бабки наплевать.
Не могу не воровать.
Так живу по жизни я,
Вор — профессия моя.⁵

Интерпретация *судьбы* также раскрывается в аспекте персонификации судьбы, что характерно для маргинального сознания осужденных. Судьба как проявление одухотворенной высшей, божественной силы устойчиво сформирована в тюремных фразеологизмах «Я раб судьбы, но не лакей закона»; «Бог не фразер — все простит» и др.

В традиционной культуре реализация представлений о *судьбе* всегда сопряжена с мотивом предсказания: «Не существует и не существовало в прошлом практически ни одного общества, в котором не сформировалась бы та или иная система предсказаний будущего, прорицаний, попыток при помощи каких-либо мантических способов определить возможный исход того или иного предпринимаемого действия...»⁶ Наибольший интерес представляет индивидуальное предсказание судьбы, актуализируемое в специфических социокультурных контекстах. В этой связи можно рассмотреть мотив предопределения, предсказания судьбы в пространстве повседневности и фольклоре осужденных. Так, например, Е.С. Ефимова в своей работе, посвященной исследованию символического пласта тюремной субкультуры, отмечает сакральность, мистичность *тюрьмы* в сознании заключенных, а также нейтрализацию общекультурной оппозиции *жизнь/смерть*.⁷ Таким образом, переживание лишения свободы как ситуации пространственной и временной неопределенности требует смягчения зависимости от этих навязанных обстоятельств. Именно элемент предсказания судьбы

вносит в эмоционально хаотичную сферу повседневности аспект упорядочения: «предупрежден – значит вооружен». Интересен также распространенный в тюремном фольклоре мотив гадания на картах:

Цыганка говорит: «Накрутят срок и скоро»,
А значит, на этап по-новой будут гнать.

или:

Возле входа нашего вокзала,
Медяки прося на «Беломор»,
Мне цыганка в детстве нагадала,
Что я буду пьяница и вор.

Социально-культурные аспекты предсказания судьбы в тюремной субкультуре – отдельная тема, претендующая, как нам кажется, на самостоятельное исследование. Исходя из этого, мы затронули лишь контекст, в который вовлечен мотив гадания, что позволило акцентировать внимание на особенностях трактовки категории судьбы в данной субкультуре.

Таким образом, новые мировоззренческие ориентиры, оформленные в объективные универсалии, трансформируются, функционируют и развиваются в искусственно сконструированном социальном пространстве тюремной субкультуры.

Примечания

¹ Пенитенциарный – (от латин. poenitens – раскаивающийся, покаянный) прилагательное, по знач. связанное с тюремным заключением как исправительной мерой.

² *Кеннан Дж.* Сибирь и ссылка. Путевые заметки (1885–1886 гг.): В 2 т. Т. 1. – СПб., 1999. – С. 135.

³ В XX эта интерпретация стала особенно актуальной в связи с осмыслением такого явления, как ГУЛАГ.

⁴ Здесь и далее материалы взяты с сайтов (см., например: <http://www.ngavan.ru/gan/a01/b00/c0000/d0000/ind.shtml>), рукописных тетрадей осужденных, использованы материалы аудиозаписей.

⁵ См., также работу: *Корецкий Д.А., Тулегенов В.В.* Криминальная субкультура и ее криминологическое значение. – СПб., 2006. – 243 с. Авторы приводят истории знаменитых «воров в законе».

⁶ *Михайлова Т.А.* Витязь на распутье в пространстве и во времени // Понятие судьбы в контексте разных культур. – М., 1994. – С. 168.

⁷ См. подробнее: *Ефимова Е.С.* Современная тюрьма: Быт, традиции и фольклор. – М., 2004. – С. 22–25.

А.В. Трофимова

АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ КАТЕГОРИИ «ПОДВИГ» В ПРОСТРАНСТВЕ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

Понятие «подвиг» представляет собой диалектическое взаимодействие социального и индивидуального, материального и идеального, объективного и субъективного начал и пр., однако все же имеет смысл говорить не о равноправии всех этих равнодействующих сил в динамической структуре этой категории, а о наличии в ней определенной *доминанты*, которая и обеспечивает единство столь разных сторон многомерного понятия «подвиг». Эта доминанта представляет собой комплекс ценностных и нравственных характеристик, которые и образуют понятийное ядро категории «подвиг». Какой бы социальной или политической значимостью не обладало то или иное свершение в глазах людей, подвигом его назовут лишь в том случае, если оно будет иметь определенную ценностную и нравственную значимость для окружающих. В то же время значительный ценностный и нравственный эффект в глазах людей может получить

деятельность или отдельный поступок человека, который вовсе не имеет какого-либо значительного социального или политического эффекта.

Все это предполагает примат аксиологического и этического подхода к определению сущности подвига. Категория нравственной деятельности, определяющая подвиг, включает следующие моменты: структура отдельного поступка и составляющие его элементы (мотив, выбор, решение, деяние, цели и средства, последствия), общая линия поведения индивида (в т.ч. нравственные привычки, навыки, склонности, убеждения, чувства); нормы поведения и нравы общества, составляющие в совокупности его нравственный образ жизни в целом.

Подвиг в этом смысле выступает, с одной стороны, как ценностное и нравственное мотивирование поступка в личной сфере индивидуума, а с другой стороны, как ценностная и нравственная оценка этого деяния с позиции окружения,

среды действия личности. Анализ понятийной структуры категории подвига как этически ориентированного концепта, позволяет установить соотношение таких категорий, как нравственное требование, долг, ответственность, достоинство личности, совесть, отражающих различные формы отношения личности к обществу, а также взаимосвязь таких категорий, как норма, моральное качество, нравственный принцип, общественные и нравственные идеалы, добро и зло, справедливость, смысл жизни, назначение и счастье человека.

Определение специфики и генезиса категории подвига как позитивной нравственной деятельности требует выявления связей личности со своей социокультурной общностью. Феномен подвига героя продуцируется на любом этапе развития общества, приобретая различные формы своего воплощения и трансформируясь в аксиологических структурах культурного пространства.

Чтобы определить специфику национально-исторического содержания философской и культурологической категории «подвиг» в пространстве русской культуры, необходимо для начала рассмотреть языковую семантику этого слова и выявить специфику его концептуального содержания.

Основные словари русского языка дают примерно следующие значения для русского слова «подвиг». В качестве первого значения словарь под ред. Д.С. Ушакова и 4-томный словарь русского литературного языка дают «Доблестный, героический поступок, важное по своему значению действие, совершённое в трудных условиях». Примечательно, что в иллюстрации к словарной статье можно увидеть примерный набросок к типологии подвига: *Военные подвиги. Гражданский подвиг. Подвиг ученого*. Важно, что в качестве вторичного, производного значения отмечается расширенное, нравственно-этическое содержание этого слова: «Беззаветный, бескорыстный поступок, вызванный чем-н.».

Этимологические словари русского языка (М. Фасмера, П.Я. Черных) указывают на очевидную связь этого слова с идеей движения, по-движения (← *по-двигнуть*), т.е. русское языковое сознание акцентирует свое внимание не на результате, а на процессе действия подвига. Тем самым возникает явная ассоциативная связь с другим словом — подвижничество, причем необязательно в религиозном значении.

Кроме языковых значений, за словом обычно закрепляются и устойчивые культурные ассоциа-

ции, которые имеют очевидную национально-историческую специфику. Именно на национальной специфичности этого понятия в русском культурном пространстве рассуждает Д.С. Лихачев в работе «Заметки о русском». Со ссылкой на письма Н.К. Рериха, ученый утверждает, что к словам, заимствованным другими языками из русского, «следовало добавить еще одно слово — непереводимое, многозначительное русское слово “подвиг”». Как это ни странно, но ни один европейский язык не имеет слова хотя бы приблизительного значения... Героизм, возмещаемый трубными звуками, не в состоянии передать бессмертную, всезавершающую мысль, вложенную в русское слово “подвиг”... Соберите из разных языков ряд слов, означающих лучшие идеи передвижения, и ни одно из них не будет эквивалентно сжатому, но точному русскому термину “подвиг”. И как прекрасно это слово: оно означает больше, чем движение вперед, — это движение, проворство, терпение и знание, знание, знание, это “подвиг”...»¹.

Рассматривая смысловые составляющие понятия «героизм» в основных западных языках, ученый выделяет такие компоненты, как «доблесть», «самоотречение», «усовершенствование», «достижение», и утверждает, что это «все не то, потому что имеет завершение, а подвиг безграничен... Слово это выражает какие-то сокровенные черты русского человека»².

Отметим главную составляющую русского понимания «подвига», которая, на наш взгляд, сводится к постоянному движению вперед, причем в смысле ментальном, духовном и нравственном. Именно это «по-движение» имеется в виду. Говоря современным языком, русский подвиг выступает как высшая разновидность *духовной практики*, и потому заряженность на подвиг равно присуща как русским воинам, так и русским святым-«подвижникам». Так понимаемый подвиг не обязательно предполагает достижение социально значимого результата: его смысл — в достижении «результата внутреннего», очищения духа, выполнения нравственного долга личности.

Указанный комплекс понятийных составляющих русского понимания категории «подвиг» находит свое подтверждение и в фактах русской истории. При характеристике национально-специфических особенностей «подвига» в русском культурном пространстве нужно учитывать культурно-исторический фон, на котором формировалась эта категория. В России в ходе ее истории

произошло как бы переплетение двух типов культур: рационалистического, западноевропейского и восточного, византийского типа с его интуитивным мироощущением и живым созерцанием, включенного в русского сознание через православие. Самобытная русская культура в своих новаторских исканиях тесным образом связана с нравственно практической направленностью, доминированием моральной установки, поиском духовных ценностей в деятельности.

В российском менталитете важную роль играет готовность к подвигу, приверженность к героизму. Это связано с исторической необходимостью – защищать свое отечество от бесчисленных внешних и внутренних врагов в сложных климатических условиях, о чем писал историк Н.М. Карамзин³. Складываясь на протяжении многовековой истории, образ подвига запечатлевался первоначально в формах стихийно складывающегося массового сознания, устного народного творчества (в частности, в т.н. героическом эпосе), становился предметом художественной литературы, искусства.

Уникальные явления русской культуры, в том числе и такое феноменальное проявление духа как подвиг, рассматривали в своих исторических концепциях развития русского народа В.О. Ключевский⁴, Н.И. Костомаров⁵. С.М. Соловьев⁶ выработав систему взглядов на сущность общественно-исторического развития, сделал акцент на внутренних духовных движущих силах этого развития.

Так, можно выделить три группы факторов, обуславливающих специфику русского подвига: а) природные, связанные с суровым климатом, что диктует необходимость повышенных затрат физического и интеллектуального труда в экономической сфере; б) социальные, связанные с перманентной необходимостью ведения войн, победы в которых, по причине беспечного и добродушного русского характера, даются не молниеносно и легко, а трудно и благодаря сверхнапряжению сил народа; в) духовные, связанные с ценностной ориентацией православной церкви на идеал непротivления злу насилием, на смирение и покорность во имя грядущего спасения.

Русский инвариант национальной стойкости основан на идее долготерпения, включающей в себя внутреннюю готовность и духовную потребность к страданию. Поэтому в нашем исследовании мы в первую очередь рассматриваем подвиг, который совершается благодаря духовной,

нравственной подготовке героя, как результат внутреннего развития культуры личности.

В исследовании феномена подвига одно из ведущих мест занимает изучение русских духовных традиций. Каждая национальная культура имеет свой неповторимый строй, свой «духовный центр», специфика которого зависит как от набора базовых принципов и установок, так и от их иерархии. Набор ценностей в «ядре» остается постоянным на протяжении всей истории развития той или иной национальной культуры, изменяется лишь иерархия, степень значимости входящих в него ценностей.

В аспекте восстановления основ русского национального самосознания, поиска новой «русской идеи» сегодня необходимо обратиться к исконно русским культурно-историческим традициям восприятия подвига как служения высшим идеалам нравственности, добра и правды применительно к изменившимся социально-культурным обстоятельствам российской действительности. Необходимо сделать акцент на созидательное начало подвига, на его противостояние силам зла и разрушения и восстановить забытые идеалы патриотизма и любви к Родине. Особенно это важно для воспитания молодежи, которая пока растет в пространстве инокультурных влияний, в определенном духовном вакууме, при котором нравственно ориентированные позиции в системе ценностей личности замещаются идеалами утилитарно-потребительского и эгоистического характера.

В русской философской мысли понятие подвига с нравственной и ценностной точки зрения раскрывается выдающимся философом русского «серебряного века» В.С. Соловьевым. Он пишет: «Без чистоты добра, без возможности во всяком практическом вопросе различать добро от зла жизнь была бы вовсе лишена нравственного характера и достоинства»⁷. В концепции Соловьева этическая сторона деятельности человека как личности связана с национально-культурными особенностями русской национальной идеи и русской ментальности. Это обусловлено приоритетом нравственного начала над утилитарно-практическим во всех сторонах русской жизни.

В.С. Соловьев выстраивает оригинальную параллель между этносами как коллективными субъектами исторического процесса и людьми как индивидуальными творцами истории – и обнаруживает полную общность исходных нравственных принципов в отношениях между этими

субъектами. В духе русского этического подхода – простирает нравственные принципы общности: доверие, взаимность, чувство солидарности, братства и т.д. между людьми – на отношение между народами, рассматривать народы как моральные существа, возвышающиеся к нравственности, к нравственному единению, развивающиеся в братское единство, в семью народов. Нравственные законы признаются сохраняющими силу и для отношений между народами, рассматриваемыми как живые индивидуальности, как духовные существа. У каждого из них есть свое высшее назначение, своеобразное место в общечеловеческом мире, свое особое призвание в нем.

Проблема идеально-ценностной сущности подвига сливается с вопросом о путях реализации нравственных требований. В нравственном сознании существует извечный конфликт между склонностью и долгом, практическим расчётом и возвышенным мотивом. Один из основных видов зла, против которого направлен подвиг, – это моральное зло, то есть то зло, которое коренится в человеческой субъективности и его индивидуальной свободе.

Моральное зло, по определению современного философа А.П. Скрипника: «это такое употребление специфических личностных способностей (прежде всего, сознания и воли), которое направлено на разрушение человека и очеловеченного мира. В феномене морального зла происходит самоуничтожение человеческого в человеке, дегуманизация людей»⁸. В этом смысле предельно расширяется понятие подвига как любого типа сопротивления этому злу, в том числе и внутри самого человека. Работа над нравственным совершенствованием самого себя, смирение греховных страстей, удержание от недостойных поступков есть тоже разновидность подвига.

Русская философская мысль всегда была ориентирована на религиозно-нравственное содержание понятия «подвиг». «В тех мировоззрениях, – пишет С.Н. Булгаков, – которые лишены всякой религиозной окраски, проблема морали принимает характер совершенно безнадежный: мораль приводится к самоупразднению, с отвержением идеи долга и заменой ее идеей интереса, личного или группового, инстинктом самосохранения»⁹. Христианская религия способствует тому, что самопожертвование, самоотречение, альтруизм становится сознательно принятыми установками и принципами поведения. Иисус

Христос – человек, пожертвовавший собой ради других.

В соответствии с этой установкой христианства Ф.М. Достоевский писал: «...самовольное, совершенно сознательное и никем не принужденное самопожертвование всего себя в пользу всех есть, по-моему, признак высочайшего развития личности, высочайшего ее могущества, высочайшего самообладания, высочайшей свободы собственной воли. Добровольно положить собственный живот за всех, пойти за всех на крест, на костер, можно только сделать при самом сильном развитии личности...»¹⁰. Такая концепция подвига неотъемлемо связана с понятием «подвижничества» как духовной практики русских святых и религиозных деятелей.

Современное понимание подвига сквозь призму нравственно-аксиологического подхода предполагает, что в экстремальных условиях подвиг служит для высвобождения внутренних, скрытых до времени сил человека, позволяет глубже понять процессы, происходящие в недрах общества.

Категория подвига включает в себя и сопутствующие понятия – жертвенность, доброта, сострадание другому. От латинского слова «alter» – ‘другой’ происходит слово «альтруизм». С одной стороны альтруизм означает большую заботу о других, чем о себе. С другой – он может означать заботу о других в ущерб себе, вплоть до самоуничтожения. В этом жестком варианте он именуется по-русски *самоотверженностью, самопожертвованием, самоотречением*.

Однако факт жертвенности, выражающейся в решимости идти навстречу опасности, не может еще сам по себе составить содержание подвига. Для превращения этого факта в подвиг нужно еще и внутреннее духовное его освещение, которое состоит в добровольности подвига и его сознательности. Однако, учитывая данный фактор, необходимо признать, что «граница» такой сознательности может быть условной и имеет свои феноменальные особенности. Подвиг несет в себе иррациональную основу. В момент совершения подвига человек не успевает, или не может осознать происходящего, им движет внутренний порыв, основанный на мире ценностей принятых и выстраданных, но чаще всего не осознаваемых. Человек таков, каков он в подвиге. Проблема подвига неразрывно связана с проблемой нравственности. В.С. Библер¹¹ в своем определении нравственности наблюдает поведение чело-

века в социуме в определенный культурно-исторический момент и в момент совершения вне-нормативного уникального и единственного поступка, в котором заключена личная ответственность человека.

По мнению современного исследователя Л.Е. Балашева, и в мягком, и в жестком варианте альтруизм как норма поведения несостоятелен и губителен – как для самого альтруиста, так и для других. Балашев приводит слова О. Уайльда в «Идеальном муже»: «Самопожертвование следовало бы запретить законом, так как оно развращает тех, кому приносится жертва»¹². Чрезмерная забота о других обычно приводит к тому, что эти другие почти буквально перестают заботиться о себе, становятся иждивенцами, паразитами, духовными и даже физическими инвалидами.

Отвергая альтруизм как повседневное, обычное, нормальное поведение человека, в то же время нельзя отрицать положительное значение отдельных актов самопожертвования-самоотверженности, когда человек оказывается в исключительных обстоятельствах, т.е. в ситуации «или-или» (или он заботится о себе, жертвуя другими, нанося вред другим, или он заботится о других, жертвуя собой). В этих обстоятельствах, делая выбор в пользу других, человек поступает как герой. Героизм в чрезвычайных ситуациях, на пожаре, на войне и т.п. вполне оправдан и обычен, если позволительно говорить о нем как нормальном явлении. Т.о., героизм – нормальное поведение в ненормальных (исключительных) обстоятельствах. И он же – ненормальное поведение в нормальных обстоятельствах, в нормальной жизни. Человек, который стремится к подвигам в обычной, не экстремальной жизни выглядит, по меньшей мере, смешным, его действия могут рассматриваться и как проявления патологии.

Однако, при изменении историко-конкретных условий в мотивации и оценке подвига, неизменным остается нравственно-аксиологическое ядро данной категории, включающее в себя такие характерологические признаки, как: 1) устремленность к решению сверхличностно значимой задачи; 2) установка на самопожертвование; 3) альтруизм; 4) целеустремленность и воля; 5) наличие высоких идеалов и принципов; 6) свободный выбор человека, не продиктованный внешними обстоятельствами.

При этом не являются определяющими чертами такие признаки, как количество и продол-

жительность героического действия (это может быть отдельный поступок или целая жизнь) и сфера приложения усилий героической личности (военная жизнь, религиозная деятельность, наука и культура, педагогическая сфера, социальные и природные катаклизмы и пр.).

Сегодня для подвига отсутствует определенный социокультурный контекст. Поэтому на первый план должно выйти не социально-результативная, а нравственно-процессуальная сторона этого понятия. Нашему времени нужны новые герои, такие, какими в предыдущую эпоху были академики Сахаров и Лихачев, которые считались по праву «совестью нации», новое общественное и нравственное содержание категории подвига, которое могло бы опираться на традиции национально-исторического понимания подвига как духовной практики личности, заряженной на творение добрых дел по нравственной потребности к добру, на определенное пожертвование своими личными интересными в пользу сверхличностно значимого дела – в социальной, профессиональной или даже семейной сфере.

Примечания

¹ Лихачев Д.С. Заметки о русском. – М.: Искусство, 1981. – С. 10.

² Там же. – С. 11.

³ Карамзин Н.М. История государства Российского // Избранные произведения. – Л.: Лениздат, 1980.

⁴ Ключевский В.О. Исторические портреты. Деятели исторической мысли. – М.: Правда, 1991.

⁵ Костомаров Н.И. Русская история в жизнеописаниях ее главнейших деятелей. – М.: Проспект, 2002.

⁶ Соловьев С.М. История России с древнейших времен. – М.: Изд-во Эксмо-Пресс, 2005.

⁷ Соловьев В.С. Соч.: В 2 т. Т. 1. – М., 1988. – С. 97.

⁸ Скрипник А.П. Моральное зло в истории этики и культуры. – М.: Прогресс, 1992. – С. 11.

⁹ Булгаков С.Н. Два града. Исследование о природе общественных идеалов. – СПб.: Изд-во РХГИ, 1997. – С. 258.

¹⁰ Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советская Россия, 1979. – С. 7.

¹¹ Этическая мысль: Научно-публицистические чтения. – М.: Изд-во политической литературы, 1988. – С. 370.

¹² Балашев Л.Е. Этика. – М.: Прогресс, 2003. – С. 45.

РАЗВИТИЕ ЦЕРКОВНОГО КРАЕВЕДЕНИЯ В КОНЦЕ XIX ВЕКА, НА ПРИМЕРЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ ЕПАРХИИ

В период подготовки реформы системы образования Русской Православной Церкви в XIX веке, в результате ее проведения возникли предпосылки для развития печатной деятельности духовенства, его занятий различными науками, в том числе историей и не только церковной, а одной из важнейших составляющих ее частей – краеведением. Это стало возможным благодаря проводимой в Церкви именно реформе духовных учебных заведений, причем охватившей даже низшие ее ступени – училища. В ходе преобразований, были внесены существенные изменения в учебные программы, происходит практически полное и планомерное замещение устаревших учебников и учебных пособий на новые, более совершенные и т.д. Эти меры позволили подготовить новые и достаточно высокообразованные кадры. В последующем внесшие значительный вклад в развитие отечественной истории, статистики, археологии, краеведения и т.д.

Предпосылки активного развития церковного краеведения существовали с древнейших времен. Еще в XI веке возникло летописание. Начиная с XV–XVI веков церковь принимала участие в создании оригинальных краеведческих произведений – местных летописей и житий святых. Именно тогда были заложены основы церковно-краеведческой деятельности, получившие именно в период Великих реформ наибольшее развитие. Важным этапом для формирования церковного краеведения стал конец XVIII в. Многие выдающиеся представители высшей церковной иерархии занимались изучением истории церкви в отдельных регионах как части общерусской истории.

Большой вклад в развитие церковного краеведения внесли митрополит Евгений (Болховитинов), преосвященные Филарет (Гумилевский), Феодосий (Макарьевский) и другие.

Само по себе понятие «церковное краеведение» возникло совсем недавно. Оно было сформировано в статьях и выступлениях архимандрита

Иннокентия (А.И. Просвирина), в документе «Основные направления и темы для формирования Российской краеведческой программы»¹. Это понятие рассматривается с двух точек зрения: во-первых, это деятельность церкви как социального института, ведущего краеведческие исследования направленные на изучение церковно-религиозной жизни определенной территории вне зависимости от субъекта их исполнения.

Объектом церковного краеведения, а значит и издательской деятельности, является конкретная территория, все стороны ее жизни и истории связанные с церковью. В качестве выше обозначенной территории выступают: административно-территориальные единицы – епархии (к 1917 году в состав Российской империи входило 64 епархии), а также более мелкие церковно-административные деления (благочиния, приходы).

В 40–50-х годах XIX века, как раз в период подготовки реформы системы образования Русской Православной Церкви, Святейший Синод законодательно распорядился о создании полных описаний епархий. Об этом свидетельствуют два указа Святейшего Правительствующего Синода: первый был объявлен по епархии 21 октября 1847 г. и содержал требование предоставления отчетов о состоянии епархии², второй появился уже непосредственно после введения новых уставов семинарий и училищ – 17 декабря 1865 г. (указ № 3862) и указывал на необходимость составлять отчеты с приложением ведомостей³.

Прекращение церковно-краеведческой деятельности связано с разгромом церкви после революции 1917.

Положительным результатом влияния изменившейся системы образования на церковную краеведческую издательскую деятельность можно считать резко возросшие и в количественном и в качественном плане показатели по целому ряду выходявших в свет книг, брошюр, статистических сборников, описаний и т.д. Выпускаемые церковью к концу XIX века издания, можно разделить на группы по их целевому назначению:

– официальные: епархиальные ведомости, справочные книжки для духовенства, которые должны были сообщать официальную и справочную информацию о жизни епархии, доводить до сведения духовенства распоряжения высшей и местной власти;

– научные: историко-статистические описания, отдельные церковно-исторические исследования, которые создавались с целью изучения истории, этнографии, археологии епархии, религиозной жизни народа на территории епархии;

– религиозно-нравственные: противосектанские и миссионерские издания, слова, поучения и т.п.

В официальных изданиях задача изучения истории епархии опосредована (официальная часть таких изданий содержит информацию о местной жизни; неофициальная – включает многочисленные материалы краеведческого содержания).

Существовали издания, единообразные для всех или многих административных делений и географических районов России (например, полные историко-статистические описания имели 34 епархии), в том числе с 1869 г. и столичная, Санкт-Петербургская епархия. Это стало возможным, благодаря общему довольно высокому уровню подготовки священнослужителей в духовных учебных заведениях, так как именно в это время реформируемые семинарии дают первых выпускников.

Характер краеведческого епархиального книгоиздательства определяется содержанием краеведческой деятельности реформируемой церкви. Её основой служило законодательство Святейшего Синода в области охраны памятников старины. Законодательные акты, программы краеведческого изучения региона, публиковавшиеся в епархиальных периодических и продолжающихся изданиях, материалы археологических съездов, документы из центральных и местных архивов – все это определяло основные направления церковно-краеведческой деятельности; изучение и описание церквей и монастырей, крестов, икон, облачений и других предметов церковной утвари; описание архивов и библиотек духовного ведомства; изучение религиозных верований и обрядов православных и инородцев. Ко всей этой, довольно сложной работе, причем требующей специальной подготовки, выпускники семинарий благодаря произведенной реформе системы образования, были вполне готовы. Это, в значительной степени, и обеспечило успешное исполнение на местах издаваемых Синодом программ.

Причем осмысленное и, как рассмотрим далее, достаточно грамотное и творчески обработанное выполнение планируемых высшими иерархами изданий.

Появляющаяся печатная продукция церковно-краеведческих учреждений способствовала распространению исторических знаний, привлечению в члены комитетов (которые занимались изучением епархиальной территории с точки зрения археологии, истории церкви, религиозной жизни народа) новых достаточно образованных и грамотных кадров, стимулировала исследовательскую активность духовенства. Главной причиной их появления стала потребность в обнаружении церковно-краеведческих исследований членов комитетов и комиссий. Грамотно использованные полученные в реформируемых семинариях знания, искали дальнейшего применения. К основным группам материалов, публиковавшихся в такого рода трудах, относятся оригинальные исследования членов комитетов и комиссий, публикации архивных документов, описания рукописей и старопечатных книг, архивов и библиотек духовного ведомства, этнографические материалы, публикации, характеризующие жизнь и деятельность церковно-краеведческих организаций. Для нас эти труды могут выступать в качестве важного источника по истории конкретной территории и той организации, которая его издавала.

Наиболее распространенными среди епархиальных изданий были епархиальные ведомости. Они впервые появились накануне реформы – 16 апреля 1860 года в Ярославской епархии. Выпуск ведомостей был разрешён 8 марта 1860 года по представленной преосвященным Нилом программе⁴. Издание выходило при Ярославской духовной консистории один раз в неделю объемом от 1,5 до 2 листов, форматом в четвертую долю листа и стоимостью 4 рубля. Первым редактором неофициальной части ведомостей был А. Крылов. Затем, с первого июля 1860 г., ведомости появились в Херсонской епархии, а с 1 марта 1861 г. – в Киевской.

К концу семидесятых годов XIX века епархиальные ведомости издавались уже в 39 епархиях. В списках среди этих епархий нет Санкт-Петербургской. Но нет её и среди 14 епархий, ещё не выпускающих данные издания. Так как Санкт-Петербургская епархия в это время уже существовала (а она была учреждена ещё 1 сентября 1742 г.)⁵, то, естественно, её не могли просто про-

пустить. Для выяснения данного обстоятельства обратимся к церковным иерархам того времени, а точнее к их титулам:

- а) Никанор (Клементьевский), митрополит Новгородский и Санкт-Петербургский (1848–1856 гг.);
- б) Григорий I (Постников), митрополит Новгородский и Санкт-Петербургский (1856–1860 гг.);
- в) Исидор (Никольский), митрополит Новгородский, Санкт-Петербургский и Финляндский (1860–1892 гг.).

И только далее идёт Палладий (Раев), митрополит Санкт-Петербургский и Ладужский (1892–1898 гг.)⁶. В тот период времени Новгородская и Петербургская епархии, в плане управления, были объединены в один административно-территориальный церковный округ (не слиты в одну епархию, а объединены в единый округ!), и, следовательно, существовало единое издание епархиальных ведомостей (это подтверждается в справке Святейшего Синода о времени начального выхода епархиальных ведомостей различных епархий)⁷. В документе, Новгородская отмечена на 37 месте. Издание стало выходить с 1875 года два раза в месяц. Его стоимость составляла всего 2 рубля 25 коп. Редактором являлся секретарь консистории Борнодский. К 1917 году ведомости распространились по всем епархиям Российской империи. В этих изданиях большинство материалов так или иначе, посвящено местной жизни и раскрывает такие направления, как положение, права и обязанности духовенства; историю, современное состояние монастырей, церковных, молитвенных домов; вопросы церковно-школьного и духовно-училищного образования; содержание и организацию миссионерской деятельности; административную структуру епархии и другие стороны епархиальной жизни.

Вторая группа изданий, как уже отмечалось, была посвящена статистике. В целом для России XIX века характерна разрозненность статистического учета. Не смотря на учреждения при Министерстве внутренних дел Центрального статистического комитета и Статистического Совета, получивших окончательное оформление в 1863 году, в стране не было единой государственной статистики как системы взаимосвязанных и подчиненных органов в центре и на местах. Статистические работы осуществляли помимо Центрального статистического комитета отдельные департаменты, отделы различных министерств. Наряду с ними существовала статистика земств, городс-

ких органов самоуправления, предпринимательских союзов, научных обществ.

Развитие статистики было обусловлено увеличением потребностей общества в различной информации экономического, административного, социального характера.

Наряду со светской статистикой существовала и церковная. Эта статистика, как наука, преподавалась в духовных семинариях еще задолго до введения нового училищного и семинарского устава – с 1811 года, как дополнение к всеобщей церковной истории, а 1838 года была введена в разряд учебных предметов как особая наука, для которой требовался полный и специальный курс. Для осуществления этой потребности духовно-учебное управление сочло необходимым опубликовать все материалы по истории русской церкви и соединить ценные церковно-исторические и статистические данные, которые имелись в различных местах духовного ведомства, часто не доступных для исследователей. Таким образом, еще в дореформенный период была создана теоретическая база, а с помощью реформы системы образования, появились и высококвалифицированные кадры для ведения церковной статистики и выполнения многотомного фундаментального труда, такого как, например, «Историко-статистические сведения Санкт-Петербургской епархии».

Работа над содержанием историко-статистических описаний епархий началась ещё в пятидесятые годы XIX века. Наиболее активно историко-статистические описания епархий издавались в шестидесятые годы. Это было во многом обусловлено, как уже отмечалось ранее, производимой реформой системы образования Церкви, подготовкой высокообразованных кадров, а так же, несомненно, преобразованиями российской действительности, которые вызвали к жизни новые общественно-политические институты, движения и, конечно же, новые публикации. Издания имели вид полных описаний, включающие краткий обзор истории епархии, биографии её архиереев, описание основных монастырей и наиболее выдающихся церквей и приходов.

Второй пик издания описаний приходится на последнее десятилетие XIX – первое десятилетие XX веков. Это связано с ростом промышленности, увеличением общей грамотности населения империи. В целом по стране рост числа школ и библиотек с 70-х годов, периода, когда церковная реформа стала давать свои ощутимые резуль-

таты, был явлением повсеместным. Пик изданий был связан с увеличением потребности в них (отвечал спросу населения на печатную продукцию именно высокого качества). И эту потребность, в результате реформы духовных учебных заведений, Церковь, несомненно, могла удовлетворить в полной мере.

В этих изданиях основной акцент делался на описание приходов и церквей. Предпочтение, которое отдавалось именно этим изданиям, объясняется не только исторической, но и практической их ценностью как справочного пособия. К историко-статистическим описаниям примыкают очерки истории епархии, которые, как правило, создавались в процессе подготовки описаний.

Особое место в церковных краеведческих изданиях занимают адрес-календари и памятные книжки для духовенства. Они близки по содержанию к историко-статистическим описаниям епархий. В основной своей части они содержали историко-статистические сведения о епархиальном управлении центральном и уездном; о монастырях; церковно-религиозных обществах, а также списки церквей по уездам с указанием состава причта и количества прихожан. Отличались текущим характером материала. Кроме историко-статистических сведений, имеющих, несомненно, краеведческий характер, адрес-календари включали указатели распоряжений высшего и епархиального начальства или постановлений епархиальных съездов депутатов духовенства, которые могут рассматриваться как библиографический источник. Издателями историко-статистических описаний и справочных книжек для духовенства могли выступать отдельные лица, церковно-археологические комитеты, редакции епархиальных ведомостей.

Все рассмотренные издания, в наше время сложно назвать краеведческими, но это только на первый взгляд. Как уже говорилось, объектом церковного краеведения является конкретная территория (в данном случае, это территория Санкт-Петербургской епархии), все стороны её жизни и истории, связанные с церковью. Все выше перечисленные издания помогают нам раскрыть данную тему.

Новым этапом в развитии церковного краеведения, становится разработка и издание епархиальных историко-статистических сведений. Духовенство, получившее довольно хорошее образование, было готово к выполнению и этой дос-

таточно сложной деятельности. Кроме всего прочего, это происходит на волне преобразований российского общества, которые вызвали к жизни новые общественно-политические институты, публикации. Духовное управление признало полезным и необходимым поручить каждому из преосвященных, полагаясь на высокий уровень их знаний, составить полное историческое и статистическое описание вверенных им епархий, собрав нужные для этого сведения из подлинных актов, хранящихся в консисторских, монастырских, соборных архивах и библиотеках, при архиерейских домах и в других местах епархиального ведомства. Создателям этого труда необходимо было тщательно просматривать и анализировать все документы по данной тематике⁸.

Определением Святейшего Синода от 10 мая / 6 октября 1850 г. поручалось «Епархиальным Преосвященным озаботиться составлением, по данной от Синода программе, исторического и статистического описания вверенных им епархий, собрав для сего нужные сведения из подлинных актов, хранящихся в архивах, библиотеках и других местах епархиального ведомства»⁹. В этом же документе, объяснялась и необходимость сбора такого рода информации – «...с изданием в свет, материалы эти, кроме заключающегося в них частного для каждой епархии интереса, могут принести пользу, что, обратив на себя внимание людей просвещенных, они могут вызвать со стороны сих последних полезные для будущих составителей Отечественной Церковной истории замечания и взгляды...»¹⁰.

В октябре 1850 года петербургскому митрополиту Никанору была представлена записка с выше указанными требованиями и программой описания епархии, которая предполагала ответить на следующие вопросы:

- 1) появление и распространение христианской религии в пределах каждой епархии;
- 2) время учреждения епархии;
- 3) епархиальная иерархия в непрерывном порядке, с кратким описанием архиереев;
- 4) монастыри, находящиеся в епархии (полные исторические сведения о монастырях с подробным описанием найденных актов и рукописей);
- 5) сведения о соборах приходских, домовых и других церквей;
- 6) сведения о святых угодниках, с приложением полных списков их житий или записей о них летописцев;

7) сведения о святых чудотворных иконах, явленных, или «замечательных по своей древности», с приложением сказаний и записей о них;

8) сведения о благочестивых обычаях и традициях, существующих в епархии (особые посты, крестные ходы, путешествия к святым местам и прочее) с исторической сноской на начало и повод этих событий¹¹.

Рассматривая данную программу, можно заметить, что она очень последовательна и логична, охватывает все стороны жизни епархии, начиная с периода зарождения христианского учения на данной территории. Очень интересным является последний, восьмой пункт программы. Данные этого пункта могут дать богатейший материал о быте, обычаях, традициях и обрядах, существующих в данной местности. Возможно, помогут выявить причины их появления, проследить дальнейшие изменения и так далее. Обратим особое внимание на то, что все собранные сведения нужно было не просто фиксировать, а внимательно просматривать и анализировать документы, относящиеся к данным сведениям. Не анализируя и не подтверждая какие-то события документально, церковь могла бы фальсифицировать свою историю для увеличения престижа православия. Но, естественно, неизвестно в какой степени выполнялось данное предписание.

Исходя из выше изложенного, можно считать, что труд изначально планировался как серьезное, для того времени даже научное издание с изучением источников. Грандиозность замысла выражается в стремлении создать историческую энциклопедию епархиальной жизни. Предполагалось, что собрание и составление этих сведений, преосвященные епархиальные возложат на наставников семинарий и на лиц епархиального ведомства. Это имело свои положительные и отрицательные стороны. Как положительный факт можно рассматривать приближенность непосредственных исполнителей к описываемым территориям. А как отрицательный – субъективность изложения сведений. Так же (теоретически) можно сомневаться в профессионализме и научной добросовестности авторов-составителей.

По распоряжению митрополита Никанора и в соответствии с указанными требованиями, консистория сделала предписание, чтобы описания церквей и монастырей, составленные настоятелями, под наблюдением местных благочинных были отправлены в консисторию. В тоже время,

по поручению консистории, протоиереи Иоаким Кочетов и Андрей Окунев составили программы для руководства при описании церквей и монастырей.

Издавая собранные сведения о Санкт-Петербургской епархии, комитет ставил перед собой цель – представить, возможно, полное собрание материалов для истории и статистики отечественной церкви в пределах Санкт-Петербургской епархии. В первых выпусках ставилась задача – познакомить читателей преимущественно с историей и топографией епархии.

Для финансирования печатной деятельности, в соборах и церквях Петербурга проводились денежные сборы. На напечатание программы и необходимые для сбора информации путешествия, деньги были получены от Казанского и Морского Соборов, а так же из церкви Спасо-Сенновской, Вознесенской, Владимирской. А на издания непосредственно самих трудов, были получены средства от церкви и монастырей Петербургской епархии и добровольные взносы от церквей придворного и военного ведомств.

В следующих выпусках комитет предполагал открыть четвертый отдел, под заглавием Смеси, где планировалось помещать: исправления и дополнения к уже напечатанным описаниям соборов и церквей по новым сведениям, критические разборы напечатанного материала, сведения о благотворительных заведениях и школах при церквях, церковные документы, биографии выдающихся лиц духовенства и другие сведения, имеющие историко-статистический интерес. Каждый отдел должен был иметь отдельную пагинацию (свой счет листов) и по окончании всего труда, каждый из них должен был составлять особый том¹².

Таким образом, изначально выдвигались две задачи: создание истории епархии, неизвестной современным читателям; полное описание современного состояния церковных учреждений с использованием опыта, накопленного церковью по сбору и обработке статистических данных. Планирование четвертого отдела показывает серьезный подход к намеченной работе. Авторы предполагали длительность её осуществления, стремились к устранению недостатков будущего труда, включению дополнительных сведений.

Выше обозначенные задачи привели к тому, что, изучая целый ряд церковных изданий, и в первую очередь «Историко-статистические сведения Санкт-Петербургской епархии», издание отнюдь

не светское, можно получить обширные сведения краеведческого содержания. Это еще раз доказывает высокий образовательный уровень целого ряда священников, трудившихся над данным изданием. Значительная часть излагаемой в данном источнике информации, содержит материал, не относящийся на прямую к истории и деятельности Русской Православной Церкви. Кроме описания церквей и монастырей, через всё издание можно проследить отдельную линию довольно подробно излагающую информацию о быте, обрядах и традициях местного населения и т. д., включая даже описание балов и маскарадов. Неоднократно в указанном источнике встречается информация о кощунственном отношении к святыням Православной Церкви. Не только изложение, но даже упоминание о такого рода информации в предыдущий период времени было отнюдь не характерно для церковных изданий (впрочем, и не только церковных). Кроме этого, большая часть краеведческого материала, размещённого в «Историко-статистических сведениях», с помощью данного издания, впервые вводится в научный оборот и становится известной широкому кругу читателей.

Примечания

¹ Слуцкая С.А. Краеведческая издательская и библиографическая деятельность русской православной церкви. — М., 1993. — С. 3. Программа была принята на Учредительной конференции краеведов России, которая состоялась в 1990 г. в Челябинске.

² РГИА, ф. 796, оп. 442, ед. хр. 247–250.

³ РГИА, ф. 796, оп. 442, ед. хр. 261–264.

⁴ РГИА, ф. 814, оп. 1, ед. хр. 172.

⁵ 250 лет Санкт-Петербургской епархии. — СПб., 1992. — С. 3; Покровский И. Русские епархии в XVI–XIX вв. их открытие, состав и пределы. — Киев, 1897. — С. 11.

⁶ Памятная книжка Санкт-Петербургской епархии. — СПб., 1995. — С. 10.

⁷ РГИА, ф. 814, оп. 1, ед. хр. 172.

⁸ Историко-статистические сведения Санкт-Петербургской епархии. — СПб., 1885. — Т. X. — С. 80.

⁹ Циркулярные указы Святейшего Правительствующего Синода. — С. 57.

¹⁰ Там же.

¹¹ Историко-статистические сведения Санкт-Петербургской епархии. — СПб., 1885. — Т. X. — С. 181.

¹² Историко-статистические сведения Санкт-Петербургской епархии. — СПб., 1869. — Т. I. — С. 3, 37.

Н.Ю. Иванченко

ОСОБЕННОСТИ ДЕМОГРАФИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ НАСЕЛЕНИЯ КАРЕЛИИ И МАТЕРИАЛЬНО-БЫТОВЫЕ УСЛОВИЯ ЖИЗНИ ЛЮДЕЙ ПОСЛЕ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

В годы Великой Отечественной войны значительная часть Карелии была временно оккупирована. Оккупация и военные действия на территории республики нанесли ей огромный материальный ущерб по неполным данным он составил около 20 млн. рублей, не считая потерь от производства¹. В Карелии были полностью уничтожены 84 и частично разрушены 409 населенных пунктов. Десятки тысяч людей остались без крова. Особенно сильным разрушениям был подвергнут Петрозаводск. В городе были сожжены и разрушены все промышленные предприятия, более половины всего жилого фонда, выведены из строя водопровод, канализация, телефонная связь, взорваны все городские электростанции, мосты и плотины².

Карелия понесла большие людские потери и летом 1944 г. сразу после освобождения осталось

17% населения к уровню 1940 г. В ряде районов, таких как Куркенекский, Питкярантский, Сортавальский, Суоярвский не было ни одного человека. В Кондопожском районе из 34883 человек по переписи 1939 г., в 1944 г. проживало 4239 человек, в Прионежском из 26983 — 6300, в Шелтозерском из 8135 — 3360 человек. В основном это были женщины, старики, дети³. Однако данные об абсолютном сокращении численности населения не в полной мере отражают объективную картину социальных последствий войны и фашистской оккупации. Анализ сведений о составе населения на освобожденных территориях свидетельствует о том, что от рук захватчиков пострадала наиболее трудоспособная часть населения. Так, например, на 15 июня 1944 г. на территории Волосовского района Ленинградской области из 12485 жителей было 10045, в Осьминском районе

из 31168 – 11033, в Старорусском из 13385 – 12073 – женщин, детей и подростков⁴.

Мы будем рассматривать особенности демографического состояния населения Карелии и материально-бытовые условия жизни после Великой Отечественной войны, в сравнении с довоенным периодом. Население живет в социальной среде. Социальная среда представляет собой сложную систему, включающую все многообразие условий (экономических, политических, культурных, бытовых и т.д.), деятельности которые окружают людей и оказывают активное воздействие на их сознание, поведение, отношения и в целом образ жизни. Вместе с тем среда, как определенная социально-пространственная структура характеризуется целым рядом специфических черт, обусловленных развитием производительных сил и соответствующих этому уровню социальной структурой, особенностями культурно-бытового и семейного уклада жизни, менее развитой сферой обслуживания, спецификой жилищных условий и т.п.

Специфика условий жизни проявляется в различных сферах деятельности (производственной, бытовой, семейной, межличностных отношений и т.д.), реализуясь в особенностях удовлетворения материальных и духовных потребностей. Они придают образу жизни населения определенный колорит, в том числе с точки зрения национально-особенных черт. Существенным представляется учет этнического фактора. Карелия – республика с национально-смешанным составом населения. По данным переписи 1959 г., в ней проживали представители более 40 национальностей.

В 1959 г. население Карелии составило 651,3 тыс. человек, увеличившись по сравнению с 1939 г. в 1,4 раза. И тем не менее Карелия оставалась одним из малонаселенных регионов страны: на 15 января 1959 г. Плотность населения в республике составляла 3,8 человека на 1 км квадратный, при средней плотности по стране 9,4 человека на 1 км квадратный⁵. Особенность демографического развития Карелии в 40–50-е гг. определялись малонаселенностью территории, ограниченностью местных трудовых ресурсов, с другой стороны – высокой потребностью в рабочей силе для нужд развивающихся промышленности, строительства и транспорта. В первые послевоенные годы, как и в довоенный период, увеличение численности населения обеспечивалось главным образом путем его механического

прироста⁶. Реевакуация населения была практически завершена к концу 40-х гг., и высокие темпы прироста поддерживались миграционным притоком в республику. В общем приросте населения доля миграций составляла 22–26 тыс. человек (62–64%). Повышение уровня рождаемости и естественного прироста явилось результатом иммиграции, которая сформировала благоприятную половозрастную структуру с повышенной долей трудоспособного мужского населения. В 1950–1954 гг. коэффициент рождаемости в Карелии был на 38–45% выше общесоюзного, коэффициент естественного прироста на 43–60% выше общесоюзного, среднегодовой прирост населения составлял 6,6% при среднем по стране 1,7%⁷. Довоенная численность населения республики была восстановлена уже в 1954 г.

В середине 50-х гг. начался отток населения из Карельской республики, вызванный прежде всего замедлением темпов промышленного производства⁸. Основным источником роста численности населения республики стал естественный прирост⁹. Война тяжело сказалась на состоянии трудовых ресурсов индустриальных отраслей. После войны возросла потребность в рабочей силе, усилился процесс создания постоянных кадров, что способствовало закреплению выходцев из села в городах и рабочих поселках. Из-за всех этих причин, численность трудоспособного населения колхозов после войны, не достигнув довоенного уровня, неуклонно сокращалась¹⁰.

В целом за период между переписями 1939 и 1959 гг. численность занятых в сельском хозяйстве республики сократилась почти на треть и составила около четверти работающего сельского населения¹¹. Доля работников лесной промышленности в 1959 г. Составила около половины занятого сельского населения¹². Расширение лесозаготовок в послевоенный период, низкий уровень механизации основных работ, широкое применение неквалифицированного и малоквалифицированного физического труда, отсутствие постоянных кадров рабочих – все это требовало привлечения значительных контингентов рабочей силы. В первые послевоенные годы широкие масштабы приобрело использование сезонных рабочих из числа крестьянства как местного, так и из-за пределов республик¹³. С конца 40-х и до середины 50-х гг. трудовые ресурсы отрасли пополнялись главным образом за счет некоренного населения. Основным источником был органи-

зованный набор — форма краткосрочного привлечения (на срок от 1 до 3 лет) рабочей силы¹⁴.

Повышенная миграционная активность — основная особенность лесопромышленного населения. В свою очередь, миграции тесно связаны с текучестью кадров, что особенно заметно на примере лесопромышленных поселений. Так, например, за четвертую пятилетку при ежегодном привлечении более 10 тысяч человек численность постоянных кадров лесозаготовителей увеличилась лишь на 20 тысяч человек¹⁵. Переселение как форма привлечения рабочей силы в большей степени, чем система оргнабора, способствовало закреплению мигрантов. Тем не менее, миграционная подвижность и этой части лесопромышленного населения, являлась высокой, особенно в начале 50-х гг. Через 2 года после переселения из леспромхозов выбыло до 60% переселенцев 1950 г. вселения и треть переселенцев 1951 г. вселения¹⁶. Текучесть рабочих кадров сохранялась и в 50-е гг. Почти ежегодно промышленно-производственный персонал леспромхозов обновлялся более чем наполовину¹⁷.

Целый ряд причин объяснял текучесть, самые важные из них: привлечение рабочей силы без учета потребностей и перспектив развития лесодобывающих предприятий, сложности с трудовым и бытовым устройством, плохие жилищные условия. Кроме того, сказывалась недооценка природного фактора и связанных с ним различий в производственной специализации населения.

Половозрастная структура сельского населения республики определялась своеобразным сочетанием демографических характеристик. Она несла в себе отпечаток прямых и косвенных потерь военного времени. В ходе войны наибольшие потери понесло мужское население. Половая диспропорция была особенно заметна у поколений непосредственно пострадавших от войны. Так в 1959 г. на 100 сельских жителей мужчин приходилось 112 женщин, а среди населения в возрасте 35 лет и старше — 192 женщины, в возрасте 50 лет и старше — 231¹⁸. По сравнению с 1939 г. доля мужчин в сельском населении РСФСР составляла в целом 44,3%, Северо-Запада — 44,6% и городском населении республики — 44,7%¹⁹. Среди трудоспособного населения в возрасте до 32 лет включительно преобладали мужчины.

С потерями войны, было связано понижение доли 35–44-летних, что привело к повышению доли старших возрастов — 45–59 лет. В то же время доля

населения в трудоспособном возрасте по сравнению с 1939 г. повысилась, как повысилась и доля молодежи (до 29 лет включительно). Падение рождаемости в годы войны сказалось на сокращении числа 13–16 летних, однако повышенной оставалась доля детских возрастных групп до 15 лет включительно. По сравнению с 1939 г. не изменилась доля лиц в пенсионном возрасте, в 1959 г. значительно более низкая, чем в РСФСР и Северо-Западе²⁰.

Постоянный миграционный приток снижал половую диспропорцию и улучшал половозрастную структуру населения. Перепись 1959 г. фиксирует лишь конечный результат демографических процессов. В 1949 г. доля работников лесной промышленности в возрасте 40 лет и старше была немногим ниже, чем работников сельского хозяйства. Очень существенное различие заключалось в том, что средние и старшие возрастные группы лесопромышленного населения характеризовались наибольшим процентом мужчин, а те же группы аграрного населения — наибольшим процентом женщин. К 1959 г. понизилась доля людей в возрасте 30–39 лет, так же была понижена доля возрастных групп 40 лет и старше. Все это в основном определяло особенности в демографических характеристиках населения лесопромышленных поселений на протяжении послевоенного периода.

Потери мужского населения в ходе войны привели и к другим серьезным последствиям. Ухудшение семейного состояния в первые послевоенные годы отразилось прежде всего на численности вдового женского населения. В 1949 г. по данным хозяйственных книг сельсоветов, среди женщин в возрасте 30 лет и старше вдовы составляли более 60%. Следствием убыли мужского населения являлись невысокие показатели женской брачности. На 1000 мужчин в возрасте 16–59 лет приходилось 722 женатых, на 1000 женщин в том же возрасте — лишь 307 замужних. Почти треть женщин в репродуктивном возрасте (16–49 лет) не состояли в браке.

Если проследить динамику брачности среди женщин, которые в 1949 г. находились в возрасте 20–49 лет, то в последующем десятилетии показатели брачности сильнее всего увеличились в группах, где возросла доля мужчин, — среди тех, кому в 1949 г. было 20–24 года (более чем в 2 раза) и 40–49 лет (в 1,5 раза). Половая диспропорция сказывалась сильнее всего на семейном положении 25–

39 летних. У них брачность увеличилась лишь в 1,2 раза. В этой же возрастной группе более чем в 2 раза возросла доля разведенных и имевших внебрачных детей. Высокий процент вдов сохранялся среди женщин в возрасте 40 лет и старше. В 1959 г. вдовы, как и прежде составляли заметную часть населения аграрных поселений, особенно мелких, которое характеризовалось самыми низкими показателями женской брачности.

По данным переписи 1959 г., число состоящих в браке в расчете на 1000 человек в возрасте 16 лет и старше у мужчин составило 643, у женщин 534. Показатель женской брачности был выше, чем аналогичный для сельской местности СССР (514), РСФСР (488), Северо-Запада (474), а также для городских поселений республики (503)²¹.

Следует заметить, что благоприятные изменения в общей демографической ситуации, снижение половой диспропорции сами по себе еще не вели к улучшению семейного состояния населения. Условия жизни в лесопромышленных поселках, особенности состава их населения (транзитное мужское население) – это до определенного времени препятствовало нормализации семейно-брачных отношений и способствовало возникновению кратковременных связей. Характерно, что в промышленных и аграрно-промышленных поселках в конце 40-х гг. был повышенный процент разведенных и имевших внебрачных детей. Нормализация условий жизни и изменения в составе населения лесных поселков сопровождались улучшением его семейного состояния. Все же процент разведенных и матерей одиночек увеличился.

Состояние быта в послевоенный период несло на себе отпечаток военных потерь и разрушений. Восстановление народного хозяйства и его дальнейшее развитие происходило при максимальном напряжении сил всего общества. Успехи достигались во многом за счет социальной сферы. Решение вопросов быта в силу вынужденных обстоятельств, таким образом, откладывалось. Переломным моментом в решении социальных вопросов стал XX съезд КПСС, на котором было сказано о необходимости решительного усиления внимания к повседневным бытовым нуждам населения²². Был принят ряд партийно-правительственных постановлений, определявших задачи и конкретные мероприятия по развитию в городах и сельской местности жилищного строительства, общественного питания, торговли и бы-

тового обслуживания²³. В эти же годы стала оформляться система общегосударственного планирования социального развития, в основу которой был положен принцип повышения реальных доходов населения²⁴.

В послевоенный период широкое распространение получил ведомственный принцип в решении социально-бытовых проблем. Отрасли и предприятия помимо непосредственных бытовых вопросов занимались чуть ли не всеми проблемами материального благосостояния своих работников. Такой подход позволял в определенной мере восполнить недостаток государственных ресурсов, выделяемых на развитие производственной сферы, и улучшить жилищные условия отдельных групп населения. В то же время это создавало неравенство, в условиях послевоенного времени подчас резкое, в распределении материальных благ и услуг между работниками разных отраслей народного хозяйства, отдельных предприятий внутри отраслей. Следствием этого сложившегося неравенства стало постоянное перераспределение сельских трудовых ресурсов в пользу лесной промышленности.

Для понимания особенностей быта лесопромышленного населения республики в послевоенный период надо учесть, что 50-е гг. – период экстенсивного развития лесозаготовок. Характерные черты этого периода – продвижение вглубь неосвоенных территорий, быстрый рост числа поселков, возникновение и исчезновение временных поселений, отставание социальной инфраструктуры от производственной. Степень разработки и обоснования перспектив лесной промышленности определяли развитие поселенческой сети. Плановое начало было ослаблено, отсутствовал должный контроль за строительством поселков со стороны местных органов. Элемент стихийности проявлялся в беспорядочной застройке, при выборе мест для сооружения производственных и жилищно-бытовых объектов, в нарушениях строительно-планировочных требований к местам расположения поселков. Условия, в которых возникали поселки во многом определяли условия быта лесопромышленных рабочих. Не только временные, но и целый ряд центральных поселков, сооружавшихся по генеральным планам были размещены в низинах и болотистых местах. Население большинства поселков в начале 50-х гг. испытывало недостаток в питьевой воде²⁵. Сооружение колодцев, простейших устройств для фильтро-

вания и коагулирования воды, дренажные и мелиоративные работы, очистка территорий поселков, строительство санитарно-гигиенических сооружений затягивалось из года в год²⁶.

Итоги проверок условий жизни в лесных поселках, проведенных профсоюзными органами в начале 50-х гг., показали, что антисанитарное состояние большинства поселков являлось одной из причин высокой заболеваемости рабочих²⁷ и грозило вспышкой эпидемических заболеваний²⁸. Тогда же был сделан вывод о том, что выделяемые на благоустройство поселков средства расходуются крайне недостаточно и «по существу никакого благоустройства лесных поселков не производится»²⁹. Одним из самых больных вопросов быта оставалось водоснабжение.

Например, из докладной записки о ходе выполнения постановлений Совета Министров Карелии от 27 декабря 1950 г. №1113 «О руководстве Исполкома Беломорского райсовета вопросами улучшения культурно-бытовых условий рабочих и служащих лесозаготовительных предприятий района», было выявлено, что на 12 марта 1951 г. торгово-производственная сеть Беломорского района к работе в зимних условиях не была подготовлена. В Кондоручье, Ендогубе, Лепине, Пикозере нигде не был проведен ремонт пекарен, магазинов, овощехранилищ. Например, помещения магазинов Вирандозерского леспромхоза были тесные, все товары размещались на 1 полке. Нигде в магазинах не было объявлений о часах работы. Отсутствовали в продаже посуда, хозяйственные товары, мебель, культтовары. В магазинах в момент проверки отсутствовало в продаже мясо, колбасные изделия, рыба, овощи. На 2-м участке в продаже имелось испорченной соленой рыбы 2 бочки и 1 бочка селедок, которая для продажи совершенно не подходила³⁰.

Из докладной записки о недостатках жилищно-бытовом устройстве специалистов и молодых рабочих в предприятиях Минлесубпрома Карелии от 1 октября 1953 г., говорится о крайне плохих жилищно-бытовых условиях рабочих, окончивших школы ФЗО и ремесленные училища. Так, на Дубровском лесопункте Надвоицкого леспромхоза 5 молодых рабочих проживали в комнате площадью 12 квадратных метров. Пол в комнате был грязный, вешалок для одежды не было, на 5 человек имелось 4 кровати, 1 табуретка. Постельное белье было грязное, матрацы тонкие, в кроватях имелись клопы. Для освещения в ком-

нате использовалась лампа без стекла. Сушилки при общежитии не было, вследствие чего рабочую мокрую одежду сушили в комнате над плитой. В общежитии не было кипятильника и рабочие пользовались сырой водой³¹. В мужском общежитии Лобского лесопункта Медвежьегорского леспромхоза на 10 человек имелось только 5 стульев, в другом общежитии этого лесопункта на 9 человек было 3 табуретки³².

Таким образом, ведомственный принцип не менял сути отношения к социальной сфере, поскольку значимость ее признавалась в силу производственной необходимости. В реальной деятельности предприятий социальные вопросы предприятий неизбежно оттеснялись на задний план. В этом сказывались как отсутствие должных ресурсов и возможностей, так и общее отношение к материально-бытовым проблемам. Поэтому решение наболевших вопросов затягивалось до последнего предела, пока они не начинали особенно быстро сказываться на интересах производства или физическом состоянии работников.

Примечания

¹ *Абрамова М.А.* На освобожденной земле. — Л., 1981. — С. 11.

² *Морозов К.А.* Карелия в годы Великой Отечественной войны. 1941–1945 гг. — Петрозаводск, 1983. — С. 13.

³ *Морозов К.А.* Указ. соч. — С. 199.

⁴ Центральный государственный архив историко-политических документов Санкт-Петербурга (ЦА ИПД СПб.), ф. 24, оп. 5, д. 6062, л. 33; д. 6070, л. 8; д. 6071, л. 90.

⁵ Итоги Всесоюзной переписи населения 1959 г.: РСФСР. — М., 1963. — С. 24–25; Итоги Всесоюзной переписи населения 1959 г.: СССР (Сводный том). — М., 1962. — С. 18.

⁶ Уже в начале 30-х гг. около трети населения Карелии составляло так называемое «пришлое» население. См.: *Покровская И.П.* Население Карелии. — Петрозаводск, 1978. — С. 47.

⁷ Там же. — С. 108.

⁸ Экономические проблемы развития производительных сил Карельской АССР. — Л., 1971. — С. 124.

⁹ *Покровская И.П.* Указ. соч. — С. 119.

¹⁰ В 1950–1953 гг. только в лесную промышленность ушло более 10 тыс. колхозников (НАРК, ф. 8, оп. 99, д. 82, л. 175).

¹¹ Национальный архив республики Карелия (НАРК), ф. 659, оп. 14, д. 9/46, л. 19.

¹² НАРК, ф. 659, оп. 11, д. 204/1834, л. 2; оп. 14, д. 2/10, л. 30, 44.

¹³ Жербин А.С. Промышленные рабочие Карелии: 1946–1958 гг. – Петрозаводск, 1971. – С. 31.

¹⁴ Макуров В.Г. Развитие лесной промышленности Европейского Севера СССР в послевоенный период (1946–1955 гг.). – Петрозаводск, 1979. – С. 29–30.

¹⁵ Жербин А.С. Указ. соч. – С. 57.

¹⁶ НАРК, ф. 3149, оп. 1, д. 11/78, л. 124, 127; д. 12/90, л. 21, 22.

¹⁷ НАРК, ф. 2840, оп. 2, д. 34/333, л. 23; д. 34/334, л. 96.

¹⁸ Итоги Всесоюзной переписи населения 1959 г.: РСФСР. – М., 1963. – С. 86–87.

¹⁹ Там же.

²⁰ Итоги Всесоюзной переписи населения 1959 г.: РСФСР. – М., 1963. – С. 86–87, 164–165.

²¹ Итоги Всесоюзной переписи населения 1959 г.: РСФСР. – М., 1963. – С. 99; Итоги Всесоюз-

ной переписи населения 1959 г.: СССР (Сводный том). – М., 1962. – С. 72.

²² КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – М., 1986. – Т. 9. – С. 20.

²³ Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам. Т. 4. – М., 1968. – С. 250–268, 282–288, 355–370, 552–558, 559–564.

²⁴ Майер В.Ф., Рутгайзер В.М., Зубова Л.Г., Веретенников В.Г., Кунельский Л.Э. К вопросу о показателях социального развития в общегосударственных планах СССР // Социологические исследования. – 1981. – №4. – С. 80.

²⁵ НАРК, ф. 1943, оп. 2, д. 33/422, л. 92, 197.

²⁶ НАРК, ф. 1943, оп. 2, д. 13/166, л. 2; д. 33/422, л. 197, 204.

²⁷ НАРК, ф. 1943, оп. 2, д. 22/288, л. 213.

²⁸ НАРК, ф. 1943, оп. 2, д. 33/422, л. 92, 165-а.

²⁹ НАРК, ф. 1943, оп. 2, д. 33/422, л. 196.

³⁰ Там же, л. 173.

³¹ НАРК, ф. Р–2716, оп. 11, д. 31/203, л. 132.

³² Там же, л. 133.

А.Е. Кидяров

КОСТРОМИЧИ И ЯРОСЛАВСКИЙ МЯТЕЖ

Ярославский мятеж 1918 г. являлся частью системы антисоветских выступлений, спланированных и подготовленных членами контрреволюционного «Союза защиты Родины и свободы» в городах Верхнего Поволжья. Кострома входила в число городов, в которых членами «Союза» готовились антибольшевистские выступления. Обращение к историческим документам позволяет прояснить связь Костромы с ярославскими событиями 1918 г.

По показаниям участника ярославского мятежа В.Н. Теляковского, членами «Союза» были запланированы одновременные выступления в Ярославле, Рыбинске, Костроме и Муроме. Руководитель Ярославского мятежа полковник А.П. Перхуров говорит о подготовке восстаний в Рыбинске, Ярославле, Костроме, Нижнем Новгороде, Ростове и Муроме. По мнению А.С. Кручинина, Рыбинск, Ярославль и Кострома с форпостом – Ростовом Ярославским – образовывали опирающийся на линию Верхней Волги боевой участок, который должен был обеспечить восставшим контроль над рекой [5, с. 283]. Таким образом, первоначально планировалось, что

в Костроме антибольшевистское восстание будет проходить одновременно с выступлениями в других городах Верхнего Поволжья. Но этот план реализовать не удалось.

В Костроме действовало отделение подпольного «Союза возрождения России», ядро которого составляли в основном офицеры бывшего Пултусского полка. «Главарями и участниками костромской организации является бывшая жандармерия и полиция, – сообщалось в «Советской газете», – а руководителями – бывшие князья и их приспешники» [13, с. 2]. Среди членов «Союза» были также земские служащие, гимназисты, учащиеся технического училища. Некоторых из них привела в эту организацию возможность получения материальной помощи. Возглавил «Союз» полковник Жадовский, казначеем был назначен один из лидеров кадетов, бывший присяжный поверенный Н.А. Огородников [9, с. 111]. Видную роль в «Союзе» играл отставной генерал Дурново. Организация, вероятно, финансировалась Москвой. Подполковник Н.П. Репин, бывший последнее время перед провалом организации ее казначеем – секретарем, показал позднее на доп-

росе, что «Союз» получал денежные суммы неизвестно откуда в виде крупного вклада [6, с. 49]. «Союз» снимал помещение в доме №18 по улице Русиной (ныне Советская), принадлежавшем крупному торговцу и владельцу кондитерской мастерской Ф.И. Боровскому. С самого начала организация была полугекальной. По свидетельству хозяина дома, вход в помещение был со двора, вывески не было. Собирались офицеры ежедневно. Приходили все обычно в штатском или в мундирах, но без погон и знаков отличия. Активную деятельность «Союз» начал в 1918 г.: отдельные выступления имели место уже в январе этого года. Деятельность организации направлялась из центра. Поддерживалась связь с ярославским офицерством и лично с Б. Савинковым, находившимся в Рыбинске [8, с. 51].

Генерал К. Гоппер, направленный в Кострому в июне 1918 с целью выяснения обстановки, связался с представителями двух местных офицерских организаций. По воспоминаниям Гоппера, они были немногочисленны по составу (8 и 20 человек). «Обе эти организации, — отмечает Гоппер в своих воспоминаниях, — стояли вне всяких политических платформ и готовы были работать под флагом ген. Алексеева, но об активном выступлении в ближайшее время не помышляли без солидной посторонней помощи» [15, с. 506]. В обмен на обещание денежной помощи, члены костромских организаций обещали приложить усилия для увеличения своего численного состава.

Другой представитель «Союза», Н.С. Григорьев, отправленный, чтобы проверить деятельность местных отделений «Союза», характеризовал костромскую организацию как слабую [15, с. 273].

Тем не менее, костромскому отделению «Союза» удалось сформировать два батальона. В 1970-х гг. в сарае одного из домов на улице Галичской было обнаружено оружие: здесь в 1918 г. проживали полковники Жадовский, Шокальский, офицеры Репин и Губер [6, с. 50].

З. Станкевич вспоминала: «Незадолго до ярославского белоэсерского восстания в Кострому заметно стали стекаться антисоветски настроенные офицеры. На улицах, площадях и в ресторанах они вели себя крайне вызывающе, не скрывая своей враждебности к трудовому населению. Нередко по ночам офицерами и подозрительными людьми из гражданских велась антисоветская агитация». Таким образом, заговорщики развернули в городе активную деятельность, стремясь

привлечь в свои ряды все новых сторонников. «Узнав об этом, — продолжает З. Станкевич, — большевики специально ходили по городу, чтобы разоблачать контрреволюционеров» [10, с. 97]. Деятельность подпольщиков, таким образом, не укрылась от большевиков. 29 июня 1918 г. заговор был раскрыт, восстание в Костроме предупреждено. Многие члены «Союза» были арестованы, руководители же организации сумели скрыться. Часть офицерских сил бежала в Ярославль [8, с. 51]. Бежали офицеры Жадовский, Лактионов, Гоппер и другие. Согласно показаниям свидетелей, Жадовский скрывался в имении и позднее был «убит при попытке к бегству». Двенадцать человек из числа арестованных офицеров были приговорены к расстрелу, но приговор не был приведен в исполнение в связи с амнистией в честь годовщины октябрьской революции. Многие офицеры — бывшие члены «Союза Возрождения России» впоследствии служили в Красной Армии, некоторые на фронте, большинство в тыловых частях в качестве инструкторов или снабженцев. Остальные связали свою судьбу с белым движением [6, с. 50].

Таким образом, как отмечается в показаниях Б. Савинкова в ходе судебного процесса, «Кострома, которая должна была тоже выступить, совершенно не выступила» [15, с. 424].

После неудачи, постигшей антисоветский заговор в Костроме, было решено привлечь костромичей для участия в ярославском восстании [15, с. 509].

Непосредственно к началу восстания в Ярославль из Костромы прибыло только 12 членов организации «Союза», хотя Б. Савинков считал, что из Москвы и Костромы прибудет не менее 200 человек [3, с. 2].

По показаниям члена костромской офицерской организации прапорщика В.Л. Шокальского, из бывших офицеров в Ярославль из Костромы одновременно отправились штабс-капитан М.А. Потехин, прапорщик Порхунов, капитан Казанский, студент Покровский [20, с. 70; 21, с. 62].

Вместе с тем интересно, что, по словам руководителя мятежа полковника Перхурова, накануне восстания в ярославское отделение «Союза защиты Родины и свободы» неоднократно приходили «ходоки» не только из окрестных сел, но также из Тверской и Костромской губерний, говоря, что они готовы «выступить с голыми руками против большевиков». Для крестьянства, ука-

зывали они, «наступил голод и отсутствие всякой возможности купить хлеба, потому что куда ни поедут, повсюду рискуют, что у них хлеб отберут и даже арестуют, или побьют... Некоторые просто высказались против существующей власти, некоторые согласны на лозунги «Учредительное собрание», «Земля – народу», и что если будут восстания, они их поддержат своей добровольной мобилизацией...» [15, с. 98].

В дни ярославского мятежа среди населения Костромы, как видно из архивных материалов, нередко возникали различные слухи, которые отражали тревожное настроение жителей города. Один из торговцев на костромском рынке распространял сведения о том, что красноармейцы чинят над мятежниками жестокую расправу, граничащую со зверствами [19, с. 1]. Подобные слова находили отклик в среде некоторых граждан. Так, арестованный за клевету на Советскую власть А. Бараш, родственники которого проживали в Ярославле, говорил, что большевики «занимаются уничтожением города» [19, с. 209]. Отдельные лица даже выражали одобрение мятежников. Например, милиционер Г. Ильинский неоднократно «хвалил действия белогвардейцев», что вызвало возмущение его сослуживцев [19, с. 154].

В печати нашли отражение слухи о движении ярославских белогвардейцев на Кострому [4].

Вместе с тем следует отметить активное участие костромских красноармейцев и рабочих, наряду с частями Красной Армии, прибывшими из других городов, в подавлении ярославского мятежа. 7 июля 1918 г. в Костроме было опубликовано «Воззвание губисполкома и губвоенкомата к рабочим боевых дружин в связи с контрреволюционным мятежом в Ярославле». В нем, в частности, говорилось: «Именем пролетарско-крестьянской революции призываю товарищей рабочих боевых дружин к оружию. Ни один честный революционер, будь то крестьянин, рабочий или красноармеец, не имеет права отказаться от защиты революции. Все те, кто откажется в эту трудную минуту от защиты, будет изменник и предатель революции. Со всеми предателями приказываю верным революционным воинам расправляться как с контрреволюционерами. Никакой пощады изменникам и врагам революции» [2, с. 15]. Приказом губвоенкомата от 7 июля город Кострома, район по обеим сторонам Волги и железные дороги в Костромской губернии объявлялись на военном положении [14, с. 318]. Эти экстренные,

четко продуманные меры, осуществленные костромским губернским военным комиссаром Н.А. Филатовым и другими костромскими партийными и советскими руководителями, высоко оценил состоявшийся вечером 8 июля партийно-советский актив. В газете «Северный рабочий» была опубликована резолюция собрания актива: «одобрить действия председателя губернского исполнительного комитета Хитрова, губернского военного комиссара Филатова, объявивших район Костромы на военном положении и принявших все меры для подавления мятежа в Ярославле и недопущения такового в городе» [8, с. 23].

В связи с ярославским мятежом в Костроме были организованы два штаба: Чрезвычайный революционный и Военно-оперативный. Вся рота особого назначения была в составе этих штабов. Комиссар Филатов добивался совместных действий оперативных штабов в Вологде, Костроме, Ярославле. «Больших усилий, – сообщал он в докладе Народному Комиссариату по военным делам, – стоило координировать ярославскую операцию» [24, с. 52; 7, с. 209].

Для подкрепления Ярославского гарнизона, сражавшегося с восставшими, из Костромы был отправлен 1-й Костромской Советский полк под командованием Г.А. Буриченко и комиссара Г.А. Симановского. В состав полка входили не только строевые бойцы, но и рабочие завода Плю, печатники и текстильщики.

Следует, однако, отметить, что часть рабочих согласилась на занятие боевых позиций только при условии материальной компенсации. «Рабочие боевые дружины Городского района, – отмечал комиссар Н.А. Филатов в своем докладе, – отказались занять посты и вообще служить без уплаты суточных денег». Собравшимся дружинникам Филатов заявил, что «если им нужна отдельная плата, то они могут ее получить в городе Ярославле у белогвардейцев, где платят по 50 руб. и более в день, а кто желает защищать революцию, тот должен сейчас же с плацдарма отправиться в казармы для несения службы <...> кто не согласится, сейчас же будут разоружены...». После повторного опроса рабочих отказавшихся не обнаружилось [24, с. 50].

Отряды костромских красноармейцев отличались сплоченностью и были хорошо вооружены [20, с. 53; 22, с. 385].

Военный комиссар Н.А. Филатов уделял большое внимание разведке и контрразведке: в Ярос-

лавль и из Ярославля на пароходах и пешком, переодетые в крестьянскую или монашескую одежду или под видом советских служащих проникали белые офицеры с фальшивыми документами. По приказу губвоенкома Костромской, Кинешемский и Юрьевецкий уездные военкоматы поставили на Волге и на дорогах пикеты, которые задерживали все пароходы, направлявшиеся в Ярославль и в Рыбинск [8, с. 25].

С целью разведки штабом командующего постоянно отправлялись отряды и группы в окрестности Костромы [23, с. 63]. Одним из разведывательных отрядов была перехвачена баржа с продовольствием и с двумя аэропланами в разобранном виде. В другой раз отрядом разведчиков недалеко от Костромы вверх по Волге был обнаружен пароход «Баян». Участница событий З. Станкевич вспоминала: «Ночь была довольно темная. Пароход стоял у берега с потушенными огнями. Наш отряд на катере подошел к пароходу. На палубу выбежали вооруженные матросы... наша численность превосходила их, и мы не встретили сопротивления, если не считать на первых порах грубых выкриков и угрозы — «будем стрелять». Пароход был взят под охрану и к утру приведен в Кострому». Выяснилось, что оба задержанных судна предназначались для ярославских мятежников, хотя официально направлялись в другие места [10, с. 99].

Костромичи перехватили и направлявшийся из Нижнего Новгорода в Ярославль пароход с разобранном аэропланом «Вуазен», с летчиками и бортмехаником [8, с. 25].

Интересно отметить, что именно Костромской Советский полк, по сообщениям печати, в первые дни борьбы с мятежниками представлял центральное ядро действовавших против белогвардейцев сил [12].

Рабочие-добровольцы завода Пло и других дружин вместе с отрядом Костромской губчека на пароходах были отправлены вверх по Волге, чтобы предупредить распространение белогвардейского мятежа на соседние с Ярославлем районы, отрезать восставшим путь из Ярославля на восток и юго-восток [8, с. 25; 10, с. 114]. Оставшаяся в Костроме часть дружины находилась в боевой готовности. Одно орудие было установлено во дворе верхнего (старого) завода и направлено в сторону арсенала, расположенного в районе железнодорожной станции. Второе орудие рабочие направили на Ипатьевский монастырь. Под

командованием заместителя командира дружины отряд рабочих вместе с отрядом дружины текстильщиков направился в Ярославль на трех пароходах». Рабочие освободили от белых крупный населенный пункт Диево-Городище на левом берегу Волги ниже Ярославля. Из окрестных деревень туда стекались крестьяне, согласно изданному белыми приказу о мобилизации. В селении находился отряд неприятелей численностью в 250 штыков, а также 4 пулемета. 10 июля Диево-Городище было взято, причем при отступлении белые оставили два парохода, запас продовольствия и немало оружия [18, с. 65]. Крестьянам было объявлено, что все Поволжье находится «в спокойном состоянии, а не в таком, в каком объявил в приказе полковник Перхуров» [24, с. 51].

По воспоминаниям красноармейца А. Карманова, костромской отряд прибыл в Ярославль первым, занял Московский вокзал и станцию Всполье, стал продвигаться к Волге, к железнодорожному мосту. «Мы не раз поднимались в атаку, — писал А. Карманов, — пытались прорваться в город. Но не удалось. Тогда из района Московского вокзала сильным огнем ударила по мятежникам наша артиллерия. В городе возникли пожары, было видно, как пылают отдельные здания». А. Карманов отмечает мужество костромских бойцов, их особую отвагу. «Долгое время не давали нам прохода два пулемета противника, стрелявшие с колокольни. Тогда взвод красноармейцев под командованием Голованцева сильным и метким огнем заставил замолчать вражеские пулеметы» [1, с. 15].

Следует отметить, что Костромской отряд, двигаясь к Ярославлю, разгромил несколько крестьянских отрядов, выступивших в поддержку ярославских белогвардейцев (у деревень Песочная и Парково) [8, с. 56].

Соединившись 13 июля с северной группой советских войск, костромской отряд принял активное участие в разгроме мятежников в Заволжской части Ярославля, в Тверицах.

Костромские отряды пробыли в боях 18 дней [11, с. 83].

После подавления мятежа комиссар Филатов высоко оценивал вклад костромских красноармейцев и дружинников в борьбу с контрреволюцией [17, с. 35].

Отступившая из Ярославля офицерская группа А.П. Перхурова еще в течение месяца бродила по приволжским лесам и деревням, в том чис-

ле в окрестностях Костромы. Так, в воспоминаниях Перхурова приводится эпизод, когда его группа нашла приют в деревне Агалина под Костромой. Перхуров отмечает доброжелательное и сочувственное отношение крестьян к бежавшим из Ярославля повстанцам [15, с. 311].

Таким образом, в истории ярославского мятежа Кострома сыграла двойственную роль. Слабость костромского отделения «Союза защиты Родины и свободы» не позволила организовать в Костроме самостоятельное выступление. Костромские офицерские организации не смогли оказать восставшим в Ярославле той поддержки, на которую рассчитывали организаторы мятежа. Вместе с тем, костромские отряды красноармейцев и рабочих приняли активное участие в подавлении ярославского восстания.

Библиографический список

1. В боях за Родину. Воспоминания костромичей — участников гражданской и великой отечественной войны. — Кострома: Костромское книжное издательство, 1957. — 184 с.
2. Во имя победы революции. — Ярославль: Верх.-Волж. кн. изд-во, 1984. — 240 с.
3. Дело о Ярославском восстании. Допрос Перхурова // Красный мир. — 1922. — 22 июля. — С. 2.
4. К населению города Костромы // Советская газета. — 1918. — 16 июля. — С. 3.
5. Кручинин А.С. Муромское антисоветское восстание (1918): истоки и предыстория // Уваровские чтения—V: Материалы научной конференции, посвященной 1140-летию г. Муром. — Муром, 2003.
6. Лапишина М. Офицерский заговор 1918 г. в Костроме // Краеведческие записки. — 1993. — №5. — С. 48–52.
7. Миловидов В.Л. Николай Алексеевич Филатов // В памяти народа. — Ярославль: Верх.-Волж. кн. изд-во, 1988. — С. 207–212.
8. Миловидов В.Л. По убеждению. Документальный очерк об Н.А. Филатове. — Ярославль: Верх.-Волж. кн. изд-во, 1982. — 80 с.
9. Миловидов В.Л. Страницы российской истории. — Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. — 443 с.
10. Октябрь в Костроме. Сборник воспоминаний участников октябрьских событий. — Кострома: Костромское кн. изд-во, 1957. — 204 с.
11. Помбрак Л.А., Синяжников М.И. Костромские большевики в борьбе за власть Советов. — Кострома: Костромское кн. изд-во, 1957. — 100 с.
12. Сендегин Н. События в Ярославле // Советская газета. — 1918. — 10 июля. — С. 3.
13. Раскрытие контрреволюционного заговора // Советская газета. — 1918. — 28 июня.
14. Установление Советской власти в Костроме и Костромской губернии. — Кострома: Костромское кн. изд-во, 1957. — 426 с.
15. Ярославское восстание. 1918. — М.: МФД: Материк, 2007. — 704 с.
16. Ярославское восстание. Июль 1918. — М.: «Посев», 1998. — 112 с.
17. ГАКО, ф. 383, оп. 1, д. 50.
18. ГАНИКО, ф. 383, оп. 3, д. 47.
19. ГАНИКО, ф. Р. — 3656, оп. 3, д. 1.
20. ГАНИАЮ, ф. 394, оп. 1, д. 53.
21. ГАЯО, ф. Р. — 3008, оп. 2, д. 232.
22. РГВА, ф. 1, оп. д. 83, л. 385.
23. РГВА, ф. 1, оп. д. 86, л. 63.
24. РГВА, ф. 906, оп. 1, д. 17.

В ПОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ВУЗА

О.М. Новикова

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ ВРАЧА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Обсуждается актуальность исследования прагматической компетенции как основы развития профессиональной речи врача в процессе обучения иностранному языку. Описана теоретическая модель ее формирования, включающая основополагающие принципы, компонентный состав, критерии, уровни сформированности, условия.

Новое время, новые условия профессиональной деятельности предъявляют особые требования к специалистам медицинской сферы. Современный врач – это широко образованный человек в конкретной области своей деятельности, имеющий фундаментальную подготовку, способный к постоянному повышению квалификации. Для современного медика знание иностранного языка – необходимое условие его профессионализма, позволяющее ему работать с информацией, доступной мировому сообществу, общаться с коллегами по профессии в разных странах, а также проходить стажировку или даже работать в зарубежных клиниках. Все это предполагает фундаментальную и разностороннюю подготовку иностранному языку.

Следует отметить, что обучение иностранному языку в медицинских вузах ведется на первых двух курсах, когда студент имеет еще весьма расплывчатое представление и о специфике своей специальности, и тем более о месте иностранного языка в будущей профессиональной деятельности. Таким образом, став дипломированным специалистом и имея реальные возможности работать за рубежом, молодой врач сталкивается с неизбежной проблемой – трудности в профессиональном общении на иностранном языке.

Известно, что в сфере педагогики, психологии и методики имеются многочисленные исследования, посвященные специфике обучения иностранному языку студентов медицинского вуза (Г.В. Безродная, Е.Г. Бжоско, Т.Л. Бухарина, Н.Г. Валеева, А.П. Василькова, Е.П. Петрашук и др.). Что касается обучения самих врачей иностранному языку, то этот аспект изучения остается без должного внимания, хотя и является ост-

рой необходимостью в свете современных требований к специалисту медицинского профиля.

Общеизвестно, что профессиональная речь врача играет значительную роль в его профессиональной деятельности. Формирование и развитие профессиональной иноязычной речи медика неразрывно связано с прагматикой речи, с прагматической компетенцией, т.е. речь всегда прагматически ориентирована, призвана оказывать воздействие на слушающего. «Прагматическое свойство речи – это яркость, эмоциональность, многоцветность, энергичность звучания слова, показывающие характер и меру воздействия на собеседника» [3, с. 10].

Однако, как показывает анализ соответствующих исследований, данные, касающиеся формирования прагматической компетенции как основы развития профессиональной речи врача, малочисленны и разрозненны. Несмотря на имеющиеся теоретические знания о прагматике речи и её значении в педагогике, философии, психологии, лингвистике, не существует концепции формирования прагматической компетенции врача в процессе обучения иностранному языку.

Таким образом, актуальность исследования определяется объективно существующим противоречием между необходимостью выделения прагматической компетенции как основы развития профессиональной речи врача, ее формирования в условиях профессиональной подготовки и недостаточной теоретической и методической разработанностью этой проблемы в педагогической науке.

На основании выявленного противоречия сама собой напрашивается постановка цели, суть которой заключается в создании теоретической модели формирования прагматической компетенции

как основы развития профессиональной речи врача в процессе обучения иностранному языку.

Предлагаемая модель основана на практических принципах, т.к. занятия по иностранному языку носят практический характер, это:

- принцип профессиональной направленности;
- принцип коммуникативности;
- принцип ситуативности обучения;
- принцип наглядности;
- принцип учета родного языка;

Принцип профессиональной направленности определяет содержание обучения – отбор, организацию и аутентичность лингвистического материала, конкретизацию сфер и ситуаций общения: какие коммуникативные умения необходимы, чтобы вступить в профессиональное общение, и с помощью каких средств можно обеспечить овладение прагматической функцией языка. Данный принцип ставит перед необходимостью использования различных организационных форм, способствующих научиться общаться на языке медицины.

Принцип коммуникативности означает стремление к максимальной адекватности процесса обучения процессу коммуникации по его основным параметрам. Для реализации этого принципа необходимо создать дидактические условия, в которых будут обеспечены целенаправленность и системность организации речевого материала и всего обучения, речевая направленность и мотивированность обучаемых к усвоению информации, составляющей содержание обучения.

Суть принципа ситуативности обучения состоит в том, что любой речевой акт должен и может совершаться только в условиях соответствующей речевой ситуации. Ситуации, заранее определенные и отобранные из предполагаемой профессионально обусловленной сферы коммуникации, создаются разными средствами, в том числе и иллюстративной наглядностью, которая включает как всевозможные виды печатной продукции (таблицы, схемы, рисунки), так и аудио- и видеоматериалы.

Принцип учета родного языка подразумевает использование в качестве основы обучения речевых образцов всех уровней, выделенных из целостной системы иноязычной речи с учетом определенной сферы профессиональной коммуникации (подъязыка специальности). Кроме того, важной является идея об опоре на имеющийся у обучающихся опыт в родном языке и переносе

ряда умений из родного языка на процесс овладения иноязычными навыками и умениями.

Далее следует отметить, что основополагающим фактором в создании указанной модели является определение самого понятия «прагматическая компетенция». В результате проведенного анализа этого концепта с точки зрения как российских, так и зарубежных исследователей (М.В. Мазо, О.В. Федорова, Д.И. Изаренков, Л.Ф. Бахман, А.С. Палмер, Дж.Л. Трим, Д. Косте, Б. Норт, Дж. Шейлз), нами было предложено следующее определение. Прагматическая компетенция – знание соответствий между коммуникативными намерениями и реализующими их высказываниями, между вариативной формой высказывания и ситуативными условиями речевого акта; умение реализовать коммуникативное намерение путем выбора речевых действий в соответствии с требованиями ситуации и логикой протекания речевого акта [2].

Прагматическая компетенция, которая предполагает умение употреблять высказывания в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуативными условиями речи, складывается, по мнению Д.И. Изаренкова, из:

- знания соответствий между коммуникативными намерениями (интенциями) и реализующими их высказываниями;
- знания соответствий между вариативной формой высказываний, реализующих одно и то же намерение, и ситуативными условиями речевого акта;
- умения реализовывать коммуникативное намерение путем выбора речевого действия в соответствии с требованиями ситуации и логикой протекания речевого акта [1].

На основе анализа сущности прагматической компетенции врача, мы предлагаем характеризовать структуру прагматической компетенции путем выделения в ней трех взаимосвязанных компонентов – мотивационно-ценностного (мотивы), содержательного (лингвистические знания), процессуального (умения), так как прагматическая компетенция формируется и актуализируется в условиях непосредственного человеческого взаимодействия.

Суть мотивационно-ценностного компонента заключается в формировании направленности интересов обучаемого, ценностной ориентации, понимания смысла обучения, что предполагает единство внешних и внутренних мотивов:

внешним является мотив достижения, а внутренним – познавательный мотив. Приобщение врачей к системе теоретически осмысленных профессиональных ценностей специалиста в контексте профессиональной деятельности происходит через содержание процесса обучения иностранному языку и посредством соответствующих его цели методов и организационных форм педагогического процесса.

Содержательный компонент прагматической компетенции предполагает освоение языкового материала, знание стратегий взаимодействия, понимание невербального языка общения.

Умение адекватного, рефлексивного применения изученных речевых средств в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуацией общения, придающих речи прагматическую направленность, является содержанием процессуального компонента прагматической компетенции.

Для оценки уровня сформированности прагматической компетенции профессиональной речи врача были выделены следующие критерии: мотивационно-ценностное отношение к овладению профессиональной деятельностью в процессе изучения иностранного языка, владение лингвистическими знаниями, владение умениями решать проблемные ситуационно-коммуникативные задачи, моделирующие условия профессиональной деятельности.

На основе критериев определены уровни сформированности прагматической компетенции профессиональной речи врача, которые описывают конкретные достижения обучаемого в области изучения иностранного языка: высокий (соответствующий нормам прагматической компетенции),

средний (приближенный к нормам прагматической компетенции), низкий (свойственны коммуникативно-прагматические неудачи).

Разработанная нами модель формирования прагматической компетенции может эффективно функционировать лишь при наличии определенного комплекса условий: мотивационное обеспечение учебно-профессиональной деятельности; обеспечение профессионально-ориентированной коммуникации; отбор языкового материала ценностно-смысловой насыщенности и профессиональной направленности; вариативность в выборе заданий и способов их выполнения.

Таким образом, теоретическая модель формирования прагматической компетенции как основы развития профессиональной речи врача в процессе обучения иностранному языку рассматривается нами как совокупность закономерных, функционально связанных элементов, составляющих определенную целостность, и может быть выявлена только опытно-экспериментальным путем, посредством анализа реального влияния процесса изучения иностранного языка на формирования прагматической компетенции.

Библиографический список

1. *Изаренков Д.И.* Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. – 1990. – №4. – С. 54–60.
2. *Общеввропейские компетенции: изучение, преподавание, оценка.* – М.: МГЛУ, 2003. – 256 с.
3. *Орлов А.Н.* Культура общения врача. Слово с этических позиций. – Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1987. – 164 с.

Н.А. Плешкова

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассматривается психологический аспект экспериментальных исследований в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов по защите в чрезвычайных ситуациях, проводимых на основе применения модифицированных тестов по изучению уровня развитости тактильной чувствительности и мультимедийных технологий при решении виртуальных задач, построения образа ситуации и ускорения процесса выбора рационального решения.

Профессиональная деятельность человека, ее эффективность, качество и безопасность в значительной степени определяются пригодностью и готовностью индивида к обучению конкретной профессии, а также к определенной конкретной рабочей деятельности, то есть к успешному освоению совокупности специальных знаний, навыков и умений эффективной их реализации в условиях конкретного трудового процесса. В процессе изучения проблемы подготовки специалистов технического профиля в БГАРФ, сложилось достаточно ясное понимание того, что сложный комплекс вопросов, касающихся ориентированности будущих специалистов технического профиля, является предметом междисциплинарного исследования. В профессиональной деятельности будущих специалистов технического профиля важно получение не только конкретных специальных знаний по профильным дисциплинам, но и психолого-педагогические умения реагирования на изменяющиеся условия трудовой деятельности и проявления экстремальной ситуации (ЭС), которые в первую очередь обеспечивают безопасность труда и самого работника. Согласно научным исследованиям главными профессиональными качествами, обеспечивающими безопасность деятельности будущих специалистов технического профиля являются:

- умение реагировать на изменение условий деятельности (проявление экстремальной ситуации (ЭС));
- умение оценить и проанализировать появляющиеся изменения ЭС условий деятельности;
- умение выбрать из вариантов и принять правильное решение по изменению ЭС условий деятельности;
- умение осуществить на практике принятое решение по устранению ЭС условий деятельности.

Все эти профессиональные знания и умения включает в себя понятие «профессиональная готовность». Исходя из этого, будущий специалист, чья профессиональная деятельность связана с экстремальными явлениями, должен быть уметь ориентироваться в опасностях, быть подготовлен к принятию мобильного и оптимального решения экстремально возникающих проблем, связанных с обеспечением безопасности людей от негативных воздействий техносферы. Для осуществления данной проблемы необходимо внести существенные коррективы в содержательную часть профессиональной педагогической системы, которая должна быть переориентирована на решение задач по подготовке кадров, способных осуществлять превентивные мероприятия по повышению безопасности жизнедеятельности в условиях техносферы. Процесс обучения психологии безопасности может осуществляться через профессиональную ориентацию изучения курса «Безопасная жизнедеятельность», с одновременной корректировкой содержательной части с позиции профессиональной деятельности, а также осуществлению собственной безопасности. Алгоритм обеспечения психологической безопасности специалистов в экстремальных ситуациях представляет собой набор согласованных действий, который является основой формирования профессиональных умений и навыков, стереотип поведения и деятельности, позволяющей специалистам превентивно выявлять признаки опасностей, организовывать собственное поведение сообразно формирующимся ситуациям. Известно, что готовность к деятельности в экстремальных ситуациях имеет сложную структуру, но в целом соответствующую трехкомпонентной концепции. Психологическими факторами повышения готовности является прежде всего имеющийся опыт деятельности, надежная информаци-

онная основа деятельности, высокий уровень саморегуляции специалиста, обеспечивающий мобилизацию рефлекторно-волевых принятий решений, адекватных условиям экстремальности. А.В. Щербина в своих работах отмечает позитивность результатов по развитию уровня саморегуляции специалиста, через применение компьютерных игр, в которых смоделирована деятельность в определенных экстремальных ситуациях. Как отмечает В.А. Дюк применение мультимедийных тестовых заданий в психолого-педагогическом диагностировании способствует повышению уровня стандартизации условий психодиагностического обследования, способствует быстрому получению результатов исследования, обеспечивает точность регистрации результатов и оперативность обработки данных, также снимается необходимость в проверке полученных данных.

В нашем исследовании мы предложили использовать тесты как со стандартными вербальными стимулами (модифицированные опросники и тесты Спилбергера, Шуберта, предназначенные для диагностики состояний и свойств личности, авторизованные опросники по соответствию выбранной профессии), так и с невербальными динамичными и цветовыми стимулами (модифицированный мультимедийный тест «Красное и черное», мультимедийная игра «Спасатель»), позволяющие выявить и оценить исследуемые признаки профессиональной готовности.

Исследования осуществлялись в два этапа. Целью первого этапа явилось изучение состояния свойств личности в контексте профессиональной готовности: определялся уровень личностной и ситуативной тревожности студентов и курсантов по опроснику Спилбергера, степень готовности к риску по опроснику Шуберта, профессиональная мотивация, быстрота и точность реагирования на внешний сигнал (психомоторику) у будущих специалистов технического профиля по авторскому тесту.

Исследование особенностей целостного психомоторного развития для специалистов технического профиля представлял особый интерес в связи с тем, что в моторной организации человека, в его поведении и деятельности отражается характеристика как индивида и как субъекта деятельности, с учетом его индивидуальности. Поскольку быстрота и точность реагирования на внешний сигнал у будущих специалистов технического профиля из физиологической характеристики преоб-

разуется в профессиональную, и является составляющим элементом профессиональной готовности, крайне важным было определить уровень психомоторной развитости студентов. В качестве показателей произвольной реакции мы использовали время реакции и точность ответов.

В ходе второго этапа эксперимента были получены следующие результаты. Высокий показатель психомоторики имелся у 21,3% респондентов, достаточный показатель психомоторики имелся у 18,2% респондентов, низкий уровень показателя психомоторики имелся у 60,5% респондентов.

Определение уровня экстремальной подготовленности в нашем исследовании осуществлялось путем применения модифицированной методики психологического моделирования экстремальных условий через мультимедийное тестирование. В настоящее время применение мультимедийных методик позволяет приблизить учебные условия к экстремальным ситуациям, т.е. воспроизвести внешнюю картину экстремальной ситуации. Такой прием отработки профессиональных действий позволяет будущим специалистам технического профиля ощутить себя участниками реальных событий и выполнять действия, которые в иной обстановке отработать не представляется возможным. Применяя мультимедийные методики, будущие специалисты технического профиля отрабатывают профессиональные действия в условиях экстремальной ситуации, причем учебные условия позволяют выбирать варианты наиболее эффективных способов решения учебной задачи (в реальной обстановке экстремальной ситуации времени на отработку нужных действий зачастую не имеется, поэтому важно вырабатывать модели поведения в определенных экстремальных ситуациях во время решения учебных задач). Показателем произвольной реакции при ЭС служили время и правильность решений ситуативной задачи респондентами.

По результатам нашего исследования высокую скорость реакции по выполнению учебной задачи имели 31,2% респондентов, достаточную скорость реакции по выполнению учебной задачи имели 43,4% респондентов, низкую скорость выполнения учебной задачи имели 25,4% респондентов.

Высокий уровень быстроты и точности реагирования на внешний сигнал имелся у небольшого (21,3%) количества респондентов, средний уровень быстроты и точности реагирования на

внешний сигнал имелся у 30,6% респондентов, низкий уровень быстроты и точности реагирования на внешний сигнал имелся у 49,1% респондентов. Следовательно, у 49,1% респондентов проявилась несогласованность действий левого и правого полушарий мозга, что и привело к ошибочным действиям. Чуть больше трети (31,2%) респондентов имели высокий уровень реакции на выполнение учебной задачи и согласованность действий левой и правой рук. В ходе исследования выявилась группа респондентов, у которых имелся низкий уровень показателя психомоторики и низкий уровень быстроты и точности реагирования на внешний сигнал (она составила 11,4% респондентов). Данные, полученные экспериментальным путем, свидетельствуют о том, что у большинства респондентов возникали определенные трудности в выборе правильного решения, что увеличивало затраченное время на решение учебной задачи и процент допущенных ошибок.

Таким образом, применяя различные методики опросов и тестирований, а также мультимедийное диагностирование для отработки данных по сформированности навыков и способов безопасного поведения, в результате констатирующего этапа нашего исследования мы установили следующее:

- будущие специалисты технического профиля имеют заниженную скорость сенсомоторной двигательной активности;
- будущие специалисты технического профиля не адаптированы к экстремальным ситуациям;
- будущие специалисты технического профиля имеют недостаточный уровень профессиональной готовности.

В соответствии с полученными экспериментальными результатами, мы предложили многократное применение на практико-семинарских занятиях мультимедийные методики и тестирование по психомоторике. Многократное применение данных тестовых методик способ-

ствовало развитию реакций на внезапные ситуации, согласованную работу правого и левого полушарий как у людей с преобладающим владением правой рукой, так и у людей с преобладающим владением левой руки. Многократная практика применения тестовых методик сокращает период времени, необходимый для рефлекторного реагирования на сигнал-раздражитель, таким образом, повышается уровень личной безопасности и уровень профессиональной подготовленности к действиям в экстремальных условиях будущих специалистов технического профиля.

Таким образом, наше исследование подтверждает, что направление научной и практической деятельности в области безопасной жизнедеятельности – это комплексное решение проблемы развития экономики, сохранения окружающей среды и здоровья человека. Опираясь на научно-практические достижения в области информационных технологий, техники безопасности, охраны труда, охраны окружающей среды, наука о безопасности требует дальнейшего совершенствования содержательной компоненты области знаний при профессиональной подготовке будущих специалистов технического профиля с учетом специфики профессионального ориентирования и технических возможностей управляемости ситуации, что и подтверждается результатами нашего исследования.

Библиографический список

1. Сухов А.Н. Социальная психология безопасности. Учеб. пособие. – М.: Академия, 2002.
2. Лебедев В.И. Экстремальная психология. – М.: Юнити, 2001.
3. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений. – М.: Аспект Пресс, 2003.
4. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности – М., 2001.
5. Дюк В.А. Компьютерная психодиагностика. – СПб.: Братство, 1994.

А.В. Самощенко

ФОРМИРОВАНИЕ СИНТАКСИСА КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В данной статье ставится вопрос о проблеме формирования синтаксиса как лингвистического компонента иноязычной коммуникативной компетенции. Суть проблемы заключается в отсутствии достаточного уровня владения различными синтаксическими конструкциями в устной речи студентов языковых факультетов. Это тесно связано с формированием коммуникативной и профессиональной компетенции будущего учителя иностранного языка.

Переход к новой парадигме иноязычного образования, где предметом обучения стал не только язык и его экспрессивные возможности, но и поведение говорящего в условиях речевого общения, его коммуникативная компетенция, требует совершенствования технологий обучения, направленных на более высокий уровень владения иностранным языком. Как показывают исследования, проблема формирования синтаксиса как лингвистического компонента коммуникативной компетенции проявляется в настоящее время особо остро, так как уровень знаний, умений, навыков и владения синтаксическими структурами школьников и студентов находится на низком уровне; другими словами они не умеют синтаксически структурировать речь в письме, говорении и чтении. В общем виде данную проблему можно представить следующим образом:

1. Не сформированы слуховые навыки при аудировании синтаксических структур (не умеют хорошо различать сложные синтаксические конструкции на слух)

2. Не сформирована произносительная основа владения синтаксисом, т.е. студенты зачастую неадекватно пользуются интонационно-ритмическими параметрами речи при озвучивании синтаксических конструкций.

3. Нет достаточных знаний по синтаксису, так как на занятиях не уделяется то количество времени, которое необходимо для понимания синтаксиса как раздела грамматики.

4. Не сформирована синтаксическая основа речи: логичность, последовательность и связанность речи.

Обучение иностранному языку в основном строится на основе морфологии, в то время как синтаксису уделяется недостаточно внимания, отводится в учебном плане мало аудиторных часов.

Как известно, синтаксис отвечает за строй, порядок языка. Он отвечает за словосочетания

и предложения. В традиционном понимании синтаксис – это совокупность грамматических правил языка, относящихся к построению единиц, более протяженных, чем слово: словосочетанию и предложению. Существуют и более расширительные понимания синтаксиса, восходящие к терминологической традиции семиотики. В соответствии с первым из них в понятие синтаксиса включают правила построения любых более сложных языковых единиц из более простых; при этом появляется возможность говорить о внутрисловном синтаксисе или о синтаксисе текста. В еще более расширительном понимании под синтаксисом понимаются правила построения выражений любых знаковых систем, а не только вербального (словесного) языка. При всех существующих пониманиях предмета синтаксиса раздел соответствующей теории (языкознания, семиотики), занимающийся изучением синтаксических единиц и правил, также называется синтаксисом.

Проведенное анкетирование среди студентов второго курса факультета иностранных языков Курского государственного университета показало, что большинство студентов может употреблять сложные предложения, в зависимости от речевой ситуации поставленной преподавателем. Относительно простые инфинитивные конструкции с употреблением герундия и причастия, в основном не вызывают проблем в употреблении в речи, однако конструкции со сложным дополнением, вызывают некоторые проблемы с употреблением. В спонтанной речи данные конструкции употребляются студентами довольно редко, они чувствуют себя неуверенно с их употреблением. Модальные глаголы при необходимости употребляются студентами довольно часто, но такие модальные конструкции как *needn't + perfect infinitive*, *shouldn't + perfect infinitive* употребляются неохотно. Союзы *but*, *because*, *before*, *and*, *as well as*, *both* употребляются довольно часто. А наиболее эффективными способами от-

работками синтаксических конструкций являются выполнение упражнений в учебнике и тренировка в различных ситуациях.

Анализ показал, что типичные ошибки студентов наблюдаются в употреблении синтаксических конструкций, такие как нарушение порядка синтаксических конструкций, построение достаточно длинных и сложных предложений, с использованием сложного синтаксиса, неправильная постановка смыслового ударения и как следствие, нарушение синтаксической мелодики речи говорящего и потеря смысла самого высказывания.

Из проведенного исследования можно сделать некоторые выводы, доказывающие проблему формирования синтаксиса как лингвистического компонента коммуникативной компетенции. Так как синтаксису отводится немного аудиторных часов, а большинство времени уделяется выполнению упражнений в учебнике и тренировке в ситуациях, то не практикуется например прослушивание синтаксических конструкций и последующая их имитация, что является важной составляющей правильного формирования слухопроизводительных навыков при аудировании синтаксических структур. Слабые знания сложных синтаксических структур и порядка построения их в предложении не позволяют быстро оперировать ими в речи, что нарушает синтаксическую основу речи, логичность, последовательность и ее связанность.

Каким образом построить процесс обучения, для правильного формирования синтаксиса как лингвистического компонента коммуникативной компетенции. Представляется, что путь решения проблемы лежит в применении принципов коммуникативности и функциональности как моделирования процесса реального общения [3].

Рассмотрим становление синтаксиса на психолингвистическом уровне.

Любая речь строится соответственно слухомоторному образу, хранящемуся в долговременной памяти говорящего. Происходит актуализация слухомоторного образа, без чего невозможно его узнавание, так как физиологической природой хранимых в памяти следов является, по мнению Н.И. Жинкина, «двигательный стереотип»: «Только то слово может быть принято и узнано, которое уже образовано и двигательные следы которого хранятся в речедвигательном анализаторе» [2]. Другими словами, любая конструкция проговаривается во внутренней речи. При

автоматизированных навыках внутренняя речь носит свернутый характер. Как показывают исследования, речевые стереотипы на уровне замысла, как первого этапа речевой деятельности, уже маркированы ритмом и интонацией, что подчеркивает приоритетность фонологического аспекта в обучении синтаксису.

Важно отметить, что, начиная говорить первое же слово фразы, говорящий вызывает на блок сличения не только эталонный образ этого слова, но и всю «вероятностную сочетательную схему предложения» [1]. Так, например, получив в начале предложения конструкцию с безличным местоимением «it» (it is necessary to..., it is important to..., it is easy to..., etc), мы сразу же задаемся сочетательной схемой «дополнение – инфинитив – дополнение» (It is useless to ask him about it.) Далее, узнавая слова предложения, мы «укладываем» их в вызванную схему. Психологические эксперименты показали, что без опоры на такую схему («фразовый стереотип»), вызываемую на блок сличения, мы не смогли бы объединить должен предложение и понять его. Говорящий должен хранить в памяти эталонный набор таких схем и быть в состоянии по первому же сигналу, соответственно ситуации общения, вызвать их из памяти.

Из приведенного выше описания следуют важные выводы.

Ведущим аспектом обучения синтаксису является функциональный аспект.

Следует отметить, что, для формирования в памяти слухомоторных эталонов слов, словосочетаний, а также фразовых стереотипов, важную роль в овладении синтаксисом играет накопление этих образов. Этот процесс должен происходить на функциональной основе при обильном прослушивании студентами иноязычных текстов различных стилей с различными синтаксическими конструкциями, при котором внимание направлено на смысл сообщения, а не форму его выражения. Звуковой код по отношению к графическому является первичным, базовым. Переход на восприятие отработку с в графическом коде возможен только после четкого запечатления в памяти звуковых образов данных синтаксических конструкций, а также сочетательных схем в различном акцентном и тоническом оформлении.

Принцип функциональности (от содержания к выражению) основан на этапности развития языковой функции человека, а именно: смысло-

вых сигналов, звукозначений [4] и знаковой системы.

В связи с этим следует проанализировать качество упражнений, тренирующих, по сути дела, речевую функцию на уровне смыслового сигнала, а не знаковой системы. Механизм эквивалентных смысловых замен на сигнальном этапе речевой функции действует на нижних слоях второсигнальности настолько долго, что это приводит к формированию к формированию «жестких» смысловых стереотипов. В ходе обучения, к сожалению, механизмы языковой коммуникации не всегда являются предметом уяснения на знаковом уровне речевой функции. Следует полагать, что в основе языковой способности человека лежит, прежде всего, способность оперировать знаками – знаковая функция, – и, естественно, методика преподавания языков должна этот феномен рационально и эффективно использовать. Успешность обучения языку будет достигнута лишь в том случае, если вся учебная деятельность обучаемого будет идти в русле сигнификации, т.е. создания и употребления словесных символов на знаковом уровне языковой функции.

Подводя итоги данного краткого анализа, следует ещё раз отметить, что синтаксис представля-

ет собой очень сложное, неоднородное и многоплановое явление. В то же время, последовательность процессов, обеспечивающих восприятие и порождение синтаксических структур и их механизмы универсальны для разных языков, что, на наш взгляд, необходимо учитывать в иноязычном образовании. Поэтому учет приоритетной фонологической функции высказывания, придание процессу обучения синтаксической функциональности будет эффективно способствовать формированию грамматических навыков употребления синтаксиса и оперирования синтаксисом речи как лингвистическим компонентом коммуникативной компетенции, что является необходимым для будущих учителей иностранного языка.

Библиографический список

1. Берман И.М. Методика обучения английскому языку. – М.: Высшая школа, 1970. – 103 с.
2. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 152 с.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.
4. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. – М., 1956. – 442 с.

К.М. Синькевич

РАЗРАБОТКА МЕТОДИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ПОНИМАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ВИДЕОФИЛЬМОВ

Данная статья представляет краткий обзор современных подходов к обучению аудированию и предлагает возможную методическую модель, позволяющую более эффективно обучать пониманию иноязычной речи на основе видеофильмов.

Понимание разговорной речи носителей иностранного языка на слух является наиболее трудным и наименее разработанным аспектом в методике преподавания иностранных языков, хотя, как показывают исследования, «усвоение иностранного языка и развитие речевых навыков осуществляется главным образом через слушание. Поэтому аудирование должно быть развито лучше других умений» [5, с. 113–115].

Известно, что аудирование является активным мыслительным процессом, так как направлено на восприятие, узнавание и понимание всякий

раз новых речевых сообщений, а это предполагает творческое комбинирование навыков и активное их применение соответственно изменившейся ситуации [4, с. 22–24]. Однако нередко считалось, что при обучении устной речи способность понимать возникнет стихийно, без специального, целенаправленного обучения. Несостоятельность этой точки зрения доказана как теорией, так и практикой. Доказано, что добиться равномерного развития умений свободно говорить на иностранном языке и свободно понимать устную речь можно, только применяя специальные упражнения для обучения аудированию.

В современной методике подчеркивается, что овладение навыками аудирования – это прямой путь к получению информации на протяжении всей жизни через многочисленные средства массовой информации (телевизионные и радиоканалы), интернет, видео- и звукозаписи для решения вопросов профессионального и личного характера. Формирование умений аудирования, которые являются обязательным компонентом профессиональной компетенции, ведет к повышению способности студентов, а в дальнейшем выпускников вуза к спонтанному иноязычному общению в профессиональной, культурно-бытовой и др. сферах.

Практический опыт обучения иностранным языкам убеждает в том, что аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности (часто оно характеризуется односторонностью предъявления и индивидуальными особенностями источника речи, не зависящими от аудитора), а с другой стороны, именно аудирование (об этом свидетельствует работы отечественных и зарубежных методистов) определяет успех или неуспех всего практического обучения иностранным языкам.

В теории и методика обучения данному виду речевой деятельности уделяется большое внимание. Так, недостаточная подготовленность студентов к восприятию и пониманию естественной речи носителей языка обусловлена трудностями аудирования, причинами возникновения которых занимались такие ученые, как Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, В.А. Артемов, А.А. Леонтьев, Е.И. Исенина, И.Л. Бим, Н.И. Гез, У. Риверс.

Изучению проблемы понимания устной иноязычной речи посвящены исследования, проведенные как на материале школьного обучения (Н.В. Елухина, В.Ф. Сатинова, Б.П. Следников, Л.П. Павлова, М.Л. Вайсбурд и др.), так и в условиях вуза (И.Ф. Огородникова, Э.Я. Агоева, А.С. Зверева, О.Л. Федорова, Н.С. Харламова, Г.А. Жустеева, Е.П. Москалев, Л.И. Апатова, Н.Я. Миронова и др.).

В современной методике существует несколько подходов к обучению иностранным языкам, которые отличаются главным образом базовыми идеями, целями обучения, на которые они прежде всего ориентированы, а также временем возникновения в методике. Остановимся на некоторых, наиболее эффективных, из них.

С позиции коммуникативного подхода, который предполагает моделирование условий реаль-

ного общения при обучении [3, с. 175–178], успешное формирование каждого вида речевой деятельности возможно при условии построения учебного процесса на основе определенных принципов, и прежде всего принципа коммуникативной направленности в обучении и интеграции всех навыков и умений при обучении, а также учета закономерностей естественной работы механизмов аудирования в реальном общении.

В методике прослеживаются два основных пути обучения аудированию. Первый путь предлагает обучение аудированию в процессе выполнения специальных упражнений, т.е. аудирование выступает как цель обучения, следовательно, по этому пути аудированию следует обучать как виду речевой деятельности. Сторонники же второго пути указывают на необходимость сочетания упражнений в аудировании с элементами говорения, чтения, и письма. То есть аудирование здесь выступает как средство обучения другим видам речевой деятельности.

Обратимся к некоторым разработкам в методике обучения иностранным языкам. Е.И. Пассов различил по целевой направленности два типа упражнений: специальные и неспециальные.

1. Неспециальные упражнения преследуют какую-то иную цель (не обучение аудированию), но попутно развивают умение аудировать. Это: а) речевая зарядка; б) слушание рассказа при семантизации слов; в) то же при презентации грамматического материала; г) запись на слух.

К неспециальным упражнениям правомерно отнести и ведение урока на иностранном языке. Ведение урока на иностранном языке, когда преподаватель не ограничивается узким набором штампованных фраз, является прекрасным резервом развития аудирования.

2. Специальные. Здесь нет возможности давать полный перечень упражнений, можно выделить лишь некоторые, чтобы показать, какого характера упражнения являются наиболее эффективными: а) прослушать и понять, кто или что имеется в виду; б) восстановить по смыслу пропущенную фразу; в) найти фразу, не подходящую по смыслу; г) найти расхождения в двух вариантах рассказа; д) домыслить эпизоды, которые могли бы предшествовать рассказу или следовать за ним; е) озаглавить прослушанное или разбить его на смысловые куски; ж) сделать необходимые выборки из прослушанного (в целях характеристики, доказательства чего-либо и т. п.) [3, с. 175–178].

Подготовительные			Речевые		
фонети- ческие	лекси- ческие	грамма- тические	аудитивные		аудиовизуальные
			аудиторные	внеаудиторные под контролем преподавателя	внеаудиторные без контроля преподавателя

Рис.

Я.М. Колкер и Е.С. Устинова представили классификацию упражнений при обучении аудированию в виде схемы (см. рис.).

При этом важно отметить, что структура речевых упражнений включает следующие компоненты:

- инструкцию, излагающую требования к результату действия;
- образец или ссылку на образец;
- текст задания (с различными типами пауз);
- паузу перед повторением краткой инструкции;
- повторение краткой инструкции (этот элемент является обязательным в том случае, если инструкция предъявляется визуально);
- паузу для ответной реплики (элемент факультативный, так как ответная реплика может и не предусматриваться);
- ключ с объяснением правильности выполнения задания [1].

В западной методике обучение аудированию складывается из формирования множества навыков. Среди этих так называемых *enabling skills*, помимо упомянутых в отечественной методике (антиципация, контекстуальная догадка, вычленение главного, понимание эмоций говорящего по интонации и тону и др.), она также отмечает использование знаний слушающего по обсуждаемой проблеме, вычленение связующих слов (связки, местоимения) и причинно-следственных связей [6, с. 188–189].

Технология обучения аудированию связана, прежде всего, с целью высказывания (*the message*), говорящим (*the speaker*), слушающим (*the listener*), и ситуацией (*the physical setting*).

Ур предлагает проблемные упражнения (*task-oriented exercises*), то есть такие упражнения, когда учащиеся должны что-либо сделать в зависимости от того, что они услышали [7, с. 24–25]. Эти упражнения развивают и мотивационную сферу, повышая активность студентов. Например, выразите своё согласие или несогласие с высказыванием, нарисуйте таблицу/диаграмму, следуя услышанным инструкциям.

Несмотря на существование множества методик по обучению аудированию интерес к это-

му виду речевой деятельности остается очень высоким в современной дидактике.

Наиболее сложным для понимания на слух является иноязычная аутентичная разговорная речь. Реальная коммуникация на иностранном языке предполагает использование всего разнообразия языка, в том числе черты неформального разговорного стиля с учетом того, что каждый человек имеет свою индивидуальную манеру речи. Если материал основан на каждодневном неформальном общении, он часто содержит сленговые и просторечные выражения: *stuff*, *dude* и др., с которыми слушающие должны быть ознакомлены так же, как и с литературным языком. На грамматическом уровне спонтанная речь также допускает грамматически неправильные конструкции в связи с эмоциональными колебаниями говорящего.

Основные трудности, с которыми сталкиваются студенты, возникают при аудировании аудиозаписей и, особенно, видеофильмов.

Работа с иноязычными видеофильмами является продуктивным методом развития аудитивных умений, т.к. в видеофильмах полилоги и диалоги выступают как модели речевых актов. Использование видеоматериала на иностранном языке имеет ряд преимуществ по сравнению с применением аудиозаписей, потому что видеоматериал содержит такую важную информацию как контекст и условия протекания коммуникации а также мимику, артикуляцию, жесты и т.д. Это обусловлено тем, что спонтанная разговорная речь в значительной степени зависит от внешних факторов, которые определяют эмоциональную окраску беседы, влияют на тематику

Остановимся на тех принципиальных положениях, которые положены в основу обучения на основе видео:

1. Видео имеет воспитательную и эстетическую ценность.

2. В основе видеофильма, предназначенного для развития навыков ситуативно-направленного аудирования, лежала речевая ситуация, на которой строилась неречевая ситуация. Для того,

чтобы сконцентрировать внимание учащихся на той или иной речевой структуре, в некоторых видеофильмах используется мультипликационная вставка с титрами, которая призвана помочь закрепить в памяти учащихся ту структуру, которая доминировала в диалоге.

3. Ситуации, лежащие в основе создания видеофильмов жизненно реальны.

4. Видеофильм строится на уже знакомом учащимся на данном этапе обучения материале.

5. Видеофильм составляет неотъемлемую часть работы учителя, окончание работы над определённым разделом (темой) учебника. Те речевые образцы, которые были предметом работы учителя с учащимися в этом разделе, учащиеся встречают теперь в новых ситуациях.

6. Сюжет видеофильма строится таким образом, чтобы соответствовать возрастным особенностям учащихся, отражая жизнь их сверстников.

Использование отрывков художественных фильмов на изучаемом языке является наиболее сложным видом аудирования. Как известно успешность аудирования напрямую зависит от:

- 1) темпа речевых сообщений;
- 2) количества предъявлений и объема речевых сообщений;
- 3) наличия опоры и ориентиров восприятия.

В процессе использования аутентичных видеоматериалов, как правило, не возникает проблем с пониманием общего смысла. Сложность заключается в полноте и точности понимания информации.

При работе с аутентичным видеоматериалом наиболее эффективными приемами нам видятся упражнения релативного типа (упражнения, в которых применяется замедление темпа речи) и акселеративного типа (упражнения с ускорением видео- и аудиоряда).

Упражнения релативного типа способствуют преодолению грамматических и лексических трудностей тем самым подготавливают нас к восприятию информации целиком при естественном темпе.

Упражнения акселеративного типа в своей основе имеют идею искусственного повышения нагрузок. После чего нормальная речь кажется замедленной и вследствие более понятной.

Одним из методов обучения английскому языку на неязыковых факультетах является введение видеостраниц с применением видеоматериалов популярного канала EuroNews. Содержание дол-

жно привлекать ярким видеорядом, событиями, которые представляют интерес для всей аудитории, т.е. отражают последние открытия в мире науки, достижения в культуре, перспективы развития цивилизованных стран в ближайшем будущем.

Следует обращать внимание студентов на значительное присутствие международных слов, понятных без использования словаря. Преподаватель должен обратить внимание на наличие такого большого процента политических и экономических терминов в современной общеупотребительной лексике на благо обучаемого.

На семинарах с видеорядом необходимо фиксировать заголовки представленных на экране рубрик, лексические единицы по определенной теме, выявлять проблемы для обсуждения, перспективы их решения. Такой вид работы требует от студентов следующих умений: отбирать материал, обобщать, синтезировать, исключать несущественные, второстепенные детали, при этом сохраняя последовательность основных микротем.

Видеостраницы способствуют эмоциональному развитию индивидуальности, совершенствованию этических представлений о поведении в цивилизованном поликультурном обществе.

Таким образом, успешное восприятие аутентичного материала или общение с иноязычным собеседником происходит благодаря тому, что обучаемый владеет достаточным комплексом речевых, грамматических, лексических, фонетических умений и навыков различного уровня и регистра.

Представляется, что перспективным в обучении аудированию разговорной речи видеофильмов является модель, разработанная в коммуникативной методике преподавания иностранных языков В.В. Бужинским и С.В. Павловой. В основе данной модели лежит использование функционирования механизмов восприятия и понимания речи на слух в реальном общении [2]. В общем виде данная модель выглядит следующим образом:

1. Осознание звучащей речи, формирование представления о типичных коммуникативных ситуациях, о жанровом многообразии речи.
2. Осознание специфики звучания речи, узнавание грамматических структур.
3. Осознание общего содержания текста.
4. Извлечение детальной информации, уточнение смысла звучащего текста.
5. Закрепление коммуникативного опыта с последующим переносом его на другие ситуа-

ции общения, тренировка и закрепление лексико-грамматических, произносительных навыков.

Данная модель определяет технологию обучения, в которую входят упражнения на определение коммуникативного намерения говорящего, жанра текста и стиля высказывания, упражнения на смысловое членение звучащего текста, упражнения на уточнение смысла высказывания, упражнения на построение собственных высказываний по моделям аудируемых текстов и т.д. Особенностью модели является приоритет фонологического аспекта в обучении, который управляет всеми остальными параметрами звучащей речи.

Представляется, что технология обучения аудированию разговорной речи видеофильмов будет иметь свою специфику, выраженную в более пристальном внимании лингвистическому и социокультурному аспектам коммуникативной компетенции.

Библиографический список

1. Колкер Я.М., Устинова Е.С. Обучение восприятию на слух английской речи. – М.: Academia, 2002.
2. Павлова С.В., Бужинский В.В., Зубко И.В., Ласкова Е.Ю. и др. Get ready for your listening comprehension test. – Курск: КГУ, 2003.
3. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1989.
4. Сатинова В.Ф., Иванова А.К. Английский язык. Коррективный курс: пособие для самостоятельной работы студентов. – Минск, 1991.
5. Цветкова З.М. О преподавании иностранных языков в средней школе. – М., 1949.
6. Kral T. English Language Programs Division. US Information Agency. Teacher development: making the right moves. – Washington DC, 2001.
7. Ur P. Teaching Listening Comprehension. – Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

В.В. Сохранов, В.И. Проскурина

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА И ЕГО ПРИМЕНЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УПРАВЛЕНЦЕВ

В статье анализируются возможные методические и технологические подходы к формированию культуры будущего управленца в сфере образования

Что же такое социально-психологический тренинг? Специалисты считают, что это психологическое воздействие, основанное на активных методах групповой работы. Это форма специально организованного общения, в ходе которого решаются вопросы развития личности, формирования коммуникативных навыков, оказания психологической помощи и поддержке, позволяющей снимать стереотипы и решать личностные проблемы будущих руководителей системы образования и отдельных образовательных учреждений.

Естественно, трудно рассчитывать на глубокие изменения личности после одного занятия. В то же время у студентов происходит смена внутренних установок, расширяются знания, появляется опыт позитивного отношения к себе и окружающим людям. Они становятся более компетентными в сфере общения. Это важно в связи с тем, что мы живем в эпоху своеобразного коммуникационного «взрыва», значительной интенсификации профессионального общения.

Серьезные проблемы возникают у студента не умеющего общаться в обычной жизни которая сегодня заставляет его отказываться от многих привычек и ломает устоявшиеся стереотипы. Неподготовленному человеку очень трудно выйти из этой ситуации без потерь, нервных срывов и даже заболеваний. Часто это происходит из-за того, что, испытывая затруднения, он боится обратиться к окружающим за помощью, так как просто не умеет общаться. И только в тренинговой группе чувствуя себя принятым и активно принимающим других, студент пользуется полным доверием и не боится доверять сам.

Во время занятий каждый участник окружен вниманием и заботой, проявляет искреннюю заинтересованность к людям, помогает им и рассчитывает на их помощь. Он может активно экспериментировать различные стили общения, усваивать и отрабатывать совершенно иные, не свойственные ему ранее коммуникативные умения и навыки, ощущая при этом психологический комфорт и защищенность. И, пожалуй, самое

главное, такие занятия – это интенсивная подготовка студента к более активной и полноценной жизни в профессии и семье.

Задача группы социально-психологического тренинга – помочь студенту выразить себя своими индивидуальными средствами, именно своими, т.е. характерными для каждого. Но для этого сначала нужно научиться воспринимать и понимать себя.

Самовосприятие личности осуществляется по пяти основным направлениям:

- восприятие своего «Я» через соотнесение с другими, т.е. студент использует образ руководителя в качестве модели, удобной для наблюдения и анализа («взгляд со стороны»). Это дает прекрасную возможность идентифицировать, сопоставить себя с другим членом группы;

- восприятие себя через восприятие другими, т.е. студент использует информацию, передаваемую ему окружающими (так называемый механизм обратной связи). Данный метод позволяет участникам узнавать мнение окружающих об их манере поведения, о чувствах, которые испытывают люди, вступающие с ними в контакт;

- восприятие себя через результаты собственной деятельности, т.е. студент сам оценивает то, что он сделал. Это способ самооценки, который может помочь развитию личности или помешать этому процессу. В группе тренинга необходимо осуществлять постоянное определение уровня самооценки каждого участника и её необходимую коррекцию;

- восприятие себя через наблюдение собственных внутренних состояний, т.е. студент осмысливает, проговаривает, обсуждает с окружающими свои переживания, эмоции, ощущения, мысли. В этом одно из принципиальных отличий тренинга от других форм работы – проникновение в свое «Я», получение опыта понимания собственного внутреннего мира;

- восприятие себя через оценку внешнего облика. В данном случае участники учатся принимать свой внешний облик таким, какой он есть, и на этой основе развивать себя и свои возможности.

Основная гуманистическая идея тренинга заключается в том, что чтобы не заставлять, не подавлять, не ломать студента, а помочь ему стать самим собой, приняв и полюбив себя, преодолеть стереотипы, мешающие жить радостно и счастливо, прежде всего в общении с окружающими.

Для эффективного функционирования группы социально-психологического тренинга преподаателю необходимо осознать общую цель, которой является развитие личности. Наряду с этой первоочередной задачей есть и ряд сопутствующих:

- формирование активной социальной позиции студентов и развитие их способностей производить значимые изменения в своей жизни и жизни окружающих людей;

- повышение социально-психологической компетентности участников, развитие их способности эффективно взаимодействовать с окружающими;
- повышение уровня психологической культуры.

Существуют различные программы, каждая из которых способствуют более эффективному решению студентом проблем профессиональной подготовки к управленческой деятельности. Эти программы могут быть объединены в циклы.

Тренинг креативности для студентов. Целью данной программы является развитие способности к нестандартному мышлению, гибкости поведения, воображения. В процессе участия в тренинге креативности у студентов есть возможность осознать барьеры проявления креативности, поработать над их преодолением, исследовать параметры среды, способствующей проявлению творческих возможностей. Все это ведет к пониманию своего потенциала как творческой личности.

Программа способствует более глубокому осознанию студентом своей собственной изменчивости и изменчивости окружающего мира, необходимости гибкости, вариативности. Исследование своих творческих возможностей способствует преодолению противоречивости и «полярности» внутреннего мира и освоению всего спектра поведенческих и личностных проявлений.

В тренинге креативности количество обратной связи и оценочности сведено до минимума. Акцент сделан на индивидуальную работу. В программу включены задания, вызывающие активность студентов. Все эти обстоятельства делают тренинг креативности очень адекватным для первого тренингового опыта и он успешно может быть использован как открывающий цикл.

Тренинг ролевой и поведенческой гибкости. Он направлен на преодоление ролевой диффузности. Студенты через осознание и исследование понятия социальной роли получают возможность на практике «примерить» на себя различные варианты поведения, почувствовать, что больше

соответствует внутреннему «Я». Очень важным является открытие возможности выбора из большего спектра социальных ролей и относительной независимости нашего «Я» от этого выбора.

Тренинг целеполагания и личностного самоопределения. Концептуальной основой данного тренинга является теория самоактуализации А. Маслоу. Большое внимание уделено анализу своей «временной перспективы» и «личностной стратегии». Исследуется психологический концепт «цель» и его отношения с такими явлениями, как «мотивы», «ресурсы» и возможностями, предоставляемые средой.

Участвуя в данном тренинге, студенты овладевают некоторыми приемами планирования достижения цели и эффективного выбора, приходят к выводу о необходимости планомерной и осознанной самореализации. Очень важным аспектом данной программы является то, что будущие управленцы учатся отделять собственные выборы и решения от решений, детерминированных другими (в частности, родителями).

Тренинг уверенного поведения. Этот тренинг больше поведенческого характера. В нем используются приемы бихевиорального подхода. Студентам предлагается дифференцировать проявления уверенного, неуверенного и агрессивного поведения, осознать источники уверенного поведения, проработать ситуации, вызывающие наибольшую тревогу и неуверенность. Как показывает практика проведения данной работы, самыми сложными ситуациями для студентов являются ситуации ответственности, неопределенности и оценивания.

Молодые люди получают уверенность и возможности сознательного изменения своего поведения, приобретают навыки саморегуляции, что очень помогает им справляться с повышенной эмоциональностью, учатся корректно отстаивать свои права. Это, несомненно, помогает им в установлении благоприятных отношений со сверстниками и с родителями на этом новом этапе.

Тренинг базовых коммуникативных навыков. Освоение и развитие коммуникативных навыков идет на материале отношений со сверстниками и взрослыми. Для разрешения предлагают ситуации, близкие студентам.

Тренинг эффективного разрешения конфликтных ситуаций. Материал конфликтологии адаптирован для работы со студентами и способствует развитию навыков эффективного поведения

в столь психологически сложной ситуации как конфликт.

Основами концептуального подхода к разработке тренинговых программ для студентов являются:

- общепсихологическая концепция изменений, которая лежит в основе подхода к групповой работе;
- ориентация на поддержку в разрешении проблем, которые стоят перед молодым человеком;
- адекватность возрастным особенностям студентов.

Рассмотрим эти три основополагающих момента последовательно.

Психология изменений, как необходимая часть развития и изменения студента и приспособления его к постоянно меняющемуся окружающему миру, с одной стороны, и потребность осознания изменений, с другой, являются основополагающими идеями в построении концепции групповой и тренинговой работы.

Философия невлияния ведущего на членов группы, а именно, создание условий и атмосферы, позволяющих студенту осознанно выбирать необходимое направление своего роста и развития. Такой подход крайне важен в работе со студентами, которые чувствительны к влиянию извне, особенно со стороны преподавателей.

Еще одним важным аспектом тренинговой работы является идея постепенности изменений и закреплении их во внутреннем опыте будущего управленца. Как показывает практика, однородные группы вызывают порой нестойкие, кратковременные изменения, поэтому имеет смысл разрабатывать циклы программ, объединенных единой логикой и стратегией, где идеи, лишь слегка затронутые в одной, получают развитие и завершение в другой.

Особенно важными в выстраивании стратегии работы со студентами в русле концепции изменений являются три момента.

Во-первых, необходимость и перманентность изменений, происходящих как во внутреннем мире юноши, так и в окружающем его мире. Повторяем, что в юношеском эти изменения носят особенно бурный характер (И.С. Кон).

Во-вторых, возможность сознательной детерминации изменения.

В-третьих, постепенность и последовательность изменений, закрепление и развитие их в желательном направлении.

Вторая позиция, исходя из которой необходимо строить стратегию групповой работы со сту-

дентами, – это опора на задачи, решение которых предстоит человеку в период профессиональной деятельности по управлению педагогическим коллективом.

Неожиданность, масштабность и скорость протекания изменений, происходящих со студентом, могут создать у него ощущение, что все они происходят без его воли и участия, как будто извне. Он не знает, как быть в данной ситуации может остаться пассивным. Если исходить из идеи изменений, то в случае с будущими управленцами стоит говорить не о создании условий для осознания необходимости изменений и развития, а скорее о помощи в осознании тех бурных изменений, которые с ним происходят. Нужно помочь юноше чувствовать себя не только объектом перемен, происходящих с ним, но и стать их субъектом, полноправным участником.

Можно сформулировать принципы, исходя из которых надлежит строить работу со студентами:

- адекватность тренинговых программ проблемам и психологическим особенностям студентов;
- расширение возможности осознания студентом происходящим с ним перемен, интериоризация локуса изменений;
- сочетание концептуальности подхода в построении программ (как ответ на запрос развитого у них абстрактного мышления) и конкретных методов и приемов выработки социально-психологических навыков;
- акмеологичность позиции ведущего группы и самой программы, стимулирование самостоятельных выводов и выборов;
- гуманистичное движение в освоении материала во всех разработанных программ. Каждый следующий шаг делается, если есть уверенность в осознании и принятии предшествующего, во избежание интроекций;
- постепенность приобретения и закрепления нового опыта в циклах тренинговых программ для студентов, где одна программа логически продолжает другую.

Во время проведения занятий, необходимо соблюдение основных принципов их построения:

Каждая встреча начинается с рефлексии, во время которой ведущий узнает у участников их состояние, желание продолжить работу.

Кроме основных процедур предлагается разминка. Описанные в ней игры могут проводиться в начале, середине или в конце занятия с целью снятия усталости, напряжения или включения в работу.

В конце каждого занятия проводится рефлексия «здесь и теперь» процесса работы (отношение к происходящему, свой вклад в работу, кто поддерживал, кто мешал в работе и т.д.). Рефлексия занятия предполагает оценку в двух аспектах: эмоциональном (понравилось – не понравилось, было хорошо – плохо, почему) и смысловом (почему это важно, зачем мы это делали).

Затем проводится экспресс-диагностика состояния участников, понимания ими происходящего.

Когда члены группы испытывают недостаток знаний по конкретному вопросу, может быть использовано их информирование.

Необходимо постоянно обращать внимание на уже пройденное и закреплять полученные знания и умения в процессе всего тренинга.

Библиографический список

1. Козлов Н.И. Как относиться к себе и к людям: Практическая психология на каждый день. – М.: Новая школа, 1993. – 327 с.
2. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
3. Леви В.Л. Искусство быть собой. – М.: Знание, 1991. – 256 с.
4. Леви В.Л. Искусство быть другим. – М.: Знание, 1980. – 208 с.
5. Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. – М., 1982.
6. Прихожан А.М. Психологический справочник или Как обрести уверенность в себе. – М.: Просвещение, 1994. – 191 с.
7. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: Теория и практика / Пер. с англ. Л.В. Трубицыной. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
8. Самоукина М.В. «Игры, в которые играют...» (Психологический практикум). – Дубна: Феникс, 1997. – 160 с.
9. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.

В.В. Сохранов, С.А. Румянцев

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К САМОРАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ САМООБРАЗОВАНИЯ

Рассматривается проблема подготовки студентов к саморазвитию и самообразованию в процессе их профессиональной подготовки в вузе.

В процессе исследования, проведенного на базе Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского, были выделены профессионально значимые свойства личности, которые могут быть необходимы будущим специалистам: способность к саморазвитию и самосовершенствованию; способность к самообразованию; развитая память; готовность к скорочтению; самостоятельность; способность к самоконтролю, способность к саморегуляции, самодисциплина, готовность к самоорганизации; высокий уровень развития воли; высокий уровень воспитанности, способность к самоизменению; успешность в общении; высокий уровень коммуникативного контроля в общении; уверенность в себе и в своих силах; способность к сосредоточению и вниманию; способность к структуризации и систематизации действий, организации и разбиению по смыслу изучаемого материала; наличие профессионального интереса; высокий уровень интеллектуального развития; наблюдательность и сообразительность; высокий уровень развития логического мышления; готовность к проявлению метапамяти; способность к работе с компьютером; способность к поиску информации.

С целью достаточно эффективного саморазвития студентами этих профессионально значимых свойств личности, в процессе опытно-экспериментальной работы осуществлялась целенаправленная подготовка студентов к саморазвитию и самообразованию.

Такая подготовка заключалась, в частности, во внедрении в процесс изучения студентами дисциплин психолого-педагогического цикла теоретического и практического материала, позволяющего им реализовать условия эффективного саморазвития и самообразования.

К нему были отнесены: условия эффективной работы памяти и изучение способов эффективного саморазвития профессионально значимых свойств личности и самообразования; проведение психологических тренингов и занятий психо-

лого-педагогической поддержки саморазвития и самообразования студентов, предоставление студентам материалов и средств для помощи при самостоятельной организации саморазвития и самообразования на основе алгоритма саморазвития и самообразования; педагогическое сопровождение в процессе использования студентами алгоритма саморазвития и самообразования.

В ходе занятий подготовка студентов и их побуждение к саморазвитию профессионально значимых свойств личности и самообразованию может выступать в качестве одного из психолого-педагогических способов повышения эффективности познавательной деятельности будущих специалистов.

Использование такого способа самостоятельной работы студентов может потребовать предварительную психолого-педагогическую подготовку студентов. Для этого были разработаны и выделены специальные методические приемы, основной целью которых является подготовка студентов к эффективному построению действий, направленных на реализацию основ саморазвития и самообразования.

Преподаватель является побуждающей силой саморазвивающей деятельности студентов, их самообразования; источником знаний и умений по саморазвитию профессионально значимых свойств личности. Он может помогать студентам делать выводы во время занятий, посвященных психолого-педагогическому сопровождению саморазвития и самообразования, а также проводить и обучать студентов использованию психологических тренингов и упражнений, а также специальных психолого-педагогических способов активизации самовоспитания студентов.

Предварительная подготовка может проводиться во время занятий психолого-педагогического цикла в течение первого курса обучения. Полная подготовка к саморазвитию и самообразованию, осуществляемая на материале психологии и педагогики, может проводиться в течение нескольких лет, при этом студенты могут при-

обретать навыки использования способов саморазвития и самообразования на достаточно высоком уровне развития навыка их использования во время аудиторных и самостоятельно выполняемых заданий.

При этом должен осуществляться постепенный переход студентов от модели саморазвития профессионально значимых свойств личности и самообразования студентов, включающей: преподавателя и студента, к модели, включающей только студента.

Акцент постепенно переносится с поддержки и руководства преподавателем саморазвития и самообразования студентов на полностью самостоятельное саморазвитие и самообразование, и постепенное уменьшение участия педагога в процессе руководства, подготовки и психолого-педагогического сопровождения саморазвития профессионально значимых свойств личности студентов в рамках алгоритма саморазвития и самообразования студентов.

Таким образом, может осуществляться постепенное улучшение развития необходимых для профессиональной деятельности свойств личности студентов.

При этом преподаватель контролирует и побуждает студента, предлагает задания на дом, указывает пути решения познавательных и развивающих задач, способы саморазвивающей деятельности, корректирует деятельность студента во время занятий по психолого-педагогической поддержке саморазвития и самообразования студентов, приводит обучаемых к намеченным результатам.

Студенты, под руководством преподавателя, учитывая коррективы, вносимые в его самостоятельную познавательную и саморазвивающую деятельность, могут достигнуть необходимого уровня развития профессионально значимых свойств личности и качества самообразования.

В связи с этим в результате исследований были выделены следующие три ступени степени влияния педагога на студента:

1. Преподаватель осуществляет подготовку и руководство, психолого-педагогическое сопровождение по использованию студентами алгоритмов саморазвития профессионально значимых свойств личности и самообразования студентов; проводит психологические тренинги; осуществляет обучение студентов на основе реализации условий эффективного саморазвития и самообразования студентов.

2. Преподаватель осуществляет психолого-педагогическое сопровождение использования студентами алгоритма саморазвития и самообразования; проводятся психологические тренинги.

3. Преподаватель осуществляет только наблюдение, побуждение и руководство саморазвитием и самообразованием студентов.

Теоретическая и практическая подготовка студентов к саморазвитию профессионально значимых свойств личности включает:

1. Теоретическую подготовку: студентов к изучению условий эффективного саморазвития и самообразования, эффективной работы памяти и способов их выполнения; приемов скоростного чтения, алгоритмов изучения учебного материала, приемов сосредоточения и релаксации, структуризации и систематизации, организации и разбиения по смыслу изучаемого материала, поиска и работы с материалом, других способов саморазвития и самообразования; предлагаемой литературы.

2. Тренировочную подготовку, в процессе которой изучаются: различные алгоритмы, методы, способы изучения материала; модели тренировок по выполнению условий эффективной работы памяти; приемы подготовки к использованию приемов скоростного чтения, алгоритмы изучения учебного материала, приемы сосредоточения и релаксации, навыки структуризации и систематизации, организации и разбиения по смыслу блоков изучаемого материала, навыки поиска и работы с материалом.

3. Целенаправленные занятия и тренинги по развитию тех или иных профессионально значимых свойств личности. Например, занятия по развитию скорочтения, памяти, коммуникативных навыков, воображения, творческих возможностей, интуиции, уверенности в себе в своих силах, внимания и сосредоточения, наблюдательности и сообразительности, логического мышления и др.

Достаточный уровень качества саморазвития и самообразования студентов может требовать от студента, занимающегося саморазвитием и самообразованием, уже достаточно развитых профессионально значимых свойств личности студентов. На высоком уровне их развития студенты могут заниматься эффективным саморазвитием и самообразованием без достаточного руководства преподавателей.

В процессе теоретической и практической подготовки студентов к саморазвитию профес-

сионально значимых свойств личности были выделены следующие этапы взаимодействия преподавателей и студентов:

1. Побуждение студентов к саморазвитию профессионально значимых свойств личности.

Побуждение можно проводить как во время традиционных занятий (лекций, практик, семинаров), так и во время специально подготовленных занятий, направленных на подготовку студентов к эффективному саморазвитию и самообразованию.

Побуждение студентов можно производить посредством установок, описания применимости и возможностей способов эффективного саморазвития и самообразования. Часть студентов побуждается к саморазвитию и самообразованию на основе самостоятельного выполнения действий, предложенных преподавателем, который может предоставлять алгоритм саморазвития профессионально значимых свойств личности и самообразования.

2. Рекомендации педагога по изучению учебного материала во время самостоятельной подготовки.

Во время традиционных занятий (лекции и семинары) студентам могут предоставляться дополнительные разъяснения по способам эффективного изучения и усвоения преподаваемого материала, а также рекомендации по наиболее эффективному саморазвитию во время познавательной деятельности, связанной с изучением лекций и подготовкой к практическим занятиям.

3. Предварительная подготовка студентов к саморазвитию профессионально значимых свойств личности.

С целью предварительной подготовки студентов к саморазвитию профессионально значимых свойств личности можно проводить интегрированные курсы «технологии психолого-педагогического саморазвития личности».

Подготовка может иметь целью выполнение следующих требований: достаточная осознанность студентами целей саморазвития профессионально значимых свойств личности; четкость, конкретность, определенность для студентов способов саморазвития и самообразования, а также алгоритма саморазвития и самообразования, объединяющего эти способы; наличие достаточного количества способов осуществления саморазвития в рамках алгоритма саморазвития.

Умения саморазвития приобретаются студентами на специальных практических занятиях, при

этом студентам указываются конкретные способы саморазвития и самообразования, материалы и руководства по саморазвитию личности.

4. Руководство саморазвитием профессионально значимых свойств личности и самообразования студентов.

В процессе использования студентами алгоритма саморазвития и подготовки к его использованию преподаватель руководит этим процессом. При этом студенты отчитываются о проделанной домашней работе, с ними могут проводиться беседы и упражнения. При этом можно порекомендовать приемы самонаблюдения, чтобы студенты овладевали способами саморазвития и самообразования.

5. Психолого-педагогическое сопровождение саморазвития профессионально значимых свойств личности и самообразования студентов.

Психолого-педагогическое сопровождение может заключаться в: психологических тренингах, специальной психолого-педагогической подготовке к использованию алгоритма саморазвития; предварительной психолого-педагогической подготовке студентов в рамках начальной подготовки к саморазвитию на основе алгоритма саморазвития; рекомендациях педагога; разъяснения непонятных моментов использования алгоритма саморазвития, аспектов его использования в различных возникающих практических ситуациях. Для этого со студентами можно проводить специальные занятия, на которых могли бы обсуждаться и разъясняться непонятные аспекты использования алгоритма саморазвития.

6. Психологические тренинги, проводимые со студентами с целью повышения эффективности саморазвития и дальнейшего самостоятельного использования студентами изученных техник.

С целью подготовки студентов к самостоятельному использованию психологических тренингов и упражнений в процессе использования алгоритма саморазвития, студенты во время тренингов под руководством педагога могут овладевать специально подобранными тренингами и упражнениями. При этом они могут подбираться из расчета возможности использования их студентами самостоятельно в процессе саморазвития и самообразования.

7. Предоставление студентам методических материалов, разработанных средств саморазвития профессионально значимых свойств личности.

Психолого-педагогическая подготовка студентов к саморазвитию, помимо аудиторных занятий, может проводиться и самостоятельно студентами, с использованием методических материалов, в которых могут приводятся условия и технологии эффективного саморазвития, условия эффективной работы памяти, способы их выполнения, в том числе, способы саморазвития, а также подробное описание алгоритма саморазвития.

Такая работа может обеспечить эффективную подготовку студентов к саморазвитию профессионально значимых свойств личности.

Библиографический список

1. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. – М., 1994. – 336 с.

2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М., 1980. – 368 с.

3. Асмолов А.Г. Психология личности. – М., 1990. – 367 с.

4. Бердяев Н. Самопознание. – М., 1990. – 336 с.

5. Берн Э. Игры, в которые играют люди. – М., 1988. – 400 с.

6. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М., 1989. – 141 с.

7. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991. – 204 с.

В.М. Чиркова

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В настоящее время деятельность современного иностранного студента-медика в условиях его подготовки в России невозможна без высокого уровня владения русским языком и социокультурной компетенцией как важнейшей его составляющей, которая в данном исследовании понимается как комплекс знаний о национальных ценностях, исторических вехах, религии, поведенческих моделях, обычаях, традициях, языке, достижениях культуры, свойственных определенному обществу и характеризующих его, а так же обуславливающих нормы поведения в нём.

Вместе с тем, как показывает практика, преподавание русского языка как иностранного в неязыковом вузе не обеспечивает готовности иностранных студентов к активному взаимодействию и общению в русскоязычной среде. Данное положение, на наш взгляд, обусловлено целым комплексом причин, среди которых главной является преобладание такой модели обучения, которая направлена, в основном, на обучение лексики, грамматики и фонетики, т.е. на формирование лингвистической компетенции. При таком подходе уровень сформированности коммуникативной компетентности выпускников вуза остается очень низким. Ситуацию можно изменить, если обучение русскому языку как иностранному будет ори-

ентировано на формирование у учащихся всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции, причем особая роль при этом должна отводиться формированию не лингвистической, а социокультурной компетенции как важнейшему фактору при обучении иностранным языкам и как способности к межкультурному взаимодействию.

Современное состояние проблемы преподавания русского языка как иностранного в неязыковом вузе свидетельствует о необходимости пересмотра существующей на данный момент модели иноязычного образования в данной сфере. Построение новой модели не означает отмены существующих подходов в иноязычном образовании. Мы учитываем имеющийся опыт в данной сфере и строим теоретическую модель формирования социокультурной компетенции в соответствии с закономерностями реального общения [3].

Определим цель обучения русскому языку как иностранному: через всестороннее развитие личности будущего специалиста средствами русского языка как иностранного. Указанная цель предполагает решение задач основных аспектов: учебного, развивающего, познавательного, воспитательного.

Рассмотрим содержание задач каждого из указанных аспектов. Задачи учебного аспекта

предполагают: 1) формирование фонетических, лексических и грамматических навыков и развитие умений; 2) комплексное овладение всеми видами речевой деятельности: аудированием, говорением, письмом, чтением; 3) овладение основными речевыми функциями общения в заданных ситуациях (приветствие, знакомство, прощание, запрос информации, убеждение, приказ и т.п.).

Задачи развивающего аспекта предусматривают развитие основных психических функций и лингвистических способностей, которые являются основополагающими в процессе овладения русским языком как иностранным, а именно: а) память, мышление, внимание, воображение, восприятие; б) способность к имитации, к догадке, к антиципации, к дифференциации и развитие фонематического и звуковысотного слухов.

Задачи воспитательного аспекта предусматривают воспитание толерантности и уважительного отношения к стране изучаемого языка и его культуре, развитие навыков самостоятельной работы при овладении русским языком как иностранным во внеаудиторных условиях.

Задачи познавательного аспекта включают в себя овладение знаниями о стране изучаемого языка и об особенностях функционирования данного иностранного языка в постоянно меняющихся социально-культурных условиях. Познавательный аспект знакомит с исторической, социальной, экономической, политической и культурной сферами жизни в другой стране и объясняет систему ценностей народа, чтобы разрушить стереотипы и снять предубеждения. Овладение познавательным аспектом предусматривает формирование социокультурной компетенции, которая является важнейшей составляющей общей цели обучения русскому языку как иностранному.

Формирование социокультурной компетенции будет успешным при правильной реализации методических принципов, составляющих основу профессионального общения в социокультурном контексте. К данным принципам, по нашему мнению, относятся:

1. *Принцип коммуникативности* [3; 7]. В сценариях занятий создаются условия общения, адекватные реальным, что обеспечивает успешное овладение речевыми навыками и умениями. Студенты-медики постоянно включены в общение, им приходится решать интересные поведенческие, игровые, познавательные и профессиональные задачи, а средством их решения выступает

иностраный язык. Каждое упражнение строится по следующей психологической схеме, отражающей структуру речемыслительной деятельности, предложенной И.А. Зимней [1]:

СП → КЗ → РСМД → РП → КР.

Начинается упражнение с объяснения ситуативной позиции (СП): что, где, когда и с кем случилось и в каких социокультурных условиях. Это позволяет не только ввести студента-медика в ситуацию общения, но и мотивировать его речевые поступки и обозначить цель речевого действия. Далее предлагается коммуникативное задание (КЗ): что должен сделать (сказать, написать, прочесть, услышать) студент-медик. Затем предъявляются речевые средства (РС), с помощью которых возможно выполнение КЗ. Речевые средства в рамках конкретной речевой функции даются с избытком, чтобы студент-медик смог осуществить свой выбор. Если речевая деятельность осуществляется в виде ролевой игры, то после предъявления РС идет распределение ролей. После того как студент-медик прошел все эти подготовительные этапы, он, сам того не подозревая, осуществляет необходимую мыслительную деятельность, которая реализуется в речевом продукте (РП), т.е. в конкретном высказывании, необходимом в данной ситуации общения. За этим высказыванием должен следовать коммуникативный результат (КР), т.е. изменения в профессиональной ситуации общения, в детерминированных социокультурных условиях реакции партнера на речевые действия и т.д. Как правило, коммуникативный результат проявляется в возможности продолжить сюжетно-игровую линию занятия.

2. *Принцип профессиональной направленности*. Реализация принципа профессиональной направленности способствует более глубокому пониманию студентами-медиками сущности своей будущей профессии в различных социокультурных ситуациях общения, что ведет к развитию интереса и возникновению системы устойчиво доминирующих мотивов, т.е. к формированию профессиональной направленности. Принцип профессиональной направленности позволяет на практике реализовать схему передачи профессиональной культуры «знать – уметь – творить – хотеть» [2] и тем самым сформировать профессиональную готовность к будущей профессиональной деятельности.

3. *Принцип интегративности*. В ходе организации занятий предусматривается интеграция

дисциплин общекультурного и специального циклов, что дает возможность сформировать у иностранного студента-медика более полную картину возможных условий социокультурного общения в различных профессиональных контекстах и тем самым более успешно достичь целей профессионального общения.

Интегративные знания, способствующие расширению социокультурного и профессионального кругозора, дают многомерное понимание действительности и роли языка как элемента культуры. Они дают студенту-медику возможность получить целостное представление о мире, где он живет, о многообразии связей, существующих в нем, о его социокультурных особенностях и закономерностях. Знания, полученные в результате интеграции иностранного языка с другими предметами, носят не только более фундаментальный, но и развивающий характер, что в целом способствует успешному формированию социокультурной компетенции.

4. *Принцип мотивированности.* Анализ и знание мотивов учения важны, поскольку различные мотивы обладают различной побудительной силой. Потребностно-мотивационная сфера личности, выступающая в виде познавательной потребности или интереса в процессе овладения русским языком как иностранным, является определяющим компонентом эффективности этого процесса. Уровень сформированности мотивации определяет успешность формирования коммуникативной компетенции в целом и социокультурной компетенции в частности. Невозможно организовать процесс иноязычного образования без смыслообразующих мотивов, связанных с интересами обучающихся, значимостью и актуальностью изучаемого материала.

Важно отметить, что все рассмотренные принципы взаимосвязаны, взаимообусловлены и дополняют друг друга, представляя систему положений, определяющих стратегию формирования социокультурной компетенции. Поэтому лишь соблюдение всех указанных принципов в системе может привести к желаемому результату в подготовке специалистов в области медицины.

Теоретическая модель формирования социокультурной компетенции является частью образовательного процесса, поэтому представляется целесообразным применить систему технологий, направленную на усвоение иноязычных знаний, развитие, умение и формирование не только на-

выков, но и способов организации и усвоения учебного материала. В предлагаемую модель мы включили следующие технологии:

1. *Компьютерные обучающие технологии.* Погружение в виртуальное пространство – очень эффективное средство развития социокультурной компетенции студентов-медиков, изучающих русский язык как иностранный. Безусловно, самым эффективным средством развития социокультурной компетенции является пребывание в стране изучаемого языка. Но, даже находясь в России, иностранные студенты, особенно в первые годы обучения, испытывают большие трудности при общении на русском языке из-за нехватки социокультурных знаний. Поэтому необходим поиск всех возможных путей, которые бы позволили иностранным студентам постепенно приобщаться к русскоязычной среде. Е.С. Полат справедливо указывает, что «Интернет создает уникальную возможность для изучающих иностранный язык пользоваться аутентичными текстами, слушать и общаться с носителями языка, т.е. он создает естественную языковую среду» [4].

2. *Метод проектов* – это еще одна эффективная технология формирования социокультурной компетенции. Суть метода проектов заключается в стимулировании интереса обучающихся к определенным проблемам, которые можно решать, обладая определенной суммой знаний посредством проектной деятельности, а также в умении практически применять полученные знания. Проектные задания предусматривают овладение коммуникативной компетенцией в целом и социокультурной компетенцией в частности, а именно:

1. Изучение языка (развитие умений монологической речи; развитие таких читательских умений, как поисковое и ознакомительное чтение, реферирование; развитие умений письменной речи).

2. Развитие чувства языка. Использование приемов овладения вниманием аудитории и удержания его. Развитие профессиональной культуры.

3. Развитие понимания иноязычной культуры, выражающееся в поиске и накоплении культуроведческих знаний.

4. Культурологический опыт. Использование знаний и умений в реальных ситуациях. И консультации с носителями языка, и презентация новой для группы культуроведческой информации являются реальным культурным опытом [6].

Только при условии соблюдения всех этих компонентов проектное задание будет успешным.

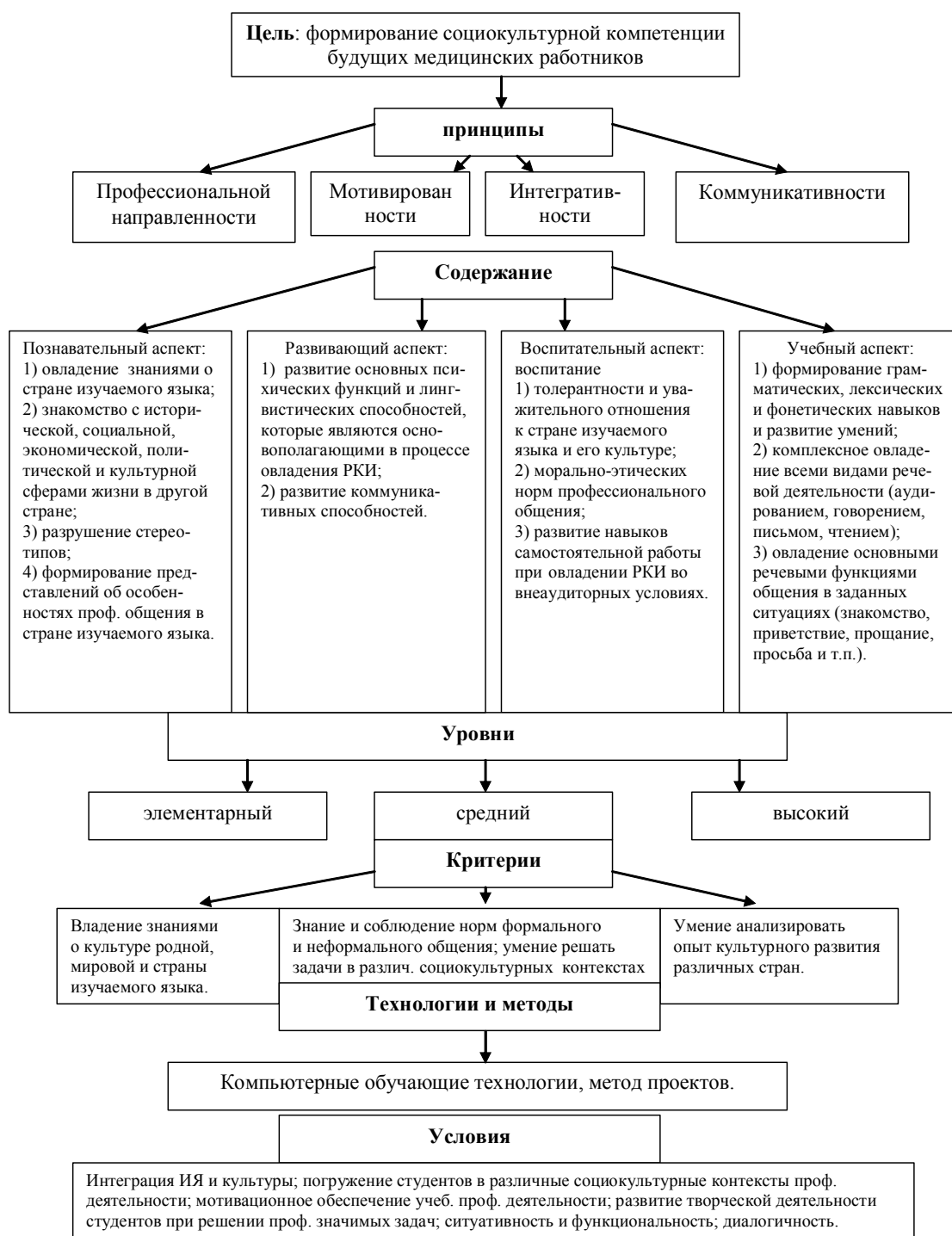


Рис. Теоретическая модель формирования социокультурной компетенции

Однако успешность проекта определяется также исходным уровнем сформированности социокультурной компетенции. В этой связи, мы выделяем 3 уровня сформированности данной компетенции: элементарный, средний и высокий. Основой, при определении критериев послужили параметры и критерии оценки социокультурной компетенции, выделенные Е.Н. Солововой для проведения аттестации преподавателей иностранного языка [5].

Ниже представлены основные параметры и критерии, соответствующие каждому из 3-х уровней сформированности социокультурной компетенции.

1. Студент, находящийся на элементарном уровне имеет базовые знания о культуре родной страны и страны изучаемого языка. Может рассказать о них и сравнить, если такое задание будет получено заранее, и будет достаточно времени на подготовку. Знает основные особенности формального и неформального общения в устной и письменной речи, но не всегда их соблюдает. Допускает грубые ошибки социолингвистического характера (лексические, грамматические и фонетические).

2. Студент, имеющий средний уровень, обладает достаточными знаниями не только о родной культуре, но и о культуре мировой и общеевропейской. Практически сразу находит общее и различное в культурных моделях разных стран. Знает и соблюдает нормы устного и письменного общения. Может допускать некоторые ошибки социолингвистического характера.

3. Студент с высоким уровнем социокультурной компетенции хорошо знает культурные модели разных стран, умеет анализировать опыт культурного развития, прослеживает отражение культуры в языке той или иной страны. Учитывает нормы формального и неформального общения в устной и письменной речи. Не допускает социолингвистических ошибок, не испытывает трудностей социокультурного характера, умеет решать профессиональные задачи в различных социокультурных контекстах.

Итак, мы считаем, что для достижения выше поставленной цели предложенная система явля-

ется оптимальной, поскольку способствует разрешению существующих проблем в процессе преподавания русского языка как иностранного и предполагает развитие личностных и профессиональных качеств у студентов.

В схеме «Теоретическая модель формирования социокультурной компетенции» (см. рис.) указаны основные условия, которые необходимо соблюдать при организации указанного процесса. Данная модель предлагает рекомендуемый путь организации иноязычного образования при подготовке будущих специалистов-медиков, который дополняет уже существующий – традиционный. Оптимальное сочетание методов и приемов из предложенной нами модели с уже установившимися канонами иноязычного образования позволяет достичь максимального результата в данном процессе.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 219 с.
2. Лернер И.Я. Взаимосвязь обучения и воспитания в целостном учебно-воспитательном процессе. – М.: Педагогика, 1986.
3. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
4. Полат Е.С. Интернет на уроках ИЯ // Иностранные языки в школе. – 2001. – №1. – С. 14–19.
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.
6. Byram M. Cultural Studies in foreign education. – Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1989.
7. Neuner G. The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning. – Strasbourg: Council of Europe / Council for Cultural Cooperation (Education Committee), CC – LANG (94)2. – 88 p.
8. Rivers W.M. From Linguistic Competence to Communicative Competence // TESOL Quarterly. – 1973. – Vol. 7. – №1.

О.В. Чувилина

ЦЕЛЕВОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА С МАТЕРИАЛАМИ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

С целью развития самостоятельности студентов в неязыковом вузе целесообразно использовать метод проекта и инновационные технологии в их самостоятельной работе над материалами средств массовой информации (СМИ).

Самостоятельная учебная деятельность обучающихся в области овладения иностранным языком (ИЯ) становится на современном этапе развития образования важнейшим компонентом учебного процесса. Эта тенденция обуславливает необходимость перехода к инновационным образовательным технологиям, которые ориентированы на развитие способности обучающихся к самостоятельному изучению языка и культуры, на формирование их учебной компетенции, а также на развитие креативности в решении различных задач средствами изучаемого языка. Различные стороны самостоятельной работы студентов (СРС): их самоорганизация, самоуправление, самоконтроль и, наконец, самостоятельная работа студентов в целом были и остаются предметом специальных исследований.

Большое количество работ, посвященных проблемам рациональной организации и управления СРС, свидетельствует о ее актуальности, сложности, что находит отражение в разноплановости предлагаемых форм организации, управления и способов оценки эффективности СРС. В методике обучения ИЯ разработка данной проблемы шла в русле научной организации всего учебного процесса, включая СРС как его неотъемлемый компонент. Анализ методической литературы позволил выделить пять направлений исследований по управлению СРС. Рассмотрев разные подходы методистов-исследователей к проблеме, мы определили «управление СРС» как систему непрерывного воздействия с целью сохранения управляемым субъектом определенной структуры деятельности, поддержания определенного режима работы, ее качественной специфики, совершенствования и развития соответствующих навыков и умений для достижения поставленных целей.

Если подойти к вопросу компонентного содержания системы управления СРС, то в ней можно выделить три взаимосвязанных компонента:

1. **Оrientировочный компонент** определяет условия управления, существенные признаки и необходимые характеристики для достижения цели и включает следующие составляющие:

- определение целей управления СРС;
- учет качественного своеобразия СРС по ИЯ в конкретном учебном заведении;
- дифференцированный подход в обучении и учет индивидуальных особенностей обучающихся.

2. **Исполнительный компонент** планирует управление СРС, определяет систему средств и форм управления.

3. **Контрольно-коррекционный (стимулирующий) компонент** определяет управляющие действия, обеспечивает поддержание деятельности на определенном уровне активности и включает следующие компоненты:

- мотивационное обеспечение СРС;
- обеспечение обратной связи;
- контроль и самоконтроль.

Каждый из компонентов системы управления выполняет определенные функции. При этом с одной стороны, эти составляющие автономны, а с другой – существует тесная их взаимосвязь и соподчинение.

С точки зрения управления при выполнении СРС особенно важным является формирование их самообразовательной компетенции как существенной квалификационной характеристики, которая повышает профессиональный уровень будущего специалиста. В условиях СРС по ИЯ уместно говорить о формировании языковой самообразовательной компетенции студентов. Языковую самообразовательную компетенцию можно определить как способность в процессе самообразования повышать уровень владения ИЯ для непрерывного совершенствования профессиональной компетенции.

Большое значение приобретает СРС на неязыковых факультетах в вузе, где на изучение ИЯ отводится мало времени. Умение самостоятельной поисковой деятельности является важным усло-

нием дальнейшего непрерывного самообразования специалиста, формирования его самообразовательной компетенции. Однако анализ наблюдений, проведенных нами, свидетельствует о том, что на неязыковых факультетах имеет место недостаточный уровень сформированности навыков и умений СРС. Самостоятельная работа по иностранному языку на неязыковых факультетах часто остается недостаточно управляемой, а ее организация неэффективной. Следовательно, необходимо искать новые формы и способы организации СРС, используя более эффективные средства и технологии обучения.

В настоящее время в области изучения иностранного языка и культуры получил широкое распространение метод проекта, как личностно ориентированная педагогическая технология, реализующая обучение в сотрудничестве (cooperative learning). Именно проектная форма работы представляется нам наиболее целесообразной и результативной при организации СРС, т.к. она управляется преподавателем в меньшей степени, а обучающийся выступает в качестве субъекта деятельности.

В основе метода проекта лежит развитие познавательных навыков и критического мышления обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве. По определению Е.С. Полат [2] проектная методика является совокупностью поисковых, проблемных методов, представляющих собой дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств обучающихся в процессе создания конкретного продукта. К использованию метода проектов предъявляют следующие требования [2]:

- наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;
- практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов;
- организация самостоятельной (индивидуальной, парной, групповой) деятельности обучающихся на аудиторных занятиях и во внеаудиторное время;
- структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов и распределением ролей);

– использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола», творческих отчетов, защиты проекта и др.).

Одним из основных преимуществ использования проектной деятельности является повышение мотивации обучающихся к изучению ИЯ, именно мотивация является одной из основных движущих сил проектной работы. Кроме этого можно назвать следующие преимущества проектной деятельности: развитие автономности обучающихся; наличие реальной потребности использования иностранного языка в целях общения; использование на практике изучаемых языковых средств; наличие реального результата – окончательного продукта, созданного участниками проекта; развитие межличностного общения между преподавателем и студентами и непосредственно между студентами.

Эффективным средством обучения иноязычному общению являются при этом аутентичные иноязычные средства массовой информации (СМИ), которые отличаются высоким коммуникативным потенциалом, вызывают ответную реакцию и способствуют приобщению к иноязычной культуре. В методическом плане использование СМИ в самостоятельной деятельности обуславливается научным интегративным подходом к процессу обучению, включающим коммуникативный, когнитивный, личностно-деятельностный, социокультурный, дифференцированный подходы. Учитывая то, что молодые люди подвержены влиянию СМИ более чем любая другая возрастная группа в силу неполной сформированности взглядов и убеждений, очевидна целесообразность использования этих материалов при организации учебной деятельности в целом и проектной работы в частности.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы вовлечь обучающихся в поиск интересных им материалов, научить их использовать материалы СМИ в своей самостоятельной работе и для дальнейшего совершенствования в овладении иностранным языком. Многие преподавателей избегают использовать материалы СМИ с обучающимися уровня Pre-Intermediate и ниже, потому что

они считают, что такие обучающиеся не справятся с языковыми аутентичными явлениями. Безусловно, верно, что материалы СМИ содержат языковые средства, которые не вписываются в нормы языка. Однако преподаватели должны осознавать преимущества работы с материалами СМИ даже на ранних стадиях обучения и использовать приемы и способы преодоления трудностей.

В ходе нашего исследования разведывательный эксперимент показал, что для успешного проведения проекта с использованием материалов СМИ новостного содержания необходим предваряющий этап, который ставит своей целью развитие навыков работы с материалами СМИ и навыков самостоятельной работы, ознакомление студентов со спецификой жанра новостей, снятие лингвистических трудностей, характерных для этого жанра. В соответствии с поставленной целью был разработан специальный комплекс упражнений. Данный комплекс представляет совокупность предкоммуникативных, условно-коммуникативных и коммуникативных упражнений и разработан на основе следующих принципов: 1) личностной направленности; 2) параллельного совершенствования языковой подготовки и коммуникативных умений в иноязычном общении; 3) учета психологических трудностей процесса восприятия и понимания материалов СМИ на иностранном языке; 4) культурологической направленности; 5) коммуникативной направленности, вытекающей из характера деятельности по извлечению информации из материалов СМИ; 6) учета структурных, содержательных и языковых особенностей жанра новостей; 7) обеспечения стимулов и опор – вербальных (лингвистические средства) и невербальных (видеоматериалы, картинки и т.п.).

Учитывая вышеизложенные положения, разработанный нами цикл занятий (6 час.) можно представить следующим образом:

1) развитие коммуникативных умений и речевых навыков в результате работы с новостными материалами «живой» прессы и Интернета (2 час.);

2) развитие коммуникативных умений и речевых навыков в результате работы с новостными теле и радио передачами (2 час.);

3) комплексная работа над развитием коммуникативных умений и речевых навыков с использованием разных источников материалов СМИ новостного содержания (2 час.).

На каждом занятии работа, направленная на развитие умений работы с аутентичными материалами СМИ, делится на четыре этапа:

- 1) рецептивные упражнения;
- 2) репродуктивные упражнения;
- 3) репродуктивно-продуктивные упражнения;
- 4) продуктивные упражнения.

После проведения подготовительного цикла занятий студенты готовы приступить к работе непосредственно над проектом с использованием Интернет-технологий и материалов СМИ новостного характера, основной целью которого является развитие умений СРС.

В настоящее время получают распространение различные виды проектной деятельности, связанные с использованием Интернет-ресурсов. Исследования, проведенные отечественными и зарубежными методистами [1; 2; 3; 5; 6; 7; 8] доказали положительное воздействие, оказываемое использованием данных технологий при обучении ИЯ. Однако, не смотря на огромный образовательный потенциал компьютерных и Интернет технологий и наличие технической базы в высших учебных заведениях, в настоящее время данные ресурсы используются от случая к случаю и их влияние на организацию учебного процесса по иностранному языку крайне незначительно. Одной из основных причин этого являются не столько неподготовленность студентов и преподавателей, которые в основном имеют достаточный уровень владения компьютерными технологиями для осуществления данного вида учебной деятельности, сколько методологические трудности. Для реализации образовательного потенциала информационных технологий и их полноценного использования в практике преподавания иностранных языков необходимо решить ряд проблем, связанных с недостаточной концептуальной разработанностью теоретических основ использования компьютерных и Интернет технологий в педагогическом процессе, разработкой новых методов и моделей обучения, и т.д.

Изучив методическую литературу по проблеме организации СРС на основе проектной деятельности с использованием Интернет-технологий [2; 3; 4; 6; 7; 8] мы убедились в целесообразности целевого использования инновационных технологий в СРС над материалами СМИ. Дидактический потенциал этих технологий дает основание рассматривать их как «активизирующий фактор» самостоятельной деятельности, способ-

ный обеспечить индивидуальный и адаптивный характер обучения, повышая при этом интерес обучающегося к предмету и самообразованию.

В ходе педагогического эксперимента была апробирована разработанная нами методика организации СРС над материалами СМИ на основе метода проекта с использованием Интернет-технологий, и полученные результаты позволяют сделать вывод об ее эффективности. Результатом проведенного эксперимента, продолжительность которого составила десять учебных недель, оказалось повышение уровня сформированности умений самостоятельной работы обучающихся в среднем в 1,32 раза и самооценки в 1,41 раз. Анализ результатов тестирования свидетельствовал также о повышении уровня сформированности умений чтения в 1,35 раз, включая умения чтения текстов новостного характера в 1,45 раз и расширения лексического запаса студентов в области материалов СМИ новостного содержания в два раза.

В ходе осуществления проекта стало очевидно, что режим Интернет-форума создает динамичную атмосферу для изучения ИЯ, в которой студенты могут работать индивидуально и в сотрудничестве в условиях высокой степени самостоятельности над улучшением своих речевых умений и языковых навыков. Кроме того, коммуникация в Интернет-форуме способствует развитию социокультурной компетенции обучающихся и формированию поликультурной языковой личности, т.к. в процессе работы над проектом осуществляется общение и обмен мнениями с представителями разных культур по актуальным вопросам современности. В целом использование в проекте Интернет-технологий приводит к повышению мотивации обучающихся в изучении ИЯ, и, таким образом, помогает формировать положительное отношение к изучению ИЯ как учебному предмету.

Самостоятельная работа с материалами СМИ новостного содержания требует от студентов вла-

дения умениями обработки информации и познавательными навыками для того, чтобы понимать и интерпретировать полученную информацию. Использование материалов СМИ и различных источников информации способствует созданию у обучающихся адекватной информационной картины мира, т.е. влияет на расширение языкового сознания студентов.

И, наконец, главным результатом проекта стало развитие способности к самостоятельному изучению языка и культуры (учебной компетенции), автономности в использовании ИЯ, креативности в решении различных задач средствами изучаемого языка, а именно эти задачи в настоящее время и ставятся в настоящее время перед высшей школой.

Библиографический список

1. *Подопригорова Л.А.* Использование Интернета в обучении иностранным языкам // Иностр. яз. в школе. – 2003. – №5. – С. 25–31.
2. *Полат Е.С.* Метод проекта на уроках иностранного языка // Иностр. яз. в школе. – 2000. – №2. – С. 2–10.
3. *Рабинович Ф.М.* Самостоятельная работа учащихся // Иностр. яз. в школе. – 1988. – №4. – С. 31–37.
4. *Brabbs P.* Web Quests // English Teach. Prof. – 2002. – №24. – P. 39–41.
5. *DiGiovanni E., Nagaswami G.* Online Peer Review: an Alternative to Face to Face? // ELT Journal. – 2001. – Vol. 55. – №3. – P. 263–272.
6. *Fedderholdt K.* An E-mail Exchange Project between Non-native Speakers of English // ELT Journal. – 2001. – Vol. 55. – №3. – P. 273–280.
7. *Gimenez J.C., Julio C.* Business E-mail Communication: Some Emerging Tendencies in Register // English for Spec. Purp. – 2000. – №19. – P. 237–251.
8. *Robb T.* Projecting Your Students onto the Web // Modern English Teacher. – 2001. – Vol. 10. – №1. – P. 67–69.

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Е.А. Булычева

СЕМАНТИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ВАРИАНТЫ ГЛАГОЛОВ В РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

В статье автором рассматриваются семантико-грамматические варианты глаголов русского и удмуртского языков на основании учёта степени категоричности волеизъявления говорящего. Исходя из этого, автор предлагает структурно-семантический принцип обучения, как наиболее продуктивный при изучении глагола.

Во всех языках мира глагол является самой активной и действующей частью речи. В рамках предложения он выполняет роль одного из его главных членов предиката. Принято считать, что подлежащее в предложении главнее, чем сказуемое. С этим можно согласиться лишь с формальной точки зрения, так как и семантическую, и структурную организацию предложения производит именно предикат, выраженный глаголом. В корпусе текста глагол формирует все его основные признаки. Выполнять роль базовой части речи в произведениях речетворчества глаголу позволяет исключительное категориально-грамматическое богатство с их обширными грамматическими значениями. На основе же грамматических значений реализующая семантические ресурсы глагола, которых так много, что они с трудом поддаются регламентации. Такова логико-семантическая интерпретация глагола как части речи. Следует иметь в виду, что логика имеет дело с законами мыслительной деятельности человека, а мышление всех разумных существ на земле подчиняется одним и тем же логическим канонам. Из этого следует, что категориально-грамматическая характеристика глаголов всех языков мира более или менее аналогична. В разных языках имеют место лишь некоторые семантические нюансы: собственно глаголы и вербоиды, знаменательные, служебные и вспомогательные, одновалентные, двухвалентные и трёхвалентные, переходные, непереходные и косвенно переходные, динамические и статические, предельные и непредельные, начинательные, однократные и многократные, однонаправленные и ненаправленные, кумулятивные и дистрибутивные и т. д.

В русском и удмуртском языках все перечисленные семантико-грамматические варианты глаголов являются аналогичными.

Статические и динамические варианты глаголов и русского, и удмуртского языков реализуются в их значениях наклонений. Основанием выделения наклонений служит учёт степени категоричности высказывания. Категориальная характеристика глаголов любого языка в современном языкознании понимается как «одно из наиболее общих свойств лингвистических единиц вообще или некоторого их класса, получившее в языке грамматическое выражение» [1, с. 191].

Степень категоричности глаголов изъявительного наклонения в обоих языках нулевая, так как их семантика сводится к констатации факта действия через грамматические значения времени, лица и числа (*мынэ* «идёт», *ужаз* «работал»).

Глаголы условного наклонения выражают волеизъявление говорящего в форме желания что-либо сделать, чего-либо достичь. Это желание может реальной почвы и не иметь и оставаться в статусе мечты (*космосэ лобысал* «полетел бы в космос», *Президент луысал* «Президентом бы стал»).

Семантика глаголов повелительного наклонения чаще всего сводится к командно-приказному волеизъявлению (*шын кариськы* «замолчи», *ужа* «работай»).

Выше названные значения наклонений и русских, удмуртских глаголов в современной лингвистике описаны достаточно подробно [1–7].

Пожалуй, единственным пробелом названных работ является отсутствие в них общего основания выделения значений наклонений глаголов.

К числу не всеми учёными признанных значений наклонений глаголов относится желательное наклонение [8, с. 31; 9, с. 127]. В семантике глаголов желательного наклонения степень категоричности волеизъявления говорящего ничтожна, и она сводится к значению просьбы (*юртты вал* «помог бы», *ветлы вал* «сходил бы»).

Глаголы желательного наклонения от повелительного наклонения отличаются аналитичностью образования. Это выражается в том, что в глаголах желательного наклонения к форме повелительного наклонения прибавляются вспомогательные глаголы (*мед* «пусть», *медаз* «пусть не», *вал* «бы»).

Таким образом, с точки зрения категоричности волеизъявления наклонения глаголов и русского, и удмуртского языков могут быть расположены в следующем возрастающем порядке:

- изъявительное;
- желательное;
- условное;
- повелительное.

В школьных учебниках по русскому и удмуртскому языкам, на наш взгляд, имеют место два серьёзных недостатка.

Во-первых, в них игнорируется наличие желательного наклонения глаголов.

Во-вторых, в них не до конца учитывается, семантика разных форм наклонений. Для академической грамматики такой подход более или менее оправдан, так как её задача заключается в том, чтобы адекватно описать грамматические формы, а семантические ресурсы её интересуют меньше. Известно, грамматические формы частей речи поддаются достаточно строгой регламентации, а их семантическое наполнение каждый раз зависит от их употребления в разных речевых ситуациях. Поэтому формальный подход к описанию грамматических явлений в академической грамматике отвечает её цели, задачам и принципам.

Школьная грамматика также преследует принцип истинности описания грамматических явлений. Однако он взаимодействует ещё двумя другими принципами:

- дидактического удобства;
- коммуникативной достаточности.

Поэтому в учебных целях более приемлем не чисто формальный подход к языковым явлениям, а структурно-семантический принцип. Это предполагает грамматические формы рассматривать во взаимосвязи с их семантикой. Именно такой подход является удобным для усвоения грамматического материала учащихся. Это же обеспечивает коммуникативную достаточность

изучаемого материала, потому что в речетворчестве главным компонентом является не форма языковых явлений, а их семантика. Всё это свидетельствует о том, что школьные грамматики по русскому и удмуртскому языкам должны быть пересмотрены в сторону усиления семантических ресурсов языковых явлений. При таком подходе наравне с традиционно-выделяемыми наклонениями глагола (изъявительным, условным, повелительным) желательное наклонение должно так же рассматриваться как семантическая разновидность категории наклонения. Тем более, что семантические рамки наклонений глаголов русского и удмуртского языков достаточно обширны от изъявительного наклонения, с его обычной констатацией факта действия, до командно-приказного волеизъявления, типа «*Глаголом жги сердца людей...*»

Библиографический список

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Сов. энциклоп., 1966. – 607 с.
2. Бондарко А.В. Теория морфологических категорий. – Л.: Наука, 1976. – 252 с.
3. Грамматика современного удмуртского языка: Фонетика и морфология / Удм. НИИ ист., экон., языка и лит. – Ижевск: Удм. кн. изд-во, 1962. – 376 с.
4. Майтинская К.Е. Историко-сопоставительная морфология финно-угорских языков. – М.: Наука, 1979. – 263 с.
5. Милославский И.Г. Морфологические категории современного русского языка. – М.: Просвещение, 1981. – 254 с.
6. Русская грамматика. Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. – М.: Наука, 1980. – 783 с.
7. Серебренников В.А. Категории времени и вида в финно-угорских языках пермской и волжской групп. – М.: Изд-во АН СССР, 1960. – 300 с.
8. Тараканов И.В. Повелительное наклонение, формы его выражения и их значения в удмуртском языке // Вопросы грамматики удмуртского языка: Сб. статей / НИИ при Сов. Мин. Удм. АССР. – Ижевск, 1984. – С. 25–37.
9. Kel'makov V., Soarinen S. Udmurtin murteet. Turku – Iževsk, 1994. – 368 с.

Г.В. Горохова

КУЛЬТИВИРУЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ: ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРЕДМЕТА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ

Цель данной статьи показать возможности воспитания толерантности и формирования мультикультурной компетенции средствами предмета «Иностранный язык», проанализировать результаты экспериментальной работы в плане изменения ценностных ориентаций и снижения уровня стереотипизации этнического сознания старшеклассников путем сочетания классной и внеклассной работы по предмету.

Особенностью жизни в XXI веке является наличие тенденции в обществе по сближению различных народов, усилению их взаимодействия и взаимозависимости. Но, несмотря на позитивное отношение общества к сближению культур, оно остается психологически неподготовленным к продуктивному сосуществованию в новой поликультурной среде. Свойственное людям стремление к упрощению картины мира в сочетании с навязыванием определенного образа агентами социализации приводит к появлению стереотипов, что, в свою очередь, способствует ложному, шаблонному восприятию действительности и делению окружающих людей на «своих хороших» и «чужих плохих».

Особенно сильно подвергается стереотипизации молодежь. В силу своих возрастных и социально-психологических характеристик данная социально-демографическая группа наиболее прочно усваивает навязываемые ей в процессе социализации образцы поведения и восприятия. Значительную часть времени подросток проводит в стенах образовательного учреждения, где он неизбежно испытывает влияние как педагогического коллектива, так и сверстников. В связи с этим велика роль школы в целенаправленном управлении процессами конструирования адекватных «Я – образа» и образа «других», формирования у учащихся адекватных представлений о различных аспектах межэтнического взаимодействия, развития навыков цивилизованного межкультурного общения и основ толерантности.

В настоящее время проблемы толерантности являются приоритетными в деятельности межнациональных государственных и общественных организаций. Правительством России в 2001 году была принята Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактики экстремизма в российском обществе (2001–2005 годы)». Одним из направлений

реализации данной программы является «создание и применение в образовательных учреждениях всех уровней образовательных программ, направленных на формирование толерантного сознания, веротерпимости и обучение межкультурному диалогу» [4].

С 2003 года в МОУ «Университетский лицей» (далее – лицей) г. Петрозаводска реализуется проект «Школа-территория толерантности», основная цель которого – воспитать подрастающее поколение в духе миролюбия, ненасилия и толерантного отношения к окружающей действительности.

Отличительная черта проекта в том, что развитие толерантности и мультикультурной компетенции учащихся осуществляется в значительной степени средствами и содержанием предмета «Иностранный язык». Проект предполагает взаимосвязь урочной и внеурочной работы, что позволяет применять знания и навыки, полученные на уроке иностранного языка во внеклассной деятельности и наоборот. Практическое применение знаний, умений и навыков, приобретенных на уроке, является важным условием успешного формирования мультикультурной компетенции и развития толерантности во внеурочной деятельности. В современной методике обучения иностранным языкам владение и процесс овладения иноязычной коммуникативной деятельностью квалифицируется как межкультурная коммуникация. При этом участники этого процесса осознают различие между собой и «партнёром» [5, с. 56]. Разработчики проекта считают, что межкультурная коммуникация может быть реализована на осознанной национально-культурной базе изучаемого языка. Важным является содержание обучения иностранному языку, так как оно обуславливает социально-сущностную сторону воспитания в процессе обучения.

Процесс преподавания иностранного языка имеет большой потенциал для развития мульти-

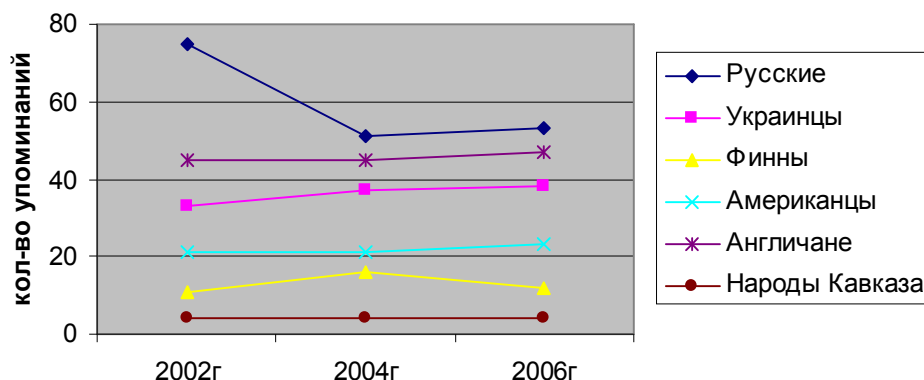


Рис. 1. Динамика восприятия этносов (положительные характеристики)

культурной, толерантной личности. Чтобы реализовать воспитательный потенциал предмета, необходимо создать систему взаимосвязанных элементов, приводящих к поставленной цели. Отбор форм внеурочной деятельности определяется возможностью развития тех знаний, умений и навыков, которые приобретены на уроке. Формы внеурочной работы более свободные, эмоционально яркие, менее регламентированные, а, следовательно, обладают и большими возможностями для формирования и развития личности. Именно поэтому проект «Школа – территория толерантности» сочетает в себе урочную и внеурочную деятельность старшеклассников.

В 2002 году до начала осуществления проекта был проведен опрос старшеклассников на предмет восприятия ряда этносов, в дальнейшем повторные исследования проводились через каждые два года. Среди оцениваемых этносов были русские (родной этнос), украинцы (славянский этнос), финны (географические соседи), американцы и англичане (этносы изучаемого языка),

а также народы Кавказа (основной приток мигрантов в Республику Карелия). Динамика восприятия этносов старшеклассниками лицея (рис. 1, 2) позволили сделать вывод о том, что работу по развитию многокультурной компетенции и толерантного отношения к представителям иных культурных групп необходимо продолжать.

За 4 года работы проекта количество положительных характеристик не уменьшилось ни у одного «не своего» этноса. Уменьшение общего количества положительных характеристик связано с динамикой оценки «своего» этноса. Примечательно, что самой высокой оценки были удостоены англичане – носители изучаемого старшеклассниками иностранного языка. Они опередили даже украинцев, которые относятся к славянским этносам. Американцы – ещё одни носители языка получили менее высокие оценки, однако они были выше финнов – географических соседей лицеев. В негативных характеристиках для всех без исключения этносов наблюдается положительная динамика (негативных характеристик ста-

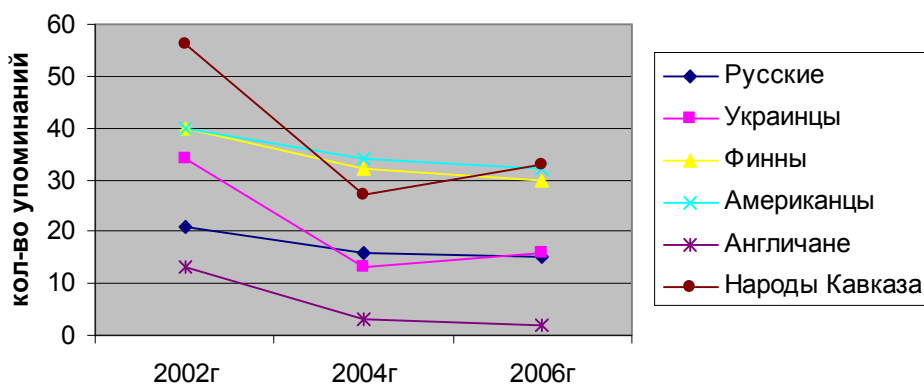


Рис. 2. Динамика восприятия этносов (негативные характеристики)

новится меньше). Наибольший позитивный сдвиг характерен для украинцев и народов Кавказа. Как и в случае положительных характеристик, лидером по оценкам лицейстов являются англичане. Более того, представители этноса изучаемого языка опередили даже родной этнос респондентов. Негативные характеристики англичан носили единичный характер. Динамика оценки американцев не претерпела больших изменений и осталась на достаточно низком уровне. Помимо количественных изменений в повторных исследованиях необходимо отметить и качественную позитивную динамику. К ней следует отнести отсутствие оскорбительных характеристик, резкое уменьшение широко распространенных «ярлыков». Если в 2002 году в оценке чужих этносов было 15 негативных характеристик, встречающихся более 5 раз, то в 2006 таких характеристик стало всего осталось всего 9. Примечательно, что у англичан не было ни одной повторяющейся негативной характеристики, а у англичан и американцев было наибольшее количество широко распространенных положительных характеристик (8 и 4 соответственно), что больше, чем у родного этноса старшеклассников.

На сознание респондентов воздействовало большее количество разнообразных факторов: а) возрастные особенности старшеклассников; б) специфика Карелии как приграничного субъекта РФ, образованного по этническому принципу; в) историко-культурные традиции в сфере международных отношений Карелии как субъекта РФ и России как суверенного государства, находящегося в соседстве с другими странами; г) влияние информационных каналов как массового характера (СМИ), так и ориентированных на отдельных конкретных людей (друзья, семья, школа). На современном этапе иностранный язык является как целью, так и средством обучения. На уроках иностранного языка изучаемый материал, как правило, ориентирован на изучение страноведческих и культурных особенностей страны изучаемого языка. В этой связи, у учащихся, в первую очередь, формируется положительное представление об этносе – носителе изучаемого языка. Относительно низкая оценка американского этноса может быть объяснена большей ориентацией УМК на изучение британских традиций, а также распространенным в российском обществе отношением к политике США.

Позитивные изменения в характеристиках представителей различных этносов вовсе не оз-

начают ломку негативных этнических стереотипов. Данные исследования свидетельствуют о некотором смягчении негативных последствий этнической составляющей стереотипизации сознания старшеклассников.

Стереотип наитеснейшим образом связан с системой ценностей индивида. На всех этапах настоящего исследования респонденты тестировались с помощью методики «Исследование ценностных ориентаций личности» М. Рокича [3].

В тесте М. Рокича и в терминальных, и в инструментальных ценностях имеются категории, напрямую связанные с понятием «толерантность». В исследовании была поставлена задача выяснить место этих категорий в общей системе ценностей старшеклассников. Следует напомнить, что в данной методике респондентам предлагается присвоить каждой ценности ранг от 1 (наивысшая ценность) до 18 (наименее значимая ценность). Среди ценностей, занявших последние места (что представляет интерес для нашего исследования) оказались равенство, терпимость, а также непримиримость к недостаткам в себе и других и высокие запросы. Склонность подростков к максимализму, эгоцентризму и эгоизму, неумение и нежелание понять других людей, пренебрежение советами старших привело к тому, что данные ценности являются наименее значимыми для учащихся. Данный факт оказывает значительное влияние на их поведение и отношение ко всему незнакомому, «чужому».

Проекту «Школа – территория толерантности» за первые 4 года работы удалось добиться существенных результатов. Была создана копилка научно-методических разработок классной и внеурочной воспитательной работы (планы, сценарии и методические разработки уроков). Учащиеся приняли участие в дискуссиях и круглых столах по вопросам толерантности, выставках рисунков и конкурсах сочинений, тренингах молодых лидеров «Мы – будущее России» по программе «Вы – народ», а также выступили с докладами на конференции «Толерантность и безопасность», организованной факультетом политологии и социальных наук Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ). С 2005 года в лицее накануне Всемирного дня толерантности проходит языковой лагерь, в котором могут принять участие все желающие. За время существования лагеря учащиеся имели возможность пообщаться со студентами

ПетрГУ – жителями Америки, Нигерии, Германии и Швеции и познакомиться с их культурой. В лицее также был создан свод «Правил толерантности», которые были включены в Устав учебного заведения. Нарушение учащимися данного свода правил равносильно нарушению Устава лицея.

Четыре года работы проекта кардинально не изменили отношение старшеклассников к концепту толерантности. Результаты исследования продемонстрировали глубину проблемы, стали определённым индикатором необходимости многокультурного образования. Изменения в этническом сознании старшеклассников, произошедшие за первые годы работы программы, показали высокий воспитательный потенциал предмета «Иностранный язык» и его большое значение как средства воспитания. Уроки иностранного языка в сочетании с внеклассными мероприятиями стали своего рода площадкой мультикультурного образования, на которой успешно проводилась воспитательная работа. В перспективе проект «Школа-территория толерантности» будет пред-

ставлять собой совокупность школьных предметов, объединённых общей целью воспитания подрастающего поколения в духе толерантности.

Библиографический список

1. Декларация принципов толерантности // <http://www.atlaskin.21417s02.edusite.ru/p3aa1.html>.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
3. Рокич М. Исследование ценностных ориентаций // <http://www.azps.ru/tests-rokich.html>.
4. Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001–2005 годы)» // <http://dob.1september.ru/2003/23/10.htm>.
5. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность: Сб. науч. ст. / Рос. АН, Институт русского языка РАН. – М., 1995. – 196 с.

Научные труды преподавателей, поступившие в библиотеку КГУ им. Н.А. Некрасова

ЖИЗНЬ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕЧИ: ОПЫТ ШКОЛЬНОГО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ: в 2 т. / Сост.: А.М. Мелерович, В.М. Мокиенко, И.Ю. Третьякова, М.А. Фокина, А.Е. Якимов; под ред. А.М. Мелерович, В.М. Мокиенко; авторы «Введения»: А.М. Мелерович, В.М. Мокиенко. – Кострома: КГУ, 2008.

Среди школьных фразеологических словарей «Жизнь русской фразеологии в художественной речи» является первым опытом описания идиом и пословиц в их вариативном многообразии и речевой динамике. Словарные статьи отражают жизнь фразеологических единиц в художественной литературе и в современной литературно-публицистической речи, своеобразие употребления фразеологизмов разными авторами. Каждую словарную статью завершает историко-этимологический комментарий. Адресован учащимся школ, гимназий, лицеев, колледжей, изучающим русский язык и русскую литературу, студентам гуманитарных вузов, а также всем, кто проявляет интерес к русской фразеологии.

ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ

А.А. Максименко, О.В. Павлова

СОЛИДАРНЫЙ ИНТЕРЕС КАК УСЛОВИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

При анализе организационной культуры как социально-экономического феномена важно понимание тех феноменов, которые позволяют устанавливать позитивные взаимоотношения между субъектами, занимающими разные уровни в системе экономических отношений и выполняющими в хозяйственных организациях различные функции, а благодаря тому – формироваться общим для всех существующих в организации социальных групп представлениям и ценностям. Это и проблема эффективного экономического поведения, и проблема оптимального социального взаимодействия, и, если предельно упрощенно: процесс обнаружения выгоды от затраченных (собственных или привлеченных) ресурсов и полученного результата. На чем эта стратегия может быть основана? В основе проектирования и регуляции экономического поведения человека лежит понимание и интерпретация справедливости. Экономико-психологические координаты человека подвижны, человек лишен понимания абсолютов. Все относительно. В этом смысле чувство справедливости – это синоним «правильности», «равенства», «честности», «искренности», «правдивости», «нравственной истинности». По мнению Ю.И. Сидоренко, это «семейство» чувств можно было бы назвать чувствами самооадекватности, соответствия человека самому себе и объективному моральному смыслу социальных ситуаций [24].

В различных религиозных идеях (этот фактор, как было убедительно показано М. Вебером [1], оказывает безусловное влияние на экономический уклад и поведение человека) краеугольным камнем является обозначение момента времени получения дивидендов (отдачи)¹ по вложенным усилиям. Одно идеологическое течение определяет этот момент континуумом человеческой жизни; другое – трансцендентизирует его в неземное (потустороннее); третье, оперируя словом «карма», уверяет, что «зачет» по всем заслугам и промахам будет осуществлен при переселении души в следующей жизни [12].

Согласно теории К. Барнарда «удовлетворение – вклад» реальным стимулом участия человека в деятельности социума (в нашем случае организации) выступает оценка им того вознаграждения, которое он рассчитывает получить за свой вклад в нее. Эффективность деятельности человека определяется тем, насколько выгодным ему представляется соотношение его вклада и вознаграждения. При рассмотрении трудовой мотивации подобная схема ожидаемой отдачи используется в менеджменте до сих пор: Т. Конти рассматривает стабильную компанию как систему, удовлетворяющую заинтересованные стороны, и настаивает на введении в оценку бизнес-процессов новых показателей управления – индексов удовлетворенности заинтересованных сторон, которые включают в себя: удовлетворенность потребителей, отношение удовлетворенности партнеров компании к их вкладу, отношение удовлетворенности персонала к вкладу персонала и отношение удовлетворенности акционеров к вкладу акционеров [10].

Поскольку каждый субъект, осуществляющий экономическое поведение, включен в сложную систему многообразных социальных отношений, то его готовность к экономическому поведению связана со сравнением не столько своего вклада и своего вознаграждения, сколько с вкладами и вознаграждениями других. Такое сравнение – действующий механизм целенаправленности (обратная связь), с помощью которого формируется оценка социальной ситуации, его (субъекта) удовлетворенности и уровень его социальных притязаний [16].

В когнитивных теориях мотивации подобный подход воплощен Адамсом в его теории справедливости, согласно которой главным является сравнение между тем, что человек получает в своей ситуации (результат), и затраченными на это усилиями (вложениями):

Собственные результаты	против	Результаты других
Собственные вложения		Вложения других

Если сотрудник компании может заменить слово «против» на знак равенства, то имеет место справедливость, и теория предсказывает, что этот человек будет продолжать вкладывать в работу столько же усилий и выполнять ее на том же уровне. Если же эти два отношения оказываются неравными, то допущена несправедливость. Адамс считает, что при неравенстве указанных отношений – как в пользу человека, проводящего сравнение, так и в пользу релевантного другого² или других – человек изменит количество прилагаемых им усилий [6].

Как видно, механизм социального сравнения сопряжен с идеей справедливости, декларируемой в обществе. Именно справедливость предполагает соответствие между трудом и вознаграждением. Она есть совокупность принципов и процедур, регулирующих распределение жизненных благ и тягот [15]. Но выбор критерия распределения и интерпретации справедливости никогда не бывает нейтральным. Поскольку приходится учитывать множество индивидуальных особенностей и запросов, общественно целесообразных задач, одного критерия справедливости бывает недостаточно.

Чувство справедливости, по мнению Ю.И. Сидоренко, главное охранительное чувство своего «Я», основное чувство, которое «блюдет» адекватность поведения как по отношению к себе, так и по отношению ко всему, с чем человек имеет дело. Без такого объективно необходимого «обязательного» чувства справедливости у человека не может быть внутренней опоры на самого себя, невозможно «доверие» к самому себе, не могут казаться достоверными собственные убеждения, принципы, не сможет образоваться нравственная надежность человека [24].

Эгоистические мотивы в поведении человека («война всех против всех» Т. Гоббса [4] и отказ в признании прав и интересов другого М. Штирнера [29] и, как следствие, неисчезающее стремление улучшить свое положение, основанное на рационалистической этике), по справедливому предположению однобоко интерпретируемых создателей концепции «экономического человека»³, даже в условиях редкости благ уравниваются дружескими чувствами симпатии и добродетели⁴. В реально существующей ситуации, как это было показано А. Смитом, симпатия к страданию в некотором отношении представляется более общим чувством, чем наша симпа-

тия к радости, поскольку «...для нас нет побудительной причины избегать сочувствия к радости, одна только зависть может помешать ему...» [27]. Однако, по мнению шотландского философа, возможность согласования эгоизма и симпатии, в конечном счете, заложена природой, наделившей человека совестью (внутренним наблюдателем)⁵.

Солидарность⁶ – это, прежде всего, взаимопонимание и взаимопомощь, формирующая социум на базе общности. В нашем понимании категория «солидарность» имеет смысловую нагрузку смитовского понятия «симпатия» [27]. Как феномен нравственного порядка и как прогресс общности, солидарность рассматривалась одновременно: в Германии – Г. Зиммелем, во Франции – Э. Дюркгеймом. Они показали, что тесный круг лиц в первобытном обществе, не знающем разделения труда, где группы людей составлены из единиц, однородных и связанных между собой весьма тесно (тогда как самые группы чужды и враждебны друг другу), переходит в более широкий, включающий в себя несколько прежде обособленных общественных единиц. Далее первоначальная однохарактерная по своему составу группа все более и более дифференцируется благодаря разделению труда. Общественная солидарность начинает опираться на новое начало – распределение функций, создающее большую зависимость между лицами, отправляющими каждый только одну из этих функций.

В тесной связи с этой доктриной Л. Дюги показал, что нет коллективного интереса, противоположного индивидуальному. Социализация, рассуждает он, возрастает в прямом отношении к разделению труда. Разделение же труда развивается в полном соответствии с его индивидуализацией. Отсюда следует, по мнению Дюги, что социализация и индивидуализация не исключают друг друга. Рано или поздно, пишет французский социолог, люди приходят к убеждению, что обязаны содействовать реализации общественной солидарности.

В марксистской теории доказывалось, что предприниматели, обладающие собственностью на средства производства, и наемные работники представляют собой классы с противоположными, антагонистическими интересами. С этой точки зрения, нет никаких социальных оснований для какой-либо интеграции предпринимателей и их работников в рамках общей корпоративной культуры.

В современной социологии и теории управления такая позиция считается неадекватной, поскольку социальное расслоение, в том числе и в экономической сфере имеет более сложный характер. Так, в теориях социальной стратификации основными понятиями являются не антагонистические классы, а социальные группы и страты [25; 26].

В отличие от классов представители различных слоев (страт) не только противостоят друг другу, но и связаны между собой, взаимодействуют друг с другом, поскольку выполняют различные функции в обществе. Таким образом, по мнению О.С. Романовой, социальная иерархия может быть условием не конфликта, а стабильности и даже социальной солидарности.

Дж.С. Милль отмечал, что отношения борьбы между хозяевами и работниками «будут постепенно вытеснены отношениями партнерства... произойдет объединение рабочих с капиталистами» [14].

На взаимосвязь предпринимателей и рабочих рыночной экономике указывал и А. Маршалл: «Их взаимная зависимость самая тесная; капитал без труда мертв; рабочий без помощи своего собственного или чьего-нибудь другого капитала проживет недолго. Когда труд энергичен, капитал пожинает богатые плоды и быстро возрастает; благодаря капиталу и знаниям рядовой рабочий западного мира питается, одевается и даже обеспечен жильем во многих отношениях лучше, чем принцы в прежние времена. Сотрудничество между капиталом и трудом столь же обязательно, как сотрудничество между прядильщиком и ткачом» [13].

В теории институализации Т. Парсонс показывает возникновение и развитие устойчивых, институционализированных моделей взаимодействия социальных субъектов, имеющих разный социальный статус. Когда взаимодействия становятся институционализированными, тогда можно говорить о том, что «социальная система» существует, оказывается устойчивой и жизнеспособной, может нормально функционировать [22].

Далее Т. Парсонс показывает, как «личностные системы, в которых воплощается социальное поведение индивида, с помощью механизмов социализации и социального контроля интегрируются в социальную систему, благодаря чему обеспечивается определенная нормативная согласованность и преданность индивидов нормам, которым они подчиняются, и ролям, которые они выполняют [17].

В рамках полной системы социального действия Т. Парсонс различает четыре подсистемы: «актора», «систему личности», «социальную систему» и «культурную систему». Каждая из этих подсистем выполняет в полной системе действия функцию одного из четырех перечисленных выше «системных реквизита», т.е. требования, обеспечивающего выживание системы. В частности, социальные системы выполняют функцию интеграции действующих элементов – индивидов или, точнее, личностей, исполняющих разные социальные роли [18].

В начале 1970-х годов к исследованию солидарности привлекается математическая теория игр. Известная «Дилемма узника» изначально трактуется математиками и экономистами как задача с единственным оптимумом – индивидуальным выигрышем, однако, при вторичном выборе и возможности общения игроки демонстрировали гораздо большую заинтересованность в сотрудничестве подтверждая изначально «неразумную» стратегию в солидарном поведении.

Чтобы экономическая организация не распалась и могла нормально, устойчиво функционировать, складывающаяся в ее рамках социокультурная система должна обеспечивать солидарность, интеграцию действующих в ней элементов, выполняющих разные ролевые функции, а именно, ее лидеров – предпринимателей и менеджеров – и наемных работников.

Социум невозможен, если в нем не присутствует определенный объективный минимум солидарности, без которой общество просто «развалится». И по оптимистичным заверениям Г.С. Померанца, такой минимум солидарности от эпохи к эпохе не падает, а растет [20]. Солидарность объединяет людей служением одному предмету и внешне чаще всего выражается в форме сотрудничества. Так, П. Сорокин различает солидарные взаимодействия, возникшие на почве удовлетворения «голода, отдыха, общения, идейных запросов, чувственно-эмоциональных переживаний и волевой деятельности» [26]. По свидетельствам П. Кропоткина, Чарльз Дарвин⁷, употребляя слова «борьба за существование», предупреждал своих последователей от ошибки, в которую он, видимо, сам чуть было не впал. Основатель учения «О происхождении видов» показал, что борьба за существование между отдельными членами сообщества исчезает и появляется содействие, ведущее к такому развитию, которое обеспечивает данному виду наилучшие шан-

сы жизни и распространения; что наиболее приспособленными оказываются вовсе не те, кто физические сильнее или хитрее, а те, которые лучше умеют объединяться и поддерживать друг друга [5]. Социобиологическую точку зрения генезиса солидарности Дарвин распространил не только на возможность сотрудничества между неродственными особями. Ему представлялось, что поведение популяции, склонной к внутригрупповому сотрудничеству, должно дать ей преимущества над популяциями менее альтруистическими.

Способность к сотрудничеству, и в частности способность сознательно отказаться от получения какого-либо блага, «поступить в ущерб себе», весьма важна для характеристики человека как экономического агента. Экономическая теория оперирует понятием так называемого «кооперативного излишка», под которым понимается совокупность тех благ, которые получают стороны сделки в результате сотрудничества. Пойдя на взаимные уступки при наличии ряда условий (высокая степень взаимного доверия и др.), стороны получают большую выгоду, чем они получили бы, придерживаясь строго эгоистических позиций. Итак, кооперативное поведение, когда индивид совершает альтруистические действия в расчете получить материальную выгоду, нельзя назвать чистым альтруизмом. Вместе с тем при анализе кооперативного поведения возникает ряд любопытных проблем, когда сторона теряет возможную выгоду из-за того, что ведет себя эгоистически в прямом смысле этого слова, или же из-за того, что опасается подобного поведения со стороны контрагента. Следует ли расценивать моральное удовлетворение от своих действий, чувство выполненного долга и т.п. как свидетельство эгоистичных или альтруистичных мотивов?⁸

Концепция социальной солидарности нашла свое более конкретное воплощение в идеологии и практике социального партнерства, суть которого заключается, во-первых, в осознании и рабочими, и владельцами компаний, что они являются партнерами, делающими одно дело, и их интересы, таким образом, во многом совпадают, а во-вторых, благодаря вошедшим в практику специальным механизмам согласования интересов обеих сторон и разрешения возникающих между ними разногласий [3; 11].

Социальное партнерство представляет собой такой характер взаимодействий, отношений между предпринимателями и наемными работника-

ми, при котором, при всем наличии у этих социальных групп существенно отличающихся социально-экономических интересов, не ставится недостижимая цель полного преодоления этих различий, но обеспечивается определенный баланс этих интересов. Практически это выражается в создании путем переговоров и других согласительных процедур такой ситуации, при которой предприниматель может обеспечить себе стабильное получение прибыли в размерах, необходимых для нормального функционирования предприятия и удовлетворения личных нужд, а наемный работник – достойные условия существования, удовлетворение жизненных потребностей [2; 22].

Основным организационно-правовым механизмом реализации партнерских отношений стала практика заключения коллективных договоров и соглашений между наемными работниками, обычно представляемыми профсоюзами, и владельцами предприятий. В соответствии с таким механизмом предприниматели и работники периодически проводят переговоры, в ходе которых наемные работники выдвигают и отстаивают свои требования по повышению заработной платы, улучшению условий труда и социальной защиты, а с другой стороны принимают на себя определенные обязательства, касающиеся выполнения производственных функций [28].

В связи со всем вышесказанным можно утверждать, что в XX в., особенно во второй его половине, в индустриально развитых странах получил широкое распространение феномен корпоративных организаций. Он обусловлен следующими важнейшими факторами:

- реализацией идей социальной солидарности и социально-партнерских отношений между различными социальными группами, образующими персонал организации, прежде всего предпринимателями и наемными рабочими и служащими;
- революцией в менеджменте, коренным образом изменившей характер управления в организациях;
- утверждением приоритетности человеческих ресурсов в сравнении со всеми другими видами ресурсов [8; 9; 11; 28].

Таким образом, основываясь на проделанном анализе, можно прийти к тому выводу, что в теоретической философской, социологической и экономической мысли получила глубокую разработку концепция социальной солидарности предпринимателей и работников наемного тру-

да, нашедшая свое конкретное воплощение в идеологии и практике социального партнерства. Это, по мнению О. Романовой, теоретически, и практически обосновывает возможность формирования единой корпоративной культуры, которая интегрирует в рамках своих ценностей, норм, образцов поведения предпринимателей, менеджеров и рядовых работников. Компании с хорошо развитой корпоративной культурой суть такие, которые в качестве основных целей и концепций в своей деятельности ориентированы на достижение баланса интересов всех работающих в организации групп персонала. Важная их характеристика состоит в том, что эти организации строят отношения между владельцами, менеджерами разного уровня и персоналом на основах социального партнерства.

Примечания

¹ Или, как вариант, спасение души.

² Термин «релевантный другой» в теории баланса является индивидуальным психологическим понятием. Для многих людей релевантными другими являются коллеги, работающие в той же организации, про которых известно (или считается), что они имеют примерно такую же квалификацию и опыт. Эти разграничения могут быть довольно тонкими.

³ В их концепции экономический человек якобы подобен только компетентному эгоисту либо гедонисту с пассивно-потребительской ориентацией в духе Дж. Бенгтама.

⁴ По А.Э.К. Шефтсбери, добродетели следуют не в расчете на получение награды и не из страха перед наказанием, и даже не в надежде на загробное воздаяние, но главным образом потому, что обладание ими само по себе приносит человеку удовлетворение и счастье.

⁵ Это, по-видимому, тот проводник добра, который, по мнению Льва Толстого, ориентирует людей в понимании того, что они живут не одной своей жизнью, а жизнью всех, при этом, делая добро другим, они делают его себе.

⁶ У В.Ф. Одоевского в эпиграфе к «Живому мертвецу» читаем:

«— Скажите, сделайте милость, как перевести по-русски слово *солидарность* (solidaritas)?

— Очень легко — *круговая порука*, — отвечал ходячий словарь.

— Ближко, а не то! — Мне бы хотелось выразить буквами тот психологический закон, по которо-

му ни одно слово, произнесенное человеком, ни один поступок не забываются, не пропадают в мире, но производят непременно какое-либо действие, — так что ответственность соединена с каждым словом, с каждым по-видимому незначущим поступком, с каждым движением души человека.

— Об этом надобно написать целую книгу».

⁷ Сам Ч. Дарвин отмечал: «Никакое общество не ужилося бы вместе, если б убийство, грабеж, измена и т.д. были распространены между его членами; вот почему эти преступления в пределах своего племени клеймятся вечным позором, но не возбуждают подобных чувств за его пределами» [5].

⁸ «И то, что я чересчур привередлива в своих желаниях — то есть мне нужно просветление или душевный покой вместо денег, или престижа, или славы, — вовсе не значит, что я не такая же эгоистка и не ищу своей выгоды, как все остальные» [23].

Библиографический список

1. Вебер М. Протестанская этика и дух капитализма // Избр. произв. / Пер. с нем. Ю.Н. Давыдова. — М.: Прогресс, 1990. — 808 с.
2. Волков Ю.Е. Идеи истоки теории и практики социального партнерства // Труд и социальные отношения. — 2000. — №5.
3. Гриценко Н.П. Трудовые отношения: управление, партнерство и справедливость // Управление персоналом. — 2000. — №4.
4. Гоббс Т. Левиафан или материя, форма и власть государства церковного и гражданского // Соч. в 2 т. Т. 2. — М.: Мысль, 1991.
5. Дарвин Ч. Происхождение видов путем естественного отбора. — М.: Наука, 2001. — 568 с.
6. Джузэлл Л. Индустриально-организационная психология / Пер. с англ. Н.О. Мальгиной, С.Е. Рысева. — СПб.: Питер, 2001. — 720 с.
7. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. — М., 1991.
8. Журавлев П.В., Купалов М.Н., Сухарев С.А. Мировой опыт в управлении персоналом. — М., 1998.
9. Киселев В.Н., Смольков В.Г. Социальное партнерство в России. — М., 1998.
10. Конти Т. Самооценка в организациях / Пер. с англ. И.Н. Рыбакова при участии Г.Е. Герасимовой; науч. ред.: В.А. Лapidус, М.Е. Серов. — М.: «Стандарты и качество», 2000. — 328 с.
11. Корпоративное управление: владельцы, директора и наемные работники акционерного общества. — М., 1996.

12. Максименко А.А. Стратегии экономического поведения российской молодежи. – Кострома: КГУ им. Некрасова, 2006. – 208 с.
13. Маршал А. Принципы экономической науки. Т. 2. – М.: Прогресс, 1993.
14. Милль Дж.С. Основы политической экономии. Т. 3. – М.: Прогресс, 1980.
15. Муздыбаев К. Идея справедливости // Социологические исследования. – 1992. – №11. – С. 94–101.
16. Наумова Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. – М.: Наука, 1988. – 200 с.
17. Парсонс Т. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения // THESIS. – 1993. – Весна. – Т. 1. – Вып. 2. – С. 96.
18. Парсонс Т. Система координат действия и общая теории систем действия культура, личность и место социальных систем // Американская социологическая мысль. – М., 1996. – С. 462–478.
19. Полань К. Великая трансформация: политические и экономические истоки нашего времени. – СПб.: Алетейя, 2002.
20. Померанц Г.С. Опыт философии солидарности // Вопросы философии. – 1991. – №3. – С. 57–66.
21. Радаев В.В., Шкаратан О.И. Социальная стратификация. – М., 1996.
22. Романова О.С. Организационная культура: теоретический и организационно-управленческий аспекты: Дис. ... канд. эконом. наук. – Иваново, 2004.
23. Сэлинджер Дж. Д. Фрэнни и Зуи: Повести / Пер. с англ. М. Ковалевой, Р. Райт-Ковалевой. – СПб.: Азбука-классика, 2004. – 384 с.
24. Сидоренко Ю.И. Философия морали: новый подход. – Кострома: Изд-во Костромской гос. сельскохозяйств. академии, 2005. – 464 с.
25. Сорокин П. Социальная стратификация и мобильность // Человек, цивилизация, общество. – М., 1992. – С. 302–303.
26. Сорокин П. Система социологии. – М., 1993. – 275 с.
27. Смит А. Теория нравственных чувств или опыт исследования законов, управляющих суждениями, естественно составляемыми нами сначала о поступках прочих людей, а затем и о своих собственных. – М.: Республика, 1997. – 474 с.
28. Что нужно знать о социальном партнерстве. Рекомендации. Правовые аспекты. Зарубежный опыт. – М., 1994.
29. Штирнер М. Единственный и его собственность / Пер. с нем Б.В. Гиммельфарба, М.Л. Гошпиллера. – СПб.: Азбука, 2001. – 448 с.

**Научные труды преподавателей,
поступившие в библиотеку КГУ им. Н.А. Некрасова**

Свиридов Н.Н. ИНСТИТУТ САМОУПРАВЛЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ / Н.Н. Свиридов, А.А. Субачев, О.Н. Грабова; под общ. ред. Н.Н. Свиридова; рец.: В.В. Чекмарев, З.В. Брагина. – Кострома: КГУ, 2008. – 225 с. – Библиогр.: с. 179–195 (171 назв.). – ISBN 978-5-7591-0930-3.

В монографии изложены теоретические и методологические подходы к институциональному анализу процессов самоуправления в организации. Для преподавателей, аспирантов, студентов, специализирующихся в области экономики, управления и права, а также для всех, кто интересуется проблемами самоуправления.

БЮДЖЕТНАЯ СИСТЕМА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: учебно-методический комплекс по специальности 060400 (080105.65) «Финансы и кредит» / Сост. О.В. Бокова; Н.В. Исаев. – Кострома: КГУ, 2007. – 74 с. – Библиогр.: с. 72–73 (30 назв.).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБРАМОВА Светлана Юрьевна, соискатель Московского гос. лингвистического ун-та им. Мори-са Терезы.

АВИЛОВА Елена Равильевна, аспирант каф. русской филологии Технического института (филиала) Якутского гос. ун-та (г. Нерюнгри).

АНДРУНАКИЕВИЧ Александра Николаевна, аспирант каф. социологии управления Московского гос. ун-та им. М.В. Ломоносова.

АТЕПАЛИХИНА Ирина Леонидовна, аспирант каф. дидактики физики и математики Вятского гос. гуманитарного ун-та.

БАРАНОВ Максим Владимирович, аспирант каф. педагогики и психологии профессионального обучения Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского.

БАРАНОВА Екатерина Михайловна, аспирант каф. педагогики и психологии профессионального обучения Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского.

БАРЫШЕВА Ольга Александровна, аспирант каф. литературы КГУ им. Н.А. Некрасова.

БЕЛКИНА Тамара Леонидовна, канд. филос. наук, доц., проф. каф. философии и политологии КГУ им. Н.А. Некрасова.

БЕРКМАН Максим Иосифович, канд. физм.-мат. наук, доц. каф. технологии, предпринимательства и естественных наук филиала КГУ им. Н.А. Некрасова в г. Кировске Мурманской обл.

БОГЕМСКАЯ Наталья Николаевна, канд. истор. наук, доц. каф. истории Ленинградского гос. ун-та им. А.С. Пушкина.

БОНДАРЕВА Мария Сергеевна, канд. культурологии, доц. каф. теории и истории культур КГУ им. Н.А. Некрасова.

БУЛЫЧЕВА Е.А., ст. преподаватель Удмуртского гос. ун-та.

БУРАЧЕНКО Алексей Иванович, соискатель Российского института истории искусств (г. Санкт-Петербург).

БУТЬКО Юлия Валерьевна, аспирант каф. теории языка и перевода Ярославского гос. пед. ун-та им. К.Д. Ушинского.

ВИКУЛОВ Иван Евгеньевич, аспирант, ассистент каф. философии и религиоведения Владимирского гос. ун-та.

ВОЛГИНА Ольга Вячеславовна, ст. преподаватель каф. теории, практики и методики преподавания английского языка Арзамасского гос. пед. ин-та им. А.П. Гайдара.

ГАРИПОВ Дмитрий Ганиевич, преподаватель информатики, ведущий программист Хибинского технического колледжа (г. Кировск).

ГАРЬКИНА Екатерина Николаевна, соискатель каф. педагогики и психологии профессионального обучения Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского, зам. декана факультета искусств Югорского гос. ун-та (г. Ханта-Мансийск).

ГЕРАНИНА Галина Александровна, аспирант каф. философии и религиоведения Владимирского гос. ун-та.

ГОРОХОВА Галина Васильевна, аспирант каф. английского языка Карельского гос. пед. ун-та.

ГРУЗДЕВА Мария Львовна, канд. филос. наук, доц. каф. гуманитарных и социально-экономических дисциплин Военной академии РХБ защиты им. Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко

ГУДАЧЕНКО Наталья Викторовна, аспирант каф. русского языка КГУ им. Н.А. Некрасова.

ГУЗЕНКО Ирина Владимировна, аспирант каф. общего и славяно-русского языкознания Волгоградского гос. пед. ун-та.

ДАВЫДОВ Валерий Александрович, проректор Государственного специализированного института искусств, соискатель каф. педагогики и психологии Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

ДАНИЛОВА Анна Викторовна, ст. преподаватель, соискатель каф. художественного образования Владимирского гос. пед. ун-та.

ДВОЙНЫХ Татьяна Витальевна, преподаватель каф. экономики филиала КГУ им. Н.А. Некрасова в г. Кировске Мурманской области.

ДЕДЮХИНА Татьяна Игоревна, соискатель факультета возрастной и педагогической психологии Шадринского гос. пед. ин-та.

ДЕМЕНТЬЕВА Полина Сергеевна, соискатель каф. философии КГУ им. Н.А. Некрасова.

ДОБРОВА Людмила Викторовна, ст. преподаватель каф. прикладной информатики в экономике филиала Московского гос. индустриального ун-та в г. Кинешма.

ДЬЯКОВА Марина Викторовна, соискатель каф. социологии и социальной работы Российского гос. социального ун-та.

ЕФИМОВА Дарья Александровна, аспирант каф. зарубежной литературы РГПУ им. А.И. Герцена.

ЖАРОВСКАЯ Елена Викторовна, аспирант кафедры иностранных языков №1 Амурского гос. ун-та (г. Благовещенск).

ЗАБОТИН Дмитрий Николаевич, аспирант каф. философии и религиоведения Владимирский гос. ун-та.

ЗУЕВА Марина Леоновна, аспирант каф. теории и методики обучения математике Ярославского гос. пед. ун-та.

ИВАНЧЕНКО Нелли Юрьевна, канд. истор. наук, доц. каф. управления персоналом Ленинградского гос. ун-та им. А.С. Пушкина.

КАЛИНИНА Светлана Брониславовна, канд. психол. наук, доц. Тверского гос. ун-та.

КАРИЦКАЯ Лада Юрьевна, аспирант каф. русского языка Мурманского гос. пед. ун-та.

КАРПОВ Денис Львович, аспирант каф. русской литературы Ярославского гос. пед. ун-та им. К.Д. Ушинского.

КАСАТЫХ Елена Альбертовна, аспирант каф. культурологии Шуйского гос. пед. ун-та.

КАСТОРСКАЯ Татьяна Михайловна, канд. искусствоведения, ст. преподаватель каф. истории и методики ИЗО и ДПИ КГУ им. Н.А. Некрасова, член СХ России.

КИДЯРОВ Алексей Евгеньевич, аспирант каф. истории России КГУ им. Н.А. Некрасова.

КИДЯРОВА Елена Евгеньевна, аспирант каф. русского языка КГУ им. Н.А. Некрасова.

КЛАДОВА Наталья Александровна, аспирант каф. литературы КГУ им. Н.А. Некрасова.

КЛИМЕНТЬЕВА Виктория Викторовна, ст. преподаватель каф. методики преподавания иностранных языков Курского гос. ун-та.

КНЯЗЕВА Юлия Олеговна, аспирант каф. иностранных языков Курского гос. ун-та.

КОЛЕСНИКОВА Анна Александровна, аспирант Сургутского гос. ун-та.

КОЛОБОВА Екатерина Андреевна, ассистент каф. русского языка КГУ им. Н.А. Некрасова.

КОМАРОВА Анна Николаевна, соискатель каф. философии и политологии Нижегородского гос. архитектурно-строительного ун-та.

КОПТЕЛОВА Наталья Геннадьевна, канд. филол. наук, доц. каф. литературы КГУ им. Н.А. Некрасова.

КОПТЯЕВ Александр Михайлович, канд. пед. наук, канд. экон. наук, доц., директор Хибинского технического колледжа в г. Кировске Мурманской области.

КОПТЯЕВА Людмила Викторовна, канд. пед. наук, доц., директор филиала КГУ им. Н.А. Некрасова в г. Кировске Мурманской области.

КОРОВИНА Марина Валерьевна, аспирант каф. психологии факультета философии и психологии Саратовского гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского, педагог-психолог ГУ «Центр социальной помощи семье и детям» (г. Саратов).

КОТЕНЁВА Анна Валентиновна, канд. психол. наук, доц. каф. политологии и социологии Московского гос. текстильного ун-та им. А.Н. Косыгина.

КРУЛЕХТ Андрей Александрович, аспирант каф. дошкольной и коррекционной педагогики Елецкого гос. ун-та им. И.А. Бунина.

КУРГУЗОВА Елена Владимировна, ассистент каф. немецкого языка Смоленского гос. ун-та.

КУЦЕНКО Надежда Юрьевна, аспирант каф. философии и социальных наук Иркутского гос. ун-та путей сообщения.

ЛУНЕВА Валентина Владимировна, аспирант каф. английского языка гуманитарных факультетов Южного Федерального ун-та.

ЛУПАНОВА Наталья Александровна, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии профессионального обучения Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского.

МАКСИМЕНКО Александр Александрович, канд. псих. наук, докторант каф. управления социально-экономическими системами КГУ им. Н.А. Некрасова.

МАКУРИНА Ольга Александровна, аспирант каф. русского языка Ярославского гос. пед. ун-та им. К.Д. Ушинского.

МЕНЬШИХ Наталья Геннадьевна, ассистент каф. менеджмента филиала КГУ им. Н.А. Некрасова в г. Кировске Мурманской области.

МЕШАЛКИН Александр Николаевич, канд. филол. наук, доц. каф. педагогики и методики начального образования КГУ им. Н.А. Некрасова.

МИЛОВАНОВ Михаил Александрович, канд. пед. наук, профессор КГУ им. Н.А. Некрасова.

НОВИКОВА Ольга Михайловна, преподаватель каф. иностранных языков №1 Курского гос. медицинского ун-та.

НОВОХАЦКАЯ Жанна Владимировна, аспирант каф. русского языка и методики преподавания Белгородского гос. ун-та.

НОСКОВА Екатерина Юрьевна, аспирант каф. государственной политики философского факультета Московского гос. ун-та им. М.В. Ломоносова.

ОВЧИННИКОВА Любовь Владимировна, д-р филол. наук, зав. каф. истории отечественной журналистики и культуры русской речи, зам. декана ф-та журналистики Института международного права и экономики им. А.С. Грибоедова.

ПАВЛОВА Ольга Владимировна, соискатель каф. управления социально-экономическими системами Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ПАЩАК Игорь Владимирович, аспирант каф. истории философии Пермского гос. ун-та.

ПЕРЕТЯГИНА Анастасия Владимировна, аспирант каф. литературы КГУ им. Н.А. Некрасова.

ПЕТРОВА Мария Владимировна, аспирант, филологич. факультет Московского гос. ун-та им. М.В. Ломоносова.

ПЛЕШКОВА Нина Александровна, ст. преподаватель каф. защиты в чрезвычайных ситуациях Балтийской гос. академии рыбопромыслового флота.

ПОДНЕБЕСНОВ Сергей Александрович, директор Нижегородского регионального центра развития дизайна, председатель правления Нижегородского регионального отделения Общероссийской общественной организации "Союз Дизайнеров России".

ПОРХУН Лариса Витальевна, ст. преподаватель Кабардино-Балкарского гос. ун-та им. Х.М. Бербекова.

ПРОСКУРИНА Валентина Ивановна, соискатель каф. педагогики и психологии профессионального обучения Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского.

РОМАНОВА Светлана Андреевна, аспирант каф. социологии Международной академии бизнеса и управления г. Москвы.

РУМЯНЦЕВ Сергей Александрович, аспирант каф. педагогики и психологии профессионального обучения Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского.

САВВИНА Юлия Юрьевна, аспирант каф. теории и истории русского языка Елецкого гос. ун-та им. И.А. Бунина.

САВИНСКАЯ Ольга Анатольевна, аспирант каф. литературы КГУ им. Н.А. Некрасова.

САМОЩЕНКО Андрей Владимирович, аспирант каф. методики преподавания иностранных языков Курского гос. ун-та.

СЕГАЛ Ирина Васильевна, ст. преподаватель каф. спортивных дисциплин ИФК УрГПУ (г. Екатеринбург).

СЕРОВА Лариса Анатольевна, соискатель каф. иностранных языков Тамбовского гос. технического ун-та.

СИНЬКЕВИЧ Константин Михайлович, аспирант Курского гос. ун-та.

СОХРАНОВ Владимир Васильевич, д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики и психологии профессионального обучения Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского.

СПИРИНА Алена Вадимовна, аспирант каф. возрастной и педагогической психологии Шадринского гос. пед. ин-та.

СУСЛОВА Татьяна Сергеевна, аспирант каф. культурологии Нижегородского гос. пед. ун-та.

ТАКАХАСИ Санами, аспирант кафедры философии и религиоведения Владимирского гос. ун-та, Государственный университет Хоккайдо, Саппоро, Япония.

ТЕР-АРАКЕЛЯН Этери Кареновна, аспирант каф. педагогики и психологии профессионального обучения Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского.

ТКАЧЕВА Елена Петровна, аспирант Вятского гос. гуманитарного университета.

ТРОФИМОВА Алена Викторовна, аспирант каф. теории и истории культур Нижегородского гос. пед. ун-та.

ТЮТРИНА Вера Сергеевна, аспирант каф. русского языка КГУ им. Н.А. Некрасова.

ФЕОКТИСТОВА Ольга Сергеевна, преподаватель Московского гос. ин-та музыки им. А.Г. Шнитке.

ХАМИЗОВА Ильяна Хусеновна, аспирант каф. педагогики и психологии дошкольного и начального образования Кабардино-Балкарского гос. ун-та им. Х.М. Бербекова.

ХУБИЕВА Фатима Магометовна, ст. преподаватель каф. литературы института филологии Карачаево-Черкесского гос. ун-та им. У.Д. Алиева, Почетный работник общего образования РФ.

ЧЕКМАРЁВ Григорий Васильевич, аспирант.

ЧИРКОВА Вера Михайловна, преподаватель каф. русского языка Курского гос. медицинского ун-та.

ЧУВИЛИНА Олеся Владимировна, соискатель каф. лингводидактики и методики преподавания иностранных языков Нижегородского лингвистического ун-та им. Н.А. Добролюбова.

ШЛЯХТИНА Елена Васильевна, аспирант Ярославского гос. пед. ун-та им. К.Д. Ушинского.

ШУЙСКАЯ Татьяна Викторовна, аспирант каф. иностранных языков №1 Амурского гос. ун-та.

ЮРЬЕВА Екатерина Валерьевна, аспирант каф. грамматики английского языка Московского пед. гос. ун-та.

ЯНКОВСКАЯ Оксана Вячеславовна, аспирант каф. философии и политологии КГУ им. Н.А. Некрасова.

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).

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. Сведения об авторе (фамилия, имя, отчество автора полностью, ученая степень, ученое звание, должность); адрес электронной почты; адрес обычной почты с индексом; контактные телефоны.

5. К материалам аспирантов должна прилагаться рекомендация научного руководителя.

6. 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

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 13.10.2008
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. л. 38,2
Тираж 1000 экз.
Изд. № 481.

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

Адрес редакции: **156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.**
Телефон: **(4942) 31-65-61**, факс: **(4942) 31-65-61**,
E-mail: **vestnik@ksu.edu.ru**

Цена свободная