

# ВЕСТНИК

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

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ  
Выходит с 1995 г.

**2008 Том 14**

**ОСНОВНОЙ ВЫПУСК**

**№ 3**

**июль – сентябрь**

Учредитель  
Костромской государственный университет  
имени Н.А. Некрасова



## СОДЕРЖАНИЕ

### ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

- 5 **Рассадин Н.М., Чекмарёв В.В.**  
Университет, нацеленный на результат  
(output-focused university)

### ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ

- 11 **Акаев О.П., Акаева Т.К., Артёменко В.Г., Ильин В.А., Ненайденко Г.Н., Сибирякова Т.В.**  
Свойства и агрохимическая эффективность сложного азотно-фосфатного удобрения (САФУ)
- 16 **Казак Е.В.**  
Исследование влияния местных анестезирующих веществ на транспортные характеристики биологической мембраны
- 22 **Лобанова Т.А.**  
Сезонные особенности накопления тяжелых металлов промысловыми видами рыб
- 25 **Малкерова Н.В.**  
Использование метода биоиндикации при изучении степени токсичности сточных вод
- 27 **Сиротина М.В.**  
Характеристика дерматоглифического узора носогубного зеркала коров костромской породы племенного завода «Караваяево»
- 30 **Сухов А.К., Копейкина Т.П.**  
Исследование функции распределения электронов по энергиям в разряде униполярного пробоя газа (УПГ)

### ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

- 35 **Александрова З.И.**  
Социально-профессиональная мобильность в современном мире
- 39 **Амелюшкина С.М.**  
Понятие «творчество»: вчера и сегодня
- 42 **Бабичева Р.И.**  
Факторы и условия, влияющие на устойчивость работы образовательной системы СПОУ в режиме функционирования и развития
- 47 **Буянкина М.А.**  
Проблема психического выгорания личности и организационная культура

- 51 **Василенко А.И.**  
Использование метода стилевой дифференциации в процессе освоения репертуара будущими профессиональными исполнителями народных песен
- 55 **Векслер В.А.**  
Современное состояние и тенденции развития дополнительного образования взрослых за рубежом
- 60 **Грищенко Д.С.**  
Подготовка будущих учителей музыки к организации культурного туризма школьников: постановка проблемы
- 63 **Виноградова И.Е.**  
Акмеологический подход к изучению проблемы профессионально-этического развития будущих учителей музыки
- 67 **Джиоева Ц.Г.**  
Психолого-педагогические условия формирования культуры межнационального взаимодействия студенческой молодежи
- 70 **Доронин А.Б.**  
Травма потери зрения и ее влияние на личность
- 73 **Ильина Г.А.**  
Жестокое обращение с детьми как социальный и психолого-педагогический феномен
- 75 **Кириллова Е.И.**  
Совершенствование речи студентов-психологов в процессе профессиональной подготовки
- 79 **Лавров М.Л.**  
К построению модели процесса формирования проектной культуры студентов вуза
- 85 **Морозов Д.Л.**  
Роль механизма вероятностного прогнозирования в процессе смыслового восприятия иноязычной речи на слух
- 88 **Петренко А.А.**  
Концептуальные основы формирования профессионализма педагога, управляющего развитием образования в муниципальных образовательных учреждениях
- 93 **Стулов И.Х.**  
Создание эмоционально-положительного отношения студентов к творческой деятельности в хоровом коллективе
- 95 **Таратинский Д.А.**  
Педагогическое восстановление работоспособности средневековиков занимающихся в группе спортивного совершенствования
- 98 **Шабров П.Н.**  
Об идеологии детского технического творчества в современной России
- 103 **Шафигулина Л.Р.**  
Экспериментальное обоснование взаимосвязи направленности личности с показателями самоактуализации молодого учителя
- 106 **Щербакова В.В.**  
Коммуникативная компетенция как синтез речевой и языковой способности
- ФИЛОЛОГИЯ**
- 109 **Барышева О.А.**  
Мотивы агиографической литературы в рассказе В.Г. Распутина «Изба»
- 113 **Баскакова Н.Н.**  
Функционирование пословиц и поговорок в произведениях русских писателей-народников (на материале художественной прозы Н.Н. Златовратского и А.И. Левитова)
- 117 **Богданова О.Ю.**  
Семантико-грамматические особенности заглавия художественного текста (на материале английского языка)
- 121 **Булавина Н.В.**  
Современные наименования лиц (на материале новообразований в периодической печати)
- 124 **Воронина Е.Н.**  
Атрибутивные словосочетания с предлогом *of*
- 131 **Гюева Л.Н.**  
Антитеза и ее роль в линейных и вертикальных структурах художественного текста
- 135 **Гусева Е.Р.**  
Севернорусские партикулярные союзы
- 144 **Гусевская М.Л.**  
Градуальные компоненты семантики глаголов (на материале французского языка)
- 146 **Джамаладинова З.А.**  
Особенности консонантной системы мекегинского диалекта даргинского языка
- 151 **Дмитрук Т.И.**  
Стилистическая дистрибуция союзных средств в однофункциональных конструкциях простого предложения в «Книге о скудости и богатстве» И.Т. Посошкова
- 153 **Золинова Е.В.**  
Сопоставительно-уступительные конструкции в современном русском языке в сравнении с английским (на материале публицистического стиля)

- 157 **Кириченко Л.Н.**  
«Колымские тетради» Варлама Шаламова  
в контексте «лагерной поэзии»
- 160 **Кладова Н.А.**  
Ф.М. Достоевский о Н.А. Некрасове  
в аспекте вопроса о будущем России
- 165 **Колобова Е.А.**  
К вопросу об образности контаминирован-  
ных фразеологизмов
- 167 **Колтышева Е.Ю.**  
Стилистическая характеристика современ-  
ного англоязычного рекламного текста
- 171 **Коршунова Л.Ю.**  
Психологический подход к явлениям культу-  
ры в творчестве С. Кьеркегора, А. Шопен-  
гауэра, Ф. Ницше и З. Фрейда
- 174 **Круглова Е.Н.**  
Своеобразие характерологии А.Ф. Писемс-  
кого в романе «Тысяча душ»
- 178 **Лузгина А.В.**  
Мотив огня в творчестве Н.А. Львова
- 181 **Межибо Т.Г.**  
Проблема определения термина «концепт»
- 185 **Меркушов С.Ф.**  
Образ князя Юрия в романе Д.М. Балашова  
«Великий стол»
- 188 **Назарова А.О.**  
Территориальная вариативность американ-  
ского варианта английского языка в социо-  
культурном и прагмакогнитивном аспектах
- 192 **Савельева Е.С.**  
Психологизм и лирическая экспрессия  
образов «Истории моего современника»  
В.Г. Короленко
- 196 **Сергеева Н.М.**  
Роман Д.С. Мережковского «Александр I»  
в рецепции современников
- 199 **Смирнов А.В.**  
Текстообразование английской народной  
сказки

#### КУЛЬТУРОЛОГИЯ. ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

- 204 **Бойцова Т.И.**  
Особенности художественной жизни Твери  
1917–1930 гг. (к истории создания Союза  
художников России)
- 214 **Гребенникова Д.А.**  
Монументальная живопись в пространстве  
православного храма
- 218 **Исаева О.А.**  
XVIII век в контексте эпохи «возрождения»  
древнерусской монументальной живописи

- 223 **Казакова В.В.**  
Коллекционирование предметов ДПИ  
в России первой четверти XVIII в.
- 228 **Рогожникова В.С.**  
Моцарт и Лист (к вопросу о композиторс-  
кой интерпретации музыки венского клас-  
сика в XIX веке)
- 232 **Сычёв И.О.**  
Влияние творчества П.-Ф. Томира на эволю-  
цию искусства декоративной бронзы в Рос-  
сии (конец XVIII – первая треть XIX вв.)
- 237 **Табакон Э.В.**  
Противоречивость влияния рынка на куль-  
туру

#### ФИЛОСОФИЯ. СОЦИОЛОГИЯ

- 241 **Вавилова Е.Ю.**  
Трансформация тени (коллективное бессоз-  
нательное как сфера диалектики добра и зла)
- 245 **Глотова Е.Ю.**  
Роль этапа диагностики в процессе разра-  
ботки социальной технологии повышения  
трудовой мотивации
- 248 **Заякин А.М.**  
Аналитика Dasein и философская антропо-  
логия
- 251 **Колчина А.Г.**  
Некоторые теоретико-методологические  
и философские проблемы анализа феноме-  
на сознания
- 255 **Пестриков А.В.**  
Социальные маргиналы в системе совре-  
менного общества: генетический и типоло-  
гический анализ
- 258 **Смирнов В.А.**  
Идеология как система: теоретический и  
инструментальный компоненты
- 261 **Чашухин Е.В.**  
Проблема виртуального отчуждения:  
структура и особенности

#### В ПОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ВУЗА

- 266 **Бородина М.С.**  
Применение средств физической культуры  
в процессе регулирования работоспособно-  
сти студентов в период адаптации к обуче-  
нию в вузе
- 268 **Бурцева Т.А., Смоловик А.В.**  
Воспитание мировоззрения через математику
- 271 **Голубев О.Б.**  
Интернет-проект в интегрированном курсе  
«Математика и информатика» для студен-  
тов гуманитарных профилей

- 274 **Денисова И.А.**  
Тестирование для профессиональных целей: теоретические основы
- 279 **Добрынина О.Л.**  
Методическая система становления иноязычной эколого-коммуникативной компетентности студентов университета в контексте образования для устойчивого развития
- 284 **Воронцова О.Р., Секованов В.С., Катержина С.Ф.**  
Развитие компетентности студентов при обучении математике с использованием веб-технологий
- 287 **Станкевич Т.Г.**  
Методика оценивания качества подготовки обучающихся с использованием многовариантных тестовых заданий

#### В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

- 291 **Горовая Н.В.**  
Воспитание у младших школьников способности к самоорганизации в учении
- 296 **Савицкая Д.А.**  
Практико-ориентированные технологии в организации методической работы школы

#### ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ

- 302 **Козлова И.В., Сажин П.Б.**  
Принципы и механизмы управления поддерживающими процессами в строительной организации
- 307 **Е.А. Волков**  
Экономическая безопасность как интегрированная потребность общества (региональный аспект)
- 312 Пригласительное письмо
- 317 **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

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

Журнал включен в Перечень периодических научных и научно-технических изданий, рекомендуемых ВАК РФ для публикации основных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук.

Редколлегия журнала приглашает авторов для публикации работ в **основном выпуске** (4 номера в год) и следующих сериях:

*Экономические науки:* «Проблемы новой политической экономики» (4 номера в год);

*Культурология:* «Энтелехия» (2 номера в год);

*Исторические науки:* «Волжский рубеж» (2 номера в год);

*Технические*

*и естественные науки:* «Системный анализ. Теория и практика» (2 номера в год);

«Квалиметрия образования и науки» (2 номера в год);

*Гуманитарные науки:* «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика» (2 номера в год);

*Философские науки:* «Вопросы системогенетики» (2 номера в год).

Редколлегия журнала «Экономика образования» приглашает авторов для публикации работ. Журнал включен в Перечень периодических научных и научно-технических изданий, рекомендуемых ВАК РФ для публикации основных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук по экономике, педагогике и психологии. Периодичность выхода – 4 номера в год.

# ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Н.М. Рассадин, В.В. Чекмарёв

## УНИВЕРСИТЕТ, НАЦЕЛЕННЫЙ НА РЕЗУЛЬТАТ (OUTPUT-FOCUSED UNIVERSITY)

**П**онятие «менеджмент в университете» пока ещё не стало «проходным», «дежурным», то есть общеупотребляемым. В то же время необходимость в менеджменте образования становится всё ощутимее. Сошлёмся лишь на один пример. После получения средств на реализацию заявленной на конкурсе инновационной образовательной программы ректор Московского института стали и сплавов был вынужден заменить ряд деканов и проректоров, а затем всех занимающих названные должности направить на обучение для получения второго высшего образования по специальности «Менеджмент». Очевидно, что понимание инновационной образовательной программы в широком смысле слова как механизма становления вуза как инновационного университета предполагает определение управления вузом как управления инновациями. Процесс управления инновациями в университете охватывает все усилия, нацеленные на создание новых идей и на то, чтобы они работали, то есть на подготовку кадров, способных рождать инновации или хотя бы быть инновационновосприимчивыми.

В настоящее время большая часть научной и организационной деятельности вузовских работников направлена не на генерацию идей, а на широкий спектр приростных новаций, которые по истечении времени устаревают (жизненный цикл новаций всегда короток), и не могут привести к крупным «техническим прорывам». Организационная деятельность в основном сводится к поиску решений разнообразных управленческих проблем. Например, поиск стимулирующей идеи, которая должна стать толчком к инициированию исследований преподавателями, не склонными к научной работе.

Является ли «новая научная идея» важным источником успешных инноваций? Это зависит от того, что подразумевают под такими терминами, как «наука» и «источник». Не подлежит, однако, сомнению тот факт, что успехи в сфере науки и технологии имеют решающее значение для

разработки и изготовления почти всех успешных продуктов.

Выделяя основные аспекты рассматриваемой темы можно выделить три круга проблем: управление кадрами; организационная структура; стратегия. Усовершенствование управления по указанным направлениям является важным средством достижения институциональных инноваций в университете.

*Управление кадровыми ресурсами.* В подходе к формированию кадрового состава университета особую значимость приобретают два вопроса: какого рода специалисты необходимы не только для преподавательской работы, но и для эффективных научных разработок, и какие управленческие действия можно предпринять в целях их максимальной продуктивности? Мы разделяем мнение экспертов, идентифицирующих пять ключевых ролей, определяющих успех инноваций.

Первое место принято отдавать *генераторам идей* – тем, кто вносит «креативный вклад» в новое видение проблем, в инициирование новых проектов и решение технических задач при разработке проектов. В роли генераторов идей могут выступать исследователи, преподаватели и руководители структурных подразделений. Именно последние из перечисленных категорий могут стимулировать генерацию идей путем создания внутреннего организационного климата или с помощью надзора.

Существуют заметные различия между теми, кто «обладает идеей», и теми, кто «эксплуатирует идею». Эти различия существуют независимо от того, где «рождаются» идеи, – в университетах или НИИ.

Сравнительно невысокие усилия по дальнейшему продвижению идей представляют особые требования к следующему ролевому типу – специалистам, предпринимаящим усилия по поиску образовательных инноваций. Они оказывают давление на изменения в сфере инноваций, воспринимают идеи для их поддержки и адаптации.

Третья ролевая группа, обеспечивающая эффективную инновационную деятельность, – ру-

ководитель программ («менеджер» или «лидер»). Таких специалистов иногда называют «бизнес-инноваторами». Их основная задача – обеспечивать деятельность в сфере планирования, разработки графика, мониторинга, надзора за научными работами, коммерческой и финансовой координации в ходе освоения проектов.

Четвёртую группу составляют специалисты по коммуникациям («гейткиперы» или «коммуникаторы»). Именно данная категория отвечает за поступление информации из внешних источников и использование её в интересах потенциальных пользователей. Эта группа является «человеческим мостом», обеспечивающим соединение источников информации в интересах потенциальных пользователей. Гейткиперы могут сводить вместе различные исследовательские группы одного вуза, устанавливать контакты с исследовательскими подразделениями других университетов или с заинтересованными пользователями.

Пятая группа включает специалистов, которых можно определить терминами «спонсор» или «инструктор». Их задача – поощрение, психологическая поддержка (особенно молодых специалистов, осуществляющих инновационную деятельность). Иногда они оказывают заметную материальную помощь. Спонсоры часто оказываются нужны для прочих категорий специалистов, в первую очередь, для второй ролевой группы. В целом, эффективное развитие университета и инновационная деятельность требуют учёта приведённого разделения ролей.

Успех кадровой политики зависит не только от правильной расстановки специалистов, но и от управленческих мер, которые могут повлиять на креативность, изобретательность и продуктивность персонала. Эффективный надзор за отдельными лицами или группами специалистов может расширить условия для появления полезных идей. Так, каждый этап индивидуальной карьеры специалиста ставит ректорат перед новыми челлинджами (вызовами), касающимися персональной продуктивности работников. Среди таких вызовов – состав рабочей группы. В такой группе необходимо сочетать «комфортную стабильность» и «конфликтный вызов». Продуктивность группы коррелирует с возрастным составом её членов, их техническим опытом, психологическим типом сотрудника, длительностью работы в постоянном составе. Коллектив, члены которого работают вместе слишком долго, становятся

«самоуспокоенным», сокращает внешние контакты, и все это отрицательно сказывается на продуктивности. В повышении трудовой отдачи такого коллектива большую роль играет «правильное руководство».

*Организационная структура.* Формирование организационной структуры университета, нацеленного на результаты, требует осуществления экономической диагностики вуза. Согласно экспертным оценкам, от 60 до 80% успешных вузовских инноваций объясняется «правильным» ориентированием на нужды рынка. Такого рода задачи призвано решать такое звено в университете, которое постоянно отслеживает влияние рынка на разрабатываемые проекты, – от первоначального этапа спецификации продукции и до изготовления прототипа. На последней стадии к разработке могут подключиться представители потребителей. Если связи в сфере рыночно ориентированных исследовательских работ будут налажены, то это может положительно сказаться на потенциале университета. Однако, преодоление разрыва между рождением идей и их внедрением, как правило, требует не только особых усилий, но и креативного организационного проектирования.

Поиск форм сотрудничества в интересах получения рыночной информации не должен, однако, заменяться рыночно ориентированным контролем над исследовательской работой. Организационное подчинение исследований и инженерных разработок «производственным менеджерам» (руководителям структурных подразделений или ректорату) или введение бюджетного контроля над исследовательской работой могут привести к тому, что при выборе проектов рыночные критерии возьмут верх над технологическими. Существует опасность того, что предпочтение будет отдано краткосрочным проектам; подобная стратегия может отрицательно сказаться на потенциале университета и постепенно «разрушать» его конкурентноспособность.

Несмотря на доминирующую роль рынка в качестве источника инновационных проектов, «техническое давление», т.е. разработка проектов ради достижения современного уровня технологии, не ориентированная на обязательное получение коммерческой прибыли, также может служить источником многих замечательных продуктов и процессов. Исследовательские работы, ориентированные на технологический процесс, могут

быть успешными при условии, что профессионализм работников университета достигается за счёт объединения работников в рамках одной специализации под руководством более «продвинутого» специалиста данного профиля. Такая организационная структура называется функциональной или дисциплинированно ориентированной. Однопрофильные сотрудники действуют в её рамках, используя одно и то же базовое образование, сходные аналитические приёмы, понятную терминологию.

Обратим внимание на то, что в любой нетривиальной области техники большая часть используемых ноу-хау существует вне рамок технической организации. Для достижения эффективности даже сильная команда специалистов должна опираться на уже существующую базу технологических знаний в виде технической литературы, уже действующих приборов и процессов или в «головах профессионалов». Можно полагать, что наиболее ценным источником такого рода знаний являются контакты на персональном уровне. В этом отношении особое значение имеет «пространственный фактор»: организация межвузовских конференций.

Каким должен быть «технологический вклад» работника вуза, нацеленный не на изобретение, а на инновации? Инновационная организация может просто воспользоваться технологическими результатами со стороны, адаптировать их или модифицировать для собственных целей. Это поможет «перескочить» первую стадию изобретения и перейти к стадии эксплуатации.

Особое значение для превращения университета в инновационное образовательное учреждение имеют функциональные организационные структуры – учебно-научные центры (УНЦ). Рассмотрим их работу подробнее.

Если функциональная организационная структура максимизирует технический вклад, то проекты, программы, структурные подразделения университета ориентированы на интеграцию этого вклада и использование его в интересах строго очерченного «выхода» (результата). Объединяя в рамках одной группы и под эгидой одного руководителя всех участников данного процесса проектная организация работы максимизирует координацию и контроль. В то же время проектная организация обладает серьезным недостатком: подобная структура имеет тенденцию «извлекать» специалистов из организационных

групп, где они могли контактировать с коллегами в рамках одной научной дисциплины. Руководитель проекта – это обычно специалист лишь в одной из дисциплин того спектра, который представлен в группе его подчиненных. Если проект является долгосрочным, техническая компетентность такого менеджера ослабевает, поскольку ему не хватает «стимулирующего технического подкрепления».

Подобная дилемма явилась толчком к созданию организации компромиссного типа, при котором технические исполнители состоят в двух организациях: в их собственной дисциплинарно-ориентированной группе и в целевом проектном подразделении. В этом случае исполнитель получает двух руководителей, и баланс влияния каждого начальника возможен лишь при условии доминирования функционального менеджера в своих областях, а руководителя проекта – в своих. При отсутствии разумного баланса результат может демонстрировать лишь достижения либо одной, либо другой организационной формы, но не обеих вместе.

Помимо задачи получения результата исследовательской работы проектная организация должна решать задачу передачи полученного результата потенциальным пользователям. Обследования наиболее успешных УНЦ выявили «высокую степень неудовлетворенности» состоянием передачи технологии потенциальным реципиентам. Существует несколько способов передачи технических результатов. Можно выделить три наиболее распространенных способа – процедурный, персональный и организационный.

*Процедурные методы* включают: совместное планирование программ ИР с участием исполнителей и потребителей результатов, привлечение представителей заинтересованных сторон в разработку проектов, особенно до передачи и после нее.

*Персональные контакты.* Такой тип организации передачи технологии считается наиболее эффективным. Речь идет о восходящем (*upstream*) и нисходящем (*downstream*) перемещении специалистов. В первом случае сотрудник, переходящий в верхнюю иерархическую ступень, приносит туда информацию о целевом назначении проекта; устанавливает личные контакты, которые позднее могут ему пригодиться при поиске погрешностей в разрабатываемой проблеме.

*Организационные методы.* Использование данного механизма для стимулирования переда-

чи технологии – более трудная задача по сравнению с двумя предыдущими. Для поддержания связей между посылающим и получающим подразделениями назначают так называемых «менеджеров передачи» или «интеграторов». Для крупных проектов подобные функции выполняют специальные группы (*venture team*).

Стратегическое управление инновационной деятельностью включает задачи, которые решаются на одном из двух уровней: а) общем и б) более сфокусированном. В стратегическое планирование входит разработка организационных задач и политики, необходимых для достижения сформулированных задач, в том числе идентификация приоритетов.

Основным приоритетом университета, нацеленные на результат является повышение производительности умственного (интеллектуального) труда. В XX веке самым важным достижением менеджмента было повышение в 50 раз производительности физического труда на производственных предприятиях. Самым ценным активом любой компании XX века было производственное оборудование. Самым ценным активом любой организации XXI века – как коммерческой, так и некоммерческой, – станут ее работники умственного труда и их производительность. А про университеты и говорить излишне.

В развитых странах центральной задачей становится повышение производительности умственного труда. Работа над повышением производительности работников умственного труда находится в начальной стадии. В 2000 году она находится примерно на том же уровне, на каком в 1900 году находилась работа по повышению производительности работников физического труда. Для российских университетов эта проблема является основной.

По представлению П. Друкера производительность работника умственного труда определяется шестью факторами:

1) *точностью понимания (осознания, интерпретации) производственного задания*. Производительность работника умственного труда требует четкого ответа на вопрос: «В чем заключается производственное задание?»;

2) *знанием того, что ответственность за производительность целиком возлагается на самого работника*. Работники умственного труда должны сами собой управлять (они, так сказать, сами себе менеджеры – необходим «самоменеджмент»). Им необходима независимость;

3) *неотъемлемой частью умственной работы должна стать непрерывная инновационная деятельность*. Она должна включаться в производственное задание работника умственного труда. Он должен отвечать за внедрение нововведений. Фактор состоит в том, насколько работник обладает инновационной активностью на своем месте;

4) *работнику умственного труда надо находиться в режиме непрерывного и повсеместного учебного процесса*. С одной стороны, постоянно самому учиться, а с другой – постоянно учить других;

5) *измерение производительности работника умственного труда главным образом осуществляется через оценку качества его работы*. Его производительность не измеряется количеством или объемом – во всяком случае, это далеко не самый главный показатель. Зато качеству придается огромное значение;

6) *насколько в организации смотрят на работника умственного труда как на «капитал» и насколько это соответствует обращению с ним*. Для повышения производительности работника умственного труда необходимо смотреть на него не как на «издержки», а скорее как на «капитал», и обращаться с ним соответственно. Однако, в этом случае необходимо понимание производственного задания преподавателем университета как интеллектуальной задачи.

Производственное задание в умственной деятельности воспринимается как новая интеллектуальная задача. Для работника умственного труда первое, что надо сделать – это осознать эту задачу, представить ее для себя, постепенно формулируя ее со все большей глубиной. Можно ли, как при физическом труде, требовать четкой постановки ее от руководителя. Если руководитель администратор, а не участник проекта, то нет – он не обязан быть компетентным в вашей области. Для этого вас и пригласили, чтобы вы решали задачи в рамках своей компетентности. Главный инженер может не знать тонкости лазерной сварки, для этого есть соответствующий технолог. Главный врач не обязан владеть тонкостями профессии дантиста.

Что должен работник умственного труда понять в производственном задании, чтобы успешно его выполнить?

*Во-первых*, представить его как *результат*, как *интеллектуальный продукт*, представить – какого рода *решения* требует данная интеллекту-



альная задача, представить – какова иерархия этих решений.

*Во-вторых*, сформулировать, в соответствии с требованиями управления по результатам, цель интеллектуальной деятельности по данному заданию. Как известно, цель – это желаемый результат, выраженный качественно и количественно, имеющая своего ответственного исполнителя, срок достижения и ограничения по ресурсам. Таким образом, в связи с формулировкой цели, необходимо определить: 1) качественное выражение результата; 2) количественное выражение; 3) срок достижения цели; 4) ответственного исполнителя; 5) ограничения по всем видам ресурсов.

*В-третьих*, согласно иерархии решений, структурировать цель и построить дерево цели на 2–3 уровнях с установлением коэффициентов относительной и абсолютной важности всех подцелей.

*В-четвертых*, определить стратегию интеллектуальной деятельности (стратегия – способ достижения цели): каковы частные задачи, что содействует выполнению задания и что надо обеспечить, что мешает и что надо устранить (мы подходим к необходимости моделирования интеллектуальной деятельности как системы).

Интеллектуальный труд имеет различные организационные формы, в том числе индивидуальный, групповой и коллективный. В групповой и коллективной форме важно распределить ответственность за результаты труда. Разумеется, ответственность целиком возлагается на исполнителей, поскольку кроме них эту работу выполнить не может, но поскольку структура исполнителей может быть сложной, ответственность надо распределить. Когда интеллектуальная работа выполняется одним специалистом – руководителем

проекта (ученым, исследователем, конструктором, технологом), выполняемым группой, бригадой, сектором и группой сотрудников под его управлением, особое значение имеет установление рационального диапазона управления. Ответственность распределяется между ним и его помощниками, пропорционально их вкладу в общий результат. Когда интеллектуальная работа выполняется группой партнеров, равных между собой, но имеющих компетенцию в разных направлениях, ответственность распределяется в соответствии с их компетенцией. Когда интеллектуальная работа выполняется коллективом, разбитом на ряд подразделений, ответственность распределяется между подразделениями.

Рассмотрим инновационный аспект интеллектуальной деятельности. Интеллектуальная деятельность и умственный труд существуют лишь в инновационной среде. Работник умственного труда на протяжении всего процесса, составляющего интеллектуальную деятельность, постоянно обращается с новшествами и инновациями (рис.).

Новым является ряд новинок интеллектуального труда, созданных конкурентами, которые надо изучить. Новым всегда является его собственный интеллектуальный продукт – созданные открытия и изобретения, теоретические и экспериментальные выводы, сделанные в процессе исследований, разработанные конструкции, технологии, программы, написанные книги, пьесы, сценарии, учебники, принятые управленческие решения по стратегическим ситуациям и многое другое. Новыми являются выдвинутые гипотезы, установленные факты, примененные методы и комплексы инструментов – в общем, весь теоретический багаж работника умственного труда.



Рис. Работник умственного труда в инновационной среде

Новшеством может быть используемая технология и технологическое оборудование, информационно-коммуникационные технологии.

Новыми могут быть и условия умственного труда – стратегические *интеллектуальная позиция* предприятия, в которых работают эти сотрудники. Позиции определяются новым *интеллектуальным потенциалом* предприятия, а также новым *стратегическим интеллектуальным климатом* – состоянием внешней интеллектуальной макро- и микросреды предприятия. Наконец, новым являются, как правило, системы организации и управления университетом.

Умственный труд, таким образом сопряжен с инновационным процессом – с диффузией и рутинизацией нововведений. Преподаватель постоянно занят процессом рутинизации: осознанием нового, освоением, закреплением в технологии и культуре, получением выгоды от новых знаний.

Интеллектуальный труд преподавателя разнообразен. Есть чисто творческий труд, который просто невозможно нормировать и оценивать его качество. Но на практике общество научилось определенным образом его измерять. Качество работы руководителя проекта, хирурга, ученого оценивается по тому, насколько успешно они достигают успеха, какой удельный вес успешных результатов в общем количестве проектов, операций, научных задач. Умственный труд специалиста, сочетающего творческий труд (где нет алгоритма) и технический труд (по логике, технологии, алгоритму), требующий просто квалификации, поддается нормированию лишь частично. Тогда качество можно измерять временем, потребовавшимся на решение задачи, объемом решенной части проблемы за определенный отрезок времени.

Трудность оценки качества умственного труда преподавателя определяется также и тем, что совершенно не подходит общее стандартное определение качества как степени соответствия установленным требованиям, делающим продукт пригодным к употреблению. Таким образом, в разных ситуациях качеством умственного (творческого, интеллектуального) труда можем считать, в большинстве случаев, как вероятность успешного результата (иногда как количество решенных задач или объем решенной части задачи за определенный период времени).

Преподаватель вуза – это его капитал. Экономическая теория и практика рассматривают *физический труд как затратный. Умственный же*

*труд*, если мы хотим сделать его производительным, должен рассматриваться как *капитал* (как основной капитал). Стоимость университета на современном рынке определяется именно «человеческим капиталом». Концепции, наработанные при управлении работниками физического труда, совершенно не годятся для работников умственного труда. Причины следующие.

*Первое*, работники физического труда не владеют средствами производства. Они обладают ценным опытом, но этот опыт во многом зависит от конкретного оборудования и инструмента. Работники умственного труда в основном владеют своими средствами производства, то есть они владеют знаниями, которые хранятся в их голове и портативных базах информации (дискетах, конспектах, записных книжках и т. п.).

*Второе*, работники умственного труда намного мобильнее. Они могут довольно оперативно сменить место работы. Единственное, что их может задержать, это боязнь потерять коллектив, группу, в которой сложились нужные для работы отношения. Поэтому менеджменту предприятия необходимо тратить большее время на создание систем управления, способных удерживать этот «человеческий капитал».

*Третье*, работники умственного труда гораздо больше зависят от коллектива, от сложившейся организационной структуры (им нужны партнеры и помощники с партнерскими отношениями, поэтому структура должна больше ориентироваться на горизонтальные связи), от информации, от коммуникации, от информационно-коммуникационных технологий, от отношений в коллективе.

*Четвертое*, работники умственного труда требуют гораздо большего внимания к организации их труда. Это касается всех форм организации умственного труда. Есть ученые-одиночки, но им нужны помощники и обслуживание. Есть партнерские группы равноправных специалистов-разработчиков, но им нужен лидер, либо координатор и обслуживание. Есть проектные группы, которым обязательно нужна команда, нужен лидер, нужно распределение ролей и обслуживания.

Чтобы менеджерам университетов сохранить и приумножить этот основной капитал, требуется умственный труд глубоко изучить и организовать. Для этого его надо представить как систему создания распространения знаний. Тогда, и только тогда университет может быть не просто инновационным, а нацеленным на результат.

# ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ

О.П. Акаев, Т.К. Акаева, В.Г. Артёменко,  
В.А. Ильин, Г.Н. Ненайденко, Т.В. Сибирякова

## СВОЙСТВА И АГРОХИМИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ СЛОЖНОГО АЗОТНО-ФОСФАТНОГО УДОБРЕНИЯ (САФУ)

В практике сельского хозяйства одним из самых распространенных азотных удобрений является *аммиачная селитра* ( $N_{aa}$ ). Она весьма эффективна на всех типах почв при внесении под различные культуры, однако имеет ряд существенных недостатков – высокую гигроскопичность, склонность к слеживанию при хранении и транспортировке, способность поддерживать горение и даже детонировать.

Учитывая негативные свойства этого удобрения, существует ряд известных нормативных ограничений при её складировании на базах. Так, при поставках в бумажных, битумированных, полиэтиленовых мешках или пакетах (мягких контейнерах), её укладывают на стоечных поддонах с антикоррозионным покрытием высотой до 4,4 м. На плоских поддонах мешки размещают на высоту только до 1,5–1,8 м. Масса штабеля не должна превышать 120 т. Определены также особые условия складирования: нельзя это удобрение хранить в повреждённых мешках, на складах предписано иметь скрытую электропроводку, а при измельчении нельзя использовать искрообразующий инструмент. Слежавшееся удобрение измельчают и смешивают с другими туками только машинами типа ИСУ-4 за пределами складов [2]. Нарушения технологической дисциплины складирования и приготовления к внесению этого тука часто вели к трагическим последствиям [1; 2; 5].

Правительство Российской Федерации, как и других стран, предусматривает ряд мер по выпуску на основе амселитры менее взрывоопасных туков. В этой связи представляет научный и практический интерес использование в качестве добавки к аммиачной селитре солей фосфорных кислот, которые, как известно, наиболее широко применяются в различных отраслях промышленности как *антипирены*, то есть вещества, ингибирующие термоокислительные процессы. С другой стороны, фосфор, введённый в заданном количестве, будет не только улучшать физические свойства получаемой селитры, но и служить важ-

ным питательным элементом, переводя её в ряд нового самостоятельного сложного азотно-фосфатного удобрения (САФУ).

В качестве такой добавки на ОАО «Череповецкий «Азот» было выбрано выпускаемое промышленностью жидкофазное комплексное удобрение (ЖКУ) марки 11:37:0, представляющее собой водный раствор орто- и полифосфатов аммония, в состав которого входит 11% азота и 37% фосфора в пересчёте на  $P_2O_5$ . Ортофосфаты аммония, содержащие один атом фосфора, представлены моноаммонийфосфатом ( $NH_4H_2PO_4$ ) и диаммонийфосфатом  $[(NH_4)_2HPO_4]$ . Полифосфаты аммония представлены диаммонийпирофосфатом  $[(NH_4)_2H_2P_2O_7]$  и триаммонийпирофосфатом  $-(NH_4)_3HP_3O_{10}$ , а также небольшим количеством триполифосфата аммония  $-(NH_4)_3H_2P_3O_{10}$ . Кроме основных компонентов в состав ЖКУ входят в небольших количествах водорастворимые соединения железа, алюминия, магния, кальция, серы, фтора и др., являющиеся примесями в исходном сырье. Их количество зависит от качества сырья, технологии его переработки и составляет (в пересчёте на оксиды) 1,5–2,5% [3–5].

По внешнему виду САФУ ( $N_{сф}$ ) – гранулы, сходные со светлой или розовой аммиачной селитрой, с повышенной гигроскопичностью и отличной растворимостью в воде. Они способны к равномерному рассеиванию по полю как при ручном, так и при машинном внесении.

Срок агрохимической годности не ограничен.

### Состав и физико-механические свойства $N_{сф}$

Физико-механические свойства и химический состав опытно-промышленных образцов САФУ в сравнении с аммиачной селитрой были исследованы в лабораторных условиях.

**Состав  $N_{сф}$ .** Общее содержание азота – 32,1–32,6% (норма – 31%), фосфатов – 4,9–6,0% (норма не менее 5,0%  $P_2O_5$ ); влаги – 0,18–0,28% (норма – не более 0,5%).

Таблица 1

Детонационные исследования  $N_{aa}$  и  $N_{cf}$ 

Удобрения	Повреждено свинцовых цилиндров, %						Неповрежденный фрагмент трубы, мм
	1	2	3	4	5	6	
$N_{aa}$	47	40	31	3	0	0	340
$N_{cf}$	45	29	2	0	0	0	495

**Прочность гранул** – 2,6–4,6 (норма не менее 1,6 кг/гранулу); размер гранул: более 6 мм – 0, от 1 до 4 мм – 94–97% (норма не менее 90%), от 2 до 4 мм – 87–91% (норма до 80% – 0), менее 1 мм – 0,3–1,0% (норма до 3%).

**pH 10% водного раствора.** В готовом продукте он варьировал в пределах pH от 4,0 до 5,0 (чаще 4,1–4,2), что ниже, чем у  $N_{aa}$  (не менее 5,0). Это связано с тем, что в процессе получения  $N_{cf}$  идёт гидролиз солей аммония с возрастанием концентрации свободных ионов водорода  $H^+$ , а это приводит к некоторому снижению pH получаемого удобрения.

**Растворимость гранул.** Наличие фосфатов в составе  $N_{cf}$  влияет на скорость растворения гранул. Навески туков растворяли в дистиллированной воде в соотношении Ж:Т=300:1 и определяли продолжительность растворения: для  $N_{aa}$  без перемешивания она составила 52 мин, а с перемешиванием – 25, для  $N_{cf}$  соответственно 300 и 43. Сложное азотно-фосфатное удобрение растворяется значительно медленнее, чем аммиачная селитра. Следовательно, присутствие фосфатов аммония в  $N_{cf}$  способствует постепенному выво-

бождению азота из гранулы. Вполне вероятно, что степень выщелачивания азота в почве из  $N_{cf}$  будет ниже, чем из гранул  $N_{aa}$ , что приведет к меньшим потерям азота из  $A_{пах.}$  при избыточном увлажнении почвы при основном внесении  $N_{cf}$  под озимые зерновые и многолетние культуры.

**Термическое разложение** изучали калориметрическим методом с использованием автоматического динамического микрокалориметра ДАК-1-2. Образцы  $N_{aa}$  и  $N_{cf}$  массой 4,5 г помещали в стеклянные запаянные ампулы. Установлено, что в начальный период времени  $N_{cf}$  имеет несколько большую, чем у аммиачной селитры скорость терморазложения, которая в последующем становится существенно ниже, чем у нитрата аммония. Это обусловлено ингибирующим действием ионов  $PO_4^{3-}$ , приводящим к снижению скорости и степени терморазложения аммиачной селитры. Таким образом, азотно-фосфатные удобрения проявляют большую устойчивость к терморазложению по сравнению с  $N_{aa}$ .

Более высокая термоустойчивость  $N_{cf}$  обуславливает и его пониженную взрывоопасность (табл. 1).

Таблица 2

## Испытание САФУ на слеживаемость с применением различных антислеживающих добавок

Наименование антислеживающей добавки	Масс. доля добавки, %	Условия хранения САФУ	Срок хранения, мес.	Определяемый показатель							
				Массовая доля воды, %		Прочность гранул, кг/гранулу		Слеживаемость, кг/см <sup>2</sup>		Рассыпчатость, %	
				Без обраб.	Обраб.	Без обраб.	Обраб.	Без обраб.	Обраб.	Без обраб.	Обраб.
СК ФЕРТ F-20А	0,1	В мешках по 50 кг на складе цеха	–	0,1	0,1	4,4	4,9	0,45	0,0	–	–
			5	0,1	0,1	4,9	4,8	0,0	0,0	–	–
			7	0,1	0,1	–	–	0,15	0,0	100	100
НовоФлоу 3028	0,05	В мешках по 50 кг на складе цеха	–	0,15	0,15	3,3	2,9	1,2	0,0	–	–
			6	0,11	0,11	3,9	3,6	0,9	0,0	100	100
Лиламин АС-41Л	0,07	В контейнерах (раскр.) на открытой площадке под навесом	–	0,17	0,20	–	–	0,02	0,0	–	–
			1,5	0,41	0,48	2,8	2,7	1,72	0,0	–	–
			3	0,32	0,93	2,0	1,6	1,67	0,0	–	–
			4	0,37	0,83	2,8	2,0	0,40	0,0	–	–
			5	0,24	0,33	2,7	2,2	0,0	0,0	–	–
			6	0,34	0,52	2,5	2,3	0,40	0,0	100	100

Следовательно, добавка полифосфата аммония к аммиачной селитре ингибирует процесс терморазложения и снижает детонационные свойства  $N_{\text{сф}}$  по сравнению с  $N_{\text{аа}}$ .

**Слеживаемость гранул.** Для определения пригодности САФУ к длительному хранению её образцы обрабатывали антислеживающими добавками, упаковывали в полипропиленовые мешки (50 кг) или мягкие контейнеры (500 кг) и закладывали на 6 месяцев хранения на открытых площадках. Испытания (метод ГИАП) показали, что в контрольном (без добавок) образце к концу срока хранения влажность гранул САФУ возросла с 0,17 до 0,41%, а слеживаемость – с 0 до 1,7 кгс/см<sup>2</sup>. Нанесение на поверхность гранул антислеживающих добавок придаёт туку большую сыпучесть, подвижность при хранении и рассыпчатость. Из антислеживающих добавок лучшие результаты показал **лиламин** (табл. 2).

Следовательно, азотно-фосфатное удобрение с содержанием не менее 5%  $P_2O_5$ , обработанное антислеживающей добавкой, гарантирует 100% рассыпчатость в течение установленного для этого удобрения срока хранения (6 месяцев).

Изучение гигроскопичности образцов  $N_{\text{сф}}$  и  $N_{\text{аа}}$  с добавками MgO и без него показало, что  $N_{\text{сф}}$  имеет значительно более низкий коэффициент гигроскопичности (скорость сорбции паров воды), то есть медленнее увлажняется. Следовательно, для САФУ высокая гигроскопичность в силу связывания и удержания влаги кристаллогидратами не оказывает такого существенного влияния на слеживаемость, как для чистой аммиачной селитры. Сложное азотно-фосфатное удобрение не расплывается на воздухе в отличие от

аммиачной селитры даже при достаточно высоком содержании влаги в удобрении.

**Угол естественного откоса** (покоя) при рассыпании удобрений  $N_{\text{сф}}$  равен 19 град., а у  $N_{\text{аа}}$  – 21 град., т.е. у азотно-фосфатного удобрения сыпучесть несколько лучше, чем у стандартной  $N_{\text{аа}}$  с добавкой нитрата магния. Напомним, что по Меринчу, если угол покоя ниже 40 градусов, то обеспечивается равномерный рассев тука. Чем он больше, тем сложнее распределить удобрение по поверхности поля.

Таким образом, введение в  $N_{\text{аа}}$  фосфорной добавки в количестве не менее 5%  $P_2O_5$  приводит к значительному улучшению физико-химических свойств продукта.

#### Агрохимическая и агрономическая оценки $N_{\text{сф}}$ и $N_{\text{аа}}$

В течение 2003–2007 гг. нами впервые была проведена серия полевых опытов по сравнительному действию нового азотно-фосфатного удобрения и стандартной аммиачной селитры на ряде культур [4; 6; 7]. Их вносили в качестве **основного удобрения** в смеси с двойным суперфосфатом и хлористым калием дробно: до посева + в подкормку в фазу кущения зерновых, а также в **подкормку** при ранневесеннем отрастании озимых и многолетних трав. Во всех опытах с основным удобрением общую дозу фосфора по вариантам с  $N_{\text{сф}}$  вносили с учётом содержания его в этом удобрении.

Удобрения (их смеси с РК-туками) в расчётных дозах рассеивали вручную. Технологии возделывания культур были общепринятыми. Почвы под опытами характеризовались следующими показателями (табл. 3).

Таблица 3

Основные агрохимические показатели почв под опытами

Хозяйство	Почва	Гумус, %	рН <sub>сол.</sub>	Подвижные формы, мг/кг	
				$P_2O_5$	$K_2O$
Учхоз ИГСХА	Дерново-подзолистые, легкосуглинистые	1,9–2,2	4,5–5,3	150–205	100–170
ЗАО «Вергуза»	Дерново-подзолистые, легкосуглинистые	1,7–1,9	5,2–5,6	100–115	75–120
ОПХ ВНИИСХ	Серые лесные, среднесуглинистые	2,8–3,5	5,1–6,2	180–200	179–190
Юрьев-Польский ГСУ	Серые лесные, среднесуглинистые	3,4–3,6	5,5–5,8	200–230	170–200

Таблица 4

Динамика содержания нитратов в яровой пшенице (мг/кг), учхоз ИГСХА, 2006–2007 гг.

Вариант	Кушение	Выход в трубку	Молочная спелость
Без удобрений	35,9	28,5	23,3
(РК <sub>60</sub> ) – фон	38,2	29,8	24,1
Фон+ N <sub>аа60</sub> до посева	51,9	39,3	31,3
Фон+ N <sub>сф60</sub> до посева	54,6	41,8	36,2
Фон+ N <sub>аа30</sub> до посева + N <sub>аа60</sub> кушение	51,6	45,8	37,8
Фон+ N <sub>сф30</sub> до посева + N <sub>сф60</sub> кушение	52,0	46,9	39,2
Фон+ N <sub>аа30</sub> до посева + N <sub>аа30</sub> колошение	51,2	42,2	37,9
Фон+ N <sub>сф30</sub> до посева + N <sub>сф30</sub> колошение	49,9	41,8	36,7

При выполнении почвенных агрохимических исследований реакцию среды ( $pH_{\text{сол}}$ ) определяли по ГОСТ 26483-85 ионометрическим экспресс-методом, гумус – по ГОСТ 26213-91, содержание подвижной фосфорной кислоты и обменного калия – по ГОСТ 26207-91. В растительных образцах анализировали содержание общего азота по ГОСТ 13496-94, золу – по ГОСТ 13496.2-91, фосфор – по ГОСТ 26657-85, калий – по ГОСТ 26201-01, клетчатку – по ГОСТ 13496.14-87, нитраты – по ГОСТ 13496.19-84.

**Действие на почву и растения.** Негативного действия N<sub>аа</sub> или N<sub>сф</sub> на полевую всхожесть, которая по фонам полного минерального удобрения была примерно одинаковой и в контроле (без удобрений), и РК-варианту, не выявлено. Наблюдалось некоторое улучшение нитратного режима в варианте с N<sub>аа</sub> и N<sub>сф</sub> (табл. 4).

Различия в динамике нитратов в вариантах с разовым предпосевным и дробным (до посева + подкормка) применением N<sub>аа</sub> и N<sub>сф</sub> также отсутствовали. Следовательно, добавка фосфата к аммиачной селитре не сказывается на азотном питании.

#### Влияние различных доз и сроков внесения N<sub>аа</sub> и N<sub>сф</sub> на урожайность и качество зерна яровой пшеницы

На окультуренной тёмной лесной почве Юрьев-Польского ГСУ Владимирской области в среднем за 3 года фосфорно-калийное удобрение повысило урожайность зерна пшеницы «Дарья» на 3,1 ц/га, а включенные в состав полного минерального удобрения азотосодержащие туки проявились только в повышенной дозе – (NPK)<sub>60</sub>. Как по действию на урожайность, так и на качество зерна N<sub>аа</sub> и N<sub>сф</sub> действовали сходно.

На серой лесной почве СПК «Тарбаево» Суздальского района урожай зерна пшеницы «МИС» в 2005 году в контроле (без удобрений) составил 31,5 ц/га. По (РК)<sub>60</sub>-фону он возрос до 37,2 ц, а при внесении до посева в составе полного минерального удобрения (NPK)<sub>60</sub> прибавка к (РК)<sub>60</sub>-фону от азота аммиачной селитры была 7,3 ц/га. Внесение той же дозы азота в форме САФУ увеличило урожайность на 5,9 ц с 1 га (НСР<sub>05</sub> = 2,6 ц/га зерна). При дробном внесении аммиачной селитры и САФУ в расчёте по 30 кг N до посева + 30 кг N в подкормку в фазу кушения

Таблица 5

Урожайность и качество зерна пшеницы, среднее за 2004–2006 гг. (Юрьев-Польский ГСУ)

Варианты	Урожайность, ц/га	Оплата 1 кг д.в., кг	Масса 1000 зерен, г	Сырой белок, %	Сырая клейковина, %	P <sub>2</sub> O <sub>5</sub> , %
Без удобрений	54,1	-	45,2	14,2	36,5	1,07
(РК) <sub>60</sub> -фон	57,2	2,6	50,2	1,2	38,2	1,03
Фон+N <sub>аа30</sub>	57,6	2,1	47,5	15,1	38,3	1,07
Фон+N <sub>аа60</sub>	58,6	3,7	47,9	15,1	38,8	0,89
Фон+N <sub>сф30</sub>	58,9	4,0	50,8	14,9	40,5	0,89
Фон+N <sub>сф60</sub>	59,6	4,6	51,4	15,0	42,3	0,97

Таблица 6

## Урожайность и химический состав зерна пшеницы, 2004–2007 гг., учхоз ИГСХА

Показатель	Без удоб- рений	(РК) <sub>60</sub> +фон	N <sub>аа60</sub> до посева	N <sub>сф60</sub> до посева	N <sub>аа30</sub> до посева + N <sub>30</sub> в подкормку	N <sub>сф30</sub> до посева + N <sub>30</sub> в подкормку
<b>Пшеница, Учхоз ИГСХА, 2004–2007 гг</b>						
Урожайность, ц/га	18,0	23,2	27,4	26,9	27,9	28,0
Прибавка к РК-фону, ц/га	-5,2	0	4,2	3,2	4,7	1,8
Оплата 1 кг N, кг	-	-	7,0	6,2	7,8	8,0
N <sub>о</sub> , %	1,89	1,86	2,13	2,16	1,93	2,07
Сырой белок, %	10,77	10,71	12,14	12,03	11,00	11,80
Зола, %	2,70	2,57	2,61	2,59	2,62	2,69
P <sub>2</sub> O <sub>5</sub> , %	1,07	1,08	1,05	1,04	1,05	1,09
K <sub>2</sub> O, %	0,61	0,58	0,62	0,62	0,60	0,60
<b>Ячмень, ОПХ ВНИИСХ, 2006 г</b>						
Урожайность, ц/га	31,2	34,4	40,5	40,1	41,2	42,1
Прибавка к РК-фону, ц/га	-3,2	0	6,1	5,7	6,8	7,7
Оплата 1 кг N, кг	-	-	10,2	9,5	11,3	12,8
N <sub>о</sub> , %	1,02	1,09	1,52	1,44	1,51	1,43
Масса 1000 зерен, г	42,3	46,8	51,5	51,8	54,0	52,0
Сырой белок, %	5,81	6,21	8,66	8,21	8,61	8,15
Зола, %	3,37	4,47	3,51	3,52	3,54	3,65
P <sub>2</sub> O <sub>5</sub> , %	0,68	0,76	0,75	0,82	0,85	0,87
K <sub>2</sub> O, %	0,38	0,47	0,70	0,49	0,52	0,50
CaO, %	0,24	0,27	0,26	0,27	0,26	0,29

преимуществ по урожайности и по качеству зерна (содержанию общего азота, выходу клейковины, зольности и клетчатки в нём) не отмечено (табл. 5).

В среднем за 2004–2007 гг. на подзолистой почве в учхозе ИГСХА по фону РК-удобрения повысили урожайность пшеницы «Приокская» на 5,2 ц с 1 га, а при допосевном внесении аммиачной селитры и САФУ – ещё на 4,2–3,7 ц/га. Дробное использование этих туков позволило увеличить общую прибавку урожайности до 4,7–4,8 ц (табл. 6).

Содержание общего азота в составе полного минерального удобрения заметно выше (на 0,18–0,16%) против фона (1,89%), а дробное (до посева + подкормка в фазе кущения) снизило этот показатель как при использовании N<sub>аа</sub>, так и N<sub>сф</sub>.

Известно, что показатель «зольность зерна», то есть количество золы при сжигании, важен для оценки качества муки. Она обычно ниже в развитии, крупном зерне, что отмечают при использовании минеральных удобрений, в том числе азотных, исследователи Е.Д. Козаков (1973), Г.Н. Ненайденко (1990). В среднем за 2004–2007 гг. варьирование содержания золы по срокам вне-

сения и формам туков (исключается N<sub>сф+30</sub>) имело близкие значения. Не было значительных различий по фонам N<sub>аа</sub> и N<sub>сф</sub> по содержанию в зерне фосфора и калия.

В посеве ячменя на серой лесной почве при внесении фосфорно-калийных удобрений урожайность возросла на 3,2 ц с 1 га (НСР<sub>05</sub> = 2,2 ц/га). При однократном полном внесении минерального удобрения N<sub>аа</sub> и N<sub>сф</sub> до посева, урожайность повысилась на 5,7–6,1 ц/га, а при дробном – на 6,8–7,7 ц/га. Различия по формам изучаемых туков и срокам внесения их находятся в пределах статистической достоверности. При дробном применении N<sub>аа</sub> и N<sub>сф</sub> наблюдается тенденция увеличения окупаемости единицы азота.

### Заключение

Разработанное и выпускаемое на ОАО «Череповецкий «Азот» азотно-фосфатное удобрение имеет улучшенные по сравнению с аммиачной селитрой физико-химические свойства: более низкую растворимость в воде, что позволит использовать его как удобрение пролонгированного действия; менее склонно к детонированию; сохраняет рассыпчатость в течение га-

рантийного шестимесячного срока хранения, даёт более сыпучие смеси в составе двойного суперфосфата с хлористым калием, способно к равномерному рассеву по полю при подкормках.

Этот тук не уступает аммиачной селитре по влиянию на азотный (нитратный) режим в посевах как при разовом (основном), так и при дробном использовании, а также по действию на урожайность и по качеству урожая яровых и озимых зерновых культур.

#### Библиографический список

1. Позин М.Е. Технология минеральных удобрений. – Л.: Химия, 1974.
2. Смирнов И.В. Пожарная безопасность при хранении аммиачной селитры. – М.: Россельхозиздат, 1984. – С. 32–33.
3. Ильин В.А., Ненайденко Г.Н., Жаворонкова Н.Г., Акаев О.П. Получение и агрохимические испытания нового сложного азотно-фосфатного удобрения (САФУ) // Бюллетень ВНИИА им.

Д.Н. Прянишникова. №120 «Вопросы стабилизации почвенного плодородия и урожайности в Верхневолжье». – М., 2004. – С. 73–80.

4. Ненайденко Г.Н., Сибирякова Т.В. Использование САФУ в подкормки // Плодородие. – 2005. – №6. – С. 20–21.

5. Ильин В.А., Рустамбеков М.К., Акаев О.П., Ненайденко Г.Н. Исследования термостабильности сложного азотно-фосфорного удобрения (САФУ) // Сб. ВНИИА «Вопросы стабилизации плодородия и урожайности в Верхневолжье». – М., 2006. – С. 128–136.

6. Ненайденко Г.Н., Сибирякова Т.В. Сравнительное действие САФУ и аммиачной селитры при подкормке озимой пшеницы // Проблемы агротехнологии, механизации, электрификации и автоматизации сельского хозяйства. – Иваново: Изд-во Ивановской ГСХА, 2005.

7. Ненайденко Г.Н., Зотова Е.Ю., Сибирякова Т.В. Сравнительное действие САФУ и аммиачной селитры // Агрохимический вестник. – 2007. – №3. – С. 16–17.

Е.В. Казак

## ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ МЕСТНЫХ АНЕСТЕЗИРУЮЩИХ ВЕЩЕСТВ НА ТРАНСПОРТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ БИОЛОГИЧЕСКОЙ МЕМБРАНЫ

*Исследовано влияние анестетиков прокаина и лидокаина на проницаемость функциональной мембраны для ионов натрия и калия. Установлено блокирующее действие анестетиков на проницаемость мембраны для ионов. Проведен сравнительный анализ интенсивности и продолжительности действия исследуемых анестезирующих веществ на ионные потоки  $Na^+$  и  $K^+$ . Показана возможность применения метода для предварительной оценки наличия у вновь синтезированных веществ способности блокировать нервную проводимость.*

Изучение влияния местных анестезирующих веществ на проницаемость функциональной мембраны открывает возможность применения использованных методов для тестирования вновь синтезированных соединений и представляет интерес не только для медицины.

К местным анестетикам относятся лекарственные средства, которые в определенных концентрациях блокируют нервную проводимость. Их место действия – электровозбудимая мембрана нервного волокна. Местноанестезирующее действие – многостадийный процесс, определяемый последовательностью лимитирующих стадий: растворение в клеточной жидкости, адсорбция на поверхности биомембраны, связывание с рецеп-

торами ионных каналов, выделение. Каждая лимитирующая стадия описывается своим физическим законом, в формулировку которого входят физико-химические параметры местных анестетиков, рецепторов ионных каналов, клеточной жидкости [1].

Большая часть местных анестетиков состоит из липофильной группы (часто в виде ароматического кольца), соединенной через промежуточную цепь (обычно включающую эфирную или амидную группу) с ионизируемой группой (как правило, третичным амином). Для оптимальной активности требуется баланс между гидрофильными и липофильными группами. Кроме общих физических свойств молекул, большое значение имеет их специфическая стереохимическая кон-



фигурация, что проявляется в различной степени выраженности эффекта у стереоизомеров некоторых соединений.

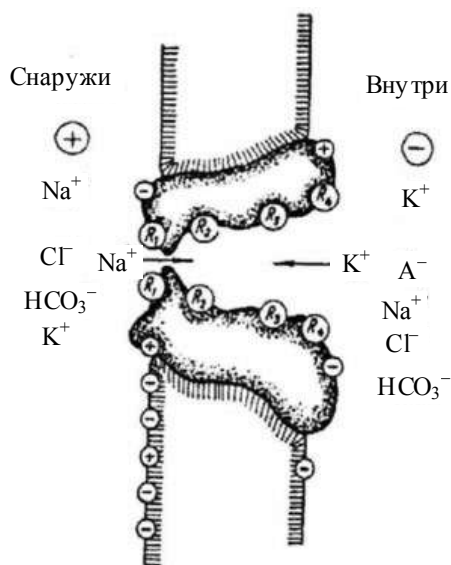
Возбудимые мембраны поддерживают трансмембранный потенциал на уровне от -90 до -60 мВ. Во время возбуждения натриевый канал открывается, и ток натрия внутрь быстро деполяризует мембрану до потенциала равновесия натрия (+40 мВ). Вследствие этой деполяризации натриевые каналы закрываются (инактивируются) и открываются калиевые каналы. Ток калия наружу реполяризует мембрану до потенциала равновесия калия (около -95 мВ); реполяризация возвращает натриевые каналы в состояние покоя. Трансмембранные ионные градиенты поддерживаются натриевым насосом. Проведение возбуждения в значительной мере определяется согласованностью действия натриевых и калиевых каналов, обеспечивающих деполяризацию и реполяризацию мембран. Действие местных анестетиков обусловлено нарушением функции ионных каналов.

Показано, что местные анестетики (третичные амины) блокируют Na-каналы. Существуют два типа блокировки: 1) связывание непосредственно в поре канала, предшествующее прохождению через нее иона; 2) аллостерическое связывание агента макромолекулярными структурами в канале, которое стабилизирует конформацию поры в закрытом состоянии и препятствует тем самым открыванию канала [2; 3]. Оба вида блокировки могут одновременно иметь место при действии химических веществ.

В основе механизма блокирующего действия лежит способность анестетиков уменьшать проницаемость электровозбудимых мембран для ионов натрия. Они оказывают это действие после протонирования аминогруппы и перехода молекулы в заряженное состояние.

Школой Б.И. Ходорова [4] предложена теория действия местных анестетиков на натриевые каналы электровозбудимых мембран. В натриевых каналах имеются четыре вида рецепторов ( $R_1, R_2, R_3, R_4$ ), с которыми могут взаимодействовать анестетики. Рецепторы  $R_1$  и  $R_2$  расположены в наружном устье канала,  $R_3$  и  $R_4$  – во внутреннем (рис. 1).

Прокаин, лидокаин и другие третичные амины, при наружном применении взаимодействуют с рецепторами  $R_1$  и  $R_2$ . Связываясь с рецептором  $R_1$ , анестетики снижают максимальную натриевую проницаемость, не устраняемую гиперполяризацией мембраны. При этом активной



**Рис. 1.** Схематическая модель ионного канала мембраны нервной клетки и различные места связывания ( $R_1, R_2, R_3, R_4$ ) местных анестетиков

в реакции с  $R_1$  является основная (нейтральная) форма анестетика. Взаимодействие третичных анестетиков с рецептором  $R_2$  вызывает медленную натриевую инактивацию, рассматриваемую как переход канала из быстрого в медленное инактивированное состояние. С  $R_1$  и  $R_2$  взаимодействует только одна молекула анестетика. Нейтральный анестезин не способен вступать во взаимодействие с рецептором  $R_2$ , в то время как он свободно связывается с рецептором  $R_1$  и вызывает иммобилизацию воротных диполей.

Третичные местные анестетики легко взаимодействуют с рецепторами  $R_3$  и  $R_4$ , расположенными во внутреннем устье каналов. Для этого они в нейтральном состоянии проникают через липидный матрикс внутрь аксона, где аминогруппа протонируется, после чего связывается с указанными рецепторами. С этими рецепторами взаимодействуют только заряженные молекулы анестетика. Образование комплекса, в свою очередь, влияет на эффективность воротного механизма, оставляя ворота открытыми и сильно замедляя процесс инактивации канала. Попадая в открытые каналы, анестетик блокирует их и фиксирует ворота в открытом положении так, что они не могут закрыться до тех пор, пока блокатор не покинет канал. Таким образом, доступ блокатора к рецептору возможен лишь при открытых воротах. При закрытии ворот, после образования комплекса анестетик-

рецептор, анестетик оказывается запертым в канале. Влияние анестетиков на воротный механизм не прямое, а обусловлено их связью с другими молекулами, способствующими закрытию ворот (аллостерический механизм) [5; 6].

При прогрессивном повышении концентрации местных анестетиков на поверхности нервного волокна порог возбуждения повышается, проведение импульсов и скорость возникновения потенциалов действия замедляются, амплитуда потенциалов действия снижается, способность генерировать потенциал действия исчезает. Такой нарастающий эффект связан с последовательной блокадой анестетиком все большего числа каналов; в каждом канале связывание приводит к блоку натриевого тока. Если ток ионов натрия заблокирован на определенном отрезке длины нерва, проведение по нерву невозможно [7; 8].

Блокада натриевых каналов большинством местных анестетиков зависит от времени и потенциала: каналы в состоянии покоя (доминирующее состояние при более отрицательных потенциалах мембраны) имеют значительно меньшую аффинность к местным анестетикам, чем активные (открытые) или инактивированные каналы (доминирующее состояние при более положительных потенциалах мембраны). Таким образом, эффект препарата в какой-либо концентрации более выражен в активных действующих аксонах, чем в находящихся в состоянии покоя.

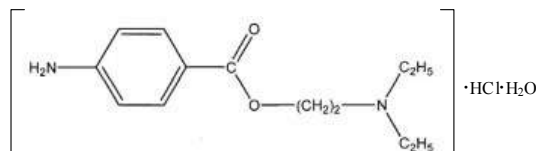
Между деполяризациями аксона часть натриевых каналов восстанавливается от блокады местными анестетиками. Это восстановление идет в 10–1000 раз медленнее, чем восстановление каналов от нормальной физиологической инактивации. В результате удлиняется рефрактерный период, и нерв может проводить меньшее количество импульсов.

Местные анестетики блокируют не только натриевую, но и калиевую проводимость. С помощью техники внутриклеточного диализа и фиксации потенциала изучено влияние прокаина, тримекаина и карбизокаина на натриевые и калиевые токи и установлено, что анестетики угнетали как токи  $\text{Na}^+$ , так и  $\text{K}^+$ . Однако, для угнетения входящего тока  $\text{Na}^+$  требовались концентрации анестетиков в 10–100 раз меньше, чем для угнетения быстрого и медленного компонентов выходящего тока  $\text{K}^+$  [9].

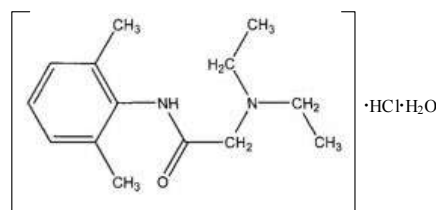
В данной работе исследовали влияние местных анестезирующих веществ лидокаина и про-

каина на проницаемость функциональной мембраны для ионов  $\text{Na}^+$  и  $\text{K}^+$ .

Прокаин – прокаина гидрохлорид – сложный эфир диэтиламиноэтанола и парааминобензойной кислоты.



Лидокаин – лидокаина гидрохлорид, химическое название: 2-диэтиламино-2, 6-ацетоксианилидида.



### Экспериментальная часть

Работа проводилась согласно методике описанной в [10], которая предназначена для определения зависимости ионных потоков Na и K от времени. Наша модификация заключалась в том, что водные растворы хлоридов натрия и калия соответствующей концентрации (2, 5, 10, 20, 40 мМ,) содержали анестетик лидокаин или прокаин концентрацией 0,01 моль/л.

### Результаты и их обсуждение

Исследования показали, что величины ионных потоков (ИП)  $\text{Na}^+$  и  $\text{K}^+$  значительно изменяются в присутствии анестетиков, причем сила действия анестетиков связана с концентрациями растворов хлоридов натрия и калия. Как правило, с постоянной концентрацией анестетиков в растворах и с увеличением концентрации ионов натрия и калия в этих растворах наблюдается усиление выявленных действий лидокаина и прокаина. Эти факты позволяют использовать данный метод для предварительной оценки и прогноза способности вновь синтезированных веществ блокировать нервную проводимость.

На рисунках 2 и 3 представлены зависимости входящих и выходящих ионных потоков  $\text{Na}^+$  из раствора NaCl с концентрацией 5 мМ от времени, определенные в стандартных условиях [11] и в присутствии анестетиков.

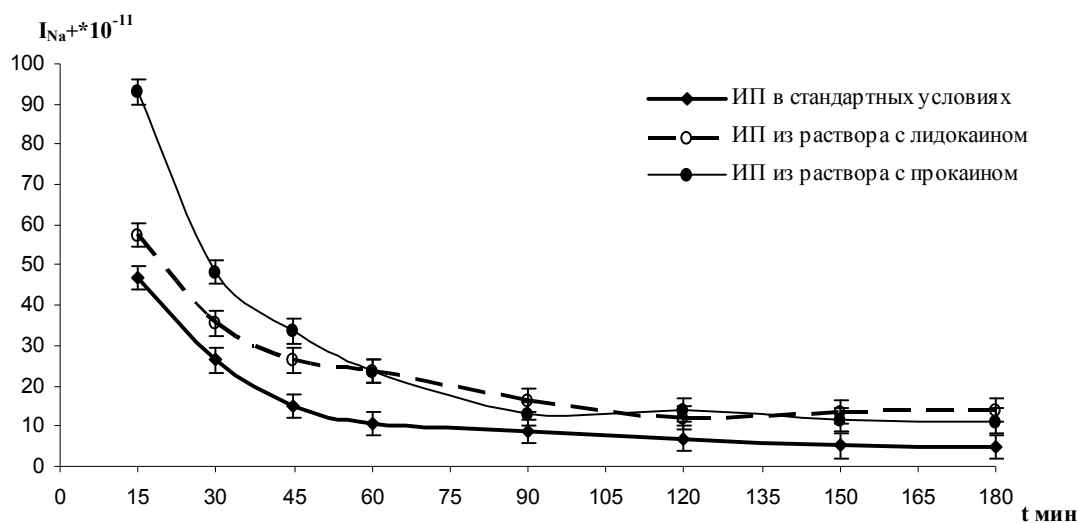


Рис. 2. Сравнение входящих ионных потоков  $\text{Na}^+$  в стандартных условиях и в присутствии анестетиков ( $C_M \text{NaCl} = 5 \text{ mM}$ )

В присутствии анестетиков входящие ионные потоки  $\text{Na}^+$  увеличились в 1,5–2 раза. Возможно, в этом случае происходит взаимодействие анестетика с аминокислотными остатками рецептора вблизи устья канала. Образование комплекса анестетик – рецептор влияет на эффективность воротного механизма [12; 13], оставляя ворота открытыми. Это сильно замедляет процесс инактивации (закрывтия) канала, и увеличивает поток ионов  $\text{Na}^+$  по сравнению с потоком из растворов без анестетиков.

Выходящие ионные потоки  $\text{Na}^+$  под действием анестетиков в первые 15–30 минут уменьши-

лись в 2–4 раза по сравнению с величинами потоков в стандартных условиях. С увеличением времени опыта происходит выравнивание ионных потоков, и на протяжении последних двух часов эксперимента значения ИП практически совпадают. В этом случае, вероятно, что молекула анестетика входит в открытый канал с внутренней стороны мембраны [14] и образует связи с рецепторами находящимися на этой стороне канала, тем самым, угнетая активацию (открытие) канала. Впоследствии, комплекс рецептор–анестетик разрушается, и влияние анестетика исчезает:

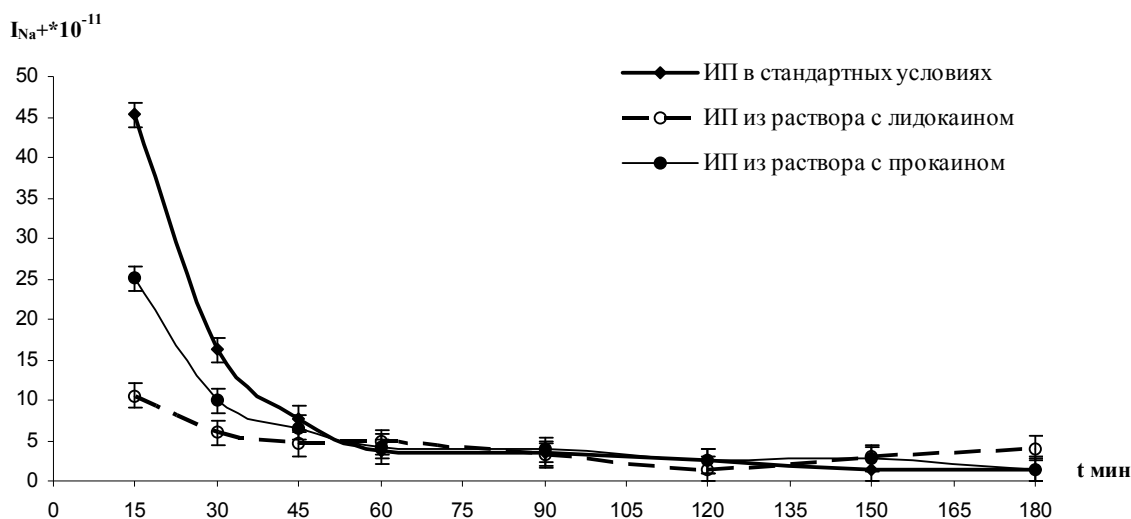


Рис. 3. Выходящие потоки  $\text{Na}^+$  в стандартных условиях и в присутствии анестетиков ( $C_M \text{NaCl} = 5 \text{ mM}$ )

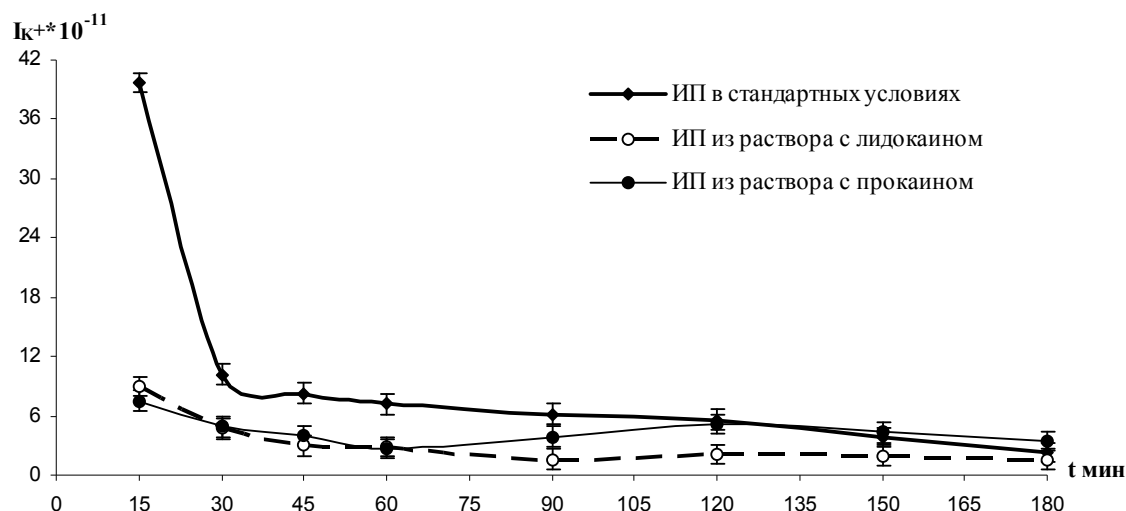


Рис. 4. Входящие потоки  $K^+$  в стандартных условиях и в присутствии анестетиков ( $C_M KCl = 20$  мМ)

величины ионных потоков  $Na^+$  совпадают с контрольными значениями. Вероятно, анестетики вымываются из канала и переходят либо назад во внутренний раствор, либо растворяются в липидном матриксе мембраны.

Результаты исследования показали, что анестетики оказывают выраженное влияние на проницаемость мембраны для ионов  $Na^+$  посредством изменения работы ионных каналов. Интенсивность входящих потоков возрастает на 30–80%, а выходящих снижается на 10–50%. В зависимости

от того, с какой стороны мембраны (наружной или внутренней) они контактируют, зависит их способность вызывать более длительное открытие или закрытие канала, что в свою очередь, вызывает увеличение или угнетение ионных потоков.

Опыты по исследованию потоков ионов  $K^+$  под действием анестетиков показали, что ИП  $K^+$  внутрь и наружу уменьшаются по сравнению со значениями потоков  $K^+$  определенных в стандартных условиях (рис. 4, 5). Входящие потоки  $K^+$  в первые 15 минут уменьшились в 4 раза, в пос-

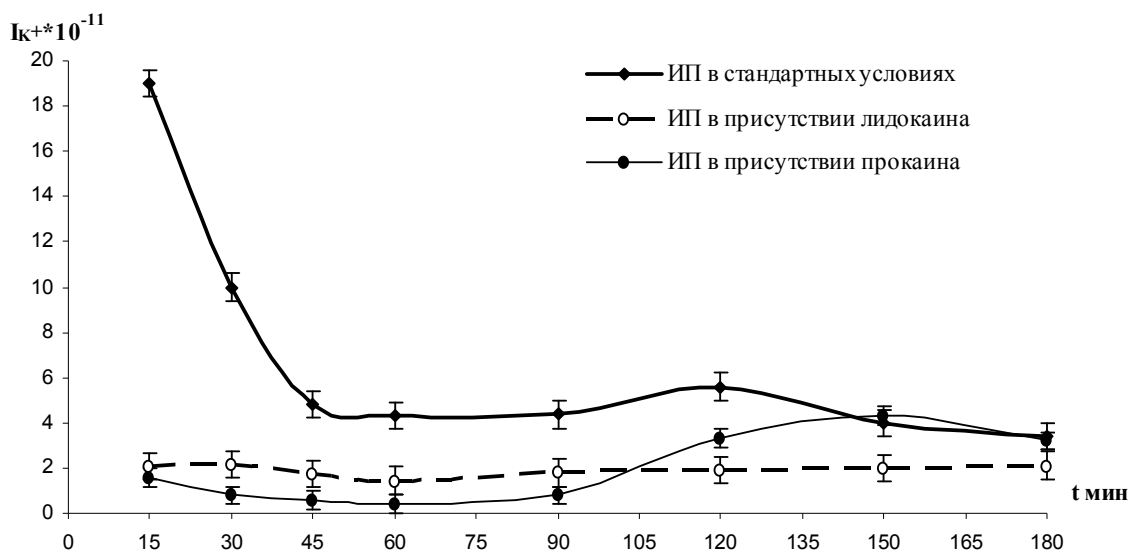


Рис. 5. Выходящие потоки  $K^+$  в стандартных условиях и в присутствии анестетиков ( $C_M KCl = 20$  мМ)

ледующее время отличие в 2 раза. Причем ионный поток  $K^+$  из раствора с прокаином через два часа после начала эксперимента возрастает, и его величины совпадают с контрольными значениями. По-видимому, происходит разрушение комплекса анестетик–рецептор. Аналогичная зависимость наблюдаются и в случае с выходящим ионным потоком  $K^+$ .

Таким образом, в присутствии анестетиков значения ионных потоков  $K^+$  уменьшаются: входящие на 20–50%, а выходящие на 30–70% по сравнению со значениями в стандартных условиях.

С увеличением концентрации ионов натрия и калия, усиливается блокирующее действие анестетиков и, как следствие, происходит снижение интенсивности ионных потоков.

Сравнение ионных потоков из растворов с разными анестетиками показало, что прокаин обладает менее выраженной интенсивностью и продолжительностью действия по сравнению с лидокаином. Особенно ярко это проявляется в случае с исследованием ионных потоков  $K^+$ . Прокаин действует в первые 90 минут, после чего наблюдается увеличение ионного потока  $K^+$ , значения которого приближаются к контрольным. Ионный поток  $K^+$  из раствора с лидокаином на протяжении всего эксперимента меньше контрольных величин. Различие действий молекул лидокаина и прокаина связано с наличием амидной группы в лидокаине, образующей более устойчивые связи с рецепторами ионных каналов, и с наличием эфирной группы в прокаине, которая легче гидролизует [15; 16]. Отметим, что выраженность действия исследованных анестетиков на ионные потоки  $K^+$  совпадает с выраженностью их фармакологического действия. Лидокаин обладает более выраженным и продолжительным местным действием по сравнению с прокаином.

Выявленные в результате исследования закономерности влияния местных анестезирующих веществ на проницаемость функциональной мембраны позволяют применить использованную методику для тестирования вновь синтезированных

соединений и выявления среди потенциальных ФАВ веществ обладающих свойствами местных анестетиков, т.е. блокирующих передачу нервного импульса.

#### Библиографический список

1. Исаева Г.А., Дмитриев А.В., Исаев П.П. // Биофизика. – 2002. – Т. 47. – №3. – С. 506–511.
2. Физиология человека: В 3 т. / Под ред. Р. Шмидта, Г. Тевса. Т. 1. – М.: Мир, 1996.
3. Рубин А.Б. Биофизика: В 2 т. Т. 2. Биофизика клеточных процессов. – М.: Университет, 2000. – 468 с.
4. Ходоров Б.И. Общая физиология возбудимых мембран. – М.: Наука, 1975. – 408 с.
5. Рецепторы клеточных мембран для лекарств и гормонов: междисциплинарный подход: Пер. с англ. / Под ред. Р.У. Штрауба, Л. Болис. – М.: Медицина, 1983. – 368 с.
6. Сергеев П.В., Шимановский Н.Л. // Фармокол. и токсикол. – 1990. – Т. 53. – №2. – С. 4–8.
7. Neumcke B., Schwarz W., Stämpfli R. // Pflügers Arch. – 1981. – V. 390. – P. 230–236.
8. Ulbricht W. // Physiol. Rev. – 1981. – V. 61. – P. 785–828.
9. Назаров Е.И., Прянишникова Н.Т., Павлова Л.И. и др. // Бюллетень экспериментальной биологии и медицины. – 1985. – Т. 4. – Вып. 11. – С. 574–576.
10. Казак Е.В., Исаев П.П., Исаева Г.А. // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2000. – №4. – С. 9–15.
11. Казак Е.В. Дис. ... канд. хим. наук. – Иваново: ИХР РАН, 2003. – 137 с.
12. Armstrong C.M. // Physiol. Rev. – 1981. – V. 61. – P. 644–683.
13. Hille B. // Biophys. J. – 1978. – V. 22. – P. 283–294.
14. Schwarz W., Pallade P.T., Hille B. // Biophys. J. – 1977. – V. 20. – P. 343–368.
15. Ходоров Б.И., Шишкова Л.Д., Пеганов Э.М. // Бюллетень экспериментальной биологии и медицины. – 1974. – №3. – С. 10–14.
16. Нестеров П.П., Матвеев В.В., Демина И.Н. // Биофизика. – 1996. – Т. 41. – №1. – С. 110–115.

Т.А. Лобанова

## СЕЗОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ НАКОПЛЕНИЯ ТЯЖЕЛЫХ МЕТАЛЛОВ ПРОМЫСЛОВЫМИ ВИДАМИ РЫБ

*В статье приводятся данные по оценке содержания тяжелых металлов в некоторых видах промысловых рыб Горьковского водохранилища в зависимости от сезонов года.*

**Г**идробионты, в особенности ихтиофауна, способны накапливать в органах и тканях тела загрязняющие вещества из окружающей их среды и могут служить в качестве биоиндикатора распространения токсических веществ в водоеме. Изучение микроэлементного состава рыб необходимо для обеспечения нормального функционирования гидробионтов на различных уровнях трофической цепи и экосистемы в целом. Микроэлементы и тяжелые металлы даже в незначительных концентрациях оказывают отрицательное действие на фито- и зоопланктон, аккумулируются в донных отложениях, воздействуя на бентосные организмы. Кумуляция вредных веществ тканями рыб создает угрозу влияния на организм человека через рыбные продукты, употребляемые в пищу.

Цель данного исследования заключается в изучении содержания и распределения тяжелых металлов (меди, цинка, хрома, свинца, кадмия, ртути, никеля) в органах и тканях промысловых видов рыб, выловленных в Горьковском водохранилище, в разные сезоны года. Отлов производится в безледный период на семи станциях водохранилища в течение четырех лет тралом, неводом, ставными сетями и на удочку. Для исследования были выбраны такие виды, как плотва (*Rutilus rutilus* L.), лещ (*Abramis brama* L.), судак (*Stizostedion lucioperca* L.), щука (*Esox lucius* L.). Количество отловленных и исследованных особей составило: 247 особей леща, 285 плотвы, 162 судака и 136 щук.

За ПДК взяты допустимые остаточные количества исследуемых тяжелых металлов в рыбных продуктах.

Результаты исследований свидетельствуют, что рыбы весеннего улова содержат несколько меньше тяжелых металлов, чем рыбы летнего улова. Интенсивное накопление тяжелых металлов в органах и тканях рыб происходит в летний период – период межени, когда объем и уровень воды в водохранилище резко падает, а концентрация вредных веществ значительно увеличиваются за счет постоянного круглогодичного сброса сточных вод промышленными предприятиями.

Повышение температуры водной среды в летний период увеличивает токсическое действие тяжелых металлов на живые организмы. Осенью содержание токсикантов несколько уменьшается. В этот период идет интенсивное поступление ливневых стоков и атмосферных осадков в водоем, за счет чего происходит процесс разбавления концентраций тяжелых металлов.

Различие содержания тяжелых металлов в организме рыб по сезонам обусловлены также физиологическими процессами, связанными прежде всего с их размножением. В преднерестовый период происходит перераспределение тяжелых металлов в организме. Во внутренних органах концентрация токсикантов значительно уменьшается, зато идет активная аккумуляция в гонадах, причем семенники содержат микроэлементов в несколько раз меньше, чем гонады самок. Особенно ярко такая картина наблюдается для цинка и меди. В посленерестовый период в органах и тканях также наблюдается перераспределение микроэлементов, так как изменение уровня метаболических процессов идет в сторону пластического обмена. Количество микроэлементов в формирующихся гонадах после нереста падает вследствие того, что в этот период уже не требуется интенсивного обеспечения половых продуктов металлами, жизненно важными для будущего потомства.

Плотва нерестится в мае на одних и тех же нерестилищах с лещом и синцом. Нерест щуки начинается в середине апреля, продолжительность его составляет 10–12 дней. Нерест судака начинается в первой декаде мая.

Путь поступления токсических веществ в организм рыб специфичен. Наблюдается или непосредственное поглощение из воды через жабры, или с кормом (через пищевые цепи – от кормовых организмов к рыбам, при поедании мирных рыб хищниками), а также через кожные покровы. Неравномерность концентраций тяжелых металлов в организме рыб, таким образом, может быть обусловлена сезонными изменениями состава пищи и интенсивности питания.

Таблица 1

## Содержание тяжелых металлов в организме леща, мг/кг сырой массы

Сезон	n	Cu	Zn	Ni	Cr	Cd	Pb	Hg
Весна	51	10,5	52,2	н/о	0,001	0,19	0,61	н/о
Лето	109	17,9	73,1	н/о	0,004	0,36	0,99	0,001
Осень	87	15,1	58,1	н/о	0,002	0,25	0,83	н/о
ПДК		10,0	40,0	20,0	0,3	0,2	1,0	0,3

Таблица 2

## Концентрация тяжелых металлов плотвой, мг/кг сырой массы

Сезон	n	Cu	Zn	Ni	Cr	Cd	Pb	Hg
Весна	63	11,2	39,2	н/о	0,0005	0,15	0,41	н/о
Лето	112	18,5	59,0	н/о	0,001	0,30	0,84	н/о
Осень	110	16,5	39,4	н/о	0,0009	0,20	0,67	н/о
ПДК		10,0	40,0	20,0	0,3	0,2	1,0	0,3

Таблица 3

## Особенности накопления тяжелых металлов судаком, мг/кг сырой массы

Сезон	n	Cu	Zn	Ni	Cr	Cd	Pb	Hg
Весна	39	9,7	46,1	н/о	н/о	0,31	0,62	н/о
Лето	68	14,3	62,8	н/о	н/о	0,42	1,02	0,001
Осень	55	12,0	48,7	н/о	н/о	0,38	0,95	н/о
ПДК		10,0	40,0	20,0	0,3	0,2	1,0	0,6

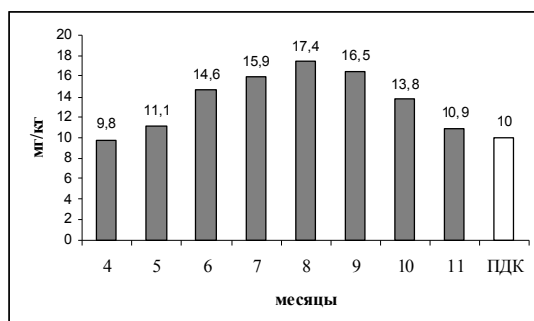
Таблица 4

## Накопление тяжелых металлов щукой в весенне-осенний период, мг/кг сырой массы

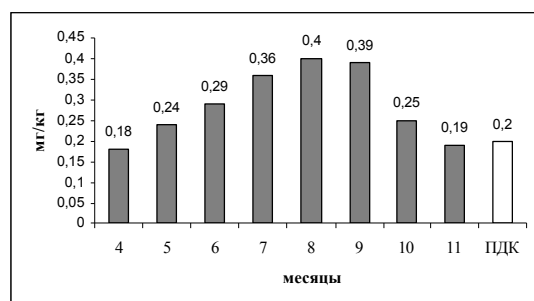
Сезон	n	Cu	Zn	Ni	Cr	Cd	Pb	Hg
Весна	21	9,5	40,6	н/о	н/о	0,19	0,53	н/о
Лето	63	14,7	62,6	н/о	н/о	0,35	0,98	0,001
Осень	52	12,6	50,1	н/о	н/о	0,26	0,75	н/о
ПДК		10,0	40,0	20,0	0,3	0,2	1,0	0,6

Спектр питания плотвы очень широк. В ее рацион входят растительность, зоопланктон, личинки насекомых, моллюски, детрит. Лещ обитает в основном у дна, это бентосоядная рыба, питается олигохетами, личинками хоронимид, детритом. Судак и щука стоят на вершине трофической цепи как типичные хищные виды. У щуки наблюдается 2 пика пищевой активности – весной и осенью. В рацион помимо рыбной пищи входят ракообразные, личинки стрекоз и поденок. Половозрелая щука питается только рыбой, истребляя плотву, окуня, ерша, густеру, снетка. Судак – активный хищник, сеголетки питаются рачковым планктоном, сеголетками окуня, плотвы и собственной молодью. Со второго года жизни полностью переходит на питание рыбой, причем наиболее интенсивно питается весной и во второй половине лета. Основу рациона взрослых особей составляет ерш, плотва, корюшка, молодь окуня, тюлька.

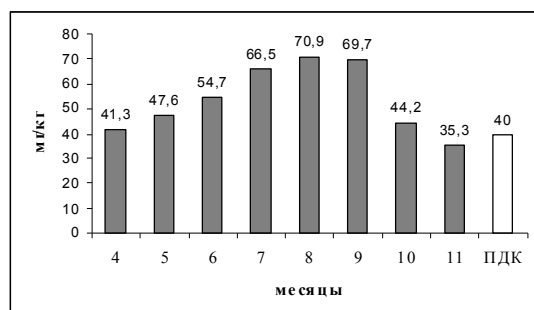
Планктонные и бентосные организмы играют определенную роль в концентрации и биогенной миграции микроэлементов в водоеме. Содержание в них тяжелых металлов во много раз превышает содержание данных элементов в воде. К концентраторам микроэлементов можно отнести моллюсков и олигохет. Микроэлементы из воды и грунта мигрируют не только в планктонные и бентосные организмы, но и в макрофиты. Большая зарастаемость макрофитами рыбохозяйственных водоемов обуславливает важную роль высшей водной растительности в биогенной миграции и детоксикации металлов в водных экосистемах. Однако содержание металлов в макрофитах ниже, чем в планктоне. Максимум содержания микроэлементов у мирных рыб совпадает по времени с интенсивным развитием фитопланктона. В июле-августе в водоеме отмечается пик размножения ветвистоусых и веслоногих рачков.



**Рис. 1.** Распределение концентраций меди по месяцам



**Рис. 2.** Распределение концентраций кадмия по месяцам



**Рис. 3.** Распределение концентраций цинка по месяцам

Данные по содержанию тяжелых металлов в организме рыб, выловленных в весенний, летний и осенний периоды, представлены в таблицах 1–4.

Таким образом, в организме рыб исследуемого участка Горьковского водохранилища об-

наружено повышенное содержание меди, цинка и кадмия, что является следствием поступления исследуемых тяжелых металлов в течение длительного времени. Сравнительный анализ содержания металлов в мирных и хищных рыбах позволил установить, что медь и хром в большей степени накапливаются в мирных рыбах (лещ – 17,9 мг/кг меди и 0,004 мг/кг хрома, плотва – 18,5 мг/кг меди и 0,001 мг/кг хрома), а свинец, кадмий и цинк – в хищных (судак накапливает 62,8 мг/кг цинка, 0,42 кадмия и 1,02 свинца, а щука – 62,6 мг/кг цинка, 0,35 кадмия, 0,98 свинца). Достоверных отличий по содержанию остальных изучаемых металлов в организме обозначенных групп рыб не выявлено.

Особенности накопления цинка, кадмия и меди исследуемыми видами рыб по месяцам вегетационного периода приведены на рисунках 1–3.

Таким образом, повышение содержания токсикантов в организме исследуемых видов рыб начинается в весенний период, когда тяжелые металлы активно поглощаются из воды вследствие изменения физиологических процессов, связанных с повышением уровня обмена веществ, а также с размножением. Концентрация меди в апреле-мае увеличивается с 9,8 до 11,1 мг/кг, кадмия – с 0,18 до 0,24 мг/кг, цинка – с 41,3 до 47,6 мг/кг. Установлено, что рыба, выловленная летом, содержит значительно больше тяжелых металлов, что обусловлено минимальным уровнем воды в водоеме в этот период и максимальным развитием кормовой базы. С июня по август были выявлены следующие изменения концентраций: содержание в организме исследуемых рыб меди увеличилось с 14,6 до 17,4 мг/кг, кадмия – с 0,29 до 0,4 мг/кг, цинка – с 54,7 до 70,9 мг/кг. В начале осени наблюдается вспышка развития зоопланктона, поэтому содержание токсикантов не снижается (концентрации элементов в сентябре составляют: меди – 16,5 мг/кг, кадмия – 0,39, цинка – 69,7), и только с середины осени происходит спад в содержании тяжелых металлов, наблюдаемый вследствие снижения метаболических процессов, а также ухудшения кормовой базы. В период с октября по ноябрь наблюдалось снижение концентраций: меди – с 13,8 до 10,9 мг/кг, кадмия – с 0,25 до 0,19 мг/кг, цинка – с 44,2 до 35,3 мг/кг.



## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА БИОИНДИКАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СТЕПЕНИ ТОКСИЧНОСТИ СТОЧНЫХ ВОД

*Загрязнение естественных водоёмов сточными водами промышленных предприятий приводит к изменению состава вод и оказывает токсическое воздействие на живые организмы, обитающие в водной среде. В статье приводятся данные по оценке степени токсичности сточных вод методом биоиндикации.*

**П**роблема загрязнения внутренних вод – одна из основных среди глобальных экологических проблем. Известно, что степень загрязнения водоемов, её биологическая ценность определяется состоянием био-гидроценозов.

Состав данного биоценоза относительно постоянен пока он находится в условиях, в которых сформирован [1]. Причины изменения структуры зоопланктонного сообщества связаны с многочисленными факторами, одним из которых является состав поступающих в водоём загрязняющих веществ, а также увеличение количества биогенных элементов. Наиболее интенсивную антропогенную нагрузку на водную экосистему оказывают сточные воды промышленных предприятий, содержащие высокотоксичные вещества, среди которых большую опасность представляют углеводороды, фенолы, тяжёлые металлы, окиси азота, диоксиды [4]. Изменения, происходящие в водной среде под влиянием сточных вод отражаются на составе, состоянии гидробионтов, а также на структуре сообщества. При оценке влияния на водные организмы особо опасных веществ поступающих в водоемы со сточными водами, определяются их летальными концентрациями [3]. Основным критерием для определения степени концентрации вредных веществ служат следующие показатели: выживаемость и плодовитость различных организмов в тех или иных кон-

центрациях токсикантов в течение определённого времени.

Целью данной работы является оценка качества воды реки Волги в рекреационной зоне г. Костромы по выживаемости и плодовитости дафний, которые позволяют определить как качество природных вод, так и токсичность стоков.

Данное исследование проводилось в весну 2007 гг. Были отобраны пробы сточных вод у мукомольного завода, ТЭЦ-2 и р. Чёрной. Биотестами служили водные беспозвоночные ветвистые рачки *Daphnia Magna* St., которые позволяют определить как качество природных вод, так и токсичность стоков.

Во время эксперимента в качестве исходного материала использовалась культура дафний. При поддержании культуры в лабораторных условиях оптимальная температура воды должна быть  $20 \pm 2^\circ\text{C}$ . Для культивирования дафний использовалась водопроводная вода, отстоянная в течение 7 суток (при pH 7,0–8,2; жесткости 3–4 мг экв./л; концентрация растворённого кислорода не менее 6,0 мг/л.). Через 7–10 суток половину объёма воды с культурой дафнии заменяли на свежую.

Для эксперимента брали сосуды с исследуемой водой и сосуды для контрольной пробы. Пробы воды из каждой точки проотбора наливали в стаканчики по 100 мл, куда помещали 10 дафний. Контролем служили показатели выживаемости дафний, помещённых в отстоянную водопро-

Таблица 1  
Степень токсичности сточных вод с использованием тест объекта *Daphnia Magna*

Показатель	Водопроводная вода (контроль)			Сточные воды			Горьковское водохранилище	
				у мукомольного завода	р. Черная	ТЭЦ-2	Выше города	Костромское расширение
Выживаемость дафний, %	90...100			27	30	46	14	20
Плодовитость, экз./молоди потомков в сутки	2,6	2,7	2,4	1,26	1,19	0,88	1,46	1,03
Степень токсичности воды	нетоксична			высокотоксична			среднетоксична	

Таблица 2

Выживаемость дафний в растворе бихромата калия ( $K_2Cr_2O_7$ )

Время (часы)	Кол-во выбывших особей в опыте			Кол-во выживших особей в контроле			
	№1	№2	№3	№1	№2	№3	Среднее арифметическое выживание(%)
1	10	10	10	10	10	10	100
4	10	10	10	10	10	10	100
8	10	10	10	10	10	10	100
12	10	10	10	10	10	10	100
16	9	9	8	10	10	10	$86,67 \pm 3,33$
20	7	6	5	10	10	10	$60,00 \pm 5,77$
24	5	4	5	10	10	10	$46,67 \pm 3,33$

водную воду по 10 штук в стаканчике на 100 мл. Дафний во время эксперимента не кормят. В кратковременных опытах основным показателем токсичности среды является выживаемость рачков. Наблюдали за их состоянием в лабораторных условиях от 1 до 48 часов. После окончания эксперимента производился подсчет выживаемости дафний. При определении оценки токсичности использовалась пятибалльная шкала [2].

При биотестировании определялось острое и хроническое токсическое действие вредных веществ на дафний. За острое принималось действие, оказываемое сточной водой на дафний в течение от 10 минут до 46 часов и проявляющееся в их обездвижении или гибели. Хроническим считается действие сточных воды на дафний в течение 30 суток, проявляющееся в их гибели и снижении плодовитости. В ходе эксперимента также учитывалась чувствительность биотестов к эталонному токсиканту – бихромату калия ( $K_2Cr_2O_7$ ) с концентрацией 1,50 мг/дм<sup>3</sup>.

Результаты исследований показали, что во всех 3-х точках проотбора наблюдалось различие по состоянию дафний от контроля. Так, после 46-ти часовой выдержки рачков процент различия от контроля составил от 27 до 46%. Для расчёта тест-параметра – «процента гибели дафний» в опыте по отношению к контролю используя следующую формулу:  $100\% \times (X_1 - X_2) / X_1$ , где  $X_1$ ,  $X_2$  – сред-

неарифметическое количество экземпляров (экз.) выживших дафний в контроле и опыте. Таким образом, исследуемые сточные воды являются высокотоксичными для дафний – 4 балла.

В то время как, в контрольном створе Горьковского водохранилища процент отклонения от контроля по показателям выживаемости дафний составили 14–20%. Таким образом, вода, отобранная в контрольном створе водного объекта для рачков среднетоксична – 3 балла (табл. 1).

Используя в качестве токсиканта бихромат калия ( $K_2Cr_2O_7$ ) с концентрацией 1,50 мг/дм<sup>3</sup>, результаты исследования показали, что в разбавленных до 1–2,5 мг/дм<sup>3</sup> в течение суток погибло 46,6% дафний. В то время как в контроле наблюдалась их высокая выживаемость (табл. 2). При воздействии токсического вещества на рост рачков не наблюдался прирост материнских особей, а также прирост особей I поколения по сравнению с контролем. Отмечается тенденция снижения интенсивности их роста. Таким образом, можно констатировать, что раствор бихромата калия токсичен для дафний (табл. 3).

Выводы:

1. Методика биоиндикации основана на определении изменений выживаемости, роста и размножения дафний при воздействии токсических веществ, содержащихся в тестируемой воде по сравнению с контролем.

Таблица 3

Рост *Daphnia magna* в токсической среде (бихромата калия) в течение 24 часов

Показатели	Контроль	Концентрация $K_2Cr_2O_7$ 1,50 мг/л
Размеры материнской особи, мм	2,5	Рост стабилизировался
Размеры особей I поколения, мм	1,62	Не отмечается рост особей
Приросты материнской особи, мм	0,102	Прирост отсутствует
Приросты особей I поколения, мм	0,134	Прирост отсутствует

2. Результаты исследований сточных вод показали, что водная среда в рекреационной зоне р. Волги не соответствует требованию нормального качества воды. Это позволяет оценить качество воды р. Волги в рекреационной зоне как умеренно загрязненную с переходом до сильно загрязненной. Таким образом, промышленно-бытовые стоки у мукомольного завода, ТЭЦ-2, речного причала, а также вблизи расположенные жилые дома оказывают очевидное депрессивное действие на зоопланктон р. Волги.

3. Плодовитость самок дафнии в токсической среде снижается, что связано с нарушением репродуктивного аппарата у самок. Это объясняется гибелью яиц в выводковых камерах. В результате часть самок перестаёт размножаться, но единичные особи продолжают отрождать молодь.

#### Библиографический список

1. Насибулина Б.М., Ягодина Т.В. Биологическая оценка качества воды водоемов дельты Волги // Эколого-биологические проблемы бассейна Каспийского моря: Материалы VIII Международной научной конференции (Астрахань, октябрь 2005). – С. 137–138.
2. Методические указания по биотестированию сточных вод / Под ред. Л.И. Алексашик. – М., 1986. – 26 с.
3. Рыжков Л.П. Установка для измерения интенсивности газообмена у водных организмов при токсикологических исследованиях // Методики биологических исследований по водной токсикологии. – М.: Наука, 1971. – С. 130–135.
4. Христофорова Н.К. Биоиндикация и мониторинг загрязнения морских вод тяжелыми металлами. – Ленинград: Наука, 1989. – 192 с.

М.В. Сиротина

### ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕРМАТОГЛИФИЧЕСКОГО УЗОРА НОСОГУБНОГО ЗЕРКАЛА КОРОВ КОСТРОМСКОЙ ПОРОДЫ ПЛЕМЕННОГО ЗАВОДА «КАРАВАЕВО»

*В статье анализируется строение дерматоглифов носогубного зеркала коров костромской породы, приводятся данные по встречаемости разных типов дерматофенов в племенном заводе «Каравaeво».*

Изучение дерматоглифического полиморфизма крупного рогатого скота имеет большое как теоретическое так и практическое значение. Строение дерматоглифов носогубного зеркала коррелятивно связано с хозяйственно важными показателями. По дерматофенам носогубного зеркала становится воз-

можным оценивать и прогнозировать развитие хозяйственных признаков каждой особи сразу после рождения. Устойчивая передача типов носогубного зеркала от родителей к потомкам позволяет использовать дерматоглифический полиморфизм при анализе линейного разведения и создании генетически консолидированных ли-

Таблица 1

Частота встречаемости и характеристики структуры носогубного зеркала коров костромской породы племенного завода «Каравaeво»

Тип дерматофена	n	Частота встречаемости, %	Индекс гребневого счёта (S)	Тип структуры %	
				Плотная	Рыхлая
Ветка	73	13,77	35,32 ± 0,33	8,22	91,78
Зернистый	23	4,34	36,56 ± 0,62	34,78	65,22
Колосок-зернистый	70	13,21	36,69 ± 0,41	28,57	71,43
Колосок-крона	29	5,47	34,55 ± 0,46	6,9	93,10
Колосок	207	39,06	36,01 ± 0,21	26,60	74,40
Крона	81	15,28	35,33 ± 0,37	8,64	91,36
Неупорядоченный	23	4,34	34,89 ± 0,60	–	100
Параллель	15	2,83	36,50 ± 0,69	20,00	80,00
Ветка-зернистый	6	1,13	35,33 ± 0,96	33,33	66,67
Ветка-крона	3	0,57	36,50 ± 1,74	33,33	66,67

Таблица 2

Морфологические особенности носогубного зеркала коров костромской породы племенного завода «Караваново»

Фенокомплексы	Ветка	Зернистый	Ко. зернистый	Ко. зернистый кропа	Ко. тосок	Кропа	Носогубный зернистый	Парал. дельта	Ветка кропа	Ветвь зернистый
Количество животных	73	23	70	29	207	81	23	15	3	6
<i>Направление борозд (%)</i>										
В равной степени	65,75		8,57	72,41	70,33	38,27	26,09	46,67	66,67	50,00
Вверх в большей степени	10,96			20,69	6,76	59,26		53,33	33,33	16,67
К периферии	23,29		91,43	6,90	22,71	2,47	73,91			33,33
<i>Наклонность борозд (%)</i>										
Сильно извитые	4,11		1,73	13,79	12,56	17,58	21,74		100	16,67
Слабо извитые	95,89		98,57	86,21	87,44	82,72	78,26	100		83,33
<i>Положение складок (%)</i>										
Асимметричное	39,73	100	100	96,55	40,58	100	100	100	33,33	83,33
Симметричное	60,27			3,45	59,42				66,67	16,67
<i>Форма валиков (%)</i>										
Длинные поюски	94,52	4,35	64,28	96,55	85,99	97,53	100	93,33	66,67	83,33
Короткие поюски	95,89	65,22	100	96,55	100	98,76	91,30	100	100	100
Эллипсоид	56,16	95,65	67,14	51,72	68,60	59,26	56,52	66,67	66,67	66,67
Многоугольные	95,89	65,22	91,43	96,55	98,55	98,76	95,65	100	100	100
Ленточки	13,70			48,27	3,86	17,28	47,83	6,67		16,67
Валики с перетяжками	32,88		4,29	51,72	24,64	30,86	60,87	26,67	33,33	16,67

ний. С помощью дерматоглифов носогубного зеркала можно уточнить происхождение животного и идентифицировать его в стаде.

Учёт и использование фенотипического разнообразия дерматоглифов носогубного зеркала в селекции крупного рогатого скота ведёт к повышению точности отбора животных, что, в свою очередь, способствует увеличению эффективности производства продуктов животноводства.

Целью наших исследований было изучение дерматоглифического полиморфизма носогубного зеркала крупного рогатого скота костромской породы. Материалом послужили данные, полученные в племенном заводе «Караваево». С помощью цифрового фотоаппарата была произведена съёмка дерматоглифов носогубного зеркала у 530 коров. Фотографии классифицированы по методике А.Л. Трофименко (1991). Выделено 10 типов дерматоглифов: ветка, колосок, колосок-зернистый, колосок-крона, крона, ветка-крона, ветка-зернистый, зернистый, параллель, неупорядоченный и 2 типа структуры: рыхлая и плотная. Проведена количественная оценка плотности дерматоглифических узоров (гребневого счёта).

В результате исследований выявлено: наиболее часто встречается среди коров костромской породы дерматофен колосок – 39,06% (табл. 1). На втором месте по встречаемости крона – 15,28%. Далее идут: ветка – 13,77% и колосок-зернистый – 13,21%. Редкими дерматофенами являются ветка-зернистый и ветка-крона (1,13% и 0,57% соответственно). Наиболее высокий индекс гребневого счёта наблюдается в типах зернистый и колосок-зернистый. Рыхлая структура преобладает во всех типах дерматоглифов. Все животные с неупорядоченным типом дерматофена имеют рыхлое строение дерматоглифа.

В большинстве типов дерматоглифов борозды направлены «в равной степени» (табл. 2). Это

промежуточная форма, характеризующаяся радиальным направлением папиллярных линий, которые стремятся к условной биссектрисе угла между верхней губой и центральной осью симметрии дерматоглифа. В типах колосок-зернистый и неупорядоченный большинство борозд направлены к периферии носогубного зеркала, а в типах крона и параллель – в большей степени вверх. О направленности и извитости борозд носогубного зеркала в типе зернистый судить сложно. Ярко выраженные длинные линии здесь отсутствуют, валики однообразны. Поэтому в типе зернистый эти характеристики не учитываются (табл. 2). Во всех типах дерматоглифов борозды преимущественно слабо извитые, положение складок у большинства асимметричное (за исключением дерматофенов ветка, ветка-крона и колосок). Многоугольники, длинные, короткие полосы и эллипсы встречаются в подавляющем большинстве дерматоглифических узоров. Значительно реже встречаются сложные структуры – лепестки. Они не обнаружены у животных с типами дерматофена: зернистый, колосок-зернистый и ветка-крона. У дерматоглифов зернистого типа нет валиков, имеющих перетяжки.

Исследование генотипического и фенотипического полиморфизма признаков или фенов животных способствует более глубокому познанию биологических факторов, повышающих продуктивность животных, эффективность производства и улучшающих качество продукции.

#### Библиографический список

1. Трофименко А.Л. Теоретические и практические основы фенетики дерматоглифов носогубного зеркала крупного рогатого скота: Автореф. дис. ... д-ра сельскохозяйственных наук. – М., 1991. – 31 с.

А.К. Сухов, Т.П. Копейкина

## ИССЛЕДОВАНИЕ ФУНКЦИИ РАСПРЕДЕЛЕНИЯ ЭЛЕКТРОНОВ ПО ЭНЕРГИЯМ В РАЗРЯДЕ УНИПОЛЯРНОГО ПРОБОЯ ГАЗА (УПГ)\*

*Исследованиями установлено, что характер функции распределения электронов по энергиям (ФРЭЭ) в плазме разряда УПГ существенно зависит от момента времени в течение импульса потенциала: через 2 мкс после его начала ФРЭЭ имеет выраженный максимум, соответствующий энергиям электронов ~10–25 эВ. По мере развития разряда (4÷7 мкс после начала импульса) максимум уменьшется и к 7 мкс ФРЭЭ близка к максвелловской. После максимума импульса потенциала (через 10 мкс от начала импульса) ФРЭЭ лишь в области энергий до 23 эВ соответствовала максвелловскому распределению.*

Состояние электронной компоненты плазмы – плотность и энергия электронов определяют ее основные свойства. В слабоионизованной плазме газовых разрядов функция распределения электронов по энергиям (ФРЭЭ) практически никогда не бывает максвелловской [1]. Л.Д. Цендиным было установлено [2], что в плазме разрядов низкого давления  $pR < (1 \div 10) \text{ Торр} \cdot \text{см}$  ( $p$  – давление,  $R$  – расстояние между электродами) ФРЭЭ является не локальной, т.е. ее значение в данной точке пространства характеризуется параметрами плазмы во всем ее объеме, причем разные части ФРЭЭ ведут себя при этом практически независимо друг от друга. Именно это в большой степени должно относиться и к разряду униполярного пробоя газа (УПГ) [3], способ возбуждения и феноменология которого имеют существенные отличия от остальных типов слаботочных разрядов. Свечение газа в этом разряде возникает вслед движению по длине трубки свободных объемных зарядов отрицательного знака – СОЗов, имеющих четкую пространственно-временную локализацию. Их сильные электрические поля (до  $\sim 10^4 \text{ В/м}$ ) [4] обеспечивают формирование вокруг них оболочки из

ионов, возбужденных атомов и молекул и появление заряженных частиц в целом по объему газа. Продольное движение СОЗов формирует свечение газа по объему трубки и спектр его излучения на длине [5] разряда УПГ. Движение СОЗов приводит также к изменению состава газовой смеси в объеме разряда УПГ [6; 7].

В настоящей работе представлены результаты исследования функции распределения электронов по энергиям и их концентрации в объеме разряда УПГ в течение длительности импульса высоковольтного потенциала на ПЭ.

В исследованиях использовалась стеклянная камера цилиндрической геометрии с электростатическим зондом, снабженным задерживающей сеткой **С** и коллектором **К** (рис. 1). Размеры камеры: длина – 80 мм, внешний диаметр – 35 мм. Измерения проводились в воздухе при давлении  $p = 0,5 \text{ Торр}$ . Перед измерениями проводилась предварительная откачка до остаточного давления  $p = 6 \cdot 10^{-3} \text{ Торр}$ .

Разряд УПГ возбуждался импульсами потенциала отрицательной полярности, которые с частотой следования  $f_H = 15 \text{ кГц}$  подавались на единственное покрытие-электрод в виде металличе-

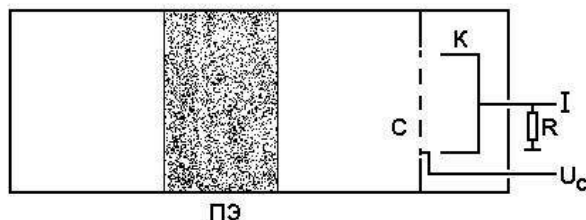
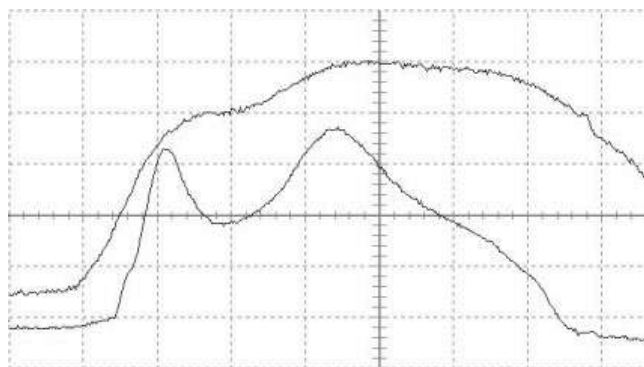


Рис. 1. Разрядная трубка.

ПЭ – покрытие-электрод в виде сетки снаружи стеклянной поверхности камеры,  
С – задерживающая сетка, К – собирающий коллектор

\* Авторы выражают глубокую благодарность профессору кафедры теоретической физики И.В. Герасимову за плодотворное обсуждение результатов работы.



**Рис. 2.** Импульсы потенциала (вверху) и тока коллектора (внизу).

Развертка  $2 \text{ мкс/дел}$ , разрешение (вертикальная шкала) –  $500 \text{ В/дел}$  для потенциала и  $20 \text{ мкА/дел}$  для тока (осциллограммы перевернуты)

кой сетки с ячейкой в  $1 \text{ мм}$  и шириной  $25 \text{ мм}$ , расположенной поверх стеклянной стенки камеры. Амплитуда импульсов потенциала  $\varphi_{ПЭ} = 2,3 \text{ кВ}$ , их длительность –  $\tau_{ПЭ} = 18 \text{ мкс}$ . На сетку С подавался изменяемый отрицательный потенциал  $\varphi_C = -3 \text{ В} \div -30 \text{ В}$ . С измерительного сопротивления  $R = 1 \text{ кОм}$  снимался ток коллектора  $I$ .

Из осциллограмм тока коллектора и импульса потенциала (рис. 2), видно, что ток коллектора в течение импульса имел два максимума. Первый из них появлялся через  $\sim 2 \text{ мкс}$  от начала импульса, второй – через  $\sim 7 \text{ мкс}$ . При этом возникновение тока коллектора запаздывает относительно начала импульса потенциала на  $\sim 1 \text{ мкс}$ , что обуславливается, по-видимому, временем, необходимым для нарастания напряжения до пробойной величины (около  $500 \text{ В}$ ) и накоплением первичных зарядов. Ток коллектора, прекращался значительно раньше спада до нуля заднего фронта импульса потенциала  $\varphi_{ПЭ}$  на ПЭ, когда потен-

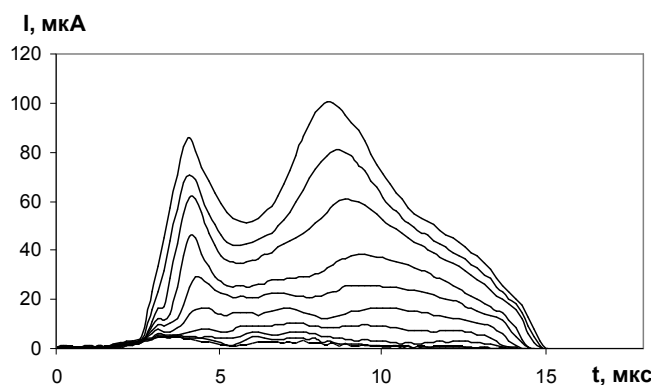
циал на покрытии-электроде еще составлял  $\varphi_{ПЭ} \sim 1800 \text{ В}$ .

На рисунке 3 приведено изменение тока коллектора  $I$  во время импульса потенциала при различном отрицательном потенциале  $\varphi_C$  на задерживающей сетке.

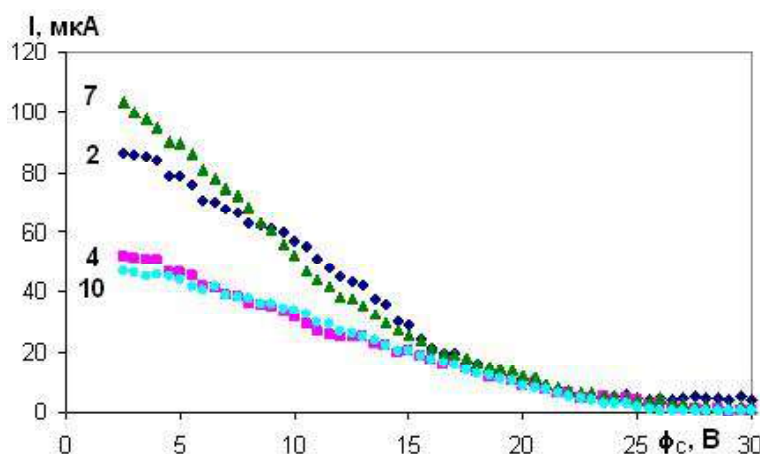
Вследствие большей подвижности электронов по сравнению с ионами ток коллектора  $I$  определялся практически только электронами. При увеличении задерживающего отрицательного потенциала сетки  $\varphi_C$  электронный ток коллектора  $I$  уменьшался, т.к. все большая доля электронов задерживалась сеткой. Полагая, что потенциал сетки  $\varphi_C$  определял максимальную кинетическую энергию  $E$  задерживаемых электронов:

$$E = e\varphi_C,$$

зависимость тока коллектора от потенциала сетки  $I(\varphi_C)$  (тормозная характеристика) позволяла определить в объеме разряда УПГ распределение электронов по энергиям  $f(E)$  вблизи сетки.



**Рис. 3.** Изменение тока на коллектор  $I$  в течение импульса потенциала при разных потенциалах задерживающей сетки  $\varphi_C = -3 \text{ В} \div -30 \text{ В}$  с шагом  $\Delta\varphi_C = 3 \text{ В}$  (осциллограммы перевернуты относительно оси  $t$ )



**Рис. 4.** Тормозные характеристики  $I(\varphi_c)$  сеточного зонда в разряде УПГ.

Цифры слева соответствуют интервалу в мкс от начала импульса потенциала.

Давление  $p = 0,5 \text{ Torr}$ ,  $\varphi_{ПЭ} = 2,3 \text{ кВ}$

Дифференциальную плотность потока  $dj/dE$  заряженных частиц на коллектор можно вычислить по формуле [8]:

$$\frac{dj}{dE} = \frac{1}{S\Omega_k} \cdot \frac{dI}{dE},$$

где  $S$  – площадь входного окна;  $\Omega_k$  – телесный угол коллектора. В этом случае дифференциальный энергетический спектр частиц объема разряда вблизи сетки:

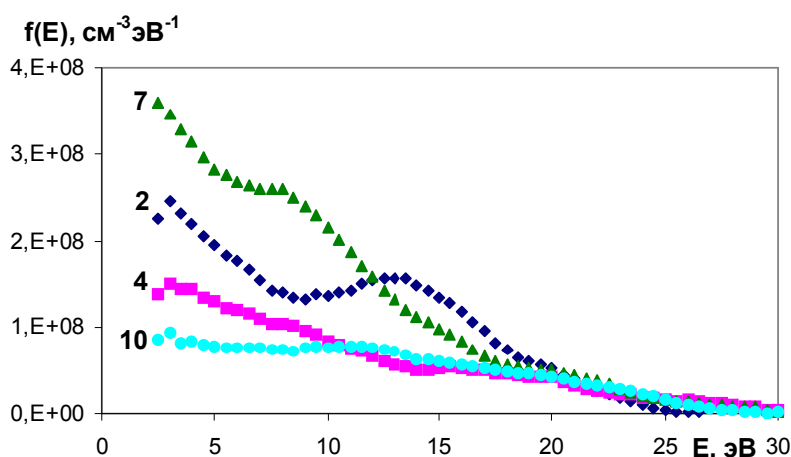
$$\frac{dn}{dE} = \frac{2}{e} \sqrt{\frac{2M}{E}} \cdot \frac{dj}{dE} = \frac{2}{e} \sqrt{\frac{2M}{E}} \cdot \frac{1}{S\Omega_k} \cdot \frac{dI}{dE},$$

где  $e$  – заряд электрона;  $M$  – масса иона;  $E$  – кинетическая энергия частиц.

Функцию распределения электронов по энергиям  $f(E)$  можно получить из производной тормозной характеристики сеточного зонда  $dI/d\varphi_c$ :

$$f(E) = \frac{dn}{dE} = \frac{2}{e^2} \sqrt{\frac{2M}{e\varphi_c}} \cdot \frac{1}{S\Omega_k} \cdot \frac{dI}{d\varphi_c}.$$

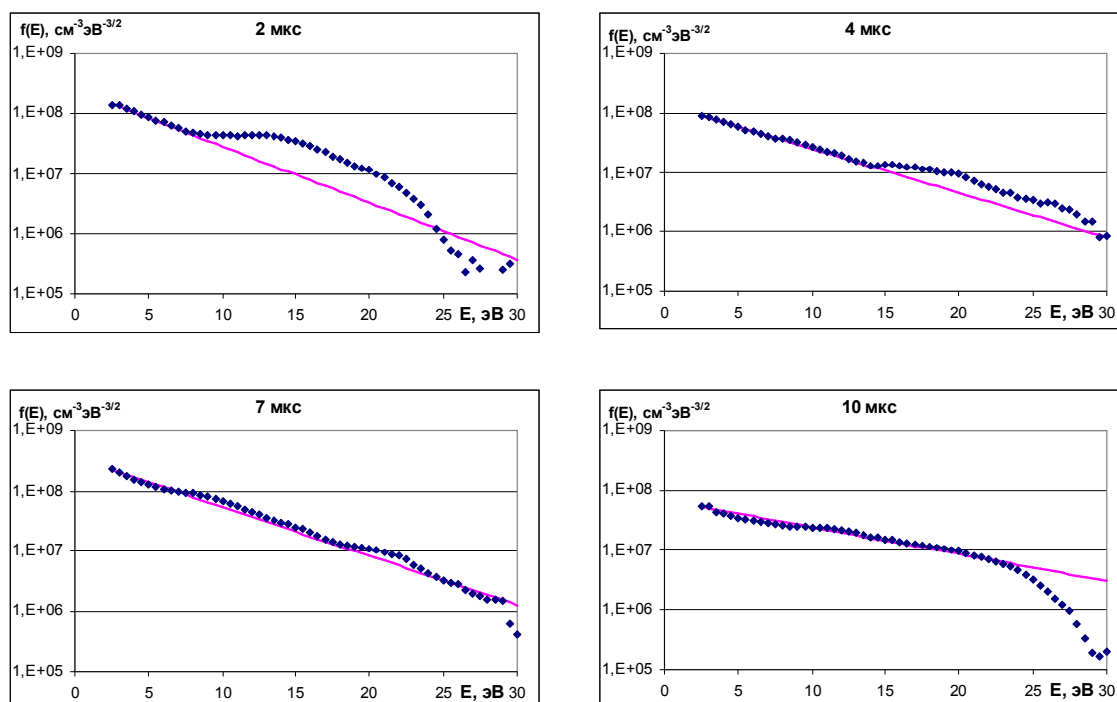
Для расчета ФРЭЭ по тормозной характеристике  $I(\varphi_c)$  в течение импульса потенциала были выбраны точки, соответствующие моментам времени 2, 4, 7 и 10 мкс от начала импульса потенциала на ПЭ (т.е. первый максимум, затем минимум, второй максимум и участок наиболее плавного спада тока коллектора). В этих точках были получены зависимости электронного тока коллектора  $I$  от отрицательного потенциала сетки  $\varphi_c$  (рис. 4).



**Рис. 5.** Функции распределения электронов по энергиям.

Цифры соответствуют интервалу в мкс от начала импульса потенциала





**Рис. 6.** Приведенные функции распределения электронов по энергиям в полулогарифмическом масштабе в различные моменты времени от начала импульса потенциала

Из-за большой амплитуды шумов численное дифференцирование тормозных характеристик  $I(\varphi_e)$  с целью получения ФРЭЭ проводили путем усреднения производной по  $k$  соседним точкам. Значение  $k$  выбиралось так, чтобы минимизировать погрешность, вносимую шумами. Оптимальным значением было  $k = 13$ . Вид полученных ФРЭЭ представлен на рисунке 5.

Для удобства анализа были построены ФРЭЭ (рис. 6) в приведенном полулогарифмическом масштабе. В этом случае максвелловское распределение имело вид прямой. Для каждого момента времени было рассчитано максвелловское распределение наиболее близкое к экспериментальному. На рисунке 6 оно показано сплошной линией.

Вид ФРЭЭ существенно зависел (рис. 5, 6) от момента времени в импульсе потенциала. В начале импульса (2 мкс), когда потенциал на покрытии-электроде быстро рос (скорость нарастания до 750 В/мкс) ФРЭЭ была обогащена электронами с энергией 10–25 эВ и при энергиях более 8 эВ существенно отличалась от максвелловской. Количество электронов с энергиями более 25 эВ было меньше, чем для максвелловского распределения. Температура электронов, соответствующая максвелловскому распределению, составляла  $T_e = 4,6$  эВ.

По мере развития разряда (через 4–7 мкс) количество высокоэнергичных электронов уменьшалось. При этом если на 4 мкс еще имелась некоторая доля высокоэнергичных электронов с энергиями более 14 эВ, то на 7 мкс их практически не было и в это время ФРЭЭ была наиболее близка к максвелловской. На 4 мкс температура электронов соответствующая максвелловскому распределению составляла  $T_e = 5,8$  эВ, а на 7 мкс –  $T_e = 5,3$  эВ.

На 10 мкс от начала импульса, ФРЭЭ до энергии 23 эВ соответствовала максвелловскому распределению. Доля электронов с большими энергиями была существенно меньше. При этом значительно возрастала средняя энергия электронов. Температура электронов, соответствующая максвелловскому распределению, составляла  $T_e = 9,5$  эВ.

Из функции распределения электронов по энергиям  $f(E) = dn/dE$  определялась концентрация электронов  $n_e$  заряженной компоненты разряда УПГ в различные моменты времени [8]:

$$n_e = 2\sqrt{M} \int_0^\infty \frac{dn}{dE} dE = \frac{2}{e} \sqrt{2M} \int_0^\infty \frac{dj}{dE} \frac{dE}{\sqrt{E}},$$

**Таблица**  
**Концентрация электронов  $n_e$**   
**в течение импульса потенциала**

Время	2 мкс	4 мкс	7 мкс	10 мкс
$n_e, 10^9 \text{ см}^{-3}$	2,7	1,7	3,5	1,4

здесь  $M$  – средняя масса ионов;  $e$  – заряд электрона;  $j = I/S$  – плотность тока коллектора;  $S$  – площадь коллектора.

Полученные данные сведены в таблицу. Из таблицы видно, что в течение импульса потенциала  $\varphi_{ПЭ}$  концентрация электронов  $n_e$  была максимальна на 2 мкс и 7 мкс от начала импульса.

Поведение ФРЭЭ и их концентрации  $n_e$  в течение импульса потенциала отражали процессы в объеме разряда УПГ. В начале импульса (2 мкс) в электрическом поле, создаваемом растущим потенциалом на ПЭ происходил интенсивный рост энергии и концентрации электронов и интенсивности свечения из объема разряда, обусловленный возбуждением и ионизацией молекул разреженного газа.

Повышение концентрации электронов сопровождалось [4–6] образованием их свободного объемного заряда, который квазистатическим полем  $E_{ПЭ} = \sigma_{ПЭ}/\epsilon_0$  импульса  $\varphi_{ПЭ}$  выталкивался из объема газа под ПЭ. Это приводило на 4 мкс от начала импульса  $\varphi_{ПЭ}$  к уменьшению и тока коллектора  $I$  и концентрации электронов  $n_e$ . После ухода из-под ПЭ первого СОЗа присутствие на нем  $\varphi_{ПЭ}$  продолжало процесс размножения электронов, и роста их энергии до энергии ионизации молекул компонент воздушной смеси с большим потенциалом ионизации молекул разреженного газа, оставшихся в объеме газа под ПЭ. В силу этого, после ухода первого СОЗа число вновь появившихся электронов становилось меньше, чем в первой части импульса  $\varphi_{ПЭ}$ .

К 7 мкс от начала импульса  $\varphi_{ПЭ}$  под поверхность покрытия-электрода оставались молекулы компонент воздуха с большим потенциалом ионизации. В силу этого по мере развития разряда относительная доля высокоэнергичных электронов уменьшалась, и в объеме оставались в основном тепловые электроны, энергия которых меньше энергии возбуждения и ионизации. Энергия тепловых электронов могла уменьшаться только за счет упругих столкновений с молекулами. В результате к 7 мкс плазма разряда УПГ оказывалась термализованной и ФРЭЭ была близка к максвелловскому распределению.

К 10 мкс амплитуда импульса потенциала  $\varphi_{ПЭ}$  падала, и шел процесс распада плазмы с уменьше-

нием ее концентрации. В этих условиях основным механизмом потерь заряженных частиц становилась амбиполярная диффузия зарядов на стенки [9]. Это приводило к уходу на стенки в первую очередь наиболее энергичных электронов. В результате этого высокоэнергетическая часть ФРЭЭ обеднялась по сравнению с максвелловским распределением. С другой стороны, плазма воздуха характеризуется большим влиянием колебательных уровней молекул [10], на которые может приходиться значительная доля энергии, вкладываемой в разряд, а также значительным заселением метастабильных уровней. Во время распада плазмы запасенная на этих уровнях энергия высвобождалась и за счет сверхупругих столкновений могла нагревать электронную компоненту плазмы. Влиянием данных процессов можно объяснить повышение средней энергии электронов в ФРЭЭ на 10 мкс.

#### Библиографический список

1. Казан Ю.М. Распределение электронов по скоростям в положительном столбе разряда // Спектроскопия газоразрядной плазмы. – Л.: Наука, 1970. – С. 201–223.
2. Цендин Л.Д. // Журнал экспериментальной и теоретической физики. – 1974. – Т. 66. – С. 1638–1650.
3. Герасимов И.В. Патент РФ N2076381 «Поверхностный и объемный источник зарядов одного знака» (приоритет от 25.03.1991), БИ 9 (1997).
4. Герасимов И.В. Излучательные свойства разряда униполярного пробоя газа // Журнал технической физики. – 1994. – Т. 65. – С. 30–35.
5. Герасимов И.В. О распространении униполярного безэлектродного пробоя газа // Физика плазмы. – 1988. – Т. 14. – С. 1240–1247.
6. Герасимов И.В., Сухов А.К. Исследование распространения разряда униполярного пробоя газа // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2005. – №11. – С. 5–10.
7. Герасимов А.И., Герасимов И.В., Сухов А.К., Якунина Л.В. Исследование спектра излучения разряда униполярного пробоя газа в воздухе при изменении давления // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2005. – №3. – С. 10–14.
8. Козлов О.В. Электрический зонд в плазме. – М.: Атомиздат, 1969. – С. 195.
9. Райзер Ю.П. Физика газового разряда. – М.: Наука, 1987. – 592 с.
10. Биберман Л.М., Воробьев В.С., Якубов И.Т. Кинетика неравновесной низкотемпературной плазмы. – М.: Наука, 1982. – 283 с.

# ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

З.И. Александрова

## СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Вторая половина XX века принесла в научное и общественное мировоззрение новое понимание течения жизни. В соответствии с классической картиной мира природа стабильна и детерминированна. В последние десятилетия история природы нашей планеты и социокультурной эволюции человека немонотонна, проходит через закономерную череду кризисов, бифуркаций, катастроф, сменяющихся периодами запрограммированного развития. Каждый человек непосредственно ощущает нестабильность окружающей природы, экономической и социальной жизни. Глобальные мировые изменения являются следствием перехода к информационному обществу, отдалением понятий «культура» и «цивилизация» друг от друга, приводят к нравственно-психологической деформации личности. Для преодоления этих негативных особенностей необходимы совместные усилия всего мирового сообщества, так как перед человечеством стоит новая проблема, проблема сохранения жизни на Земле.

Современный человек приходит в изменяющийся и нестабильный мир в окружении одних объектов, орудий труда, а уходит в окружении принципиально новых. Происходит интенсивное устаревание социальных, профессиональных и психологических компетенций. Освоение новых компетенций требует от личности постоянного изменения себя, проявления гибкости, возможности перемещения в социально-профессиональной структуре общества. Поэтому современной личности важно иметь такое качество как социально-профессиональная мобильность.

Изменение фундаментальных оснований существовавших обществ сопровождалось неоднократной сменой парадигм. Так, для античности было характерно целостное восприятие мира, средневековье утверждало признание божественных законов, индустриальная парадигма базировалась на признании лидирующей роли экономической науки, а современная постиндустриальная парадигма утверждает примат человека, его

сознания в системе источников существования и развития общества.

Образование играет важнейшую роль в истории и судьбах человечества. Современная образовательная парадигма рассматривает человека как главную цель образования; учит анализировать и изучать прошлый опыт, имеет дело с обучающимися, а не с обучаемыми; помогает распознать потребности и мотивы; оказывает помощь и поддержку в саморазвитии; учит формулировать, занимать и отстаивать собственную позицию; принимать участие в определении собственной образовательной траектории, готовит к непрерывному образованию в течение жизни, учит жить «здесь и теперь». Современная парадигма предполагает сотворение своего собственного образа мира и своего собственного образа в этом мире, учит толерантности, сохранению и развитию индивидуальности; учит постоянной смене ролей; учит быть мобильной личностью в динамичном мире.

Категория «мобильность» интересовала многих отечественных авторов (П.А. Сорокин, Т.И. Заславская, М.Н. Рудкевич, В.Н. Шубкин, Ф.Р. Филиппов, И.В. Удалова, Е.Д. Гражданников, Л.Н. Лесохина, Ю.И. Калиновский, Н.Н. Суртаева, Е.П. Шарова). Интересно рассмотреть генезис данного понятия.

П.А. Сорокин ввел понятие социальная мобильность, суть которого изменение индивидом или группой лиц места, занимаемого в социальной структуре, либо перемещение из одного социального слоя в другой. Он выделил вертикальную и горизонтальную социальную мобильность.

Вертикальная социальная мобильность – это перемещение индивида или группы в системе социальной иерархии, включающее изменение социального статуса. Вертикальная мобильность бывает восходящей и нисходящей.

Горизонтальная мобильность – это перемещение индивида или группы в социальной структуре без изменения социального статуса (перемена религии, гражданства, семьи профессии,

места жительства, места работы). Социальные лифты обеспечивают ускоренное перемещение индивидов в социальной структуре общества. Таковыми являются армия, церковь, школа, собственность, брак. В быстро развивающемся обществе вертикальная мобильность протекает очень интенсивно. Как только высокие статусы заполняются, движение «социальных лифтов» замедляется. Новый высший класс «загораживается» от общества социальными барьерами. Возникает социальная клаузула – замкнутая социальная группа. В этот период наступает стабилизация общества. В период 1989–1992 гг. российские «социальные лифты были активны». Сегодня, чтобы попасть в элиту, необходимы капиталы и возможности, которыми большинство россиян не обладает. В процессе взаимодействия с другими индивидами каждый человек выполняет определенные социальные функции, которые определяют его социальный статус. Социальный статус – это общее положение личности или социальной группы в обществе, связанное с определенной совокупностью прав и обязанностей. Социальные статусы бывают предписанные (национальность, место рождения, социальное происхождение) и приобретенные (профессия, образование). В любом обществе существует иерархия статусов, которая представляет собой основу его стратификации. Определенные статусы являются престижными, другие наоборот. Престиж – это социальная значимость того или иного статуса, закрепленная в культуре и общественном сознании. Эта иерархия формируется под влиянием двух факторов: реальной полезности тех социальных функций, которые выполняет человек и системы ценностей, характерной для данного общества. Если престиж некоторых статусов необоснованно завышен или, наоборот, занижен, то имеет место утрата равновесия статусов. Общество, в котором наблюдается тенденция к утрате этого равновесия, не может нормально функционировать. Социальный статус личности, прежде всего, оказывает влияние на ее поведение. Зная социальный статус человека, можно легко определить большинство качеств, которыми он обладает, а также предсказать действия, которые он будет осуществлять. Подобное ожидаемое поведение человека, ассоциируемое с тем статусом, который он имеет, принято называть социальной ролью.

Социальная роль фактически представляет собой некий образец поведения, признанный

целесообразным для людей данного статуса в данном обществе. Социальная роль может быть закреплена за человеком формально или иметь неформальный характер. Каждый человек имеет не одну, а целый набор социальных ролей, которые он играет в обществе. Их совокупность называется ролевой системой. Многообразие социальных ролей может стать причиной внутреннего конфликта личности. Несмотря на то, что поведение личности во многом определяется тем статусом, который она занимает, и теми ролями, которые она играет в обществе, личность, тем не менее, сохраняет свою автономию и определенную свободу выбора. И хотя в современном обществе наблюдается тенденция к унификации и стандартизации личности, полной ее нивелировки не происходит. Индивид имеет возможность выбирать из множества социальных статусов и ролей те, которые позволяют ему лучше реализовать свои планы, максимально эффективно применять свои способности. Любое ролевое предписание наметает только общую схему поведения человека, сохраняя за ним возможность выбора путей его исполнения.

Профессиональная мобильность – это изменение группой лиц или индивидом одной профессии на другую. Различают вертикальную профессиональную мобильность (перемещение вверх-вниз в профессионально-квалификационной структуре) и горизонтальную (перемещение без качественного изменения профессии и квалификации).

В 1988 г. И.В. Удалова и Е.Д. Гражданников рассматривали профессиональную мобильность как один из видов социальной мобильности, понимаемой в широком смысле. Под социально-профессиональной мобильностью они понимают перемену профессий, сопровождаемую изменением социального статуса. Данные авторы ввели понятие «внутрипоколенная мобильность».

В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев (1995 г.) и другие рассматривают социальную мобильность как свойство социальных субъектов, выраженное в их способности быстро и адекватно модифицировать свою деятельность при возникновении новых обстоятельств. Термин также обозначает процесс изменений в социальной структуре населения. В контексте образовательной проблематики употребляется в двух смыслах:

– перемещение индивида в социально-профессиональной структуре общества, связанное с изменениями в их образовательном статусе.

Подразделяются на два вида: а) горизонтальные перемещения – смена рода занятий в рамках одного и того же квалификационного ранга; б) вертикальные – переход на более сложные и содержательно богатые виды занятий после прохождения очередных степеней образовательной лестницы;

– личностное качество, приобретенное в процессе учебной деятельности и выраженное в способности легко и быстро осваивать новые реалии в различных сферах жизнедеятельности, находить адекватные способы разрешения неожиданных проблем и выполнения нестандартных задач. Социально мобильным в данном контексте называют индивида, обладающего гибкостью, способностью к изменениям, умеющего оперативно реагировать на вызов времени. Уровень социальной мобильности зависит от качества полученного образования, поэтому не обязательно коррелирует с его формальным уровнем. Здесь уже качественно меняется содержание понятия социальная мобильность, к процессу перемещения в структуре общества присоединяются личностные качества.

В 1998 г. Л.Н. Лесохина выявила противоречие между категориями социальная мобильность и компетентность (профессионализм). В своих исследованиях она отмечает, что «с одной стороны, это смена позиций, обусловленных внешними обстоятельствами, например, отсутствие рабочих мест в регионе, бытовой неустроенностью». А с другой стороны, «социальная мобильность, понимаемая как внутреннее самосовершенствование личности, основанное на стабильных ценностях и потребности в саморазвитии». У автора остается убеждение в достаточной независимости этих понятий.

Точка пересечения социальной мобильности и компетентности лежит в области динамики современной жизни. По мнению Ю.К. Калиновского (2000 г.), «если в ситуации стагнации социальная мобильность в определенном смысле противоречит компетентности или, по крайней мере, эти категории могут никак не соприкасаться, то в динамическом обществе сама ситуация подталкивает их друг другу». Ю.К. Калиновский видит прямую связь между образованием и мобильностью: чем образованнее человек, тем он мобильнее.

Молодежь оказывается в эпицентре всего, что происходит в социуме. Профессиональное и жизненное самоопределение юношества происходит

сегодня в жестких условиях. Кардинальные изменения в социально-экономической системе общества расширили для выпускников средних школ, ССУЗов и ВУЗов спектр возможных путей жизненного выбора после окончания учебного заведения. Если в советский период выпускники, главным образом, должны были реализовывать полученные профессиональные знания в соответствующей сфере народного хозяйства, и это было законодательно закреплено обязательным распределением выпускников, то теперь они имеют полную свободу выбора в определении своего будущего. Кроме субъективного желания при планировании своего будущего, существует давление внешних обстоятельств, прежде всего макро- и мезофакторов. Свобода обретения занятия и статуса не является самоцелью. Она является неперенным условием развития и максимальной самореализации личности, выступает условием сочетания способностей индивидов и потребностей общества. Реальный выбор занятия и статуса отражает особенности воздействия внешних условий.

Современная образовательная парадигма отмечает недостаточность квалификационного подхода в сфере образования, так как возникли и набирают силы следующие тенденции: произошли принципиальные изменения почти во всех профессиях, появились новые профессии, возросла роль горизонтальной мобильности в течение трудовой жизни, изменился стиль жизни на различных уровнях. Требуется повышение адаптации человека к постоянным изменениям социальных и экономических условий жизни и деятельности, поэтому рассмотрение социально-профессиональной мобильности необходимо осуществлять во взаимосвязи с компетентностным подходом.

Компетентностный подход позволяет перейти в сфере образования от его ориентации на воспроизведение знания к применению и организации знания; «снять» диктат объекта труда (но не игнорировать его); положить в основание стратегию гибкости в пользу расширения возможности трудоустройства и выполняемых задач; поставить во главу угла междисциплинарно-интегрированные требования к результату образовательного процесса; увязать более тесно цели образования с ситуациями применимости на современном рынке труда; ориентировать человеческую деятельность на бесконечное разнообразие

профессиональных и жизненных ситуаций. Таковы цели компетентностного подхода.

В переводе с латинского *competentia* означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познанием и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней. В то же время профессиональной компетентностью называют индивидуально-психологическое образование, включающее опыт, знания, умения, психологическую готовность. Выделяют следующие виды компетенций: «ключевые компетенции», «ядерные компетенции», «деятельностные компетенции», «персональные компетенции», «социальные компетенции», «политические компетенции», «компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе», «компетенции, определяющие владение письменным и устным общением (владением несколькими языками)», «компетенции, связанные с возникновением информационного общества», «компетенции, реализующие возможность учиться в течение всей жизни» и др.

Профессиональная компетентность – совокупность индивидуальных свойств личности, состоящих в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям труда. Формирование профессиональной компетентности осуществляется в трех направлениях: изменение всей системы деятельности, ее функций и иерархического строения; изменение личности субъекта; изменение соответствующей установки по отношению к субъекту деятельности.

А.К. Маркова выделяет несколько видов профессиональной компетентности, наличие которых означает зрелость человека в профессиональной деятельности:

– специальная компетентность – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

– социальная компетентность – владение совместной профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего труда;

– личностная компетентность – владение способами личностного самовыражения и самораз-

вития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;

– индивидуальная компетентность – владение способами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессионально-личностному росту, самоорганизации и самореабилитации.

Только соединение данных четырех составляющих может дать полный образ современного профессионала.

В условиях перехода к рыночной экономике радикально изменяются требования к специалистам, работающим в различных сферах общественного производства. Особенно большое место отводится таким качествам профессионала, как профессиональная самостоятельность, мобильность, способность к сотрудничеству. Любопытно, что еще в 1920–1930 гг. в России шли дискуссии о политехническом образовании. В основе данного подхода лежала идея К. Маркса о «гармонично развитом индивидуе» как антилизе «узкому специалисту». Н.К. Крупская в работе «Выбор профессии» (1932 г.) писала: «Мы не мыслим человека навеки прикрепленного к одной профессии». В.И. Ленин отмечал, что даже «даже самые простые рабочие» обязательно должны иметь к своей профессии «добавление образовательного и политехнического минимума», иначе они будут отставать от развивающегося производства и не смогут стать полноценными членами общества, так как будут объектами шантажа и манипуляций со стороны различных политических «прихвостов». К сожалению, этим идеям не суждено было реализоваться, так как вопреки теоретическим разработкам тоталитарная система быстро стала готовить именно «узких специалистов» («профессиональных кретинов» – по К. Марксу).

Российскому обществу сегодня требуется способность быстро и эффективно решать стоящие перед ним задачи. Россия нуждается в активных, профессионально-мобильных личностях, способных гарантировать процветание общества и повышение качества жизни в стране. Для того чтобы наша страна не утратила интеллектуальный и культурный потенциал, не превратилась в сырьевую базу и источник дешевой рабочей силы, требуется устойчивое движение общества к постиндустриальной цивилизации с помощью новых стратегических реформ, смены системы ценностей, внедрения наукоемких и информационных технологий.

Образование вообще и профессиональное образование, в частности, должно помочь человеку не столько в освоении конкретных знаний и умений, сколько в обретении «смысловой картины мира». Знания, умения и навыки, также как и сами профессии, — это лишь средства для нахождения своего места в мире и обществе, для самореализации. Поэтому особое внимание уделяется новой образовательной парадигме, которая утверждает, что образование должно быть *опережающим*, то есть готовить к жизни в современном информационном обществе, где царит интеллектуальная, религиозная, межнациональная толерантность и единое образовательное пространство; а также *общедоступным*. Благодаря этим тенденциям в развитии современного образования может быть обеспечена социально-профессиональная мобильность населения.

#### Библиографический список

1. Калиновский Ю.К. Введение в андрагогику. Мобильность педагога в образовании взрослых / Под ред. А.А. Макаревича. — М.: Вита-Пресс, 2000. — 287 с.
2. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: Междисциплинарный словарь терминологии. — СПб.; Воронеж: Российская академия образования Институт образования взрослых, 1995. — 232 с.
3. Пряжников Е.Ю. Профориентация: Учебн. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.Ю. Пряжников, Н.С. Пряжников. — М.: Академия, 2005. — 496 с.
4. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация, Общество / Пер. с англ. — М.: Политиздат, 1992. — 543 с.
5. Чердынченко Г.А. Молодежь России: Социальные ориентации и жизненные пути (опыт социологического исследования). — СПб.: Изд-во РХГИ, 2004. — 504 с.

С.М. Амелюшкина

### ПОНЯТИЕ «ТВОРЧЕСТВО»: ВЧЕРА И СЕГОДНЯ

Становление понятия «творчество» прошло долгую историю. В разные периоды развития человечества, ученые, философы неоднозначно относились к трактовке понятия «творчество», его сущности и источникам. С древнейших времен эта проблема волновала умы великих мыслителей.

В эпоху античности философы предлагали две противоположенные концепции трактовки данного понятия. Аристотель рассматривал творчество, как человеческую способность, человеческое ремесло. В начале XX века немецкий ученый Г. Мейер высказал предположение, что аристотелевская вселенная создается по образу и подобию человеческого произведения искусства, и мир устроен, как художественное творение [6]. Аристотель ориентируется на человеческое творчество как на образец, отрицая божественность акта творения. Иная точка зрения была у Платона. Связывая понятие «творчество» с представлениями о творении мироздания, Платон подчеркивает универсальность данного понятия, его божественную сущность. «Всякий переход из небытия в бытие — это творчество». [15] Он впервые обратил внимание на акт вдохновения, как части творческого процесса.

В эпоху Средневековья религия доминирует в общественном сознании, что оказывает влияние на многие философские взгляды. Так, понятие «творчество» многие философы рассматривают, как акт божьей воли. Данная интерпретация исходит из теистической концепции, согласно которой Бог — это творец всего. В поддержку данной концепции выступал философ средневековья Иоанн Скот. Он разделил всю природу на 4 вида: творящая, но не сотворенная (Бог); творящая и сотворенная (идеи в Боге); сотворенная, но не творящая (вещи в пространстве и времени); не творящая и не сотворенная (Бог, как цель и конец всех вещей). Но, существовали и другие концепции. Фома Аквинский придерживался пантеистической трактовки. Он стремился подчеркнуть постоянное участие Бога во всех актах творения [13, с. 90].

Эпоха Возрождения создает новое направление в философии. Предметом философии становится земная жизнь человека, его деятельность. Возрастает ценность человека, появляется понятие «уникальности личности». Мир и человек — творение Бога. Предназначение человека в творческой жизнедеятельности. Только в творческом деянии человек обретает возможность наслаж-

даться этим миром [13, с. 98]. Появляется новая концепция – антропоцентризм (учение о свободе человека Пико дела Мирандола). Человек должен сделать себя сам в условиях свободного, творческого выбора. Творчество рассматривается, прежде всего, как искусство в широком смысле слова. Именно в эпоху Возрождения возникает интерес к самому акту творчества.

Ученые и философы эпохи Нового времени по-разному трактуют понятие «творчество». Так, Гете в «Фаусте» в поэтической форме выражает мысль о творческом характере человека. «Только творчество наполняет жизнь человека особым смыслом и позволяет ему радоваться жизни, не цепляясь за ее ценности» [14]. Ф. Бэкон считал, что человек сможет творить, если будут устранены духовные стереотипы. Т. Гоббс видел в творчестве, прежде всего фантазию, и духовную свободу, а человека рассматривал как творца культуры, создателя многообразных искусственных тел. Г. Гегель также поддерживал идею о творческой активности человека. «Творчество – это духовная деятельность, результатом которой является созидание оригинальных ценностей, установление новых, ранее неизвестных фактов, свойств и закономерностей материального мира и духовной культуры» [3].

На рубеже XIX–XX веков появляется новое направление – философия жизни, которое стало основой для нового подхода в рассмотрении понятия «творчество» – экзистенциального. Экзистенциалисты признавали интуитивную природу творчества. Для них творчество было синонимом жизни. Бергсон обосновал свою концепцию «Творческая эволюция». Он видел основание мира в «жизненном порыве», обеспечивающем его эволюцию. Жизненный порыв это потенциал космоса, реализующего себя через творчество человека. Таким образом, он рассматривал творчество как непрерывное рождение нового. «Жизнь – это поток творчества во времени» [13, с. 197].

В философии Ф. Ницше проблема творчества связана с теорией сверхчеловека. Только сверхчеловек может обладать способностью к творчеству. Для Ф. Ницше творчество – это подлинное бытие. Это то, что создает порядок. Оно проявляется не только в переоценке ценностей, но и, прежде всего, в вере и любви [8, с. 25]. Ф. Ницше подчеркивал взаимозависимость творчества и спонтанности, считая спонтанность движущим началом творчества.

Французский экзистенциализм (А. Камю, Ж.-П. Сартр) дает свою интерпретацию понятия «творчество». А. Камю говорил о преобладании «абсурдных страстей» в творчестве. «Творчество отражает тот момент когда рассуждения прекращаются и на поверхность вырываются абсурдные страсти» [12, с. 289].

В начале XX в. в философии формируется онтологический подход к трактовке понятия «творчество». Основная идея – человек – существо эволюционирующее и творчески самоопределяющееся. Эти мысли высказывали Э. Фромм, Н.А. Бердяевым, В.И. Вернадским и др. Н.А. Бердяев определял творчество не как деятельность по «перераспределению» материи, но как процесс обновления духа, выработки качественно нового отношения личности к себе и миру объектов [10].

Г.С. Батищев рассматривал творчество на основе деятельностного подхода. Для него творчество в первую очередь – это высшая форма активности. «Современный здравый смысл определяет творчество не иначе, как через деятельность, присоединяя к ней признак новизны» [2, с. 152].

XX век внес свои коррективы в трактовку понятия «творчество».

Так, К. Маркс поддерживал идею о том, что творчество есть сознательная, целенаправленная предметно-практическая деятельность общества по преобразованию окружающей действительности и самого себя.

З. Фрейд утверждал, что различного рода психические процессы человека не исчезают в нем бесследно, а лишь затушевываются, «вытесняются» на некоторое время в сферу бессознательного. Согласно З. Фрейду, в основе творческого вдохновения лежит так называемое «вытесненное бессознательное». Творчество – это один из способов избавления человека от сексуальной энергии по средством катарсиса (очищения) [5].

Творчество, как самоактуализацию личности рассматривали такие ученые как А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс, Н. Роджерс. Н. Роджерс считает, что творчество есть процесс, который может приводить к созданию некоторого продукта [9]. Есть последователи данного подхода и в отечественной психологии. Р.М. Грановская рассматривает творчество как социально-приемлемый и поддерживаемый способ самоактуализации; как способ получения удовольствия; как способ преодоления внутренних противоречий [4].



Отечественная теория и практика внесла свой вклад в становление понятия «творчество». Работы С.Л. Рубинштейна способствовали утверждению представлений о творчестве как о результате сознательной деятельности субъекта. Сторонником деятельностного подхода выступает и Ю.А. Миславский, который говорит о том, что творчество – это деятельность, выполняющая функцию обеспечения своеобразного иммунитета к трудностям и разрушающим последствиям неудач [7]. В.А. Сластенин и Л.К. Веретенникова считают, что «творчество» рассматривается в науке как деятельность, результатом которой является создание нового, отличающегося неповторимостью, оригинальностью. «Творчество – высшая форма активности человека и в то же время его характеристика, свидетельствующая о высоком уровне развития такого интегрального качества, как творческий потенциал личности» [11, с. 27]. Следует так же отметить позицию В.И. Андреева, который трактовал творчество, как вид человеческой деятельности, характеризующийся рядом существенных необходимых признаков, которые всякий раз проявляются не изолированно, а интегративно, в их целостном единстве [1, с. 49].

Личностный подход развивается в исследованиях Б.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна, Н.С. Лейтеса и др. и базируется на утверждении о том, что творчество имеет целеполагающий характер и является функцией интеллекта.

В результате этого краткого теоретического обзора рассматриваемой проблемы можно выделить следующие подходы к трактовке понятия «творчество»:

1. Пантеистический подход. Творчество, как акт божий воли (Платон, Августин, Иоанн Скот).
2. Деятельностный подход. Творчество, как высшая форма активности (К. Маркс, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин, Ю.А. Миславский).
3. Экзистенциальный подход. Творчество, как интуитивный порыв.
4. Синкретический подход. Творчество, как проявление ритма Вселенной (А.А. Потенция, Д.Б. Лезин).

5. Диалектический подход. Творчество, как атрибут материи (Я.А. Пономарев и др.).

6. Личностный подход. Творчество, как функция интеллекта (Б.М. Теплов, Н.С. Лейтес).

#### Библиографический список

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 237 с.
2. Батищев Г.С. Введение в диалектику творчества. – СПб.: Изд-во РХГИ, 1997. – 464 с.
3. Гегель Г. Наука логики. Т. 3. – М., 1971. – С. 214–218.
4. Грановская Р.М. Творчество и конфликт в зеркале психологии. – СПб.: Речь, 2006. – С. 253–262.
5. Ирина В.Р., Новиков А.А. В мире научной интуиции. Интуиция и разум. – М.: Наука, 1978. – 145 с.
6. Лосев А.Ф. История античной эстетики Аристотель и поздняя классика. // История античной эстетики. Т. IV. – М.: Искусство, 1975. – 395 с.
7. Миславский Ю.А. Саморегуляция и творческая активность личности // Вопросы психологии. – 1988. – №3. – С. 70–75.
8. Ницше. Введение в понимание его философствования / Под ред. А.А. Ермаковой. – СПб.: Фонд Университет «Владимир Даль», 2004. – С. 23–30.
9. Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С. 164–168.
10. Савинцев В.И. Проблема времени в персонализме Н.А. Бердяева: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Калининград, 2006. – 16 с.
11. Сластенин В.А., Веретенникова Л.К. Формирование творческого потенциала школьников. Учебное пособие. – М.: Магистр, 1999. – 95 с.
12. Сумерки Богов / Общ ред. А.С. Яковлева. – М.: Изд-во полит. лит., 1989. – 398 с.
13. Философия для аспирантов / Под ред. И.И. Кального. – СПб.: Изд-во «Лань», 2001. – 512 с.
14. Фромм Э. Душа человека. – М.: Республика, 1992. – С. 375–414.
15. Яковлев А.Я. Философия творчества в диалогах Платона // Вопросы философии. – 2003. – №6. – С. 142–154.

Р.И. Бабичева

## ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ, ВЛИЯЮЩИЕ НА УСТОЙЧИВОСТЬ РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СПОУ В РЕЖИМЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ

*В статье рассматривается совокупность факторов и организационно-педагогических условий, обеспечивающих устойчивое функционирование и развитие образовательной системы учреждений среднего профессионального образования и оказывающих влияние на эффективность работы, на достижение определённых результатов образования. По мнению автора статьи, указанные факторы и условия способствуют стабилизации функционирования и развития образовательного учреждения и в конечном итоге обеспечивают более высокое качество образования.*

Для того чтобы эффективно управлять работой образовательной системы СПО в режиме устойчивого функционирования и развития необходимо знать факторы и условия, влияющие на устойчивость работы учреждения СПО. Эта необходимость в нынешних условиях обусловлена возрастанием конкуренции на рынке образовательных услуг в связи с ухудшением демографической обстановки в стране и значительным расширением образовательных услуг, повышением требований со стороны государства и населения к качеству образования, ограниченностью ресурсов, выделяемых на образование, и поиском в связи с этим способов более эффективного использования возможностей самого образовательного учреждения и ресурсов окружающей среды.

В современной науке под факторами понимают совокупность основных, базовых причин, являющихся источником возникновения, становления и развития некоторых процессов и явлений (В.П. Бранский, Ф.Б. Константинов, В.Г. Марахов и др.).

В теории управления факторами считают те явления, объекты и процессы, которые выступают в качестве варьируемых параметров, влияющих на наиболее важные характеристики состояния управляемой системы – управляемые показатели.

В экономической науке понятие фактор имеет не однозначное толкование. Под факторами понимают условия, в которых совершаются хозяйственные процессы; и причины, под влиянием которых изменяются результаты хозяйственной деятельности. Отождествление данных понятий встречается довольно часто. Скажем, в Большой советской энциклопедии понятие «условия» трактуется как «совокупность особенностей, оказывающих существенное влияние на что-либо». При этом не указывается, каким образом оказы-

вается влияние на объекты и процессы, что приводит к отождествлению условий и факторов. Нам представляется неправомерным отождествление понятий «фактор» и «условие». Различие между понятиями «фактор» и «условия» заключается, на наш взгляд, в следующем. Развитие любой системы происходит в результате взаимодействия внешних и внутренних причин. Некоторые из этих причин называют «делающими причинами». Основанием выделения таких причин является деление всех причин развития на непосредственные и опосредованные. Особенностью «делающей» причины является то, что она носит всегда непосредственный характер, т.е. вызывает определенные последствия. Опосредованная причина сама по себе непосредственно не приводит к таким следствиям, она «не делает их». Но может выступать в роли стимулятора, мотива, цели, в роли движущей силы, производящей не само следствие, а причину его, усиливающую или замедляющую действие этой причины.

Таким образом, условия – это обстоятельства, которые определяют те или иные последствия, наступление которых препятствует одним процессам или явлениям и благоприятствует другим.

Определение организационно-педагогических условий нами было осуществлено в два этапа. Первоначально, на основе анализа литературы, был выбран и использован подход, предложенный Г.Н. Сериковым, который вычленяет четыре ориентира, на основании которых определяются направления развития любой системы:

- нормативно-регламентирующий (правовые и нравственные основания развития системы);
- перспективно-ориентирующий (социальная ценность ожидаемых результатов);
- деятельностно-стимулирующий (условия деятельности субъектов в рассматриваемом пространстве);

— коммуникативно-информационный (средство отражения взаимосвязей между различными системами).

Кроме того, Г.Н. Сериков считает, что при определении условий эффективного функционирования и развития любой системы следует иметь в виду, что «генетические признаки всякой образовательной системы обуславливаются, главным образом, тремя обстоятельствами. Прежде всего, развитие образовательной системы зависит от личностных (природных и приобретенных) свойств участвующих в ее функционировании людей. Внутренние предпосылки играют роль своеобразного «двигателя» активности соответствующей образовательной системы, от накопления мощности которой зависит успех движения — функционирования соответствующей системы. С другой стороны, возможности в развитии образовательной системы обуславливаются условиями, обстоятельствами, в которых она функционирует. Третье обстоятельство можно отнести к организации внутрисистемных отношений, ведущая роль в которой принадлежит непосредственно субъектам внутрисистемного взаимодействия».

При определении комплекса организационно-педагогических условий мы учитывали положительный опыт, накопленный в науке в отношении управления. Анализ литературы показывает, что современная тенденция в развитии теории управления проявляется в стремлении к демократичным, гибким формам и методам управления; позволяет выделить и такой признак управления, как реализация общественных закономерностей и создание условий для устойчивого функционирования и развития образовательных учреждений.

Для выявления условий, способствующих устойчивому функционированию, и переходу образовательной системы в режим устойчивого развития мы использовали методы наблюдения за управленческой деятельностью руководителей учреждений СПО, анкетирования, ретроспективный анализ своего опыта управленческой деятельности, метод опроса фокус-группы.

Обобщение результатов позволило выделить группы факторов и условий, влияющих на устойчивость функционирования и развития образовательной системы СПОУ. Всю выделенную совокупность факторов и условий мы условно разделили на четыре группы.

Первую группу факторов мы назвали *организационно-управленческими*. К ним мы отнес-

ли такие педагогические процессы и явления, которые связаны с организацией образовательной деятельности, мобилизацией ресурсного обеспечения процесса устойчивого функционирования и развития образовательной системы, с рациональным использованием этих ресурсов, инновационной деятельностью коллектива, с координацией деятельности субъектов образования, с управлением кадрами, ресурсами и процессами и которые приводят к ускорению темпов преобразований, к существенному повышению качества образования. Такими факторами и условиями явились: изменение характера управленческого взаимодействия от моносубъектного к полисубъектному; переход от ситуативного управления образовательной системой к стратегическому; систему стимулирования инновационной, экспериментальной и творческой деятельности преподавателей и студентов; рейтинговую оценку их деятельности; обеспечение единства в действиях субъектов образования на основе использования общесистемных аттракторов; реструктуризацию управления.

К другой группе мы отнесли *средовые факторы и условия*. Это такие объекты, явления и процессы внешней и внутренней среды, которые влияют на функционирование и развитие образовательной системы СПОУ посредством активизации деятельности субъектов образования, повышения их работоспособности, производительности труда, продуктивности творческого потенциала. В эту группу факторов и условий вошли: активизация деятельности субъектов во внешней среде с целью использования ее ресурсов для развития образовательной системы; создание в образовательном учреждении и микроколлективах творческой атмосферы; использование здоровьесберегающих и здоровьеукрепляющих технологий и работа по повышению работоспособности субъектов образовательной деятельности; установление фасилитационных отношений между участниками образования.

Третью группу составили *личностные факторы*, к которым относятся: повышение культуры и уровня профессионализма педагогических кадров; создание наиболее благоприятных условий для творческой самореализации преподавателей; оказание помощи преподавателям в проектировании и реализации профессиональной карьеры; использование рефлексии учебной и профессионально-педагогической деятельности.

Четвертую группу образуют *социально-экономические факторы и условия*. К важнейшим из них относятся: уровень государственного финансирования образовательного учреждения; сложившийся уровень оплаты труда преподавателей; активность конкурентов на рынке образовательных услуг; демографическая обстановка в регионе; менталитет населения.

В теории управления общепризнанной является мысль о том, что развитие социальных систем детерминировано внешними и внутренними факторами. К важнейшим *внутренним факторам*, обуславливающим процесс устойчивого функционирования и развития образовательной системы СПОУ относятся: менталитет руководства и педагогических кадров; опыт профессионально-педагогической деятельности; внутренние ресурсы образовательного учреждения; характер управления образовательной системой. На устойчивость образовательной системы наиболее сильное влияние оказывают такие характеристики менталитета, как: парадигма педагогического мышления и управления; педагогические ценности, определяющие целевые установки деятельности; predisposition к инновационной или традиционной деятельности; доминирующий стиль управленческого взаимодействия (моносубъектный, коллегиальный или полисубъектный) и руководства (авторитарный, демократический или либеральный); стратегии поведения (на достижение собственного выигрыша или же достижение взаимного выигрыша).

Наиболее значимыми для устойчивости образовательной системы учреждений СПО характеристиками педагогического опыта являются: юридический статус СПОУ; доминирующий тип профессионально-педагогической деятельности (репродуктивно-исполнительский, локально-рационализаторский или системно-инновационный); используемые в образовательном процессе технологии (экстенсивные или интенсивные); педагогическая культура персонала; духовный климат в коллективе.

К важнейшим *внешним факторам*, оказывающим существенное влияние на процесс устойчивости развития образовательной системы СПОУ, были отнесены: политика государства по отношению к образованию; финансовые, материально-технические, кадровые и информационные ресурсы, поступающие в образовательную систему из внешней среды; количество и уровень

развития выпускников общеобразовательных школ и учреждений начального профессионального образования поступающих на обучение в учреждения СПО; конкуренция на рынке образовательных услуг; требования работодателей к специалистам.

Внешние факторы устойчивости развития образовательной системы проявляются на макро-, мезо и микросоциальном уровнях. Макросоциальный уровень детерминации отражает особенности социально-экономических и духовных процессов, происходящих в стране, развития системы среднего профессионального образования. В своей совокупности эти условия отражают социальный заказ образовательной системе и гарантируют определенную степень ресурсного обеспечения, нормативно регламентируют деятельность образовательных учреждений.

Внешние факторы устойчивости развития образовательной системы СПОУ, относящиеся к мезосоциальному уровню ее детерминации, составляют условия, отражающие колорит конкретного региона, особенности региональной образовательной политики и условий образовательной деятельности. Сюда, прежде всего, следует отнести потребности образовательного учреждения в кадрах; ресурсную поддержку органами власти региона СПОУ; уровень конкуренции на рынке образовательных услуг; потребности региона в специалистах по профилю образовательного учреждения.

Микросоциальный уровень внешней детерминации процесса устойчивости развития образовательной системы СПОУ отражает воздействие на этот процесс учредителей, конкретных организаций, случайных обстоятельств, родителей студентов, спонсоров и др., с которыми образовательное учреждение в процессе своего функционирования и развития вступает в непосредственное взаимодействие.

Факторы – объективно сложившиеся условия и субъективные обстоятельства, одни из которых могут способствовать устойчивому функционированию и развитию (стабилизирующие), другие, наоборот тормозят развитие (дестабилизирующие). К стабилизирующим факторам мы отнесли: наличие стратегии развития образовательной системы, условий для творческой самореализации педагогов в учреждениях СПО, эффективной кадровой политики, системы стимулирования педагогической деятельности, децентрализация

внешнего управления, полисубъектный стиль управленческого взаимодействия, востребованность выпускников на рынке труда. Дестабилизирующими факторами являются на наш взгляд отсутствие координации в совместной деятельности субъектов образовательной системы, чёткости планирования и организации деятельности коллектива, надлежащего ресурсного обеспечения для решения традиционных и инновационных образовательных задач, режим творческого развития образовательной системы, текучесть кадров, болезнь преподавателей и обслуживающего персонала, конфликты в педагогическом и студенческом коллективах.

Выделение факторов устойчивости развития образовательной системы СПОУ позволило нам определить основные организационно-педагогические условия устойчивого развития и функционирования образовательной системы СПОУ:

- переход в режим стратегического управления образовательной системы;
- гармонизация интересов, потребностей, целей и действий индивидуальных и групповых субъектов на основе духовной направленности их деятельности, использования полисубъектных форм взаимодействия и гуманизации отношений;
- обеспечение творческой самореализации субъектов образовательного процесса путём включения их в инновационную преобразовательную деятельность;
- согласование внешних управляющих воздействий на образовательную систему и внутренних; административного управления и самоуправления;
- создание здоровьесберегающей и здоровьесупplementирующей среды;
- обеспечение адекватности ресурсного обеспечения образовательной системы потребностям в функционировании и развитии за счет установления приоритетов, рационализации и изобретательства, за счет варьирования ресурсами.

Нестабильность социально-экономической жизни порождает дестабилизацию работы образовательных учреждений и требует разработки эффективных стратегий, за счет чего повышается устойчивость их функционирования и развития. Управление процессом устойчивого функционирования и развития образовательной системы СПОУ невозможно без перехода от ситуативного управления к стратегическому. Стратегическое управление предполагает своевременные изменения в организации в ответ на измене-

ния окружающей среды, позволяющие добиваться преимуществ, в результате чего образовательные учреждения выживают и достигают своих целей в долгосрочной перспективе, устойчиво функционируют и развиваются. Такое управление возможно лишь на основе использования гибких методов и форм регулирования социальных процессов.

Использование стратегического управления позволяет: кратчайшим путем, с минимизацией отклонений, ошибок наметить направление преобразований с использованием научных методов прогнозирования, учета основных тенденций в развитии; добиться наиболее высокого темпа преобразований в условиях дефицита ресурсов путем выделения приоритетов; создать временной запас для подготовки персонала и ресурсов к решению инновационных задач и повысить тем самым качество работы; обеспечить максимальную упорядоченность и сознательность в действиях персонала, обеспечить устойчивое функционирование и развитие.

Результаты совместной деятельности субъектов образовательного процесса, направленной на устойчивое функционирование и развитие образовательной системы, могут оказаться незначительными, если между ними нет взаимопонимания и их действия не согласованы. Функционирование и развитие образовательной системы будет наиболее устойчивым лишь в том случае, когда в максимальной мере будет использоваться для этой цели творческий потенциал всех участников образовательного процесса. А это возможно лишь на основе рациональной расстановки кадров, включения каждого субъекта в деятельность, соответствующую его склонностям, опыту, интересам, стремлениям и позволяющую в наилучшей мере реализовать наиболее сильные стороны этого субъекта.

Каждый из субъектов образовательной деятельности реализует в ней свои цели, интересы, потребности. Наиболее устойчивое функционирование и развитие образовательной системы будет наблюдаться лишь в том случае, когда эти цели, интересы и потребности, а также реализующие их действия будут гармонизированы между собой, а также с общими (групповыми и общесузовскими) целями, интересами и потребностями.

Включение субъектов образовательного процесса в инновационную преобразовательную деятельность, является одним из условий обеспечения

самореализации субъекта и одним из условий обеспечения устойчивого функционирования и развития образовательной системы СПОУ. Самореализация есть процесс реализации внутреннего потенциала и внешних возможностей в соответствии с желаниями, целями и планами субъекта. Функционирование и развитие СПОУ в инновационном режиме должно идти с учетом традиций, новых тенденций, норм и перспектив в сфере труда и видения модели специалиста в России и за рубежом. Рождение нововведений и их внедрение должны быть ориентированы на обеспечение самореализации субъектов образовательного процесса.

Постепенный переход от административного управления образовательной системой к самоуправлению – основной резерв устойчивости ее функционирования развития. В основе административной системы управления образованием лежит моносубъектный стиль управленческого взаимодействия. Переход к высокоорганизованной структуре управления связан с переходом от моносубъектного управленческого взаимодействия к полисубъектному, с поэтапным переходом от административного управления образовательной системой к соуправлению, а затем к самоуправлению, самоорганизации. А согласование внешних управляющих воздействий на образовательную систему и внутренних является одним из условий обеспечения устойчивого функционирования и развития СПОУ.

Базовой ценностью здоровьесберегающей и здоровьесодействующей среды образовательной системы является приоритет здоровья всех участников педагогического процесса. Идеей здоровья должна быть пронизана вся жизнедеятельность образовательного учреждения. Для этого необходимо выполнение следующих мероприятий:

- отбор оптимальных режимов организации учебно-воспитательного процесса;
- создание службы здоровья;
- разработка механизма эффективного взаимодействия службы здоровья со всеми субъектами образовательного процесса;
- укрепление материально-технической базы по созданию наиболее благоприятных условий

формирования, сохранения здоровья участников образовательного процесса;

- разработка научно-методической основы по созданию здоровьесберегающей среды;
- обеспечение выполнения требований к санитарно-гигиеническим условиям в образовательном учреждении и организации образовательного процесса.

Всякая деятельность имеет свой ресурс. Особенность современного подхода к организации учебно-воспитательного процесса видится в том, что ресурс определяется, планируется заранее, а затем учитывается и комплексно используется в ходе выполнения поставленных задач. Ресурсный подход строится не на постановке задач, которое во что бы то ни стало коллектив должен выполнить, потому что так надо. В основе ресурсного подхода лежит принцип соответствия задач имеющимся в наличии и необходимым ресурсам, без которых декларируемое развитие образовательной системы становится профанацией. Эффективное функционирование и развитие образовательной системы возможно только при наличии определенной системы ресурсного обеспечения устойчивости.

#### Библиографический список

1. Бранский В.П. Самоорганизация и наука: опыт философского осмысления. – М., 1994.
2. Давыденко Т.М. Рефлексивное управление школой: теория и практика. – Белгород, 1995.
3. Игнатьева А.В., Максимцов М.М. Исследование систем управления: Учебное пособие. – М.: Юнити-Дана, 2001.
4. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировоззрение: диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии. – 1992. – №12.
5. Коваленко В.И. Полисубъектное управление развитием образовательной системы вуза (на материале вузов МВД России): Дис. ... д-ра пед. наук. – Белгород.
6. Решетников П.Е. Современные парадигмы образования // Традиции и инновации в образовании. – Белгород, 2002.

## ПРОБЛЕМА ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ ЛИЧНОСТИ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА

*В статье представлено обобщение результатов теоретических и эмпирических исследований синдрома психического выгорания. Существуют различные подходы к теме психического выгорания. Синдром представляет собой общепрофессиональный феномен, но в профессиях субъект-объектного типа его проявления исследованы недостаточно.*

В течение последних десятилетий проблема исследования синдрома психического выгорания занимает актуальное место в психологической науке.

Современный этап развития общества характеризуется интенсивным развитием социально-экономических отношений и постоянно возрастающими требованиями к интенсификации работы и профессиональной компетенции персонала организаций.

По мнению исследователей, синдром «выгорания» – это реакция на хронический стресс на рабочем месте, поэтому подвергнуться опасности синдрома психического выгорания может любой работник, вне зависимости от стажа и должности.

История проблемы психического выгорания насчитывает несколько десятков лет. Основным содержанием проблемы психического выгорания является неоднозначная трактовка эмоций, их функций и реальных связей с деятельностью и поведением человека, с другими выделяемыми психическими процессами, состояниями и свойствами, с психической структурой личности в целом. Отсюда следует и практическая, прикладная сторона проблемы эмоций: как их реально исследовать, диагностировать, измерять, изменять, использовать и учитывать.

Теоретический анализ работ по проблеме психического выгорания позволил выделить ряд авторов, которые ставили и решали эту проблему с разных точек зрения.

Впервые «феномен психического выгорания» как социальная проблема упоминается в работах американского психотерапевта Н. Freudenberger в 1974 году. Этим термином он охарактеризовал психологическое состояние здоровых людей, которое проявлялось как состояние изнеможения, истощения, осознание собственной бесполезности. Изначально Н. Freudenberger занес в эту группу специалистов, работающих в профессиях субъект-субъектного типа.

В 1980-е годы в зарубежной литературе было издано около тысячи статей по психическому выгоранию. Исследования данного явления носили эмпирический и эпизодический характер.

В литературе мы можем найти такие обозначения выгорания как «болезнь общения», «излестанность» [4], «отравление людьми», «эмоциональное сгорание», «бессильный помощник» (W. Schmidbauer, 1997). По мнению В.Е. Орла наиболее удачным является термин «синдром психического выгорания» (burn-out), предложенный социальным психологом С. Maslach. Современные исследования по данной теме указывают на расширение круга профессий, подверженных «синдрому психического выгорания». К ним относятся не только работники профессий субъект-субъектного типа, но и профессии субъект-объектного типа. Таким образом, синдром психического выгорания представляет собой общепрофессиональный феномен.

В настоящее время исследования в области выгорания продолжают по следующим направлениям:

- определение понятия выгорания и его структуры;
- изучение факторов, обуславливающих феномен выгорания;
- исследование влияния выгорания на признаки поведения и деятельности субъекта;
- исследования генезиса структурных компонентов выгорания и его динамики в процессе профессионального развития [4].

Анализ литературы, с учетом вышеперечисленных направлений, показал, что проблема выгорания в отечественной психологии практически не разработана. На данный момент имеются лишь единичные исследования (В.В. Бойко, Н.В. Гришина, Э.Ф. Зеер, А.А. Рукавишников, М.М. Скугаревская, В.Е. Орел, В.Я. Тернопол, Т.В. Форманюк и др.). В зарубежной психологии по данной проблеме существует достаточное количество как теоретических, так и прикладных ра-

бот (М. Burish, С. Cherniss, Н. Fredenberger, J. Jones, R. Golembiewsky, D. Green, D. Leiter, T. Marek, С. Maslach, А. Pines, W. Schaufeli и др.), однако до сих пор нет единой точки зрения в понимании этого явления. Малоисследованными остаются также причины и механизмы возникновения синдрома психического выгорания.

В зарубежной психологической литературе выделяются два основных подхода к определению синдрома психического выгорания и его симптомам: результативный и процессуальный [4].

Исследователи, представляющие результативный подход, понимают под феноменом психического выгорания некий итог, причиной которого является набор конкретных составляющих синдрома психического выгорания, таких как эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция профессиональных достижений.

С. Maslach является одним из ведущих специалистов по проблеме выгорания в зарубежной психологической науке. Согласно исследованиям, проведенным С. Maslach и S. Jackson, синдром психического выгорания представляет собой трехмерный конструкт. В состав данного конструкта входят эмоциональное истощение, деперсонализация (т.е. тенденция развивать негативное отношение к клиентам), редуцирование профессиональных достижений.

Таким образом, синдром психического выгорания представляет собой состояние психического, физического истощения, развивающегося как результат хронического неразрешенного стресса на рабочем месте. Развитие данного синдрома характерно для альтруистических профессий, где доминирует забота о людях (социальные работники, врачи, учителя и т.п.). С. Maslach обращает внимание на возникновение данного синдрома как результата профессиональных, а не психических проблем [12].

Несмотря на общепринятость данной концепции, она не исчерпывает многофакторный подход к структуре выгорания. Некоторые авторы либо объединяют факторы, либо исключают из конструкции выгорания тот или иной фактор. Например, D. Green объединяет два первых фактора эмоциональное истощение и деперсонализация в один основной фактор, что вместе с редукцией и являются конструкцией выгорания [11]. Другой исследователь выгорания А. Garden, базовым фактором выгорания считает эмоциональное истощение, а деперсонализация возникает

только в некоторых случаях, избирательно в профессиях социального типа [10]. Другие авторы не относят редукцию к факторам психического выгорания, т.к. считают ее менее значимой. Имеются работы, авторы которых включают в структуру выгорания четвертый фактор – своеобразие, присущее только определенным профессиям (М.М. Abu-Hilal, А.А. El-Emadi, 2000; О. Helessoy, К. Gronhaug, 1998; О. Helessoy, К. Gronhaug, О. Kvitastein, 2000).

Анализ работ, посвященных конструкции феномена психического выгорания позволяет констатировать валидность трехфакторной модели выгорания. Она наиболее полно разработана с теоретической и эмпирической точек зрения. Трехфакторная модель психического выгорания включает в себя три главных компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений.

Существует также и однофакторные модели выгорания. Они трактуют эмоциональное выгорание как состояние физического и психического истощения, вызванное длительным пребыванием в эмоционально перегруженных ситуациях. Представители данного подхода А. Pines и Е. Aronson. С их точки зрения такое объяснение психического выгорания позволяет расширить перечень профессий, подверженных выгоранию, сюда можно отнести профессии субъект-объектного типа (менеджер, летчик, профессии вахтенного метода, руководящие должности и т.п.) [13].

Теоретический анализ источников, посвященных результативному подходу, дает нам основания полагать, что исследователи С. Maslach, S. Jackson, А.М. Leiter, А. Garden, D. Green, А. Pines и Е. Aronson определяют выгорание как своеобразное состояние умственного, эмоционального и психического истощения, взаимосвязанного с профессиональной деятельностью, и наблюдаемое у психически здоровых людей, ранее не испытывавших подобных проблем.

Процессуальный подход исследует феномен выгорания как процесс, включающий в себя серию последовательных стадий или фаз [4]. С. Cherniss определяет выгорание как процесс, при котором проявляются негативные черты в поведении профессионала, как ответная реакция на стрессовый характер рабочей среды [9]. С. Cherniss дает описание трех стадий, ведущих к возникновению выгорания:



- несоответствие между возможностями и требованиями среды;
- возникновение непродолжительного эмоционального напряжения, усталости и бессилия;
- изменение в мотивационной сфере профессионала и его поведении.

Базовой определяющей возникновения выгорания С. Cherniss называет выбор соответствующего способа борьбы со стрессом и, если способ выбран неудачно, то в дальнейшем это провоцирует возникновение психического выгорания [9].

К такому подходу присоединяются исследования М. Burish. Феномен психического выгорания рассматривается с позиций стадийно-процессуального характера. М. Burish выделяет 6 стадий выгорания:

- предупреждающая стадия;
- стадия снижения уровня собственного участия в производственном процессе;
- стадия эмоциональных реакций;
- стадия деструктивного поведения;
- стадия психосоматических реакций;
- стадия разочарования.

Базовой детерминантой выгорания М. Burish также считает несоответствие между вкладом в работу и получаемым от нее результатом [8].

Т.И. Ронгинская отмечает, что происхождение и возникновение феномена выгорания объясняется определенными различиями в эмоционально-мотивационной сфере личности и организационными факторами [5]. Т.И. Ронгинская пишет о необходимости разработки исследовательских стратегий для описания и интерпретации причин данного феномена, о необходимости создания подходящего (адекватного) психологического инструментария. При этом Т.И. Ронгинская отмечает, что на сегодняшний момент остается малоизученным вопрос о мерах предупреждения возникновения синдрома выгорания и о мерах профилактики данного синдрома в профессиональной среде.

В результате проведенных исследований Т.И. Ронгинская говорит, что базой для профилактики синдрома выгорания может стать концепция когерентности А. Антоновского. В соответствии с данной концепцией гарантом психического здоровья в профессиональной среде могут выступать чувство гармонии между собственными возможностями и запросами среды, соотношение своих сил и их реальная оценка, чувство значимости и важности индивидуальной ситуа-

ции, а также уверенность в пользе и продуктивности своих действий.

Таким образом, теоретический анализ работ зарубежных авторов по проблеме психического выгорания позволяет выделить два подхода: результативный и процессуальный.

В отечественной психологической науке в настоящее время, в работах по изучению данного феномена преобладает эмпирико-описательный характер.

Проблема выгорания впервые встречается в работах Б.Г. Ананьева и носит постановочный характер [1]. Он зафиксировал наличие этого феномена у людей, работающих в сфере професий субъект-субъектного типа, без дальнейшего эмпирического подтверждения наблюдаемого феномена.

Представителем концептуальной теории выгорания в отечественной психологии является В.В. Бойко. По его мнению, эмоциональное выгорание – это выработанный личностью защитный механизм в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на стрессовые ситуации в профессиональной среде [2].

По мнению В.Е. Орла системогенез основных составляющих выгорания является гетерохронным и неравномерным. Он считает, что причина гетерохронного и неравномерного характера подструктур выгорания лежит в изменении структуры личности в процессе выгорания, в котором личностные особенности играют важную роль. При развитии выгорания изменения, происходящие в структуре личности, ведут к ее невротизации и повышенному уровню выгорания [4]. Ю.Г. Тихонова рассматривает специфику феномена психического выгорания в управленческой деятельности. Она выявляет факторы напряженности и повышенной стрессогенности профессиональной деятельности в современном обществе и выделяет три основных подхода к описанию выгорания: интерперсональный, индивидуальный и организационный, каждый из которых заслуживает серьезного внимания. Проведя анализ работ, посвященных теме выгорания руководителей, Ю.Г. Тихонова установила, что исследования в данной области касаются, в основном, изучения факторов окружающей среды в возникновении выгорания. Одновременно с этим Ю.Г. Тихонова указывает на недостаточное количество работ, касающихся личностных факторов и рассматривающих взаимодействие этих двух

факторов. По ее мнению необходимо исследовать феномен выгорания с точки зрения «общей адаптивной способности человека» [6]. Т.В. Форманюк придерживается индивидуального подхода в описании психического выгорания. Исследуя проблему психического выгорания в профессии учителя, Т.В. Форманюк предлагает связывать исследование синдрома выгорания с исследованием наличия способностей к той или иной профессиональной деятельности [7].

По мнению В.Е. Орла результативный и процессуальный подходы объединяет «принцип единства результирующей и процессуальной сторон любого психического явления», характерный для отечественной психологии. Этот принцип единства рассматривает феномен выгорания с новых позиций, не соответствующих традиционным подходам, что требует применения нового подхода [4].

Проведенный анализ работ отечественных и зарубежных авторов, посвященных проблеме выгорания, позволяет сделать вывод о приоритетном исследовании факторов, обуславливающих выгорание. Выделяется две группы: индивидуальные и организационные факторы. К индивидуальным факторам относятся социально-демографические (возраст, пол, уровень образования, семейное положение, стаж работы), личностные особенности (выносливость, локус контроля, стиль поведения, самооценка, нейротизм, экстраверсия), профессиональная ориентация (ценностные ориентации, уровень притязаний) и когнитивные процессы (способности и интеллект). Вторую группу образуют организационные факторы. Сюда относятся условия работы (рабочие перегрузки, дефицит времени, продолжительность трудового дня), содержание труда (число клиентов, степень актуальности их проблем, степень близости с клиентом, степень причастности в принятии решения проблемы, независимость в своей работе) и социально-психологические (ролевой конфликт и ролевая амбивалентность, социальная поддержка, обратная связь) [4]. По мнению В.Е. Орла группа организационных факторов занимает значительное место в области исследования феномена выгорания. Работы зарубежных авторов, таких как L. Bennett, M. Kelaher, M.W. Ross, K. Leithwood, T. Menzies, D. Jantzi, J. Leithwood, A. McGrath, D. Houghton, N. Reid, E.I. Meir, S. Melamed, F.A. Abu, M. Soderfeldt, B. Soderfeldt, L.E. Warg, акцентируют внимание именно на данной группе факторов.

Исследуется уровень степени значимости условий труда в процессе возникновения феномена выгорания. Проведенные научные исследования подтверждают гипотезу о влиянии организационных факторов, таких как: дополнительные нагрузки и сверхурочная работа, ненормированный трудовой день.

Спорным остается вопрос о доминирующем влиянии факторов связанных с условиями работы или группы факторов связанных с проблемами клиентов.

На сегодняшний день в психологической и социальной литературе имеется небольшое количество исследований по проблемам организационной культуры (Р. Майерсон, Дж. Роджерс, В.А. Спивак, Барри М. Стоу, Т.О. Соломанидина, В.В. Сметана). Работы социальных психологов в этой области, в основном, посвящены рассмотрению факторов организационной культуры, хотя само понятие организационной культуры затрагивается недостаточно, не учитывается тот факт, что носителями организационной культуры являются люди, работающие в организации. Организационная культура – это система убеждений, норм поведения, установок и ценностей, которые разделяются сотрудниками социальной организации и определяют их организационное поведение. При этом речь идет об убеждениях и ценностях, которые в большей или в меньшей степени разделяются подавляющим большинством членов организации.

В данном контексте уместно говорить о важности проблемы психического выгорания личности. Перефразируя М.А. Булгакова, можно сказать, что организационная культура (как и разруха) начинается в головах людей. Если руководство компании стремится развивать и поддерживать организационную культуру, которая бы максимально соответствовала выработанной стратегии, то необходимо позаботиться о понимании того, что определяет сегодняшнее восприятие, мышление и мотивацию работников организации. Можно предположить, что организационная культура оказывает определенное влияние на возникновение и развитие синдрома психического выгорания личности. Исследования в данном направлении необходимо продолжать и развивать.

Анализ работ, посвященных рассмотрению влияния организационных факторов на развитие выгорания, выявляет значимость организационной культуры в формировании выгорания. При

этом конкретные составляющие и механизмы разработаны недостаточно, что указывает на необходимость дальнейших исследований в данном направлении, которые могут значительно расширить научные знания в этой области, так как факторы рабочей среды свойственны не только профессиям субъект-субъектного типа, а также профессиям субъект-объектного типа.

Таким образом, при наличии многообразных и противоречивых концепций и подходов к трактовке и изучению данного феномена, точка в этих исследованиях еще не поставлена. Не существует единого мнения на дифференциацию данного феномена, его симптомов и механизмов развития и протекания, научные работы, в основном, носят аналитический и описательный характер. Исследования в этом направлении являются актуальными, их своевременность и необходимость продиктована насущными проблемами динамично развивающегося общества и российского бизнеса для успешной реализации национальных проектов и интеграции в мировую экономику.

#### Библиографический список

1. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды. – М.: Владос, 1995.
2. *Бойко В.В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Филин, 1996. – 472 с.
3. *Магура А.* Управление персоналом. – 2002. – №1.
4. *Орел В.Е.* Синдром психического выгорания личности. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – С. 12–77, 118–164.
5. *Ронгинская Т.И.* Синдром психического выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. – 2002. – №3. – С. 85–95.
6. *Тихонова Ю.Г.* Феномен «психического выгорания» и его специфика в управленческой деятельности // Проблемы общей и организационной психологии / Под ред. А.В. Карпова. – Ярославль, 1999. – С. 185–190.
7. *Форманюк Т.В.* Синдром «эмоционального сгорания» учителя // Вопросы психологии. – 1994. – №6. – С. 54–67.
8. *Burish M.* In search of theory: some ruminations on the nature and etiology of burn-out // Professional burnout: Recent developments in the theory and research / Ed. W.B. Shaufeli, Cr. Maslach, T. Marek. – Washington: Taylor & Francis, 1993. – P. 75–93.
9. *Chernis C.* Professional burn-out in human service organizations. – New York: Praeger, 1980. – 233 p.
10. *Garden A.M.* Depersonalization: A valid dimension of burn-out? // Human Relations. – 1987. – Vol. 40 (9). – P. 545–560.
11. *Green D.E., Walkey F.H., Taylor A.J.* The three factors structure of the Maslach Burnout Inventory: A multicultural, multinational confirmatory study // Journal of Social Behavior and Personality. – 1991. – Vol. 6 (3). – P. 453–472.
12. *Maslach C., Leiter M.P.* The Truth about Burnout: How organization cause personal stress and what to do about it. – San Francisco, C.A.: Jossey-Bass, 1997. – 186 p.
13. *Pines A.M., Aronson E.* Burnout: from tedium to personal growth. – N.Y.: Free Press, 1981. – 229 p.

А.И. Василенко

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА СТИЛЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ РЕПЕРТУАРА БУДУЩИМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ ИСПОЛНИТЕЛЯМИ НАРОДНЫХ ПЕСЕН

Обращение к традиционному народно-певческому искусству легло в основу творчества таких композиторов, как А. Мосолов, А. Абрамский, Н. Мешко, Н. Кутузов, Ж. Кузнецова, В. Беляев, Ю. Буцко, Р. Щедрин, В. Калистратов, В. Кикта, Т. Чудова, О. Ковалева, В. Левашов, А. Аверкин, В. Темнов и многие другие.

Сплав характерных музыкальных черт исконной народной песенности (ладовые, мелодичес-

кие, фактурные особенности, принципы голосоведения и т.д.), индивидуально-стилевой палитры композиторских приёмов и творческой интерпретации народной образности способствовал созданию ряда композиторских опусов, обогативших музыкальную отечественную культуру и прочно вошедших в репертуар профессиональных народно-певческих коллективов и певцов-солистов. По словам Б.В. Асафьева «За всеми – и яркими

и только удачными музыкальными произведениями отдельных композиторов звучит, создавая и расцветая, всегда рождаемая по исконным навыкам и из уст в уста передаваемая музыка народов — музыка устной традиции... Она настолько коренится в живой интонации, в “осмысленном воспроизведении”, притом постоянно варьируемом от певца к певцу... что только постоянным, упорным наблюдением слухом можно приучить себя постигать закономерности в происходящем процессе живого интонирования... Чуткий композитор, если только ему свойственно умение... слушать “устную музыку” в ее природе... питается этими живыми впечатлениями и либо стихийно, либо глубоко вдумываясь в происходящее, преломляет их в своей практике» [1, с. 17].

Возникший в первой половине XX-го века и в дальнейшем развившийся собирательский и научно-исследовательский интерес к песенному фольклору в его особой первозданной эстетике звучания и этнической целостности, воплотившейся в бесценных песенных образцах, способствовал расцвету направления композиторского, исполнительского и педагогического фольклоризма (по И.И. Земцовскому). Профессиональные обработки народных песен для певцов с народной манерой исполнения, а также свободное творчество композиторов, ориентирующихся при создании своих произведений на звучание народных голосов, — всё это стало важнейшим стимулом распространения профессионального народно-певческого концертного исполнительства.

В стиливых особенностях музыки композиторов, опиравшихся на песенную природу аутентичного творчества, нашло отражение неисчерпаемое богатство жанрово-стилевой природы самой народной песни. Среди народно-песенных жанров, повлиявших на стиль композиторов или прямо отразившихся в их творчестве, следует назвать и жанры календарного круга с присущей им ритуально-магической образностью, и протяжно-лирические песни, справедливо считающиеся вершиной русского песнетворчества, и жанровое соцветье песен свадебного обряда, вобравшего психологическое и образное многообразие песен предельного эмоционально-психологического диапазона переживаний, организованных сложной красочной ритуальной драматургией, и частушки, плясовые, колыбельные, шуточные, разнообразные по стилистике городские песни. Фактически, перед нами предстаёт все

музыкальное пространство, отражающее жизненный уклад русского народа в его историко-социальном развитии.

Говоря о воплощении в композиторском творчестве фольклорного песенного материала, Б.В. Асафьев отмечал: «То мелькнет сочная рядовая попевка, рядом возникает красивый подголосок, одушевляя течение голосов по прекрасному в своем русле классическому голосоведению. Вдруг мерный тактово-конструктивный ритм классического периода сдается перед импульсивной волей тонического, ритма акцентов различной степени и силы или под мощным воздействием народного характера кантилены, широкого плавного дыхания. Композитор стремится ее “распеть-развить”, одухотворить ею все дальнейшее движение» [1, с. 18–19].

Репертуарной базой народно-певческой педагогики, утвердившей себя за десятилетия своего существования как полноценная отрасль отечественного образования, явилось как аутентичное песенное искусство, так и сформировавшееся на его почве музыкальное наследие ярких самобытных композиторов.

Опора их творчества на жанрово-стилевую специфику народных песен и одновременно привнесение своего видения песенного материала создало разностилевые композиторские направления. Овладение подобным репертуаром потребовало поиска для решения художественно-образных и вокально-технических задач, стоящих перед педагогом, использования различных специфических методов, нацеленных на развитие профессионально-исполнительских навыков студентов.

Как показывает практика, сама педагогическая работа в классе народного пения над композиторскими произведениями оказывается действенным средством для решения вокальных проблем и способствует более интенсивному вокальному развитию будущих певцов, что проявляется и при работе над аутентичным материалом.

Аутентичное пение в своей среде, как правило — коллективное (чаще всего, ансамблевое). Сольное же исполнительство представлено лишь немногими жанрами (в основном, лирика, колыбельные, причеты, частушки). Проникновение авторского творчества в область песенного фольклора значительно расширяет возможности певцов-солистов, так как практически все жанры воплощены в данном композиторском направлении. Функция певца деревенского коллектива связана

преимущественно с исполнением ансамблевой партии в общем звучании. Это не требует от исполнителя большого певческого диапазона (партия ансамблевого певца обычно ограничивается небольшими интервалами). Исполнение же авторских произведений значительно расширяет рамки вокальных возможностей солистов, хотя и требует серьезной вокально-технической подготовки певца.

Оригинальное композиторское творчество для народных голосов, активно развивавшееся с 40–50-х годов XX века, послужило благодатной почвой для концертного восшествия на большую сцену народно-певческого исполнительства. После открытия соответствующих образовательных направлений в ГМПИ им. Гнесиных – дирижирования народным хором и сольного народного пения – интерес композиторов к народным голосам только возрос, и появляющиеся новые сочинения вскоре становились уже неотъемлемой частью педагогического репертуара.

Вокальные задачи в классе сольного народного пения стали более эффективно решаться в процессе освоения авторского песнетворчества. При этом в педагогической практике **необходимо учитывать все многообразие стилиевых особенностей**, которые наполняют данное композиторское направление, основанное на народно-певческом мелосе.

Обращение в педагогической практике к композиторским произведениям явилось отправным пунктом для поиска соответствующих вокальных приемов, необходимых для освоения репертуара. В результате **стилевое многообразие произведений сделало актуальной стилиевую дифференциацию в методике овладения авторской музыкой для народных голосов.**

Это (видимо не случайно) находит свою аналогию в понимании существования дифференцированных подходов самих композиторов к народному песнетворчеству, что отражено в следующем утверждении: «...в данном отношении композиторов можно делить на две особые категории с оттенком внутри каждой из них. Одни – непосредственно на лету подхватывают услышанные напевы и обороты и быстро приспосабливают свое мастерство к тому, чтобы вернуть наблюденное в массовую практику под новой оболочкой. Нельзя отрицать ценность этого «метода», сохраняющего тонус, качественность живого интонирования. Другая категория – другой плюс. Здесь живые наблюдения постепенно от-

стаиваются, отливаются и преломляются в сознании композитора-мастера, пополняясь все новыми и новыми. Мало-помалу они инкрустируются в индивидуальное художественное произведение» [1, с. 18]. Соответственно и манера исполнения, которой следует обучать, должна в первом случае быть более близкой к аутентичной, в большей степени сохраняющей родовые признаки конкретного жанрово-стилевого источника, во втором же – более обобщенной, хотя и тонко соответствующей смыслу и особенностям композиторского языка. В целом стилистический диапазон произведений с использованием народных голосов столь велик, что включает порой различные сферы музыки, а не только отдельные стилиевые отличия. Достаточно сопоставить, например, «Кнопочки» В. Темнова и «Мёртвые души» или «Поэторию» Р. Щедрина. В то же время и в рамках творчества одного композитора мы можем наблюдать заметные внутрителиевые вариации. Игнорирование подобных дифференциаций в природе осваиваемого репертуара недопустимо и в обучении, и в профессиональном исполнительстве.

Анализируя длительный педагогический народно-певческий опыт, можно говорить о необходимости **формирования и дальнейшего развития педагогического метода стилиевой дифференциации** в процессе освоения композиторских направлений.

Художественный стиль всегда является более или менее общим методом создания художественного образа в ту или иную историческую эпоху в данном географическом регионе и в рамках определённого национально-культурного сознания. Стиль эпохи (барокко, классицизм, романтизм, модернизм) естественно сочетается с национальным стилем и стилем конкретного художника (отметим, что всё это следует осознавать в развитии, а не статично).

**Стилиевая дифференциация в народно-певческой педагогике – установка вокально-педагогического процесса на поиск звукообразования, адекватного конкретному стилю исполнения произведения.** Только на этой основе возможна настоящая творческая интерпретация произведения.

Стилиевая дифференциация в процессе исполнения произведений, синтезирующих индивидуально-стилевые и генетические фольклорно-стилевые (региональные, жанровые) компоненты требует работы преподавателя над способностью студента изменять и произвольно задействовать:

а) преобладающий тип резонирования (грудной, головной, а также их соединение);

б) артикуляцию (от диалектного произношения до орфоэпии, от заговорного бормотания до плачeveго голошения);

в) различные регистры (преодолевая трудности, связанные с диапазоном и тесситурой вокальной партии);

г) используемую звуковысотную систему (диатоническую, хроматическую темперированную, фиксированно-микрохроматическую или нетемперированную) – в зависимости от требований автора;

д) нюансировку (которая не может быть одинаковой в произведении, исполняемом без сопровождения, и на фоне звучания симфонического оркестра, с использованием микрофона и без него), что неизбежно связано с акустическими проблемами и проблемами певческого дыхания;

е) бесчисленные варианты интонирования (в асафьевском понимании).

Значительное место в формировании звукообразования занимает проникновение в индивидуальную композиторскую интерпретацию народной основы, что определяется степенью приближенности произведения к самому аутентичному песенному материалу. Использование композиторами способа точного (как правило, с оригинальным аккомпанементом и драматургическим развитием) или приблизительного цитирования фольклорного мелодического материала требует адекватно отражающего специфику данного регионального стиля способа звукообразования. Так, например, «Веснянка» Т. Чудовой из «Вокального цикла» основана на песенном материале Брянской области, источник песни «Мы пойдем, девочки» из сюиты Ю. Гурьева указан в самом наименовании – «По мотивам Смоленской области». То и другое, несмотря на различие творческих решений композиторов, основано на западной певческой традиции, что требует от исполнителей предельно открытого (основан-

ного на интенсивном грудном резонировании) звучания голоса. В других случаях, возможно большее внимание именно к композиторскому решению, особенно когда «...композитор... воздействует на весь многоликий мир музыки во всей его разносторонности то ли непосредственно в композиторских наблюдениях и цитатах, то ли через сеть посредствующих интонаций, то ли в жанрах различного рода обработок, то ли воспитывая в особо одаренных композиторах чувство народности музыкального языка до великих, капитальных обобщений народной музыкальной практики в высших формах музыки. Тогда индивидуальный композиторский ум органически преломляет музыкальную интонацию, как мысль-думу и душу народа» [1, с. 22].

Метод стилистической дифференциации в преподавании народного вокала требует от студента овладения определёнными аналитическими навыками, умения чувствовать историческую эпоху и стиль композитора, проникать в его творческий замысел и конкретную художественную находку, не теряя связи с тем фундаментом, которым и для композитора, и для народного исполнителя остаётся великая русская народно-певческая культура.

#### Библиографический список

1. Асафьев Б.В. О народной музыке / Сост. И. Земцовский, А. Кунанбаева. – Л.: Музыка, 1987.
2. Лобанова М.Н. Музыкальный стиль и жанр: История и современность. – М.: Советский композитор, 1990.
3. Мешко Н.К. Искусство народного пения: Практическое руководство и методика обучения искусству народного пения. Ч. 1. – М.: НОУ «Луч», 1996.
4. Мешко Н.К. Искусство народного пения: Практическое руководство и методика обучения искусству народного пения. Ч. 2. – М., 2000.
5. Шамина Л.В. Школа русского народного пения. – М., 1997.

В.А. Векслер

## СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ ЗА РУБЕЖОМ

*В статье проводится анализ существующих систем дополнительного образования взрослых, в контексте профессиональной подготовки и личностной реализации специалиста, в четырех основных образовательных моделях: скандинавской, европейской, американской и ближневосточной.*

Системы дополнительного образования взрослых в структуре «непрерывного образования» в отдельных государствах разнообразны и выступают ведущей тенденцией развития всех индустриально развитых стран определяя перспективное состояние мирового образования. Роль государства, частного сектора в формировании данных структур образовательного процесса, место данного образовательного процесса, его правовое и финансовое обеспечение отличаются друг от друга согласно культурологическим и политическим традициям этих стран. Проведем небольшой анализ структур и принципов развития систем дополнительного образования как части процесса «образования через всю жизнь» за рубежом, на примере 4-х основных образовательных моделей и стран, представляющих эти модели: скандинавская (Дания), европейская (Германия), американская (США) и ближневосточная (Израиль).

### Дания (модель скандинавской системы дополнительного образования)

В Дании едва заметной на карте Европы страны, с численностью населения чуть больше пяти миллионов человек, один из самых высоких уровней жизни в мире. Законодательное право на образование в Дании было введено в начале XIX века и закреплено демократической конституцией 1849 года. В общей средней школе (Folkescole) продолжающейся девять лет дети учатся без регулярных отметок, а выпускные экзамены можно пересдать в течении всей жизни, если знаний не будет хватать для дальнейшего обучения, всегда можно доучиться в специально созданных для этого школах для взрослых.

Получать образование можно в двух типах школ: муниципальные и независимые (свободные). Независимые школы не контролируются государством и не подвержены инспектированию. К независимым школам относятся школы для взрослых Хайсколе. Для взрослых на базе муниципальных школ формируются специальные

центры образования взрослых, которых обычно несколько в каждом графстве.

Формальное образование для взрослых проводится в окружных центрах образования для взрослых. На уровне формального образования для взрослых существует учебный план, разработанный специально для взрослых. Центр образования взрослых существует для всех взрослых (старше восемнадцати лет), захотевших учиться или переучиваться. Пройти обучения могут не только граждане Дании, но и иностранцы. В центре существует консультационный пункт, где каждому новичку помогают выбрать нужную программу, соответствующую его уровню образования. Если у вновь пришедшего нет сертификата об окончании общеобразовательной школы, то ему придется изучить соответствующие предметы и сдать экзамены. Составляется учебный план и человек приступает к учебе. Взрослые могут пройти курсы, успешная сдача тестов после которых позволяет поступать в специализированные учебные заведения [5].

Еще одним сектором послешкольного образования является «открытое образование». Учреждения открытого образования принимают взрослых и работающих людей, которые хотели бы поменять или повысить квалификацию. Этот тип обучения является платным и строится на изучении отдельных предметов или дисциплин. Экзаменационные результаты в секторе «открытого образования» имеют такую же силу, как и результаты экзаменов по градуальным программам университетов [10].

Обучение рабочих проводится в центрах образования для рабочих, а также в технических и коммерческих школах. Цель этого образования – предоставить профессиональное обучение для опытных, малоопытных и неопытных рабочих в форме кратких курсов. В рамках этого образования существуют специальные курсы для молодежи, безработных и беженцев. Более того, специальные курсы проводятся в сотрудничестве с предприятиями. Проводятся тесты, контролирующие профессиональное обучение для взрослых.

Производственные школы предлагают совмещенные образовательные и производственные программы для безработных людей в возрасте до 30 лет. Дневные народные высшие школы также призваны дать образование безработным. Преподавание ведется в неформальном виде и может включать общие и специальные предметы. Экзамены в этих школах не проводятся. Народные высшие школы, школы домашней экономики, школы рукоделия и дополнительного образования также субсидируются правительством. Правительство не вмешивается ни в содержание, ни в форму преподавания. За исключением школ дополнительного образования, все эти школы — для взрослых [2].

«Обучение длиною в жизнь» — так называют программу образования взрослых в Дании, при которой существует возможность изменить статус аттестата в ходе всей жизни и получить высшее и специальное образование независимо от того, какие отметки были получены на выпускных экзаменах в школе.

#### **ФРГ (модель немецкой системы дополнительного образования)**

В структурном плане народного образования в Германии, от 13 февраля 1970 года, образование взрослых определяется как периодически возобновляемый после первичного образования, в период после вступления в сферу профессионального труда, организованный процесс в форме продолжающегося образования. В соответствии со статьей 2, параграфом 1 Конституции Германии продолжающееся образование должно обеспечить каждому независимо от пола, возраста, предшествующего образования, социального и профессионального статуса, политических и идеологических взглядов или национальности, возможность приобрести знания, умения и навыки, необходимые для полноценного участия в трудовой жизни и жизни общества в целом.

Дополнительное образование взрослых в Германии включает профессиональное и непрофессиональное образование. Профессиональное продолжающееся образование охватывает повышение квалификации и переквалификацию, а непрофессиональное — общее продолжающееся образование.

Уровни организации образования взрослых:

— уровень федерации, земель, коммун — профессиональные школы, высшие учебные заведения;

— уровень местных властей или определенных общественных групп — народные университеты, религиозные образовательные учреждения взрослых, образовательные учреждения при профсоюзах, политических организациях;

— уровень образования взрослых организуемое частными организациями, учреждениями и предприятиями — курсы образования взрослых на предприятиях или организуемое работодателем.

Объединяет все три уровня факторы автономности инициаторов, свобода в разработке собственного плана обучения. Растущее количество международных соглашений имеет прямое отношение к образованию взрослых, признанию квалификаций и финансовому содействию участникам таких программ.

Наиболее распространенной формой профессионального продолжающегося образования является обучение на предприятиях. Данная форма обучения помогает сохранить работу и в то же время повысить профессиональную мобильность. Курсы профессионального образования взрослых имеются и в профессиональных школах. Они организуются частными агентствами [1].

Важнейшее место в системе дополнительного профессионального образования Германии занимают учебно-имитационные фирмы интегрировано обучающие теории и практике, которые занимаются обучением молодежи, повышением квалификации и переквалификацией специалистов по различным областям. Обучение в них строится в виде деловых игр, имитирующее реальные производственные ситуации методом “learning by doing” («учиться-делая»), что позволяет, не только познакомиться с реальными ситуациями, но и проанализировать все возможные ошибки, индивидуализировать обучение и приобрести навыки работы в коллективе. Важнейшим методологическим элементом при обучении так же является отработка механизмов принятия решений и разрешения конфликтов. Для выполнения поставленной задачи учебно-имитационная фирма организована как типичная мала инновационная фирма и взаимодействует с другими учебными фирмами по тем же экономическим законам, что и реальная фирма [12]. Над большинством учебных фирм шефствуют предприятия, от которых фирмы получают как данные так и наглядную продукцию. Эти фирмы-шефы используются как основные места производственной практики. Программа EUROPEN (European



Practice Enterprises Network) объединяет центральные органы более чем 5500 учебных фирм в 42 странах, в том числе в Дании и США, (данные на февраль 2007 года). Главная цель программы способствовать сотрудничеству и открытию новых учебных фирм [14].

Большое значение в дополнительном образовании взрослых имеют учебные центры, создающиеся при совместном участии государства и частных фирм, способствующие пополнению багажа знаний специалиста и более глубокому освоению проблем, которые часто выходят за рамки узкой профессии. Руководство центров обеспечивает как можно большую интенсивность образовательного процесса, в связи с этим объем учебных курсов уплотнен во много раз по сравнению с университетским учебным планом, в которых убирается все общеизвестное или непосредственно не имеющее отношение к предмету обучения. Профессиональные ассоциации инженеров, коммерсантов, медиков и т.д., организуют специальные краткосрочные курсы повышения квалификации и переквалификации. Они могут быть автономными, а могут и встраиваться в работу учебных центров. Крупные промышленные фирмы Германии обязывают всех технических специалистов проходить обучение на месячных курсах переподготовки и повышения квалификации [6].

#### **США (модель американской системы дополнительного образования)**

Развитие систем дополнительного образования в США стало одной из приоритетных задач образования. В 1976 году американские законодатели приняли Закон о обучении в течение жизни ("Lifelong Learning Act") в соответствии с которым законом санкционировалось трата 40 млн. долларов ежегодно на данное образовательное направление в период с 1977–1982 годов [7]. В стратегическом документе «Цели 2000: Акт об обучении Америки» (H.R. 1804 Goals 2000: Educate America Act), принятом на Второй сессии 103 Конгресса США в 1994 году среди основных национальных образовательных идей была определена ориентация на повышение уровня грамотности и непрерывное образование, где в частности отмечается то, что все рабочие должны иметь возможность получать знания и навыки, от базовых до продвинутых технических, необходимых для адаптации к появляющимся новым технологиям, методам труда и рынкам через

государственное и частное общее и профессионально-техническое образования и программы обучения на рабочем месте Закон США «Workforce Investment Act/ Adult Education and Literacy» в статьях 201–251 обозначил приоритеты политики государства в развитии системы образования для взрослых [9; 13].

США под «непрерывным образованием» понимают не только как continuing education, но и long-life education (образование на протяжении всей жизни). Специалист претендующий на сохранение заработной платы в следующем финансовом году, должен в своем самоотчете (Self-evaluation) показать, что он находится в процессе непрерывного образования. Если он не проходил курсы и семинары повышения квалификации, то надо написать статью, выступить с докладом, поработать в комиссии, принять участие в реализации проекта. Таким образом, показателем непрерывного образования считается профессиональное развитие (Professional development) [11]. Непрерывное повышение квалификации в США также стимулируется систематическими аттестациями специалистов.

В результате экономических изменений и стремительного наступления эры информации возросла необходимость в получении новой квалификации. Таким образом, обучение взрослых обеспечивает потребности многих американцев, стремящихся улучшить свое положение на меняющемся рынке рабочей силы. Это одна из причин продолжающегося расширения сферы «взрослого» образования в США. Конечно, не все посещают эти курсы в связи с работой. Многие просто хотят расширить круг своих знаний и изучить что-то привлекающее их, например – изготовление эстампов, танцы или фотографию. Второй причиной можно назвать влияние глобализации на занятость в стране. Миллионы американцев теряют рабочие места в результате перевода производств за рубеж и увеличения масштабов импорта. Третьей причиной можно назвать продолжающийся рост доходов населения США, наличием у него все большего количества свободного времени и постоянное увеличение числа американцев зрелого возраста, что поднимает бурный спрос на дополнительное образование для взрослых. Четвертая причина необходимости дополнительного образования для взрослых является огромный приток иммигрантов в США, которых нужно обучать языку и адаптировать к новым реалиям.

«Свободные университеты» предназначены для обучения взрослых работающих людей. Они предоставляют населению курсы различной направленности в зависимости от потребностей слушателей. Занятия проводятся в неформальной обстановке, в библиотеках, социальных центрах, частных домах. Руководство «свободными университетами» осуществляют традиционные университеты, такие как, например, Национальный университет США.

Система дополнительного образования взрослых США, базируясь на принципе «неформальности», характеризуется высокой степенью гибкости и разнообразия, удовлетворяя практически любые познавательные и профессиональные запросы граждан [3].

#### **Израиль (модель системы дополнительного образования на Ближнем Востоке)**

Образование в Израиле – это хорошо отлаженная система, которой могут воспользоваться не только граждане страны и новые репатрианты, но и иностранцы. Особое внимание уделяется образованию взрослых. В Министерстве образования Израиля существует специальный отдел по образованию для взрослых, в приоритетные задачи которого входят [8]: обеспечить образовательные потребности репатриантов в сфере изучения языка и культуры; обеспечения равных прав для женщин в получении образования; привлечения в образовательную систему для преподавания людей пенсионного возраста имеющих большой опыт; вовлечение жителей Израиля нееврейской национальности в образовательный процесс; оказание помощи в получении дополнительного профессионального образования заключенным, наркоманам, инвалидам, больных психическими заболеваниями и пр.; уменьшение границ между различными слоями общества; обеспечение взрослых различными образовательными программами повышающих квалификационный и образовательный уровень.

В законе «О образовании взрослых» (קוה לויניח מירגובמ) представленном в Кнессет в 2000 году было определено, что «важнейшие приоритет есть право человека на образование в течении всей его жизни, основывающийся на положении, что обучение позволяет раскрыться и усовершенствоваться личности человека» [4].

В Израиле существуют различные формы образования для взрослых. «Тегила» – учебная

программа, ведомая Министерством образования, посвящена элементарному образованию и подготовке взрослых на получение аттестата зрелости. Министерство образования издает учебные материалы для программ образования взрослых, а также еженедельную газету на облегченном иврите «Шаар ле-Матхиль» (Врата для начинающих). Муниципальные власти, Гистадрут (Профсоюз), культурно-спортивные клубы, государственные и частные образовательные учреждения проводят курсы для завершения среднего образования, профессиональные, общеобразовательные курсы и мастерские по интересам. Цахаль (Армия Обороны Израиля) также имеет систему профессиональной подготовки и завершения образования для солдат.

Народные университеты (תואטי כרבינואה תויממל) являются учреждениями повышения образовательного уровня, они предназначены для обучения взрослых в свободное от работы время, без выдачи документов об окончании. Народные университеты организуют огромное количество разнообразных курсов, кружков по интересам и творческих мастерских. Данные учреждения являются городскими и районными центрами образования взрослых, осуществляющие свою деятельность от имени местных властей, дворцов культуры, колледжей.

Подводя итог международному обзору систем дополнительного образования взрослых необходимо заметить, что ключевыми принципами общемировой методики развития «образования в течение жизни» стали: равноправие всех слоев общества, новые базовые знания и навыки для всех, увеличение инвестиций в человеческие ресурсы, инновационные методики преподавания и учения, новая система оценки полученного образования, развитие наставничества и консультирования и приближение образования к дому. Устойчивой тенденцией в образовательной стратегии современного западного общества стало сотрудничество промышленных корпораций и высших учебных заведений в реализации дополнительных образовательных программ. В мировой практике накоплен значительный положительный опыт развития теории и практики дополнительного образования взрослых как подсистемы непрерывного образования. Вовлечение взрослого человека в разные формы образовательной деятельности в течение всей жизни позволяет ему не только полнее удовлетворять свои

потребности, но и стать свободным творцом своей жизни, реализовать себя. Дополнительное образование стало многоуровневой системой от дошкольного до последи дипломного образования, которая позволяет человеку в течении всей его жизни (при его желании) плюс к базовому образованию сконструировать более полную картину мира и удовлетворить его собственные интересы, его собственные потребности, развить заложенные в нем творческие способности, реализовать их.

Таким образом, дополнительное образование взрослых является уникальной ступенью непрерывного образования, удовлетворяющей потребности граждан в знаниях и умениях необходимых для профессионального роста, личностного развития, способствующего повышению его общекультурного и интеллектуального уровня в период самостоятельной жизни с учетом тенденций социально-экономического и социокультурного развития общества. В настоящее время понятие дополнительного образования взрослых обрело новый социальный контекст: не только массовое непрерывное образование стало социально необходимым, но и возросли общие социальные требования к масштабам и качеству образования, удовлетворению которых прежде всего, должно служить дополнительное образование.

#### Библиографический список

1. Андреев В.И. Система образования в ФРГ. – Минск: Национальный институт образования Министерства образования Республики Беларусь, 1993. – 100 с.
2. Исаев В.А. Образование в Дании [Электронный ресурс]: Kira.Org.Ru – Информационный портал. Режим доступа: <http://kira.org.ru/ae/models.htm> свободный.
3. Кларин М.В. Сфера образовательных услуг в системе непрерывного образования США: аналитический доклад. – М.: ИТПиМИО РАО, 1994. – 74 с.
4. Кнессет: Парламент Государства Израиль. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://knesset.gov.il>, свободный.
5. Леонтьева О.М. Современное образование Дании: что можно взять в нашу школу. – М.: Сентябрь, 2003. – 176 с.
6. Липкина И.Н. Система образования взрослых в Германии: Учебно-методическое пособие / И.Н. Липкина, В.П. Тарантей. – Гродно: ГрГУ, 2001. – 104 с.
7. Митина А.М. Теория образования в течение жизни в зарубежной андрагогике // Педагогика. – 2005. – №5. – С. 100–106.
8. Мэир Перец: Отдел образования взрослых [Электронный ресурс]: Министерство образования Израйля. Режим доступа: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/AdultEducation/OdotAgaf/DvarMenahel.htm>, свободный.
9. Новикова Т.Г. Развитие образовательных систем в контексте модернизации образования: Сборник научных трудов. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 144 с.
10. Образование в Дании [Электронный ресурс]: Бизнес-образование. Режим доступа: <http://www.begin.ru/db/b2/DADD54B778939910C3256D6C002F12DE/doc.html> свободный.
11. Сукиасян Э.Р. Непрерывное образование. Как оно понимается в США [Электронный ресурс]: Непрерывное. Режим доступа: <http://ellib.gpntb.ru/?journal=ntb&year=2006&num=5&art=6> свободный.
12. Эрас Р. Учебно-имитационная фирма как новая форма практической подготовки менеджеров и команд менеджеров для малых фирм [Электронный ресурс]: Technopark in Moskvorechje. Режим доступа: [http://park.mephi.ru/win/news/dokl\\_uif.htm](http://park.mephi.ru/win/news/dokl_uif.htm) свободный.
13. U.S. Department of Education [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ed.gov/policy/adulted/leg/legis.html> свободный.
14. Welcome to Europen [Электронный ресурс]: Europen. Режим доступа: <http://www.europen.info/englisch/index.html> свободный.

Д.С. Грищенко

## ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНОГО ТУРИЗМА ШКОЛЬНИКОВ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

**Ф**ормирование высоких духовных потребностей, широких профессиональных интересов и глубоких знаний будущих учителей общеобразовательных учреждений является главной целью высшего педагогического образования в России. С изменением социальной ситуации в нашей стране, становлением рыночных отношений и новых культурных традиций, бурным развитием средств массовой коммуникации меняются содержание и формы подготовки студентов педагогических вузов, отражая тем самым динамику развития современного российского общества. Вместе с тем очевидно, что любые новации образования не должны перечеркивать важные, доминантные направления в развитии отечественной высшей школы, ее приоритеты, к которым следует отнести подготовку будущих учителей к профессиональной деятельности, направленной на воспитание у подрастающих поколений патриотизма, гуманизма, духовно-нравственной цельности, ответственности за будущее своей Родины. В этой связи актуальным представляется поиск таких новых форм классной, внеклассной и внешкольной работы, которые, с одной стороны, вытекают из традиционных представлений о ценностях культуры России, с другой стороны являются привлекательным для школьников, взгляды которых сложились в условиях открытости, демократии, расцвета информационных технологий.

В числе бесспорных духовно-нравственных ценностей Российского государства – памятники русской художественной культуры в многообразии произведений музыки и литературы, архитектуры и живописи, скульптуры и театра. Освоение этого национального достояния будущими педагогами с целью передачи приобретенного опыта подрастающим поколениям – одна из актуальных задач высшего, в том числе музыкально-педагогического образования.

Следует подчеркнуть, что учитель музыки в современной общеобразовательной школе, как правило, является организатором разнообразной воспитательной работы – концертов, театральных представлений, праздников, экскурсий и др. Однако в исследованиях эти особенности профес-

сиональной деятельности педагога-музыканта выявлены явно недостаточно. Авторы, занимающиеся проблемами высшего музыкально-педагогического образования, уделяют внимание структурно-содержательным компонентам музыкально-педагогической деятельности (Л.Г. Арчажникова), специфике формирования методологической культуры учителя музыки (Э.Б. Абдуллин и представители его школы), проблемам исполнительского мастерства (Г.М. Цыпин, Т.Г. Мариупольская, А.И. Николаева), мировоззренческой культуре учителя (Б.М. Целковников), музыкально-исторической подготовке студентов (Е.В. Николаева и представители ее школы), формированию художественной культуры личности педагога-музыканта (работы Л.А. Рапацкой и представителей ее школы) и др. Анализ этих трудов, изучение специальной методической литературы, учебных планов, программ, стандартов образования показал, что большинство научных и методических работ мало ориентированны на подготовку учителей к внеклассной и внешкольной воспитательной работе в области отечественной художественной культуры. Как правило, приобретаемые студентами знания на предметах культурологической направленности (курсы «Культурология», «Мировая художественная культура», разделы истории культуры курса «История России» и др.) остаются невостребованными в практической деятельности педагога, в том числе – в его внеклассной и внешкольной воспитательной работе.

Исходя из проделанного анализа, мы пришли к выводу о необходимости поиска новых путей применения культурологических знаний педагогов-музыкантов, соответствующих современным направлениям в развитии педагогической мысли и культурным традициям российского общества. В этом плане заслуживает внимание явление культурного туризма просветительской направленности.

Собирательный образ «человека путешествующего» предстает пред нами при изучении истории культур разных стран и народов. Этот образ проецирует многие факторы ушедших в прошлое цивилизаций, свидетельствует о степени духовных запросов общества, идеалах людей в тот или иной исторический период.

Становление туризма как феномена современной жизни началось еще в XIX веке в силу многих причин, среди которых исследователи выделяют: развивающуюся промышленность, науку и технику, потребовавшие новых скоростей, новых средств передвижения; развитие быстрых и достаточно надежных транспортных средств, приведших к расширению географии путешествий, в том числе и за счет новых осваиваемых территорий за океаном – Нового Света и т.д.; развитие промышленного производства, способствующего росту городов и формированию слоев городского населения, что приводит к смене стереотипов жизненного уклада и переоценке отношения к путешествиям; потребность в организованном отдыхе, обусловленную ухудшающимися физическим и психологическим состоянием городского населения; повышающуюся мобильность населения, что приводит к развитию системы гостеприимства и появлению новых видов услуг.

В России истоки путешествий и паломничеств ведут вглубь веков и относятся еще к периоду Древней Руси. С течением столетий в российском туризме выявилась четко проявляющаяся культурно-просветительская направленность и демократические установки. Среди организаторов и пропагандистов культурной составляющей туризма следует назвать В. Генша – основоположника образовательных путешествий школьников, декабриста И. Д. Якунина – организатора детских познавательных экскурсий, великого русского педагога К. Д. Ушинского – пропагандиста познавательных поездок и др. Первая попытка классификации туризма для учащихся была сделана в 1916 году. Все они группировались в 8 типов: 1) историко-археологические; 2) историко-литературные; 3) естественноисторические; 4) на фабрики и заводы; 5) художественно-географические и этнографические; 6) экскурсии трудовой помощи; 7) общеобразовательные и бытовые; 8) экскурсии отдыха и развлечений. Это был первый опыт анализа той многогранной туристско-экскурсионной работы, которая осуществлялась в дореволюционной России.

Большое значение для развития научных представлений об явлении туризма имеют труды философа и культуролога Л. П. Воронковой, впервые предпринявшей попытку системного анализа туризма в связи с мировой и отечественной историей. Автору удалось раскрыть истоки ту-

ризма в мировых цивилизациях, проследить динамику социокультурных последствий туризма и путешествий, дать характеристику «человека путешествующего» в контексте разных культурных традиций, проследить изменение географии путешествий и туризма в разные эпохи, описать традиции гостеприимства разных народов, выявить причины и предпосылки становления организованного туризма, его историю и особенности развития, рассмотреть специфику российского туризма и его современное состояние. Л. П. Воронкова выявила основную систему понятий истории туризма, а именно: путешествие, тур, гостеприимство, на которую мы опирались при разработке научного аппарата настоящего исследования.

Обратимся к двум наиболее часто употребляемым в культурологической литературе терминам «путешествие» и «туризм». Как считает Л. П. Воронкова, они неразрывно связаны между собой, так как описывают определенный образ жизнедеятельности человека. При этом большинство современных авторов сходятся в том, что туризм является частным случаем путешествий. Отличия в толковании понятий усматриваются в разных целях и различном материальном обеспечении видов деятельности, описываемых этими понятиями. «Значительная часть путешествий и экспедиций служит определенным, далеко не частным, целям (торговля, наука, открывательство земель, реклама продукции и др.) и щедро финансируется третьими, так или иначе заинтересованными лицами, организациями, государственными или частными фондами. В значительной мере успех путешественника определяется не его личными качествами, которые, конечно, играют не последнюю роль в совершении подвига, а его способностями убедить общество выделить необходимые материальные ресурсы для организации и совершения собственно путешествия. Так, великий Давид Ливингстон, покоритель Африки, открывший величайший водопад Виктория на реке Замбези, путешествовал на деньги миссионерских фондов, обращая в христианскую веру местных жителей и лишь попутно совершая географический открытия. Путешественник – это, чаще всего, профессия, работой лиц и образом жизни принимающих участие в путешествиях. А это уже цель деятельности, отличная от целей туризма». Таким образом, понятие «путешествие» является достаточно сложным. Оно описывает разнообразие перемещения лю-

дей в пространстве и во времени. Это понятие, по мнению ученых, шире понятия «туризм».

Понятие «**турист**» появилось значительно позже. Это слово было введено в литературный обиход приблизительно в 1800 г. В это время вышла в свет книга Педжа «Anecdotes of English Language», в которой путешественник был назван туристом. Примерно в то же время во Франции публикуется словарь французского языка, включающий определения туриста, как путешествующего из любопытства или с целью «убить время». Позднее, в 1838 г. выходят в свет «Воспоминания туриста» Стендаля, что дает основание именно его считать изобретателем слова «турист». Как полагают отечественные исследователи, слово «туризм» происходит от латинского слова *turnus* (движение по кругу; вертеть, вращать). Обычно оно означает передвижение с одновременной сменой быта людей. Наиболее выразительно слово туризм во французском языке: *tour* означает путешествие с возвращением обратно к месту выезда.

В современных публикациях под туризмом понимается деятельность, развертывающаяся в контексте массовых путешествий и связанная с материальной базой, уровнем сервисного обслуживания и гостеприимства. В научном лексиконе встречаются также и более привычные для педагогической практики понятия – экскурсант, экскурсия, экскурсионная деятельность, обозначающие путешествия и походы с познавательными, увеселительными, оздоровительными, научными и другими целями.

История развития туризма в России, по мнению некоторых ученых, насчитывает свыше 100 лет. Её можно разделить на 5 этапов. Первый – просветительский – длился до 1890 г. Начало второго – предпринимательского этапа было связано с развитием капитализма в России. В это время идет создание туристических фирм и контор, которые занимаются частной предпринимательской деятельностью в сфере туризма. После социалистической революции в России начинается третий организационно-централизованный этап. Он продолжался с 20-х по 60-е гг. XX в. и характеризовался формированием советского туризма и характерных для него государственных и общественных организаций. Четвертый этап – административно-нормативный (1970–1990 гг.). Начало пятого – переходного этапа совпадает с началом процессов перестройки и реформирования

экономики в стране. В это время возрождаются традиции предпринимательства, в том числе и в сфере туризма.

Многообразие форм туризма, путешествий и экскурсий позволяет сделать предположение: в контексте педагогической науки наиболее целесообразно применение понятия «культурный туризм», поскольку именно этот вид туризма чаще всего находит применение в общеобразовательной школе. *Культурный туризм мы рассматриваем как форму внешкольной воспитательной работы*, связанную с организованным посещением исторических мест и памятников художественной культуры разных эпох. В культурном туризме, связанном с памятниками культуры России, образовательная цель (приобретение знаний по истории отечественной культуры) сочетается с патриотической направленностью. Цель культурного туризма – формирование у школьников духовно-нравственных ценностей и высоких эстетических потребностей на основе постижения образов произведений искусства в контексте отечественных исторических традиций.

Воспитательная цель культурного туризма школьников предопределяет следующие основные его виды: туризм культурно-исторический; туризм культурно-монографический (связанный с посещением мест пребывания выдающихся композиторов, поэтов, художников и др.); туризм историко-патриотический и военно-патриотический. Этот вид туризма связан с посещением мест боевой славы России и проведением соответствующих мероприятий, торжественных актов (концертов, диспутов и др.)

Таким образом, актуальность темы исследования обусловлена: состоянием современного общества и необходимостью активизировать процесс формирования у школьников духовно-нравственных ценностей, личностной культуры и патриотизма; признанием важности создания условий для реализации в практической деятельности педагога-музыканта культурологической составляющей музыкально-педагогического образования; необходимостью искать и применять в воспитательной школе новые современные формы воспитательной работы.

На основании проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Процесс подготовки будущих учителей музыки к организации культурного туризма школьников представляет собой единство нескольких

взаимосвязанных направлений учебно-воспитательной работы в вузе, а именно: теоретическую общехудожественную подготовку, основанную на интеграции знаний, полученных при освоении дисциплин музыкально-исторического и культурологического циклов, формирующую у студентов представления о духовно-нравственных ценностях русской художественной культуры; методическую подготовку, формирующую у студентов-музыкантов профессиональные умения и навыки в сфере культурного туризма как одной из форм внешкольной воспитательной работы; педагогическую практику, предполагающую включение компонента лекторской работы по проблемам русской художественной культуры как объекта культурного туризма.

2. Педагогическими условиями подготовки студентов-музыкантов к организации культурного туризма школьников являются:

– осознание воспитательной ценности русской художественной культуры, ее роли в разви-

тии духовно-нравственных установок и эстетических потребностей школьников; осуществление межпредметных связей культурологической и специальной музыкальной подготовки; использование в процессе обучения творческих заданий, моделирующих ситуации воспитательной работы со школьниками на материале русской художественной культуры;

– развитие лекторского мастерства студентов в условиях педагогической практики.

3. Эффективность освоения студентами-музыкантами опыта педагогической деятельности в сфере культурного туризма зависит от применения комплекса специальных методов обучения: метода моделирования культурологических проблемных ситуаций, метод эмоционально-художественного воздействия, метод «мини-лекций», метод художественно-образных ассоциаций, метод выявления духовно-нравственных приоритетов эпохи и др.

И.Е. Виноградова

## АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Современное общество приближается к пониманию значимости личностного фактора в развитии специалистов для решения насущных социальных проблем. «Личность и профессия» становится чрезвычайно актуальной научной темой. В глубокой взаимосвязи с философией, психологией развития, педагогикой, этикой она разрабатывается в рамках акмеологической науки ее ведущими представителями: К.А. Абульхановой, А.А. Бодалевым, А.А. Деркачом, В.Г. Зазыкиным, Е.А. Климовым, Н.В. Кузьминой, В.Н. Маркиным и другими учеными. В акмеологии «личность» выступает неотъемлемой стороной понятия «профессионализм», поскольку определяет цели и внутренние смыслы деятельности. Показателями личностной зрелости акмеологи рассматривают систему нравственных ценностей, норм, эталонов, профессиональный менталитет (А.К. Маркова). Таким образом, акмеологические представления ставят перед высшей школой задачу личностного

развития специалистов и актуализируют в нем роль этического образования.

На то, что этика должна быть помещена в программу профессиональной специализации студентов, и осмыслена, как важное средство профессионально-личностного развития будущих специалистов указывают ученые европейских стран (L.P. Arnn, T. Gilese, M. Lennon, P. Merse, H. Murray, M. Robinson). Ситуация в российских вузах, свидетельствующая о снижении статуса этических дисциплин и в целом о неудовлетворительном качестве современного этического образования стала основанием для его реформирования. Сектором этики Института философии РАН и центром прикладной профессиональной этики в 2004 году было объявлено о трехлетнем проекте, направленном на содействие содержанию и методологическому обновлению и развитию этики как университетской дисциплины. В рамках проекта были разработаны актуальные требования, согласно которым этическое

образование должно стать педагогически современным, открытым моральным вызовам времени и оснащенным новейшими образовательными технологиями. Этика должна быть адаптирована к профилю вуза и специализации студентов, быть практически и профессионально ориентированной, основываться на современных методах интерактивной работы в аудитории, направленных на развитие аналитических и творческих способностей студентов. Она должна учить размышлять и анализировать этические, социальные, политические, профессиональные, жизненные и другие проблемы [4]. В таком качестве этическое образование может внести свой действенный вклад в становление высоко компетентных специалистов, обладающих личностной зрелостью, способностью преодолевать неблагоприятные обстоятельства быстроменяющегося мира, ориентированных на самосовершенствование, личностное и профессиональное достоинство, социально ответственных и направленных на благо общества.

Этическое образование, создающее основу для последующего непрерывного саморазвития и продуктивной самореализации специалиста как личности и профессионала должно войти и в подготовку будущего учителя музыки. Высокий уровень личностного развития учителя музыки, его этико-профессиональный статус приобретает сегодня особое значение в условиях недостаточного престижа профессии в государстве и обществе, снижения значимости урока музыки до второстепенной роли в образовании школьников, а также в связи с неудовлетворительными экономическими условиями профессиональной деятельности учителя. С личностным становлением будущих специалистов непосредственно связаны перспективы развития и совершенствования самой профессии: «Личность учителя во многом определяет судьбу музыки как учебного предмета в школе» [3].

Акмеологический подход, выбранный в качестве продуктивной методологической основы изучения поставленной проблемы, позволил раскрыть индивидуальные профессионально-этические характеристики личности учителя музыки, то есть те отличительные признаки его уникальности и единственности как профессионала, которые, безусловно, заслуживают не только исследовательского, но и широкого внимания и уважения. В свою очередь, обращение к субъектной пара-

дигме акмеологии способствовало более глубокому пониманию сущностных сторон и содержательных компонентов профессиональной этики учителя музыки.

Акмеологический взгляд на *учителя музыки* как на *личность, индивидуальность* и одновременно как на духовно-нравственный *субъект* профессиональной деятельности позволил составить представление о профессиональной этике учителя музыки как интегральном качестве, связанном со становлением, развитием и достижением личностью учителя музыки высшего уровня своего развития – субъектности и индивидуальности. Исходя из данного представления, мы можем определить профессиональную этику как «вершинное» качество развития личности учителя музыки, означающее ее переход на высший уровень личностной зрелости. При этом он является не конечной точкой в развитии, а постоянным движением к идеалу, путем проявления активности, самостоятельности в разрешении противоречий между идеалом как системой целей, ценностей, мотивов, притязаний и способностей и системой профессионального общения, труда, жизни в целом с ее обстоятельствами и ситуациями, порождающими эти противоречия. В связи с чем, движение к идеалу через преодоление противоречий можно рассматривать как постоянно возобновляющуюся задачу учителя музыки как духовно-нравственного субъекта профессиональной деятельности.

Принцип субъектности, являющийся парадигмальным для акмеологии (в силу соответствия ее направленности на достижение человеком совершенства) [1; 2; 5], был применен нами в качестве методологического принципа с целью раскрытия сущностной характеристики профессиональной этики учителя музыки. Это позволило увидеть ее акмеологическое значение как неотъемлемого условия и предпосылки достижения учителем музыки подлинных вершин в своем профессиональном творчестве.

Принципу субъектности, положенному нами в определение сущности профессиональной этики учителя музыки соответствует и структура этического развития личности, принятая в философской теории морали. Данная структура представляет собой духовно-нравственное единство сознания, отношений и деятельности, при этом каждая из представленных сторон имеет свою подструктуру. Так, например, О.Г. Дробницкий [6] отдель-



но рассматривает подструктуру нравственного сознания личности, Л.Л. Шевченко в своем исследовании педагогической этики [11] полностью раскрывает все подструктуры, как нравственного сознания, так нравственных отношений и деятельности личности учителя. Если перенести эту схему рассмотрения этического развития личности в акмеологический контекст, то можно будет сказать, что она аккумулирует в себе не просто разные стороны этических свойств человека, а группы свойств разных уровней. Эти уровни, хотя и разнородны, но при этом связаны тем, что характеризуют один и тот же объект (человека, профессионала). Таким образом, в этой структуре предстают в единстве личностный и субъектный уровни свойств человека.

Уровень свойств личности – это этические убеждения, идеалы и другие компоненты нравственного сознания и самосознания (самооценка, представления о себе), а также нравственные отношения человека к разным сторонам действительности. Уровень свойств субъекта – это духовные способности, высшие потребности, духовно-нравственная мотивация, воля и другие составляющие духовно-нравственной активности человека в различных направлениях деятельности, в частности профессиональной. Субъектность, в ее акмеологическом понимании, можно охарактеризовать как достижение учителем музыки в своем развитии уровня «профессиональной духовности». На этом уровне деятельность обретает характер *миссии*, поскольку субъект не просто работает (для себя, для других, для тех, кто после нас), он еще творит – для Вечности» (В.Н. Маркин). На этом уровне деятельность учителя музыки может проявляться как форма жизни, реализация жизненного замысла человека. Такое акмеологическое понимание профессии, на наш взгляд, должно войти в содержание личностного компонента подготовки будущих учителей музыки.

Основополагающей стороной в профессиональной этике учителя музыки является сознание личности, на основе которого развивается самосознание и формируется структура и содержание профессионально-нравственных отношений. Сознание – это специфический «процесс-состояние», характеризующийся активностью, направленностью внимания личности на ценностное освоение и постижение многообразных сторон бытия [7]. Особой организацией сознания

выступает мировоззрение, которое представляет собой результат процесса освоения окружающей действительности. Мировоззрение учителя музыки Б.М. Целковников определяет как «духовно-нравственную константу» его личности, поскольку важнейшим компонентом содержания мировоззрения являются этические ценности, принципы, идеалы, убеждения, сформированные на основе соответствующих знаний и представлений, то есть профессионально-этической компетентности учителя музыки.

Следует также отметить, для того, чтобы личность учителя музыки могла стать субъектом мировоззрения, его активным «носителем», ей еще предстоит освоить свое мировоззрение как часть профессиональной индивидуальности, осознать его, постичь его профессиональную ценность и «личностный смысл» (А.Н. Леонтьев) [10]. Такое обретение мировоззрения будет означать еще более глубокое, «участное» проникновение в различные стороны бытия. И только в этом случае можно будет говорить о мировоззренческом сознании личности учителя, которое есть «неотчужденное сознание» (М. Бахтин), а обладающее практической действительностью, заключающейся в систематическом самостоятельном обогащении нравственных представлений, совершенствовании убеждений, а также использовании их в жизнедеятельности и отношениях с окружающим миром.

Таким образом, сущностная и специфическая стороны профессиональной этики учителя музыки будут, прежде всего, отражены в его мировоззренческом сознании. Суть духовно-нравственной активности мировоззренческого сознания учителя музыки можно определить как глубокое проникновение в мир Другого, стремление «вжиться в Другого», но при этом «не потерять себя в Другом», а осознать собственную роль в его мире и овладеть истинным смыслом взаимоотношений с ним. Этим «Другим» для учителя музыки выступают Ребенок, как «носитель величайших возможностей и величайшего дара от Высшего мира» (Ш.А. Амонашвили) и Музыка, с ее Духом, Тайной, благочестием и добродетелью (Г. Гессе). Они же являются ведущими ценностно-смысловыми доминантами, в координатах которых функционирует и обогащается мировоззренческое сознание учителя музыки.

На основе данных положений, проблема профессионально-этического развития личности бу-

дущего учителя музыки связана с развитием гуманистической, ценностной направленности ее мировоззренческого сознания. В связи с этим, программа профессионально-этического развития будущих учителей музыки, разработанная в рамках нашего исследования, была нацелена, прежде всего, на углубление их мировоззренческой подготовки, которая является важнейшей частью современного вузовского образования. Задача исследователя состояла в том, чтобы создать условия для формирования у студентов мировоззренческих знаний, составляющих основу их профессионально-этической компетентности, глубокого осмысления и применения полученных знаний на практике, способствуя тем самым становлению ценностных, гуманистически-ориентированных, профессионально значимых взглядов и убеждений. Таким образом, вся структура программы соответствовала логике развития гуманистической, ценностной направленности мировоззренческого сознания личности. Так, учебно-теоретическая часть программы включала тематику, связанную с анализом противоречий современного мира и самопознанием студентов, обращением их к смыслу и предназначению собственной жизни и осознанию себя активной, созидательной частицей мира. Применялись активные формы обучения, ориентированные на самостоятельный поиск и творческое переосмысление студентами мировоззренческих вопросов, исследование этических проблем и их эмоциональное проживание. Последующая актуализация профессионально-этических знаний и мировоззренческих установок студентов осуществлялась в процессе учебно-педагогической практики и строилась посредством обеспечения их тесной связи с решением учебно-практических задач. Этот процесс был направлен на формирование у будущих специалистов убеждений о значимости их профессионально-этических знаний и представлений, поскольку именно убеждения личности являются самым сильным и высоким мотивом деятельности.

В рамках изучения проблемы профессионально-этического развития будущих учителей музыки исследовался вопрос об эффективном педагогическом управлении данным процессом в условиях вузовского образования. Изучая его в акмеологическом контексте, мы вышли на уровень технологии целенаправленного высокоэффективного профессионального воздействия на личность

или группу в рамках полисубъектного взаимодействия (общения) с целью управления поведением и деятельностью. В основе данной технологии лежит теория акмеологического воздействия (А.В. Кириченко), разработанная в рамках акмеологии и предложенная к применению в социальных сферах деятельности, к которым относится и деятельность преподавателя вуза.

Акмеологическое воздействие – это интегрированное и целенаправленное влияние на личность или группу, имеющее гуманистическое содержание и направленное на прогрессивное развитие личности или группы. В тоже время акмеологическим может стать любое психологическое, педагогическое или другое воздействие, осуществляемое в интересах личности, как объекта воздействия, и имеющее гуманистическое содержание и направленность [9]. Акмеологическое воздействие (АВ) используется как прикладной инструментальный в процессе межличностного общения и служит выражением его психологической эффективности и результативности. Процесс общения, в этом случае, выступает как объективные и субъективные условия для реализации акмеологического воздействия. АВ можно определить как самостоятельный акт общения, неперенный составной атрибут его различных сторон (коммуникативной, перцептивной, интерактивной), играющий существенную роль в реализации его целевых функций. При этом главной функцией АВ является функция управления с целью побуждения к конкретным действиям или деятельности. Побуждение человека к конкретной деятельности – это, прежде всего, изменение его потребностно-мотивационной сферы и ее составных элементов (или подсистем личности), к которым, в частности, относятся знания, мировоззрение, смысловые и целевые установки, групповые нормы, самооценка, интересы, склонности, идеалы личности. [9]. Об эффективности АВ могут свидетельствовать: результаты деятельности, творчество проявленное в ней, отношение и интерес к деятельности, отношение к субъекту АВ, факты доверительного общения. Следует отметить, что в качестве субъекта АВ в нашем исследовании мы рассматривали педагога, и соответственно в качестве объекта АВ – личность будущего специалиста.

Таким образом, применение акмеологического подхода к исследованию проблемы профессионально-этического развития будущих учителей

лей музыки позволило выявить ее взаимосвязь с насущными потребностями науки и практики, раскрыть содержательные аспекты проблемы и определить пути ее практического решения.

#### Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Акмеологическое понимание личности. // Акмеология: Учебник / Под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: РАГС, 2006. – С. 256–268.
2. Абульханова-Славская К.А. Акмеологическое понимание субъекта. // Акмеология: Учебник / Под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: РАГС, 2006. – С. 268–279.
3. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
4. Апресян Р.Г. Этика в высшем образовании // <http://ethicscenter.ru/ed/ed.html>.
5. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. – М., 2000. – 536 с.
6. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности. – М.: Наука, 1977. – 332 с.
7. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
8. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
9. Кириченко А.В. Акмеологическое воздействие в профессиональной деятельности. Теория, методология, технология: Дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1999. – 367 с.
10. Целковников Б.М. Мировоззренческие убеждения педагога-музыканта (Поиск их смысла в диалоге с наукой, искусством и самим собой). Учеб. пособ. – М., 1998. – 156 с.
11. Шевченко Л.Л. Практическая педагогическая этика. Экспериментально-дидактический комплекс. – М.: Собор, 1997. – 560 с.

Ц.Г. Джиева

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Актуальной задачей психолого-педагогической науки становится установление целей образования как оптимальной модели общественного устройства. Об образовании в подлинном смысле слова можно говорить там, где есть культура. Цели образования – это те культурные ценности, к которым в процессе обучения и воспитания должен быть приобщен человек.

Влияние философских учений, (А. Маслоу, К. Роджерс), обращение к гуманистической педагогике Л.Н. Толстого, В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили привели к рождению новой педагогической парадигмы, нового взгляда на воспитуемого как субъект воспитания [8]. Гуманистическая позиция требует осознания и признания личности воспитанника как главной ценности в психолого-педагогическом процессе, осознания и признания его способностей и права на саморазвитие, признание субъект-субъектных отношений определяющими в педагогической системе. В свете идей гуманизма воспитание является целенаправленным процессом культурного развития человека в определенных социально-экономических условиях.

Одной из центральных задач, решаемых в условиях гуманизации образовательного процесса, является проблема межнационального взаимодействия студенческой молодежи и развития творческого потенциала субъектов педагогических отношений. Формирование межнационального взаимодействия личности в образовательных учреждениях предполагает ее раскрытие в контексте самооценности, духовного и нравственного богатства, способности творить не только индивидуальный, но и межнациональный социально значимый культурный мир.

Культура межнационального взаимодействия является, как известно, необходимым атрибутом любой сферы межнациональных отношений, что обуславливает настоятельную необходимость ее формирования в среде современной молодежи, в том числе – студенческой. По своей природе данный феномен относится к духовной жизни социума и в специфической форме отражает общественно-политическую, нравственную сущность межнациональных отношений. В настоящее время подход к формированию у молодежи культуры межнационального взаимодействия

и интернационализма начинает пересматриваться. В чем же суть и каковы принципы его обновления? С одной стороны, это принцип возрождения исторических корней, прогрессивных традиций, морально-этических ценностей народа, восхождения к истокам как вечной живительной силе науки. Воспитание культуры межнационального взаимодействия, патриотизма и интернационализма немислимо без знания истории Родины. И стремление расширить и углубить свои познания свидетельствует не только о желании восполнить пробелы в образовании, свойственном каждому просвещенному индивиду, но и о повышении собственной духовной культуры [4]. С другой стороны, как нельзя более целесообразным и совершенно необходимым представляется приближение содержания изучаемых дисциплин к окружающей жизни, к реалиям и потребностям сегодняшнего дня.

Взаимосвязанная реализация реформирования школы общеобразовательной и основных направлений перестройки высшей школы, комплексный подход к постановке всего дела воспитания с учетом национальных особенностей учащейся молодежи, ее социального и национального состава, отличающейся определенными чертами разных сторон жизни, труда и быта характеризует специфику подготовки будущего специалиста в многонациональном вузе в период качественного преобразования общества [2]. Особенно это важно в условиях политики плюрализма мнений, когда в средствах массовой информации излагаются совершенно разные взгляды и мнения на происходящие изменения в стране и за ее пределами. Сюда же нужно добавить поток информации о негативных явлениях нашей истории, который влечет за собой разрушение идеалов, нередко травмирует сознание молодого поколения, формирует цинизм и пессимизм. В результате все чаще молодежь выражает сомнение и недоверие по поводу многих социальных и нравственных ценностей нашего общества.

Известно, что от успешно поставленной воспитательной работы в вузе все больше зависит ход экономического, социально-политического и культурного развития народа, так как все природные и общественные явления, воздействуя на личность, преломляются через ее внутреннюю среду, через всю совокупность осознанных и неосознанных психических процессов [1]. Формируя личность будущего специалиста посредством

развития у него культуры межнационального взаимодействия, вуз одновременно определяет жизнь будущего поколения, активная жизнедеятельность которого будет проходить в XXI столетии. Поэтому от качества сегодняшней подготовки студентов высшей школы во многом зависит умение последующих поколений решать задачи совершенствования, обновления, демократизации общества, овладения культурой межнационального взаимодействия.

Изучение философской, социологической, психолого-педагогической, литературы по указанной проблеме показывает, что вопросы воспитания культуры межнационального взаимодействия, патриотизма, интернационализма находятся в центре творческого поиска многих выдающихся философов и социологов, педагогов и психологов, и деятелей культуры [2]. Исследованию проблем межнациональных отношений, национальной политики, интернационально-патриотического воспитания молодежи большое внимание уделяли Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, И.С. Кон и др. Серьезные исследования имеются в области проблем патриотического воспитания в национальных школах, в ходе изучения национальных культур и языков (Т.Е. Джагаева, З.Б. Цаллагова и др.). Что же касается педагогики высшей школы, то проблема подготовки специалистов в области воспитания культуры межнационального взаимодействия в полиэтнической образовательной среде продолжает оставаться недостаточно исследованной.

При многонациональном составе студентов нередко приходится констатировать недостаточный уровень национального сознания большей части молодежи. Все более остро ощущается необходимость изменения содержания, форм и методов педагогического взаимодействия в зависимости от специфики вуза (гуманитарного, технического, медицинского), поэтому данная проблема требует оптимального решения. Вузовские программы и учебные пособия упускают из вида вопросы воспитания культуры межнационального взаимодействия, патриотического и интернационального воспитания. А между тем совершенно очевидно, что наименее устойчивой к национальным эксцессам является молодежь, и, прежде всего учащиеся и студенчество. Можно объяснить причины участия студенческой молодежи в межэтнических кризисах, ссылаясь на

запущенность социальной сферы, наследия прежних лет, деятельность мафии и т.п. Однако непреложным остается сам факт участия в них молодежи, и это свидетельство того, что в условиях вуза процессу формирования культуры межнационального взаимодействия не уделяется должного внимания. На данном этапе образования учебный процесс направлен в основном на вооружение студентов лишь профессиональными знаниями, умениями, навыками, носит односторонний характер, в результате чего воспитание отодвигается на второй план.

Сегодня доминирующее положение занимает обучение, развитие интеллекта студентов, а воспитательный потенциал учебных дисциплин, формирующий нравственные качества, духовные ценности, культуру человеческих взаимоотношений, не используется в должной мере. Воспитательная работа сводится зачастую к определенной совокупности проводимых мероприятий. Особенно актуальны эти вопросы в воспитательном процессе многонационального вуза, когда каждый факультет, каждая группа представляет собой полиэтнический коллектив, при этом представители разных национальностей в различной степени подвержены процессу интернационализации и формирования культуры межнационального взаимодействия.

Особую важность данные вопросы приобретают именно сегодня, в условиях усиления таких негативных тенденций, как огульная, бездоказательная критика героического прошлого народов нашей страны, ее истории, узконационалистические настроения, космополитизм и пр.

Существующие исследования не всегда учитывают тот факт, что за годы учебы студент развивается интеллектуально, духовно, нравственно, физически, поэтому необходимо изменять средства, формы, методы воспитательной работы по мере прогрессивного развития личности с учетом национальных особенностей региона, связанных с историей, традициями, культурой того или иного этноса.

Недостаточно разработан региональный подход к феномену культуры межнациональных отношений и межнационального общения в современных условиях развития национального самосознания народов, кардинальных преобразований школьной и вузовской политики, модернизации содержания и технологий высшего образования. Явления, происходящие в экономической, поли-

тической, социальной сферах развития общества, неизбежно ведут к изменениям в сознании людей, поэтому даже достаточно апробированное высокоэффективное воспитательное воздействие не дает ожидаемых результатов при механическом переносе в новые условия [6].

Вышеизложенное позволяет утверждать, что в системе вузовского образования необходимо формировать в каждой развивающейся личности в определенной мере утраченных возвышенных чувств, воспитание толерантности, миролюбия, отзывчивости, патриотизма через приобщение к истории культуры как собственного, так и других народов.

В работах современных исследователей утверждается, что образование – не столько способ просвещения индивида, сколько механизм развития культуры, формирование образа мира и человека-личности в нем. Процесс формирования культуры межнационального взаимоотношения студенческой молодежи – многомерный и многоступенчатый. Особенно ценится умение самостоятельно учиться, принимать решения, рационально распределять свое время, приобретать новые знания и навыки, приспосабливаться к постоянно меняющимся требованиям времени.

Межнациональные взаимоотношения характеризуются морально-волевыми, социально-значимыми факторами, практическими умениями и навыками. В условиях образовательных учреждений воспитательная эффективность рассматриваемого феномена обеспечивается организацией учебного процесса. В основу формирования межнациональных взаимоотношений, рассматриваемого нами в условиях национального региона, (на примере республики Южная Осетия) был заложен зарубежный и отечественный опыт толерантного подхода к формированию межнациональной культуры молодежи. Для решения выдвинутой проблемы были внесены изменения в организации процесса обучения и воспитания студентов государственного университета республики Южная Осетия.

В современном обществе доминирующее положение занимает обучение, развитие интеллекта студентов, однако воспитательный потенциал учебных дисциплин, формирующий нравственные качества, духовные ценности, культуру человеческих взаимоотношений, используются не достаточно. Особенно актуальны эти вопросы в воспитательном процессе многонациональ-

ного вуза, где любой факультет и группа представляет собой полиэтнический коллектив, состоящий из представителей разных национальностей. С этой целью мы считаем, что в системе вузовского образования необходимо формировать личность студента в духе толерантности, миролюбия, отзывчивости и уважения к культуре других народов.

#### Библиографический список

1. Батракова И.С. Теоретические основы организации педагогического процесса в современной школе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб.: Санкт-Петербург, 1995. – 37 с.
2. Битинас Б.Т. Введение в диагностику воспитания // Педагогика. – 1989. – №4. – С. 64–66.
3. Джагаева Т.Е. Педагогические основы раз-

вития экономического мышления школьников и студентов в условиях региона (на примере Республики южная Осетия). – Владикавказ: Изд-во Северо-осетинского гос. ун-та им. К.Л. Хетагурова, 2001. – 95 с.

4. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. – М., 1989. – 189 с.

5. Крупская Н.К. Сочинения в десяти томах. – М.: АПН, 1959. – 280 с.

6. Омаров А.М. Управление: искусство общения. – М., 1982. – 240 с.

7. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.

8. Матюшкин А.М. Актуальные проблемы психологии в высшей школе. – М.: Знание, 1977. – 44 с.

А.Б. Дороднев

### ТРАВМА ПОТЕРИ ЗРЕНИЯ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ЛИЧНОСТЬ

*В статье приводятся результаты исследования того, как травма потери зрения проявляется в ответах на личностные опросники и в содержании автобиографических рассказов. Основное внимание уделяется механизмам совладания с травмой, как они могут быть зафиксированы в речевой продукции и ответах на личностные опросники.*

**П**ереживание слепоты сильнейшим образом блокирует все формы человеческой деятельности: трудовую, семейную, неформальное общение. С потерей зрения человек, как правило, вынужден оставить работу, а если он успевал только в профессиональной области, то потеря работы для него чрезвычайно психотравмирующая ситуация и переживается тяжело [3; 4; 7].

В исследованиях по адаптации незрячих отмечается что, с потерей зрения снижается мобильность, поток получаемой информации и степень свободы. Все это приводит к повышению уровня зависимости от окружающих. Также снижаются или утрачиваются ведущие функции в семье. Все это вызывает переживание собственной несостоятельности, беспомощности [5].

После потери зрения, человек утрачивает легкость, непринужденность, автоматизированность поведения у него возникает быстрое утомление, вызванное сильным напряжением, утрачиваются многие, выработанные ранее навыки, прежде всего, ориентация в пространстве. Как правило, в основе испытываемого слепым страха лежит

несколько причин. Их осознание, вера в свои возможности и активная деятельность являются источником избавления от этих страхов [6].

Достаточно часто у ослепших наблюдаются тревожные опасения, связанные с искаженными представлениями о взаимоотношениях людей друг с другом, особенно, об отношении окружающих зрячих к людям с дефектами зрения. Базой для тревожных ожиданий служат следующие ложные представления: окружающие люди плохие и жестокие, им нельзя доверять; я неполноценный, никому не нужный человек; ситуация настолько драматична, что из нее нет выхода и можно ожидать только одних неприятностей и др.

Изучение связи процессов адаптации к травме потери зрения с индивидуальными различиями в темпераменте и характере испытуемых – весьма актуальная, но малоисследованная область. В частности, как влияют тяжесть и продолжительность травмы на характер и темперамент незрячих? Какова роль демографических переменных?

Нами была обнаружена следующая особенность – одни незрячие много говорят о потере

зрения, в деталях описывают весь ужас произошедшего с ними, а другие даже не упоминают о ней. Почему для кого-то потеря зрения это тема номер один, а для кого-то она ушла на второй план? На эти вопросы предстоит ответить, выяснить, какие черты характера незрячего связаны с речевыми единицами, упоминаний о травме, а какие черты характера связаны с отсутствием подобных речевых единиц.

Знание этих взаимосвязей будет способствовать более углубленному и полному пониманию процессов адаптации у инвалидов по зрению. Основное практическое значение данного исследования состоит в том, что изучение особенностей адаптации инвалидов по зрению способствует улучшению реабилитационных мер в работе с ними.

Всего в исследовании приняло участие 102 человека, 57 мужчин и 45 женщин. Средний возраст по всей выборке 42 года. Средний возраст мужчин 40 лет, средний возраст женщин 43 года. Средняя длительность травмы 21 год. С остаточным зрением 41 испытуемый, totalmente слепых 61. Испытуемых с высшим образованием 15 человек остальные со средним.

В данной работе применялся метод контент-анализа автобиографической речевой продукции. Так же применялся опросник структуры характера и темперамента Клонинджера (TCI-140) адаптированный на русской выборке [2]. Незрячим давалась инструкция рассказать о самом запомнившемся событии в их жизни. Все рассказы записывались на диктофон, а затем, транскрибировались. Далее проводился контент-анализ. Регистрировались речевые единицы: «упоминания о травме» (собственно упоминания, а также описания обстоятельств потери зрения). Испытуемые были разделены на шесть групп по критериям: наличие или отсутствие упоминания о травме; totalmente слепые или с остаточным зрением; потерявшие зрение с рождения или потерявшие его в процессе жизни. Подсчет контент-категорий производился с учетом объема текстов по формуле Л. Готтшалка и Г. Глезера [1, с. 252].

На втором этапе испытуемые заполняли опросник Клонинджера.

Сравнение средних значений всех группы незрячих со средними значениями по выборке позволяют констатировать, что слепым свойственна тревожность с обостренной реакцией на социальное неодобрение. Они сентиментальны, чутки, жалостливы, не стесняются проявлять свои

эмоции на людях, легко заражаются эмоциями других людей и часто воспринимают чужие переживания как свои собственные. Им свойственно обостренное чувство единства со вселенной и всем, что ее составляет: природой, людьми; такие люди ощущают себя сопричастными и ответственными за все происходящее в мире.

В ходе эксперимента испытуемые были разделены на две группы: те, кто потерял зрение в процессии жизни и те, кто уже родился слепым. У потерявших зрение в процессе жизнедеятельности, обнаружены относительно более высокие результаты по шкале: «Целенаправленность». Испытуемые, которые не видят с рождения, показали более высокие значения по следующим шкалам: «Избегание опасности», «Тревога о будущем», «Застенчивость», «Соматопсихическая хрупкость». В то же время, не видящие с рождения, имеют заниженные значения по шкалам «Поиск нового» и «Любознательность».

Из вышесказанного предположительно можно сделать вывод, что люди, потерявшие зрение в процессии жизни, легче адаптируются к окружающей среде, нежели люди, не видящие с рождения. Не слепые с рождения более терпимы, стремятся к сотрудничеству и кооперации. У них сильнее выражены такие качества как самостоятельность, собранность, уверенность в себе. Они более активно ставят перед собой цели и с большей вероятностью добиваются их.

Ослепшие с рождения, наоборот, осторожны и предусмотрительны, тревожно-заботливы, неуверенны в себе, боязливы, полны сомнений и предчувствий, нервны, легко падают духом, пессимистичны. Они утомляемы и ранимы, вследствие чего сильно нуждаются в одобрении и поддержке, излишне чувствительны к неодобрению и критике. Такие люди с трудом приспосабливаются к изменениям в привычном распорядке, предпочитают не выделяться и не проявлять особой активности или инициативы. Ослепшие с рождения застенчивы, недоверчивы, могут вступить в отношения с незнакомыми людьми только при наличии надежных гарантий принятия. Субъективно воспринимают себя человеком как утомляемого, слабого, хрупкого и уязвимого для негативного влияния среды.

Так же, в данной работе, производилось сравнение еще двух групп: незрячие, имеющие остаточное зрение, и незрячие, не видящие вообще — totalmente слепые.

У тех испытуемых, которые имеют остаточное зрение более высокие значения по шкале: «Социальная конформность».

Тотально слепые испытуемые показали более высокие значения по шкалам: «Избегание опасности», «Страх неопределенности», «Застенчивость», «Сентиментальность».

Эти две группы значительно отличаются друг от друга. Видно, что тотально слепые, в отличие от незрячих с остаточным зрением, более тревожны, менее инициативны, пассивны, с трудом приспосабливаются к новым условиям, менее уверенные в себе люди. Они застенчивы и стеснительны, с осторожностью идут на контакт с другими людьми.

Перейдем к рассмотрению личностных детерминант частоты упоминания о травме. Почему одни незрячие в своих рассказах упоминают о травме, а другие нет? Что стоит за этим феноменом? Какого его психологического значения? Каковы психологические механизмы его реализации? Различия между группами, упоминавшими и не упоминавшими о травме, сводятся к двум шкалам измерения «Самотрансцендентности», а именно к «Самозабвению» и «Гипертрофированной эмпатии». Именно по этим двум шкалам, значимо повышены результаты инвалидов по зрению, упоминавших о травме. Наиболее существенные различия имеются по шкале «Самозабвенность». То есть по тяготению к расширению границ своего «Я» в ситуации поглощающей деятельности или тесных эмоциональных отношений. Повышение по шкале «Самозабвенность», скорее всего, отражает стремление человека уйти от переживаемой им травмирующей ситуации. Для рассказов характерно персистирующее упоминание о травме, по-видимому, отражающее флэшбеки, которые затем сменяются желанием погрузиться в другой предмет, например: изучение иностранных языков, музыка. Вот, например, что говорит испытуемая М.К., в рассказе которой обнаружено наибольшее количество упоминания о травме: «Со временем я стала заниматься музыкой, лепила, вязала. Я учила английский и получала какую-то радость от этого. Сейчас я изучаю французский язык». Затем следуют высказывания о том, что нужно повышать свою адаптивность, планирование деятельности, в общем, — какая-то разработка проекта новой жизни. Данный паттерн речевого поведения — стрессующее воспоминание, затем уход в поглощающую

деятельность, затем формирование проекта новой жизни — весьма характерен для текстов лиц, потерявших зрение.

Таким образом, становится понятен компенсаторный механизм, связанный с самозабвением. Он позволяет понизить напряжение, дезорганизацию, вызванную стрессом и получить возможность для организации более адаптивных паттернов поведения. Затем флэшбеки могут возвращаться, но и весь этот механизм может быть повторен снова. Таким образом, постепенно субъект движется в сторону преодоления постстрессового расстройства.

Сказанное не означает, что люди не говорящие о травме менее адаптивны. По крайней мере, их самооценка, которую мы видим из результатов опросника Клонинджера, показывает отсутствие значимых различий по «адаптивным» шкалам теста Клонинджера и даже наоборот несколько более высокие значения по этим шкалам у лиц, вообще не упоминавших о травме. Рост частоты упоминаний характеризует активность процесса формирования адаптивных паттернов поведения, а не абсолютное значение достигнутых результатов. Сформированные стратегии адаптивного поведения могут вообще не нуждаться в обсуждении для своего функционирования. То есть, наиболее адаптированные инвалиды по зрению могут вообще не говорить о своей травме, ввиду отсутствия в этом необходимости.

Таким образом нами получен обобщенный психологический портрет инвалида по зрению. Это, в основном, сентиментальные люди, не стесняющиеся проявлять свои эмоции, эмпатичны и часто воспринимают чужие переживания, как свои собственные. Им свойственно обостренное чувство единства со вселенной и всем, что ее составляет: природой, людьми.

Люди, потерявшие зрение в процессе жизни, легче адаптируются к окружающей среде, нежели люди, не видящие с рождения. У них сильнее выражены такие качества как самостоятельность, собранность, уверенность в себе. Они с большей вероятностью строят перед собой цели и добиваются их.

Тотально слепые, в отличие от незрячих с остаточным зрением, более тревожны, не инициативны, пассивны, с трудом приспосабливаются к новым условиям, неуверенные в себе люди. Они застенчивы и стеснительны, с осторожностью идут на контакт с другими людьми. Субъективно



воспринимают себя, как хрупкая и слабая личность. Те, у кого сохраняется остаточное зрение, обладают более низким уровнем тревожности, им присущи такие черты, как практичность и твердость, эмоционально более устойчивы.

Для тех незрячих, которые находятся в процессе преодоления стресса от потери зрения, и еще не справились с ним, свойственно в своих рассказах упоминать о своей травме. Выраженное самозабвение выступает у них в качестве компенсаторного механизма, который помогает им справиться с тяжелыми переживаниями, вызванными потерей зрения. Незрячие, которые в своих рассказах не упоминают о травме, – люди, уже прошедшие процесс адаптации и в значительной степени справившиеся с постстрессовым расстройством, вызванным потерей зрения. Результаты данного исследования могут быть учтены в реабилитационной работе со слепыми.

#### Библиографический список

1. Алмаев Н.А. Элементы психологической теории значения. – М.: Изд-во ИП РАН, 2006.
2. Алмаев Н.А., Островская Л.Д. Апробация краткой версии «Опросника структуры характера и темперамента Клонинжера (ТСИ-140)» на русскоязычной выборке // Психологический журнал. – 2005. – №6. – С. 77–86.
3. Бараиш Б.А., Демьянов Ю.Г., Головина Т.П., Сорокин В.М., Шалагина Т.С. Трудности в общении инвалидов по зрению и пути их устранения. – М., 1991.
4. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики. – 2000.
5. Кондратов А.М. Проблемы социальной реабилитации слепых. – М., 1990.
6. Литвак А.Г. Трудности в общении инвалидов по зрению и пути их устранения. – М.
7. Силкин Л.Н. Проблемы социально-психологической реабилитации слепых. – М., 1981.

Г.А. Ильина

### ЖЕСТОКОЕ ОБРАЩЕНИЕ С ДЕТЬМИ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

**Ж**естокое обращение с детьми и подростками – тема, которая остается актуальной во все времена, поскольку дети – самая незащищенная и уязвимая часть общества, полностью зависящая от взрослых. В последние годы в связи с общим кризисом российского общества интерес к проблеме жестокого обращения с детьми значительно возрос. Российские дети, как и дети других стран, подвергаются насилию в семье, в школе, со стороны общества и государства, становятся жертвами межнациональных конфликтов и т.д.

Для специалистов – психологов, педагогов, клиницистов, юристов – эта тема все чаще становится предметом научных исследований. Так российским социологом Г. Силасте было выявлено, что насилие в семье – столь же обычное явление, как и насилие на улицах городов. Насильственные действия в той или иной форме совершаются в каждой четвертой «отечественной семье». Подлинным национальным бедствием стали и убийства с целью избавления от больных и немощных детей, в том числе, чтобы завладеть их имуществом [5, с. 42].

Статистика, приведенная Н.К. Асановой, свидетельствует о том, что органы внутренних дел

ежегодно регистрируют 7–8 тысяч случаев сексуального насилия над детьми, по которым возбуждаются уголовные дела. На самом деле, далеко не все жертвы обращаются за помощью в правоохранительные органы: только одна жертва из ста прибегает к помощи милиции в случае сексуальной агрессии [1, с. 39].

В России, по данным Комитета Госдумы по делам женщин, семьи и молодежи, ежегодно около 2 миллионов детей в возрасте до 14 лет систематически подвергаются избиению в семье. Более 50 тысяч ребят спасаются бегством из дома. Беглецы чаще подвергаются опасности насилия и являются более уязвимыми и психологически и физически. Общая статистика такова: мальчиков избивают в три раза чаще, чем девочек, 60% пострадавших – дошкольники и 40% – школьники. Среди зверски избитых и помещенных в стационар детей 10% погибают от травм и различных осложнений.

Виновниками плохого обращения из общего числа случаев жестокого обращения с детьми чаще всего являются родители (94,2%), из них 85% – родители родные. Родители или замещающие их лица плохо ухаживают за ребенком (88%), совершают физическое насилие (87%). Родные

матери виновны в плохом обращении и уходе почти в два раза чаще, чем отцы (75% против 41%) [3, с. 7].

Современная педагогическая система сохраняет статус одного из основных институтов социализации личности, предопределяющей исключение паттернов девиантного поведения.

Тенденции последних лет показывают, что все большее число детей школьного возраста оказываются вне школы. Среди основных причин этого специалисты выделяют:

- материальное неблагополучие семей – 45%;
- социально-педагогическую запущенность – 33%;
- болезни – 17%;
- другие причины – 5%.

В структуру нарушений поведения детей, предоступленных самим себе, входит:

- бродяжничество – 95%;
- воровство – 94%;
- хулиганские действия – 60%;
- ранняя алкоголизация и наркотизация – 41%;
- сексуальные девиации – 4,5% [2, с. 79].

По нашему мнению, результативность педагогической деятельности по профилактике жестокого обращения с детьми напрямую связана с достоверностью данных о количестве таких детей.

Исправление ситуации представляется возможным лишь на основе социального партнёрства государственных органов и общественных объединений через широкую просветительскую работу, направленную на формирование сознательного неприятия случаев насилия над личностью и их категорическое осуждение, повышение уровня правовой и педагогической культуры родителей, правового обеспечения решения проблем насилия в семье, расширения и развития специализированных учреждений помощи жертвам насилия.

Зачастую профессиональная несостоятельность учителей и педагогическая – родителей порождает ситуации, дающие нам «трудных» индивидов, «образование» которых обычно завершается в криминогенных группах [4, с. 133].

Как писал Питирим Сорокин: «Родители и учителя в своей совокупности влияют на ход истории своего народа не меньше, а больше, чем глава государства или глава церкви, а потому и ответственность первых за судьбы общества не меньше, чем ответственность последних. Это следует помнить всякому народу, желающему процветать» [7, с. 57].

Как нам представляется, просвещение населения в этой связи должно включать такие аспекты, как отказ от ментально и культурологически оправдываемых форм насилия, прежде всего, в сфере воспитания; полный отказ от физических наказаний; принятие на личностном уровне ценностного отношения к детству; формирование здорового образа жизни и культуры здоровья; реализация условий для повышения уровня социального самочувствия; смягчение воздействия всевозможных стрессов, порождаемых природными, техногенными, экологическими, политическими, военными катаклизмами, преступностью в обществе; воспитание психологической и педагогической толерантности, формирование активной жизненной позиции.

Целью такого подхода является создание новых общественных доминант, переключающих социальные напряжения и агрессию на устремление к родительским заботам о детях, на развитие их культуры и духовности, ослабление группового и индивидуального эгоизма, проявления низменных инстинктов, националистических тенденций, на формирование установок по защите детства, материнства, особого поля добра и милосердия.

Е.Т. Соколова считает, что различные формы психологического насилия в семье в не меньшей, а может быть, в большей мере, чем насилие физическое, создает ситуацию, непригодную для жизни ребенка. Такие феномены, как неадекватные родительские установки, желание «переломить» ребенка, эмоциональная депривация, психологическое манипулирование ради достижения личных целей в ущерб интересам ребенка, унижения и угрозы, репрессивные по своей природе, заставляют детей жертвовать своими насущными потребностями, чувствами, мировоззрением в угоду ожиданиям, страхам, амбициям или воспитательным принципам родителей [6, с. 88].

Практически все дети, пострадавшие от жестокого обращения и пренебрежительного отношения, пережили психическую травму, в результате чего они развиваются с определенными личностными, эмоциональными и поведенческими особенностями, отрицательно влияющими на их дальнейшую жизнь.

Жестокое обращение с ребенком приводит к задержке его психического развития, к формированию невротических расстройств и к усилению черт эмоционально-волевой неустойчивос-

ти или импульсивности. Неустойчивый характер воспитания и эмоциональное отвержение часто становятся причиной аутодеструктивного поведения ребенка, сопровождающегося формированием алкогольной, наркотической, игровой зависимости, токсикоманией, злоупотреблением табакокурением и т.д.

Отсюда следует необходимость тщательного и всестороннего исследования и анализа существующей проблемы в контексте междисциплинарного изучения личности и формирования механизмов надежной защиты детей и подростков от жестокого обращения.

#### Библиографический список

1. Асанова Н.К. Руководство по предупреждению насилия над детьми. – М.: Издательский гуманитарный центр ВЛАДОС, 1997. – 160 с.
2. Беляничев В.В. Изучение средовой адаптации детей с делинквентным поведением // Подруски и молодежь в меняющемся обществе (психо-

лого-педагогические проблемы проблемы девиантного поведения): Сб. тезисов международной конференции. – М.: Новый отчет, 2001. – 189 с.

3. О положении детей в Российской Федерации. Государственный доклад 2002 г. – М., 2002. – 120 с.

4. Перминова Л.А. Современные проблемы деструктивного поведения несовершеннолетних // Материалы 4-х научно-педагогических чтений факультета педагогики / Под ред. Л.В. Мардахаева. – М.: Изд-во МГСУ «Союз», 2001. – 228 с.

5. Силасте Г.Э. Закон в тупике (Семья должна быть защищена от насилия) // Обозреватель. – 1998. – №2. – С. 39–44.

6. Соколова Е.Т. Психотерапия детей, переживших насилие // Насилие в семье: с чего начинается семейное неблагополучие: Научно-методическое пособие / Под ред. Л.С. Алексеевой. – М., 2000. – 164 с.

7. Сорокин П.А. Социальная роль семьи и школы. Педагогическое наследие русского зарубежья. – М., 1993. – 248 с.

Е.И. Кириллова

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

*В статье освещается вопрос необходимости совершенствования вербального аспекта подготовки студента-психолога. Рассматривается взаимосвязь между вербализацией внутреннего опыта студента-психолога и развитием его личности. Приведены рекомендации по улучшению процесса обучения студента с точки зрения вербальной составляющей.*

Актуальность вопросов, затронутых в статье, состоит в том, что до последнего времени вербальный аспект профессионального обучения и развития психологов-практиков не был в центре внимания исследователей. Поэтому целью нашей работы стало выявление специфики профессиональной составляющей речи будущего психолога-практика, в том числе её интенциональной характеристики.

Когда процесс обучения студентов психологов профессиональной деятельности будет более тесно связан с процессом вербализации их внутренней деятельности, только тогда они будут лучше осознавать мотивы и цели своей деятельности, и только тогда у них могут сформироваться действительно профессионально важные качества психолога.

Специальность практического психолога становится год от года популярней. Подготовка специалистов такого направления осуществляется на

факультетах психологии во многих высших учебных заведениях. Психологи-практики работают в образовательных проектах в вузах, в клиниках, в школах, на промышленных предприятиях и организациях, в социальных учреждениях, оказывающих психологическую помощь населению. Интенсивное развитие практической психологии ставит во главу угла вопросы качества профессиональной подготовки психологов. Одним из таких вопросов является вербальный аспект развития личности студента-психолога в процессе профессиональной подготовки в ВУЗе, поскольку **слово** для психолога – это прежде всего **инструмент его работы**.

Особенность взаимодействия психолога с другим человеком заключается в том, что это взаимодействие начинается, как правило, с процесса слушания. Во многих работах исследователей речи (С.Л. Рубинштейна, В.А. Артемова, Н.И. Жинкина, И.А. Зимней и др.) подчеркивалось, что восприя-

тие и понимание речи образуют единый творческий и активный процесс.

**Процесс слушания** психолога «мотивируется потребностью не только понять речевое сообщение говорящего, но и выразить своё мнение на основе понимания услышанного. В свою очередь, это состояние не может не выразиться в сосредоточенности и концентрации внимания, а, следовательно, и в большей продуктивности всех психических процессов. Необходимость выразить свое мнение означает подключение к процессу слушания подготовительных фаз процесса говорения» [13]. Следствием вышесказанного является то, что в процессе обучения студентов психологов необходимо уделять особое внимание всестороннему развитию взаимосвязанных психических процессов восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения и речи.

Как мы знаем, существует несколько уровней понимания слушателем речевого сообщения — это уровни понимания того, о чем говорится, что говорится, как говорится, какими средствами пользуется говорящий. Дальнейшее проникновение слушателя в подтекст высказывания приводит к пониманию того, зачем и для чего это говорится [13]. Такое умение психолога слушать и слышать должно стать естественным и спонтанным, что в свою очередь помогает собеседнику обнаруживать наиболее значимые для него смыслы. Однако, чтобы «услышать» другого надо быть психологически готовым к этому. В работе психолога умение слушать должно проявляться в реакции на значимое содержание человека, обратившегося за помощью, а не на значимое содержание самого психолога.

Под психологической готовностью воспринимать то, что говорит другой, можно понимать внутреннее пространство психолога, свободное для принятия внутренних содержаний (представлений, переживаний, смыслов) другого человека. Лишь при условии такой психологической готовности психолога слушать и слышать своего собеседника можно предположить, что человек, обратившийся за психологической помощью, встретит человека, душа которого будет открыта установлению контакта с собеседником и обсуждению его проблем, принятию его таким, какой он есть, развитию отношений и конструктивному взаимодействию с ним.

Направленность психолога на другого, находит свое отражение в его речи. Речевое высказы-

вание как единица речевой активности в диалоге, оказывается во многих случаях практической деятельностью психологов производным от выслушивания. Озвучивание выслушиваний в диалоге психолога с человеком, обратившимся за помощью, помогает ему лучше понять себя, что в свою очередь дает возможность справиться с теми проблемами, которые он хочет решить, ведет к изменению его личности.

В этом случае сам психолог не является исключением. Важнейшим условием профессионального обучения является воспитание личности психолога. В данном процессе существенную роль играют образование и подготовка. Задача образования — освоение знаний и методологии работы, подготовка — это особая психологическая деятельность по формированию личности. Под личностью мы понимаем здесь систему мотивационных отношений человека [23].

Главными задачами профессиональной подготовки психологов, становятся задачи рефлексии, самопознания, овладения особыми способами речевого поведения, формирования умений и навыков выслушивания (мы здесь можем говорить о развитии интонационного и смыслового слуха), понимания и вербализации услышанного [30].

В этой связи особую роль приобретает развитие коммуникативной компетентности психолога [32], его способности к диалогу. Диалогическое взаимодействие с другими людьми может совершенствоваться в процессе обучения и профессиональной подготовки психологов-практиков и должно стать важным качеством личности будущего психолога. Психолог должен осознавать, что «Мудрое и доброе слово доставляет радость, глупое и злое, необдуманное и бестактное приносит беду. Словом можно убить и оживить, ранить и излечить, посеять смятение и безнадежность, и одухотворить, рассеять сомнения и повергнуть в уныние, сотворить улыбку и вызвать слезы, породить веру в человека и ... вдохновить на труд» [28, с. 40].

Коммуникативная компетентность психолога находит свое отражение на уровне высказывания, отражающего содержательный и личностный характер общения. Высказывание, как и выслушивание, может способствовать созданию доверительной атмосферы общения и может относиться к определенному содержанию собеседника, что в свою очередь будет способствовать самораскрытию человека в целях обнаружения свое-

го собственного ресурса жизненных сил для решения своих насущных проблем.

Психолог всегда имеет свободу выбора и может предпочесть одни способы речевого поведения другим. Этот выбор чаще всего определяется ценностно-смысловыми структурами сознания личности и произвольным поведением, которые оказывают значительное влияние на речевую деятельность психолога, выступая в виде смысловых установок. [1; 4; 5; 19; 20; 33].

Таким образом, развитие личности психолога как субъекта общения находит свое выражение не только на уровне высказываний, но и на уровне глубинных смысловых структур, **интенций**. Под интенцией «в субъективном плане понимается активность, направленная на экспрессию психологического содержания, находящегося в сознании, и представляет собой **намерение высказаться**» [31, с. 192]. Поэтому обучать речевым высказываниям будущих психологов необходимо, начиная с интенционального внутреннего компонента речи, тогда более осмысленным и точным станет и внешнее высказывание. Намерение высказаться непосредственно связано с мотивацией профессиональной речевой деятельности и ее направленностью.

Именно направленность, а точнее целенаправленность составляет ту характеристику, которая превращает неосознаваемые компоненты речевого поведения в осознанные деятельностные структуры [1]. Новое в речевом опыте ведет к перестройке внутренних установок, убеждений и интенций, служит одним из средств преобразования личности в целом.

Анализ психологической и педагогической литературы [2; 6–9; 14; 15; 16; 18; 25] позволил нам выделить ряд принципов, значимых для процесса обучения студентов-психологов. Это принципы активности, креативности, актуализации и расширения субъективного опыта, диалогизации общения, мотивационной готовности, единства аффекта и интеллекта Выготского. Основой развития личности психолога в обучающем процессе должна стать рефлексия и вербализация своей «внутренней деятельности».

Чтобы такое развитие личности студента-психолога происходило и его речевое поведение имело возможность меняться, необходимо формирование особой среды, свойственной ситуации человекоцентрированного обучения. Принципы такого обучения изложены в отечествен-

ной и зарубежной литературе [21; 27; 29]. Это принципы «здесь и теперь», ответственной свободы, искренности, безоценочности. Они образуют основной смысл личностного общения.

Конечный результат должен предусматривать совершенствование речевого поведения психологов, развитие навыков речевой рефлексии, перенесение полученного опыта в практику.

Организация обучения может осуществляться, например, в форме научно-практических семинаров, включающих в себя небольшую теоретическую часть, обсуждения, моделирование ситуаций общения, а также практические упражнения, развивающие восприятие, эмпатию, речевые умения и навыки, мышление, воображение. Необходимым условием обучающей программы должно стать психологическое консультирование обучающихся, основанное на гуманистических принципах общения и человекоцентрированном подходе к консультированию и психотерапии.

Человекоцентрированное обучение предполагает три основных условия взаимодействия между людьми.

Первое условие – конгруэнтность самовыражения. Под конгруэнтностью понимается, прежде всего, искренность. Другими словами, конгруэнтность – это целостность восприятия своих положительных и отрицательных эмоций и способность открыто говорить о них [26].

Культура эмоциональной жизни студентов психологов – умение словами выразить свои чувства мало осознается как специальная задача современного психологического образования.

Один из путей решения данной задачи – вербализация своего эмоционального состояния и состояния собеседника на уровне речевого высказывания. Здесь речь с одной стороны является средством рефлексии, а с другой стороны, коммуникативной особенностью психолога. Огромную роль играет точность выражения чувств в речи, определенность и ясность, что способствует установлению доверительных взаимоотношений. Отдельный аспект данной проблематики составляет выражение негативных чувств, в безопасной и социально приемлемой форме.

Второе условие человекоцентрированного обучения – эмпатическое понимание. Почувствовать то, что чувствует другой, но не сливаться эмоционально. Быть как будто ты другой, оставляя место внутри себя для своих чувств и для чувств партнера по общению [26]. Эмпатия мо-

жет фигурировать в семантике речевых высказываний, направленных на распознавание аффективных и когнитивных смыслов собеседника [3; 11; 26].

Третье условие человекоцентрированного обучения – безоценочное принятие собеседника. При этом принимается сам человек в его целостности, но могут оцениваться его поступки. «Безоценочное принятие отвечает универсальной человеческой потребности в положительном отношении» [27, с. 302–304].

Не секрет, что многие выбирают профессию психолога, чтобы решить свои проблемы путем получения знаний. Очевидно, однако, что таким путем личностные проблемы не решаются. Только личный опыт, который можно получить в индивидуальной и групповой консультативной (терапевтической) практике в качестве клиента может дать реальные изменения и улучшить личную и социальную жизнь будущего психолога. Практические занятия со студентами-психологами показывают, что часто в процессе коммуникации студенты не готовы рассказывать о себе, делиться своими чувствами, прислушиваться к своему внутреннему миру и миру другого, иногда процесс самопознания они считают пустой тратой времени и многие из них демонстрируют невозможность подлинного контакта ни с собой, ни с другими людьми. Среди студентов есть такие, которые не любят общаться, боятся ситуаций взаимодействия, боятся старших, преподавателей, боятся выступать перед аудиторией. В речи таких студентов присутствуют речевые высказывания с негативной семантикой, выражающей низкую самооценку, что значительно влияет на конструктивность и эффективность общения.

Все эти трудности преодолимы, если в процессе обучения студенты научатся говорить о своих чувствах, состояниях, рефлексии и называя их [22; 27], употребляя метафоры, идеомы, сравнения. Они могут использовать язык сообщений «Я-высказываний» в различных видах своей профессиональной деятельности, позволяющих открыто взаимодействовать с людьми.

Вывод: Развивая способности слушать и слышать, понимая, принимать себя и партнера по общению, развивая способность говорить об этом, совершенствуя свою речь, студенты в процессе обучения, развивают и совершенствуют свою личность. В результате они становятся специалистами, готовыми вступать в подлинные,

искренние отношения с людьми, что, собственно, и является важнейшей целью деятельности любого практического психолога.

### Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Личностный аспект проблемы общения // Проблема общения в психологии. – М., 1981. – С. 218–241.
2. Бодаев А.А. О содержательном богатстве категории общения и его вариативности // Мир психологии. – 1996. – №3. – С. 5–12.
3. Бохарт А.К. Эмпатия в клиент-ориентированной психотерапии // Иностранная психология. – 1993. – Т. 1. – №2. – С. 57–66.
4. Братусь. Б.С. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С. 9–13.
5. Буякас Т.М. Ценностно-смысловая сфера профессионала // Мир психологии. – 1997. – №3. – С. 26–32.
6. Выготский Л.С. Конкретная психология человека // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1986. – №1. – С. 52–65.
7. Выготский Л.С. О педологическом анализе педагогического процесса // Педагогическая психология. – М., 1991. – С. 442.
8. Выготский Л.С. Лекции по педологии. – Ижевск, 1966. – С. 258.
9. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. В 6 т. – М.: Педагогика, 1982 – Т. 2. – С. 5–361.
10. Гиппенрейтер Ю.Б., Карягина Т.Д., Козлова Е.Н. Феномен конгруэнтной эмпатии // Вопросы психологии. – 1993. – №4. – С. 61–68.
11. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком: Как? – М.: ЧеРо, 2000. – 240 с.
12. Гулина М.А. Терапевтическая и консультативная психология. – СПб.: Речь, 2001. – 149 с.
13. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.; Воронеж, 2001. – С. 86–95.
14. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. – 1985. – №4. – С. 9–17.
15. Ковалев Г.А. Общение и его воспитательное значение // Мир психологии. – 1996. – №3. – С. 17–29.
16. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. – 1987. – №3. – С. 41–49.
17. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 47 с.

18. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
19. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
20. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
21. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. – М.: изд. УРАО, 2000. – 128 с.
22. Мелибруда Е. Я – Ты – Мы. – М.: Прогресс, 1986. – 256 с.
23. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека. Парадигмы, проекции, практики. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
24. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. – М.: Изд-во Московского университета, 1988. – 208 с.
25. Петровская Л.А. Методические основы социально-психологического тренинга. – М.: Изд-во Московского университета, 1978. – 168 с.
26. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
27. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – С. 302–304.
28. Сухомлинский В.А. Потребность человека в человеке. – М.: Просвещение, 1981. – С. 40.
29. Скороходова Н.Ю. Психология ведения урока. – СПб.: Речь, 2002. – 150 с.
30. Темина С.Ю. Воспитание развивающейся личности: истоки, искания, функционально-ролевые позиции. – М.: МОДЭК, 2001. – 112 с.
31. Ушакова Т.Н. Психолингвистика. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 192 с.
32. Фомина Н.В. Психосемантическая организация речевого высказывания учителя в условиях личностно ориентированного общения с учащимися: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2003. – 25 с.
33. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. – М.: Логос, 2006. – 389 с.

М.Л. Лавров

## К ПОСТРОЕНИЮ МОДЕЛИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА

На основе теоретических исследований нами определен комплекс педагогических условий формирования проектной культуры будущего учителя технологии и предпринимательства в контексте повышения эффективности их профессиональной подготовки.

При решении проблемы выявления необходимых и достаточных условий мы опираемся на философскую трактовку данной проблемы: «то, от чего зависит нечто другое; существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления. Весь этот комплекс в целом называют достаточными условиями явления. Если из всех возможных наборов достаточных условий отобрать общие, получим необходимые условия, т.е. условия, которые представлены каждый раз, когда имеет место обуславливаемое явление. Полный набор необходимых условий, из которого нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив обусловленности, и к которому нельзя добавить ничего, что не было бы излишним с точки зрения обуславливания данного явления, называют необходимыми и достаточными» [6].

Исходя из вышесказанного, под необходимыми условиями мы будем понимать те, которые обуславливают педагогическое явление, под необходимыми и достаточными те, без которых педагогическая цель не может быть достигнута [5].

По нашему мнению, необходимыми и достаточными условиями эффективного формирования проектной культуры будущих учителей технологии и предпринимательства являются:

- использование интегративно-культурологического подхода к процессу формирования проектной культуры будущего учителя технологии и предпринимательства;
- разработка системы задач с учетом содержательно-функциональной структуры технологической деятельности, предоставление в качестве ориентировочной основы обобщенного алгоритма проектирования и конструирования педагогической деятельности;
- разработка информационно-методического обеспечения процесса формирования технологической культуры будущего учителя;
- следование основным направлениям методики формирования технологической культуры учителя (актуализация личностно-смысловой

позиции) и этапности процесса формирования технологической культуры учителя (проблематизация; ориентирование; инструментирование; редукция; профессионально-педагогическая деятельность).

Рассмотрим первое условие – использование интегративно-культурологического подхода к процессу формирования проектной культуры будущего учителя технологии и предпринимательства.

Осмысление ведущих тенденций и функций развития современного образования позволяет определить те подходы к подготовке будущего учителя технологии и предпринимательства, которые в данных условиях развития общества являются приоритетными.

Для обоснования модели формирования проектной культуры будущего учителя мы определили сущность современных подходов к подготовке специалиста, которые обеспечивают реализацию и конкретизацию личностно ориентированной парадигмы образования.

К таким современным подходам относятся: личностный, индивидуальный, культурологический, аксиологический, деятельностный, контекстный, профессионально – технологический, системный, задачный и т.д.

Проведенный нами теоретический анализ существующих педагогико-культурологических концепций и подходов позволяет прийти к выводу о том, что наиболее продуктивными из них являются те, в основе которых лежит принцип интегративности (М.Б. Ешич, И.Ф. Исаев, В.М. Лукин, Л.Б. Соколова). Исходя из этого, в качестве обобщенной стратегии изучения и разработки формирования технологической культуры учителя нами был избран интегративно-культурологический подход.

Сущность интегративно-культурологического подхода составляет комплекс взаимодополняющих друг друга научных подходов, синтез которых, как считает Т.Е. Климова [2], дает возможность целостного, многопланового и многоаспектного исследования проблемы формирования технологической культуры на методологическом, теоретическом и методико-практикологическом уровнях.

При этом для того, чтобы названный синтез был реально продуктивным, интеграция должна отвечать следующим критериям:

– среди подходов, составляющих основу интегративно-культурологического, не должно быть взаимоисключающих;

– включение каждого подхода должно быть обосновано с позиций его целесообразности в контексте решаемой проблемы;

– научно-методологический аппарат и принципы реализации ведущих подходов должны работать на методологическом, теоретическом и практикологическом уровнях, взаимно дополняя друг друга и обеспечивая целостное рассмотрение проблемы;

– ведущие подходы конкретизируются уточняющими на более низком уровне анализа, раскрывая механизмы их реализации.

Структуру интегративно-культурологического подхода на теоретическом уровне анализа проблемы составили: культурологический, системный, аксиологический, личностный, синергетический, диалектический на методико-практикологическом уровне – проблемный, задачный, алгоритмический, рефлексивно-креативный, уровневый.

Выбор данных научных подходов был обусловлен тем, что:

– культурологический, системный, аксиологический, деятельностный и личностный подходы позволяют выявить сущностные характеристики проектной культуры, уровни ее функционирования, выделить структуру, определить содержание, построить теоретическую модель формирования проектной культуры будущего учителя;

– диалектический и синергетический подходы дают возможность выявить взаимосвязи, закономерности и особенности функционирования проектной культуры;

– проблемный, задачный, алгоритмический, рефлексивно-креативный подходы способствуют разработке методико-инструментального обеспечения процесса формирования проектной культуры учителя;

– системно-структурный и уровневый подходы позволяют разработать оценочно-критериальный инструментальный педагогического мониторинга.

Для эффективного формирования проектной культуры будущего учителя технологии и предпринимательства необходимо определить этапность в формировании проектной культуры, что, с нашей точки зрения, является вторым педагогическим условием.

Работая над формированием проектной культуры будущих учителей технологии и предпринимательства, мы разработали логику организации этого процесса, которая предусматривает ряд этапов: проблематизация; ориентирование;



инструментирование; редукция; профессионально-педагогическая деятельность.

Этап проблематизации решает задачи создания положительного восприятия процесса профессиональной подготовки и обеспечения студентов информацией, необходимой для полноценного включения в квазипрофессиональную деятельность. Результатом этого этапа является состояние проблематизации по основанию «характер участия в предлагаемой деятельности».

Второй этап предполагает достижение будущим учителем самоопределения по вариантам участия в квазипрофессиональной деятельности, что обеспечивается осуществлением социально-профессиональных проб в различных сферах и видах этой деятельности. Полное оформление собственных целей в овладении проектной и конструкторской деятельностью у студента происходит в ходе создания проекта своего профессионального становления на определенный отрезок времени.

Содержание третьего этапа – этапа инструментирования – состоит в освоении будущим учителем технологии и предпринимательства основных действий и операций по проектированию и конструированию на материале, выбранном на предыдущем этапе организуемого процесса. Здесь наиболее полно проявляется сочетание личностно-ориентированного информирования с обеспечением социально-профессиональных проб. В результате этого этапа студент подготовлен к применению обобщенного алгоритма проектирования и конструирования деятельности.

Принципиальным в реализации предложенной модели является этап редукции опыта проектирования и конструирования в новый вид деятельности – профессионально-педагогическую. Важнейшим механизмом на данном этапе, как уже указывалось, является специально-организованные когнитивно-рефлексивные выходы. Однако, здесь педагогическая деятельность носит еще эпизодический характер и осуществляется под непосредственным руководством педагога вуза. Но уже на этапе редукции студент использует техническую и предпринимательскую деятельность в качестве средств осуществления профессиональной деятельности.

Заключительный этап назван нами «этапом профессионально-педагогической деятельности». Он предполагает обретение будущим учителем технологии и предпринимательства самостоя-

тельности в проектировании и конструировании педагогического процесса.

Таким образом, модель процесса формирования проектной культуры включает психолого-педагогические механизмы, принципы построения процесса, педагогические условия и этапы его осуществления. Она строится на идеях включения в квазипрофессиональную деятельность, которая способствует обретению личностных смыслов и мотивов в данном виде деятельности и обогащению индивидуального инструментария студента, и идее включения в профессионально-педагогическую деятельность на основе «уменьшения ее модельности» (В.М. Баженов, Б.В. Куприянов).

В качестве механизмов формирования проектировочных и конструктивных умений студентов индустриально-педагогического факультета мы выделили самоопределение будущего специалиста в содержательном приоритете собственной профессиональной подготовки и проектирование им собственной деятельности, самореализация субъекта в ходе выполнения самостоятельных педагогических, технологических и предпринимательских проектов, усвоение студентом обобщенного алгоритма проектирования и конструирования деятельности.

Соответственно, четвертое условие, обеспечивающее успешное формирование проектной культуры будущего учителя технологии и предпринимательства, мы формулируем как разработку методического обеспечения процесса формирования проектной культуры будущего учителя.

Используя опыт работы преподавателей факультета, опыт работы учителей-новаторов г. Костромы и Костромской области, мы сформулировали обобщенный алгоритм проектирования и конструирования деятельности.

В методическое обеспечение процесса формирования проектной культуры мы включаем формы, методы, педагогические технологии, программы, методические рекомендации и методические пособия по спецкурсам и спецпрактикумам, позволяющим в определенной логике построить процесс формирования проектной культуры будущего учителя технологии и предпринимательства.

Таким образом, реализация комплекса педагогических условий должна способствовать переходу от преимущественно репродуктивных видов учебной деятельности в процессе технологической подготовки к продуктивным в процес-

се формирования проектной культуры будущего учителя технологии и предпринимательства. При этом наряду с овладением методологией проектной деятельности, ее практико-ориентированная направленность реализуется по средствам выполнения творческих проектов.

Предлагаемая нами модель формирования проектной культуры учителя включает в себя несколько взаимосвязанных компонентов: когнитивно-операциональный; инструментально-деятельностный; прикладной; коммуникативный; мировоззренческий.

Когнитивно-операциональный компонент определяется общими представлениями педагога о современном базовом знании в области технологии и опытом практической реализации этого знания в применении к видам деятельности человека на уровне начальной ориентировки, владением системно-информационно-технологическим подходом в конкретной предметной области педагога. Этот компонент предполагает наличие у учителя знаний о технологической среде и взаимодействиях в ней, ситуативно обеспечивающих опыт деятельности и ориентировку в технологической среде, оценивания явлений и процессов в ней, осознание целей и идентификацию роли своих возможностей в осуществлении проектной деятельности, выявление сочетания алгоритмического, системного мышления и выработку нестандартных решений.

Инструментально-деятельностный компонент связан с компетентностью педагога в области методологии, организации разнообразных видов своей технологической деятельности: использование в самостоятельной педагогической и исследовательской деятельности активных педагогических технологий, овладение культурой общения, творческого сотрудничества, владение эргономическим и эстетическим подходом к созданию физиологически обоснованных и комфортных условий осуществления технологической составляющей педагогической деятельности. Этот компонент проявляется в овладении педагогом сквозной интегративной методологией осуществления своей технологической деятельности, рефлексии сочетания целей деятельности с постановкой профессиональных и общекультурных задач и оценки имеющихся ресурсов и рациональной организации процесса их решения с целью придания творческого характера своей деятельности, мобильности, гибкости и адаптивности в информационно-технологической среде.

Прикладной компонент определяется представлениями педагога об эффективной информатизации педагогической технологии: владение целостным системным методом ее проектирования, реализации, коррекции и последующего воспроизводства на информационно-технологической основе; ориентация ее на творческое развитие личности обучаемого, гуманного отношения к нему; компетентность в области проектирования, применения, адаптации, экспертизы, методического инструментария новых информационных и коммуникационных технологий в образовании; оптимальность их сочетания с другими традиционными видами педагогической деятельности.

Этот компонент регулирует деятельность учителя при решении различных задач в информационно-технологической образовательной среде и включает в себя мотивационную и практическую готовность учителя к анализу информационной обстановки в сфере своей профессиональной деятельности, к гуманному сотрудничеству педагога и ученика в процессе учебной деятельности; к осознанному выбору технологий обучения; к рефлексии и прогнозированию результатов своей деятельности, поиску все новых путей интенсификации образовательного процесса на информационно-технологической основе.

Коммуникативный компонент предполагает компетентность учителя в гибком и конструктивном ведении диалога «человек – человек», овладение опытом коллективной и групповой совместной деятельности в информационно-технологической среде, представление об этике, такте, толерантности в коммуникативной сфере, утверждение нравственности во взаимоотношениях между людьми.

Этот компонент проявляется в профессиональной рефлексии на уровне информационных (социальных, культурных, профессиональных и др.) контактов и отношений педагога с учащимися, их родителями, коллегами, окружающим миром, взаимодействий внутри информационно-технологической среды, целостном нравственном становлении собственного личностного опыта поведения в информационно-технологической среде и формировании его у обучаемых.

Мировоззренческий компонент определяется выработкой у учителя собственной позиции, ценностного отношения к объектам и явлениям быстроменяющейся информационно-технологической среды, формированием мировоззрения

о глобальном информационном пространстве, информационных взаимодействиях в нем, возможностях и проблемах его познания и преобразования человеком, а также способах формирования этого компонента проектной культуры у своих учеников. Этот компонент связан со знаниями педагога о границах применимости современных технологий и приоритете ценности человеческой жизни, здоровья и духовного развития личности; о роли современных технологий в развитии цивилизации, о достоинствах и недостатках, диагностике и прогнозировании технологии общества и жизнедеятельности человека, тенденций его развития.

*Данный компонент проявляется* в рефлексии педагогом мотивов, смыслов, целей, качества и результатов своей деятельности как с пользой для других и общества, так и в интересах креативности и личностной самореализации, сочетании личностной свободы, ответственности и самоограничения человека как опыте в информационно-технологической среде, обретении собственной позиции в различных ситуациях профессиональной деятельности, осознанного нравственного выбора личности индивидуальной точки зрения и линии поведения, и при этом педагог должен быть примером для обучающихся.

Мы выделили три уровня проектной культуры учителя: ориентировочно-инструментальный, профессионально-прикладной и творческо-рефлексивный.

*Сформированность когнитивно-операционного и инструментально-деятельностного компонентов* в структуре проектной культуры учителя определяет ее ориентировочно-инструментальный уровень (уровень общей проектной грамотности).

*Критериями достижения* данного уровня являются универсальность, межпредметность проектной культуры, ее методологический, инструментальный характер в структуре разнообразных видов деятельности человека.

*Развитие проектной культуры учителя на данном уровне предполагает способность к выработке тактики осуществления личностью своей профессиональной деятельности.*

*Сформированность компонентов ориентировочно-инструментального и прикладного уровней* определяет профессионально-прикладной уровень проектной культуры, для которого критерием достижения является владение про-

фессиональной спецификой проектной деятельности (как инвариантной – общепрофессиональной, так и вариативной – с учетом предметной специализации будущего педагога); такая деятельность носит практико-ориентированный характер при решении образовательных задач. *Развитие проектной культуры на данном уровне предполагает способность к выработке тактики и стратегии осуществления своей проектной деятельности в педагогической области.*

*Сформированность всех компонентов* определяет творческо-рефлексивный уровень проектной культуры учителя. Критериями достижения данного уровня являются интегративный, синтетический, полифункциональный характер проектной деятельности, межпредметность и универсальность которой достигают высокой степени свободной ориентировки в информационно-технологической среде, подлинной свободы и творчества в ней.

*Этот уровень проектной культуры педагога* связан с его способностью к выработке стратегии целостного осуществления личности любых видов технологической деятельности в информационно-технологической среде на определенной стадии ее развития, наличием ценностно-смысловых, рефлексивных аспектов проектной деятельности.

*Предложенная нами модель проектной культуры* предполагает реализацию трех важных направлений в модернизации современного педагогического образования:

– освоение педагогами современного знания в области актуальных педагогических технологий, технологий обработки конструктивных материалов, технологий художественной обработки материалов, технологий проектной и творческой деятельности, технологий научно – исследовательской деятельности;

– формирование опыта проектирования и применения собственной целостной педагогической технологии с ориентацией на конкретную образовательную область, в которой специализируется будущий педагог в курсах «Теория и методика преподавания технологии и предпринимательства», «Профориентация в условиях Костромского региона», «Проект в школьном курсе «Технология», «Теория и практика решения изобретательских и рационализаторских задач», «Проектная деятельность учителя», «История развития науки, техники и технологии», «Системы технологий» и др.;

– формирование мировоззрения педагога о глобальном информационно-технологическом пространстве в курсах «Информатика и программирование», «Информационные технологии», «Компьютерный сервис и дизайн», «Интернет-технологии», «Телекоммуникационные технологии».

Экспериментальное моделирование процесса формирования проектной культуры будущего учителя позволило нам разработать многоуровневую систему развития и становления проектной культуры специалиста.

Первый уровень системы характеризуется как информационный и предусматривает изучение основ проектной культуры. Для этого в учебный план (национально-региональный компонент) включена дисциплина «Основы технологической культуры». Данная дисциплина читается на втором курсе и предусматривает изучение таких вопросов, как технологии, техника, взаимосвязь техносферы и ноосферы, виды технологий, безотходные технологии, технология и экология, составные грани технологической культуры: проектная культура, экономическая культура, потребительская культура, информационная культура, культура труда, культура быта, графическая культура, культура дизайна и др.

Особое внимание в этом курсе уделено формированию технологической картины мира: технологическое мышление, технологическая этика, технологическая эстетика.

Итогом подготовки учителей на этом уровне должно быть осознание ими того, что только культуросообразная и природосообразная деятельность человека способствует сохранению человечества и создает предпосылки для сосуществования техносферы и ноосферы, взаимнообогащающих и дополняющих друг друга.

Второй уровень – организационно-практический. Он предусматривает закрепление и апробацию теоретических знаний на практике. Для этого в учебном плане индустриально-педагогического факультета предусмотрены различные спецкурсы, спецсеминары и дисциплины по выбору (общепредметный блок, психолого-педагогический блок, дисциплины специализаций).

Третий уровень – рефлексивный. Он предполагает диагностику и самодиагностику уровня сформированности проектной культуры студентов, их проектной грамотности, усвоения обобщенного алгоритма проектирования и конструирования профессионально-педагогической деятельности, выполнение профессиональных проб.

Четвертый уровень – коррекционный. Он направлен на восполнение у студентов знаний, практических навыков, необходимых для преодоления выявленных трудностей.

Пятый уровень – методологический, предполагает подготовку учителей-тренеров, способных обучать учителей других школ в плане развития и становления их проектной культуры и подготовки их к преподаванию «Основ технологической культуры» в школе как профильного предмета по технологическому направлению.

#### Библиографический список

1. Воспитание технологической культуры школьников: Книга для учителя / Под ред. П.Р. Агудова. – Брянск: Изд-во БГУ, 2002. – 192 с.
2. Климova Т.Е. Развитие научно-исследовательской культуры учителя: Автореф. ... д-ра наук. – Оренбург: ОГПУ, 2001. – 38 с.
3. Культура: теории и проблемы / Т.Ф. Кузнецова, В.М. Межуев, И.О. Шайтанов и др. – М.: Наука, 1995. – 279 с.
4. Максименко А.А. Организационная культура: системно-психологические описания. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2003. – 168 с.
5. Наин А.Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы. – Шадринск: Изд-во ПО «Исеть», 1999. – 328 с.
6. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1983.

Д.Л. Морозов

## РОЛЬ МЕХАНИЗМА ВЕРОЯТНОСТНОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ СМЫСЛОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ

*Данная статья посвящена проблеме психологических механизмов аудирования, а именно, механизму вероятностного прогнозирования. Автор исследует его структуру, рассматривает способы его проявления в аудировании как вида речевой деятельности, дает краткий анализ концепций вероятностного прогнозирования и намечает некоторые пути формирования данного механизма для адекватного смыслового восприятия иноязычной речи на слух.*

**В**ероятностное прогнозирование является проявлением общепсихологического механизма опережающего отражения в рецепции. В результате действия этого механизма «создается цельное объединение, в котором последующее звено должно быть упреждено предваряющим импульсом для того, чтобы сформировалось предшествующее» [1, с. 38]. Благодаря действию прогнозирования реципиент реагирует в соответствии с тем событием, которое наступит после этого события с наибольшей вероятностью. Сказанное в начале сообщения предполагает последующее развитие мысли. При восприятии речи на слух реципиент способен прогнозировать вероятность появления еще не произнесенных слов вслед за произнесенными, предвосхищая развитие мысли и речевое поведение говорящего. Прогнозирование носит осознаваемый и неосознаваемый характер, не может быть абсолютным и является вероятностным.

Прогнозирование обусловлено: а) последовательностью событий высказывания и структурными компонентами речи; б) прошлым речевым опытом реципиента; в) ситуацией общения; г) контекстом.

Прогнозирование определяет аудирование как вероятностно-детерминированный процесс, поскольку: а) язык ограничивает количество сочетаний лексической словосочетаемостью и грамматической структурированностью; б) аудитором прогнозируется то сочетание, которое чаще всего встречалось в его прошлом опыте; в) частота встречаемости зависит от вероятности появления символа, и наоборот.

Существуют различные интерпретации механизма вероятностного прогнозирования, основанные на его внутренней структуре и на характере его проявления в процессе смыслового восприятия речи на слух.

Исследователями выделяются три линии упреждения в речевой последовательности: а) словесно-артикуляционная стереотипия; б) лингвистические обязательства, относящиеся к лингвистической вероятности сочетания слов и к реализации грамматических правил; в) смысловые обязательства раскрытия замысла, выявляемые на отрезках связного высказывания [2, с. 204].

По первой линии этот механизм проявляется в характере артикуляции и в характере интонационного оформления слова. Фонетическое прогнозирование определяется знанием вероятностной последовательности звукового ряда.

По второй линии этот механизм проявляется в плане выполнения лингвистических обязательств, относящихся не только к области лексики, но и к области грамматики. Все хранящиеся в памяти человека слова находятся в парадигматических и синтагматических отношениях. Это означает, что последующие слова упреждающе синтезированы в момент произнесения человеком каждого предыдущего слова. Конкретная актуализация одного из «обязательств» определяется и ограничивается контекстом и ситуацией общения, в результате чего актуализируется наиболее вероятная для данной ситуации общения вербальная реализация. На вероятность появления символа влияет его объективная частота, зарегистрированная в словарях, частота и значимость денотата, субъективная частотно-вероятностная организация словаря в памяти носителя языка. Словарь организован в соответствии с «индексом частот» и его вероятностная организация проявляется во всем речевом поведении индивида [6, с. 18].

Третья линия упреждения разворачивается на предложении, высказывании. «У нас есть отчетливое предвосхищение того, что мы собираемся сказать, и наш выбор нужных слов зависит от

чего-то гораздо большего, чем предшествующие элементы нашего высказывания. У нас есть план предложения, который должен в общем определиться до того, как можно выделить слова, которые мы собираемся сказать» [4, с. 15]. «Прогнозирование в пределах предложения обусловлено: 1) прочностью и однозначностью ассоциируемых с данным словом других слов; 2) наличием при слове определения и других зависимых слов; 3) позицией слова в предложении; 4) глубиной предложения и 5) определяющим контекстом, складывающимся на основании прочитанных слов. Все эти факторы обуславливают скорость и быстроту угадывания при слуховом восприятии» [3, с. 32].

Вероятностное прогнозирование имеет двухуровневую структуру: а) на уровне смысла, предугадывания развития хода мысли говорящего, развития смысловых связей (уровень смысловых гипотез); б) на уровне конкретной реализации (вербализации) этих смысловых связей (уровень вербальных гипотез). Если в процессе восприятия речи нет смысловых гипотез, то реализация вербальной гипотезы идет методом перебора всех возможных символов [2, с. 230]. Можно утверждать о том, что существует прогнозирование содержания и прогнозирование формы.

Языковое (вербальное, формальное) прогнозирование проявляется на разных уровнях языковой иерархии – от слога до текста. Процесс прогнозирования на вербальном уровне возможен при наличии у реципиента лингвистического опыта и знаний грамматики, лексики и фонетики. Отсюда возникает необходимость в овладении определенным объемом фонетических, лексических и грамматических знаний. Вербальное прогнозирование на любом уровне заключается в актуализации нужного образа эталона в памяти до или одновременно с поступлением первых элементов его звуковой формы на слуховой анализатор. При высокой вероятностной ценности вербальной гипотезы процесс последующей обработки сигнала сокращается. При этом операция сличения выпадает или сокращается, и узнавание происходит мгновенно.

Процесс прогнозирования осуществляется взаимосвязано на языковом и на логико-смысловом уровнях, поскольку знание вероятностной последовательности на лексическом и синтаксическом уровнях обеспечивает возможность формального вероятностного прогнозирования, а знание содержательной стороны – возможность семантического вероятностного прогнозирования.

На наш взгляд, при формировании механизма вероятностного прогнозирования главным должен быть смысл аудиотекста. Смысловые гипотезы строятся в отношении фактов и событий, которые последуют в аудиотексте дальше. Этот прогноз основывается, с одной стороны, на уже понятых фактах текста, а с другой – на уже имеющемся у слушающего жизненном опыте, его компетентности в данной области. Поэтому важно, чтобы у аудитора был в должной мере сформирован и эффективно функционировал логико-смысловой прогноз при смысловом восприятии иноязычной речи на слух.

Исследования Н.С. Харламовой подтвердили возможность целенаправленного формирования механизма вероятностного прогнозирования и его высокую эффективную ценность для обучения аудированию как рецептивного вида речевой деятельности. Обучение аудированию через формирование этого механизма способствует не только формированию практических умений, но и более высокому уровню понимания при аудировании [7].

Прогнозирование формы и прогнозирование содержания, по утверждению И.А. Зимней, являются синхронизированными. Сначала прогнозируется содержание. Такое прогнозирование называют априорным. Априорное прогнозирование основано на знании ситуации и связано с апостериорным прогнозированием, которое осуществляется в ходе речи и проверяет точность выдвинутых в априорном прогнозировании речевых и неречевых гипотез. Параллельно с апостериорным прогнозированием происходит прогнозирование формы высказывания. При аудировании речи на родном языке прогнозируется смысл высказывания, причем форма и содержание образуют единство. При восприятии иноязычной речи единства формы и содержания нет, поскольку внимание реципиента концентрируется на языковой форме, которая является ненадежной опорой для смыслового прогнозирования воспринимаемого на слух сообщения. Важно сформировать у реципиента умения корректировать предварительно намеченную программу своих речевых и неречевых действий. Развитие речевого прогнозирования в плане поставленных нами задач следует соотносить с совершенствованием у аудитора ориентировочно-исследовательской реакции механизма прогнозирования в аудировании, что связано с оптимизацией стратеги-

ческого речевого прогнозирования (априорное прогнозирование или прогнозирование основной темы сообщения) и тактического речевого прогнозирования (апостериорное прогнозирование или прогнозирование подтем воспринимаемого на слух сообщения) [2].

Языковое прогнозирование субъективно, универсально и не зависит от знания конкретного языка. Оно полностью переносится из родного языка.

Воспринимаемый речевой сигнал в зависимости от того уровня языковой иерархии, к которому он принадлежит, имеет субъективную вероятностную оценку. Исходя из общепсихологической закономерности восприятия соотношения частей и целого, можно предположить, что чем шире этот контекст, чем сложнее структура целого, тем менее зависит восприятие от точности физической характеристики отдельных элементов или частей целого и тем больше оно будет обуславливаться вероятностной оценкой всего сигнала. Принимая какой-либо звуковой сигнал, человек сразу же выдвигает гипотезу о принадлежности этой части к какому-то целому, вероятность реализации которой основывается на контексте и на частотности этого целого в алфавите данного языка.

Вероятностное прогнозирование характеризуется операциями выдвижения и последующего подтверждения (или отклонения) выдвинутой гипотезы на основе сличения с ней входящего сигнала по системе критических точек, то есть с одной из возможных вербальных реализаций смысловой гипотезы [5], осуществляя свое функционирование с помощью внутренних операционных действий: а) выбора оптимального решения; б) обобщения; в) конкретизации; г) смысловой организации; д) предвидения, предугадывания; е) обработки; ж) узнавания.

В вероятном прогнозировании можно выделить три фазы: 1) выдвижение гипотез; 2) соотнесение, сличение выдвинутой гипотезы с лингвистическим опытом аудитора; 3) подтверждение гипотезы в соответствии с контекстом и ее реализация (или отказ от нее).

Психологическим условием возникновения гипотез в процессе решения задачи является установка, возникшая у субъекта в связи с требованиями и условиями данной задачи и ограничивающая сферу проявления гипотезы, определяя ее характер и рамки. Установка и гипотеза взаимобусловлены. Появившись на основе актуализированной установки, гипотеза влияет на ее фор-

мирование и дальнейшее развертывание. Установка может перестраиваться в связи с возникшей на ее базе гипотезой и сама в свою очередь становится основанием для образования новых гипотез. Это подтверждает установочный характер механизма вероятностного прогнозирования.

Однако было бы неверным считать вероятностное прогнозирование только результатом контекстуально обусловленной готовности организма к воздействию того или иного раздражителя или, готовности психических и физических сил индивида к определенной деятельности, и квалифицировать вероятностное прогнозирование как результат действия установки. Более убедительной представляется точка зрения Р.М. Фрумкиной и А.Б. Добровича, которые пишут о том, что содержание понятия установки не сводимо к понятию преднастройки или вероятностного прогнозирования. По их мнению, установка «определяет тактику поведения, которую избирает индивид в той или иной ситуации, между тем как вероятностное прогнозирование и прицельные механизмы, результирующие в преднастройке, являются функциями избранной тактики» [6, с. 37].

Анализ концепций вероятностного прогнозирования позволяет сделать вывод, что комплекс упражнений в обучении аудированию должен быть разработан таким образом, чтобы в процессе выполнения каждого упражнения, в результате правильно сформулированного задания с конкретно поставленной задачей у реципиента уже возникала идея относительно аудиотекста, к прослушиванию которого он приступает. Этому способствуют, например, следующие задания: а) по ключевым словам (заголовку, аннотации) восстановите смысловые связи и последовательность описываемых в аудиотексте событий, определите место и время описываемых в аудиоинформации событий; б) составьте связный аудиотекст, расположив отрывки (ключевые слова, предложения, абзацы) в правильной хронологической последовательности; в) скажите, что могло произойти в начале (середине, конце), прослушав определенный отрывок.

#### Библиографический список

1. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
2. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.

3. Клычникова З.И. К вопросу о взаимоотношении внимания и понимания при восприятии иноязычного речевого сообщения // Иностранные языки в высшей школе / Под ред. З.А. Кочкиной. – М.: Высш. шк., 1968. – Вып. 4. – С. 27–35.

4. Миллер Дж., Галантер Ю., Прибрам К. Планы и структуры поведения. – М., 1965.

5. Соколов Е.Н. Вероятностная модель восприятия // Вопросы психологии. – 1962. – №3.

6. Фрумкина Р.М. Вероятность элементов текста и речевое поведение. – М., 1971. – 168 с.

7. Харламова Н.С. Формирование прогностических умений в рецептивных видах речевой деятельности // Теоретические и экспериментальные исследования в области обучения иноязычной речевой деятельности: Сб. науч. трудов / Под ред. Ю.А. Дементьева. – М.: Моск. госуд. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза, 1981. – Вып. 180. – С. 227–238.

А.А. Петренко

### КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА, УПРАВЛЯЮЩЕГО РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАНИЯ В МУНИЦИПАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

*В статье раскрываются концептуальные основы содержания инновационной системы формирования профессионализма педагога, управляющего развитием образования в муниципальных образовательных учреждениях: цель, задачи, принципы, содержание образования, где главными ориентирами выступают духовно-нравственные ценности.*

**А**нализ теории и практики современной педагогической науки в области исследований процесса формирования профессионализма педагога, управляющего развитием образования в муниципальных образовательных учреждениях, выявляет отсутствие в образовательном процессе педагогического вуза целенаправленной подготовки руководителей (директоров школ, их заместителей, педагогов-методистов, специалистов отделов управления образованием регионально-муниципального уровня и других). В результате инновационные изменения, происходящие во многих образовательных учреждениях, не являются таковыми в силу того, что изначально не уделяется достаточно внимания их прогнозированию и проектированию. Все это приводит к дополнительным поискам новых путей модернизации образовательных учреждений, что является существенным тормозом в их развитии.

Становление профессионализма педагога, управляющего развитием образования, предусматривает формирование во взаимосвязи ценностного, интеллектуального, информационно-коммуникационного, технологического, рефлексивного компонентов. Исследование процесса становления профессионализма педагога в существующей традиционной системе непрерывного образования убеждает в том, что комплексное формирование всех компонентов профессиона-

лизма не имеет должной целенаправленности, соответствующих задач и технологий. На практике в образовательном процессе вуза ценностный компонент профессионализма педагога, являющийся системообразующим по отношению к другим, как правило, остается на периферии внимания. Целевая установка представлена на уровне декларации, соответственно содержательная составляющая не является достаточной, а личностно-ориентированные технологии обучения актуализируют, в первую очередь, формирование интеллекта. Антропологический подход в образовательном процессе лишь касается вопроса духовно-нравственного становления личности. Основной его задачей представляется попытка измерить все структурные составляющие личности при помощи известных диагностических методов. Все это дезориентирует мировоззренческие представления обучаемых о целостности личности в единстве ее духовно-нравственной, социальной, психической и биологической составляющих.

Вместе с тем, в современных условиях модернизации российского образования, когда содержание образования становится все более вариативным, способность руководителя развитием образовательного учреждения должна характеризоваться новым уровнем содержания. Педагог-руководитель должен не только правильно ориентироваться в нормативных документах о развитии образования, но и уметь проектировать



введение инновационных изменений в систему образовательного учреждения с позиций прогнозируемых результатов, выступающих индикаторами всех преобразований в управлении развитием.

В нашем исследовании разработана модель профессионализма педагога, управляющего развитием образования в муниципальных образовательных учреждениях. «В основе модели находится интегративный комплекс компонентов профессионализма педагога, управляющего развитием образования: ценностный, интеллектуальный, информационно-коммуникативный, технологический, рефлексивный. Одним из основных компонентов является ценностный» [1, с. 149] Обусловлено это тем, что поворот всех компонентов к ценностному помогает обрести ориентиры и смыслы становления профессионализма педагога, развивает индивидуальность и творческую самобытность личности, предопределяет ее саморазвитие и самовоспитание.

Ценностный компонент содержит следующие составляющие:

- самосовершенствование в профессионально-личностном развитии;
- служение профессиональному долгу;
- знания и сохранение культуры, традиций, истории региона.

Интеллектуальный компонент модели профессионализма педагога включает:

- знания о педагогической системе, педагогической антропологии, ценностях отечественной педагогической культуры, особенностях муниципальных образовательных систем;
- умение обращаться к самопознанию и самосознанию;
- готовность к инновационной деятельности.

Информационно-коммуникационный компонент модели профессионализма педагога, управляющего развитием образования в муниципальных образовательных системах, содержит:

- умение владения компьютером и информационными технологиями;
- готовность к организации дистанционного обучения;
- умение использовать сетевые информационные образовательные услуги.

Технологический компонент включает:

- умение диагностировать образовательные потребности;
- умение проектировать развитие муниципальных образовательных систем;

– умение взаимодействовать с субъектами муниципальных образовательных систем;

– способность к самореализации в управлении развитием муниципальных образовательных систем.

Рефлексивный компонент имеет включает:

- устойчивую потребность в профессиональном самообразовании;
- способность к самооценке личностных и профессиональных ценностей;
- способность к самовоспитанию.

Методологической основой инновационной педагогической системы становления профессионализма педагога, управляющего развитием образования в муниципальных образовательных учреждениях, являются: педагогическая антропология; духовно-нравственные и профессиональные ценности отечественной педагогической культуры; принципы идеалосообразности (образ идеала педагога-профессионала), культурологического и аксиологического подходов в образовании. Данные принципы рассматриваются по отношению к содержанию образования, технологии образовательного процесса в целом относительно ценностей их разработки и реализации, где культурологический подход вскрывает единичное, общее и особенное в отечественной педагогической культуре, а аксиологический – рассматривает человека как высшую ценность общества, а воспитание как процесс интериоризации общечеловеческих ценностей. В этом случае, методологические основы ориентируют на становление и развитие у педагога профессиональных ценностей, которые имеют абсолютную и универсальную значимость, являются устойчивыми и неизменными.

Цель инновационной системы – формирование профессионализма педагога, управляющего развитием образования в муниципальных образовательных учреждениях. Задачи – определение и наполнение содержанием ценностного компонента; обогащение ценностной составляющей содержания каждого из компонентов, образующих интегративный комплекс профессионализма педагога, управляющего развитием образования в изменяющихся условиях регионально-муниципального образовательного пространства.

Основными принципами функционирования инновационной педагогической системы, ориентированной на становление профессионализма педагога, управляющего развитием образования в муниципальных образовательных системах,

выступают: целостности, комплексности, творчества и интеграции.

Принцип целостности образовательного процесса предусматривает последовательное приобщение педагога к профессиональным ценностям в их единстве и целостности. Данный принцип может быть реализован только в том случае, если философско-культурологический и собственно педагогически-профессиональные уровни образования служат его основой в их органической взаимосвязи. Эта взаимосвязь обеспечивает формирование культуры управления с позиций инновационных подходов (проектно-инновационной деятельности в развитии муниципального образовательного пространства), что составляет особенность профессионализма педагога, управляющего развитием образования в муниципальных образовательных учреждениях.

Принцип комплексного подхода к инновационной педагогической системе предполагает формирование личности педагога при последовательном взаимосвязанном включении каждого компонента (интеллектуального, ценностного, информационно-коммуникационного, технологического, рефлексивного) в системное функционирование, что обеспечивает реализацию задач формирования профессионализма педагога. При этом ценностный компонент является системообразующим.

Принцип творчества в поиске инноваций, разработке и внедрении проектов развития муниципальных образовательных систем во взаимодействии с другими субъектами муниципального образовательного пространства (дополнительным образованием, сферой производства, культуры, здравоохранения, общественными структурами и другими заинтересованными субъектами) определяет многообразие видов и форм научно-исследовательской работы (опытно-экспериментальная работа, педагогический эксперимент и другие), апробации новых идей на экспериментальных площадках, в творческих лабораториях, мастерских педагогов-исследователей. Реализация принципа творчества предполагает включение личности в различные виды поисковой деятельности и формирование готовности педагога к самостоятельному решению проблем образования в постоянно меняющихся условиях регионально-муниципального образовательного пространства. Самостоятельный выбор собственной позиции по отношению к конкретным ситуа-

циям, умение деятельностно ее продемонстрировать на уровне теоретического и практического результата, обращаясь к ценностям отечественной педагогической культуры, собственным ценностям своего внутреннего «я» путем рефлексии и самопознания, создает предпосылки для формирования способности педагога к саморазвитию и самовоспитанию, умений целесообразного управления развитием образования в муниципальных образовательных учреждениях. Данный принцип ориентирует на совместную работу со всеми заинтересованными лицами (научными работниками, деятелями культуры, педагогами, общественными деятелями и другими), на кооперацию усилий в развитии образования всех субъектов регионально-муниципального пространства, создании практико-ориентированных моделей, проектов сотрудничества различных учреждений адаптации их к требованиям современного образования.

Принцип интеграции и реализации ценностей отечественной педагогической культуры (прошлого и настоящего), определяющий становление профессионализма педагога, управляющего развитием образования в муниципальных образовательных учреждениях, предполагает глубокое проникновение знаний отечественной педагогической культуры в содержание образования и реализации их ценностей в муниципальных образовательных учреждениях. Это обеспечивается включением в содержание образования философских, научных и педагогических взглядов на проблемы миропонимания, места и предназначения человека в существующем мире, местном сообществе конкретного региона, а также знаний и умений рефлексии в отношении собственной готовности педагога разбираться в этих проблемах, готовности к профессионально-педагогической деятельности в области развития муниципального образовательного пространства с гуманистических позиций, реализации модернизационных процессов развития образования в соответствии с требованиями европейской глобализации данной сферы, не допуская потери национальной культуры, своеобразия и самобытности отечественных педагогических традиций. Интеграция этих знаний будет являться интеллектуальной и ценностной основой для формирования у педагогов предпосылок самовоспитания и саморазвития.

Содержание образования в инновационной системе должно быть представлено интегратив-

ным комплексом компонентов профессионализма педагога, управляющего развитием образования: ценностного, интеллектуального, информационно-коммуникационного, технологического, рефлексивного, где содержание ценностного компонента обогащает содержание каждого из компонентов. В содержании образования должны быть явно выражены антропологические и аксиологические знания. Например, знания педагогической антропологии, о целостности личности, где духовно-нравственная сфера (жизненно важные ценности бытия человека в мире и обществе) выступает определяющей в организации качества жизни личности в социуме. Профессиональные духовно-нравственные ценности, законы и закономерности становления и развития личности, воспитание духовного мира человека должны рассматриваться в контексте философско-педагогических воззрений отечественной педагогической культуры. Духовно-нравственными и профессиональными ценностными ориентирами выступают: стремление воспитывать в себе соответствующие лично-профессиональные качества; ориентация на ценность человеческой личности, целевая установка на служение родному народу и ближнему; стремление к самосовершенствованию и саморазвитию; совестливость и честность; ответственность за собственные действия и требовательность к себе; интеллектуальная информированность, методическое, технологическое мастерство, рефлексивная способность.

В организации процесса духовно-нравственного профессионального формирования личности педагога изначально значимым и необходимым является создание образа идеала педагога-профессионала, в котором сосредоточены в определенной иерархии высокие духовные и профессиональные ценности. Ценностные ориентации выражают содержательную сущность нравственных принципов, правил, норм поведения человека и определяют целесообразность деятельности личности. В данном случае речь должна идти об образе высоко духовного и нравственного идеала педагога, который в отечественной педагогической культуре представлен в педагогических концепциях ведущих педагогов-философов К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, И.А. Ильина, В.В. Зеньковского, Н.А. Бердяева, Св. Феофана Вышенского и других. В этом образе однозначно преобладает приоритет значимости духовно-

нравственной национальной системы ценностей, где образ Родины, Святой Руси, служение ей и постоянное самосовершенствование своего духовного мира для облагораживания себя и общества является педагогическим идеалом. Следование этому образу предполагает готовность личности к креативной педагогической деятельности, развитие своей творческой активности путем самоорганизации и самовоспитания в общекультурном, профессиональном и рефлексивном планах. История культуры своего народа и родного края должны стать фундаментом патриотического воспитания. Вопросы самовоспитания и самообразования должны раскрываться в содержании образования пролонгировано на всех ступенях непрерывного образования педагогов. Здесь содержание знаний о профессионально-педагогическом становлении и воспитании личности в ее духовно-нравственной основе должно быть системным, структурно вписывающимся в традиционную существующую систему педагогических знаний о человеке, его воспитании и развитии. Мировоззренческие представления о духовном мире, духовности должны формироваться как основа («сердцевина») дальнейшего развития специалиста, управляющего развитием образования в муниципальных образовательных учреждениях. При этом выход обучаемых за пределы существующих программных знаний будет вызывать стремление к собственному научному исследованию, поиску новых знаний, стимулировать потребность в самопознании, побуждать к саморазвитию и обогащению собственных концептуальных взглядов и представлений.

Таким образом, содержание образования педагога, управляющего развитием образования в муниципальных образовательных учреждениях, может включать: системные и инвариантные, вариативные знания в области антропологических знаний; знания профессионально-педагогических, духовно-нравственных ценностей; педагогических концепций и идей отечественной философско-педагогической мысли в вопросах становления профессионально-педагогической и духовной сферы педагога и механизма развития его личности, а также в области развивающих педагогических технологий процесса формирования способностей обучаемых к инновационной деятельности в условиях сохранения приоритета национальных традиций воспитания и регионально-муниципального своеобразия.

Содержание образования должно обеспечивать возможность становления профессиональных способностей педагога, необходимых для осмысления и адекватной реализации тех новаций, которые могут создавать перспективу дальнейшего движения. Ситуация в образовании такова, что от педагогов требуется умение работать в изменяющихся условиях образовательной системы государства, учитывая при этом многообразие особенностей регионально-муниципальной системы образования, разрабатывать инновационные проекты и программы развития образования, прогнозировать и создавать индивидуализированные модели образования обучающихся, вести самостоятельное педагогическое исследование. Педагогу необходимо иметь такую подготовку, чтобы он мог распознавать потребности и ценности регионально-муниципальной среды, организовывать адекватно им свою деятельность и деятельность организующих субъектов образования согласно требованиям образования федерального уровня, руководствуясь при этом высокими духовно-нравственными идеалами и ценностями.

Все это предполагает необходимость реструктуризации содержания профессионального образования в вузе, институтах повышения квалификации и переподготовки педагогов.

Педагогический процесс реализации содержания профессионально-личностного становления и развития педагога в вузе, институте повышения квалификации, регионально-муниципальных центрах строится на основе системно-структурного подхода, объединяющего квалификационные требования к профессионализму педагога дополнительного образования, предусматривающего взаимодействие субъектов образования не только на уровне преемственности «высшее учебное заведение – институт повышения квалификации работников образования – информаци-

онно-методический центра – муниципальное образовательное учреждение», но и других заинтересованных субъектов развития образования: регионально-муниципальных отделов управления образованием и науки; структуры управления дополнительным образованием, молодежными центрами, школами, учреждениями администрации; общественных организаций.

Становление профессионализма педагога в системе непрерывного образования может быть богаче и глубже по содержанию и направленности, если структурные составляющие профессионализма (ценностная, интеллектуальная, информационно-коммуникационная, методическая, технологическая и рефлексивная) будут ориентированы на целостное профессиональное личностное развитие педагога, где духовно-нравственное воспитание является системообразующей движущей силой данного процесса. Лишь в этом случае может быть обеспечено целостное развитие личности педагога как профессионала, духовного вдохновителя педагогической общности к воспитанию подрастающего поколения.

Таким образом, ведущей идеей концепции является становление профессионализма педагога, управляющего развитием образования в муниципальных образовательных учреждениях, в процессе творческого освоения отечественной педагогической культуры; осмысления традиций и перспектив регионально-муниципальной системы образования; прогнозирования, проектирования и реализации инновационных преобразований в подготовке педагогов к новациям в конкретном муниципальном образовательном учреждении.

#### Библиографический список

1. *Петренко А.А.* Профессиональное становление педагога, управляющего развитием образования. – М.: АПК и ППРО, 2007. – 160 с.

И.Х. Стулов

## СОЗДАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ХОРОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Эффективность работы с хором в значительной степени связана с тем эмоциональным фоном, который создан руководителем хора в процессе репетиционной работы. Деятельность руководителя по управлению коллективом предполагает постоянный контакт с людьми. Поэтому успешность работы руководителя прямым образом зависит как от его личностно-психологических качеств, так и от тех принципов, которых он придерживается, от тех идеалов, которыми руководствуется в своей жизни и работе.

Анализируя требования, предъявляемые сегодня к руководителю художественно-творческого коллектива, Т. Житенёва, формулирует собирательный образ, основными чертами которого являются гуманность, деловитость, компетентность, требовательность к себе и другим, выдержка, самообладание, ответственность перед коллективом и обществом. Она подчеркивает в своем исследовании, посвященном вопросам формирования профессионально-управленческой культуры музыканта, что руководитель творческого коллектива должен обладать значительным интеллектом, искусством общения, толерантностью, способностью создавать команду и управлять ею, умением брать любую ситуацию под контроль, находить подход к каждому члену коллектива, разрешать конфликты, создавать комфортную творческую атмосферу в коллективе.

При этом Т. Житенёва обращает внимание каждого руководителя художественно-творческого коллектива на то, что он обязан уметь, рационально распределять свое время и время работы коллег, продуктивно организовывать художественно-творческое пространство. Руководитель хора должен неустанно повышать свой творческий потенциал, искать и находить новые творческие решения, культивировать талант и индивидуальность каждого члена коллектива, обеспечивать для него возможности постоянного творческого роста.

Все эти требования, которые можно было бы охарактеризовать как кодекс соответствия руководителя хора своему предназначению, несомненно, правильны и справедливы. А соответствие им возможно только в том случае, если руко-

водитель хора и коллектив, который находится под его началом, объединены одним общим устремлением – постижением музыки и созданием в совместной творческой работе интерпретаций музыкальных произведений, адекватных исполняемой музыке.

Согласно философской теории ценностей (М. Каган), аксиология музыкально-педагогического образования (А. Щербакова) интерпретирует музыку как объект познания, а учитель и ученики (в данном случае руководитель студенческого хора и его участники) представляют собой коллективный субъект познания, постигающий в совместной творческой работе мир музыкальных и музыкально-педагогических ценностей.

Принцип ценностного взаимодействия между всеми участниками творческого процесса (музыкой как объектом познания и руководителем и участниками хорового коллектива) является тем фундаментом, на котором строится учебно-воспитательный процесс, который одновременно является и художественно-творческим процессом. При осуществлении принципа ценностного взаимодействия не только руководитель (лидер в коллективе) оказывает существенное влияние на участников хорового коллектива, но и хоровой коллектив также влияет на профессиональную позицию руководителя, на его мнения, суждения, психическое состояние, методы работы. Коллектив проявляет себя не как пассивный материал, над которым работает руководитель, а как активная составляющая, которая является равным партнером в процессе творческого созидания.

Принцип ценностного взаимодействия определяет стиль управления, избираемый дирижером в его профессиональной работе с хором. Для осуществления правильного выбора необходимо произвести анализ существующих стилей управления коллективом.

**Демократическому (диалогическому) стилю** руководства свойственно творческое взаимодействие руководителя и коллектива, основанное на взаимопонимании и взаимообогащении. В управленческой деятельности руководитель такого плана чаще использует не прямые формы побужде-

ния к действию, а косвенные (просьба, совет). Руководитель привлекает студентов к совместно-му обсуждению и решению вопросов, касающихся жизни коллектива, к активному участию в органах самоуправления. У руководителя, придерживающегося демократического стиля, развиты коммуникативные и организаторские способности, он отличается такими основными качествами, как чувство справедливости, требовательность и принципиальность наряду с доброжелательностью, вниманием и чуткостью.

Такой руководитель постоянно стремится стимулировать развитие общественного мнения, выдвигая перед коллективом требования, чтобы каждый его участник отвечал за свои поступки не столько перед руководителем, сколько перед всем коллективом. Он является наставником, убежден в потенциальных возможностях коллектива, учит его самостоятельности. Возникающие конфликты и критику воспринимает как закономерное явление, прислушивается к критическим замечаниям, как своих коллег, так и коллектива учащихся. Авторитет руководителя демократического стиля высокий, основан на объективной оценке деятельности коллектива, на убежденном, планомерном воздействии на коллектив, на знании его психологических особенностей.

Эмоциональный климат при демократическом-диалогическом стиле общения строится на отзывчивости и заинтересованности руководителя коллектива личной жизнью каждого члена коллектива. В общении с коллективом находится на близкой социальной дистанции. В своей музыкально-исполнительской деятельности руководитель учитывает индивидуальные особенности участников хорового коллектива, работая с хором в целом, старается найти личностный, индивидуальный подход к каждому.

**Авторитарный (монологически-императивный) стиль** основан на безоговорочном подчинении. Руководитель коллектива, придерживающийся такого стиля управления, стремится к единоличному правлению, прибегая к прямым формам побуждения к действию: замечанию, приказу и т.д. Поэтому он нередко пользуется правами руководителя без учета ситуативных особенностей. Прямолинейность и порывистость требований такого руководителя, часто сопровождаемы энергичным, волевым нажимом на коллектив, что является помехой планомерности и систематичности занятий. Вспыльчивость и резкость харак-

тера не располагают его к глубокому психологическому контакту с коллективом певцов.

Руководитель такого плана не обосновывает свои действия перед студентами из-за убеждения в их несостоятельности, в неумении выполнять работу самостоятельно. В результате жесткого контроля руководителя и при длительном общении с ним учащиеся теряют инициативу и самостоятельность, у них развиваются такие отрицательные свойства, как трусость, пассивность, иногда агрессивность. Руководитель авторитарной формы стиля критично относится к деятельности своих коллег, к их педагогическому опыту, но сам критические замечания воспринимает болезненно. Авторитет такого руководителя основан на подчинении и принуждении, его управленческая деятельность имеет рационально-эгоистическую сущность. Часто отличается самолюбием и субъективностью в отношении к участникам коллектива. Руководитель сознательно ограничивает контакты с участниками хорового коллектива, держит их на дистанции, что приводит к возникновению отчуждения между руководителем и коллективом.

**Либеральный стиль** руководства отличается позицией невмешательства в дела коллектива, без крайней необходимости. Руководитель такого плана терпимо относится ко всем делам коллектива; отличительными его чертами является безынициативность, нерешительность, постоянные колебания. Во взаимодействии с коллективом занимает промежуточную позицию, его действия отличаются непоследовательностью и беспринципностью. Такой руководитель легко поддается влиянию окружающих, решения принимает под давлением администрации или хорового коллектива. В коллективах с либеральным руководителем закономерно появление группы лидеров, берущих на себя некоторые его функции. При возникновении трудных ситуаций учащиеся обращаются к другим преподавателям за советом, тем самым, облегчая такому руководителю принятие ответственных решений. Руководство такого стиля отличается слабым контролем и низкой требовательностью, не высказыванием оценочных суждений; оно чаще всего ограничивается сообщением осведомительной информации. Либеральный руководитель готов выслушать критику и соображения своих коллег и коллектива учащихся, но не в состоянии исправить критикуемые недостатки. В стремлении приобрести авторитет

такой руководитель идет на всевозможные уступки коллективу, но авторитет его самый низкий, так как он основан, в основном, на ситуации.

Анализируя особенности каждого из этих стилей общения, становится очевидно, что осуществление принципа ценностного взаимодействия возможно только в том случае, если руководитель коллектива избирает для себя демократический стиль общения, построенный на постоянном диалоге во имя достижения общей цели, во имя творческого созидания.

Таким образом, осуществление принципа ценностного взаимодействия, постоянный «обмен» духовными и профессиональными ценностями, взаимно заинтересованный и обогащающий диалог, способствующий вовлечению каждого участника коллектива в активный творческий процесс музыкального созидания, определяет «эмоциональный градус» в коллективе. Такой

стиль руководства рождает эмоционально-положительное отношение к искусству хорового пения, к творческой деятельности в хоровом коллективе, а, следовательно, и создает предпосылки для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

#### Библиографический список

1. Житенёва Т.П. Профессионально-управленческая культура музыканта: истоки, традиции, проблемы, перспективы. – М., 2005.
2. Каунт Дж. Организуй себя. – СПб., 2004.
3. Льюис Дж. Управление командой. – М.; СПб., 2004.
4. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека. Парадигмы, проекции, практики. – М., 2002.
5. Рогов Е.И. Психология общения. – М., 2003.
6. Щербакова А.И. Аксиология музыкально-педагогического образования. – М., 2001.

Д.А. Таратинский

### ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВОССТАНОВЛЕНИЕ РАБОТОСПОСОБНОСТИ СРЕДНЕВИКОВ ЗАНИМАЮЩИХСЯ В ГРУППЕ СПОРТИВНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

*В последнее время, используя все новые средства восстановления медико-биологического и психологического характера, специалисты по физической культуре и спорту все меньшую роль уделяют педагогическому восстановлению работоспособности спортсменов. В нашем исследовании мы попытались найти оптимальное построение тренировочного процесса в подготовительном периоде бегунов на средние дистанции, промежуточные результаты заставляют говорить об эффективности выбранной нами методике.*

**С**остояние здоровья и физической подготовленности студенческой молодежи в последние годы имеет тенденцию к ухудшению. Известно, что наиболее эффективным для развития двигательного потенциала и укрепления здоровья учащейся молодежи является применение в процессе физического воспитания средств спортивной тренировки [7].

Повышение эффективности физического воспитания студентов является важнейшей социальной задачей в системе подготовки молодых специалистов для народного хозяйства страны. Программы физического воспитания вузов должны быть направлены на совершенствование методик оздоровительных занятий студентов, подготовку будущих специалистов к труду и развитие общей культуры молодежи [2].

Одной из важных ступеней к спорту высших достижений лежит через массовый студенческий

спорт. Нагрузки (общий объем бега в группе спортивного совершенствования за год, доходит до 3300–3800 км, пик объема приходит на март месяц по данным [4] и составляет 357 км), выпадающие на спортсменов в 16–18 летнем возрасте в связи с переходом на новый ритм жизни, приводят к перенапряжению организма и отставанию в учебе. Большое количество школьников занимающихся в ДЮСШ, СДЮШОР УОР, переходя в студенческую жизнь, заканчивают свою спортивную карьеру и ограничиваются лишь занятиями по предмету физическая культура.

Целью нашего исследования является разработка эффективной методики комплексного применения различных тренировочных и педагогических средств восстановления у квалифицированных бегунов на средние дистанции в подготовительном периоде, которая на наш взгляд позволит разнообразить деятельность спортсменов, тем

Таблица 1

## Содержание подготовки средневиков контрольной группы в годичном цикле

№ п/п	Разделы подготовки	Этап спортивного совершенствования		
		1-й Часы (%)	2-й Часы (%)	3-й Часы (%)
1.	ОФП	344 (27,56%)	330 (22,6%)	258 (17,71%)
2.	<b>СФП</b>	<b>660 (52,88%)</b>	<b>850 (58,3%)</b>	<b>900 (61,81%)</b>
3.	Техническая подготовка	62 (4,96%)	78 (5,35%)	90 (6,18%)
4.	Теоретическая подготовка	26 (2,08%)	28 (1,92%)	30 (2,06%)
5.	Участие в соревнованиях	60 (4,8%)	60 (4,12%)	60 (4,12%)
6.	<b>Восстановительные мероприятия</b>	<b>96 (7,69%)</b>	<b>110 (7,6%)</b>	<b>118 (8,1%)</b>
7.	Общее количество часов	1248 (100%)	1456 (100%)	1456 (100%)

самым сохранит объем и интенсивность необходимых нагрузок, и в полной мере будет восстанавливать физическую работоспособность спортсменов. Решение этой проблемы позволит увеличить количество молодежи занимающейся спортом, повысить спортивный потенциал нашей страны и заложить основы здорового образа жизни для будущего поколения.

С целью проверки нашего предположения нами была предложена тренировочная схема подготовки средневиков, отличающаяся от предложенной программы авторского коллектива: В.В. Ивочкин, Ю.Г. Травин, Г.Н. Королев, Г.Н. Симеева [1]. Содержание занятий контрольной группы соответствовало вышеназванной программе (табл. 1).

В предложенной нами экспериментальной методике, была перестроена система восстановления работоспособности бегунов, и за счет часов направленных на восстановительные мероприятия была увеличена интенсивность, следовательно, увеличилось количество часов на специальную физическую подготовку (табл. 2).

Вся тренировочная и соревновательная деятельность спортсменов организуется в форме микроциклов, различающихся по своей целевой направленности. Оптимальное их сочетание

и последовательность обеспечивает неуклонный рост специальной подготовленности спортсменов, что является необходимым условием достижения планируемого результата.

В большинстве школ бега разработан набор стандартных микроциклов, использование которых приводит к изменению подготовленности спортсмена в течение этапа или мезоцикла [5; 6].

В зависимости от задач, поставленных на соответствующем этапе, могут использоваться различные комбинации стандартных микроциклов. В подготовительном периоде в процессе становления спортивной формы чаще используется комбинация однородных микроциклов.

Нами предполагается, что на основе разработки современной методики комплексного применения педагогических, гигиенических, медико-биологических и психологических средств восстановления можно будет оптимизировать подготовку квалифицированных бегунов на средние дистанции, что скажется на повышении результата соревновательной деятельности.

Исследование проводится на спортсменах ГУОР и ДЮСШ г. Щёлково, ДЮСШ г. Лосино-Петровский, и на бегунах из секции легкой атлетики МГСУ. В эксперименте участвуют 32 бегуна на средние дистанции с квалификацией от

Таблица 2

## Содержание подготовки средневиков экспериментальной группы в годичном цикле

№ п/п	Разделы подготовки	Этап спортивного совершенствования		
		1-й Часы (%)	2-й Часы (%)	3-й Часы (%)
1.	ОФП	344 (27,56%)	330 (22,56%)	258 (17,71%)
2.	<b>СФП</b>	<b>712 (57,05%)</b>	<b>908 (62,36%)</b>	<b>958 (65,79%)</b>
3.	Техническая подготовка	62 (4,96%)	78 (5,35%)	90 (6,18%)
4.	Теоретическая подготовка	26 (2,08%)	28 (1,92%)	30 (2,06%)
5.	Участие в соревнованиях	60 (4,8%)	60 (4,12%)	60 (4,12%)
6.	<b>Восстановительные мероприятия</b>	<b>44 (3,52%)</b>	<b>52 (3,57%)</b>	<b>60 (4,12%)</b>
7.	Общее количество часов	1248 (100%)	1456 (100%)	1456 (100%)



Таблица 3

## Экспериментальная методика восстановительных мероприятий

Пон.	Гигиенический душ	утро	Гигиенический душ идеомоторная тренировка	вечер	Душ, ручной массаж нижних конечностей
Вт.	Гигиенический душ	утро	Обливание (Обтирание)	вечер	<b>Тренировка в бассейне</b> (45 мин) методика ПИР (пост-изометрическая релаксация)
Ср.	Гигиенический душ	утро	Душ, ультрафиолетовое облучение	вечер	Ароматические ванны
Чт.	Гигиенический душ	утро	Самомассаж нижних конечностей, душ	вечер	<b>Силовая круговая тренировка</b> (сауна,)
Пт.	Гигиенический душ	утро	Обтирание идеомоторная тренировка	вечер	Хвойно-солевые ванны
Суб.	Гигиенический душ	утро	Душ Шарко	вечер	сауна, русская баня
Вос.	Гигиенический душ	отдых			

2 взрослого разряда до КМС. Для увеличения интенсивности в подготовительном периоде нами предложена экспериментальная система восстановления (табл. 3) включающая вместо восстановительного плавания – *интервальную тренировку в бассейне*, 10–12 раз по 50 м (100 м), через 3 мин отдыха, ЧСС 160–170 уд. мин., стиль плавания по выбору испытуемого.

После занятий в бассейне употребляется кислородный коктейль [3] – это напиток, обогащенный кислородом. Его готовят по следующему рецепту: к литру кипячёной остуженной воды добавляют черносмородиновый, вишнёвый или малиновый сироп или сироп шиповника с витамином С (70–100 мл) и один яичный белок. Через напиток с помощью распылителя пропускают кислород, в результате чего образуется пена – масса стойких пузырьков, наполненных кислородом. В кислородный коктейль можно включать глютаминовую, лимонную, аспарагиновую кис-

лоту, поваренную соль – в зависимости от вида спорта, характера предшествующей работы, состояния спортсмена. Также можно использовать отвары из различных трав – корни пиона, пустырник, а также тонизирующие препараты – жень-шень, пантокрин, лимонник и др.

Кислородный коктейль применяется после тренировок, при травмах и заболеваниях, для нормализации сна и с целью профилактики 2–3 раза в день после массажа. Рекомендуется принимать и в промежутках между соревнованиями, а в плавании – после них.

Для увеличения интенсивности силовой тренировки включаем вместо повторной силовой тренировки – *круговую интервальную тренировку*. Выполняется 2 упражнения на различные группы мышц через 30 секунд (эффект активного отдыха), 5 подходов через 3 мин отдыха. Между сериями 5 мин отдыха, за тренировку выполняется 5–6 пар упражнений. Вес отягощения 30–

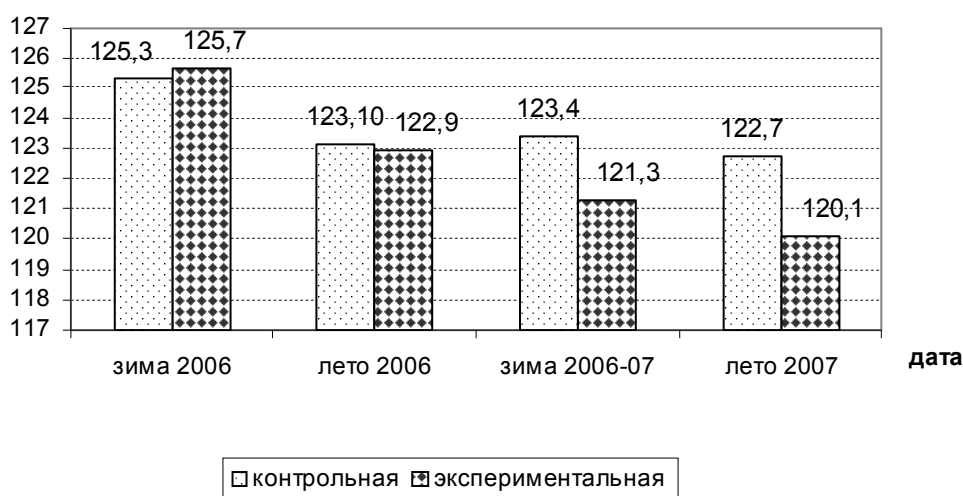


Рис. Результаты выступления в соревнованиях в беге на 800м

60% от повторного максимума количество повторений 10–20 раз, можно использовать вес собственного тела.

Тестирование работоспособности бегунов определяется по следующим тестам в начале и конце подготовительного периода: прыжок в длину с места; десятикратный прыжок с места; бег 100 м с ходу; динамометрия; ИГСТ. По окончании каждого соревновательного периода берется лучший показатель соревновательного бега на 800 м.

Применение описанной выше методики тренировки средневики на протяжении полутора лет, положительно повлиял на результаты средневики экспериментальной группы, что можно проследить по динамике результатов представленной на рисунке, положительная динамика статистически достоверна.

В заключении можно сказать, что к настоящему времени спортивной наукой и передовой практикой накоплен богатый материал по проблеме использования средств восстановления: дана классификация восстановительных средств, обоснованы основные принципы их использования, апробированы многие средства восстановления и их комплексы в отдельных видах спорта.

В практике наиболее часто используется деление восстановительных средств на три основные группы, комплексное использование которых и составляет систему восстановления: педагогические, медико-биологические, психологические.

Педагогические средства можно считать наиболее действенными, поскольку, какие бы эффективные медико-биологические и психологические не применяли, они могут рассматриваться только как вспомогательные, содействующие ускорению восстановления и повышению спортив-

ных результатов только при рациональном построении тренировки. Для достижения адекватного возможностям организма тренировочного эффекта необходимо: рациональное планирование тренировки, т.е. соответствие нагрузок функциональным возможностям организма.

### Библиографический список

1. Легкая атлетика: бег на средние и длинные дистанции, спортивная ходьба: Примерная программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва. – М.: Советский спорт, 2004. – 108 с.
2. Мазенков А.А. Методика комплексного применения статических (изометрических) и динамических упражнений в физическом воспитании студентов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / СГУПС. – Тюмень, 2003. – 21 с.
3. Мирзоев О.М. Применение восстановительных средств в спорте. – М.: СпортАкадемПресс, 2000. – 204 с.
4. Селуянов В.Н. Подготовка бегуна на средние дистанции. – М.: СпортАкадемПресс, 2001. – 104 с.
5. Суслов Ф.П. Бег на средние и длинные дистанции // Учебник тренера по легкой атлетике. – М.: Физкультура и спорт, 1982. – С. 161–200.
6. Суслов Ф.П., Гиппенрейтер Е.Б. Подготовка спортсменов в горных условиях. – М.: Терра-Спорт, Олимпия Пресс, 2000. – 176 с.
7. Шуняева Е.А. Физическое воспитание студентов ВУЗА с низким уровнем развития скоростно-силовых качеств и выносливости средствами легкой атлетики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / ВНИИФКиС. – М., 2007. – 21 с.

П.Н. Шабров

## ОБ ИДЕОЛОГИИ ДЕТСКОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

*В данной статье автор выдвигает собственную гипотезу о необходимости изменения существующего подхода к идеологическому содержанию работы по организации технического творчества детей и подростков в современной России.*

**В** настоящее время ведётся довольно большая научная дискуссия о перспективах развития системы организации технического творчества детей и подростков в современной России. Концепции её сводятся примерно к трём большим направлениям:

1. Техническое творчество детей и подростков как универсальное воспитательное средство развития интеллектуальных способностей и формирования ранних профессиональных интересов [1, и т.п.].
2. Техническое творчество детей и подростков рассматривается также как средство воспита-

ния и обеспечения успешной социализации групп социальной проблематики [2, и т.п.].

3. Техническое творчество детей и подростков рассматривается как система мер воспитательного воздействия с целью обеспечения успешной социализации молодого поколения России в современных условиях [3].

Целью этой дискуссии можно считать выработку стратегии максимального использования всего положительного потенциала системы дополнительного образования детей в целом и в ней системы организации детского и подросткового технического творчества в частности для преодоления негативного действия кризисных социально-политических явлений сегодняшней России. Положительных воспитательных действия системы детского и подросткового технического творчества, как в СССР, так и в России, общепризнанна и несомненна [3, с. 19–64]. Но в последнее время, в связи с кризисными явлениями в социальной жизни страны, науке, культуре, образовании и экономике, потребовались дополнительные подходы, приёмы и концепции для решения большой социальной проблемы современной России – проблемы успешности социализации молодого поколения в лице выпускников средних общеобразовательных школ в новых условиях действия рыночных механизмов регуляции трудовых отношений в стране [5]. Эта проблема многоплановая, решение её зависит от интенсивности, компетентности и согласованности действий властных и воспитательных структур государства. Для успешного решения этой первостепенной проблемы необходимо выработать согласованную воспитательную стратегию, в которой должны быть задействованы все воспитательно-образовательные структуры страны с максимальной эффективностью. И вот здесь нам представляется возможным провести небольшой анализ существующего положения дел с выдвижением некоторой гипотезы об организации системы детского технического творчества с точки зрения его идеологического содержания в условиях современного трансформирующегося российского общества.

Как известно, идеологическая направленность и пропаганда в деле воспитания детей были обоснованы ещё Платоном в его «Государстве» [7, т. 3, с. 194]. От античности до современности концепция идеологии любой воспитательной деятельности неоспорима и практически неизменна по

своей конечной цели – воспитанию из детей лояльных законопослушных граждан. Изменяются только конкретно-исторические условия, которые соответственно корректируют ход практического осуществления этой концепции, тезис этот был впервые определённо сформирован А. Дистервегом: «...*Немецкое дитя должно было по-разному воспитываться в VIII и XVIII веке, по-иному его следует воспитывать и в XIX веке... Требования времени в Китае, Пенсильвании, Португалии и Германии тоже различны...*» [10, с. 41]. Поэтому вполне понятно, что идеологическая основа воспитательных и образовательных процессов должна быть соответствующей содержанию принятых в государстве морали, идеологии и религии. Согласно А. Дистервегу, «...*деспотическое правление требует иного воспитания юношества, чем республика, а они оба – другого, чем монархия. В последнем случае оно опять-таки будет различным, в зависимости от того, является ли монархия абсолютной или конституционной...*» [10, с. 108]. Кроме того, эта идеология воспитания должна соответствовать и потребностям человеческой личности, а эти потребности, как известно, наиболее конкретно и полно систематизированы по иерархии в ставшей уже классической «пирамиде А. Маслоу» [6, с. 30] или её различных, практически тождественных вариантах. А на вершине пирамиды А. Маслоу, как известно, располагается потребность в самоактуализации личности. Проще говоря, воспитательная идеология только тогда имеет успех, когда она будет органически увязывать цели воспитательной политики государства с доминирующими потребностями личности человека. Субъективно анализируя характер своей социально-экономической жизни, человек, индивид, субъективно же определяет степень достижимости своих целей, следуя той или иной идеологии своей деятельности, что в конечном итоге определяет характер и направление дальнейшей взрослой профессиональной и социальной жизни человека [4, с. 16–28]. Эти выводы относятся ко всем направлениям образовательно-воспитательной деятельности. Если мы попытаемся применить их затронутой нами теме технического творчества детей и подростков в современной России, то можно получить несколько неожиданные, но, на наш взгляд, правильные выводы, но об этом – по порядку. Вообще, идея технического творчества как рода развивающе-воспитательной деятельности воз-

ника как дальнейшая социально-историческая трансформация идеи применения труда в воспитании детей. Первая же сформированная попытка систематизированного начального технического просвещения детей предпринята ещё Яном Амосом Коменским в его иллюстрированном учебнике «Мир чувственных вещей в картинках» [8, т. 2, с. 234–284], а в «Великой дидактике» он же пишет, что «...на родном языке должно выражать и технические термины...» [8, т. 1, с. 451]. Н.К. Крупская [11, т. 1, с. 256–265] отмечает, что первую концепцию воспитания человека посредством свободного творческого труда обозначил Ж.Ж. Руссо в своей книге «Эмиль или о воспитании». Эмиль из известного труда Ж.Ж. Руссо – персонаж вымышленный. Первые же попытки реализации на практике идеи Руссо о воспитании человека посредством соединения учения и труда мы можем найти у И.Г. Песталоцци [9, т. 2, с. 168]. Известно, что деятельность И.Г. Песталоцци хозяйственного успеха не достигла, поскольку, согласно мнению Н.К. Крупской: «...главную свою ошибку Песталоцци видит в том, что он стремился совместить производительный труд детей с торговлей, другими словами, он взялся за ведение промышленного предприятия, и в зависимости от его успеха поставил успех своего педагогического предприятия...» [11, т. 1, с. 278], хотя социально-экономические условия того времени вряд ли могли дать великому швейцарцу большую свободу выбора средств к существованию основанных им приютов и школ [9]. Одной из великих заслуг Песталоцци можно считать озвученный им тезис о роли труда в решении проблемы бедности широких слоёв населения: «...Я желаю довести бедняка до самой высокой, самой лучшей степени заработка... С этой целью я бы хотел использовать природные производственные способности подростка для этого конечного результата – развития и поднятия его способностей...» [9, т. 1, с. 148–149]. С течением времени, от периода деятельности И.Г. Песталоцци и А. Дистервега, как известно, происходило дальнейшее бурное развитие производительных сил и техники, выражаясь современным языком, под действием научно-технического прогресса, которое обусловило рост потребности государств в многочисленных технически образованных людях. Представляет интерес освещение процесса этого развития (конец XIX – начало XX веков) в дореволюцион-

ных трудах Н.К. Крупской [11, т. 1], где она достаточно подробно освещает процесс нарастания потребности общества в технически грамотных людях [11, т. 1, с. 325], становления «трудовой школы» в Европе и Америке [11, т. 1, с. 337], формирование европейской и американской систем вечерней профессиональной доподготовки молодёжи, что соответствует в современном понимании системе дополнительного образования взрослых [11, т. 1, с. 333]. В итоге из вышесказанного можно отметить, что к началу XX века уже чётко сформировались основные предпосылки для возникновения идеи организованной системы технического творчества детей и подростков – от идеи Коменского о начальном техническом просвещении детей в школе через идеи Руссо–Песталоцци о социализации в обществе посредством труда до идеи широкодоступного и достаточно качественного профессионального школьного, послешкольного и дополнительного образования, реализованную в системах различных ремесленных школ и училищ Европы, России и Америки начала XX века. Но если мы проанализируем содержание этих идей с точки зрения цели получения их конечного результата, то можно видеть, что они в большинстве своём имеют цель приобщить ребёнка, подростка, молодого человека к профессиональному, производительному, но не столько творческому, сколько экономически необходимому труду, цель которого в конечном итоге есть денежное вознаграждение, заработок. Результат этого труда подлежит обмену на деньги, т.е. является товаром. Иначе просто и быть не могло, поскольку все эти идеи в основном развивались в условиях применения их среди экономически бедных слоёв населения (сироты, крестьяне-бедняки, городской пролетариат и т.д., выражаясь современным языком – представители малоимущих классов). «Если заработки настолько скудны, что их приходится рассматривать не как средство для обеспечения жизненного уровня семьи, а лишь как источник, позволяющий кое-как владеть жалкое существование... – при таком положении образование не имеет фундамента, каждый ребёнок в таких условиях является игрушкой судьбы, а его воспитание – настолько же дело случая, как выигрыш в лотерее...» [9, т. 2, с. 439–440]. Поэтому говорить о зарождении собственно системы технического творчества детей и подростков как таковой мы можем только с того момента

истории, когда из идеологии концепции обучения детей начальным трудовым навыкам и формирования тем самым у них ранних профессиональных интересов цель приобщения ребёнка к производительному коммерческому труду была практически заменена целью приобщения ребёнка к творческому воспитательно-познавательному труду, проще говоря, когда ребёнок в мастерской школы получил задачу смастерить не товар, а модель. И сделал это впервые не педагог, а профессиональный военный, полковник Британской армии Р. Баден-Пауэлл, основатель скаутского движения. В своей «Настольной книге скаута» Баден-Пауэлл пишет: «...Организуйте класс плотницкого мастерства или электротехники, или простейшей механики... с целью научить мальчиков ремеслу, которое действительно может оказаться им полезным. Обучите их делать деревянные механические игрушки (для моделей возьмите те дешёвые игрушки, которые можно достать на всяком рынке.) Этим вы ознакомите их с элементарной механикой, а также научите обращаться с инструментами...» [12, с. 145–146]. С точки зрения идеологии, идею социального выживания посредством труда Р. Баден-Пауэлл заменил на идею массового военно-патриотического воспитания школьной молодёжи, которая нашла широчайший отклик в современном ему бурно развивающемся буржуазном обществе, среди представителей уже разных, в т.ч. и имущих классов. Эта идея послужила основой для формирования первых массовых (клубных, отрядных и т.д.) форм работы по становлению скаутского движения, в т.ч. и детского, подросткового технического творчества как важного компонента военно-патриотического воспитания молодёжи [12]. Практически в неизменном виде система организации скаутского движения нашла продолжение в пионерской организации в РСФСР и СССР, единственными существенными различиями между пионерским и скаутским движениями были идеологическая оболочка и внешняя атрибутика [11, т. 5, с. 35–37]. Основные же направления идеологической работы в деятельности по организации детского и подросткового технического творчества в СССР были примерно такие: (взяты нами из книги В.А. Горского, советского учёного, видного идеолога и методиста в области технического творчества в СССР:

*«1. Разработка и изготовление моделей различных технических устройств, связанных*

*с именем В.И. Ленина, имеющие целью широкое ознакомление учащихся с его жизнью и революционной деятельностью (автомобили, на которых ездил В.И. Ленин, броневик, с которого он выступал, и т.д.).*

*2. Изучение старшекласниками ленинского теоретического наследия по вопросам изобретательства и внедрения научно-технических достижений в производство...*

*3. Ознакомление учащихся с революционной преобразующей деятельностью КПСС и Советского правительства... путём разработки моделей техники основных направлений народного хозяйства.*

*4. Ознакомление школьников с планами развития народного хозяйства... путём изготовления моделей новых машин, ...названных в материалах XXVI съезда КПСС... в планах развития промышленности, сельского хозяйства, освоения космического пространства.*

*5. Широкий показ ...достоинств социалистического образа жизни через ознакомление школьников с возможностями творчества на каждом рабочем месте в любой отрасли народного хозяйства...*

*6. Формирование патриотической гордости советского человека, продолжателя лучших традиций отечественной науки и техники...*

*7. Участие кружков в создании «Летописи Великой Отечественной войны», разработке и изготовлении моделей боевой техники, в т.ч. для школьных музеев и комнат боевой и трудовой славы...*

*8. Ознакомление учащихся и историей замечательных открытий в науке и технике, ... подбор объектов для конструирования с учётом достижений современной советской науки и техники... широкий показ наших достижений в современных областях науки, техники и производства...» [13, с. 47–49].*

Как известно, из этих 8 основных пунктов идеологической платформы детского и подросткового технического творчества с развалом СССР и началом эпохи новых российских реформ утратили актуальность как минимум, пункты с 1 по 6 включительно. Пункт 7 созвучен современным мнениям о военно-патриотическом воздействии детского и подросткового технического творчества [3, с. 250–268]. Пункт 8 также вписывается в концепцию системного подхода к организации технического творчества [3, с. 250–268]. Однако,

основные идеологические положения в основе деятельности по организации детского и подросткового технического творчества, в особенности, военно-прикладная его направленность, также претерпели разрушающее воздействие некомпетентно проводимых общественных реформ, в т.ч. и недавнюю кампанию в СМИ и обществе по дискредитации Вооружённых Сил и самой идеи военной службы. Кроме того, нельзя игнорировать и тот непреложный факт, что в формирующемся в мире, в т.ч. и в России, новом, постиндустриальном обществе [14], меняется картина расстановки политических сил и социальных ценностей, в т.ч. и приоритетов в области военной политики общества. Во-первых, военная служба от «почётной обязанности» гражданина всё более переходит в разряд профессий наёмного труда на контрактных, экономически организованных началах. Во-вторых, изменяется и сам статус внешней военной политики, т.к. по мнению акад. Н.Н. Моисеева: «... в нынешних условиях никакая настоящая война, по большому счёту, ничего решить не может, ибо мы живём в системе транснациональных корпораций.... Она не допускает саморазрушения... Поэтому армии всё больше будут напоминать полицейские формирования, а войны – умиротворяющие операции... затраты на вооружение, ввиду их бессмысленности, будут сокращаться, что уже и происходит...» [14, с. 365]. В итоге, по нашему мнению, необходимо уже сегодня вводить в идеологию организации детского и подросткового технического творчества, параллельно с традиционными, **новый приоритет пропаганды – рассмотрение занятий в системе технического творчества как средства для воспитания будущих представителей интеллектуальной элиты, среднего класса, в виде возможной перспективы перехода наиболее талантливых, эрудированных, грамотных и коммуникабельных учащихся системы технического творчества через дальнейшее образование и самообразование в страту носителей престижных и высокооплачиваемых профессий наёмного труда в технологической сфере будущего глобального постиндустриального общества.** Это положение будет актуально особенно после начала действия закона о введении двухуровневой системы высшего профессионального образования, который знаменует собой очередной шаг по ратификации Россией Болонской конвенции. В пользу этого направления идеологии

технического творчества можно привести следующие доводы:

1. В условиях широкой технической интеграции, разнообразия образцов, типов и областей происхождения техники различного назначения, применяемой в предприятиях различной же формы собственности, отечественных и зарубежных, идеологическая установка на приобретение в дальнейшем высокооплачиваемой техногенной профессии даёт хорошую альтернативу идеологиям соревновательной рыночной экономики и раннего приобщения школьников к ведению самостоятельной предпринимательской деятельности [6], действующим зачастую в ущерб целям общего образования, которое рассматривает овладение основами традиционных наук как средство достижения успеха в жизни.

2. Поскольку этот новый приоритет пропаганды созвучен потребности личности в самоактуализации, появляется возможность приобщения к техническому творчеству достаточно большого числа школьников, члены семей которых не разделяют традиционные мнения о роли и значимости военно-патриотического воспитания в современных российских условиях.

Нам представляется, что возможны и другие тезисы в пользу нашего суждения, но мы ограничены объёмом данной статьи. Дальнейшая проработка приведенных нами тезисов отражена в нашем диссертационном исследовании.

#### Библиографический список

1. Круглова Л.Ю. Формирование творческой самостоятельности подростков в учреждениях дополнительного образования детей: Дис. ... канд. пед. наук / Уральский гос. профессионально-педагогический ун-т. – Челябинск, 1997. – 194 с.
2. Варакин В.Н. Специфика организации технического творчества подростков как условие преодоления их дезадаптации: Дис. ... канд. пед. наук / Таганрогский гос. пед. ин-т. – Таганрог, 2000. – 207 с.
3. Никулин С.К. Системный подход к развитию научно-технического творчества учащихся в учреждениях дополнительного образования России: Дис. ... д-ра пед. наук / Московский гос. открытый пед. ун-т. – М., 2005. – 346 с.
4. Трунькина О.В. Выбор профессии в рыночных условиях (на примере г. Набережные Челны): Дис. ... канд. экон. наук / РАН, Институт социально-экономических проблем народонаселения. – М., 2005. – 147 с.
5. Пробст Л.Э. Профессиональная социализация

зация школьной молодёжи в современной России: Дис. ... д-ра социол. наук / Уральская академия государственной службы. – Екатеринбург, 2004. – 353 с.

6. Егоришина О.В. Воспитание готовности старшеклассников общеобразовательной школы самостоятельной предпринимательской деятельности: Дис. ... канд. пед. наук / Московский гос. областной ун-т. – М., 2003. – 192 с.

7. Платон. Собрание сочинений: В 4 т. / Общ. ред. А.Ф. Лосева и др. АН СССР, Институт филологии. – М.: Мысль, 1990.

8. Ян Амос Коменский. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: Педагогика, 1982.

9. Песталоцци Иоганн Генрих. Избранные педагогические произведения: В 3 т. – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1961.

10. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Гос. уч.-пед. изд-во Мин-ва просвещения РСФСР, 1956. – 375 с.

11. Крупская Н.К. Педагогические сочинения в 10-ти томах. – М.: Изд-во Академии пед. наук, 1957.

12. Баден-Пауэлл Р. Настольная книга скаута. – М.: Русская книга, 2001. – 368 с.

13. Горский В.А. Техническое творчество и военно-патриотическое воспитание школьников. – М.: Изд-во ДОСААФ, 1983. – 128 с.

14. Моисеев Н.Н. Расставание с простотой. – М.: Аграф, 1998. – 480 с.

Л.Р. Шафигулина

## ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ С ПОКАЗАТЕЛЯМИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ

*В статье приведены результаты исследования взаимосвязи направленности личности с показателями самоактуализации молодого учителя. Были выявлены компоненты самоактуализации. Описываются основные этапы работы и анализируются ее результаты.*

Данная работа ставит своей целью анализ особенностей процесса самоактуализации личности начинающих учителей и их педагогической направленности. Профессиональное саморазвитие молодого педагога, деятельность которого будет определять развитие образования на ближайшие десятилетия, сегодня приобретает особую значимость.

Теоретико-методологической основой модернизации системы образования является переход к личностно-ориентированной парадигме. Новая стратегия развития не только возрождает интерес к сущности человека, актуализации и самореализации его потенциальных возможностей, но и особую значимость придает роли учителя, способного содействовать развитию личности ученика. Актуальность настоящего исследования обусловлена, с одной стороны, необходимостью становления и развития процесса самоактуализации личности молодого учителя в профессиональной деятельности, а, с другой стороны, ее неразработанностью в психолого-педагогических исследованиях, посвященных главным образом вопросам адаптации данной категории учителей.

Основной вклад в становление и развитие теории самоактуализации принадлежит А. Маслоу.

Самоактуализацию он рассматривал как цель, мотив, процесс. Но основной ее смысл состоял в стремлении человека к самоосуществлению; реализации присущих ему внутренних возможностей, сил, способностей и талантов. Под самоактуализацией личности учителя в профессиональной деятельности мы понимаем сознательный и целенаправленный процесс выявления и раскрытия личностных качеств, способствующих личностно-профессиональному росту и эффективному выполнению педагогической деятельности.

По мнению Л.М. Митиной самоактуализация учителя в профессиональной деятельности есть проявление его педагогической направленности. Традиционно в структуре направленности личности учителя по доминирующим мотивам выделяют: деловую или предметную направленность (направленность на раскрытие содержания учебного предмета), гуманистическую направленность (направленность на других людей, на развитие личности ребенка), личную или индивидуалистическую направленность (направленность на себя, собственное самосовершенствование). В оптимальном варианте по нисходящей преобладают направленность на ученика, других людей; направленность на себя, стремление к само-

совершенствованию; направленность на содержание конкретного учебного предмета [2, с. 67]. В силу этого первостепенное значение для учителя имеет гуманистическая направленность его личности как основной компонент педагогической направленности.

В рамках определения взаимосвязи направленности личности молодого учителя с показателями самоактуализации было проведено экспериментальное исследование среди начинающих педагогов 30 общеобразовательных школ г. Астрахани и области в 2006–2007 гг. С помощью самоактуализационного теста (САТ) (модификация Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская) были обследованы 120 молодых учителей. Тест САТ имеет 14 шкал: две базовые – шкала Компетентности во времени и шкала Поддержки, измеряющие основные характеристики самоактуализации личности, и 12 дополнительных шкал, определяющих ее отдельные аспекты. Шкала Ориентации во времени определяет, насколько человек живет настоящим, ощущает связанность прошлого, настоящего и будущего. Шкала Поддержки измеряет, насколько человек независим в поступках, стремится ли он руководствоваться собственными принципами и убеждениями. Шкала Ценностных ориентаций измеряет, в какой мере человек разделяет ценности самоактуализирующейся личности. Шкала Гибкости поведения определяет степень гибкости человека, способности реагировать на изменения в различных ситуациях поведения и общения. Шкала Сензитивности к себе диагностирует, насколько человек осознает, рефлексиирует свои чувства и потребности. Шкала Спон-

танности определяет способность к непосредственному, естественному и раскованному выражению чувств. Шкала Самоуважения измеряет способность человека ценить свои достоинства. Шкала Самопринятия определяет степень принятия человеком себя, несмотря на свои достоинства и недостатки. Шкала Представлений о природе человека выявляет склонность субъекта воспринимать человеческую природу в целом как положительную. Шкала Синергии выявляет способность к целостному восприятию окружающего мира и людей. Шкала Принятия агрессии измеряет способность субъекта воспринимать проявления собственной агрессии как естественное для человека. Шкала Контактности характеризует способность человека к субъект-субъектному общению. Шкала Познавательных потребностей измеряет степень выраженности стремления к приобретению новых знаний. Шкала Креативности определяет степень выраженности творческой направленности личности [1].

Анализ данных, полученных в результате тестирования, показал средний нормативный уровень развития самоактуализации личности молодых учителей, не входящий в диапазон самоактуализации. Самые низкие показатели из всех шкал соответствуют шкале «познавательные потребности», также низкий уровень наблюдается по таким профессионально значимым показателям, как шкалы «гибкость поведения», «контактность», «принятие агрессии». Результаты по тесту САТ по каждой шкале представлены в таблице 1.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у молодых учителей наблюдаются оп-

**Таблица 1**  
**Показатели самоактуализации личности молодого учителя по шкалам САТ (в Т-баллах)**

Шкалы	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Ориентация во времени	48,6	48
Поддержка	46,8	46
Ценностные ориентации	47,3	45,7
Гибкость поведения	43,5	46
Сензитивность	47,7	46,3
Спонтанность	48	47,5
Самоуважение	54,5	54
Самопринятие	48,9	49,5
Представления о природе человека	56,8	54
Синергия	48,3	47,8
Принятие агрессии	46,1	45,9
Контактность	43,8	45,9
Познавательные потребности	36,6	39,2
Креативность	48,4	45,1



Таблица 2

Типы взаимодействия молодых педагогов с учащимися (100 чел.)

Модели взаимодействия молодых учителей с учащимися	Количество учителей, %
Выраженная ориентированность на учебно-дисциплинарную модель	54
Умеренная ориентированность на учебно-дисциплинарную модель	24
Умеренная ориентированность на личностную модель	16
Выраженная ориентированность на личностную модель	6

ределенные трудности в коммуникативной сфере – низкая способность к установлению эмоционально-насыщенных, субъект-субъектных отношений, ригидность поведения, слабое стремление к приобретению новых знаний, нежелание заниматься самообразованием, поверхностное понимание значимости самообразования. Подобное отношение к самообразованию, которое является необходимым условием непрерывного профессионального саморазвития учителя, неизбежно тормозит процесс профессионального становления и приобщения молодого специалиста к научно-исследовательской и инновационной деятельности. Таким образом, трудности, которые испытывают молодые специалисты в сфере межличностного общения, обуславливают неэффективность педагогической деятельности, в которой одним из базовых структурных компонентов является именно коммуникативный компонент. Низкий уровень познавательных потребностей тормозит также и усвоение ими новых методик и инновационных технологий, которые на данный момент имеют приоритетное значение в плане модернизации образования.

Молодым педагогам была также предложена методика В.Г. Маралова по определению типа ориентирования учителя на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с учащимися. Ориентированность на личностную модель взаимодействия означает демократический стиль общения, при котором педагог признает в качестве субъектов деятельности себя и ребенка. Это определяет и его ценностные установки, связанные с созданием условий для саморазвития себя и ребенка (принятие, предоставление самостоятельности, выделение сильных сторон личности) [3, с. 4]. В результате исследования 100 педагогов были получены следующие результаты, отраженные в таблице 2.

В результате следует отметить, что только около 22% начинающих учителей обладают направленностью на личностную модель взаимодействия.

Силу и направление корреляционной связи между характеристиками самоактуализации и гуманистической направленности личности молодого учителя были определены с помощью метода ранговой корреляции Спирмена. По данным корреляционного анализа статистически значимой является корреляция между направленностью личности на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия и ценностными ориентациями (шкала теста САТ):  $r = -0,628$  ( $p < 0,01$ ); между направленностью личности на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия и показателем гибкости поведения (шкала теста САТ):  $r = -0,55$  ( $p < 0,01$ ); между направленностью личности на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия и поддержкой (шкала теста САТ):  $r = -0,54$  ( $p < 0,01$ ).

Проведенное исследование показало, что уровень гуманистической направленности педагога коррелирует с важнейшими показателями феномена самоактуализации личности, а также с его ценностными ориентациями. Это послужило основанием для определения ценностно-мотивационного компонента самоактуализации (осознание роли самоактуализации в профессиональном становлении учителя, приоритет общечеловеческих, гуманистических ценностей в педагогической деятельности) в качестве одного из основных. Помимо указанного компонента в структуре самоактуализации личности мы выделяем следующие составляющие: гностический компонент: представление о сущностных характеристиках категории «самоактуализация», знание способов и средств, стимулирующих самоактуализацию личности, активное стремление к саморазвитию в профессиональной деятельности; рефлексивный компонент: интерес к себе и профессии, направленность на осознание своего «Я» и самоанализ собственной деятельности; креативный компонент: инициативность, способность к преобразованию действительности, реализация творческих импульсов, формирование и развитие индивидуального стиля деятельности.

Таким образом, развитие ценностно-мотивационного компонента самоактуализации личности достигается через формирование гуманистической направленности педагогической деятельности на основе совершенствования коммуникативной компетентности педагога. Актуализация гуманистических ценностей и формирование гуманистической направленности личности учителя является основополагающим условием, стимулирующим повышение уровня самоактуализации молодого учителя.

#### Библиографический список

1. Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинская М.В. Самоактуализационный тест. – М.: Рос. пед. агентство, 1995. – 44 с.
2. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
3. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / Под ред. В.Г. Маралова. – М.: Академический проект: парадигма, 2005. – 288 с.

В.В. Щербакова

### КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК СИНТЕЗ РЕЧЕВОЙ И ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ

В последнее десятилетие в системе высшего образования происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность» на понятия «компетентность», «компетентность» обучающихся [1; 2]. Этому способствовали актуальные проблемы жизни общества предполагающие постоянное повышение квалификации.

Адекватное формирование целостной социально-профессиональной компетентности предполагает развитие основных компонентов, так называемых ключевых профессиональных компетенций, которые суть «общие для всех профессий и специальностей, универсальные и применимые в различных ситуациях» [3; 4].

По социальному основанию можно выделить следующие комплексные ключевые компетенции:

- коммуникативная компетенция (языковая, речевая);
- ролевая компетенция (социальная, политическая, трудовая);
- культурно-ценностная компетенция (общекультурная, межкультурная);
- информационная компетенция (компетенция критического отбора информации, компетенция передачи информации);
- учебно-познавательная компетенция (духовного, интеллектуального, эмоционального, физического развития).

Само собой разумеется, что ведущей компетенцией, наличие которой определяет возможность развития остальных ключевых компетенций, является

коммуникативная. Коммуникативная компетенция как комплексное явление представляет собой синтез и взаимодействие составляющих компонентов, соотношение которых и предстоит определить.

Для более четкого представления действительности стоит принять во внимание тот факт, что ни в одном европейском языке не существует абсолютного синонима слову «способность», (ср. лат.: *possibilis* (возможный) – способность как *возможность* выполнения той или иной деятельности; *aptus* (упорядоченный, готовый) – способность как *готовность* к выполнению деятельности; *sarax* (понятливый, восприимчивый) – способность как состояние *понять* проблему, найти процедуру выполнения адекватную ей; *habilis* (легко управляемый, гибкий, пригодный) – способность *быстро и бесконфликтно* приспосабливаться к конкретным условиям труда для оптимального выполнения деятельности; *facilis* (легкий, без труда, склонность) – способность *легко, быстро и качественно* выполнять необходимые функции), а потому для определения столь многогранного и интегрального понятия было введен новый термин «компетентность» (лат. **com-peto** быть годным, способным (→ *competentia*, компетенция)), который вкладывает в слово «способность» в зависимости от контекста различный смысл, что и приводит к разногласию между учёными.

Иностранный термин «компетентность» во всём его объёме по сути дела **приближен к понятию способности** в отечественной психолого-педагогической науке, которое имеет более фундаментальную базу и традицию.

Таким образом, целесообразно определить коммуникативную компетенцию как синтез и взаимодействие языковой и речевой способности.

С психологической точки зрения: «речь, как и язык, если взять их сначала в единстве, это *обозначающее отражение бытия*. Но речь и язык и едины, и различны. Они обозначают два различных аспекта единого целого... речь — это язык в действии» [5].

С лингвистической точки зрения дихотомия языка и речи представляется иначе. Так, Ф. де Соссюр выделяет в речевой деятельности две категории: язык (*langue*), и речи (*parole*) [6]; единство языка и языковой способности, по его мнению, суть речевая деятельность, которая противопоставляется собственно речи как потенция и реализация, социальное и индивидуальное, устойчивое и изменяющееся.

Л.В. Щерба в свою очередь выделяет следующие категории: язык как предмет, язык как процесс, язык как способность [7].

В лингвистике не существует единого мнения по вопросу дихотомии язык/речь: согласно одной точки зрения это разные вещи [6], противоположная позиция утверждает, что язык и речь суть разные проявления одной и той же сущности [8; 9; 10].

Если учесть, что язык и речь суть не разные явления, а разные стороны одного явления, то понятно, что язык познаётся путём анализа, а речь через восприятие и понимание, и представляют собой «комплементарные структуры» [11].

«Язык изучается лингвистикой и когнитивной психологией. Лингвистическое исследование представляет собой формальное описание *строения* языка, включая описание звуков речи, значений и грамматики; язык интересует когнитивную психологию с точки зрения развития речи и её когнитивных репрезентаций» [12].

Таким образом, можно сказать, что лингвистика стала изучать *язык как знаковую систему*, а психология — *речевой процесс*, процесс порождения и восприятия речи как соотношение орудия общения и способа, процесса общения.

**Язык** — это *социальное по существу и независимое от индивида явление*. **Речь** — это акт, посредством которого индивид пользуется для выражения своих мыслей, это *использование языка в целях общения*, она состоит из индивидуальных актов говорения и слышания.

В итоге, язык и речь можно рассматривать не только в диалектическом единстве, но и в отдельности, а также изучать различные аспекты этих явлений.

В развитии речи можно различать три уровня: психофизиологический, психический и логический [13].

На психофизиологическом этапе речь возникает в результате общения с другими людьми: первоначально возникают коммуникативные функции, обслуживающие взаимодействие для удовлетворения первичных потребностей и параллельно отрабатываются в возникающих взаимосвязях.

Таким образом, становится ясно, что на доинтеллектуальной ступени развития развиваются речевые способности, «обеспечивая коммуникативные функции» а собственно на интеллектуальной стадии необходимо развивать именно языковые способности, разрабатывая «*когнитивные возможности*».

Сторонники биологизаторского направления считают, что языковая способность суть врождённая; с точки зрения системного подхода, дети сами учатся правильной речи, усваивая определённые правила из речи взрослых, бихевиористы придерживаются мнения, что способности к усвоению языка формируются благодаря позитивному подкреплению и подражанию.

Так А.А. Леонтьев считает, что в широком лингвистическом смысле языковые способности — это способности к освоению языка, понимаемые как совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство, воспроизводство и адекватное восприятие, и понимание языковых знаков членами языкового коллектива, которая по сути врождённая [14].

Дж. Марголис наоборот полностью отрицает существование врожденного характера языковых способностей, подчёркивая, что наличие языковых способностей суть достаточное условие принадлежности к числу личностей [15].

Н. Хомски частично согласен с представителями биологизаторского направления, не отрицая наличия особого рода врождённых грамматических принципов, которые обуславливают выбор ребёнком нужного набора грамматических правил [16].

Вышеуказанные теории отличаются только подходами к пониманию проблемы с коммуникативной и когнитивной стороны. Правильнее было бы разграничить *речевую (коммуникативную)* и *языковую (когнитивную)* способности.

Таким образом, языковую способность можно детерминировать как индивидуальные психо-

физиологические свойства человека, необходимые для успешного овладения языком (усвоение, производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива); критерием классификации способностей является «психологический анализ соответствующей деятельности» [17].

**Таким образом, для формирования целостной социально-профессиональной компетенции необходимо:**

– формирование ключевых компетенций, где **компетенция** – суть готовность и возможность к осуществлению деятельности; в качестве главного ориентира для определения ключевых компетенций выступает социальный заказ;

– коммуникативная компетенция является ведущей среди остальных компетенций, так как её наличие обеспечивает взаимодействие между членами социума; коммуникативная компетенция как ключевая представляет собой синтез языковой и речевой компетенций;

– на доинтеллектуальной ступени развития развиваются речевые способности, «обеспечивая коммуникативные функции» а собственно на интеллектуальной стадии необходимо развивать именно языковые способности, разрабатывая «когнитивные возможности» – таким образом можно разграничить разграничить **речевую (коммуникативную)** и **языковую (когнитивную)** способности;

– языковая способность обладает всеми компонентами познавательных способностей (восприятие, прогнозирование, ощущение, мышление, память, внимание, представление, воображение, психомоторика), а соответственно может развиваться по алгоритму развития когнитивных способностей.

#### Библиографический список

1. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки до-

кументов по обновлению общего образования. – М.: ООО «Мир книги», 2001.

2. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 316 с.

3. Байдено В.И. Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. – 2004. – №11. – С. 4–13.

4. Байдено В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и личность специалиста. – М., 2002. – С. 14–32.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – С. 443.

6. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1977. – 696 с.

7. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.

8. Звегинцев В.А. Предложение и его отношение к языку и речи. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 307 с.

9. История советского языкознания. Некоторые аспекты общей теории языка: Хрестоматия / Сост. Ф.М. Березин. – М.: Высш. школа, 1981. – 351 с.

10. История языкознания XIX–XX вв.: В очерках и извлечениях. – М.: Просвещение, 1965. – Ч. 2. – 480 с.

11. Жинкин Н.И. Язык, речь, творчество // Избранные труды. – М.: Лабиринт, 1998. – С. 340.

12. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. – М.: Тривола, 1996. – С. 347.

13. Зеньковский В.В. Психология детства. – М.: Школа-Пресс, 1996. – С. 117–118.

14. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. – М., 1965. – С. 54.

15. Марголис Дж. Личность и сознание. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.

16. Хомски Н. Аспекты теории синтаксиса. – М., 1972.

17. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. – С. 28.

## МОТИВЫ АГИОГРАФИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В РАССКАЗЕ В.Г. РАСПУТИНА «ИЗБА»

Рассказ В.Г. Распутина «Изба» посвящён теме расставания его героев с родной землёй, но, как и все произведения писателя, не ограничивается только этой темой, а выходит к проблемам широкого художественно-философского звучания. Героиня рассказа не может бросить избу в родной деревне, отданной под затопление, и своими силами перевозит и поднимает эту избу на новом месте. Но за бесхитростной, казалось бы, фабулой рассказа стоит ёмкое по философской проблематике и необычайное по композиции произведение.

Проанализировав композицию рассказа В.Г. Распутина «Изба», мы пришли к выводу, что в ней находят отражение элементы агнографической литературы. Житиями именовались рассказы о жизни, страданиях и подвигах благочестивых людей, канонизированных церковью. Описывая жизнь святого, они рассказывали сходные истории, а композиция житий, как отмечал Д.С. Лихачёв, подчинялась общей схеме: в каждом тексте предполагалось наличие авторского вступления; основного повествования, охватывающего жизнь святого от рождения до смерти, которое, в свою очередь, включало описание его подвижничества и творимых им чудес, видение святому о собственной смерти и его смерть, далее следовал рассказ о посмертных чудесах, происходящих на могиле избранника Божия; завершалось житие вознесением хвалы святому<sup>1</sup>. Среди наиболее известных агнографических сочинений следует отметить «Сказание о Борисе и Глебе», «Житие Феодосия Печерского» Нестора Летописца, «Киево-Печерский патерик», «Житие Сергия Радонежского» Епифания Премудрого, «Житие протопопа Аввакума», «Житие Дмитрия Ростовского» в большом двухтомном сборнике «Жития русских святых», «Четьи-Минеи».

Начало рассказа, на первый взгляд, являет собой некоторое отступление от канонов традиционного жития: в нём нет явного авторского хвалебного вступления. Рассказ начинается с описания избы, которую «подняла» Агафья своими

силами, избы, оставшейся «сиротой», «без хозяйского догляда», но сохранявшей достоинства и стоявшей «высоконько и подобранно», не давая «выхлестать стёкла, выломать палисадник с рябиной и черёмухой»<sup>2</sup>. Но в этих начальных строках рассказа, повествующих об избе, Распутин мысленно обращает нас к её хозяйке, сохранившей свою избу, и авторская похвала ей, если вслушаться, звучит в них достаточно отчётливо. Во вступлении же говорится о чуде, веру в которое хранят деревенские жители: за избой «доглядывает сама хозяйка, старуха Агафья, что это она и не позволила никому надолго поселиться в своей хорошине».

Далее автор переходит к повествованию о героине рассказа – Агафье, к рассказу о её родовых корнях, её нелёгкой судьбе, полной испытаний и потерь: «В Криволуцкой, селенье небольшим, стоящем на правом берегу по песочку чисто и аккуратнo, ... Агафьин род Вологжинных обосновался с самого начала и прожил два с половиной столетия, пустив корень на полдеревни...». Муж Агафьи погиб незадолго до войны, дочь «попала под безжалостные жернова городской перемолки, закружилась в бешеном вихре... и спилась...». От боли и работы Агафья рано потускнела и состарилась...». Распутин обращается к вечной теме русской литературы – теме судьбы русской женщины, его Агафья предстаёт перед нами истинной «дочерью» Некрасовских женщин: и Матрёны Тимофеевны из «Кому на Руси жить хорошо», и Дарьи из «Мороза, Красного носа». Внутренняя и внешняя стать, духовная сила и способность снести все испытания, ниспосланные на её долю, роднят героиню с теми женщинами, которым посвящены знаменитые слова поэта: «Есть женщины в русских селеньях...»<sup>3</sup>. «...Была она высокая, жилистая, с узким лицом и большими пытливыми глазами. Ходила в тёмном, по летам не снимала с ног самошитые кожаные чирки, по зимам катанки... Всегда торопясь, везде поспевая, научилась быстро ходить, прибежкой... Умела она справлять любую мужскую ра-

боту – и сети вязала, и морды для заездков плела, беря в Ангаре рыбу круглый год, и пахала, и ставила в сенокосы зароды, и стайку могла для коровы срубить. Только что не охотилась, к охоте, даже самой мелкой, её душа не лежала... Невесть с каких времён держался в Криволуцкой обычай устраивать на Ангаре гонки: на шитиках от Нижнего острова заталкивались наперегонки на шестах против течения три версты до Верхнего острова, и дважды Агафья приходила первой. А ведь это не Волга, это Ангара: вода шла с гудом, взбивая нутряную волну, течение само себя перегоняло... На такой воде всех мужиков обойти... если бы ещё 250 лет простояла Криволуцкая, она бы это не забыла». Но дни Криволуцкой были сочтены... Все деревеньки с правого и левого берегов, стоявшие общим сельсоветом, сваливали перед затоплением в одну кучу».

Рано оставшаяся вдовой, пережившая спившуюся дочь, надорвавшаяся от непосильной работы, лишённая родовой земли, она сумела выстоять и не потерять себя. Продолжая некрасовские традиции, Распутин пишет, что самые сильные муки причиняет Агафье не тяжёлый труд, а вынужденное безделье, больничная кровать для неё подобна пыточному ложу: «Агафья ещё больше похудела, на лице не осталось ничего, кроме пронзительных глаз, руки повисли как плети. Вот это была насада так насада!». Душевная насада от бездействия для истинно русского человека губительнее самой тяжёлой работы. У Агафьи же это состояние усиливается ещё и пониманием того, что пока, «как муха о стекло, билась она о больничные стены в районе, запуганная докторами, которые продолжали настаивать на лечении», её изба не попадала на новом месте в один ряд с прежними своими соседками, новый «порядок всё теснил и теснил её запаздывающую избу неизвестно куда».

Центральное место в композиции рассказа занимает описание своеобразного подвижничества Агафьи – описание строительства избы. День, в который Агафья, забирая свою избу, покидает родную деревню, становится в её судьбе переломным, с него вся жизнь героини рассказа разделена на «до» и «после»: «Так давно это было, что и веры нет воспоминаниям. Всё было давно, вплоть до этого дня, взошедшего с какой-то иной стороны, чем всегда». Страдает изба, поднятая с родного места, жалкая и дряхлая, превращённая в «грудку хлама», стянутая тросами, и стра-

дает хозяйка её, испытывая духовные муки: «она не слышала и не хотела слышать, тоже разбитая, бесчувственная, сдавленная во всё тело грубыми стежками», те тросы, что связали брёвна избы, «связали» и душу её хозяйки. По своему звучанию этот эпизод близок самому трагическому моменту рассказа А.И. Солженицына «Матрёнин двор», эпизоду, в котором Матрёна перевозит свою горницу, страдая от невыносимых духовных мук. Солженицын называет свою Матрёну праведницей, и праведницей можно назвать Агафью Распутина, конечно, не в полном, истинном значении этого слова, ведь праведник – это «человек, который живёт праведной жизнью, не имеет грехов»<sup>4</sup>, а живущему в миру, трудно уйти от его грехов и соблазнов. Но есть люди, которые, несмотря ни на что, сумели сохранить свою душу в чистоте, не отдаться во власть «сокровищ на земле». Именно таким человеком предстаёт Агафья, духовным складом своим сродная солженицынской праведнице Матрёне. Духовной силой, упорством Агафья сумела сохранить частичку старины, завещанной предками, сохранить память, без которой настоящее не существует, а потому без неё, как без праведника, «...не стоит село. Ни город. Ни вся земля наша»<sup>5</sup>.

Распутин подробно описывает строительство избы, сравнивая его этапы с этапами зарождения человеческой жизни: «Доставили листыжки, намаившись с ними меньше, чем боялась Агафья, и в тот же вечер, не обрывая везенья, оконтурили гнездо для избы. Можно сказать, что зачали её, оставалось выносить да родить». «Рождение» избы Агафьи напоминает нам о русском чувстве соборности: весь поселковый мир приходит на помощь «отчаянной бабе, в одиночку собиравшей избу»: «...Один плечо подставит, другой даст совет, третий пройдёт брусочком по топору и натешет клиньев и штырей, четвёртый на ходу крикнет, чтоб звала ставить стропила, когда дойдёт до них очередь, пятый везёт мимо свежий лес и сбросит с машины с откинутым задним бортом несколько сутунков: это тебе на стояки под печку». Но все же вторым рождением изба обязана именно хозяйке своей, которая отдала делу её строительства все силы, забыв о сне и еде, перестав чувствовать своё тело, превратившись в «орудие для работы». Жизнь Агафьи неразрывно связана с жизнью её избы, ей Свыше дарованы силы «поднять» свою избу, а, главное, – счастье пожить в ней: «А над её, Агафьиной избой висело тонкое,

прозрачное зарево из солнечного и лунного света. «Ну и поживу ишо, — оброчно и радостно думала Агафья, соглашаясь с чем-то, пахнувшим на неё с такой лёгкостью, что не осталось и следа. — Ой, да чё ж не пожить-то, ежели так!...».

Символический сон, поразивший героиню рассказа «на всю оставшуюся жизнь»: «...будто хоронят её в её же избе, которую стоймя тянут к кладбищу на тракторных санях, и мужики роют под избу огромную ямину, ругаясь от затянувшейся работы... Наконец избу на тросах устанавливают в яму. Агафья всё видит, во всём участвует, только не может вмешиваться, как и положено покойнице, в происходящее. Избу устанавливают, и тогда выясняется, что земли выбрано мало, что крыша от конька до половины ската будет торчать. Мужики в голос принимают уверять, что это и хорошо, что будет торчать, что это выйдет памятником её жизни...». Изба Агафьи стала не просто жилищем, она стала памятником её жизни, памятником удивительному упорству и силе духа простой русской женщины, не захотевшей бросить и предать память предков, сумевшей сохранить самый дорогой сердцу уголок родной земли.

Как упоминалось, святой заранее знал о дне своей кончины. В рассказе Распутина находит отражение и этот элемент жития: «уже когда умерла дочь и где-то торилась и для неё самой дорожка к отбытию, приснился ей сон, поразивший её откровенным своим смыслом: у себя в избе сидит она на полу, неловко подвернув ноги на одну сторону и крясь на другую, и смотрит, смотрит неотрывно перед собой, ничего не видя... Справа от неё лежит дочь, слева Савелий.

— Ты, мама, лежишь? — спрашивает дочь.

— Нет, сидю.

Чуть позже голос Савелия слева:

— Ты легла, Агафья?

— Ишо сидю».

Символическая поза героини: «сидит... на полу, неловко подвернув ноги на одну сторону и крясь на другую», Агафья находится уже между двух миров, её ноги всё ещё ходят по земле, но душа уже готова перейти в мир горний.

Согласно житийной традиции, как отмечает Д.С. Лихачёв, кончина святого большей частью бывает мирная и тихая: святой безболезненно отходит в иной мир, и тело его после смерти издаёт благоухание. Агафья, как пишет Распутин, «скончалась ночью в постели, скончалась... со спокойным лицом», завершив свой земной путь «под самый

Покров» — великий православный праздник Покрова Пресвятой Богородицы, когда православные христиане обращаются к Небесной Владычице с молитвой о защите: «Покрый нас честным Твоим покровом, и избави нас от всякого зла».

У гроба святого или на его могиле творились чудеса, в рассказе же чудеса происходят не на могиле Агафьи, а в её избе, потому что в сознании деревенских жителей изба и стала её «могилой», и именно к ней, к «памятнику» жизни её хозяйки, а не на кладбище, идут они, чтобы «попечалиться»: «Ко всем остальным из отстрадававшегося на земле деревенского народа следовало идти на кладбище, которое и было недалеко, ... а к старухе Агафье в те же ворота, что и при жизни».

Одним из чудес было то, что вместо нерадивых новых жителей избы, молодой семьи Горчаковых, чьи-то невидимые заботливые руки чинят её протекающую крышу: «Она и не заметила, не пытаясь привыкнуть к избе, что в сенцах перестало мочить. Вася заметил. «Затянуло чем-нибудь дыру, — решил он. — Обошлось без меня». И забил. Но однажды, уже осенью, когда Вася ночевал один, его разбудил среди ночи стук — будто в чьих-то руках молоток погупливает по крыше». Съехали эти постояльцы, хлопнув дверью, не отдав благодарности тому месту, что приняло их, став на время их домом. И страдает изба от того, что не сложилось семьи в её стенах и не обрела она нового заботливого хозяина: «Вздыхнула Агафьиная изба, прощаясь, — так тяжело и больно вздыхнула, что заскрипели все её венцы, вся её измождённая плоть». Следующими её постояльцами были люди, потерявшие самих себя, ставшие безымянными, отдавшиеся во власть «зелья», именно они чуть не погубили избу, но чья-то невидимая сила спасла её от пожара: «Изба загорелась. Но не над тем долго судачили в посёлке, что загорелась, а над тем, что сама же и управлялась с огнём». И это было ещё одним чудом, случившимся с избой Агафьи, память о котором хранили жители посёлка. Больше никто не селился в Агафьиной «хоромине», она постарела, но всё же чудесным образом «оставалось в её поставе и стати такое, что не позволяло называть её избёнкой», «держала она достоинство» и по всему было видно, пишет Распутин, что «изба прибрана, догляд за ней есть. Обугленный после пожара возле печки пол и закопчённые стены обтёрлись, точно в особую красу, в печальный цвет, гарь как будто даже поскоблена, головёшки и хлам от по-

стояльцев вынесены, печка ничуть не пострадала, окна, как у всякого живого существа, смотрят изнутри. Дышится не вязко и не горкло, воздух не затвердел в сплошную, повторяющую контуры избы, фигуру». Чьи-то невидимые заботливые руки по-хозяйски охраняют избу от полного запустения, заставляя её каждой весной пробуждаться ото сна и становиться домом для ласточек, которые всегда «лепили» и будут «лепить» гнёзда по её застрехам и «напевать-наговаривать со сладкими протяжными припевками жизнь под заходящим над водой солнцем». Изба Агафьи становится домом птиц, пристанищем для обитателей мира горного, давшим ей новую жизнь.

В рассказе изба Агафьи именуется «хороминой». Согласно словарю С.И. Ожегова слово «хоромы» имеет следующее значение: «в старину на Руси: большой жилой дом богатого владельца», и в скобках дано важное примечание: «первоначально – вообще жилой дом»<sup>6</sup>. Слово «хоромы» является родственным слову храм, в старину на Руси существовали позабытые ныне «хором», «хоромина» и «храмина», означавшие «дом», «комната». Если в летописи говорилось о человеке, что он «вошёл в храм», то не всегда подразумевалась церковь, это мог быть просто жилой дом или иное помещение в доме<sup>7</sup>. Распутин, называя избу Агафьи «хороминой», сближает этим её именование со словом «храм»: изба эта воздвигается хозяйкой её именно как храм памяти предков, потеря которой приводит к духовной смерти. В.О. Ключевский писал о том, что «в Древней Руси общие эстетические принципы охватывали и литературу, и зодчество»<sup>8</sup>. Как русские крестьяне, строя свои избы, а зодчие создавая храмы, следовали традиции, идущей из глубины веков, так и авторы-создатели произведений древнерусской литературы придерживались определённого канона. Во всех творениях – и литературных, и архитектурных, и художественных – прослеживалась согласованность, стройность частей единого целого, характерная для ансамбля. Ансамблевый характер произведений агиографической литературы был подчеркнут В.О. Ключевским: «Житие – это целое произведение, напоминающее некоторыми деталями архитектурную постройку»<sup>9</sup>. Композиция рассказа «Изба» необычайна по своей стройности и, в то же время, философской глубине: в небольшом по объёму произведении соединены каноны житийной литературы, согласно которым ведётся

повествование о героине рассказа Агафье, и каноны русского зодчества, реализуемые в строительстве изб Агафьи и Савелия. Таким образом, Распутин обращает нас к творческому наследию Древней Руси, основанному на единых для всего древнерусского искусства принципах.

В суете и спешке пребывают люди, уставая от них, но не умея вырваться, забывают о душах своих и страдают от этого. Неустроенная, оторванная от корней жизнь, которую, кажется, даже по прошествии многих лет нельзя будет назвать стариной, потому что «всё больше выкореняется она, выходит на поверхность и не вниз ляжет, как века до неё, плотным удобренным пластом, а выдвигается в воздух», ввергает людей в свою круговерть, пугая непостоянством и ненадёжностью. И посреди всей этой ненадёжности стоит Агафьиная изба, встречая и провожая зимы и лета, стоит как на ладони и видно от неё «на все четыре стороны света», стоит, открытая миру как символ незыблемости, твёрдости, так необходимых всем людям.

В завершении рассказа звучат строки о выносливости и упорстве, встроенных в эту избу изначально: «И в остатках этой жизни, в конечном её убожестве явственно дремлют и, кажется, отзываются, если окликнуть, такое упорство, такая выносливость, встроенные здесь изначально, что нет им никакой меры». Чем же ещё являются эти слова, как не похвалой хозяйке избы, отдавшей все силы делу её строительства! Не просто избу сохранила она, но память, без которой настоящее наше зыбко и ненадёжно. Это доброе и святое, поистине подвижническое дело русской женщины, жизнью своей вполне оправдавшей данное ей имя – Агафья в переводе с греческого означает «добрая», – дело это подарило ей самой вечную память в душах людских.

#### Примечания

<sup>1</sup> Лихачёв Д.С. Исследования по древнерусской литературе. – Л.: Наука, 1986. – С. 124.

<sup>2</sup> Распутин В.Г. Дочь Ивана, мать Ивана: повести и рассказы. – М.: Эксмо, 2006. Здесь и далее произведение В.Г. Распутина цитируется по этому изданию.

<sup>3</sup> Некрасов Н.А. Избранное. – М.: Просвещение, 1983. – С. 243.

<sup>4</sup> Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: ООО «ИТИ Технологии», 2003. – С. 576.



<sup>5</sup> Солженицын А.И. Не стоит село без праведника. – М.: Книжная палата, 1990. – С. 287.

<sup>6</sup> Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка... – С. 867.

<sup>7</sup> Литература и Культура Древней Руси. Словарь-справочник. – М.: Высшая школа, 1984. – С. 136.

<sup>8</sup> Ключевский В.О. Православие в России. – М.: Мысль, 2000. – С. 157.

<sup>9</sup> Там же. – С. 158.

Н.Н. Баскакова

## ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ-НАРОДНИКОВ (на материале художественной прозы Н.Н. Златовратского и А.И. Левитова)

*Статья посвящена рассмотрению особенностей функционирования пословиц и поговорок в художественном тексте. Доминантные паремии, характеризующие жизненные позиции героев, выражающие мнение автора, занимают центральное место в повествовательной структуре произведений, обладают полифункциональностью, которая проявляется в тесном взаимодействии с языковыми единицами других уровней.*

Полифункциональность пословиц и поговорок в повествовательном дискурсе обусловлена жанровой спецификой произведений, мировоззренческими позициями писателей и сложным характером многомерных смысловых связей паремий с контекстным окружением.

Народнические воззрения А.И. Левитова и Н.Н. Златовратского наложили яркий отпечаток на их творчество, прошедшее под знаком поисков крестьянской правды. Многие произведения писателей носили обличительный характер, вскрывали бесправное экономическое и социальное положение крестьянства после реформы 1861 года. Борясь за народную правду, писатели-народники большое внимание уделяли сентенциям и афоризмам, кратким изречениям, имплицитно отражающим идеологию народничества, демократизм творчества. Этим объясняется широкое употребление пословиц и поговорок в произведениях писателей.

В художественной прозе паремии являются важным средством, обеспечивающим структурно-смысловую целостность текста.

Основной функцией паремий в повествовательных текстах является стилеобразующая функция, которая отражает своеобразие идиостиля писателя. Стилeобразующая функция реализуется совокупностью ряда функций – жанрообразующей, текстообразующей и концептообразующей. Жанрообразующая функция выполняет ряд ролей: хронотопическую, сюжетообразую-

щую и ритмообразующую. Хронотопическая роль паремий проявляется в создании пространственно-временной организации текста, способствует более точному и реалистичному изображению мира художественного произведения [7, с. 7]. Заголовки некоторых произведений являются важнейшими элементами хронотопа: «Накануне Христова дня» (А.И. Левитов), «Между старой и новой правдой» (Н.Н. Златовратский) и др. В качестве примера рассмотрим заголовок повести А.И. Левитова «Накануне Христова дня». В повествовательной структуре произведения четко выявляются две сюжетные линии: история «взлета и падения» отца и история жизни жестокого сына. Оба наживались за чужой счет, оба совершили убийство на страстной неделе, обоих никто добрым словом не вспомнит. Мотив убийства накануне великого праздника – связующее звено повествования, вынесенное автором в заголовок произведения – «Накануне Христова дня».

Лейтмотивом повести является нравственная проблема «отец-сын», которая раскрывается с помощью употребления паремий, относящихся к тематической группе «семья»: *Каков отец, таков и сын; Каков поп, таков и приход; Глупому сыну не в помощь богатство отца*. Липат – глава семейства, так же как и его сын Иван, жестокий и жадный человек, наживший свое состояние нечестным путем. Для характеристики героев Левитов использует одну и ту же трансформированную пословицу *Обеими руками жар загребать* (ср. *Чужими руками жар загребать лег-*

ко). Трансформированная паремия *Обеими руками жар загребать* создает повтор, раскрывающий тему «отец-сын». Употребление одной паремии для характеристики отца и сына помогает увидеть сходство в их судьбе. Пословицы и поговорки, выполняя жанрообразующую функцию, связывают два пространственно-временных плана в единое структурно-семантическое целое. Фразеологический повтор способствует продвижению действия, развитию основных сюжетных линий, выполняя тем самым сюжетобразующую роль. Смысл сюжетобразующей роли паремий заключается в отражении событийной стороны произведения. Пословицы и поговорки являются выразительным средством создания сквозных мотивов и ключевых образов, позволяющих проследить сюжетную линию героев, выявить особенности сюжетного конфликта и его последствия на протяжении всего действия. Устойчивые обороты участвуют в создании событийных рядов, обеспечивающих последовательность элементов сюжета (экспозиции, завязки, кульминации, развязки), создают психологизм повествования на всех этапах развития сюжета, связывают несколько сюжетных линий в общее повествование.

В качестве примера рассмотрим паремиологические средства сюжетообразования, особенности создания сюжетных линий и сюжетных конфликтов произведения, основанных на использовании сквозных мотивов и образов.

Повесть «Накануне Христова дня» представляет собой разновидность перволичного нарратива и включает в себя сказовое повествование. Рассказчик повествует о взаимоотношениях народа и богачей, проживающих в его родном селе Чернополье, обличает мещанское общество, угнетателей народа. Автор пытается донести до адресата мысль о том, что богачи, ставя себя выше простого мужика, в реальности являются духовно пустыми людьми, в которых нет ни капли святого. Характеризуя мещан, сильных мира, автор использует в основном пословицы и поговорки, обладающие негативной оценочностью. Мещане обладают такими отрицательными качествами, как жестокость, алчность, грубость, глупость. Паремии в сочетании с разговорной и просторечной лексикой (*дурак, рожа*), создают завершенный образ персонажа. В основе сюжета лежит история семьи Липата и его сына Ивана. Характеризуя героев, автор использует пословицу

*Обеими руками жар загребать*, которая связывает два события, происходящие в разное время:

«И стал наш Липат Семеныч в это время *обеими руками жар загребать*, – *зверь на него красный*, по пословице, *как на ловца, со всех сторон повалил*. И хлебом-то он торговлю повел, и лошадыми-то, и сады стал снимать, а главное, у помещиков погорелых очень уж много земли скупил...» [3, с. 442].

Автор использует трансформированную пословицу *Зверь на него красный, как на ловца, со всех сторон повалил* (ср. *На ловца и зверь бежит* ‘человеку попадает именно тот, кто нужен в данный момент, то, что нужно’). Индивидуально-авторское преобразование вносит дополнительные семантические оттенки в узуальный оборот. Замена глагола *бежит* на *повалил*, с большим оттенком интенсивности, позволяет точнее передать факт неожиданно быстрого накопления Липатом денежных средств. Употребление разговорной лексики *повалил* помогает автору следовать принципам сказового повествования. Семантика паремии более полно раскрывается в сочетании с трансформированной паремией: *обеими руками жар загребать* (ср. *Чужими руками жар загребать легко* ‘присваивать результаты чужого труда’). Путем сужения компонентного состава и замены лексики автор подчеркивает, что Липат нажил богатство нечестным путем. В то же время употребляя сочетание *обеими руками* вместо *чужими руками*, писатель акцентирует внимание на такой черте характера персонажа, как жадность. Смысл трансформированной пословицы можно представить как ‘с особой алчностью присваивать себе чужое добро’. Но деньги и богатство не принесли Липату счастья. Он совершил ради денег убийство купца накануне великого православного праздника Пасхи. Это переломный момент в повести. Липат умирает в муках, и никто в селе не скажет о нем доброго слова. Иван пошел по стопам своего отца. Он так же груб и невежествен, наживает свое добро путем обирания бедных. Рассказчик сетует:

«Эх, жаль, умер Липатка! Кабы да на эти перекладины повесить его заместо весов, хорошо бы было, потому, глядя, как родитель качается, не стал бы, может, сынок плутовать да *кровь мужицкую пить*!» [3, с. 456].

Ярким средством создания психологизма повествования является фразеологическая единица *пить кровь* (‘мучить, притеснять, жестоко эксп-

лаутировать кого-л.<sup>3</sup>), которая передает хищнический, алчный характер персонажа. Для усиления жадного характера Ивана и в то же время для связи нескольких временных пластов и реализации нравственной темы «отец-сын», автор использует ту же пословицу *обеими руками жар загребать*:

«*Обеими руками*, как видите, *жар загребает* Иван Липатыч. Тут опять пошли у него расчеты с мужиками, у каких он хлеб ссыпал» [3, с. 458].

Богатство не приносит семье Ивана счастья, чем больше он обогащается, тем чаще одна за другой преследуют его беды: спилась жена, братья стали растаскивать имущество из дома.

Паремия *Обеими руками жар загребать* создает текстовый повтор и является смысловым центром рассматриваемой повести. Повтор создает лейтмотивность текста и выполняет ритмообразующую роль, связывает в общее повествование два события, разделенные во времени несколькими годами.

Пословицы и поговорки широко используются также в кульминационных эпизодах повествования, изображают поворотные события, передают накал чувств и эмоций, показывают неординарность поступков, наиболее ярко выражающих сущность характеров персонажей, мнение и выводы сказителя.

Так, в повести «Накануне Христова дня» вывод отражает моралистическую направленность авторской позиции и представляет собой интерпретацию библейского текста. Осуждение передается через размышления рассказчика:

«Говорится: глупому сыну не в помощь богатство отца. Справедливо это говорится. *Йоты одной из закона господнего никогда мимо не скажется*. Сказывает также этот закон: *зло приобретенное зло и погибает*. Истинно!» [3, с. 451].

Автор преобразует библейское выражение *ни йоты* («нисколько, ни на малость»). Сентенция *зло приобретенное зло и погибает* приобретает символическое звучание, является афоризмом, обобщающим концептуальное содержание текста.

Ритмообразующая роль пословиц и поговорок носит интегративный характер, реализует не только жанрообразующую, но и текстообразующую функции.

Текстообразующая функция тесно взаимосвязана с концептообразующей функцией, так как они в совокупности обеспечивают смыслообразование текста. Сущность концептообразующей функции заключается в том, что паремиологи-

ческими средствами создаются концептосферы произведения. Концептуальную структуру или концептосферу текста образуют «взаимно связанные между собой в системе текста, закодированные в нем вербально художественные концепты разных типов» [1, с. 309].

Художественный концепт определяется как «актуализированная в соответствии с авторским замыслом единица концептосферы текста, отражающая поэтическое видение писателя» [1, с. 309]. Общей, базовой концептосферой в творчестве писателей-народников является концептосфера «Народ», включающая в свой состав ряд концептов.

Рассмотрим особенности создания концептуальных полей с помощью пословиц и поговорок в романе Н.Н. Златовратского «Устои».

В романе «Устои» (1883) реализуется концепт «Община», являющийся ключевым концептом, репрезентирующим сущность крестьянского характера. В романе показано столкновение двух миров: старого – общинного – и нового.

Паремии данного концепта встречаются в речи персонажей, носителей старых устоев. Представителем общинного мира является Ульяна Мосевна – одна из главных героинь с ярким характером. Ульяна – хранительница общинных устоев, воплощающая в себе такие положительные черты, как природный ум, твердое следование жизненным принципам, доброе, отзывчивое сердце. В то же время кругозор героини ограничен узким мирком Добросельской волости. Она не в состоянии понять «новой правды», сокрушающей старую, деревенскую.

Внутреннему состоянию Ульяны соответствуют индивидуальные особенности ее речи, насыщенной пословицами и поговорками, прославляющими добрые, теплые, братские отношения между людьми: *Дай бог совет да любовь; К людям ближе – счастье крепче; Ум хорошо, а два лучше*.

Ядром концептуального поля являются паремии и фразеологические единицы, раскрывающие понятие «коллективизм»: *Ум хорошо, а два лучше; На людях и смерть красна; К людям ближе – счастье крепче; всем миром; принять общего хлеба-соли; все из одной чашки едим, в одну житницу хлеб возим; все от бога* и др.

«– Что ты гогочешь? Чего ты старину-то свою бесчестишь? – вдруг раздался звучный, несколько мужиковатый голос Ульяны Мосевны. – Молиться тебе пора, старик, молиться! Пора бы тебе

сесть за Четьи-Минеи. Али дедовские устои потерял? Так, поди, дедушка-то еще жив! Поди, пади пред ним ниц, да и сына-то возьми с собой (еще он, господи благослови, о дедушке-то и не заикнулся спросить!), да и моли старца, чтоб он вам разум и сердце открыл... Может быть, господь, от вашей молитвы смиловавшись, и откроет старцу словесную речь вам в поучение... Вот как лучше-то! Лучше-то вышли бы вы вот на улицу да пред **всем** честным **миром** и сказали: вот, мол, и вот что мы придумали, а верх за мирским словом. Потому — **ум хорошо, а два лучше!**» [2, с. 95].

Центральное место в данной фразеологической конфигурации занимает поговорка *Ум хорошо, а два лучше* ('при решении какого-то вопроса обращаются за советом к кому-нибудь и решают дело вместе'), которая в сочетании с фразеологизмом *всем миром* ('вместе, сообща делать что-л.') характеризует приверженность Ульяны общине, ее стремление решать все проблемы коллективно.

Приядерную зону концептуального поля составляют устойчивые фразы и лексика религиозного характера (*господи благослови, господь, молитва, Христа ради, Четьи-Минеи, старец, бог даст и др.*). Религия с древнейших времен была объединяющим элементом, важной составляющей общинного строя. Религиозная лексика раскрывает здесь понятие соборности, являющееся важным элементом концепта «Община». Путем включения в речь религиозной лексики и фразеологии Златовратский передает приверженность героини старым идеям: помогать ближнему, вместе переносить невзгоды и т.д. Поэтому в речи героини часто употребляется лексика: *честной мир, мирское слово, сообща, вместе* и др.

Концептуальное поле составляют пословицы и поговорки, фразеологические единицы и лексемы. Ключевая лексема произведения — *устои*. Данная лексема, являясь названием романа, организует текстовые повторы, способствующие продвижению действия, развитию основных сюжетных линий.

Общей особенностью в творчестве писателей-народников является использование индивидуально-авторских преобразований паремий путем расширения компонентного состава: *Собака лает, ветер по полю разнесет* (ср. *Собака лает, ветер носит* — 'не стоит обращать внимание на чьи-либо слова, сплетни, слухи'); *Кто намерен сунуться в воду, должен прежде поискать броду* (ср. *Не зная броду, не суйся в воду* — 'не берись

за незнакомое дело неподготовленным, без достаточных знаний, опыта'); замены компонентного состава: *Пуху бы лебединого под себя наклал, ежели бы знал, что упадет он* (ср. *Кабы знал, где упасть, соломки бы подостлал* — 'поостерегся, поступил бы иначе, если бы знал, что произойдет, случится'), *Всем сестрам по платку* (ср. *Всем сестрам по серьгам* — 'всем, связанным общей деятельностью, следует воздать должное'), *Нашла дока на доку* (ср. *Нашла коса на камень* — 'один другому ни в чем не хочет уступить'); *Округа клином не сошлась* (ср. *Свет клином не сошелся* — 'желаемое, кажущееся незаменимым, может быть заменено').

Различные виды структурно-семантических трансформаций пословиц и поговорок отражают особенности идиостиля каждого писателя, демонстрируют их творческий преобразовательный потенциал. В ключевых фразеологических конфигурациях трансформация пословиц и поговорок помогает авторам более точно раскрыть характеры героев, объяснить их поступки.

Таким образом, паремии в произведениях русских писателей-народников способствуют формированию авторской позиции, характеризуют идиостиль писателя, выполняют эстетическую функцию, употребляясь в качестве основных художественно-выразительных средств текста. Паремии занимают важное место в повествовательной структуре произведений. Полифункциональность устойчивых оборотов проявляется в тесном структурно-семантическом взаимодействии паремий с языковыми единицами других уровней — лексического, морфологического, синтаксического. Паремии транслируют специфические черты языковой личности писателей, а также репрезентируют самобытные черты национального самосознания.

### Библиографический список

1. *Болотнова Н.С.* Методика анализа концептуальной структуры художественного текста // Слово — сознание — культура: сборник научных трудов. — М., 2006. — С. 309–318.
2. *Златовратский Н.Н.* Устои. История одной деревни. — М.: Госуд. изд-во худ. литературы, 1951. — 537 с.
3. *Левитов А.И.* Накануне Христова дня // Русские повести XIX века (60-е гг.). — М.: Государственное издательство художественной литературы, 1956. — С. 435–485.

4. Мелерович А.М. Мокиенко В.М. Фразеологизмы в русской речи. Словарь. – М.: Русские словари, 1997. – 864 с.

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

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

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

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

8. Фразеологический словарь русского языка / Сост. А.Н. Тихонов, А.Г. Ломов, Л.А. Ломова. – М.: Высшая школа, 2003. – 336 с.

О.Ю. Богданова

### СЕМАНТИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАГЛАВИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (на материале английского языка)

**П**онятие диктемы, выдвинутое профессором М.Я. Блохом в связи с научной дискуссией о коммуникативных единицах языка, позволяет иначе посмотреть на заглавие художественного произведения как неотъемлемого составляющего элемента текста.

Вслед за М.Я. Блохом под текстом мы понимаем речевое целое, являющееся «конечной сферой выхода функций элементов языка в процессе речеобразования» и представляющее собой «формирование знаково-тематическое, осуществляющее раскрытие определенной темы, которое объединяет все его части в информационное единство». Элементарной единицей тематизации текста является диктема, которая стоит над предложением и служит переходным звеном между предложением и целым текстом (М.Я. Блох, 2004).

В дальнейшем под текстом мы будем подразумевать любой художественный текст, цель которого состоит в возбуждении эстетического чувства его потребителя. Под заглавием нами будет пониматься более объемная структурно-семантическая единица по сравнению с заголовком. Хотя и заглавие и заголовок выполняют одинаковую функцию – предваряют текст с точки зрения его смыслового значения, под заголовком чаще понимаются наименования статей в периодике, в научных журналах и т.д.

Следует отметить, что заглавие относится к грамматике речи, однако базируется на структурах грамматики языка и, соответственно, использует все структурные элементы этой грамматики.

Заглавие не равно ни слову, ни словосочетанию, ни предложению, ни эллиптическому высказыванию в связи со своими грамматическими,

семантическими и стилистическими особенностями.

Слово (лексема), как правило, входит в язык своей лексической конкретностью, являясь номинативной единицей языка, и непосредственно называет предметы, явления и отношения внешнего мира. А заглавие в силу своей органической связи с целым текстом, не только называет произведение, но и выполняет ряд других функций, прежде всего концептуальную и аттрактивную.

В отличие от словосочетания, которое обычно рассматривается как сочетание полнозначных слов, служащее в составе предложения сложным названием предметов, явлений и отношений окружающего мира (В.В. Виноградов, 1972), заглавие текста в форме словосочетания по своему семантическому составу является многомерным.

В отличие от предложения заглавие выражает не относительно законченную мысль, касающуюся одного какого-то объекта, а в той или иной степени концентрирует в себе основную идею произведения.

Рассматривая соотношение заглавия и эллиптического высказывания, мы приходим к выводу, что заглавие в отличие от последнего не бывает ситуативно и не зависит от окружающей его речевой обстановки, а определяется идейно-содержательной установкой автора.

Базируясь на теории диктемной организации текста, сформулированной и разработанной профессором М.Я. Блохом, мы полагаем, что заглавие непосредственно входит в состав текста, являясь его своеобразной вершиной, представленной диктемой особого рода. А поскольку заглавие представляет авторское произведение и явля-

ется прежде всего его именем, то мы определяем заглавие как диктемное имя текста. Такое определение заглавия, на наш взгляд, выигрывает в гибкости и емкости.

Диктема, представляющая заглавие, отличается своим своеобразием. Анализ семантико-грамматических особенностей заглавий 234 художественных текстов английских писателей XVIII–XX веков подтверждает это утверждение.

За основу анализа семантико-грамматических особенностей заглавий, отобранных для исследования произведений, была использована семантико-грамматическая классификация предложений, предложенная профессором М.Я. Блохом.

Наиболее распространенными типами заглавий художественных текстов рассматриваемого периода являлись простые двусоставные и простые «фиксированные» и «свободные» (контекстно-эллиптические) односоставные предложения, содержащие имя собственное и имя нарицательное, а также подчинительные и сочинительные словосочетания полной номинативной силы, представленные развернутыми субстантивными фразами.

Имя собственное в качестве заглавий встречается достаточно часто: из 234 анализируемых примеров их 37 или 16%. Особое распространение такие заглавия получили в XIX веке (26 из 81 рассмотренных заглавий или 32%), когда личность оказывалась в центре внимания писателя и читательской аудитории: “*Oliver Twist*”, “*David Copperfield*” (Ch. Dickens), “*Emma*” (J. Austen), “*Jane Eyre*” (Ch. Bronte), “*Romola*” (G. Eliot). Заглавия-антропонимы представлены в виде «фиксированных» односоставных предложений, которые по семантике подлежащего можно отнести к личностным («гуманиальным») предложениям. Номинативный аспект диктемы в подобных заглавиях выражен очень определенно, тематические и содержательные характеристики диктемного имени представлены не явно. Читателю требуется полное ознакомление с текстом, чтобы осмыслить замысел автора, поскольку заглавие не дает практически никакой информации и авторских объективных и субъективных характеристик главных героев.

Заглавия, представленные в такой грамматической форме, связаны с содержанием текста прежде всего центробежной связью, поскольку автор заранее определяет, кто главный герой произведения, и дает установку на это читателю, а чи-

татель не раз мысленно возвращается к заглавию после прочтения, чтобы уяснить концепт произведения. Центробежный вид связи имеет первостепенное значение для подобных заглавий.

Заглавие, выраженное именем нарицательным, становится более распространенным в XX веке (21 из 122 рассмотренных примеров или 18%): “*The Alteration*” (K. Amis), “*The Enigma*” (J. Fowles), “*The Summing-Up*” (W.S. Maugham) и др. Как видно из примеров, в роли заглавия выступают абстрактные имена существительные. Но и существительные, обладающие определенной конкретностью в своем словарном значении, приобретают оттенок абстрактности на выходе из текста: “*Island*” (A. Hixley), “*Theatre*” (W.S. Maugham) и др. Авторы стараются вложить всю суть произведения в одно слово, лаконичное и одновременно яркое. Такое заглавие подобрать нелегко, от того тем удачнее кажется единственное слово, точно передающее основную мысль автора. Подобным заглавием автор может указать на центральный символ (образ), который в контексте всего произведения выражает его основную тему. По категориальной семантике подлежащего такие заглавия можно отнести к неодушевленно-неличностным («инанимальным») неличностным предложениям.

Заглавия, выраженные подчинительным словосочетанием, являются самой многочисленной группой заголовков произведений английской художественной прозы XVIII–XX столетий – 54% из общего числа рассмотренных примеров. Большинство заглавий строятся по следующим грамматическим схемам:

1) (прилагательное) существительное + предлог of + имя собственное, например: “*The Picture of Dorian Gray*” (O. Wilde) XIX век, “*The Ordeal of Gilbert Pinford*” (E. Waugh) XX век;

2) существительное + предлог of + существительное, например: “*The Return of the Native*” (T. Hardy) XIX век, “*A Woman of No Importance*” (O. Wilde) XIX век, “*The Time of the Angels*” (I. Murdoch) XX век;

3) прилагательное + существительное, например: “*The Happy Prince*”, “*The Devoted Friend*” (O. Wilde) XIX век.

Использование притяжательного падежа в заглавиях художественных произведений имеет ряд существенных особенностей. Если в качестве первого компонента притяжательной конструкции употребляются существительные, обозначающие

неодушевленные предметы, то здесь имеет место переосмысление и как бы перенесение значения на почву одушевленности.

Такие знаменательные словосочетания, являющиеся составными номинативно-знаковыми единицами и называющие сложный объект или некоторое соединение объектов, по своему номинативному потенциалу прямо и непосредственно соответствуют предложениям оптимального состава. Заглавие такого типа позволяет не только представить главных героев и отобразить сюжетную линию, но также прямо или косвенно выразить мысль автора, передать его оценку. Диктема, представляющая такого рода заглавия, содержит в себе прежде всего «информацию эмотивную, связанную с непосредственным выражением чувств автора, и информацию эстетическую, формирующую аспект художественно-образного выражения мысли» (М.Я. Блох, 2004).

Следующий тип заглавий представлен сочинительным словосочетанием: существительное + союз *and* + существительное, например: “The Moon and Sixpence” (W.S. Maugham) XX век, “Nuns and Soldiers” (I. Murdoch) XX век, “Decline and Fall” (E. Waugh) XX век.

Соединительный союз “*and*”, как правило, служит средством отображения основного конфликта произведения, противопоставления героев или центральных тем. Помимо осуществления чисто грамматической связи союз “*and*” становится знаком взаимоотношений героев, взаимосвязи событий или тем произведения.

В XVIII веке подобная форма заглавий не была популярна среди авторов, предпочитающих в качестве названия произведения мини-рассказ о сюжете. Тем не менее уже 6% рассматриваемых заглавий XIX века представляют собой сочинительные словосочетания. Так, личная гордость и социальные предубеждения могли стать препятствием счастья главных героев романа “Pride and Prejudice” (J. Austen).

Особое распространение такой тип заглавия получил только в художественной литературе XX столетия (14 из 122 анализируемых примеров или 12%). Два понятия, соединенные (а скорее «разъединенные») союзом “*and*”, представляют собой резкие противоположности. Реальный конфликт изображен в романе “The Red and the Green” (I. Murdoch) – война за независимость Ирландии против английской монархии. В подобных заглавиях выражается субъективная авторская

оценка. Эмотивная и импрессионная информации, содержащиеся в диктеме данного типа заглавий, выступают на первый план в отличие от других информационных рубрик.

Использование предложных оборотов в качестве заглавия – явление достаточно новое в английской художественной литературе. Эта немногочисленная группа рассматриваемых примеров составляет лишь 4% от общего числа (8 из 234 анализируемых заглавий): “Under the Net” (J. Galsworthy) XX век, “In Chancery” (I. Murdoch) XX век.

Многие из них являются аллюзиями на известные произведения прошлых лет. Осведомленный читатель восстанавливает фразу или высказывание, из которых взят тот или иной предложный оборот, и значение заглавия становится ему понятным, но при этом лишь в тесной связи со всем контекстом данного произведения. Заглавия подобного типа обладают добавочной экспрессивностью.

Заглавия, представленные предложением – новый тип названия, представляющий собой целое предложение со всеми его компонентами: подлежащим, сказуемым, второстепенными членами. Среди анализируемых примеров заглавия – предложения встретились только у произведений, принадлежащих к XX веку, в целом их доля в этот период составляет 10% от общего числа (11 из 122 анализируемых примеров): “Salt Is Living” (J.B. Priestley) XX век, “Time Must Have a Stop” (A. Huxley) XX век.

Чаще всего это простые двусоставные повествовательные предложения, где в качестве подлежащего встречается личное местоимение, придавая всему высказыванию неопределенность, смысловую недосказанность. Осмысление читателем смыслового содержания заглавия происходит последовательно по ходу прочтения произведения (ретроспективно). Такие предложения скорее являются типичными для разговорной речи, а писатели XX столетия используют их в художественных произведениях как один из приемов повышения выразительности заглавия и усиления его смысловой нагрузки.

В диктеме, представленной в подобных заглавиях, с наибольшей силой выявляются ее важнейшие функционально-знаковые аспекты речи: номинация, предикация, тематизация и стилизация. Предложение, представленное в диктеме имени произведения, хотя и выражает законченную мысль, но не обладают смысловой завершеннос-

тью. Снятие семантической недосказанности происходит за счет контекста.

Для более точных выводов по вопросу о семантико-грамматических особенностях заглавий художественной литературы, нами был рассмотрен перевод заглавий в качестве дополнительного момента анализа фактического материала.

Заглавия иностранной художественной литературы воспринимаются читателем в большей или меньшей степени через их перевод на родной язык. Мы говорим о переводе как о подсознательном процессе, который проводит каждый человек для понимания содержания текста.

Проблематика адекватности и эквивалентности перевода рассматривалась в трудах многих ученых-лингвистов. В своих работах М.Я. Блох дает четкое разграничение понятий адекватности и эквивалентности перевода. «Определим адекватность перевода как его соответствие переводческой цели. В этом определении адекватность охарактеризована как функциональное свойство некоторого объекта (т.е. переводного текста, транслата). Определим эквивалентность перевода как максимальную структурно-функциональное подобие переводного текста (транслата) его оригиналу» (М.Я. Блох, 2003).

Перевод начинается с восприятия и интерпретации и завершается воссозданием текста на переводящий язык. Этот процесс требует от переводчика не только отличной языковой подготовки, но и немалой доли изобретательности, а на этапе озаглавливания произведения, когда трансформации могут быть значительными, переводчик становится соавтором писателя, беря на себя ответственность не только за частичное, но порой и за полное изменение заглавия. Переводчики черпают информацию для различных вариантов переводов одного и того же заглавия из самого содержания текста.

Переводы заглавий, содержащих антропонимы и топонимы, как правило, всегда тождественны своему оригиналу и являются наиболее адекватными и эквивалентными.

Под полным семантическим единством понимается такой вид перевода заглавия, как перевод с сохранением семантического значения каждой из структурных единиц, входящих в исходное заглавие, то есть полное соответствие семантического состава исходного и переводного вариантов заглавия. Подобные переводы, как правило, лишены конкретики, поэтому требуется прочтение

содержания всего текста для полного понимания сути заглавия. Тем не менее, такие переводы занимают первое место по частоте употребления и являются достаточно адекватными и эквивалентными. В качестве примера можно рассмотреть два варианта перевода романа выдающегося английского прозаика W.S. Maugham «The Moon and Sixpence» (1919): общеизвестный перевод «Луна и грош» (Н. Ман и Г. Островский) и «Луна и шестипенсовик» (З.А. Вершинина). Последний перевод ближе к оригиналу, но для читателя слово «грош» более понятно, чем «шестипенсовик». Поэтому читательскому пониманию более приемлем перевод «Луна и грош».

Существуют переводы, в результате которых происходит полная замена оригинала. Нарушение семантического целого в заглавии может быть вызвано объективной невозможностью сохранения функционального типа заглавия в переводящем языке, а также субъективным подходом переводчика. Неадекватность и неэквивалентность подобного перевода может привести к сбоям в коммуникативной цепочке и создать препятствия к восприятию сообщения.

Примером нарушения семантического целого является перевод заглавия рассказа D. Lowrence «The Boy in the Bush». Он представлен в двух вариантах: «Джек в дебрях Австралии» Н.П. Мартыновой и «Джек в Австралии» Л. Ильинской и Л. Лочмеле. Переводчики конкретизировали оригинал названия, поскольку посчитали его не достаточно выразительным для нашего восприятия. Но такие переводы скорее похожи на пересказ, что является непозволительным с нашей точки зрения – они не являются достаточно адекватными и эквивалентными по отношению к оригиналу.

В большинстве случаев переводчик соглашается с мнением автора и принимает заглавие в его изначальной форме. Если же этого не происходит, то новая интерпретация заглавия может предвосхищать картину происходящего в тексте действия, тем самым, утрачивая свою силу психологического воздействия на читателя.

Привлечение материала о переводе заглавий художественных произведений на другие языки позволило объяснить и обосновать мысль о том, что заглавие представляет собой сложное структурно-семантическое целое, включающее, наряду со смысловым фактором, также эмоциональный, психологический и социальный аспект.



Рассмотрев семантико-грамматические особенности заглавий художественных произведений английских писателей XVIII–XX вв., мы приходим к следующим выводам:

1. Своеобразие диктемы в заглавии заключается в том, что благодаря своим семантико-грамматическим особенностям, она в концентрированной, сжатой форме, как правило, дает представление о концепте всего произведения.

2. Заглавие может прямо или косвенно отражать авторский замысел. Смысловое содержание заглавия раскрывается ретроспективно по ходу прочтения текста и, как правило, не совпадает на входе и на выходе из текста. Это связано с процессом осмысления по ходу его реального прочтения (последовательного, выборочного и т.д.).

3. Заглавие требует для своей полной реализации макроконтекста всего произведения.

Н.В. Булавина

### СОВРЕМЕННЫЕ НАИМЕНОВАНИЯ ЛИЦ (на материале новообразований в периодической печати)

Изучение новой лексики – важная задача для лексикологии, лексикографии и словообразования. Она связана не только с постоянной потребностью в учете новых фактов в языке, но и с необходимостью выявления и изучения общих системных закономерностей и тенденций обновления лексической системы языка вне зависимости от исторического этапа ее развития. Новые слова образуются по моделям из элементов, уже имеющихся в языке (*бабуринец, шосовец*), на базе заимствованных слов (*киллерка, пиарщик*), в результате семантических преобразований, которые являются следствием переносного употребления слова.

В последние годы словарный запас русского языка интенсивно пополняется новыми лексическими единицами, звуковая оболочка которых отражает изменения в общественно-политической жизни, развитие науки, техники, культуры, экономики. Первое место среди новообразований занимают имена существительные (субстантивы). Активно образуются названия лиц. Так, на страницах газет «Аргументы и факты», «Жизнь», «Комсомольская правда», «Новая газета» за 2000–2005 гг. нами было выявлено 28 отсубстантивных личных существительных, которые мы рассмотрим.

К именам существительным традиционно относятся слова, «выражающие предметность и представляющие ее в формах рода, числа и падежа» [4, с. 46]. По семантическим и формально-грамматическим признакам имена существительные объединяются в лексико-грамматические разряды (далее ЛГР). Они обладают общим семантическим признаком, «влияющим на способность слов выражать те или иные морфологические

значения или вступать в противопоставления в пределах морфологических категорий» [7, с. 459]. Выделяются пять ЛГР: собственные и нарицательные, отвлеченные, вещественные, собирательные, конкретные. А.Н. Тихонов выделяет также как ЛГР названия лиц и противопоставляет их неличным существительным [8, с. 96]. Т.В. Бахвалова классифицирует существительные со значением лица как тематическую группу (далее ТГ) [1, с. 6], что более справедливо, так как соответствует нашему определению ЛГР.

При семантической классификации новых слов большое значение имеет анализ особенностей мотивировки, так как «в каждом конкретном случае выделение мотивировочного признака происходит своеобразно, что связано с экстралингвистическими факторами – свойствами и качествами самого называемого предмета. Но наряду с этим действуют общие закономерности, позволяющие выявить внутри одной лексико-семантической группы отдельные подгруппы с общим мотивировочным признаком» [2, с. 131], например, названия лиц по месту службы, названия лиц по месту жительства, названия лиц по отношению к отсутствию чего-либо.

В нашем материале представлены наименования лиц мужского пола и наименования лиц женского пола. Среди наименований лиц мужского пола можно выделить наименования лиц по виду деятельности, занятия и наименования лиц, связанных со сферой политики.

Первая группа состоит из двух лексико-семантических групп (далее ЛСГ): 1) названия лиц, связанных со сферой телерадиовещания (7 слов); 2) названия лиц, связанных с различными госу-

дарственными службами (6 слов). Личные существительные первой ЛСГ представлены 6 словами мужского рода, 2 склонения (*телеакадемик, телебосс, телегенерал, телечудик, рекламищик, сериальщик*) и 1 новообразованием женского рода, 1 склонения (*телеперсона*).

При образовании сложных слов *телеакадемик, телебосс, телегенерал, телечудик, телеперсона* в качестве опорных компонентов использовались конкретные одушевленные существительные *академик, босс, генерал, чудик, персона*. Существительные образованы по модели: усеченная основа производящего слова (имени прилагательного или имени существительного), так как эти слова имеют двоякую мотивацию) + производящее слово: *телеакадемик* ← *телевизионный, телевидение + академик*; *телебосс* ← *телевизионный, телевидение + босс*; *телегенерал* ← *телевизионный, телевидение + генерал*; *телечудик* ← *телевизионный, телевидение + чудик*; *телеперсона* ← *телевизионный, телевидение + персона*.

Слова этой группы служат для номинации людей, работающих на телевидении. Номинации подвергаются не новые профессии, а статус сотрудника. В одном ряду находятся слова *телеакадемик, телегенерал, телеперсона* как наименования авторитетных, занимающих высокий пост людей. Новообразование *телегенерал* («человек, занимающий высокий пост на телевидении») мотивируется словом *генерал* не в своем прямом лексическом значении «звание высшего командного состава», «лицо, носящее это звание» [6, с. 115], а в переносном значении. Новое название лица *телечудик* носит ироничный характер. «Другой телечудик на вершине горы простудился. У него, видите ли, в горле першит. А зачем орать-то: лавины ведь?» («Аргументы и факты», 2000, февраль, №6).

Простые личные существительные *рекламищик, сериальщик* образованы от основ конкретных неодушевленных существительных *реклама, сериал* путем присоединения словообразовательного комплекса – суффикса *-щик-* и нулевого окончания (□). Под словообразовательным комплексом понимается «единство суффикса и флексии» [3, с. 8].

Названия лиц, связанных с различными государственными службами, (*дэпээсник, пэпээсник, эмчээсник, гибэдэдэшник, даишник, эмвэдэшник*) образованы продуктивным в русском языке

суффиксальным способом по модели «аббревиатура + суффикс *-ник-(-шник-)* и □. В качестве мотивирующих слов выступают буквенные аббревиатуры: *дэпээс (ДПС), пэпээс (ППС), эмчээс (МЧС), гибэдэдэ (ГИБДД), даи (ДАИ), эмвэдэ (МВД)*. Общее словообразовательное значение: «одушевленный предмет, характеризующийся отношением к тому, что названо мотивирующим словом» [5, с. 183–184], частное значение: «лицо по отношению к месту службы». Мотивировочный признак указывает на место деятельности.

ТГ названий лиц, связанных с политикой, включает 8 новообразований, две ЛСГ: 1) наименования лиц – сторонников курса того или иного политического деятеля (*дудаевец, путинец, семигинец, гайдаровец, антиельцинист*); 2) наименования лиц – членов политических движений, партий (*яблочник, родинец, младединец*). Существительные *дудаевец, путинец, семигинец, гайдаровец* мотивированы фамилиями политиков *Дудаев, Путин, Семигин, Гайдар* и образованы от основ этих существительных при помощи суффиксов *-ец-, -овец-* и □. Новообразование *антиельцинист* мотивировано собственным существительным *Ельцин* и образовано от его основы при помощи приставки *анти-*, суффикса *-ист-* и □. Словообразовательное значение рассматриваемых имен существительных: «лицо по принадлежности к политическому лидеру». Мотивировочный признак отражает отношение человека к определенному политическому направлению.

Во второй ЛСГ (*яблочник, родинец, младединец*) мотивировочный признак отражает связь человека с различного рода сообществами (партиями). Новообразования *яблочник, родинец* мотивированы собственными именами существительными *Яблоко, Родина* и образованы от их основ при помощи суффиксов *-ник-, -ец-* и □. Существительное *младединец* образовано путем сложения основ (интерфикс *-о-*) с суффиксацией на базе словосочетания прилагательного и существительного *Молодежное единство*, причем при образовании используется старославянский корень *млад-*.

В группе наименований лиц женского пола представлены наименования со значением женскости (*бизнесменша, провизорша, папесса*), наименования по отношению к роду деятельности (*юморесса*), по месту жительства (*венерианка*), по отношению к отсутствию чего-либо (*бесна-*

следственница). Существительные *бизнесменша*, *провизорша*, *папесса*, *юморесса* мотивированы существительными мужского рода *бизнесмен*, *папа*, *провизор*, *юмор* и образованы от их основ при помощи суффиксов *-ш-*, *-есс-* и окончания *а*. Новообразования *бизнесменша*, *провизорша*, *папесса* называют лицо женского пола по отношению к лицу мужского пола, в слове *юморесса* мотивирующий признак указывает на сферу профессиональной деятельности. Существительное *венерианка* мотивировано именем собственным *Венера* и образовано при помощи суффикса *-ианк-* и окончания *а*. Существительное *безнаследственница* мотивировано существительным среднего рода *наследство* и образовано при помощи приставки *без-*, суффикса *-енниц-*, который присоединяется к основе, и окончания *а*.

Итак, значительная часть рассмотренных новообразований служит для номинации лиц по отношению к профессиональной деятельности (49%), политической деятельности (29%), по половому признаку (22%). Для номинации лиц наиболее актуальны следующие мотивировочные признаки: по месту работы, роду деятельности, по принадлежности к какому-либо политическому направлению, по месту жительства. Преобладают существительные мужского рода. В качестве мотивирующих слов используются имена существительные, обозначающие названия место работы, место жительства.

Имена существительные со значением лица образованы морфологическими способами: суффиксальным (67%), путем сложения (22%), приставочно-суффиксальным (11%). Наиболее продуктивными при образовании новых слов являются словообразовательные типы с аффиксами *-ник/-шник-* (7 слов), актуально образование новых слов со связанным компонентом *теле-* (5 слов). Новообразования созданы из уже имеющих в языке слов, основ, аффиксов, по образцу существующих в языке словообразовательных типов. При суффиксации произошли морфонологические изменения: чередования согласных по твердости – мягкости: *Венера* – *венерианка* (р/р'), *Дудаев* – *дудаетеиц* (в/в'), *наследство* – *безнаследственница* (в/в'), *папа* – *папесса* (п/п'), *Путин* – *путинец* (н/н'), *Родина* – *родинец* (н/н'), *сериал* – *сериальщик* (л/л'), *юмор* – *юморесса* (р/р'). При образовании слова *яблочник* произошло чередование согласных (к/ч).

Новообразования *безнаследственница*, *бизнесменша*, *папесса*, *провизорша*, *рекламщик*,

*сериальщик*, *телеакадемик*, *телегенерал*, *телеперсона*, *телечудик*, *юморесса* дополнили уже существующие словообразовательные гнезда с вершинами *наследовать*, *бизнес*, *папа*, *провизор*, *реклама*, *серия*, *академия*, *генерал*, *персона*, *чудо*, *юмор*, зафиксированные в Словообразовательном словаре русского языка А.Н. Тихонова. Интересно, что дополнились в основном словообразовательные гнезда с вершинами именами существительными.

При образовании новых личных существительных используется графикация. Так, зафиксированное в газетном заголовке («ЗаЕжники вернулись в зоопарк», «Жизнь», 2005 г.) новообразование *заЕжники* образовано от существительного *ёж* при помощи приставки *за-*, суффикса *-ник-*, окончания *-и* и графического выделения начальной буквы корня *Ё* (*ЗаЕжники*). Значительная часть новообразований активно используется в речи (*дэпэсник*, *эмвэдэшник*, *пэпэсник*, *эмчезник*, *даишник*, *гибэдэдэшник*), другие являются окказиональными словами (*ЗаЕжники*, *безнаследственница*).

#### Библиографический список

1. Бахвалова Т.В. Характеристика интеллектуальных способностей человека лексическими и фразеологическими средствами языка (на материале орловских говоров): Учебное пособие. – Орел: ОГПИ, 1993.
2. Васильченко С.М. О мотивировочном признаке и его роли в выборе производящего слова в ходе суффиксального образования названий растений и животных // Ученые записки Курского гос. пед. ин-та. – Вып. 41. – Орел, 1968. – С. 124–132.
3. Васильченко С.М. Словообразовательные модели и их варианты в современном русском литературном языке (на материале суффиксальных имен существительных, обозначающих животных и конкретные неодушевленные предметы): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Орел, 1970.
4. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М.: Высшая школа, 1972.
5. Лопатин В.В. Словообразование имен существительных // Русская грамматика. Т. 1. – М.: Наука, 1980. – С. 142–269.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1984.
7. Плотникова В.А. Морфология. Введение // Русская грамматика. Т. 1. – М.: Наука, 1980. – С. 453–459.

8. Тихонов А.Н. Морфология // Шанский Н.М., Тихонов А.Н. Современный русский язык. Учеб. пособ. – М.: Просвещение, 1981.

9. «Аргументы и факты», «Жизнь», «Комсомольская правда», «Новая газета», 2000–2005 гг.

Е.Н. Воронина

## АТРИБУТИВНЫЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ С ПРЕДЛОГОМ *of*

Грамматическая характеристика главного компонента – существительного – предопределяет атрибутивный характер отношений в любом субстантивном словосочетании, так как главный компонент всегда является определяемым, а зависимый – определяющим, атрибутом.

Атрибутивность – основное синтаксическое значение рассматриваемых словосочетаний с *of* – непосредственно заложено в самой форме словосочетания и определяется вне зависимости от лексического содержания ее компонентов или контекста. Механизм анализа словосочетаний с предлогом *of* был получен через структурные схемы (табл.).

Таблица

№№ класса	Модель словосочетания	Диагностирующая модель простого предложения
I	N+of+ N A friend of the family	N has N The family has a friend
II	1) N+of+ N the death of Gaitskell 2) N+of+ N the uselessness of the effort	NVs Gaitskell dies N is Adj The effort is useless
III	N +of+ N A promise of bliss	Sbd Vs N Sbd promised bliss
IV	N +of+ N The letter of the editor	N made N The editor made a letter
V	1) N +of+ Nm N an interval of 18 months 2) N +of+ N(Adj) the accident of last week	N lasted Nm N The interval lasted 18 months N took place N The accident took place last week
VI	N +of+ N(Adj) The statistics of next month	Sbd issued, published s N(Adj) Sbd, will issue the statistics next month
VII	N +of+ N(Adj) The cathedral of Peter	Sbd. Named N after N(Adj) Sbd. Named the cathedral after St. Peter.
VIII	N +of+ N A table of oak	Sbd used N to make N Sbd used oak to make a table
IX	N +of+ N A woman of talent	N is Adj A woman is talented
X	N +of+ N The picture of the house	N represents N The picture represents the house
XI	1) N+of+ N a group of officers 2) N +of+ N the story of the drive 3) N +of+ N the Minister of Defence	N consists of N A group consists of officers N is prp N The story is about the drive N deals with N The Minister deals with Defence
XII	N +of+ N A cup of tea	There is as much N as in N There is as much tea as in the cup

Исходя из анализа структурных схем сделан вывод о том, что в основе атрибутивных субстантивных словосочетаний любой степени сложности лежит модель  $N1 + pr + N2$ , которая является по отношению к ним базисной. Компоненты, усложняющие структуру простого словосочетания, образуют в месте с головным и зависимым компонентом словосочетания других моделей ( $AN$ ,  $NN$ ,  $N'sN$ ,  $Num$  и так далее), которые входят как составляющие в словосочетание  $N1 + pr + N2$  и являются по отношению к ним вторичными. Распространяющие компоненты всегда выступают в функции зависимого члена как к головному, так и к подчиненному компоненту словосочетания  $N1 + pr + N2$ . Составляющими самого высокого уровня членения оказываются компоненты предложной конструкции. Словосочетания других моделей, которые входят как составляющие в словосочетание  $N1 + pr + N2$ , оказываются составляющими более низкого уровня членения.

Значение модели  $N1 + pr + N2$  включает компоненты а) количество и б) субстанция. В словосочетании, где она реализуется, существительное 2 всегда является обозначением субстанции. Существительное 1 по своим семантическим свойствам может в речи выступать и как обозначение количества, и как обозначение субстанции. Для существительных, замещающих эту позицию, соотносённость с понятием количества не обязательно единственное их значение, оно может быть лишь частью их смысловой структуры. Поэтому в речи реализуется значение субстанции, и значение количества.

Словосочетания, в которых реализуется квантитативно-субстанциональная модель, представляют собой номинативную единицу – квантитативное словосочетание. Анализ языкового материала показал, что такие существительные могут быть названиями явлений природы (*stream, flood, overflow, etc.*), названиями единиц измерения (*ounce, foot, inch, peck, etc.*) и предметов (*cup, glass, box, bag, etc.*).

Имена существительные могут обозначать совокупность лиц или предметов (*crowd, gang* или *bunch, pack, etc.*) и так далее, то есть, относиться к различным лексико-семантическим группам слов.

С другой стороны, некоторые лексико-семантические группы никогда не замещают существительного 1 в квантитативном словосочетании, например, названия отдельных лиц, названия растений, музыкальных инструментов и другое.

Основываясь на преимущественной сочетаемости лексико-семантических групп существительных, замещающих позицию существительного 1 и лексико-грамматических разрядов существительных, замещающих позицию существительного 2 в квантитативном сочетании предлагается следующая классификация вариантов моделей:

1. Словосочетания, в которых смысловые отношения интерпретируются как совокупное множество единиц. В этом варианте позиция существительного 1 преимущественно замещается существительными со значением совокупность и отвлеченными существительными, соотносёнными с понятием число. Эти существительные выражают количественные характеристики названий живых существ, названий предметов и событий, названий лиц. Даже, если существительное 2 парадигматически характеризуется как отвлечённое существительное, в этом варианте модели оно стоит во множественном числе, таким образом, переходя в разряд конкретных названий событий.

2. Словосочетания, в которых смысловые связи интерпретируются как мера субстанции. Позицию существительного 1 в них замещают названия единиц измерения, названия явлений природы, существительные с общими значением вместилща, существительные, обозначающие акт действия, отвлечённые существительные, соотносённые с понятием количество (не число). Они сочетаются преимущественно с вещественными и отвлечёнными существительными. В этих сочетаниях даже исчисляемые существительные, замещая позицию существительного 2, могут употребляться в форме единственного числа без артикля, как бы функционально переходя в разряд неисчисляемых (*fifty pounds of look, a proliferation of detail, a stream of anecdote, etc.*).

3. Словосочетания, в которых смысловые связи интерпретируются как часть субстанции. Позиция существительного 1 преимущественно замещается словами с количественно-разделительным значением. Они сочетаются со всеми разрядами существительных, обозначая часть дискретной единицы.

4. В приведенном ниже примере существительному 2 предшествует определенный артикль, притяжательное местоимение или другой детерминатив:

*Cp. I re-read a piece of the dialogue* [8, с. 205].

*What a piece of dialogue had been trying to remind me of...* [8, с. 107].

Заполняющий структуру лексический материал оказывает влияние на основное синтаксическое значение, видоизменяет его, реализует частные синтаксические значения. Они возникают под влиянием лексического содержания компонентов, не имеют определенной грамматической формы для своего выражения и представляют собой реализацию основного синтаксического значения в речи.

Обзор лингвистической литературы показывает, что исследователи словосочетаний как с падежной – 's, так и предложной связью – *of* различают в основном синтаксическом значении рассматриваемых словосочетаний целый ряд оттенков (от 2 до 19) и соответственно с этим приводят свои классификации рассматриваемых конструкций.

Проведенное описание сходств и различий словосочетаний с 's и предлогом *of* позволило определить, что лежит в основе их синонимии. Словосочетания, т.е. однородные грамматические единицы, являются синтаксическими синонимами, если они имеют сходные синтаксические значения и состав одинаковых знаменательных лексем, и отличаются друг от друга средствами связи между компонентами.

Простые словосочетания представляют собой непосредственную реализацию модели  $N1 + pr + N2$  и представлены минимальным количеством компонентов – головным и зависимым: *She let him into a large private room filled with books and flowers and baskets of fruit, and said, "Monte, this is my husband, Robert"* [4, с. 146].

При определенном лексическом значении компонентов структуры необходимым становится модификатор одного из компонентов словосочетания, и когда структурный минимум простого словосочетания представлен не двумя компонентами: *Chotas was to see to it that he earned every penny of the stupendous fee that Constantion Demiris was paying him to defend her* [8, с. 12].

Сложные словосочетания возникают на основе распространения и расширения структуры простого словосочетания  $Adj+N1+pr+N2+N3$ , где *Adj* – имя прилагательное, *N1*, *N2*, *N3* – имена существительные, *pr* – местоимение.

Противопоставляя виды N-подчинительной связи, выделяем сложные словосочетания:

– с предложным распространением: *They drove along the Aegean Sea, past small whitewashed cottages with crosses on the roofs and endless fields of fruit trees, lemon and cherry and apple and orange* [8, с. 356];

– с беспредложным распространением: *He had been astonished by the number of important newspaper and magazine reporters that had poured into Athens from all over the world* [8, с. 4].

Противопоставляя виды сочинительной связи, выделяем сложные словосочетания:

– с союзным расширением: *It was an hour of deep enchantment, of hope and longing* [3, с. 185];

– с бессоюзным расширением: *Two disreputable looking curs, friends of Montmorency's* [3, с. 197];

– смешанные: *Robert was cursed with total recall, and each room trembled him with memories of Susan's voice, her laughter and her warmth* [4, с. 154].

И распространение, и расширение структуры словосочетания возможно в позиции как головного, так и зависимого компонента, а также одновременно в позиции обоих компонентов. Соответственно варьируются разновидности сложных словосочетаний и их структурные модели. Обращение к дистрибутивным критериям (расположение усложненных компонентов относительно *N1* и *N2*, их совместная встречаемость) дают возможность установить морфологический потенциал усложняющих компонентов, присоединяемых подчинительной связью:

*A*, *N*, *N's*, *Prn*, *Num*, *Ving*, *Ven* в препозиции к компонентам *N1* и *N2* и *A*, *Prn*, *Num*, *Adv*, *Ving*, *Ven*, *toV*, *asN* в постпозиции к компонентам *N1* и *N2*. Все указанные распространители выполняют функцию модификаторов (*M*) к компонентам *N1* и *N2*.

Такое усложнение структуры словосочетания является минимальным; изучение дальнейшего условия структуры словосочетания не входит в задачу настоящего исследования.

Комбинированные словосочетания – это предположно-субстантивные комплексы с наличием одновременно как подчинительной, так и сочинительной связи компонентов, усложняющих структуру словосочетания  $N1 + pr + N2$ : *The climate itself is demanding, with long and rigorous winters, and the town is living proof of Darwin's theory of the survival of the fittest* [4, с. 223].

Различные виды обусловленности формы словосочетания взаимодействуют и свойственны словосочетаниям не только простым, но и сложным. Реализуясь в предложениях структурных типов, предложные субстантивные словосочетания выступают в функции и позиции имени существительного. Поскольку в предложении с его многообразием синтаксических связей и отношений возможны иные последовательности имен-

ных компонентов  $N + pr + N$ , лишь внешне схожие с атрибутивным словосочетанием соответствующей модели, возникает задача идентификации предложных субстантивных словосочетаний.

Чтобы выделить в предложении словосочетание изучаемой модели, необходимо установить наличие непосредственной синтаксической связи между предполагаемыми компонентами словосочетания, то есть между существительным и следующей за ним предложной группой. Если такая связь устанавливается, значит, последовательность «существительное + предложная группа» представляет собой словосочетание модели  $N1 + pr + N2$ . Если непосредственные синтаксические отношения не устанавливаются, то имеет место соположение синтаксически несвязанных компонентов. Наконец, при определенных синтаксических условиях и определенном лексическом значении компонентов допустима двойственная интерпретация последовательности  $N + pr + N$  и как словосочетания, и как соположения.

Так как словосочетание выделяется на базе предложения, и мы приписываем ему функцию и позицию существительного, сигналом словосочетания может служить появление последовательности  $N + pr + N$  в функции и позиции определенного члена предложения, в которой предложение рассматривается как некая позиционная структура, характеризующаяся набором позиций, которые замещаются словоформами и интерпретируются в терминах членов предложения. Позиции задаются центральным компонентом предложения – сказуемым. Под позицией члена предложения мы понимаем его расположение в структуре предложения относительно другого члена предложения, связанного с ним синтаксической связью. Методика вычисления словосочетаний модели  $N1 + pr + N2$  из предложения базируется на позиционном анализе, который рассматривается как изучение статуса слова или группы слов в зависимости от принадлежности к категории членов предложения и позиции в предложении.

Атрибутивные отношения с предлогом *of* называются:

1. Принадлежность: *No-no, I cleaned the windows of the big front door* [3, с. 114]; *It had dark rings on the wood from its previous life, and later there was a black spot where a cigarette of Tom's burned into it* [3, с. 103].
2. Деятеля: *He made it a policy never to get involved in the affairs of him* [8, с. 349].

3. Содержимое какого-либо вместилища: *She let him into a large private room filled with books and flowers and baskets of fruit, and said, "Monte, this is my husband, Robert"* [7, с. 146].

4. Материал, из которого что-либо сделано: *Splinters of stone broke from them and gouged him, drew more blood, but he was not crushed as he expected* [7, с. 400]; *He turned it on, and its narrow beam lit up a long dark corridor of ancient rock* [8, с. 374].

5. Источник: *Six years old when their mother died, Carrie had not reacted or adapted well to the dissolution of her family* [7, с. 391].

6. Происхождение: *"Stuff a sock in it, you son of a bitch"* [7, с. 346].

7. Направление, положение в пространстве, расстояние от: *"A hundred kilometers north of Athens?"* [8, с. 409]; *Then ahead of him he heard her voice, calling, "Oh, Larry, this is wonderful."* [8, с. 369].

8. Объект лишения: *He said it was a deprive of his living by waking up the corpses* [3, с. 57]; *Earl thrust off the sofa, to his feet, uselessly struggling to free himself of the handcuffs* [7, с. 339].

9. Время: *At the end of 5 minutes, I thought we ought to be pretty near the weir, and I looked up* [3, с. 120]; *"Just give us a few minutes of your time."* [7, с. 252].

10. Вкус, запах: *Maybe it was the lights and the excitement, maybe the sight and smell and smell of money* [7, с. 367].

На более абстрактном уровне значение одного слова противопоставляется значениям слов с более отличающейся от него семантикой; на более конкретном уровне семантические компоненты одновременно являются конкретизацией более абстрактных и служат для различения значения слова от значений слов, имеющих более сходную с ней семантику. Иерархическое представление лексического значения связано также с тем фактом, что представители классического подхода используют ограниченное число абстрактных понятий, раскрывающих в первую очередь внутриязыковые отношения лексической единицы.

Важным оказывается установление не только факта наличия связи между компонентами словосочетания, но и направления этой связи. Направление зависимости устанавливается в словосочетаниях простых, сложных и комбинированных.

Направление связи в простом словосочетании устанавливается от головного компонента к под-

чиненному: *In case you've forgotten, Commander, the office of Naval Intelligence is not mandated to investigate American citizens* [4, с. 151].

В сложных словосочетаниях установлению такой связи предшествует выделение в них простых словосочетаний. Связь устанавливается только между такими компонентами, которые образуют отмеченные простые словосочетания: *I'll even take a week of sick leave* [4, с. 352].

Направленностью обладает только подчинительная связь. Сочинительная связь, которая возможна в структуре расширенных словосочетаний, такой направленностью не обладает. При определении иерархии зависимостей внутри словосочетания связь в этом случае устанавливается между сочинительным сочетанием в целом и другими компонентами: *The man they had got now was a jolly, light-hearted and thick headed sort of a chap, with about as much sensitiveness in him as there might be in a Newfoundland puppy* [3, с. 99].

В результате исследования нелинейных связей компонентов словосочетания N1 + pr + N2 на уровне конкретной лексической наполняемости были выявлены закономерности появления в позиции головного и зависимого компонента существительных различных подклассов.

Эти аспекты структурной характеристики словосочетания относятся к его внешней стороне и связаны с понятием формы словосочетания как многопланового явления, включающего понятие принадлежности к классу /подклассу слов, морфологической формы компонентов, порядка следования компонентов, наличия служебных слов, явлений просодии.

Чтобы проследить семантическую обусловленность формы словосочетания представлены наиболее частотные имена существительные в позиции N1 которые обозначают:

1. Названия лица – Nperson: *Two seats away from him sat William Fraser, special assistant to the President of the United States* [8, с. 393]. Имя существительное, выражающее название лица, находится в препозиции по отношению к предлогу.

2. Единично-собираемые – Ncoll: *They drove through a series of small villages with impossible names: Mesologian and Agelkastron and Etolikon and Amfilhoia* [8, с. 357]. Предлог *of* стоит после единично-собираемого имени существительного в данном примере и чисто-собираемого имени существительного в нижеследующем.

3. Чисто-собираемые – Nmult: *He leaned back in the seat of the BOAC plane, a man of medium height, with a strong, intelligent face, deep-set brown eyes and long, slender, restless hands* [8, с. 6].

4. Название предметов – Nobj: *We're making you a present of your life* [8, с. 425]. Данный предлог занимает постпозицию по отношению к имени существительному, выражающему названия предметов.

5. Названия субстантивированных классов – Na: *The rest of the sentences were lost in the howling wind and crack of thunder* [8, с. 384]. Исследуемый предлог находится в постпозиции относительно имени существительного, указывающего названия субстантивированных классов.

В позиции N2 чаще встречаются существительные, которые обозначают:

1. Названия веществ – Nz: *It was a divided neuro-net system of living organic material and the other half a metallic compound from another galaxy* [4, с. 176]. Имя существительное, выражающее название вещества, занимает постпозицию по отношению к исследуемому предлогу.

2. Названия событий – Nobj: *Robert missed the news of the professor's death* [7, с. 189]. В данном примере предлог представлен в препозиции по отношению к имени существительному, выражающему названия события.

3. Имена, фамилии – Nproper: *I had no such fear of Sir Percival as I had of the Count* [1, с. 242]. В данном предложении предлог занимает препозицию, что касается имени существительного, выражающего обращение.

Модель IA находим в следующих конструкциях: *Catherine wanted to pick up a glass of water and throw it at him* [8, с. 179].

*It concerns your trip to Switzer land a couple of weeks ago* [7, с. 263].

Исследуемый предлог встречается также в окружении N1 + V + N2 + of + N3.

Такие конструкции мы назовем моделью II: *Time to drink in life's sunshine – time to listen the wind of God draws from the human heart – strings around us – time to* [3, с. 44].

Семантически предлог тяготеет либо к головному, либо к зависимому компоненту. В первом случае предлог является обязательным правым окружением головного компонента, так как его появление обусловлено семантикой существительного. Во втором случае левое окружение зависимого компонента рассматривается как необязательное.



*In Saxon days it was the capital of Wessex* [3, с. 268].  
*Lady Glyde turned away from me suddenly, with an appearance of despair, for which I was quite unable to account* [1, с. 289].

В предложных субстантивных словосочетаниях английского языка форма зависимого существительного не меняется ни при каком типе обусловленности. Выраженную форму у существительного имеет лишь категория числа, которая сама по себе нерелевантна для формы словосочетания в целом, так как появление головного существительного в форме единственного или множественного числа не оказывает влияния ни на выбор предлога, ни на выбор зависимого компонента. Форма множественного числа зависимого компонента может быть обусловленной, а значит, и релевантной для формы словосочетания лишь в двух случаях, когда эта форма обусловлена:

1. Семантикой головного компонента, относящегося к подклассу единично-собираательных существительных (*company, family, party* и так далее).

2. Семантикой предлога *of*:

*Admiral Whittaker waved a hand of dismissal* [4, с. 138].

*We, in this age, do not see the beauty of that dog* [3, с. 87].

*Why, I like doing a little job of this sort* [3, с. 42].

Во всех остальных случаях обусловленность формы множественного числа лежит за пределами модели словосочетания.

Наиболее полную структуру словосочетание  $N1 + pr + N2$  получает в позиции подлежащего и в позиции именной части сказуемого. В этих позициях словосочетания вычисляются с помощью анализа: существительное и следующая за ним предложная группа оказываются в пределах одной синтагматической группы, и как составляющие связаны подчинительными отношениями.

Такой же диагностирующей для предложного субстантивного словосочетания оказывается позиция обстоятельства, относящегося к всему предложению, а также позиция любого обособленного члена предложения, при которой показателем словосочетания служат знаки препинания (запятые), обрамляющие последовательность  $N1 + pr + N2$ :

*I certify, with my whole heart, to the fidelity of the portrait* [1, с. 264].

*A great hush of awe, a stillness of breathless expectation, possesses every living soul of us* [1, с. 410].

Позиции других членов предложения – дополнения и обстоятельства – сами по себе не предсказывают синтаксической сущности последовательности  $N1 + pr + N2$ , так как в этом случае возможно установление непосредственной синтаксической связи предложной группы, как с предшествующим именным компонентом, так и с глаголом – сказуемым. Для определения зависимости предложной группы учитывается лексико-семантический фактор. Если предлог обусловлен семантикой глагола, последовательность  $N1 + pr + N2$  – простое соположение именных компонентов, несвязанных синтаксически: *We must not think of the things we could do with, but only of the things that we can't do without* [3, с. 43].

Обусловленность предлога семантикой предшествующего существительного диагностирует предложное субстантивное словосочетание: *She was still stunned by the terrible accident that had taken away the life essence of her companies* [4, с. 173].

Когда выбор предлогов обусловлен целями коммуникации, установить однозначное соответствие связей между именными и глагольными компонентами не удастся. На основе лексического значения компонентов выявляется, что соединение  $N1 + pr + N2$  выступает:

а) как простое соположение слов (непосредственная синтаксическая связь устанавливается между каждым именным компонентом и глаголом): *I'm sick of you, sick of you and your threats, sick to death of having you hanging over me like a goddamned sword* [4, с. 350];

б) как словосочетание (непосредственная синтаксическая связь устанавливается между именными компонентами): *He handed Pier a large bundle of bank notes* [4, с. 319].

Однозначное толкование зависимости именно предложного компонента можно получить при обращении к факторам экстралингвистическим.

В конструкциях с вторичной предикацией диагностирующей для словосочетания  $N1 + pr + N2$  является позиция имени существительного, за которым следует неличная форма глагола.

Все предположения о статусе последовательности  $N1 + pr + N2$  в предложении проверяются методом трансформационных преобразований, заключающихся в опущении и перестановке компонентов, переводе активной конструкции в пассивную, трансформациях объяснения.

Дифференциация синтаксической значимости последовательности  $N1 + pr + N2$  может также

подкрепляться показателями нерегулярными. К ним мы относим действие фактора аналогии: последовательность N1 + pr + N2, которой мы приписываем значимость словосочетания, находится в ряду однородных дополнений или обстоятельств; за предлагаемым словосочетанием следует обособленное приложение, представленное именным словосочетанием такой же или другой модели, статус которого не вызывает сомнения. Сюда же относится роль широкого контекста – появление выделяемых словосочетаний за пределами данного предложения в позициях, в которых их синтаксическая сущность очевидна.

Словосочетание актуализуется в речи с теми формальными показателями, которые предопределяются категориальной обусловленностью формы словосочетания. Однако на такой показатель структурной особенности словосочетания как порядок следования компонентов оказывает влияние организация предложения с его коммуникативной и экспрессивной направленностью.

Опущение возможно при опоре не только на головной или зависимый компонент другого словосочетания в составе предложения, но и на их модификаторы: *And I added that I hoped she understood that it had nothing to do with me; and she said that she was sure of that, but that she would speak to Tom about it when he came back* [3, с. 55].

Неповторение компонентов словосочетания может быть подчинено задачам коммуникации: опущение головного компонента, который был назван ранее, подчеркивает его тематичность и большую актуальную значимость зависимого компонента.

В отличие от опущения, повторение компонентов словосочетания вызывает избыточность речевых элементов. В этой избыточности обычно выражается субъективно-оценочное отношение говорящего к сообщению или элементам сообщения. Повторение компонентов словосочетания относится к числу экспрессивных средств выражения и направлено на интенсификацию лексического значения повторяющихся речевых

единиц: *The day has been so full of fret and care, and our hearts have been so full of evil and of bitter thoughts, and the world has seemed so hard and wrong to us* [3, с. 150].

Структурная целостность словосочетания нарушается в результате обособления его компонентов.

Если исходить из модели читающего, то критерием обособления служат пунктуационные показатели. Обособлению подвергаются зависимые компоненты словосочетания (предложные группы). В терминах членов предложения обособленные компоненты словосочетания выступают как обособленные определения.

Для словосочетаний модели N1 + pr + N2 характерно обособление зависимого компонента только в постпозиции. Поэтому, если говорить о модификаторах компонентов словосочетания, то обособляются лишь те, которые присоединяются к головному или зависимому компоненту в постпозиции.

Обособление компонентов словосочетания имеет информационное и эмфатическое значение.

#### Библиографический список

1. *Collins Wilkie*. The woman in white. – Wordsworth classics, 1993.
2. *Jerome K. Jerome*. Three men in a boat. – М.: Менеджер, 2000.
3. *Johnson Joyce*. In the Night Café. – Flamingo, 1990.
4. *Koontz Dean*. The door to december. – A signet book, 1994.
5. *London Jack*. Five great short stories. – N.Y.: Dover Publications, inc., 1992.
6. *Poe Edgar Allan*. Tales of terror and detection. – N.Y.: Dover Publications, inc., 1995.
7. *Sheldon Sidney*. The doomsday of conspiracy. – Harper Collins Publihers, 1993.
8. *Sheldon Sidney*. The other side of midnight. – Harper Collins Publihers, 1993.
9. *Twain Mark*. Humorous stories and sketches. – N.Y.: Dover Publications, inc., 1996.

## АНТИТЕЗА И ЕЕ РОЛЬ В ЛИНЕЙНЫХ И ВЕРТИКАЛЬНЫХ СТРУКТУРАХ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

**А**нтитеза как одна из форм речевой активности человека являет собой достаточно сложное явление, подлинная сущность которого остается не совсем ясной и в наши дни, несмотря на то, что эта форма становилась предметом изучения многих лингвистов.

Восприятие антитез и, следовательно, ее определение не всегда однозначны. Чтобы убедиться в этом, сопоставим ряд дефиниций, которые получает антитеза в ряде публикаций.

О.С. Ахманова принимает за антитезу фигуру речи, основным признаком которой выступает антонимическое противопоставление сочетающихся в ней слов [1, с. 49]. Почти аналогичное определение находим у М.К. Морен и Н.Н. Тетеревниковой, полагающих, что антитеза – это стилистический прием, высвечивающий противопоставление двух слов, двух явлений или же двух мыслительных образов [2, с. 246]. Хотелось бы обратить внимание на тот факт, что в обеих дефинициях ключевым элементом выступает идея противопоставления двух сопоставляемых конструкций. Характерно, что С.И. Ожегов видит в антитезе всего лишь *элементарную противоположность* в процессе противопоставления одного объекта другому [3, с. 23], а в «Словаре литературоведческих терминов» под редакцией Л.И. Тимофеева и С.В. Тураева антитеза приобретает облик *резко выраженного противопоставления* каких-либо понятий или явлений. Авторы словаря полагают, к тому же, что антитеза способствует усилению эмоциональной окраски речевого отрезка и подчеркивает содержащуюся в нем мысль [4, с. 18].

Сопоставляя приведенные дефиниции, видим, что все они а) свидетельствуют о сложности семантической, прагматической и функциональной природы антитезы; б) содержат один существенный недостаток – отсутствие необходимых сведений о формально-структурной организации данного явления и в) показывают, насколько важной становится для формирования антитезы идея противопоставления. Попытаемся понять, почему процессы сопоставления (в данном случае в логическом варианте противопоставления) оказываются основополагающими в формировании антитезы.

Если исходить из убеждения в том, что окружающая нас действительность являет собой мир вещей, их свойств и отношений [5, с. 182], тогда допустимо видеть в процессах сопоставления одно из проявлений когнитивной активности человека, стремящегося постичь причинно-следственные связи между элементами объективного мира.

Прагматическое стремление человека воспринимать познаваемый мир посредством анализа и синтеза завершается установлением между элементами окружающей действительности их сходств и различий, обнаруживаемых в результате сопоставительного постижения присущей этим элементам совокупности существенных признаков. Возникает, следовательно, необходимость определить содержание признака вообще и установить функциональную роль тех признаков, которые считаются существенными.

Под признаком понимается «все то, чем предметы, явления сходны друг с другом или чем они отличаются» [6, с. 416], а в качестве существенного признается такой «признак, который необходимо принадлежит предмету при всех условиях, без которого данный предмет существовать не может и который выражает коренную природу предмета и тем самым отличает его от предметов других видов и родов» [6, с. 507].

Принцип сопоставления как инвариантный прием когнитивной деятельности человека позволяет утверждать, что антитезные образования – это наиболее существенное свойство нашего мышления, которое, будучи спроецированным на языковую материю, неизбежно навязывает ей все тот же антитезный характер *par excellence* языка и речи (в сосюрловском понимании). Общеизвестно, что одна из важных и не всегда однозначно решаемых теоретических проблем состоит в определении той соотнесенности, которая характеризует любую языковую единицу по отношению к двум упомянутым уровням.

Антитеза в своем уровне тяготения двойственна. Мы уже убедились в том, что, по мнению уже упомянутых исследователей, любая антитеза включает в себя в качестве понятийной составляющей явление антонимии. Нет необходимости доказывать, что антонимия – фактор

языка и речи одновременно. Следовательно, явление антитезы, будучи производным от речевой деятельности, допускает возможную экстраполяцию также и на уровень языка, проявляясь подчас уже в его лексическом составе: светлый/ темный; красивый/безобразный и т.д. (подобные сочетания можно продолжить на примере практически всех частей речи).

Конкретными семантическими составляющими антитезы являются, кроме уже упомянутого антонимического противопоставления, контраст, парадокс, оксюморон. Этот последний завершает поступательное движение сопоставительной идеи в восприятии языковым мышлением каких-либо двух объектов [1, с. 286].

Нахождение логических, прагматических и, по возможности, формальных различий между семантическими составляющими содержательно-наполнения антитезы составляет первостепенную задачу в изучении антитезного характера языка и речи. Решение сформулированной задачи сопряжено с предварительной теоретической установкой, что было бы нецелесообразным видеть в антитезе прежде всего или даже исключительно одну из возможных стилистических фигур индивидуального речетворчества. Эта функциональная оценка антитезы присутствует, например, в работах З.И. Хованской [7] и Н.П. Потоцкой [8]. Между тем, антитеза – это не только фигура речи, то есть некий необычный оборот, служащий ее украшением. Антитеза являет собой гораздо более широкий по диапазону феномен, проявляющийся не только на уровне предложения, где может обнаружиться нестандартный оборот речи или же нестереотипное сочетание слов, но и на уровне целой ситуации. Больше того, антитеза способна выступить ключевым приемом в арсенале тех средств, которыми пользуются в структурировании целого текста, начиная от его заголовка и заканчивая его финальной частью.

Наиболее богатый материал для иллюстрации сказанного может послужить, бесспорно, художественный текст. Под текстом (в том числе и художественным) понимается в данном случае сумма законченных предложений, синтагматическая последовательность которых отражает линейное развитие темы и формирует так называемую текстему. Совокупность этих последних составляет целостное произведение. Текст любого художественного произведения являет собой одну из дифференциальных разновидностей языковой

системы, отмеченной специфическими признаками словаря и грамматического облика.

Если посмотреть на художественный текст сквозь призму самого элементарного определения антитезы как резко выраженного противопоставления каких-либо понятий или явлений, то окажется, что антитеза может преломляться как в линейных, так и в вертикальных компонентах текста. В качестве рабочего допущения текста будем считать, что словосочетания и предложения, а также их близкосоветная совокупность составляют корпус линейных единиц текста. Его вертикальные структуры обретают материальную оболочку в теме, сюжете, архитектонике текста и в персонажах (в их представлении и характеристике). Линейные компоненты текста объединены общим для них признаком 1) конкретной синтагматической схемы и 2) контекстуальной позиции (точнее говоря, – включенностью). Для компонентов вертикальной структуры художественного текста данные признаки не релевантны.

Структурная организация художественного текста опирается также на две дополнительные составляющие, одна из которых обретает эксплицитное выражение, а другая – имплицитное, будучи, по сути, неким умозрительным конструктом. Речь идет о заголовке и ситуации. Эта последняя является в определенной мере продуктом интерпретационной активности читателя. Возникает закономерный вопрос: к какой категории структурных признаков художественного текста (линейным или вертикальным) следует отнести заголовки и ситуацию?

Заголовок – достаточно элементарная сущность, определяемая как название какого-либо произведения или отдельной его части и адекватно соответствующая признаку линейности в структурной организации текста. Второй признак линейности – контекстуальная включенность – негативен для заголовка.

Обратимся теперь к рассмотрению характера и сущности ситуации. О.С. Ахманова информирует нас о том, что ситуация – это контекст речи или же те условия, в которых протекает какое-либо высказывание. Различая два вида ситуаций а) внелингвистическую, а точнее – ситуативный контекст и б) речевую, автор, в сущности, приравнивает обобщенное понятие ситуации в ее двух названных вариантах к контексту. Об этом свидетельствует формулировка, предлагаемая автором для термина «контекст», концептуально

не отличающаяся от только что приведенных толкований ситуации [1].

Соглашаясь с тем, что ситуация и контекст совпадают в своих основных признаках, считаем, однако, необходимым установить то существенное различие, которое, по нашему мнению, сообщает этим величинам разноразрядный характер: в понятии контекста доминируют признаки формальной природы, в то время как сущность ситуации детерминирована смысловым фокусом языковых единиц какого-либо языкового отрезка, являющегося собой единство конкретно разрабатываемой темы на определенном витке в развитии сюжета.

Сопоставляя основные признаки заголовка и ситуации, приходим к выводу, что первая из названных величин, являясь комплексом какой-либо эксплицитно выраженной языковой формы и ее значения, неизбежно получает некую синтагматическую схему. В то время заголовок не выдерживает проверки на второй существенный признак линейных структур – признак контекстуальной включенности. Этот факт побуждает нас считать заголовок структурным элементом двойственной природы, располагающимся в промежуточной зоне между линейными и вертикальными структурами художественного текста, тяготея одновременно и к тем, и к другим, а точнее, – частично вторгаясь в сферу линейных структур и вплотную приближаясь к пространству вертикальных.

Что касается ситуации, то она, опираясь преимущественно на данные не формального, а смыслового порядка и не получая синтагматического выражения, не может включиться по этой причине в сумму линейных структур. Вместе с тем, уже упоминавшийся фактор соотносительности с контекстом (подчеркиваем – не тождества, а соотносительности, фиксируемой лексикографической практикой) подсказывает нам, что было бы некорректным игнорировать пусть незначительную, но вполне ощутимую степень сближения ситуации с линейными структурами. Конечный вывод относительно места и статуса ситуации в общем числе линейных и вертикальных структур художественного текста может быть сформулирован вполне однозначно: бесспорное тяготение ситуации к вертикальным структурам нейтрализуется ее подобием контексту, хотя отсутствие в ней синтагматической организации лишает ее и возможности вписаться в совокуп-

ность линейных структур. Следовательно, ситуация, подобно заголовку, располагается между линейными и вертикальными структурами, вторгаясь частично в пространство вертикальных структур и почти сливаясь с пространством, занимаемым линейными структурами.

Ситуация, не имеющая должной опоры в формальном выражении, становится самой сложной по функциональной нагрузке. Причем, антитезная ситуация может распространяться на все художественное произведение, – в особенности, если оно относится к среднему и малому жанру: повести, рассказу, новелле. Например, Л. Промет успешно использует в одном из рассказов прием антитезы в изображении «утраченных иллюзий» юной девушки, потрясенной красотой жгучего испанца с иссиние-черными волосами, в сомбреро, пончо и с гитарой в руках (это был исполнитель эстрадных песен), но случайно обнаружившей, что кумир ее грез – это обыкновенный невзрачный мужчина с тусклыми волосами, обремененный семьей и замученный житейскими трудностями [9].

Ситуативная антитеза – явление многообразное. Это может быть элементарное противопоставление лишь смыслового порядка (как в только что приведенном примере), но это может быть и более сложное противопоставление, опирающееся на какие-либо материальные скрепы (чаще всего это слова именных частей речи), когда сила противопоставления становится гораздо более очевидной.

Позиция элементов – скреп, обеспечивающих ситуации значение антитезного противопоставления, варьируется от близкогоконтактной до дистантной. Эти же элементы становятся одновременно средоточием смыслового фокуса, очерчивающего смысловую взаимосвязь между двумя вершинами антитезного контекста и связывающего данный смысловой отрезок в единое целое уже в виде ситуативного конструкта. Примером дистантного расположения опорных скреп, объединяющих в единую ситуацию два речевых отрезка, могут послужить слова «дева» и «девчонки» в тексте «Евгения Онегина»:

- 1) В избушке распевая, дева  
Прядет, и зимних друг ночей  
Трещит лучинка перед ней. [10, с. 79]
- 2) Какая радость, будет бал!  
Девчонки прыгают заране... [10, с. 95]

Данные слова – скрепы создают смысловое противопоставление социальной окраски, так как

сниженное по речевому регистру «девчонки» именует в данном контексте дворянских барышень, а подчас и даже Татьяну («кто б смел искать девчонки нежной В сей величавой, в сей небрежной законодательнице зал?»), а существительное высокого стиля «дева» употреблено автором, когда повествуется о простой крестьянской девушке-хлопотке.

Итак, ситуация – это, очевидно, самая сложная величина во всей совокупности линейных и вертикальных структур художественного текста. Сами же эти структуры оказываются достаточно неоднозначными по функциональной нагрузке, отражающей в определенной мере их формальные различия. В частности, линейные структуры тяготеют к коннотативно-экспрессивной роли, а вертикальные – к структурирующей. Эта последняя может спроецировать, например, сюжет и композицию художественного текста. В качестве иллюстрации могут выступить два произведения А. Моравиа: роман «Равнодушные» и рассказ «Архитектор», создающие яркую антитезу, сущность которой заключается в изображении диаметрально противоположной рокировки участников двусмысленной ситуации «мать/дочь – возлюбленный». Сквозная антитеза в виде прочной скрепы объединяет в своеобразный смысловой комплекс два романа В. Набокова «Кроль, дама, валет» и «Камера обскура». Объектом приложения антитезы становится и последняя из вертикальных структур – представление и характеристика персонажей. Вспомним конкретизацию в лицах странного треугольника в романе В. Набокова «Дар»: чистый, благородный Яша (чистый, вопреки присущему ему пороку) и безнравственные Рудольф и Оля.

Ситуация как единица, лежащая в промежуточной зоне между линейными и вертикальными структурами, сближается по ряду существенных признаков с текстом (хотя и не сливается с ней в силу синкретичности ее синтагматической организации) и, следовательно, приемлет любое экспрессивно-выразительное средство языка, в том числе и антитезу. Учитывая тот факт, что совокупность ситуации (совместно с суммой всех текстов) формирует целостный текст, мы вправе экстраполировать структурирующую роль антитезы, преломляющейся в пределах отдельных ситуаций, на уровень всего произведе-

ния. Антитеза – это самый насыщенный лексико-стилистический конструкт, способный взять на себя столь важную функцию, каковой является структурирование целостного текста.

Но самыми чуткими к восприятию антитезы оказываются все-таки линейные структуры: 1) словосочетание – «Живая покойница», «Радостный ужас», «Приятно-вонючий навоз», – И. Бунин; 2) целостные предложения («Сила женщины – в ее слабости»; «Я – часть той силы, что вечно хочет зла и вечно совершает добро» – эпиграф к роману М. Булгакова «Мастер и Маргарита»); 3) сочетание предложений («Похороны не должны нести на себе пережиток пессимизма. Напротив, должны заряжать энергией» – В. Кручин).

Особую выразительность приобретает антитеза в заголовках, очевидно, благодаря краткости и максимально интенсивной компрессии формы и содержания: «Святая блудница» (О. Уайльд); «Аполлон Безобразов» (Б. Поплавский); «Бесконечный тупик» (С. Галковский); «Богатые бедняки» («Труд», 05.04.03).

Сопоставительное описание функциональной роли антитезы в вертикальных и линейных структурах художественного текста представляется одним из рациональных подходов к ее комплексному изучению.

#### Библиографический список

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М., 1966.
2. Морен М.К., Тетеревникова Н.Н. Стилистика современного французского языка. – М., 1970.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 1995.
4. Тимофеев Л.И., Тураев С.В. Словарь литературоведческих терминов. – М., 1974.
5. Уемов А.А. Вещи, свойства и отношения. – М., 1963.
6. Кондаков Н.И. Логический словарь. – М., 1971.
7. Хованская З.И. Стилистика современного французского языка. – М., 1984.
8. Потоцкая Н.П. Стилистика современного французского языка. – М., 1974.
9. Промет Л. Дон Альфредо // Эстонская новелла XIX–XX веков. – Л.: Художественная литература, 1975.
10. Пушкин А.С. Собрание сочинений в десяти томах. Т. IV. – М.: Правда, 1981.

## СЕВЕРНОРУССКИЕ ПАРТИКУЛЯРНЫЕ СОЮЗЫ

*В работе рассматриваются особенности функционирования партикулярных союзов в севернорусских говорах. Настоящее исследование показывает генетические связи союзов, семантическую динамику и стилистическую дифференциацию этих грамматических средств в русском языке, отражает сложную картину их бытования в славянском континууме.*

В современном языкознании большое внимание уделяется изучению партикулярных лексем<sup>1</sup>. Исследования проводятся на материале славянских и неславянских языков, изучается синхронный и диахронный пласты языка. В ходе научных изысканий установлено, что партикулярный фонд языков разных групп не совпадает, определены некоторые законы партикуловой фонетики, выявлены основные<sup>2</sup> значения партикул, очерчены зоны дистрибуции партикулярных лексем в славянском континууме и предприняты попытки выяснения причин этой дистрибуции [9; 11 и др.].

В славянских языках сохранилось сравнительно небольшое количество коммуникативных слов, так называемое «архаическое ядро». В современном русском литературном языке (СРЛЯ), например, продолжают функционировать лексемы *вон, вот, даже, еле, еще, на, так, уже* [11, с. 16]. Используются и союзы *а, да, и, ли* и др. (назовем данные союзы партикулярными). Древние партикулярные союзы в СРЛЯ в основном выполняют сочинительную функцию<sup>3</sup>. Подчинительные отношения, как правило, выражают со-

юзы более позднего образования, сформировавшиеся иными способами, при этом лексемы большей частью являются сложными по структуре единицами [5; 20; 21 и др.].

В настоящей работе рассматривается функционирование в севернорусских говорах (СРГ) союзов, содержащих в морфологической структуре *b*-партикулу, а также союзов, которые образовались путем сложения единиц с опорой на *b* и *l* (союзы *бо, або, небо, либо, лебо, алибо*). Проводится сопоставление со сведениями средне-, южнорусских и говоров Сибири (СрРГ, ЮРГ, СибГ), материалами древнерусского языка (ДрРЯ), русского литературного языка XVIII в. (РЛЯ XVIII в.), СРЛЯ, славянских языков. Для изучения привлекаются сведения областных<sup>4</sup>, исторических, этимологических словарей<sup>5</sup>.

Проблеме функционирования партикулярных *b*-овых лексем в славянских языках посвящены исследования чешских лингвистов Я. Бауэра и М. Бауэровой [1 и др.]. Разработку этой темы (вкпе с изучением лексем с опорой на *l, t, k* и т.д.) продолжила Т.М. Николаева [11 и др.]. Я. Бауэр, составив дистрибутивную схему лексем с *b*-парти-

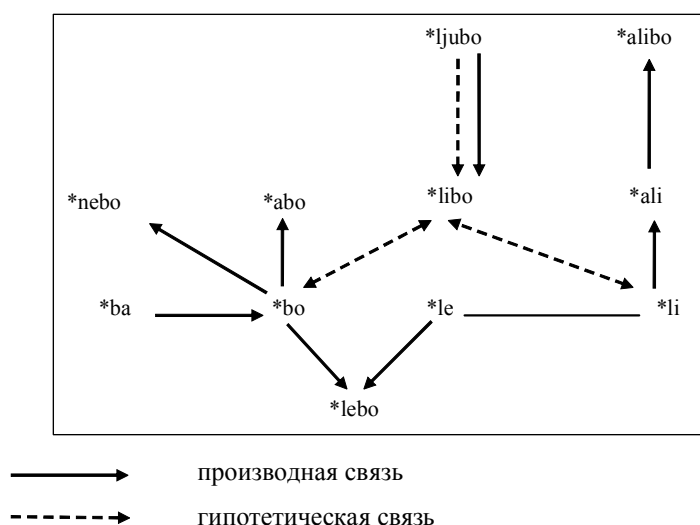


Рис.

кулой в славянских языках, показал типологию их распределения, характеризующуюся «прерывностью». В то же время эта схема отражает обратное – *непрерывность* славянского континуума в сочетании с избирательностью. Описав географию распространения *b*-овых лексем, исследователь выделил линию начального *бо* для западнославянских языков и нетипичность *бо* и союзов/частиц с *бо* для русского языка. Т.М. Николаева считает, что лексемы с *b*-партикулой служат для идентификации объекта речи и характеристики события. Основными значениями *b*-партикулы, проявляющимися в коммуникативной ситуации, являются разделительность (при помощи *b*-вой лексемы говорящий указывает на действие того или иного объекта) и пояснительность (одна ситуация поясняет другую; партикулярный союз – показатель этих отношений); значения, таким образом, входят в поле определенности-неопределенности. В грамматической таксономии им соответствуют разделительность и причинность. Основным значением *l*-овой партикулы, как и *b*-овой, является разделительность [см.: 11, с. 27, 151, 155].

#### И. Генетические связи союзов

По мнению этимологов, праславянское *\*bo* представляет собой вариант к более древнему по происхождению *\*ba*, выполняющему в славянских языках функцию экспрессивного междометия, утвердительной частицы: *\*bā*, междомет. > *\*bā* > *\*bo* [ЭССЯ: I, 105; II, 141–142]. М. Фасмер считает, что *бо* «связано отношением чередования с чеш., польск. *ba* ‘да, конечно’, родственно лит. *bā* ‘ведь’, лат. *ba* – усилительной частице ‘как раз’, вост.-лит. *bē* ‘потому что’, др.-прусск. *be* ‘и’ и т.д. [Фасмер: I, 180]. Лексема *abo* (*або*) восходит к сочетанию *\*a bo* [ЭССЯ: I, 34–35; Фасмер: I, 180]. *Nebo* (*небо*) является сложением *\*ne* и *\*bo*, причем *\*ne* выполняет усилительную функцию, поскольку *\*bo* может выступать самостоятельно в качестве причинного союза [ЭССЯ: XXIV, 93].

Несмотря на различия в вокализме и семантике, *\*li* генетически связано с *\*le/lě*. Частицы *\*li/le/lě* являются родственными многим балтийским частицам типа лтш. *nule*, *nulei*, *nulai* ‘теперь, только что’ [ЭССЯ: XV, 67; XIV, 171–172]. В результате сложения праславянских частиц *\*le* и *\*bo* образовалось слово *\*lebo* [ЭССЯ: XIV, 174]. Лексема *алибо* представляет собой «энклитическую конструкцию *\*a li bo*, вторично произведенную ... от *a li*» [ЭССЯ: I, 38]. Относительно проис-

хождения *\*libo* существует несколько гипотез: 1) лексема образовалась в результате слияния *\*li* и *\*bo* [ЭССЯ: I, 105; Фасмер: II, 493; 11, с. 132]; 2) *\*libo* < *\*ljubo* с возможным последующим расщеплением на *\*li* и *\*bo* [Черных: I, 479]<sup>6</sup>. Заметим, что в славянских языках существуют две параллели: *ли, бо, либо, али, алибо* – *ле, бо, лебо, але, алебо*. Элементы второй группы или представляют собой самостоятельные единицы, или образовались в результате сложения партикул. Казалось бы, вполне резонно применить это положение и к элементам первой параллели, но в случае с *либо* необходимо учитывать сведения каждого языка; так, например, в чешском *l’ubo* > *libo* вследствие «фонетического развития языка» (*’u* > *i* в XIV в.) [1, с. 330].

#### II. Севернорусские партикулярные союзы в сравнительно-историческом освещении

В русских говорах, в том числе и северных, сохраняются древние партикулярные союзы общеславянского фонда *бо, або, небо, либо, лебо, алибо* (*альбо*). Все они употреблялись в ДрРЯ. Одиночный союз *або* ‘или’ зафиксирован в памятниках письменности XIV в. [Срезневский: I, 3], повторяющийся – в источниках XVI в. [СлРЯ XI–XVII вв.: I, 18]. До середины XVII в. функционировали одиночный союз *али бо* ‘или’<sup>7</sup> и его варианты *албо, альбо* ‘или, или же’ [Срезневский: I, 3; СлРЯ XI–XVII вв.: I, 33]. В ДрРЯ употреблялись *не бо* ‘ибо не’, *небо* ‘ибо, ведь’, *не бо, небонь, небоно* ‘ибо, так как’ [СлРЯ XI–XVII вв.: XI, 17, 19; Срезневский: II, 355]. Союз *для того ... лебо* ‘потому что’ отмечен в старорусских источниках [СлРЯ XI–XVII вв.: VIII, 183]. Союзы *бо, либо* были многозначными, они могли оформлять предложения с сочинительной и подчинительной связью; по-видимому, на определенном этапе развития языка партикулярные союзы могут функционировать с несколькими значениями. Союз *бо* носил книжный характер и до XV в. был самым употребительным с причинным значением ‘ибо, потому что’. Кроме того, *бо* функционировал как союз присоединительный ‘и’, последовательный ‘и, и вот’, противительный ‘а, но’, уступительный ‘хотя’, следствия ‘потому’ [СлРЯ XI–XVII вв.: I, 252; 22, с. 89–90]. Союз *либо* зафиксирован с условным ‘если’, уступительным ‘что хотя’, причинным ‘потому что’ значениями. В разделительных конструкциях он использовался как повторяющийся или чередовался с союза-



Таблица

Союз	Славянские языки	Древнерусский язык Русский литературный язык XVIII в.	Средне-, южнорусские говоры	Севернорусские и говоры Сибири
<i>бо</i>	<i>бо</i> 'ведь, ибо, поистине, итак, поэтому' – ст.-слав. <i>бо</i> 'а, но' – ст.-серб. <i>бо</i> 'ибо, так как' – сербохорв. моравск. говоры, серболуж. (арх.), чеш. (стар.), н.-луж., словац., в.-луж., польск. <i>бо</i> 'потому что', 'что', 'действительно, в самом деле' – ст.-укр. <i>бо</i> 'ибо', 'же' – укр.	ДрРЯ: <i>бо</i> 'ибо, потому что' присоед. <i>бо</i> 'и' последоват. <i>бо</i> 'и, и вот' <i>бо</i> 'а, но' <i>бо</i> 'хотя' следств. <i>бо</i> 'потому' РЛЯ XVIII в.: <i>бо</i> 'ибо, потому что' (высок.)	<i>бо</i> 'ибо, потому что' – смол. союз (?) <i>бо</i> 'же' – сарат., курск., ворон.	<i>бо</i> 'или' – лод., плес., прим. <i>бо</i> ... <i>бо</i> 'или...или' – лод. <i>бо</i> 'если' – петрозав., медв. <i>бо</i> ... <i>как, дак</i> 'если, так' – пин.
<i>ábo</i> <i>abó</i>	<i>aboj</i> 'или' – словен. <i>abo</i> 'или' – серболуж., словац. (народн., поэт.) <i>abo</i> 'или', 'так как' – в.-луж. <i>abo</i> 'или, до' – н.-луж. <i>abo</i> 'или, ли; ибо' – ст.-польск., польск. <i>ábo</i> 'или' – словин. <i>abó</i> 'или, либо; разве' – укр. <i>abó</i> 'или' – белор.	ДрРЯ: <i>abo</i> 'или', <i>abo...abo</i> 'или ... или'	<i>ábo, abó</i> 'или, либо', одиночн. и повторяющ. – зап., пск., брянск., ряз., курск., ворон., калуж., смол., дон., иссык-кульск. <i>ábo, abó</i> 'иначе' – курск., ряз. усл.-врем. <i>ábo</i> 'если бы, когда бы' – калуж.	<i>ábo</i> 'или' – онеж., лод. <i>abó</i> 'или, либо', 'а то, в противном случае, иначе' – новосиб.
<i>небо</i>	<i>небо, небонь</i> 'ибо' – ст.-слав. <i>небо, neb</i> 'ибо, так как', 'или' – ст.-чеш. <i>nebot</i> 'потому что', <i>nebo, neb, anebo</i> 'или' – чеш. <i>nebo, neb</i> 'потому что' (арх.) – н.-луж. <i>niebo</i> 'или' – ст.-польск.	ДрРЯ: <i>не бо, небо</i> 'ибо, ведь', <i>небонь, небоно</i> 'ибо, так как, потому что', <i>не бо</i> 'ибо не' РЛЯ XVIII в.: <i>небó, не бо</i> 'ибо, потому что' (высок.)		<i>небо</i> 'либо, или', <i>небо</i> ... <i>небо</i> 'или ... или' – сев.-двин.
<i>либо</i>	<i>либо...либо</i> 'ли...или, или...или' – ст.-слав. <i>libo</i> 'или' (устар. книжн.) – сербохорв. <i>libo, lib</i> 'или' – ст.-чеш. <i>libo</i> 'или' – н.-луж. <i>libo</i> 'или' (устар., диал.) – пол. <i>либо</i> 'или, ли' – ст.-укр. <i>либо</i> 'или' – ст.-белор., белор.	ДрРЯ: <i>либо...либо, либо</i> ... <i>ли, либо...либо, либо...или</i> 'или...или' <i>либо</i> 'если' уступ. <i>либо</i> = изъясн. 'что' + уступ. 'хотя' <i>либо</i> 'так как' РЛЯ XVIII в.: <i>либо, либо...либо</i> 'или; или...или' <i>либо</i> 'если' (малоупотр.) <i>либо</i> 'хотя' (малоупотр.)		<i>либо</i> 'то есть' – тихв.
<i>лебо</i> <i>лёво</i>	<i>lebo</i> 'или, иначе; хотя' (диал.) – чеш. <i>lebo</i> 'потому что' – моравск. говоры <i>lebo, alebo</i> 'или' – вост.-моравск. говоры, словац., 'потому что, поскольку; ведь' – словац. <i>lebo</i> 'или' – словац. народ. речь <i>lebo</i> 'или, потому что', ( <i>le</i> ) <i>bo – alebo</i> 'или ...или' (диал.) – словац. <i>lebo</i> 'или; лишь бы' (диал.) – польск.	ДрРЯ: <i>для того...лебо</i> 'потому что'		<i>лёво...лёво</i> 'или...или' – верхневаж. <i>лёбо...лёбо</i> 'либо...либо' – костром., сиб.

Окончание таблицы

<p><i>álibo</i> <i>alibo</i> <i>álbo</i> <i>áliby</i></p>	<p><i>áliboj</i> 'или, ли' – словен. <i>albo</i> 'или, либо' – чеш. <i>albo</i> 'или, разве', <i>albowiem</i> 'потому что' – польск. <i>albo</i> 'или' (устар.) – н.-луж. <i>al'bo</i> 'или, либо' – укр. <i>al'bu</i> 'или' (диал.) – укр. <i>al'bo</i> 'или, либо' – белор.</p>	<p>ДрРЯ: <i>альбо, албо</i> 'или, или же' <i>али бо</i> 'или'</p>	<p><i>álibo</i> 'или, либо' – моск., влад., иркут. <i>álbo</i> 'или, либо' – пск., ряз., курск., ворон., калуж. <i>alibo</i>, <i>áliby</i> 'или, либо' – пск. <i>álibo</i> ... <i>álbo</i> 'либо ... либо' – пск. <i>alibo</i>...<i>alibo</i> 'либо ... либо' – пск., калуж. <i>álbo</i>...<i>álbo</i> 'либо...либо' – пск.</p>	<p><i>álibo</i> (<i>álbo</i>) 'или' – медв., прион., кириш., подп. <i>álibo</i> 'или, либо' – арх. Поморье, холм. <i>álibo</i> ... <i>álbo</i> 'либо...либо' – канд., прион., кондоп., карг. <i>álbo</i> 'или' – перм. <i>albo</i>...<i>albo</i> 'либо...либо' – иркут.</p>
---	---	---	---	---

ми *или, ли, либо* [СлРЯ XI–XVII вв.: VIII, 231; Срезневский: II, 20; 22, с. 91].

Подчеркнем, что древние лексемы имели некоторые структурные особенности: количество партикул в словах могло варьироваться (*небо, небонъ, небоно* 'ибо, так как'); союз мог чередоваться с другим союзом в одной конструкции, образуя составной (*либо ... либо* 'или ... или'). Укажем также на наличие слитного и раздельного написания союзов в лексикографических источниках, отражающих, по всей видимости, определенные стадии формирования грамматических единиц (*али бо* – разделительный союз + усилительно-выделительная частица и *альбо* – союз). Эти факты свидетельствуют об относительной «подвижности» структуры партикулярных союзов ДрРЯ. Обратим внимание также на то, что древние союзы имели особенности употребления в предложении. Так, лексема *бо*<sup>8</sup> обычно стояла после первого слова в придаточной части сложноподчиненного причинного предложения: *И князь я [воинов] отпусти: не достало бо у них хлеба* [Новг. I, с. 236]. Иногда она могла занимать и другую позицию – третье, четвертое и т.д. место, а также конец предложения; в этих случаях определить ее семантику и функции представляется затруднительным. Постепенно в предложении происходила передвижка лексемы в начало придаточной части. Отступления от обычной позиции (после первого слова) наблюдаются с XVI в. в памятниках, отражающих влияние юго-западной письменности [22, с. 82, 93, 112].

В РЛЯ XVIII в. складывается иная картина функционирования партикулярных союзов. По данным СлРЯ XVIII в., в произведениях этого периода союзы *або, алибо, лебо* уже не используются. Союзы *бо, небо* имеют стилистические ограничения. Так, уже в XVI–XVII вв. причинный союз *бо* начинает употребляться в произведени-

ях с архаичным строем языка, в памятниках «профессионально-церковного» характера и т.п. [22, с. 92]. В XVIII в. зафиксирован только причинный союз *бо* 'ибо, потому что', стоящий после первого слова придаточной части сложного предложения [СлРЯ XVIII в.: II, 73]. Причинный союз *небо* (*не бо*) 'ибо, потому что' также использовался в произведениях высокого слога [СлРЯ XVIII вв.: XIV, 128]. В дальнейшем и *бо*, и *небо* совсем выходят из употребления в литературном языке<sup>9</sup>. С течением времени изменились функционально-семантические характеристики союза *либо*. В XVIII в. у союза сохраняется разделительное значение, причем наряду с разделительно-перечислительным начинает функционировать одиночный разделительный союз [СлРЯ XVIII в.: XI, 172]<sup>10</sup>. Частотность его употребления в условном и уступительном значениях постепенно падает. С причинным значением он не зафиксирован [СлРЯ XVIII в.: XI, 172].

Таким образом, можно предположить, что областью функционирования почти всех исследуемых партикулярных союзов после XVII в. становится диалектная речь. Как известно, к XVIII в. складывается система сочинительных союзов, вырабатываются нормы употребления тех или иных союзов в предложениях с определенной грамматической семантикой: *и, да* – соединение, *а, но* – противопоставление и т.д. [16, с. 188]. В РЛЯ XVIII в. начинают функционировать разного рода составные сочинительные союзы, аналоги союзов [3, с. 9]. К XVIII в. происходят существенные изменения в системе подчинения: образуются новые специализированные союзы, в том числе и составные; устраняется многозначность союзов и т.д. [17, с. 344]. Как видим, эти процессы затрагивают и партикулярные союзы: после XVII в. в литературном языке продолжает функционировать только разделительный союз *либо*; осталь-

ные союзы, претерпевая некоторые изменения, сохраняются в диалектах.

При сопоставлении данных современных говоров и ДрРЯ выясняется, что семантические характеристики союзов не всегда идентичны. Попутно отметим, что расхождение в семантике союзов наблюдается и при сравнении сведений русского и других славянских языков. Т.М. Николаева отмечает: 1) в языке возможно появление оппозиций по количественному составу партикулярных лексем и их семантике – в литературном языке и диалектах, в древнем языке и современном; 2) партикулярные лексемы при формально-генетическом тождестве могут иметь семантические отличия в различных славянских языках [11, с. 127–131]. Наш материал иллюстрирует эти положения.

1. Семантика диалектного и древнерусских союзов совпадает: союз *алибо* в разных огласовках продолжает функционировать в говорах с прежним разделительным значением. Союз известен в говорах Обонежья, ладого-тихвинских, архангельских диалектах, а также в псковских, московских, владимирских, ЮРГ, СибГ [СРГК: I, 18; Подвысоцкий: I, 1; СРНГ: I, 237–238; ПОС: I, 59–60; Даль: I, 2]. Разделительный союз *albo* в различных вариантах функционирует в языках всех славянских групп [ЭССЯ: I, 38].

2. Семантика диалектных и древнерусских союзов может полностью отличаться:

– в ДрРЯ использовались причинные союзы *не бо, небо, небонь, небоно*, ср.: причинный *небо* употреблялся в старославянском языке, архаичный *nebo (neb)* бытует в нижнелужицком языке, *nebot'* – в чешском [ЭССЯ: XXIV, 93; I, с. 399]; разделительный *небо* зафиксирован в СРГ, в частности в северодвинских [СРНГ: XX, 319]; разделительные союзы *nebo, neb, anebo, niebo* отмечены в современных и древних западославянских языках [ЭССЯ: XXIV, 93; I, с. 399];

– причинный союз *для того ... лебо* употреблялся в ДрРЯ; разделительный *лебо* отмечен в костромских и СибГ [СРНГ: XVI, 304] (вариант *лево* – в вологодских [СВГ: IV, 33]); союз *lebo* в разделительном, причинном, уступительном значениях и *alebo* с причинным и разделительным известны западославянским языкам [ЭССЯ: XIV, 174; I, с. 399].

3. Семантика диалектных и древнерусских союзов может совпадать частично:

– союз *бо* сохраняет причинное значение в смоленских говорах и развивает разделительное

в лодейнопольских, архангельских и условное – прионежских, заонежских, пинежских [Куликовский 1898: 4; СРГК: I, 80; АОС: II, 37–38; СРНГ: III, 34], остальные значения (присоединительное, последовательное, противительное, уступительное, следствия) в русском языке им утрачены; союз в причинном значении отмечен в языках всех славянских групп, в старосербском, кроме того, – в противительном, в украинском – в значении 'же', в староукраинском – в значении 'что' [ЭССЯ: II, 141–142; I, с. 399];

– союз *або* продолжает функционировать с разделительным значением в онежских, лодейнопольских, а также псковских, ЮРГ, СибГ; помимо этого, у него появляется условно-временное значение в калужских говорах [СРГК: I, 16; СРНГ: I, 190; СБГ: I, 14; СРГНО: 9]; сочетание *\*a bo* «практически не отразилось» в южнославянских языках; в основном союз зафиксирован с разделительным значением, но в старопольском, польском, верхнелужицком языках он отмечен с разделительным и причинным значениями [ЭССЯ: I, 34–35; I, с. 399].

– союз *либо* в тихвинских говорах может использоваться с пояснительным значением [СРГК: I, 45], разделительный союз *либо* в СРЛЯ является общеупотребительным, ср.: в ДрРЯ был известен *либо* с разделительным, условным, уступительным значениями; в языках всех славянских групп отмечен разделительный союз *libo (либо)* [ЭССЯ: XV, 177; I, с. 399].

Подчеркнем, что диалектные разделительные союзы *небо, лебо* имеют эквиваленты в западославянских языках, при этом в ДрРЯ они с этим значением не функционировали. Интерес представляет и тот факт, что в СРГ отмечены союз *бо* с разделительным, условным значениями, союз *либо* – с пояснительным, а в ЮРГ – *або* с условно-временным, в то время как в ДрРЯ и других славянских языках они с этими значениями не зафиксированы. Возможно, русские диалектные союзы развили дополнительные значения, но в случае с *небо, лебо* обнаруживается связь с западославянским ареалом.

### III. Функционирование партикулярных союзов в севернорусских говорах

*БО.* С разделительным значением 'или' *бо* бытует в ладого-тихвинских, архангельских говорах: *Тапки кладите к нам на крыльцо бо в избу.* Лод. [СРГК: I, 80], *Слюной бросит бо мохом.* Плес.

[АОС: II, 37–38]. Компоненты повторяющегося союза *бо* ... *бо* 'то ... то, или ... или' могут стоять не только перед однородными членами, но и после каждого из них. Ср.: *Бо овёс жали, бо ячмень жали и лен-то рвали*; но: *Брат бо, сестра бо за невестой приедет*. Лод. [СРГК: I, 80]. В последней конструкции лексема *бо* одновременно выполняет функции союза и усилительно-выделительной частицы. Диалектное явление сходно с чертой древнерусского синтаксиса<sup>11</sup>, но с тем отличием, что в говорах зафиксированы конструкции не с причинной, а с разделительной связью; эмфатическая функция, тем не менее, у лексемы сохраняется.

С условным значением 'если' союз *бо* функционирует в прионежских, заонежских, архангельских говорах: *Такой тихой, бо велят, так и съезжают*. Медв. [СРГК: I, 80], *Пей, бо хочешь*. Петрозав. [Куликовский 1898: 4], *Бо найдут как вош, дак такую тебе проборцию дают*. Пин. [АОС: II, 37–38].

В последнем примере употреблен «двойной»<sup>12</sup> союз *бо* ... *как, дак*. Компоненты *бо* и *как* расположены дистантно; «скрепляет» предложение коррелят *дак*. В СРГ также зафиксированы двойные условные союзы *али как, буде как* и др.: *Али как осень, эти-то моризньки одевали*. Верхне-Томск. [АОС: I, 67–68]; *Буде как там никого нету, так сразу иди обратно*. Сокольск. [СВГ: I, 48]. Появление двойных союзов в говорах обусловлено несколькими факторами: например, наличием синонимии грамматических средств, многозначностью диалектных союзов. Еще одна причина – это характерная для разговорной речи диффузность синтаксической семантики: в говорах возможно употребление таких единиц, как условно-временной союз *если когда*. Данная диалектная синтаксическая черта требует дополнительного исследования.

Подобное явление имело место в древнерусском синтаксисе. В памятниках письменности двойные союзы зафиксированы в условных предложениях на переходной стадии в процессе замены древних многозначных или стилистически ограниченных союзов новыми исконно русскими, между которыми также происходил постепенный отбор (церк.-слав. *аще* и рус. *буде(т)*, многозначный *аже* и *буде, если буде*), а также в предложениях с недифференцированными отношениями (союз *если когда*) [4, с. 55, 68, 71, 79–82.] Кроме того, в поздних источниках церковнославянские

союзы использовались в стилистических целях (*аще* употреблялся с *иже, какъ* «для возвышения слога») [8, с. 535].

В СРГ, ЮРГ сохраняется древний причинный союз *бо* 'ибо, потому что': *Ня поиде, бо боится яго*. Смол. В ЮРГ отмечена лексема *бо* 'же' с неясной грамматической характеристикой, возможно, входящей в состав союзов [СРНГ: III, 34].

*АБО, АБО́*. В СРГ бытует одиночный разделительный союз *або* 'или': *Раз або два обязать ещё надо ковер*. Лод. [СРГК: I, 16]. Союз *або* 'или' может стоять после однородных членов: *Еще намазать бы маслом, вареньем або*. Онеж. [Там же]. Возможно, фраза не закончена (что характерно для разговорной речи): в ней отсутствует третий однородный член. В этом случае лексема *або* является союзом. Если фраза закончена, ее грамматический статус в постпозиции по отношению к однородным членам определить сложно. Исследователи отмечают, что в семантике разделительного союза *или* содержится компонент модальности 'может быть' [7, с. 90]. Действительно, в приведенных иллюстрациях *або* можно заменить сочетанием *может быть* (или *может*). Скорее всего, *або* является модальным словом. Вместе с тем, поскольку в предложении имеются однородные члены и лексема имеет к ним отношение – служит для связи данных слов, она одновременно выполняет и функцию союза.

Одиночный и повторяющийся разделительный союз *або* и *абó* 'или, либо', 'иначе' употребляется в СРГ, ЮРГ [СРНГ: I, 190; СВГ: I, 14]<sup>13</sup>. В.И. Даль отмечает одиночный союз в ЮРГ, повторяющийся – в западных диалектах [Даль: I, 2]. Кроме того, в ЮРГ союз *або* функционирует с диффузным условно-временным значением 'когда бы, если бы': *Аба дядя пришел, тогда бы ничего*. Мещов. [СРНГ: I, 190]<sup>14</sup>.

*НЁБО*. В СРГ зафиксирован разделительный союз *нёбо* 'либо, или': *Нёбо ты, нёбо я*. Сев.-Двин. [СРНГ: XX, 319].

*ЛЁБО*. В костромских, а также сибирских говорах встречается разделительный союз *лёбо* ... *лёбо* 'либо...либо'. Отметим, что компоненты союза могут стоять не перед каждой связываемой единицей: *Куш, лёбо сват, лёбо дальняя родня*. Костром. *Лёбо ты, лёбо я*. Сиб. [СРНГ: XVI, 304].

В вологодских говорах зафиксирован союз *лёво* ... *лёво* 'или ... или': *Лёво конфеток принесет, лёво преников*. Верхневаш. [СВГ: IV, 33].

На наш взгляд, фонематический вариант *лёво* ... *лёво* появился под воздействием прибалтийско-финского субстрата: в лексике СРГ наблюдается взаимозаменяемость фонем *б* и *в*. Так, в русских диалектах, функционирующих на постмерянской территории, отмечены слова, в которых «общерусскому (литературному и диалектному) звуку *б* соответствует *в* и наоборот...»: *колобушка-кологушка* ‘небольшой пирожок’, *варакло – браракло* ‘тряпье, старье’ [18, с. 28–29]. Приведем примеры из говоров Карелии и сопредельных областей. Мена *в/б*: *булдырь* ‘волдырь’, *вёрва – вёрба* ‘крепкая нить’ [СРГК: I, 136, 173]. Ср.: в русских диалектах при адаптации прибалтийско-финских слов происходит переход *v > b* [10, с. 129], например, вепск. *kavi*, люд. *kiaui* > олон., пск., новг., тихв. *каба* ‘кол для привязывания лодок’, новг. *коба, кова* ‘кол, шест, пень’ [Фасмер: II, 147]. В СРГ возможна и обратная замена *б/в* в русских словах: *боль – воля* ‘болезнь’ [СРГК: I, 91], ср.: *лёбо* ... *лёбо – лёво* ... *лёво* ‘или ... или’.

**ЛИБО.** В СРГ союз *либо* отмечен с пояснительным значением ‘иными словами, то есть’, в СРЛЯ эта лексема не употребляется с данным значением в отличие от союза *или* [Ожегов 1995: 239]. Пояснительный союз *либо* зафиксирован в говорах ладого-тихвинской группы: *Такой враль, либо такой бах* (= болтун, лгун), *только башиит, так мы не слушали его*. Тихв. [СРГК: I, 45]. Скорее всего, это окказиональное употребление, не являющееся нормативным для диалекта. Пояснительное значение, очевидно, развилось на основе разделительного. Первая часть высказывания представляет собой прямую речь с опущенными словами автора: «*Такой враль либо (= или) такой бах*», – [скажут]. В такой конструкции лексемы *враль* и *бах* являются синонимами, служащими для обозначения одного денотата; отношения между ними разделительные. При отсутствии слов автора отношения между словами можно определить как пояснительные. Таким образом, диалектные союзы, совпадающие формально с литературными, могут развивать в говорах дополнительные значения.

**АЛИБО, АЛИБО, АЛЪБО, АЛИБЫ.** В диалектной речи архаический одиночный союз *алибо* (*альбо*) функционирует с прежним разделительным значением. В говорах появились его фонематические и акцентологические варианты. В отличие от ДрРЯ в диалектах употребляется не только одиночный, но и повторяющийся союз.

1. Разделительный одиночный союз *алибо* (*альбо*) ‘или’ бытует в говорах Обонежья, ладого-тихвинских, архангельских диалектах [СРГК: I, 18; Подвысоцкий: I; СРНГ: I, 237–238]. Союз функционирует в предложениях с однородными членами и в сложном предложении: *Надо почистить песком алибо с золой*. Прион. *Надо бы ехать в Важины, альбо не поеду, пусть будет так*. Подп. [СРГК: I, 18]. *Алибо* используется в предложениях с однородными сказуемыми, которые могут быть выражены глаголом и частицей *нет*: *Ещё будешь чай алибо нет? Говори, домат ты блюдец алибо нет*. Прион. [Там же]. Союз *алибо* (*альбо*) ‘или’ также встречается в СРГ, ЮРГ, сибирских говорах. В псковских диалектах зафиксированы варианты *алибо, алибы* [ПОС: I, 59–60; СРНГ: I, 237–238; Даль: I, 2].

2. Разделительный повторяющийся союз *алибо ... алибо* ‘либо ... либо’ бытует в кандалакшских, прионежских, заонежских, архангельских диалектах: *Алибо булки купишь, алибо сдобы, а большие «либо» говорим*. Канд. *Алибо пойду, скажет, алибо не пойду, не знаю ещё*. Прион. [СРГК: I, 18]. Союз известен псковским диалектам [ПОС: I, 59–60]. В говорах отмечены следующие варианты: *алибо ... алибо, альбо ... альбо* – в псковских диалектах [ПОС: I, 59–60], *алибо ... алибо* – в калужских, *альбо ... альбо* (без ударения) – в сибирских [СРНГ: I, 237–238].

Подведем итоги. В диалектной речи исследуемые партикулярные союзы в основном употребляются с разделительным значением. Иными словами, в говорах имеет место междиалектная синонимия разделительных союзов. Синонимия наблюдается и в пределах одного говора, поскольку наряду с данными союзами в диалектной речи функционируют общеупотребительные лексемы. Напомним, в славянских языках основными значениями *b*-партикулы являются причинное и разделительное (с переходом в условное); *l*-партикулы – разделительное. У русских диалектных союзов, хотя и не регулярно, проявляется разделительное значение; ср.: в СРЛЯ партикулярные союзы (*а, или, но, да* и др.) также в основном выполняют сочинительную функцию. Исследуемые союзы и их варианты имеют следующее распределение в говорах:

СРГ: разделит. *бо, або, небо, лёбо (лёво), алибо (альбо)*; усл. *бо, бо ... как, дак*; пояснит. *либо*;

СибГ: разделит. *абó, лёбо, алибо, альбо*;

СрРГ: разделит. *абó (абó), алибо (альбо, алибы, алибо)*;

ЮРГ: причин. *бо*; разделит. *або* (*абó*), усл.-врем. *або*; разделит. *альбо*, *алибо*.

Как показывает представленный материал, севернорусские партикулярные союзы менее вариативны в отношении фонетического облика в сравнении с союзами других говоров (варианты представляют собой результат лексикализации фонетических процессов, прошедших в более ранний период). Союзы несеве́рных говоров могут иметь ударение и на первый, и на второй слог, тогда как у севернорусских лексем ударение падает на первый слог, что объясняется, очевидно, влиянием прибалтийско-финского субстрата. Фонематический вариант *лево* ... *лево* к союзу *лебо* ... *лебо* в вологодских говорах, на наш взгляд, также появился под воздействием прибалтийско-финских языков. В СрРГ употребляется фонематический вариант союза *алибо* – *а́либы*. Широкое распространение в говорах имеет редуцированный вариант *альбо*.

Отметим, что диалектные союзы, совпадающие формально с литературными (*либо*), могут развиваться в говорах дополнительные значения. В СрГ зафиксированы так называемые двойные союзы (*бо* ... *как*, *дак*). Диалектные лексемы могут занимать не типичную для союзов позицию в предложении; в этих случаях они представляют собой гибридные образования.

### Примечания

<sup>1</sup> Термин «партикула» в научный оборот введен Т.М. Николаевой. Под партикулами понимаются исходные формальные компоненты языка *же*, *и*, *ли*, *бо*, *не*, *ко* и т.п., дающие в различных сочетаниях единицы типа *да-же*, *у-же*, *не-же-ли*, *э-то*, *ли-бо*, *и-бо*, *то-л(и)-ко*. Партикулы охватывают «корнесловы», не имеющие номинативного значения и соотносящиеся с конституацией, контекстом, модальностью (частицы, наречия-шифтеры, междометия, местоимения, союзы) [11, с. 5–6].

<sup>2</sup> Основное значение – значение, не связанное имплицативно с какими-либо другими, например, условное значение не является основным, поскольку «условие почти всегда идет за вопросительностью и разделительностью» [11, с. 150].

<sup>3</sup> В русском языке возможны переходные между сочинением и подчинением конструкции [19, с. 174; и др.].

<sup>4</sup> Областные словари отражают состояние диалектной лексики конца XIX – конца XX вв.

<sup>5</sup> Используя данные известных словарей, сохраняем принятые в них географические пометы (в некоторых случаях они расшифровываются), опуская паспортизацию. Сокращения названий словарей см. в Списке сокращений в [6, с. 521–530].

<sup>6</sup> По мнению составителей ЭССЯ, союз *l'ubo* (*лю́бо*) восходит к наречию *\*l'ubo*, образованному от прилагательного *\*l'ubo* (*\*l'ubъ*) [ЭССЯ: XV, 177]. Б.В. Лавров считает, что *любо* семантически связано с глаголом *любить*, близкому по значению глаголам типа *желать*, *хотеть*, *волить* [4, с. 59–60].

<sup>7</sup> Условно назовем *али бо* и далее *не бо* союзами. Очевидно, изначально это были сочетания двух служебных слов.

<sup>8</sup> В научной литературе для определения грамматического статуса таких единиц, как *бо*, *ли*, *же*, стоящих в позиции после первого слова, иногда используется термин «синтаксическая частица». Частица *бо* требует наличия левого контекста и употребляется в предложениях с отношениями объяснительного характера (причина, основание, обстоятельство), подчеркивая, «выявляя» эти отношения в тех случаях, когда они заложены в смысле текста [12, с. 81–84]. Думаем, лексема *бо* является союзом-частицей, поскольку она связывает части предложения, выражая определенные отношения между ними, и одновременно выполняет эмфатическую функцию.

<sup>9</sup> В.И. Даль в XIX в. отмечает наличие *бо* 'ибо, потому что' в церковных текстах «в Малороссии, Белоруссии и в соседстве» [Даль: I, 100].

<sup>10</sup> Со значениями 'или; или ... или', 'иначе, в противном случае' союз *либо* продолжает употребляться в СрЛЯ [БАС: VI, 210; Ожегов 1995: 239; 14: 183–184]. Значение 'иначе, в противном случае' составители Словаря структурных слов русского языка [14, с. 183–184] определяют как противительное, но заметим, что в высказывании типа: *Уйди, или* (= *либо*) *мы поссоримся* присутствует альтернатива – возможность выбора действия, поэтому согласимся с авторами Грамматики-80, которые относят союз к разделительным и считают, что он выражает отношения альтернативной мотивации [13, с. 629].

<sup>11</sup> Напомним, в ДрРЯ лексема *бо* обычно употреблялась после первого слова придаточной части причинного предложения.

<sup>12</sup> Двойным называется союз, состоящий из двух, каждый из которых может функционировать самостоятельно; например, союзы *бо* и *как*

каждый в отдельности могут выражать условные отношения. На употребление в говорах двойных союзов типа *как если* впервые указала В.И. Собинникова [15, с. 112–113]. Термин «двойной союз» представляется нам неудачным, поскольку в русистике двойными также могут называться такие союзы, как *когда ... так, лишь только ... как* [2, с. 706].

<sup>13</sup> Составители СРНГ не дают точной ареальной характеристики для вариантов *або́* и *а́бо*, одичного и повторяющегося союзов.

<sup>14</sup> М. Фасмер указывает на употребление в русских говорах союзов *або́*, *а́льбо* 'ли, либо, или; хотя; чтобы; лишь бы' [Фасмер: I, 180]. Сведения из-за их неточности в настоящей работе не учитываются.

#### Библиографический список

1. *Bauer J.* Syntactica slavica. – Brno: Spisy Univ. JE. Purkyne, 1972. – 471 s.
2. *Виноградов В.В.* Русский язык: Грамматическое учение о слове. – М.; Л.: Учпедгиз, 1947. – 784 с.
3. *Дмитрук Т.И.* Средства связи в однофункциональных конструкциях простого предложения в литературном языке XVIII века: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Петрозаводск: Изд-во Карел. гос. пед. ун-та, 2006. – 19 с.
4. *Лавров Б.В.* Условные и уступительные предложения в древнерусском языке. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1941. – 144 с.
5. *Кузнецова Р.Д.* Русские подчинительные союзы местоименного происхождения. – Калинин: Изд-во Калинин. гос. ун-та, 1977. – 82 с.
6. *Лексический атлас русских народных говоров (Материалы и исследования) 2007* / Ин-т лингв. исслед. РАН. – СПб: Наука, 2007. – 971 с.
7. *Левицкий Ю.А.* Система синтаксических связей. – Пермь: Изд-во Перм. гос. ун-та, 1992. – 78 с.
8. *Ломтев Т.П.* Очерки по историческому синтаксису русского языка. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1956. – 596 с.
9. *Майтинская К.Е.* Служебные слова в финно-угорских языках. – М.: Наука, 1982. – 186 с.
10. *Матвеев А.К.* Субстратная топонимия Русского Севера: в 2 ч. – Ч. 1. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2001. – 346 с.
11. *Николаева Т.М.* Функции частиц в высказывании (на материале славянских языков). – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 168 с.
12. *Преображенская М.Н.* Служебные средства связи в истории синтаксического строя русского языка XI–XVII вв. (Сложноподчиненное предложение). – М.: Изд-во Ин-та рус. яз. АН СССР, 1991. – 300 с.
13. *Русская грамматика* / Под ред. Н.Ю. Шведовой: в 2 т. – Т. 2: Синтаксис. – М.: Наука, 1980.
14. *Словарь структурных слов русского языка* / Под ред. В.В. Морковкина. – М.: Лазурь, 1997.
15. *Собинникова В.И.* Строение сложного предложения в народных говорах (по материалам Гремяченского района Воронежской области). – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1958. – 173 с.
16. *Стеценко А.Н.* Сложносочиненное предложение в древнерусском языке. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1962. – 131 с.
17. *Стеценко А.Н.* Исторический синтаксис русского языка. – М.: Высш. шк., 1972. – 360 с.
18. *Ткаченко О.Б.* Мерянский язык. – Киев: Наукова думка, 1985. – 207 с.
19. *Федоров А.К.* Трудные вопросы синтаксиса. – М.: Просвещение, 1972. – 209 с.
20. *Черкасова Е.Т.* Изменения в составе союзов // Глагол, наречие, предлоги, союзы в русском литературном языке XIX в. – М.: Наука, 1964. – С. 277–302.
21. *Черкасова Е.Т.* Русские союзы неместоименного происхождения: Пути и способы их образования. – М.: Наука, 1973. – 221 с.
22. *Черкасова Е.Т.* Служебное слово *бо* и его значение в древнерусском языке // Учен. зап. Моск. гос. пед. ин-та им. В. И. Ленина. – Т. 56. – Вып. 2. – М., 1948. – С. 77–122.

М.Л. Гусевская

## ГРАДУАЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СЕМАНТИКИ ГЛАГОЛОВ (на материале французского языка)

Основным средством выражения процессов является глагол – признаковая предикатная часть речи, главная функция которой состоит в отображении различных видов действий и состояний предмета. Процессуальные признаки могут быть выражены с различной степенью интенсивности. Под интенсивностью понимается такая языковая категория, которая служит для отражения градаций в степени проявления признака.

Градация глаголов находит свое выражение в количественных вариациях их характеристик по способу и образу действия. Потенциальная способность глаголов к градационным изменениям проявляется в их сочетаемости в предложении с наречиями интенсивности. Во французском языке наречиями интенсивности могут выступать в зависимости от контекста количественные *beaucoup, tant, tellement*, качественные наречия, характеризующие способ действия, такие как *profondément, fortement, gravement, vivement, intensément*, в том числе *interminablement, indéfiniment, inlassablement, infiniment, extrêmement, énormément, considérablement, immensément* и др. и наречия образа действия, заключающие интенсивность в структуре своего значения, как например, *furieusement, ardemment, merveilleusement* и др.

Обстоятельство интенсивного способа или образа действия актуализует способность глагола к градационным изменениям. Сочетаемость наречия с тем или иным глаголом определяется наличием в значении глагола компонента, с которым наречие могло бы взаимодействовать. Критерий сочетаемости глаголов с данными группами наречий помогает выявить градуальные компоненты глагольной семантики.

В сочетании с глаголами, выражающими динамические процессуальные признаки, количественные наречия интенсифицируют количественные компоненты действия. К динамическим в узком смысле можно отнести процессы, связанные с передвижением субъекта в пространстве или во времени, как например, глаголы движения *fréquenter, voyager, s'avancer, errer, marcher, rouler, danser* и др. Существенной характеристи-

кой динамических глагольных признаков является их «негенерическое употребление, указывающее на эпизодический, преходящий характер соответствующего положения вещей» [1, с. 51]. Следовательно, квантификация действия может соотноситься с обозначением прерывистого процесса, т.е. его кратности [9, с. 384; 4, с. 211–213].

*J'avais beaucoup fréquenté Wilde à Paris* [12, с. 327].

Кроме того, свойство квантифицируемости явлений, описанных предикатами действия, проявляется в возможности специального указания на непрерывность процесса [1, с. 71].

Другой градуальной характеристикой динамических процессов может выступать сема длительности протекания действия, заключающаяся в значении самого глагола: *marcher, chanter, errer, pousser, jouer*.

*Son esprit qui avait tant erré les semaines précédentes...* [15, с. 184].

Значит, градуальный характер таких признаков связан с наличием в семантике выражающих их глаголов количественных компонентов, а именно «Длительности» и «Кратности».

Градуальные компоненты статальных процессуальных признаков связаны с выражением ими длящихся процессов. Они образованы статическими глаголами, которые приписывают временные стадии существования лицу или объекту, например, *dormir, se bronzer, rester, vivre, habiter, durer*. При этом они характеризуются как нединамические.

*Ce matin, leurs propos auraient pu durer indéfiniment* [13, с. 96].

Градация статических глаголов может быть также связана с выражением ими кратного характера действия:

*Il avait tellement attendu, toujours espéré...* [11, с. 131].

Значение интенсивности глагольного действия может соотноситься с компонентом «Активное действие с применением силы» с динамическими глаголами, передающими значение контролируемого действия (*servir, tenir, travailler, frapper, charger, taper, battre, punir, blesser, se défendre, creuser, retirer, embrasser, tourner, inciser, secouer*,



attaquer и др.). Сочетаемость таких глаголов с наречиями образа действия указывает на возможность интенсификации этого компонента значения глагола. Значит, градация динамических глаголов связана, также, с наличием оттенка «целенаправленности» действия и «волеизъявления» действующей силы [9, с. 36]:

...il résistait furieusement et se débattait comme une truite [16, с. 61].

Такая ситуация свойственна глаголам говорения и письма (parler, confirmer, commander, commenter, jaser, écrire, protester, pleurer, accentuer, critiquer, lire, dire, causer, chanter и др.), характеризуемым Е.В. Падучевой следующим образом: «Субъект у глаголов речевого действия обязательно Агенса – эти глаголы в своем исходном значении акциональные» [9, с. 355]. При утере такими глаголами характера активного (целенаправленного и сознательного) действия происходит утрата ими способности присоединять к себе наречия образа действия либо изменение статуса такого наречия. Напротив, возможность сочетаемости глагола, отражающего целенаправленное активное действие, с наречием образа действия, заключающего интенсивность, позволяет охарактеризовать такой глагол как градуальный агентивный.

Градуальный характер некоторых групп глаголов, образующих предикаты свойства или отношения, связан с наличием в их значении компонента «Результат, переходящий в состояние», который условно можно обозначить прилагательным, наречием или качественным существительным, выявляемым при трансформации: *différer*, *se distinguer*, = *devenir différent*, *appareiller* = *être pareil* и т.д. Такие глаголы принимают в своем окружении количественные наречия степени и эмоционально-оценочные качественные наречия:

...il ressemblait extraordinairement au portrait de Delacroix par lui-même [12, с. 239].

Градуальными выступают эмоционально-психологические глаголы, как например: *se détendre*, *manquer*, *hésiter*, *préférer*, *se tromper*, *se gêner*, *s'étonner*, *troubler*, *s'ennuyer*, *aimer*, *s'inquiéter*, *pressentir*, *mépriser*, *s'amuser*, *effrayer*, *alarmer*, *s'intéresser*, *attrister*, *séduire*, *bouleverser*, *espérer*, *plaire*, *se régaler*, *souffrir*, *s'en vouloir*, *souhaiter*, *déplaire*, *douter*, *tenir à qch*, *répugner*, *s'exalter*, *se consoler*, *ressentir*. С одной стороны они не имеют характеристик по длительности

и итеративности действия. С другой стороны они сочетаются с количественными наречиями, которые отражают интенсивный способ действия:

Comme il n'était pas question de causer, j'ai mis des disques, entre autre, le Requiem de Verdi que Sartre aimait énormément [10, с. 33].

A vrai dire, Bosy m'intéressait extrêmement, mais «terrible» il l'était assurément..... [12, с. 335].

L'idée de déménager m'exaltait immensément [12, с. 137].

В некоторых работах эмоционально-психологические глаголы рассматриваются как динамические: «Предикаты эмоционального состояния могут быть отнесены к предикатам действия, при условии активности, определяющей роли, субъекта при реализации приписываемого ему признака» [6, с. 14]. С учетом данного критерия, такие глаголы сближаются с динамическими, как образующими контролируемые динамические глагольные предикаты. Однако сочетаемость таких глаголов с наречиями образа действия не позволяет определить их в группу с агентивными глаголами действия. Как видно, наречие образа действия переходит в разряд функциональных интенсификаторов, характеризующих способ действия по интенсивности: *alarmer profondément*, *s'intéresser vivement*, *mépriser violemment*, *s'amuser follement* и т.д.

Градуальные характеристики части глаголов связаны с наличием в их семантике квалификативной семы, которая выявляется при трансформации: *émouvoir* = *devenir ému*, *s'inquiéter* = *devenir inquiet*, *rougir* = *devenir rouge*, *rafraîchir* = *devenir frais* и т.д.

Il rougit extrêmement... [11, с. 37]

...mon article n'eut d'autre effet que de rafraîchir beaucoup nos relations [12, с. 270].

Градуальными могут считаться предикаты, образованные глаголами различных семантических групп, допускающих оценочные характеристики: (*nager*, *danser*, *dormir*, *régner*, *connaître*) *bien / mal*.

Leonnella avait admirablement /très bien/ parlé de bel canto... [14, с. 42].

Ряд глаголов и образуемых ими предикатов не имеют градуальных сем. Такие глаголы выражают непроцессуальный, нефазовый и неконтролируемый тип процесса. Это: 1) предикаты местонахождения: *se trouver*, *se placer*, *s'installer*; 2) бытийные: *être*, *exister*, *rester* (в смысле бытийного или «обладания»); 3) обладания: *avoir*, *posséder*, *s'emparer*, *se procurer*; 4) восприятия:

voir, distinguer (в ментальном смысле); 5) знания: savoir, connaître; 6) модальные: falloir, valloir, vouloir; 7) полагания: estimer (que), croire (que), décider (que). Выражая процессуальные признаки, они соотносятся со временем, но не делятся, не допускают характеристик по способу и образу действия, ни оценок.

Итак, в зависимости от типа отображаемой глаголом ситуации действительности и его внутренних характеристик, в структуре значения глагола могут быть выделены градуальные компоненты «Кратности», «Длительности», «Активности», «Результативности», «Силы» (эмоций), «Квалификации» и «Оценки». Не все глаголы, однако, обладают полным набором данных сем. Некоторые из них могут обладать только одной из возможных характеристик, другие – несколькими. Наличие одной из градуальных сем предопределяет сочетаемость глаголов с наречиями, характеризующими интенсивный способ или образ действия. Глаголы, не имеющие ни одной из данных сем, являются неградуальными.

#### Библиографический список

1. Булыгина Т.В. Шмелев А.Д.. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). – М.: Изд-во Школа «Языки русской культуры», 1997.
2. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. – М.: Добросовет, 2000.
3. Гак В.Г. Языковые преобразования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1998.

4. Корди Е.Е., Никольская И.С., Сабанеева М.К. Выражение множественности ситуаций во французском языке // Типология итеративных конструкций / Отв. ред. В.С. Храковский. – Л.: Наука. Ленинградское отд., 1989.

5. Лухт Л.И. Глагол // Грамматика и семантика романских языков. – М.: Наука, 1978.

6. Михасенко Ф.Т. Предикаты эмоционального состояния в предложении и тексте современного французского языка: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Минск, 1984.

7. Маслов Ю.С. Очерки по аспектологии. – Л., 1984.

8. Нефедова Л.Б. Статический и динамический аспекты глагольной семантики в современном английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1983.

9. Падучева Е.В. Динамические модели в семантике лексики. – М.: Языки славянской культуры, 2004.

10. De Beauvoir S. La cérémonie des adieux. – Paris: Gallimard, 1981.

11. Cohen A. Solal. – Paris: Gallimard, 1930, renouvelé en 1958.

12. Gide A. Sile grain neurt. – Paris: Gallimard, 1955.

13. Mauriac F. La fin de la Nuit. – Bruxelles: Le livre de poche, 1966.

14. Quignard P. Les escaliers de Chambord. – Paris: Gallimard, 1989.

15. Rouart J.-M. Le Cavalier blessé. – Grasset, 1987.

16. Vialatte A. Le fidèle Berger. – Paris: Gallimard, 1984.

З.А. Джамаладинова

### ОСОБЕННОСТИ КОНСОНАНТНОЙ СИСТЕМЫ МЕКЕГИНСКОГО ДИАЛЕКТА ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

**Ф**онетическая система мекегинского диалекта даргинского языка не имеет существенных различий, резко противопоставляющих диалект литературному языку. М-Ш.А. Исаев пишет [7, с. 42]: «Все звуки речи литературного языка понятны и доступны мекегинцу, употребляются им в речи. Исключение составляет лишь палатальный глухой спира́нт *хь*, который отсутствует в фонемной системе мекегинского диалекта, не произносим его представителями». В мекегинском диалекте нет геминированных и в этом его сходство с литературным

языком, но в отличие от него в мекегинском довольно-таки широко представлена лабиализация согласных. Таким образом, консонантная система мекегинского диалекта значительно проще систем некоторых даргинских диалектов и других дагестанских языков, в которых количество согласных порой доходит до 70; в ней всего 36 согласных фонем, а в литературном – 37. Система согласных мекегинского диалекта имеет типологические общности и расхождения почти со всеми диалектами даргинского языка и другими генетически родственными дагестанскими языками;

в ней широко представлены сонанты, смычные, аффрикаты и спиранты. Мекегинские согласные фонемы противопоставляются по звонкости и глухости, по абруптивности и неабруптивности, но противопоставление по твёрдости и мягкости отсутствует. Как и в других диалектах и дагестанских языках, в мекегинской системе согласных присутствуют смычно-гортанные, велярные, увулярные, фарингальные и ларингальные согласные. Отличительной особенностью от целого ряда даргинских диалектов и родственных дагестанских языков является также наличие в ней звонких аффрикат *дз*, *дж*, активно функционирующие и в даргинском литературном языке.

**Лабиализованные согласные.** В акушинском диалекте, который положен в основу литературного даргинского языка, согласные не лабиализуются. В даргинском языке нет таких согласных, которые лабиализуются всегда [2, с. 51]. В результате проведённых исследований выяснено, что лабиализация согласных встречается в мекегинском диалекте. З.Г. Абдуллаев [1, с. 184] отмечает, что «Лабиализованные согласные в даргинском языке имеют широкое распространение. За исключением акушинского диалекта, принятого за основу литературной нормы, лабиализованные согласные характерны для всех диалектов даргинского языка».

«Суть лабиализации согласного заключается в осложнении нелабиализованного звука дополнительной губной артикуляцией» [11, с. 13].

По мнению А.А. Магометова [8, с. 404], «обычно лабиализованные звуки даргинского языка – заднеязычные и фарингальные». Это верно касательно арбуковского диалекта, но это обобщение не подходит для всего даргинского языка, так как, например, в хюркилинском диалекте среди лабиализованных согласных наблюдаются даже губно-губные *бв*, *пв* и сонорный *мв*. Что касается мекегинского диалекта, то в нём встречаются заднеязычные, фарингальные, переднеязычные и ларингальные лабиализованные согласные.

В своей работе «Мекегинский диалект даргинского языка» М.Ш.А. Исаев [7, с. 104] в данном диалекте выделяет семь лабиализованных согласных: *зв*, *кв*, *чв*, *кIв*, *кьв*, *зIв*, *шв*, но в целом он приводит примеры двенадцати лабиализованных согласных (вместе с *зьв*, *хв*, *хьв*, *зьв*, *чIв*). Мною в описываемой речи выявлено 13 лабиализованных согласных, в число которых входит не упомянутый исследователями увулярный лабиализованный звонкий [*кьв*].

К заднеязычным лабиализованным мекегинского диалекта относятся согласные: *зв*, *кв*, *кIв*, *зьв*, *хв*, ср.:

Мекег.:

Литер.:

*Гв:*

*гвондза* – «земля»

*гвягI* – «запах»

*гIягво* – «лоскуток, тряпка»

*Кв:*

*квошин* – «шумовка»

*кворагво* – «абрикос»

*квони* – «живот»

*квяквон* – «слива»

*никво* – «ноготь»

*КIв:*

*кIвентI* – «губа»

*кIвел* – «два»

*кIвилизанте* – «двойня»

*Гьв:*

*гьвярцIа* – «тонкий, узкий»

*дагьво* – «петух»

*Хв:*

*хвя* – «собака»

*хвоса* – «пыль»

*хволал* – «большой»

*ванза*

*гягI*

*гIяга*

*кашин*

*курэга*

*кани*

*какян*

*ника*

*кIентI*

*кIел*

*кIилизанти*

*гьярцIа*

*дагьа*

*хя*

*хяса*

*халаси*

К фарингальным лабиализованным мекегинского диалекта относятся согласные: *кьв*, *хьв*, *кьв*, ср.:

Мекег.:

Литер.:

*Кьв:*

*кьвялкьI* – «коса»

*кьвяр* – «ряд»

*кьвянкь* – «нос»

*кьвянари* – «кувшин»

*кьвяджа* – «мален. кругл. чурек»

*Хьв:*

*хьвянтIа* – «затылок»

*хьвярбе* – «груши»

*хьвя* – «клятва»

*Кььв:*

*кььвонгIи* – «сундук»

*кььвял* – «корова»

*кььволтен* – «ковёр»

*кьвялкьа*

*кььай*

*кььанкь*

*кььанари*

*кььажа*

*хьвянтIа*

*хьярби*

*хья*

*кььани*

*кььял*

*кььалтен*

О наличии ларингальных лабиализованных [*зIв*, *зьв*] в мекегинском диалекте можно судить по следующему иллюстративному материалу: *бигIво* – «украсть», *бегIво* – «посеять», *бигьво* – «связав», *кабигьво* – «лёжа», *усагьво* – «заснув», *бишагьво* – «успокоившись (болезнь)», *зьве* – «смена», *балгьвес* – «растаять» и т.д.

К альвеолярным (переднеязычным) лабиализованным согласным мекегинского диалекта относятся *чв, члв, шв: бячво* – «разбив», *белчлво* – «прочитав», *бячлво* – «раздавив», *швел* – «пять», *баишво* – «замесив (тесто)».

Система согласных мекегинского диалекта даргинского языка характеризуется рядом звуковых процессов. К таким, в частности, относятся: выпадение, наращение, замещение, ассимиляция, диссимиляция и метатеза.

**Выпадение согласных.** По мнению З.Г. Абдуллаева: «Процесс выпадения согласных в даргинском языке носит фономорфологический характер. Выпадение согласных или комплекса согласных в основном наблюдается при образовании коррелятивных видовых основ глагола, форм деепричастий, при образовании косвенных падежей (чаще: эргативного и родительного) и т.д. Процесс выпадения не является однородным по позиции, занимаемой согласными или комплексами согласных, которые подвергаются этому процессу. Здесь наблюдаются случаи апокопы, синкопы, афтерезиса, элизии и др. Следует отметить, что круг согласных, которые подвергаются выпадению, довольно ограничен. Это в основном сонорные согласные *л, н, р*. Важно также подчеркнуть, что процесс выпадения согласных сопровождается другими фонетическими явлениями: заменой смежного звука или звукового комплекса другим, транспозицией звуков, манифестацией фонем и т.д.» [1, с. 128].

Процесс выпадения согласных в мекегинском диалекте носит также фономорфологический характер, поскольку он сопровождается при образовании основы несовершенного вида глаголов. Выпадает вибрант *р* перед корневым согласным, замещается также префиксальный классный показатель: *бердес* – «скосить» – *удес* (несоверш.), *бертес* «свернуться» – *утес* (несоверш.) и т.д. В этих примерах наблюдается не только выпадение *р* и варьирование префиксального классного показателя, но и аблаутное чередование гласных *е* и *у*. Получается как бы замена звукового комплекса *бер* гласным *у*. Когда в аналогичном звуковом комплексе участвует гласный *и*, то в форме несовершенного вида он остаётся неизменным, хотя происходит выпадение тех же *р* и *б*: *бирзес* «подоить» – *изес* (несоверш.), *биркьес* «вскопать» – *икьес* (несоверш.). Аналогично сохраняется и гласный *у*: *бурдес* «износиться» – *удес* (несоверш.)

В мекегинском диалекте также встречаются случаи, когда при образовании форм несовершенного вида выпадает *р* и гласный *е* заменяется гласным *у*, но префиксальный классный показатель остаётся неизменным: *беркес* «съесть» – *букес* (несоверш.), *бергес* «съесть» – *бугес*, *берджес* «выпить» – *буджес*, *берхьес* «плодоносить» – *бухьес*. В этих примерах представлена как бы замена звукового комплекса *бер* комплексом *бу*. Есть случаи выпадения *л* и чередования *е-у*: *белчлес* «прочитать» – *бучлес*. При образовании несовершенного вида глагола представлены также случаи, когда комплекс *бел* заменяется комплексом *лу*, т.е. наблюдается выпадение префиксального классного показателя, аблаутное чередование гласных *е* и *у* с транспозицией следующего за ними согласного *л*: *белклес* «написать» – *луклес*, *белсес* «завить, закучерять» – *лусес*, *делкьес* «смототить» – *лукьес*. З.Г. Абдуллаев объясняет эти процессы следующим образом: «По всей вероятности единственной причиной выпадения вибранта *р* и замещения префиксального классного показателя в приведённом материале является образование коррелятивных видовых форм глагола. Кстати, при образовании видовых форм наблюдаются и другие процессы: наращение, замена, транспозиция звуков и звуковых комплексов» [1, с. 130].

Отметим ещё несколько случаев выпадения согласных в мекегинском диалекте. Этот процесс довольно широко представлен при образовании форм родительного падежа в словах, оканчивающихся в номинативе на *л, н, ли, ла*. Эти конечные согласные и звуковые комплексы при образовании родительного падежа выпадают, ср.:

Мекег.: ном.	род.
<i>гьунул</i> «жена»	<i>гьуна</i> «жены»
<i>кьвял</i> «корова»	<i>кьвя (ниъ)</i> «молоко коровы»
<i>тлал</i> «столб»	<i>тла</i> «столба»
<i>хляйван</i> «скотина»	<i>хляйва (диъ)</i> «мясо скотины»
<i>хъали</i> «дом, комната»	<i>хъа (вегI)</i> «хозяин дома»
<i>дихIбала</i> «молитва»	<i>дихIба (хъали)</i> «комната для молитвы»

Помимо выпадения сонорных в мекегинском диалекте можно наблюдать также выпадение классных показателей. В этой связи, прежде всего, следует отметить неустойчивость и тенденцию исчезновения показателя мужского класса губно-губного спиранта *в* перед гласным *у* в начальной позиции. Например: *улхьес* – «танцевать» (ср. *рулхьес, булхьес*), *укес* «кушать» (ср. *рукес,*

*букес*), *уджес* «пить» (ср. *руджес*, *буджес*), *ум-сес* «уставать» (ср. *румсес*, *бумсес*), *удзи* «брат» (ср. *рудзи* «сестра») и т.д. «Выпадение классного спиранта *в* перед гласным *у* в начальной позиции, т.е. нехарактерность их сочетания в этой последовательности (*в+у*) обуславливается, очевидно, близостью свойств их лабиальной артикуляции и степенью лабиальной округленности этих звуков, хотя обратный порядок их сочетания (*у+в*) вполне приемлем для языка. Ср. *увухъес* «освободиться», *увацъес* «исчезнуть», *увасес* «убрать, снять» и т.д.» [1, с. 135].

В мекегинском диалекте после превербов *а*, *ка*, *ке*, *са*, *кев*, *гъав*, *гъала*, *гъела*, *ухъна*, *дура* возможно выпадение спиранта *в*, но не всегда: *гъаввакъес* «навестить», *кеввалъес* «заблудиться», *каъс* «дойти вниз» (ср. *караъс*, *кабасъс*), *кеъс* «увидеть» (ср. *кераъс*, *кебасъс*), *саъс* «дойти сюда» (ср. *сараъс*, *сабасъс*), *ухънаухъес* «войти» (ср. *бухънаухъес*), *гъелаухъес* «отстать» и т.д.

После отрицательной частицы *хъе* и запретительной частицы *ма в* мекегинском диалекте наблюдается выпадение комплекса *в+гласный, следующий за ним*: *хъелекъес* «не приходи» – *хъелевакъес*, *макълъ* «пусть не придёт», *макъяд* «не приходи» и т.д.

**Нарращение согласных.** Нарращение согласных в мекегинском диалекте даргинского языка также является морфонологическим процессом. Оно связано в основном с образованием коррелятивных видовых форм глагола, имеющих в большей степени грамматическую значимость. «В отличие от выпадения, процесс наращенения не сопровождается какими-либо примечательными изменениями окружающих звуковых единиц» [1, с. 141]. Согласными, характеризующими процесс наращенения, являются латеральный *л*, вибрانت *р*, среднеязычный *й*. Например: *басес* «замазать» – *бал-сес* «замазывать», *батес* «оставить» – *балтес* «оставлять», *кабатес* «посадить» – *кабалтес* «сажать», *бяхъес* «ударить» – *бирхъес* «ударять», *буцес* «поймать» – *бурцес* «ловить», *касес* «взять» – *кайсес* «брать», *кацъес* «наступить» – *кайцъес* «наступать», *дуцъбухъес* «побежать» – *дуцъбулхъес* «бежать» и т.д.

В мекегинском диалекте, как и в акушинском и хюркилинском диалектах, в одной форме несовершенного вида наблюдается наращенение заднеязычного абруптива *къл*: *эс* «сказать» – *укъес* «говорить».

В мекегинском диалекте глаголы *хес* «принести», *кес* «привести», *гес* «дать» для выражения

аспектуальной оппозиции присоединяют к начальной позиции разные звуковые комплексы: *би*, *кабу*, *арбу*, *лу*. Глаголы *хес* и *кес* могут принять комплексы *би*, *кабу*, *арбу*: *бихес* «нести», *кабу-хес* «принести», *арбухес* «отнести», *бикес* «водить», *кабукес* «привести», *арбукес* «отвести». Глагол *гес*, выполняя функции формы совершенного вида, противопоставляемую форму несовершенного вида образует присоединением комплекса *лу*: *гес* «дать» – *луфес* «давать».

**Замещение согласных.** Что касается этого звукового процесса, то в мекегинском диалекте он протекает так же, как и в литературном языке. А в литературном языке есть по этому поводу некоторые разногласия. С.Н. Абдуллаев [2, с. 54] утверждает: «Чередование согласных наблюдается лишь в диалектах цудахарской группы. Что касается других диалектов, то здесь такого чередования нет, если не считать единственный случай перехода *къл* в глаголе совершенного вида *вакълес* «прийти» в *ш* в несовершенном виде *вашес* «ходить». З.Г. Абдуллаев считает такую трактовку неадекватной в силу наличия доказательств гетерогенности данных согласных, т.е. междиалектного чередования *къл* – *чъл*, *ш* – *хъ*. Данный процесс охарактеризован им как замещение согласных, представленный довольно ограниченным материалом, как в отношении соотносимых звуковых единиц, так и в отношении иллюстрирующих их словесных форм. В качестве замещающихся звуковых единиц З.Г. Абдуллаевым [1, с. 147] засвидетельствованы *гъ* – *л*, *къл* – *ш*, характерные также и для мекегинского диалекта, в противопоставляемых видовых формах глагола *багъес* – *балес* «узнать – узнавать», *бакълес* – *башиес* «прийти – приходиться». Их очевидной функцией является противопоставление видовых форм глагола. В этой связи З.Г. Абдуллаеву довольно соблазнительной представляется аналогия некоторых форм аспектуальной оппозиции, в которых как бы в качестве взаимозамещающих звуковых единиц выступают, с одной стороны, показатель денотата мужского класса имён, с другой – нейтральная в отношении классной дифференциации имён звуковая единица. В мекегинском диалекте, как и в литературном даргинском языке, в роли первой выступает *й*, в роли второй – *л* и *р*: мекег., *кайгъес* «лечь» – *калгъес* «ложиться», *айзес* «встать» – *алзес* «вставать», *кайкес* «упасть» – *каркес* «падать» и т.д. «По своей роли *й* и противопоставляемые ему *л* и *р* имеют существенное отличие,

Таблица

Консонантная система мекегинского диалекта

По способу образ.  По месту образ.	смычные			спиранты		аффрикаты			сонорные		
	глухие	абруптив-ные	звонкие	глухие	звонкие	глухие	звонкие	абруптив-ные	назальный	плавный	вибрант
лабиальные	п	пʲ	б	ф	в				м		
дентальные	т	тʲ	д	с	з	ц	дз	цʲ	н		
альвеолярные				ш	ж	ч	дж	чʲ			р
латеральный										л	
палатальные					й						
велярные	к	кʲ	г	х	ɣ						
увулярно-фарингальные	хʲ	кʲ	кʲ	хʲ	гʲ						
ларингальные		ʔ	гʲ	гʲ							

хотя выполняют ту же функцию дифференциаторов видовых форм, что и *гъ-л*, *кʲ-ш* в формах *багъес* – *балес*, *бакʲес* – *баиес*. Отличие это обусловлено наличием у *й* дополнительной функции и отсутствием таковой у *л* и *р*. Такой дополнительной функцией у *й* является выражение денотата мужского класса имён. Ср. соответствующие формы денотатов женского класса имён: *каригъес* – *карилгъес*, *ъаризес* – *ъарилзес*, *карикес* – *карикес...*» [1, с. 147].

**Ассимиляция согласных.** Ассимиляция согласных в мекегинском диалекте наблюдается главным образом в отношении звуков сонорных *р*, *л*, *н*, *м* и отчасти между звуком *б* и сонорными *н*, *м*. В акушинском диалекте наблюдается лишь регрессивная ассимиляция между *р* и *л*: *мар* «правда» – *марле* «правдиво, правильно, серьёзно?» (произносится *малле*), *къар* «трава» – *къарли* (*къалли* эргатив.), *декʲарил* «отдельный, другой» – *декарле* «отдельно, по-другому» (произносится *декʲалле*, *декʲар-декʲалле*). Что касается сочетания *лр*, то в мекегинском диалекте эти звуки не ассимилируются: *къвял* «корова» – *къвялра* «и корова», *тʲал* «столб» – *тʲалра* «и столб» и т.д.

По поводу звуко сочетания *лн* С.Н. Абдуллаев [2, с. 60] пишет, что здесь в настоящее время ассимиляции не наблюдается ни в одном диалекте, но такая ассимиляция в звуко сочетании *лн* имеет место в «окаменелой» форме составных числительных от 31 до 99: мекег.: *хʲябцʲалле* «30» – *хʲябцʲанну цара* «31», *авцʲалле* «40» – *авцʲанну шура* «45».

В мекегинском диалекте звуко сочетание *бм* слышится, как *мм*, звуко сочетание *нб* слышится, как *мб* (регрессивная ассимиляция): *вакʲиб* «при-

шёл» – *вакʲибман* «как только пришёл» (говорим: *вакʲиммад*), *къяна* «ложь» – *къвянбе* «много лжи» (говорим: *къвямбе*) и др.

**Диссимиляция согласных.** В акушинском и в мекегинском диалектах имеется своеобразное явление диссимиляции: показатель множественности *луми* (в мекег. *луме*) после *л* основы принимает форму *руме*: Мекег.: *къала* «крепость» – *къал-руме*, *ула* «сито» – *улруме* и т.д. В мекегинском диалекте даргинского языка имеется явление, напоминающее диссимиляцию на расстоянии: один из двух *р* или двух *н* переходит в *л*: *билзин* «бензин», *къаркъала* «тело», *губдалан* «губденец».

**Метатеза.** В литературном даргинском языке метатеза особенной роли не играет. Здесь можно наблюдать лишь факультативную перестановку звуко сочетаний *бр*, *бл* и др. Если сопоставить слова отдельных диалектов, как утверждает С.Н. Абдуллаев [2, с. 61], то здесь можно найти ряд слов, где происходит перестановка звуков. В качестве примеров метатезы в мекегинском диалекте можно отметить: *Ирбагʲим* «Ибрагим» (мужское имя), *агъзин* «ленивый» – *азгʲинси* (акуш.), *масара* «шутка» – *масхара* (акуш.) и т.д. В мекегинском диалекте также можно наблюдать перестановку звуко сочетаний *бм* – *мб*: Ср. *хʲябал* «три, тройка» – Акуш.: *хʲябмузан* «треугольник» – Мекег.: *хʲямбузан*.

#### Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г. Даргинский язык. Т. I. Фонетика. – М., 1993.
2. Абдуллаев С.Н. Грамматика даргинского языка (фонетика и морфология). – Махачкала, 1954.

3. Габиева Э.М. Фонетические и морфологические особенности дейбуцкого говора муиринского диалекта даргинского языка. – Махачкала, 2003.

4. Гаприндашвили Ш.Г. Фонетические изменения звуковых комплексов в даргинском языке // Труды Тбилисского гос. пединститута. Т. XIII. – 1959.

5. Гасанова С.М. Очерки даргинской диалектологии. – Махачкала, 1971.

6. Жирков Л.И. Грамматика даргинского языка. – М., 1926.

7. Исаев М.-Ш.А. Мекегинский диалект даргин-

ского языка // Научный архив и рук. фонд ИЯЛИ ДНЦ РАН. – Махачкала, 1996–1997.

8. Магомедов А.А. Кубачинский язык (исследования и тексты). – Тбилиси, 1953.

9. Мусаев М.-С.М. Даргинский язык. – М.: Академия, 2002.

10. Сулейманов А.А. Дарган мезла методика, фонетика ва морфология. – Махачкала, 2005.

11. Селимов А.А., Аишурбекова С.И. Фонетическая адаптация восточных заимствований в лезгинском языке // Вопросы дагестанских языков и литературы. Вып. II. – Махачкала, 2004.

Т.И. Дмитрук

## СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ДИСТРИБУЦИЯ СОЮЗНЫХ СРЕДСТВ В ОДНОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В «КНИГЕ О СКУДОСТИ И БОГАТСТВЕ» И.Т. ПОСОШКОВА

*В статье рассматривается стилистическая дистрибуция союзных средств в однофункциональных конструкциях простого предложения «Книги о скудости и богатстве» И.Т. Посошкова, выявляются принципы отбора языковых единиц, опровергается существующее мнение о «бессистемности» смешения разных по стилистической окраске союзов внутри одного текста.*

XVIII век для России стал временем преобразований во всех сферах: в государственной, политической, экономической, культурной. Эти преобразования были связаны с деятельностью Петра I и в начале века чаще всего приобретали форму коренной ломки старой, отжившей системы и замены ее новой. Безусловно, в большинстве случаев такая замена не могла быть одномоментной, в результате старое и новое какое-то время сосуществовали.

Примером подобного сосуществования в литературном языке может служить, по мнению В.В. Виноградова, «пестрое смешение церковно-книжных ... конструкций с формами “нейтрального”, общего светско-литературного и бытового языка» в произведениях начала XVIII века [1, с. 56], к которым относится трактат И.Т. Посошкова «Книга о скудости и богатстве» (1721–1724). В книге И.Т. Посошкова представлен литературный язык ранней формации, отразивший «начавшееся разрушение прежней системы письменного двуязычия» и зарождение стилистически дифференцированного единого национального языка [2, с. 114].

Базой для формирования «высокого» и «простого» стилей послужили языковые средства книжно-славянского и народно-литературного

типов языка, генетические различия которых в XVIII веке становятся несущественными признаками и начинают осознаваться как стилистические функции. В Петровскую эпоху это было возможностью, но не действительностью, т.к. связь между стилем и жанром еще не сложилась, и то, что должно было сосредоточенно на разных полюсах языка, оказывалось в этот период, как считает В.Д. Левин, «бессистемно смешанным в пределах одного произведения» [4, с. 117].

Если говорить о трактате И.Т. Посошкова, то отсутствие норм употребления можно считать только одной из причин «смешения стилей». Другой причиной являются содержательные особенности произведения, о широте проблематики которого можно судить уже на основе названий глав: «О духовенстве», «О воинских делах», «О купечестве», «О художестве», «О разбойниках», «О крестьянстве». Автор в своем трактате высказывается по социальным, экономическим, политическим, нравственным вопросам. При этом выбор языковых средств определяется предметом речи: говоря о церкви, автор преимущественно прибегает к книжно-славянским оборотам речи, а при обращении к светским проблемам – к нейтральным и разговорным формам.

В трактате И.Т. Посошкова эти черты нашли яркое отражение не только на лексическом, но и на грамматическом уровне, в частности на уровне средств связи в простом предложении. Анализ союзных средств в однофункциональных конструкциях простого предложения показывает, что в одном произведении функционируют союзы, разные по стилистической окраске, которая определяется генетической принадлежностью элементов этих союзов. Таким образом, стилистическая дистрибуция проходит здесь не на уровне жанра, а на уровне текста.

С высоким стилем связаны такие элементы, как *яко, тако, токмо, како, наипаче, паче, аще, толко*: Христос... *яко* сам едину ризу имел, *тако* и прочим ученикам своим повелел одинаризными бытии [5, с. 36]; ... *чтоб* они ни о здравии своем, ни о богатстве, ни о пище *тако* не пеклися, *како* о спасении душ человеческих [5, с. 22]; ... над всякими мастерства устроит надзирателей, *а наипаче* над иконописцами [5, с. 141]; ... что нам к пополнению царственному потребно, *толко* не прибылно [5, с. 134]; ... но подобает им украшати себя святым житием и всякими добродетelmi, *паче же* смирением [5, с. 132]; И военным людям, ни афицерам, ни салдатам в купечество не вступати, *токмо* пеища о своем деле военном [5, с. 116]; А буде кой поп или диакон, *паче же аще* инок, пойдет пить на кабак или в корчму [5, с. 32].

С низким стилем – элементы *да, или и, иль, а не, хотя, не одной, не то что*: ... *учить не одной* грамматике, *но и* всякого книжного разума [5, с. 40]; ... *привозят да* продают бутылку по десяти алтын [5, с. 125]; ... *то излишняя* пятьсот *иль и* больше [5, с. 142]; ... *кто что* вымыслит вновь от своего разума *или и* научась от кого [5, с. 115]; ... в монастыре труд, *а не* роскошь *какая* [5, с. 35]; ... *тыи бы* носили сукна русские крашенные лазоривые и иными цветами, *хотя* валеные, *хотя* неваленые [5, с. 129]; ... *им не то что* одежд, *но и* опушки шелковые им не подобает иметь [5, с. 132].

Параллельно со стилистически маркированными вариантами в книге И.Т. Посошкова употребляются нейтральные варианты грамматических средств связи, то есть в ряде случаев в одном произведении мы находим полный синонимический ряд грамматических средств, различающихся стилистической окраской.

Ср.: ... *яко* житием своим, *тако и* одеждою бытии от простолюдинов отменным [5, с. 40]; ... *и како* о сем изложитца ..., *тако аще* неруши-

мо и будет стоять [5, с. 178]; ... всем русским, *как* богатым, *так и* убогим [5, с. 121].

Ср.: ... *и тии не токмо* в презвитерский сан, *но и* во архирейство будут годны и учителями могут застати [5, с. 35]; ... *не токмо* единому презвитеру, *но тако и* простому монаху жить [5, с. 37]; ... *не только* за разбой, *но и* за кражу вешают [5, с. 161]; быти от простолюдинов отменным *не одною* верхнею одеждою, *но и* нижнею [5, с. 118]; ... *не то чтоб* по верхнему платью иль по исподнему, *но и* по рубашкам все бы были знатны [5, с. 131]; ... *не то что* раскольнику, *но и* лютому... могут отпор дать [5, с. 25].

Ср.: ... *либо* назад повези, *либо* в корабле держи [5, с. 123]; ... нет ли в старошенье каких воров *или* разбойников *или* коневодов *или* беглых каких людей [5, с. 155]; ... *кто идет иль едет*, господин *ли* *или* раб [5, с. 132]; ... *хотя* в три, *хотя* в четыре года [5, с. 175].

Из проанализированного материала видно, что говорить о «бессистемности» смешения союзных средств в трактате И.Т. Посошкова нельзя. Система существует и диктует принципы отбора языковых единиц в том или ином случае. В сущности, те же принципы отбора лягут в основу стилистической теории М.В. Ломоносова, но дистрибуция будет проводиться не на уровне текста, а на уровне жанра. Функционирование союзов в трактате И.Т. Посошкова отразило основное направление развития языка того периода: хотя союзы, связанные со старой книжной традицией, еще широко употреблялись, в количественном отношении нейтральные и разговорные союзы в это время уже преобладали. При этом язык трактата И.Т. Посошкова не следует рассматривать как единичный факт, т.к., по словам Б.А. Ларина, «наиболее удачные произведения переводчиков и писателей Петровской эпохи характеризует такое же сочетание языковых элементов» [3, с. 281].

#### Библиографический список

1. Виноградов В.В. Очерки по истории русского литературного языка XVII–XIX вв. – М.: Высшая школа, 1982. – 529 с.
2. Винокур Г.О. Русский литературный язык в первой половине XVIII века // Избранные работы по русскому языку. – М., 1954. – С. 111–132.
3. Ларин Б.А. Лекции по истории русского литературного языка (X – середина XVIII в.). – М.: Высшая школа, 1975. – 325 с.



4. Левин В.Д. Краткий очерк истории русского литературного языка. – М.: Просвещение, 1964. – 245 с.

5. Посошков И.Т. Книга о скудости и богатстве и другие сочинения. – М.: Изд-во АН СССР, 1951. – 410 с.

Е.В. Золинова

## СОПОСТАВИТЕЛЬНО-УСТУПИТЕЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ В СРАВНЕНИИ С АНГЛИЙСКИМ (на материале публицистического стиля)

Сопоставительно-уступительные предложения являются одной из структурно-семантических разновидностей сложноподчиненных предложений (далее СПП) уступки в современном русском языке. Уступительные СПП все еще остаются недостаточно изученными, взгляды лингвистов на их семантику, место в типологии СПП довольно противоречивы. Целью нашей статьи является исследовать структурно-семантические особенности сопоставительно-уступительных конструкций в современном русском языке в сравнении с соответствующими конструкциями в современном английском языке, выявить их общие черты и различия.

Материалом для нашего исследования послужили 5000 уступительных СПП (по 2500 единиц каждого языка) выбранных методом сплошной выборки из текстов газетно-публицистического стиля за период 2000–2008 гг. Газетно-публицистический стиль является одним из самых востребованных функциональных стилей современного русского языка. Согласно И.В. Арнольд, газетно-публицистическому стилю свойственны все языковые функции, «статьи и публицистика могут в большей меньшей степени приближаться то к научному, то к художественному тексту» [2, с. 266]. Таким образом, на примере газетно-публицистического стиля можно судить о состоянии литературного языка на данном этапе его развития, о свойственных ему тенденциях развития, в том числе и в синтаксисе.

Уступительные предложения могут иметь значение недостаточного условия или недостаточной причины: в данных конструкциях условие или причина должны бы препятствовать осуществлению того, что выражается в главном предложении, но фактически не препятствуют, а уступают этим фактам, т.е. являются недостаточными, чтобы получить необходимый и ожидаемый результат. Это и приводит к следствию, противоположному ожидаемому [6, с. 23]. СПП уступки со зна-

чением недостаточной причины образуют микрополе значения недостаточной причины в поле уступительности русского языка [8, с. 47–48]. Согласно В.Г. Адмони, ядро грамматического поля «образуется оптимальной концентрацией всех совмещающихся в одной единице признаков. Периферия состоит из большего или меньшего числа образований разной емкости с некомплексным числом этих признаков, т.е. с отсутствием одного или при их измененной интенсивности и с факультативным наличием других признаков» [1, с. 49]. Ядро микрополя недостаточной причины составляют собственно-уступительные предложения, так как они не обладают другими значениями, кроме уступительного. Например: *Хотя «Водитель для Веры» вышел в прокат летом, у него отличные сборы* (Павел Чухрай: Спор с Голливудом. Российская газета, 17 января 2005 г.).

Сопоставительно-уступительные предложения находятся на периферии данного микрополя, так как они обладают дополнительными оттенками значения, что сближает их с конститuentами других функционально-семантических полей (сравнения, качества и количества) [3, с. 60–63], а значение уступки в них ослаблено.

1. Все сложные конструкции со значением сопоставления распадаются на две разновидности: устанавливающие безусловное различие и подчеркивающие общность какой-нибудь черты, сходство качеств, действий и т.д. [7, с. 10]. Как показал анализ материала, второй тип отношений не характерен для уступительных конструкций. В сопоставительно-уступительных конструкциях подчеркиваются элементы различия между фактами, предметами, явлениями и т.д. Например: *Подсознательно он чувствует себя должником перед ними, хотя вслух маменькин сынок обвиняет своих друзей в корысти, давлении на него* (Маменькин сынок. Московский комсомолец, 3–9 ноября 2002 г.). *Пускай сегодня китайские автомобили уступают американским, япон-*

ским и европейским моделям по качеству, зато их цена наиболее привлекательна для наших граждан (Страшный сон «Жигуленка». Новые известия, 6 августа 2007 г.). **Несмотря на то что** первый день похода выдался очень жарким и ясным, на следующий день дождь лил как из ведра до самого вечера (В гостях у лесных духов. Хронометр (Кострома), 9 октября 2002 г.).

Наличие в данных конструкциях сопоставительных отношений подтверждается возможностью замены союза **хотя** сопоставительными союзами **а**, **но** и частицей **же** при сохранении смысловой стороны высказывания:

а) Подсознательно он чувствует себя должником перед ними, **а** вслух маменькин сынок обвиняет своих подруг в корысти, давлении на него.

б) Подсознательно он чувствует себя должником перед ними, **но** вслух маменькин сынок обвиняет своих подруг в корысти, давлении на него.

в) Подсознательно он чувствует себя должником перед ними, вслух **же** маменькин сынок обвиняет своих подруг в корысти, давлении на него.

Однако такие замены не всегда оправданы стилистически, так как каждый союз вносит свойственные ему оттенки значения. Они значительно ослабляют или снимают значение уступки, которое имеется в предложениях с союзом **хотя**.

Таким образом, уступительное значение в данной разновидности предложений осложняется сопоставительной характеристикой явлений, предметов с точки зрения их качеств, свойств и состояний.

2. Данная структурно-семантическая разновидность характеризуется наличием в обеих частях сложного предложения слов или словосочетаний, которые или антонимичны, или в каком-либо отношении противопоставлены [6, с. 27]. Например: Таким образом, **хотя** результаты моратория и решения КС, казалось бы, имеют, **хотя бы** на некоторое время, **одинаковые** последствия, смысл этих документов **различен** (7 месяцев до смертной казни. Новая газета, 29 мая 2006 г.). Однако, по словам подсудимого, **хотя** его товарищ вначале **согласился** на предложение, затем **отказался** и стал всячески его избегать («Битцевский маньяк» взял на себя еще 11 убийств. Известия, 9 октября 2007 г.). Сейчас по всей стране у граждан чеченской национальности **принудительно** берут отпечатки пальцев, **хотя** по закону это можно делать только в добровольном порядке (Прокуратура подсчи-

тала террористов. Известия, 30 октября 2002 г.). Лексические или контекстуальные антонимы выступают в качестве опорных пунктов (центров) сопоставления.

3. В выражении сопоставительно-уступительного значения участвуют союзы **хотя (хоть)**, **несмотря на то (,) что, пусть (пускай)**, сочетание **правда... но**.

Союзом-доминантой в сопоставительно-уступительных предложениях является союз **хотя (хоть)**: **Хотя** сборная США и обогнала российскую команду по количеству золотых олимпийских медалей в Турине, по общему числу набранных наград россияне превосходят американцев (США обогнали Россию на одну золотую медаль в Турине. Российская газета, 14 февраля 2006 г.). У баллистической ракеты «Булава», что делается для той лодки, месяц назад был еще один неуспешный пуск, **хоть** объявлено было иное (Вооруженное ограбление. Новая газета, 6 августа 2007 г.).

Второе по употребительности место в сопоставительно-уступительных предложениях на современном этапе развития языка занимает союз **пусть (пускай)**. Этот союз вносит в сопоставительно-уступительные конструкции оттенок допущения: **Пусть (= допустим, что)** Мария Шарапова не может подавать из-за боли в плече, но она способна проводить полноценные тренировки (Шарапова помогла. Новые известия, 17 сентября 2007 г.). **И пускай (= допустим, что)** все новые обстоятельства жизни он принимает как должное, находя в них и пользу, и благо — есть в нем что-то неизбежно печальное (Швейк штурмует Москву. Новая газета, 19 апреля 2004 г.).

Менее употребительны в данной структурно-семантической разновидности союз **несмотря на то (,) что**, вносящий в предложение оттенок книжности, и союзное сочетание **правда... но**. **Несмотря на то что** специализация банков кажется универсальной, она сформировала в банке свою уникальную систему управления ресурсами и деятельности в целом (На грани нервного срыва. Известия, 23 октября 2002 г.). **Правда**, Пушкина играть ему еще не довелось, **но** Отелло, Макбет Ионеско и Юсов из «Бешеных денег» Островского — это его роли (Григорий Сиятвинда: Человек вне конкуренции. Учительская газета, 1 мая 2007 г.).

4. Что касается структурных особенностей, в данной структурно-семантической разновидности

сти преобладает препозиция придаточного: *Хотя столичные нефтяники еще пытаются пугать граждан подорожанием бензина, но в целом ситуация стабилизировалась* (Инфляцию одолели. Обуздаем ли перекупщиков? Известия, 18 октября 2007 г.). *Пусть он идеологически чужд, но зато предсказуем и держит слово* (Украина: как поделить победу на троих? Известия, 1 октября 2007 г.).

Также, для сопоставительно-уступительных предложений, как и для других сопоставительных конструкций, характерен структурный параллелизм. Например: *Мы чужаемся друг друга, хотя боимся себя* (Себе чужие. Новая газета, 1 июня 2006 г.). Структурный параллелизм поддерживает в подобных конструкциях отношения сопоставления.

Итак, сопоставительно-уступительные предложения, являющиеся конституентами микрополя значения недостаточной причины в поле уступительности русского языка, находятся на его периферии. Рассматриваемые конструкции совмещают в себе уступительное значение недостаточной причины и совершившегося вопреки ей следствия с сопоставительной характеристикой явлений и предметов. В выражении сопоставительно-уступительных отношений участвуют союзы *хотя (хоть)*, *несмотря на то (, что, пусть (пускай)* и сочетание *правда... но*, наиболее употребительным из которых является союз *хотя (хоть)*. В структурном плане преобладают предложения с препозитивным придаточным. Сопоставительно-уступительное значение конструкций поддерживается структурным параллелизмом их частей.

В английском языке также выделяют структурно-семантический тип уступительных предложений, в которых выражаются отношения сопоставления – противопоставления [5, с. 52]. Как указывает А.Ф. Михалев, «в таком типе предложений сопоставление обычно проводится в плане сосуществования во времени при количественной или качественной соотносительности сопоставляемых явлений» [5].

1. Как и в русском языке, в сопоставительно-уступительных предложениях английского языка подчеркивается различие между явлениями, описанными в главной и придаточной частях. Например: *On November 4th the prime minister, Shaukat Aziz, suggested that a general election due in January could be postponed for a year, though the*

*next day he insisted that it would go ahead as planned in mid-January* (Coups number two. The Economist, 5 November 2007). *Although Schumacher said in May he had no desire to step back into a Formula One car, team boss Jean Todt has made clear that the offer was always there* (Michael Schumacher to test drive for Ferrari. The Daily Telegraph, 6 November 2007). *His eccentricities are, it should be remembered, basically harmless and inoffensive whereas Mr Livingstone's various attempts to summon up the political spirit of 1968 and cosy up to political thugs and merchants of hate most definitely are not* (Boris Johnson for London. The Times, 26 April 2008).

Уступительные союзы в сопоставительных предложениях можно было бы заменить на противительный союз *but*. Ср.: *On November 4th the prime minister, Shaukat Aziz, suggested that a general election due in January could be postponed for a year, but the next day he insisted that it would go ahead as planned in mid-January*. Однако союз *but* в таких предложениях «отличается большей конкретностью в выражении противительных отношений» [5, с. 50], значение уступки в них ослаблено.

2. Как и в русском языке, сопоставительно-уступительные отношения в английских предложениях на лексическом уровне поддерживаются употреблением лексических и семантических антонимов. Например: *And though several Gulf Coast refineries restarted or were poised to do so this week, four others that account for more than 5% of U.S. capacity were expected to remain shut for weeks or months* (Services providing oil, phones and electric restarting. USA Today, 6 September 2005). *While things are getting better in much of Africa, Ethiopia risks getting left behind* (A brittle Western ally in the Horn of Africa. The Economist, 1 November 2007). *Egypt, which has the largest population in the region, has very little oil (although it does have a lot of natural gas)* (Business comment: UK is tied to Saudi Arabia. The Daily Telegraph, 5 November 2007).

3. Сопоставительно-уступительные отношения выражаются в английском языке при помощи союзов *though, although, while, whereas*, реже союзными сочетаниями *in spite of the fact that, despite the fact that, notwithstanding that*. Ядерными являются союзы *though* и *although*: *Though 44 percent said their products could be removed from store shelves "in a few days," 12 percent didn't*

know how long it would take them to pull defective products should the need arise (Corporate IT systems unprepared for product recalls: Problems at Mattel and other consumer product manufacturers... The Washington Post, 11 July 2007). **Although** some have linked hurricanes to climate change, others believe the variations follow a natural cycle (Global warming 'not linked' to typhoons. The Daily Telegraph, 7 November 2007).

Вторую по продуктивности группу составляют предложения с союзом **while** в значении «в то время как» (**while** употребляется также и как временной союз) и синонимичным ему в этом значении союзом **whereas**, передающими контраст, резкое противопоставление двух частей высказывания [4, с. 64]. Среди уступительных союзов русского языка нет аналога этим союзам. Они «указывают на то, что сообщаемое в одной части происходит одновременно с высказыванием, выраженным в другой части. При этом части сложного предложения такого типа сопоставляются и противопоставляются друг другу по их содержанию, которое несовместимо с точки зрения обычного порядка явлений» [5, с. 106]. Например: *It comes about because the former wants to be first without making any effort to get there, while the latter is doomed to be eternally in second place, a fact to which he refuses to be reconciled* (Battling to be king. The Russia Journal, 13–19 July 2001). **Whereas** the wearisome Austen brand mistakenly equates prolixity with charm, here the words were cut down to a minimum (Miss Austen Regrets; Page Three Teens; Born Survivor. The Times, 28 April 2008).

В наших материалах единичны случаи употребления союзных сочетаний для выражения уступительно-сопоставительных отношений: *But despite the fact that Spurs faced a tapping up charge for enticing Juande Ramos from Seville, Ramos himself claims that he has no fear of directors negotiating for his successor behind his back, as they did to Martin Jol* (West Ham off colour apart from Green. The Daily Telegraph, 4 November 2007). *The hunting of foxes is undeniably cruel, notwithstanding the fact that other forms of vermin control can be just as cruel, or even more so* (Britain is better as a country of few laws. The Daily Telegraph, 18 February 2005).

4. В отличие от русского языка, в сопоставительно-уступительных предложениях английского языка преобладает постпозиция придаточно-

ро: *They can be let out into a garden without supervision whereas dogs require daily exercise* (RSPCA says pets are falling prey to a throwaway society. The Times, 28 April 2008). *More than an inch of rain fell at the track yesterday, though the forecast is for a dry spell tomorrow* (Stay with Mahler in Melbourne Cup. The Daily Telegraph, 5 November 2007).

Так же как и в русском языке, для английских предложений характерен структурный параллелизм: *The country has been out of step in this respect since 1582: while the rest of the Christian world changed to the revised Gregorian calendar, Ethiopia stuck to the Julian* (A brittle Western ally in the Horn of Africa. The Economist, 1 November 2007).

Итак, в современном английском языке, как и в русском, существуют конструкции, имеющие сопоставительно-уступительное значение, в которых подчеркивается различие между явлениями, описанными в главной и придаточной частях. Сопоставительно-уступительные отношения выражаются в английском языке при помощи союзов **though, although**, реже союзными сочетаниями **in spite of the fact that, despite the fact that, notwithstanding that**, близкими по своему значению к союзам **хотя (хоть)** и **несмотря на то (,) что**. Ядерными являются союзы **though** и **although**, как и соответствующий им союз русского языка **хотя (хоть)**. Наряду со схожими конструкциями, в английском языке широко используются конструкции с союзами **while, whereas**, соответствующими сочетанию «в то время как», которое не употребляется в уступительных конструкциях русского языка. В отличие от русского языка, в английском языке придаточное предложение находится преимущественно в постпозиции к главному. В обоих языках сопоставительно-уступительное значение конструкций поддерживается структурным параллелизмом их частей.

Таким образом, относясь к одной языковой семье, русский и английский языки имеют много общих черт в области синтаксиса, в частности, в отношении структурно-семантических особенностей СПП уступки. Сопоставительно-уступительные СПП в обоих языках имеют то общее, что лежит в основе их выделения в самостоятельную структурно-семантическую разновидность. Однако в каждом языке имеется и ряд вышеупомянутых специфических черт, в которых проявляются индивидуальные особенности, присущие данному языку.

#### Библиографический список

1. Адмони В.Г. Основы теории грамматики. – М.; Л., 1964.
2. Арнольд И.В. Стилистика английского языка. – Л., 1981.
3. Бондарко А.В. Функциональная грамматика. – Л.: Наука, 1984.
4. Клоуз Р.А. Справочник по грамматике для изучающих английский язык: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1979.
5. Михалев А.Ф. Сложные предложения с уступительным значением в современном английском языке: Дис. ... канд. филол. наук / Московский областной педагогический институт. – М., 1957.

6. Федоров А.К. Спорные вопросы анализа сложноподчиненных предложений уступительного типа // Исследования по семантике и структуре синтаксических единиц: Межвузовский сб. ст. – Орел, 1998.

7. Хандажинская А.И. Противительные и присоединительные конструкции с союзом **хотя** (**хоть**) в современном русском литературном языке. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1965.

8. Шикалова Е.А. Изменения в семантике и структуре сложноподчиненных предложений уступительного типа в языке русской художественной прозы с 20–30-х годов XIX века по 90-е годы XX века: Дис. ... канд. филол. наук / Орловский государственный университет. – Орел, 2001.

Л.Н. Кириченко

### «КОЛЫМСКИЕ ТЕТРАДИ» ВАРЛАМА ШАЛАМОВА В КОНТЕКСТЕ «ЛАГЕРНОЙ ПОЭЗИИ»

*Данная статья отражает один из аспектов диссертационного исследования, посвященного творчеству В.Т. Шаламова. Автор статьи дает общую характеристику «лагерной поэзии», в контексте которой рассматривается лирика В. Шаламова. Анализируются основные темы сборника «Колымские тетради».*

Поэтическое наследие В.Т. Шаламова представлено сборником «Колымские тетради» (1937–1956 гг.), который включает в себя шесть книг: «Синяя тетрадь», «Сумка почтальона», «Лично и доверительно», «Златые горы», «Кипрей» и «Высокие широты». В общей сложности в сборник вошло около пяти-сот стихотворений, написанных на Колыме и восстановленных по памяти из числа более ранних.

«Колымские тетради» – один из примеров «лагерной поэзии», феномена не вполне изученного и не всем понятного. «Лагерную поэзию» можно условно разделить на «литературу свидетельства» и литературу «седьмого неба» (определение введено этнографом и писателем Н. Гаген-Торн, арестованной по сфабрикованным обвинениям и отбывавшей срок на Колыме).

Условия, в которых оказались писатели и поэты в заключении, были таковы, что поэзия стала практически единственно возможной формой творчества. Н. Гаген-Трон в воспоминаниях о лагере так определила роль поэзии: «Стих, как шаманский бубен, уводит человека в просторы Седьмого неба... Такие мысли, совершенно отрешавшие от происходившего, давали мне чувство свободы» [1, с. 32].

Лагерная поэзия имеет, как минимум, две ветви: одна – своего рода подпольная; вторая – официальная, получившая право на существование в лагерных поэтических сборниках и периодической печати. Официальная поэзия формируется уже в 1920-е годы: например Управлением Соловецких лагерей в этот период выпускается журнал «Соловецкие лагерь», в котором публикуются стихотворения, и прославляющие партию, и на вольные темы. В середине 1930-х годов в БАМЛаге издается «Строитель БАМА». Подробный анализ официальной поэзии Байкало-Амурского лагеря дает О.П. Еланцева [2]. Официальная поэзия интересна прежде всего как феномен социального характера, в художественном плане больше возможностей дает поэзия «подпольная», тайная.

Тайная поэзия существовала прежде всего в сознании самих узников. Стихи запоминали по первым строчкам, ежедневно повторяли, при возможности записывали на клочок бумаги, при угрозе обыска уничтожали.

Простые, непритязательные зарисовки с натуры продолжают традицию документальной прозы о лагерях. Пафос этих стихотворений можно определить словами Лидии Чуковской, обратившейся к оценке своей эпохи: «Мы расскажем,

мы еще расскажем, / Мы возьмем и эту высоту, / Перед тем, как мы в могилу ляжем, / Обо всем, что совершилось тут» [6, с. 39].

Творчество поэтов разных поколений, разной социальной принадлежности представляет общую «документальную» картину лагерной жизни.

Однако, по мнению В. Франки, даже в условиях физической несвободы человек свободен в выборе: остаться достойным или в ожесточенной борьбе за самосохранение стать не более чем животным: «человек не свободен от условий, но он свободен занять позицию по отношению к ним» [7, с. 77]. Данная тенденция четко прослеживается в лагерной поэзии. «Истинный путь есть путь духовного освобождения от «мира», освобождение духа человеческого из плена необходимости» [3, с. 39]. Поэзия стала для многих заключенных «путем духовного освобождения от «мира»: «Поэзия теперь все заменила: / Свободу, веру и любовь, / Одна она лишь греет кровь, / Одна она вселяет силы» [6, с. 863].

По верному замечанию Нины Гаген-Торн, «из мира безумия спасало умение уйти в себя» [4, с. 246]. В. Шаламов в рассказе «Афинские ночи» свидетельствует о том, что тяготение к поэзии приравнивалось к первостепенным физическим потребностям, например, потребности в еде. Под таким углом зрения можно рассмотреть его поэтическое наследие.

Надежда «поднятая из гроба» постоянно звучит в лагерных стихах В. Шаламова. Это реализуется, прежде всего, через обращение к традиционным для русской поэзии темам: творчества, любви, природы, жизни и смерти.

Поэзия, ее предназначение, смысл – постоянная тема колымской лирики Шаламова. Тема поэта и поэзии является традиционной для русской литературы: каждому художнику свойственны размышления о назначении творчества. Единственно признавая неординарность личности поэта, задачи поэзии мастера слова определяют исходя из эстетических и политических взглядов. Как и классики Золотого и Серебряного веков, В. Шаламов сосредоточил свое внимание прежде всего на вечной миссии поэта: сохранить в человеке душу, обратить его взор к небу.

Обращение к миру поэзии в стихотворениях «Я беден, одинок и наг» [9, с. 7] и «Поэту» [9, с. 62] происходит в обстановке «за-человечности». Лирический герой – один из «доходяг» «Колымских рассказов» Шаламова. Он испытал все

ужасы лагерной жизни: «И бронхи рвет мои мороз / И сводит рот. / И, точно камни, капли слез, / И мерзлый пот» [9, с. 7].

Скупые бытовые детали («мороз, что ногти с мясом вырвал», пытки, «что применяются в аду») помогают создать образ мира, враждебного человеку, уничтожающего все человеческое. Это атмосфера, в которой человек низводится до состояния животного: «Я ел, как зверь, рыча над пищей. ... / Я пил, как зверь, лакая воду». Предметная часть значима не сама по себе: она представляет развернутую метафору, которая вызывает ассоциации, связанные с прозой писателя.

Однако во второй части стихотворения «Поэту» картине распада противопоставлен мир «человеческий». Его образ получает развитие вместе с развитием темы поэзии. Она звучит сначала робко, как воспоминание о процессе творчества: «Казался чудом из чудес / Листок простой бумаги писчей, / С небес слетевший в темный лес» [9, с. 62].

Но настоящее чудо – это способность воспринимать, чувствовать поэзию. Творит это чудо поэт, образ которого лишь намечается во второй части – «и снова слышал голос твой». Это может быть и голос пушкинского пророка, призывающего «глаголом жечь сердца людей», и голос «провидческий, нетронутый распадом» лирического героя Пастернака. Не важно, кому он принадлежит, главное, что он помогает лирическому герою ощутить связь с жизнью, не подверженной «разложению».

Картинам распада противопоставлен мир «человеческий». «Молитва», «живая вода», «образок», «путеводная звезда» – эти образы ассоциируются у героя с чудом, надеждой на воскресение и сохранение души: «И я шептал их, как молитвы, / Их почитал живой водой, / И образком, хранящим в битве, / И путеводною звездой» [9, с. 62].

В минуту слабости или душевной боли человек обращается к Богу. Молитва – не только попытка быть услышанным Всевышним, но и отказ от всего суетного, несущественного. В стихотворении с психологической проникновенностью передается состояние «душевного просветления». Преображение лирического героя связано с миром «сравнений, образов и слов», т.е. миром поэзии. Стихи – это и живая вода, и молитва, и образок, и путеводная звезда. «Они единственной связью / С иною жизнью были там, / Где мир душил житейской грязью / И смерть ходила по пятам» [9, с. 62].

Отступают на второй план бытовые детали, образ лагерного мира передается через образы-символы: «жгучий камень», «вьюги заметь», «всевидящий лед». Меняется звучание стихотворения: «спасительное слово» делает голос лирического героя уверенным. Он обретает жизненную опору.

Поэзия противостоит смерти, распаду. Поэзия помогает в мире «за-человечности» сохранить живую душу:

Поэт способен преобразить даже мир распада: «затхлый воздух мира» превратить «в озон», спасительный кислород. «Растут в ночи среди народа, / Его целебные слова. / Он – вне времен. Он – вне сезона. / Он – как сосновый старый бор, / Готовый нас лечить озоном / С каких-то очень давних пор» [8, с. 97].

Состояние лирического героя часто раскрывается через образы природы. В отличие от прозы, в поэзии особую роль играют образы-символы. Благодаря повышенной субъективности авторского сознания они несут в себе не только предметное, вещественное наполнение, но и приобретают переносное (символическое – в широком смысле) значение. Прав Михаил Эпштейн, который, размышляя о поэзии, приходит к выводу: «О чём бы ни хотел сказать поэт, ничто не заменит ему образов, взятых из природы: вода и огонь, цветок и звезда» [10, с. 47]. Природные образы-символы обладают повышенной экспрессией, поэтому они, как правило, сигнализируют о тех ценностях, которые поэт предполагает для читателя обязательными, пытается внедрить в его сознание. Как справедливо отмечает литературовед Б. Корман, для лирики характерна «нормативная функция, оценка носит по преимуществу прямой характер», то есть «объект открыто и непосредственно соотносится с представлениями субъекта о норме» [5, с. 22].

Пейзажная лирика В. Шаламова – это единство двух начал. С одной стороны, представлена реальная колымская природа, которая окружает лирического героя. С другой стороны, поэтическое воображение движется к вечности, и природа становится символом высшего мира, обретает нетленную плотность.

Реалистические картины сурового севера создаются скупыми деталями, развернутых описаний почти нет: «Ни травинки, ни кусточка, / Небо, камень и песок. / Это северо-восточный / Заповедный уголок» [8, с. 16].

Чем безрадостнее реалистический пейзаж, тем контрастнее и ярче кажутся картины «лагерной» жизни: «И осталось так немного / В бедной памяти моей – / Васильковые дорожки / В красном солнце детских дней...» [8, с. 15].

Стремление к новым впечатлениям, охваченность жаждой свободы, стихийное чувство воли, когда душа стремится к постижению внутренней и внешней свободы, выражено в поэзии В. Шаламова через жизнеутверждающие мотивы.

Так, например, в «Синей тетради» сквозным мотивом является мотив весны: «Замолкнут последние вьюги, / И, путь открывая весне, / Ты югом нагретые руки / Протянешь на север ко мне...»; «Я вижу тебя, весна, / В мое двойное окошко...» Приобщение к стихии жизни, питающей душу новыми впечатлениями, непосредственно подготавливает ее обновление.

Весна воспринимается лирическим героем не только как время года, столь долгожданное на Колыме, но и как символ иного мира, далекого от ужасов каторжной жизни. Вечная весна – один из образов поэзии «седьмого неба». «Рассейтесь, цветные туманы, / Откройте дорогу ко мне / В залитые льдами лиманы / Моей запоздалой весне» [8, с. 9].

Шаламов воспринимает природу целостно, как живой организм, находящийся в постоянном движении. При этом каждый ее миг проявляется конкретно. В миге отражается самое яркое прикосновение к сущности и к истине, воскресает безграничная мощь творческих стихий. Поэта неумолимо влечет небо. «По скалам за кабаргою / Выйдем выше облаков. / Облака – подать рукою, / Нужен мостик из стихов» [8, с. 9].

Небо выступает в качестве ориентира, цели лирического героя. «Я, как рыба, плыву по ночам, / Поднимаюсь в верховье ключа. / С моего каменистого дна / Мне небес синева не видна...» [8, с. 80].

Интересен в этом контексте и образ сосны. «Пахнут медом будущие бревна – / Бывшие деревья на земле, / Их в ряды укладывают ровно, / Подкатив к разрушенной скале. / Чем живут в такой вот час смертельный / Эти сосны из покон веков? / Лишь мечтой быть мачтой корабельной, / Чтобы вновь коснуться облаков!» [8, с. 97].

Сам В. Шаламов в комментарии к стихотворению «Сосны срубленные» отмечает: «У меня много стихотворений о соснах, хотя сосен на Колыме почти нет. Дерево Колымы – лиственница» [8, с. 270]. С чем связан интерес поэта к этому

образу? Скорее всего ответ нужно искать в его символическом значении. Например в Китае сосна – символ долголетия и постоянства, поскольку даже в зимний холод она не теряет своих иголок. В иконографии сосна – символ жизненной силы, а также непоколебимости, проявленной за время долгой жизни. Так содержание пейзажных стихотворений соотносено с мироощущением и философией самого автора.

Мысль о противопоставлении жизни и смерти, звучащая в пейзажной лирике, в частности в стихотворении «Сосны срубленные», намечает размышления поэта о силе человеческой натуры. Секрет стойкости В. Шаламов видит не только в индивидуальных особенностях личности, но и в менталитете русского человека. В этом смысле не случайно его обращение к исторической теме: «В русской истории наибольшую твердость, наибольший героизм показали старообрядцы и раскольники.

Вот о них-то и написана «Боярыня Морозова», о них-то и написано «Утро стрелецкой казни», и моя маленькая поэма «Аввакум в Пустозерске» [8, с. 269].

Комментируя поэму «Аввакум в Пустозерске», В. Шаламов подчеркивает: «Формула Аввакума здесь отличается от канонической. <...> исторический образ соединен и с пейзажем, и с особенностями авторской биографии». Образ Аввакума дается не в традиционном церковном контексте. Обращение к истории в данном случае – один из вариантов приобщения к «вечности», способ противостоять лагерному распаду.

Анализ основных тем «лагерной поэзии» В. Шаламова, дает возможность рассматривать лирику поэта не только как философское осмысление тоталитарной системы в целом и лагеря как ее части, но и продолжением традиций классической поэзии.

#### Библиографический список

1. Гаген-Торн Н. Из книги воспоминаний // Огонек. – 1989. – №49. – С. 10–14.
2. БАМЛag в контексте истории и литературы: из фондов дальневосточных библиотек. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 2000. – 231 с.
3. Бердяев Н.А. Смысл творчества // Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры, искусства: В 2 т. Т. 1. – М.: Искусство, 1994. – 510 с.
4. Гаген-Торн Н.И. Мемория / Сост., предисл., послесл. и примеч. Г.Ю. Гаген-Торн. – М.: Возвращение, 1994. – 415 с.
5. Корман Б.О. К методике анализа слова и сюжета в лирическом стихотворении // Вопросы сюжетосложения. Сб. ст. – Рига, 1978. – С. 22–28.
6. Поэзия узников ГУЛАГа: Антология / Сост. С.С. Виленский. – М.: МФД: Материк, 2005. – 992 с.
7. Франки В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1980. – 300 с.
8. Шаламов В.Т. Колымские тетради. Стихи 1937–1956 гг. Комментарии. – М.: Версты, 1994. – 287 с.
9. Шаламов В.Т. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3: Стихотворения. – М., 2005. – 512 с.
10. Эпштейн М.Н. «Природа, мир, тайник вселенной...» Система пейзажных образов в русской поэзии. – М.: Высшая школа, 1990. – 302 с.

Н.А. Кладова

### Ф.М. ДОСТОЕВСКИЙ О Н.А. НЕКРАСОВЕ В АСПЕКТЕ ВОПРОСА О БУДУЩЕМ РОССИИ

*В настоящей статье предпринята попытка раскрыть особенности взгляда Ф.М. Достоевского на будущее России, взгляда, который выкристаллизовывался на страницах «Дневника писателя» в эпоху бурной деятельности революционных народников, страстной веры в торжество нового социального строя – и «в разрез» с этой верой. Однако, высказывая свою позицию, Достоевский нередко вспоминает поэта революционного, демократического лагеря – Н.А. Некрасова.*

В «Братьях Карамазовых» Алеша сказал об Иване: «Он из тех, которым не надобно миллионов, а надобно мысль разрешить» [1, т. 14, с. 76]. В XIX веке «мысль разрешала», казалось, вся Россия; русское интеллигентное общество мучилось «проклятыми вопросами», главным из которых был, наверное, воп-

рос о будущности России. Этот вопрос всегда имел два аспекта: судьба народа, условия его жизни и деятельность интеллигенции, цель и смысл этой деятельности. Особую актуальность оба аспекта приобрели в 70-е годы – время господства народнической идеологии. Психологические и идейные основы народничества, пишет



автор основательного труда «История русской интеллигенции» Д.Н. Овсяннико-Куликовский, «создавались идеализацией и культом народа, чувством ответственности перед ним, сознанием неоплаченного «долга» народу <...>. Культ народа питался и поэзией Некрасова, и проповедью Герцена, и новою народнической литературой (Решетников, Левитов, Глеб Успенский), и идеями славянофилов и почвенников, и публицистическою передовых журналов» [2, т. 8, с. 45]. Но здесь нельзя не сказать отдельно о позиции Ф.М. Достоевского. Он имел свое, совершенно определенное видение русского народа; за этим видением давно закрепилось название «почвенничество». Однако находил подтверждение своей позиции писатель в жизни и творчестве поэта противоположного демократического направления — Н.А. Некрасова.

Вернемся к народнической идеологии: в рамках данной темы нас интересует два момента в ней.

Это, *во-первых*, навязчивая мысль интеллигентов о «колоссальном долге перед народом, веками накопленном, и моральное требование *расплаты*» [2, т. 9, с. 156]. «Отречение от семьи, от благ, которыми пользуется избранное общество, воспринималось ими как единственный в русских условиях путь человека с чуткой совестью, с живым чувством моральной ответственности» [3, с. 610]. Однако идеологи крайнего народничества 80-х гг. доведут идею долга до «логического конца»: «интеллигенция, чтобы уплатить хоть часть своего долга народу, должна отказаться от всего, что не нужно народу, — от высших умственных интересов, от науки, философии, искусства, даже от идеи политической свободы и т.д.» [2, т. 9, с. 156]. Настораживает не сама идея долга, а убежденность в том, что это долг только и исключительно перед народом (ниже мы поясним эту мысль).

*Во-вторых*, революционные народники создали особый идеализированный образ мужика — с акцентом на общинности русского человека. Интеллигенция шла в деревню с пропагандой социалистического идеала (для этого такой образ мужика оказывался очень «удобным»), считалось, что крестьянская община и есть прообраз социалистического устройства жизни. А «все отрицательные стороны народной жизни должны быть признаны явлением наносным», они «не захватывают ее глубин, <...> если разлагаются устои народного быта, то это происходит в силу пагубных влияний города, цивилизации и т.д., и т.д.» [2, т. 8, с. 138].

В русской общине видел будущее еще И.А. Герцен. П.Л. Лавров не раз говорил о том, что интеллигенция призвана руководить массами в борьбе за социалистическое преобразование общества. Н.К. Михайловский идеализировал крестьянский земледельческий труд, который будто бы развивает всестороннюю гармоническую личность. Тайные общества «Великорусс», «Земля и воля» готовили крестьянскую революцию для установления социалистического строя. А члены кружка «чайковцев» переселились в Америку, мечтая «сесть на землю», образовать идеальную земледельческую общину.

Но ведь «никакой новый социальный строй не приведет к новому человеку» [4, с. 662] — истина в работах русских мыслителей прописная. Закономерно наступило разочарование, после чего, в 80-е годы, русское передовое общество оказалось предрасположенным прислушиваться к проповедям моралистов, в особенности к учению о «самосовершенствовании», об искании «истины» внутри себя, о чем так горячо говорил и писал Достоевский [2, т. 9, с. 129]. Однако Д.Н. Овсяннико-Куликовский, из труда которого взята характеристика 80-х гг. Достоевского рассматривает в народническом идеологическом ракурсе: «Достоевский был убежденный народник, доходивший до обожания народа, до крайней идеализации его» [2, т. 8, с. 204]. «Интеллигенция, по его воззрению, должна не только служить народу, просвещать его, защищать его интересы и т.д., но и разделять его понятия, усвоить его предполагаемые исторические идеалы и прежде всего его религию» [2, т. 8, с. 208]. Данные формулировки, полагаем, не совсем корректны. Не *его*, а *нашу*, *общую*, *русскую* религию, *наши*, *русские* идеалы!

Вспомним два положения, которые мы выделили в народнической концепции.

*Во-первых*, этика долга, жертвенности, боль о народе — все это не могло не привлекать Достоевского. Ведь и в Некрасове еще в 45-м, во время их первого сближения, писателя поразило «раненое сердце» поэта: «это было раненое сердце, раз на всю жизнь, и незакрывавшаяся рана эта и была источником всей его поэзии, всей страстной до мучения любви этого человека ко всему, что страдает от насилия, от жестокости необузданной воли, что гнетет нашу русскую женщину, нашего ребенка в русской семье, нашего простолюдина в горькой, так часто, доле его» [1, т. 26, с. 112]. Эта боль о народе оказалась невидимой

связующей нитью между двумя писателями; она не порвалась даже в моменты острой борьбы двух общественных «лагерей» – революционеров-демократов и почвенников. Некрасов всегда вспоминал о Достоевском как о друге народном. Так, в «Дневнике писателя» Достоевского читаем: «Однажды в шестьдесят третьем, кажется, году, отдавая мне томик своих стихов, он указал мне на одно стихотворение, «Несчастные», и внушительно сказал: “Я тут об вас думал, когда писал это” (то есть об моей жизни в Сибири), “это об вас написано”» [1, т. 26, с. 112]. «Несчастные» – поэма о каторжниках и о народном друге и заступнике Кроте. Ю.В. Лебедев убедительно доказал, что «замысел поэмы «Несчастные» возник у Н.А. Некрасова <...> в 1855 году, когда Ф.М. Достоевский напомнил о своем существовании после долгих лет вынужденного молчания на каторге. Толчком к возникновению замысла могло послужить прямое или косвенное знакомство с письмом Ф.М. Достоевского к брату Михаилу от 22 февраля 1854 года из Омска» [5, с. 95–96]. Поэтому, создавая образ Крота, Некрасов, несомненно, вкладывал в этот образ что-то от духовного облика Достоевского. Еще пример. В стихотворении «Молебен» были строки: «Об осужденных в изгнание вечное, / О заточенных в тюрьму», изначально изъятые цензурой. Но Некрасов восстановил их перед самой своей смертью в экземпляре, подаренном Достоевскому (прошедшему каторгу и ссылку), и указал ему на них. Для Достоевского тоже мысль о Некрасове была неразрывно связана с мыслью о народе. Творческий и жизненный путь Некрасова для великого романиста был путем приобщения интеллигента к народной святыне, интеллигента, выполнившего свой долг. Но долг не совсем в народническом представлении. В понимании долга Достоевский смещает акцент. «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» [1, т. 26, с. 115]. Сделал это Пушкин, признав в народе правду. По этому пути шел и Некрасов, утверждает Достоевский. Долг интеллигенции – идя к народу, не только облегчить участь крестьянства, но и изжить из себя «общечеловека». Достоевский

поясняет свое определение. Общечеловек – это представитель русской интеллигенции, которая «вот уж двадцать лет ежегодно экспатрируется» за границу и там колонизируется; это «превращение чисто-русского, сырого и превосходного, может быть, материала в жалкую международную дрянь, обезличенную, без характера, без народности и без отечества» [1, т. 25, с. 136]. Эта «международная дрянь» – плод петровских реформ, обозначивших глубокий разрыв интеллигенции с народом, в чем Достоевский видел главную беду современной России. А потому, рассуждает писатель, «мы должны склониться, как блудные дети, двести лет не бывшие дома, но воротившиеся, однако же, все-таки русскими. <...> Но, с другой стороны, преклониться мы должны под одним лишь условием, и это *sine qua non*: чтоб народ и от нас принял многое из того, что мы принесли с собой» [1, т. 22, с. 44–45]. А именно – расширение взгляда. «Допетровская Россия <...> выработала себе единство и готовилась закрепить свои окраины; про себя же понимала, что несет внутри себя драгоценность, которой нет нигде больше, – Православие, что она – хранительница <...> настоящего Христова образа, затемнившегося во всех других верах и во всех других народах. <...> Таким образом, древняя Россия в замкнутости своей *готовилась быть неправа*» [1, т. 23, с. 16]. Это расширение взгляда, которое явила наша «международная дрянь», очень важно для идеи Достоевского о всемирной миссии России, о служении нашего Православия всему человечеству. Но «общечеловеки» просмотрели народ сквозь пальцы и не увидели, что источник и начало всемирного служения России – в русской душе. В общечеловечности в 1873 г. обвинит Достоевский и Некрасова (в главе «Влас», в «Дневнике писателя»). Но после смерти Некрасова великий писатель пересмотрит свой взгляд на поэта: «Мне дорого, очень дорого, что он (Некрасов. – *Н.К.*) «печальник народного горя» и что он так много и страстно говорил о горе народном, но еще дороже для меня в нем то, что в великие, мучительные и восторженные моменты своей жизни он, несмотря на все противоположные влияния и даже на собственные убеждения свои, преклонялся пред народной правдой всем существом своим, о чем и засвидетельствовал в своих лучших созданиях» [1, т. 26, с. 117].

Обобщим: долг, который чувствовал (или должен чувствовать) интеллигент, есть долг не толь-

ко перед народом, живущим в нищете, погрязшим в предрассудках и суевериях, но перед *самим собой*. Долг – не обеспечить материальное благополучие народу, а вернуться духовно к своим национальным корням, подорванным петровскими преобразованиями. Народный мир – мир, где хранятся духовные ценности, завещанные нам вековой христианской культурой. Этот мир и стал поэтическим открытием Некрасова. Достоевский не был одинок в этой своей мысли. «Он любил страдать горем и страданиями русского народа» [6, с. 210], – сказал в своем Слове, произнесенном при гробе Некрасова, священник Михаил Горчаков, у которого Достоевский и «поэтизм» определял поэта как «печальника горя народного» (у Горчакова – «печальник русской земли»). В соединении личного и народного рождалась «вера и надежда». «Изливаясь терзаниями страдальческой души, – продолжает М. Горчаков, – песня покойного переливается в могучие звуки несокрушимо сильной русской народной надежды и веры и будит в душе страдальца нравственные силы, бодрость, стойкость, терпение, прощение, любовь, надежду и веру в истину, правду и добро» [6, с. 210]. С.Н. Булгаков в одной из своих статей, цитируя бессмертные строки из поэмы «Тишина», заключает: «Вот слияние интеллигенции с народом, полное и глубже которого нет» [7, с. 214]. Не об этом ли слиянии мечтал Достоевский, мечтала вся мыслящая Россия! Вот долг интеллигента – в слиянии с народом обрести духовную опору в русской вере, в русской нравственности, в христианских заветах любви и прощения.

*Во-вторых*, вряд ли приходится говорить о радикальной идеализации народа Достоевским и о незнании писателем другой, темной, стороны народного бытия. О «последних мерзавцах» в народе (которые, однако, сознают свою мерзость) не раз упоминал Достоевский. В Мертвом доме он увидел самое «дно» народной жизни. И – не отвернулся, а, разглядев, увидел светлый образ Христа, которого носит в своей душе русский человек. Не случайно так ценил Достоевский некрасовское стихотворение «Влас». И в первую очередь за то, что Влас – образ-символ русского народа, который умеет страдать и в страдании очиститься (что настойчиво писатель разъясняет в главе «Влас»). Но есть и другая мысль у Некрасова. Ведь в стихотворении весь русский народ объединяется для святого дела:

И дают, дают прохожие...  
Так из лепты трудовой  
Вырастают храмы Божии  
По лицу земли родной [8, т. 1, с. 154].

Как заметил А.П. Власкин, в «Братьях Карамазовых» «такой «Церкви» жаждут и ее обретают в прямом контакте с живым хранителем Божеской правды богомольцы, когда стекаются «со всей России» под благословение старца Зосимы» [9, с. 278]. Относительно этой идеи Некрасов после «Власа» сделает еще один шаг. Одинокое странствие Власа в позднем творчестве поэта меняется на шествие всего народного мира к храму накануне Христова воскресения. В стихотворении «Накануне светлого праздника», когда народная толпа идет домой с работ, лирический герой на каждого также смотрит отдельно, замечая еще и отличительные черты красильщика, портного, кузнеца; но когда толпа идет к храму, он не видит ни красильщика, ни портного, ни кузнеца. Все вместе, все слились в целое, все объединились в устремленности к Богу:

У Божьего храма  
Сходились тропы, –

Народная масса  
Сдвигалась, росла,  
Чудесная, дети,  
Картина была!.. [8, т. 3, с. 115–116]

И это шествие всего народного мира к храму есть некая абсолютная истина, открывшаяся лирическому герою. Обратим внимание на фразу:

Ни озера, дети,  
Забить не могу,  
Ни церкви на самом  
Его берегу:

Тут чудо-картину  
Я видел тогда!  
Ее вспоминаю  
Охотно всегда...

[8, т. 3, с. 113] (курсив мой. – Н.К.)

А несколько позже Некрасов напишет стихотворение «Молебен», в котором одна строка звучна только что приведенным:

В церкви провел я то утро ненастное –  
И не забуду о нем

[8, т. 3, с. 181] (курсив мой. – Н.К.)

Эпизод, однажды увиденный, лишь миг прошлого – миг единения русского народа во Христе – остается в памяти навсегда. Произошло осознание высшего смысла этого единения, соприкосновение с высшей благодатью. И это уже не

забывается. Лирическому герою открылась истина в ее абсолютном содержании, истина на все времена, истина русского народа, живущего по евангельским заветам.

Да, русский народ темен и невежественен – от этого не уйдешь (впрочем, Достоевский и Некрасов этого не отрицали). Но народная душа всегда стремится к храму, к свету Христову – от этого тоже не уйдешь.

В церкви провел я то утро ненастное –  
И не забуду о нем.

Это не забывается, а потому невозможно это отрицать.

«Судите русский народ, – обращается Достоевский ко всем «общечеловекам», – 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 воздыхает. А ведь не все же и в народе – мерзавцы, есть прямо святые, да еще какие: сами светят и всем нам путь освещают! <...> Идеалы его сильны и святы, и они-то и спасли его в века мучений» [1, т. 22, с. 43]. «Лишь народ и духовная сила его грядущая обратит отторгнувшихся от родной земли атеистов наших» [1, т. 14, с. 267], – высказывал заветную мысль Достоевского старец Зосима.

Народников привлекала общинность, открытость другим как коренная черта русского народа, на основе чего строилась утопия о коллективных формах земледельческого труда, об общинном хозяйстве (вспомним хотя бы работу Г. Успенского «Крестьянин и крестьянский труд»). Достоевский же общинность мыслил, скорее, как способность со-единиться во Христе. Революционеры-демократы 60-х, народники 70-х мечтали об установлении справедливого социального строя. Достоевский искал духовную основу единения и беспокоился о сохранении духовных ценностей в России (которые бы противостояли стремительно шагающему по всей стране капитализму). И эти ценности открылись ему в поэзии Некрасова.

Весь вопрос о слиянии интеллигенции и народа Достоевский переводит в духовную плоскость. «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» [1, 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, под заголовком «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» [1, т. 25, с. 63].

Иди к униженным,  
Иди к обиженным –  
И будь им друг [8, т. 5, с. 229].

Не только для того, чтобы улучшить жизнь народа, но и для того, чтобы восстановить порванные связи – не просто с народом, но со своими историческими корнями, прошлым, т.е. с самим собой.

Народники разочаровались в идеале. Достоевский не уставал повторять: мы должны сохранить идеальное русской души, свет Христа, горящий в душе Власа. И это обращение великого писателя XIX века «не обесценилось» в современную эпоху высоких технологий. Напротив, цена этого знания о русском человеке только возрастает. «Русское решение вопроса» – утопия? Может быть. Но Достоевский верил в такое будущее России, верил во Власа, душа которого всегда стремиться к свету горнему и высшему. Мы не вправе забыть его веру. Без этой веры нет России.

#### Библиографический список

1. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений: В 30 т. – Л.: Наука, 1972–1990.
2. Овсянко-Куликовский Д.Н. Собрание сочинений. Т. 8. Т. 9. История русской интеллигенции. – СПб.: Изд-во тов-ва «Общественная польза» и книгоизд-во «Прометей», 1911.
3. История русской литературы в 4-х тт. Т. 3. Расцвет реализма / Ред. Ф.Я. Прийма, Н.И. Пруцков. – Л.: Наука, 1982. – 876 с.

4. Бердяев Н.А. Дух и реальность / Вступ. ст. и сост. В.Н. Калужного. – М.: ООО «Издательство АСТ»; Харьков: «Фолио», 2003. – 679 с.

5. Лебедев Ю.В. Некрасов и Достоевский в 60-е годы (эпизод из творческих взаимосвязей) // Некрасов и его время: Межвуз. сб. статей. – Калининград, 1975. – Вып. 1. – С. 95–98.

6. Мостовская Н.Н. Как отпевали русских писателей // Христианство и русская литература. Сб. второй / Отв. ред. В.А. Котельников. – СПб.: Наука, 1996. – С. 202–215.

7. Булгаков С.Н., проф. О противоречивости

современного безрелигиозного мировоззрения // История религии / А. Ельчанинов, В. Эрн, П. Флоренский, С. Булгаков. – М.: Центр «Руник», 1991. Репринтное воспроизведение издания 1909 г. – С. 212–245.

8. Некрасов Н.А. Полное собрание сочинений и писем: В 15 т. – Л.: Наука, 1981–2001.

9. Власкин А.П. Народная религиозная культура в творчестве Ф.М. Достоевского // Христианство и русская литература. Сб. второй. / Отв. ред. В.А. Котельников. – СПб.: Наука, 1996. – С. 220–289.

Е.А. Колобова

## К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗНОСТИ КОНТАМИНИРОВАННЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

*Современная фразеологическая наука большое внимание уделяет проблеме исследования структуры фразеологического значения. Образность является одним из важных компонентов семантической структуры фразеологизма. В статье рассматриваются особенности трансформации образных оснований языковых фразеологических единиц, вступающих в объединительный процесс.*

Одним из важных вопросов современной фразеологической науки является вопрос об образности фразеологической единицы. В научной литературе существуют различные трактовки понятия «образность». Традиционно под образностью понимается «способность языковых единиц создавать наглядно-чувственные представления о предметах и явлениях действительности» [6, с. 157].

С понятием образности фразеологизмов связано понятие фразеологического образа, под которым понимается «предметно-чувственное отражение в сознании человека номинируемого объекта в форме образов, картин и фреймов, возникающих у коммуникантов [1, с. 54].

Образное основание фразеологизма представлено в виде «живого образа», изобразительного, когда коммуникант представляет определенную картинку (фрейм) или картинку в движении (сценарий). Фразеологизм **вкушать плоды** ('пользоваться результатами совершенного, сделанного' [11, с. 71]) обладает прозрачной образностью. В сознании носителей языка возникает образ человека, вкушающего (поедающего) какой-либо фрукт. Результаты труда здесь ассоциируются с плодами, т.к., прежде чем попробовать плод, необходимо приложить большие усилия к тому, чтобы его вырастить. Представление ком-

муниканта о человеке, пользующемся результатами сделанного труда, как если бы этот человек приложил максимум усилий для выращивания плодов, может быть воспринято как картинка в движении (сценарий).

Образное основание может быть не только визуальным, но и звуковым, чувственным [подробнее см.: 9, с. 189–190]. Ср.: Фразеологизм **тише воды ниже травы** ('робкий, скромный, незаметный' [11, с. 476]) обладает прозрачной образностью. В сознании носителей языка возникает визуальный образ стоячей воды и низкой травы, который дополняется слуховым восприятием: коммуникант «слышит» тишину, безмолвие. Или: Фразеологическая единица **дух захватывает** ('трудно дышать от избытка чувств, сильных переживаний' [11, с. 171]) не обладает прозрачной образностью. Однако носители языка вспоминают ощущение, состояние, при котором становится трудно дышать.

По линии дихотомии язык – речь можно выделить два типа образности: языковую (закрепленную за системной языковой единицей) и речевую (созданную лишь на основе контекста). Узуальный образ типичен, общеупотребителен, воспринимается одинаково носителями языка [8, с. 84–86]. При окказиональных трансформациях происходит «оживление образов, или создание

новых фрагментов, или создание новых образов» [10, с. 323].

Процесс контаминации представляет собой не простое сложение, а, по мнению Н.Н. Ничик, «процесс взаимопроникновения двух фразеологизмов по основным для фразеологических единиц параметрам: образу, значению, структуре [7, с. 84]. Нельзя не согласиться с мнением ученого, однако в ходе нашего исследования выяснилось, что параметры фразеологизма следует расположить по степени важности в несколько ином порядке: структура, значение, образ. Как не раз уже отмечалось [см. 2; 3; 4; 5], объединительный процесс происходит прежде всего с «разрешения» грамматической структуры исходных фразеологизмов: например, фразеологические единицы, построенные по модели «переходный глагол + существительное в винительном падеже», могут вступать в перекрестную контаминацию с фразеологизмами только подобной структуры. Также указывалось, что в контаминацию вступают как фразеологизмы, имеющие семантическое сходство, так и фразеологизмы, не обладающие им.

Контаминация фразеологизмов может привести к трансформации фразеологических образов, причем особенности трансформации зависят от типа контаминации. При объединительной контаминации по моделям  $AB+AC=ABC$  или  $AB+CD=ABCD$  окказиональная образность создается путем совмещения образных оснований.

В стихотворении Г. Абрамова «Мерило всех мерил» используется контаминированный фразеологизм **бить в набат, а не челом**:

*Александр Сергеевич Пушкин...  
Не лукавил он пером.  
Дерзок был и непослушен,  
Бил в набат, а не челом.*

Окказиональный фразеологизм образовался по модели  $AB+AC=ABC$  при сложении двух узальных фразеологических единиц с общим глагольным компонентом **бить**: **бить в набат** ('обращать всеобщее внимание на грядущую опасность' [11, с. 36]) и **бить челом** ('почтительно кланяться, просить' [11, с. 37]). Фразеологизм **бить в набат** обладает прозрачной образностью. В сознании носителя языка представляется реальная ситуация (фрейм) – визуальный образ бьющего по колоколу человека, на который (образ) накладывается слуховое восприятие тревожных, гулких звуков, издаваемых колоколом. Фразеологизм **бить челом** также обладает прозрачной образностью. В сознании носителя языка создается

визуальный образ кланяющегося до земли человека. Визуальный образ дополняется чувственными переживаниями человека, находящегося в положении просящего.

Контаминированный фразеологизм совмещает в себе два образных основания, происходит наложение образов, в сознании коммуникантов возникают сменяющие друг друга картинки. Подобное совмещение образных оснований происходит и во фразеологизмах **свить осиное гнездо**; **разрубить сплеча гордые узел**.

При перекрестной контаминации по модели  $AB+CD=AD$  или  $AB+CD=ABD$  создается новый образ, в который включаются фрагменты образных оснований базовых фразеологизмов. Такой окказиональный образ может быть как реально представляемым, так и абсурдным.

Окказиональный фразеологизм **корчить маску** образовался путем объединения языковых единиц **корчить рожу** и **надевать маску** по модели  $AB+CD=AD$ . Данный фразеологизм функционирует в поэтическом контексте, в стихотворении Ю. Мориц «По этому поводу»:

*«Ни за что я не стала бы боль эту жгучую  
Заставлять улыбаться по всякому случаю,  
Корчить маску счастливее всех,  
Делать вид, впечатление такое чудесное,  
Будто сыплется сверху, как манна небесная,  
На избранницу божью успех».*

ФЕ **корчить рожу** ('намеренно искажать лицо' [11, с. 208]) характеризуется прозрачной образностью. Как говорящему, так и слушающему легко вообразить визуальную картинку: представление о человеке с искаженным лицом, как если бы его свело судорогой, корчами.

ФЕ **надевать маску** ('скрывать подлинную сущность, настоящее лицо' [11, с. 261]) также обладает прозрачной образностью. Носителю языка не составляет труда представить образ человека, надевающего маску с целью скрыть свое настоящее лицо.

Окказиональный фразеологизм **корчить маску** получает значение 'намеренно искажать подлинную сущность'. Окказиональный образ, возникающий в сознании коммуниканта, создается в результате сложения фрагментов образных оснований языковых фразеологизмов. Полученный образ представляется носителю языка абсурдным.

Таким образом, при контаминации фразеологических единиц происходит изменение образного основания, причем особенности трансформации образов зависят от типа контаминации: при

объединительной контаминации происходит совмещение образных основ; образ, получаемый в результате перекрестной контаминации, создается на основе совмещения фрагментов образных оснований узуальных фразеологизмов.

#### Библиографический список

1. *Алефиренко Н. Ф.* Фразеология и когнитивистика в аспекте лингвистического постмодернизма. – Белгород, 2008.
2. *Колобова Е. А.* К вопросу о контаминации фразеологизмов // Фразеологизм и слово в национально-культурном дискурсе (лингвистический и лингвометодический аспекты): Международная научно-практическая конференция, посвященная юбилею д. ф. н., проф. А. М. Мелеревич (Кострома, 20–22 марта 2008 г.). – М., 2008. – С. 228–231.
3. *Колобова Е. А.* Контаминация глагольных фразеологизмов // Семантика. Функционирование. Текст: межвузовский сборник научных трудов. – Киров, 2006. – С. 162–165.
4. *Колобова Е. А.* Контаминация фразеологизмов с общим глагольным компонентом (модель «непереходный глагол + имя существительное») // Проблемы семантики языковых единиц в контек-

сте культуры (лингвистический и лингвометодический аспекты): Международная научно-практическая конференция 17–19 марта 2006 г. – М., 2006. – С. 83–86.

5. *Колобова Е. А.* Контаминация фразеологизмов с общим именным компонентом // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2007. – № 4. – С. 111–113.
6. *Мокиенко В. М.* Славянская фразеология. – М.: Высшая школа, 1989.
7. *Ничик Н. Н.* Фразеологические единицы в системе поэтического словоупотребления В. Маяковского (на материале поэм 1914–1921 годов): Дис. ... канд. филол. наук. – Киев, 1983.
8. *Петрова С. И.* Оказиональные фразеологизмы в немецкой художественной речи: Дис. ... канд. филол. наук. – М., 1984.
9. *Телия В. Н.* Русская фразеология. – М., 1996.
10. *Третьякова И. Ю.* Оказиональные преобразования фразеологических образов // Фразеология и когнитивистика: Материалы 1 Международной научной конференции (Белгород, 4–6 мая 2008 г.) в 2 т. – Т. 1. Идиоматика и познание. – Белгород, 2008. – 362 с. – С. 322–326.
11. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А. И. Молоткова. – М., 1978 (ФСРЯ).

Е. Ю. Колтышева

### СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОВРЕМЕННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА

**В** центре внимания многих современных лингвистических исследований – **текст**, который как предмет наблюдения расширил свои границы. Сегодня к числу известных разновидностей текстов подключается новый вид, «заполняющий пространство газет и экрана – навязчивая и бойкая **реклама**» [1, с. 81]. Для лингвистики рекламные сообщения интересны не просто как еще одна сфера использования языка, они представляют для нее особую ценность в силу своей краткости и четкой **прагматической установки на максимальную силу воздействия**. При этом современный рекламный текст (РТ) рассматривается как общее знаковое пространство, в котором интегрированы элементы естественного языка и элементы других знаковых систем (**креолизованный текст**).

Характеризуя рекламное сообщение как особый вид текста, необходимо определить его **функ-**

**ционально-стилевую принадлежность** (его место в системе функциональных разновидностей языка – функциональных стилей). Традиционно выделяют несколько функциональных стилей: публицистический, литературно-художественный, официально-деловой, научный, разговорный. Они имеют свои функции: сообщения, воздействия, общения и обслуживают соответственно информационно-пропагандистскую, художественно-эстетическую, деловую, научную, бытовую сферы деятельности человека. Функциональные стили тесно связаны с содержанием, целями и задачами высказывания, различаясь языковыми признаками – принципами отбора и организации средств используемого языка [4, с. 43]. Вопрос о месте языка рекламных текстов в системе функциональных разновидностей языка остается открытым.

Ряд исследователей (Костомаров, 1971; Лившиц, 1999) рассматривают рекламу как подстиль

(жанр) публицистического стиля. Н.Н. Кохтев отмечает, что рекламой используются элементы различных функциональных стилей («все стилистическое богатство языка»), так как она обслуживает все сферы человеческой деятельности и выполняет в зависимости от этого разные функции [3, с. 66–78]. В этом случае реклама соотносится с литературно-художественным стилем. Другой точки зрения придерживается Е.С. Кара-Мурза. Исследователь полагает, что «в литературном языке уже оформился новый функциональный стиль, ведущей чертой которого является утилитарная оценочность» и определяет его как рекламный [2, с. 354].

Изучение практического материала (печатной рекламы в англоязычных глянцевого журналах “Glamour”, “Cosmopolitan”, “Marie Claire”, “Vogue”, опубликованных в период с 2005 по 2007 гг.) показывает, что функционально-стилистическое разнообразие («стилистическая пестрота») действительно составляет важнейшую особенность языка рекламы. Именно поэтому яркой отличительной чертой РТ можно назвать **диффузию** (смешение, пересечение, взаимопроникновение, взаимодействие) **стилей** (термин заимствован из [5, с. 23–24]), то есть сочетание признаков разных функциональных стилей в одном речевом произведении. Так, реклама нередко сочетает в себе черты публицистического, художественного, научного, научно-популярного, разговорного и делового стилей. В РТ отражены практически все стили современного языка, но отражены специфично, в рамках собственной системы.

Реклама не просто использует свойства различных функциональных стилей, они органически вплетаются в функциональный стиль рекламы и составляют главную его особенность – сочетание совершенно разных, иногда диаметрально противоположных черт, позволяющих рекламе «мимикрировать» так, чтобы максимально соответствовать требованиям иного функционального стиля, необходимого в данной ситуации, сохраняя при этом все характерные для нее самой признаки (Медведева, 2004). Рассмотрим в качестве иллюстрации следующий РТ:

### **Five causes of undereye circles & puffs.**

#### **One bright new solution.**

So many culprits: fatigue, poor diet, allergies, heredity (thanks, Mom) and aging.

In your corner: New, intensely moisturizing  
All About Eyes Rich.

Helps boost natural collagen production  
so skin looks less transparent, darkness  
less visible. De-puffs with calming botanicals.

#### **Strengthens skin's moisture barrier against common irritants.**

So rest up. Eat right. And send  
dark circles and puffs packing.

Ophthalmologist tested.

Allergy Tested.

100% Fragrance Free.

Now at clinique.com

C

#### **CLINIQUE**

(крем для ухода за кожей вокруг глаз,  
“Glamour”, February 2007)

Данный РТ стилистически неоднороден, синкретичен в плане использования языковых средств, различных по стилиевой принадлежности и нормативному статусу: книжных (culprits, fatigue, heredity) и разговорных (thanks, Mom), относящихся к основному фонду словаря и его периферии, терминов (botanicals, collagen, ophthalmologist, allergy, etc.) и слэнгизмов (send sb. packing – to make sb. leave the place).

Таким образом, сегодня едва ли можно соотносить язык рекламы с каким-то одним из традиционно выделяемых функциональных стилей и связывать его особенности со спецификой данного стиля. Напротив, можно говорить о существовании **функционального стиля рекламы**, который характеризуется диффузией и взаимопроникновением традиционно выделяемых стилей и их разновидностей, размытостью стилиевых границ. Несмотря на приметы различных стилей в языке рекламы, он, несомненно, ощущается как функционально-стилевое единство. Межстилевые взаимодействия приводят к усложнению его структуры, однако средства различных стилей подчинены в рекламе одной общей цели – воздействовать на отношение потенциальных потребителей к рекламируемому объекту.

Среди стилиевых черт, присущих функциональному стилю рекламы, можно выделить **экспрессивность, оценочность, образность, диалогичность и лаконичность**. Указанные стилиевые черты опираются на спектр экстралингвистических факторов: РТ должен быть по возможности кратким и притом максимально информативным (максимум информации при минимуме слов), а главное, экспрессивно насыщенным и оригинальным.



нальным. Экспрессивность и оценочность обусловлены основной прагматической целью рекламы, которая заключается в том, чтобы побудить потребителя к покупке, подчеркивая достоинства товара или услуги. Диалогичность направлена на интимизацию РТ – создание эффекта непосредственного общения с адресатом. Другой экстралингвистический фактор – условия функционирования рекламы – предопределяет лаконичность рекламного текста, так как он всегда ограничен местом размещения в печатном издании и временем, которое затрачивает на его чтение реципиент. Как следствие в функционировании современного РТ можно отметить две, казалось бы, противоположные тенденции: с одной стороны, имеет место ярко выраженная минимизация используемых языковых средств, с другой стороны, гипертрофированную активность проявляют отдельные способы языкового выражения. Минимизация затрагивает в первую очередь систему морфологических категорий глагола: мало востребованными в РТ являются формы длительного вида, перфекта, редко используются формы прошедшего времени и пассивного залога. Повышенной частотностью употребления отличаются:

- прилагательные и наречия, выражающие оценку (особенно в сравнительной и превосходной степенях сравнения): Super Lustrous Lipstick **REVLON** (Glamour, March 2006); Superior Preference FADE-DEFYING COLOR & SHINE SYSTEM (Glamour, December 2007, p. 18–19); Introducing the hottest new styling tools from Infinity Nano Silver by Conair. Triple technologies... give you the shiniest, healthiest looking hair from the inside out (Glamour December 2007);

- стилистические средства выразительности разных уровней: аллитерация, ритм, рифма, гипербола, метафора, художественное сравнение, эпитет, лексический и синтаксический повтор, игра слов и др. Например:

- \* аллитерация: Sweet. Sexy. Flirtatious (Glamour March 2006); Too sheer to show **Warner's** (Glamour March 2006); be beautiful **MAXFACTOR** (Glamour March 2008);

- \* ритм, рифма:

My chocolates have a special ingredient  
The amounts I put in are quite lenient  
There's chocolate that's yummy  
Feels good in your tummy

But love is the crucial ingredient **Lily O'Briens** (Glamour, March 2008);

A YOUNGER LOOKING YOU FROM AGE **RENEW MAXFACTOR** (Glamour, March 2008);

- \* гипербола: THE WORLD'S BEST COSMOPOLITAN STARTS WITH GREY GOOSE L'ORANGE. GREY GOOSE World's Best Tasting Vodka (Glamour, March 2006); **SHISEIDO** the makeup A world of shimmering beauty awaits (Glamour, March 2006);

- \* метафора: DALLAS "it's an outdoor glow ... for an indoor gal!" **DALLAS benefit blush** (Glamour, March 2006);

**Clio CAMPUS** (автомобиль)

1. It's those shoes.

3. In your size.

3. In the sales. (Marie Claire August 2006);

- \* художественное сравнение: Daring Definition Mousse Mascara It's weightless as a butterfly **Avon** (Glamour, March 2006);

- \* повтор: Stay busy. Stay beautiful. **ColorStay** Active Light Makeup (Glamour, March 2006). В этом примере одновременно используются разные виды повтора: фонетический (/s/, /t/, /b/), лексический (stay), синтаксический (Stay busy. Stay beautiful.), усиливающие друг друга для создания кумулятивного эффекта.

- разнообразные средства диалогизации:

- \* побудительные конструкции: live fast **DIESEL** (Glamour, March 2008); be cool **Keds** (Glamour, March 2006); let's go... reach far and wide... follow the wind... find your own way... go with an open mind **macy's** (Glamour, March 2006);

- \* личные и притяжательные местоимения 1 и 2 лица: Treat Your Body. Treat Your Senses. Treat Your Self. Well **Neutrogena** (Glamour, March 2006); You have radiant skin. You just haven't discovered it **Aveeno** (Glamour, March 2006);

- \* обращения: **Sheilas' Wheels car insurance. Developed by women, for women.**

So ladies,

**For bonzer car insurance deals**

Girls, get on to Sheilas' Wheels. (Marie Claire, August 2006);

- \* вопросно-ответные единства: Can great skin be created? Yes. **CLINIQUE** (Glamour, March 2006); Sugar? No Sugar? It's your choice. **CocaCola** (Marie Claire, August 2006);

- \* риторические вопросы: Some say you must never look back. **WHY NOT? Samsonite BLACK LABEL** (Marie Claire, August 2006); Who doesn't love music this time of the year? **SprintSpeed phones** (Glamour, December 2007);

– эллиптические конструкции (их частотность основана на стремлении к лаконичности):

**deseo**

*Jennifer Lopez*

the new fragrance (Glamour, March 2008);

Tired – bite! (Cosmopolitan November 2005);

The curls of your dreams. Now available when you're awake **OIDAD** (Glamour, March 2008).

Выделенные особенности можно считать стилистическими характеристиками современного англоязычного РТ, его языковыми маркерами.

Необходимо также отметить, **сложную стилистику** РТ как поликодового образования. Современный рекламный текст интегрирует в своем составе традиционные средства выразительности с экспрессивными возможностями знаков другой природы: используются выразительные возможности иллюстрации, шрифта, цвета, формы, композиции. Часто выразительные возможности паралингвистических средств применяются для создания стилистических приемов (тропов). Так, следующий РТ (ортодонтия **invisalign**) демонстрирует пример использования визуального сравнения. Важность красивой улыбки подчеркивается использованием изображения: женщина без



Рис. 1. Cosmopolitan, February 2008



Рис. 2. Marie Claire, August 2006

улыбки подобна скромному бутону, а улыбающаяся женщина – распутившейся розе (рис. 1.).

Используются и **вербально-визуальные средства**, представляющие собой комбинацию 2-х видов знаков, коммуникативная значимость которых базируется на отношении напряженности их семантических свойств. Так, следующий РТ (**GARNIER NUTRISIONIST REGENERATING EYE CREAM**) – яркий пример вербально-визуального каламбура (игры слов) (рис. 2.).

Слоган этого рекламного текста представляет собой побудительное предложение: “Take action against bags and dark circles”. Игра основана на реализации двух разных значений лексемы “bag”: 1) a container made of paper, plastic, or cloth used for carrying or storing things; 2) “bags under your eyes” – lose dark areas of skin below your eyes that you get, for example, when you have not had enough sleep. Каламбур осуществляется благодаря приему визуализации 1-го значения вербального знака: изображения женской кожаной сумки под глазом женщины (обыгрывается выражение “bags under eyes”, используемое в РТ).

Итак, яркой отличительной чертой современных англоязычных рекламных текстов является диффузия традиционно выделяемых стилей и их разновидностей. В результате сочетания признаков разных функциональных стилей образуется

функционально-стилевое единство – стиль рекламы. Основными чертами, присущими функциональному стилю рекламы, являются экспрессивность, оценочность, образность, диалогичность и лаконичность. Будучи обусловленными экстралингвистическими факторами, данные стилиевые черты непосредственно модифицируют употребление конкретных языковых средств. Среди языковых маркеров современного РТ можно выделить прилагательные и наречия, выражающие оценку; стилистические средства выразительности разных уровней (аллитерация, ритм, рифма, гипербола, метафора, сравнение, эпитет, повтор, игра слов); разнообразные средства диалогизации; эллиптические конструкции. Активно используются выразительные возможности паралингвистических средств, что усиливает стилистический и прагматический потенциал рекламного текста, служит повышению его информационной насыщенности, оригинальности, запоминаемости.

#### Библиографический список

1. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. – М., 1998. – 528 с.
2. Кара-Мурза Е.С. Лингвистическая экспертиза рекламных текстов // Язык средств массовой информации как объект междисциплинарного исследования: Учеб. пособие. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – С. 354–363.
3. Кохтев Н.Н. Реклама: искусство слова. Рекомендации для составителей рекламных текстов. 2-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 96 с.
4. Нелюбин Л.Л. Лингвостилистика современного английского языка: учеб. пособие. 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 128 с.
5. Троянская Е.С. Полевая структура научного стиля и его жанровых разновидностей // Общие и частные проблемы функциональных стилей / Отв. ред. М.Я. Цвиллинг. – М.: Наука, 1986. – С. 16–28.

Л.Ю. Коршунова

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ЯВЛЕНИЯМ КУЛЬТУРЫ В ТВОРЧЕСТВЕ С. КЬЕРКЕГОРА, А. ШОПЕНГАУЭРА, Ф. НИЦШЕ И З. ФРЕЙДА

*В статье рассматривается сходство взглядов З. Фрейда и философов XIX века С. Кьеркегора, А. Шопенгауэра и Ф. Ницше на культурные реалии: подход к явлениям культуры через призму индивидуальной человеческой личности, противопоставление природного и культурного.*

Австрийский психиатр и основатель психоанализа Зигмунд Фрейд (1856–1939) создавал свое новаторское учение на рубеже XIX–XX веков. Изучение психологии личности при тесном взаимодействии философии, естественных наук и литературы стало примечательной чертой австрийской культуры порубежного времени. Как известно, фрейдовский психоанализ претендует на статус универсальной системы, объясняющей все стороны индивидуальной и общественной жизни. Отличительной особенностью фрейдовской концепции является психологический подход к явлениям культуры, стремление объяснить общественные реалии из внутренней деятельности субъекта. Широкая палитра интересов Фрейда, использование литературных источников для доказательства своих гипотез, а также ярко выраженный индивидуальный авторский стиль ученого придали психоанализу художественную акцентировку и позволили современными исследователями справедливо рассматривать наследие основателя психоанализа в рамках художественной прозы [2, с. 246–247]. Корни психологического и художественного видения Фрейда лежат отчасти в философских построениях видных мыслителей XIX века, чье творчество также органично сочетает в себе понятийное и образное начала. Ярко выраженная субъективность, внимание к сложному внутреннему миру современного человека и своеобразный подход к явлениям культуры через призму индивидуальной человеческой личности на рубеже XIX–XX веков подготавливались на протяжении XIX века философскими системами С. Кьеркегора, А. Шопенгауэра и Ф. Ницше.

Общеизвестно, что центральными положениями фрейдовской концепции были феномены страха, ужаса и тревожности. За полвека до Фрей-

да сходные мысли были высказаны датским философом Сёренем Кьеркегором (1813–1855). Центральной темой его философии стала проблема достижения внутренней личностной свободы человека. Кьеркегор полагал, что внутренний мир и внешняя реальность находятся в непримиримом конфликте. Поэтому понятие свободы у философа связано с феноменом страха. В работе «Страх и трепет» (1843) он выдвигает на первый план понятие «ужаса», который отличен от физического страха. Ужас не имеет специфического объекта и отражает пустоту «я»: «Я» создается множеством предстоящих решений. Но поставленные задачи наполняют человека ужасом, так как он создает всю их трудность. Свобода выбора – тяжкая ноша, которую изберет не каждый [4]. Психологические наблюдения Кьеркегора позволяют говорить о нем как о предшественнике психоанализа Фрейда: страх в чувстве вины, возникающей при нарушении нравственных запретов, рассматривается у обоих мыслителей как проблема отношения сознания к бессознательному. Однако средства для избавления от страха предлагаются различные: «Если Фрейд – в полном соответствии со своим убеждением, что страх возникает в силу внешнего запрета, – предлагал освобождение от страха путем освобождения от запрета, представившегося ему насилием над человеком (всякое внешнее запрещение действительно есть насилие), то Кьеркегор, напротив, искал избавления от болезни в максимальном усилении самой болезни» [1, с. 251].

Взаимосвязь и полярность инстинктов жизни и смерти (одного из основных постулатов фрейдовского учения) убедительно показал в своей философии Артур Шопенгауэр (1788–1860). В труде «Мир как воля и представление» (1818) философ определяет мир как порождение человеческого сознания: «Все, что принадлежит и может принадлежать миру, непреложно подчинено этой обусловленности субъектом и существует только для субъекта. Мир – представление» [12, с. 141]. Шопенгауэр избрал целью философских исследований внутренний мир личности, изолированной от общества. При этом он опирается на исходный пункт индийской философии Веданты: «Это Майя, покрывало обмана, застилающее глаза смертным и заставляющее их видеть мир, о котором нельзя сказать ни что он существует, ни что он не существует: ибо он подобен сновидению» [12, с. 145].

Однако мир, по Шопенгауэру, не есть нечто непознаваемое. Мир сам по себе – это мировая воля, которая выступает в качестве внутренней сущности в явлениях психической природы людей и животных, а также в явлениях неорганической природы. Воля представляет собой слепой импульс, действующий иррационально. Философ утверждает, что у жизни нет смысла, что она – бездумное движение, лишенное цели. Жизнь теряется в сумме мелких забот, в погоне за удовлетворением насущных потребностей, само же счастье – недостижимо. Человека мучает постоянное чувство беспокойства и неудовлетворенности. Наше существование – это явление и осуществление воли к жизни, но в условиях, когда человек вступает в безнадежную борьбу со всем остальным миром. Жизнь человеческого индивида есть, по Шопенгауэру, постоянная борьба со смертью: «...этот априорный страх смерти – лишь оборотная сторона воли к жизни, которая и есть все мы» [13, с. 478]. Шопенгауэр вскрыл двойственность феномена смерти в человеческой психике. Несколько иначе подошел к вопросу о взаимоотношении инстинктов жизни и смерти Фрейд. В работе «По ту сторону принципа удовольствия» (1920) он выделил влечение к смерти как основополагающий признак всякого живого существа: «Влечение, с этой точки зрения, можно было бы определить как наличное в живом организме стремление к восстановлению какого-либо прежнего состояния. ... целью всякой жизни является смерть» [8, с. 740, 742].

Особенно ярко перекидается с фрейдовской концепцией творчество Фридриха Ницше (1844–1900), что признавал и сам Фрейд. По его словам, в течение долгого времени он старался не читать Ницше, опасаясь, как бы его влияние не оказалось слишком глубоким [11, с. 188]. Тем не менее, идеи Ницше были популярны на рубеже XIX–XX веков среди образованных кругов по всей Европе, поэтому можно смело говорить об опосредованном влиянии идей немецкого философа на австрийского психиатра. Ницше связывает с Фрейдом идеализация подавляемых культурой естественных влечений человека, противопоставление природного и культурного [7, с. 16]. Фрейд утверждал: «При всей нашей гордости за культурные достижения человечества мы вынуждены признать, что требования этой культуры нам выполнять трудно, нам нелегко в этой культуре, так как ограничения, наложенные на наши вле-

чения, тяжелым грузом ложатся на психику» [9, с. 199]. Как и Фрейд, Ницше писал о необходимости расширения сферы сознания человека для обретения им подлинной свободы. Философ ясно осознавал утрату прежних ценностей и потерю человеком своего места в мире: «Он жил и работал во второй половине девятнадцатого века; это время, когда европейский человек разрушался психологически и духовно. Внешне этот период был образцом стабильности и буржуазного конформизма. Но для Ницше был очевиден процесс внутренней духовной стагнации человека... Религиозная вера превратилась в чувство обиды, жизненные силы в сексуальное подавление, а повсеместное лицемерие считалось нормой» [5].

В историю философии Ницше вошел как основоположник «философии жизни», символом которой является искусство и интуиция как форма познания. В «Рождении трагедии из духа музыки» (1872) философ ставил перед собой задачу «рассмотрения науки глазами художника, искусства же – глазами жизни» [6, с. 52]. Подлинное искусство воплощало, по мнению Ницше, подлинную жизнь, стихийную волю и инстинкты художника. Вершиной этих творческих достижений стала древнегреческая трагедия, осуществившая синтез двух антагонистичных мировых сил: «развитие искусства неразрывно связано с двойственностью аполлинийского и дионисийского, – подобно тому как продолжение рода зависит от двойственности полов, при непрестанно совершающейся борьбе и лишь периодически наступающем перемирии между ними» [6, с. 65]. В концепции трагедии наиболее адекватно выразилось, по мнению Ницше, мироощущение греков: они понимали, что страдания и ужасы являются неотъемлемой частью жизни. Философ писал: «Нам надлежит познать, что все, что возникает, должно быть готово к страданиям и гибели, нас принуждают бросить взгляд в ужасы индивидуального существования...» [6, с. 76].

Исследователи отмечают, что в отношении к жизни Ницше выделял два подхода: «этический» и «эстетический». «Этический» подход разграничивает мир на добро и зло, в чем Ницше видел враждебное отношение к жизни. «Эстетическая» точка зрения характеризуется принятием мира таким, какой он есть, умением видеть красоту даже в темных сторонах бытия: «Если древним грекам, с точки зрения Ницше, было присуще эстетическое понимание мира, то в позднеэллини-

скую и христианскую эпоху утверждается этическое отношение к миру, и морально-религиозные предрассудки тяжкими скрепами сковали спонтанную и могучую игру жизненных инстинктов. В результате произошла деформация ценностей, и современная культура является наследницей извращенных жизненных канонов и уродующих человека моральных фетишей» [3, с. 50]. В противоположность Ницше Фрейд считал, что этические конфликты были в равной степени присущи и античному, и современному человеку. Именно древнегреческая мифология навела ученого на мысль о центральном положении психоанализа – Эдиповом комплексе.

Наиболее полно взгляды Фрейда на культуру и цивилизацию выразились в работе «Неудовлетворенность культурой» (1930). В ней ученый ставит вопрос о смысле жизни исходя из психологии личности. В духе Шопенгауэра Фрейд утверждает: «Жизнь, как она нам дана, слишком тяжела для нас, она нам приносит слишком много боли, разочарований, неразрешимых проблем. Для того, чтобы вынести такую жизнь, мы не можем обойтись без средств, дающих нам облегчение» [10, с. 124]. В цивилизованном обществе существуют различные способы достижения равновесия с окружающим миром, полученные путем сублимации инстинктов: научная деятельность, творчество, общественная работа, религия и философия. Проблема взаимоотношения человека и общества рассматривается Фрейдом на основе двух антагонистичных сил, лежащих в основе человеческой природы: Эроса и Танатоса, инстинкта жизни и смерти. Стремление к разрушению принуждает культуру устанавливать высокие этические нормы, которые вступают в противоречие с человеческой психикой и мешают достижению счастья: «Наличие этой агрессивной склонности, которую мы можем ощутить в самих себе и с полным правом предположить у других, есть тот фактор, который нарушает наши отношения с ближними и принуждает культуру к ее высоким требованиям. В силу этой изначальной враждебности людей друг к другу культурному обществу постоянно грозит развал» [10, с. 175]. Достижения культуры на пути объединения людей под влиянием Эроса находятся под угрозой уничтожения со стороны другого вечного стремления к разрушению и смерти (Танатос). Таким образом, «...смысл развития культуры перестал быть для нас неясным. Оно должно показать нам

борьбу между Эросом и Смертью, между инстинктом жизни и инстинктом разрушения, как она протекает в человеческой среде» [10, с. 188]. Пессимизм Фрейда по отношению к достижениям цивилизации, их невозможность осчастливить людей связывается с социальными потрясениями XX века: Первой мировой войной, социалистической революцией в России, надвигающейся угрозой фашизма. Эти мировые катаклизмы заставили ученого представить человека игрушкой общественных противоречий, причины которых коренятся в инстинктивной человеческой природе.

Таким образом, оригинальное учение Фрейда в то же время является продолжением философских исследований XIX века, сочетавшими субъективизм, внимание к глубинам внутреннего мира и, как следствие, высокую поэтичность. Эти качества сделали учение Фрейда одним из плодотворнейших в истории западной культуры.

#### Библиографический список

1. Гайденко П.П. Прорыв к трансцендентному: Новая онтология XX века. – М.: Республика, 1997. – 494 с.
2. Жеребин А.И. Вертикальная линия. Философская проза Австрии в русской перспективе. – СПб.: Мирь: Изд-во СПбГУ, 2004. – 302 с.
3. Кутлунин А.Г., Мальшиев М.А. Эстетизм как способ понимания жизни в философии Ницше //

Философские науки. – 1990. – №9. – С. 67–76.

4. Кьеркегор С. Страх и трепет. – Л.: Сов. фонд культуры: Ленингр. отд-ние «Ступени» при ТПО «Грифон», 1991. – 44 с.

5. Мэй Р. Открытие бытия // <http://www.psylib.ukweb.net/books/meyro03/txt00.htm>.

6. Ницше Ф. Рождение трагедии / Сост., общ. ред., коммент. и вступ. ст. А.А. Россиуса. – М.: Ad Marginem, 2001. – 736 с.

7. Руткевич А.М. От Фрейда к Хайдеггеру. – М.: Политиздат, 1985. – 175 с.

8. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия // Фрейд З. Я и Оно: Сочинения. – М.: Изд-во Эксмо; Харьков: Изд-во «Фолио», 2002. – С. 709–768.

9. Фрейд З. Страх и жизнь влечений // Фрейд З. Интерес к психоанализу. – Минск: ООО «Попурри», 2004. – С. 186–199.

10. Фрейд З. Неудовлетворенность культурой // Фрейд З. Психоаналитические этюды. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. – С. 107–220.

11. Шерток Л., Соссюр Р. Рождение психоаналитика. От Месмера до Фрейда. – М.: Прогресс, 1991. – 287 с.

12. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление: В 2 т. – М.: Наука, 1993. – Т. 1. – 672 с.

13. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление: В 2 т. – М.: Наука, 1993. – Т. 2. – 671 с.

Е.Н. Круглова

### СВОЕОБРАЗИЕ ХАРАКТЕРОЛОГИИ А.Ф. ПИСЕМСКОГО В РОМАНЕ «ТЫСЯЧА ДУШ»

*Писемский-натуралист предпочитает оставлять своего героя «несобранным», постоянно смешивая в нём «высокое» и «низкое», полагая, что строгий художественный отбор нарушает «правду жизни».*

В 1840–1850 годы, в период кризиса «натуральной школы», наметился иной подход к пониманию человека в литературе. Традиционно писатели-реалисты схватывали суть человеческого характера, отсеивая несущественное и случайное в нём, освобождаясь от мелочей и подробностей. Опорные понятия этой концепции (искусство как познание) – тип и характер. Так В.Г. Белинский утверждал: «Типизм есть один из законов творчества, без него нет творчества» [2, с. 53]. Типическое при этом связывалось с представлением о предметах стан-

дартных, схематичных, лишённых индивидуальной многоплановости или отражающих общее в индивидуальном. В персонажах воплощали какую-то одну черту, одно свойство. Под характером чаще всего понимали «персонажа, воспроизведённого в многоплановости и взаимосвязи его черт...» [11, с. 47].

В 1850-е годы изменяется представление писателей о взаимосвязи человека и среды, характера и обстоятельств. На первый план всё более энергично выходит человеческая индивидуальность, личность, способная противостоять обсто-

ятельствам, оказывать сопротивление нивелирующему влиянию среды.

Аналитическое проникновение писателей 1850-х годов в подробности и детали внутреннего мира личности достигает предельной утонченности в искусстве раннего Л.Н. Толстого, автора трилогии «Детство», «Отрочество», «Юность». Здесь глубина психологического анализа приводит уже к разрушению свойственного искусству Гоголя и Гончарова «пластически цельного образа действительного явления, предмета». На эту особенность художественной манеры Толстого проницательно указал К.С. Аксаков в «Обзрении современной литературы» (1857): «Анализ гр. Толстого часто подмечает мелочи, которые не стоят внимания, которые проносятся по душе, как легкое облако, без следа; замеченные, удержанные анализом, они получают большее значение, нежели какое имеют на самом деле, и от этого становятся неверны. Анализ в этом случае становится микроскопом...» [1, с. 233–234].

Толстовские «подробности чувств» в переживаниях взрослого Иртеньева-рассказчика действительно довлеют себе, выбиваются из мотивировки характером и подвергаются анатомическому разложению. Но К. Аксаков ещё не видит открывающиеся на этом пути перспективы: с помощью «диалектики души» Толстой придет к «диалектике характера», к новому пониманию человека в литературе. Раздробляя целостный характер Толстой уже в 1850-е годы открывает в человеке бесконечные возможности нравственного совершенствования. «Характер» оказывается здесь величиной отнюдь не застывшей, а разложенной на более мелкие частицы, на переменчивые душевные состояния, которые оказываются богаче и многообразнее любых однозначных определений человека.

Об этом же писал исследователь Б.М. Эйхенбаум в книге «Молодой Толстой» (1922): «Не только сюжетология, но и *типология* Толстого не интересует. Его фигуры крайне индивидуальны — это, в художественном смысле, означает, что они, в сущности, не личности, а только носители отдельных человеческих качеств, большей частью парадоксально скомбинированных <...> Отсюда — особые приёмы характеристики у Толстого: образ не даётся в слитном, синтетическом виде, но расщеплён и разложен на мелкие чёточки. Получается ощущение необыкновенной живости, хотя с другой стороны общей характеристики

нет» [12, с. 34]. Расщепляется характер как застывшая и определившаяся величина, как устойчивый тип, к изображению которого была столь пристрастна «натуральная школа». Ищутся духовные опоры для обновления этого характера, для его постоянного роста, для его непрерывного изменения. И Толстой, оставляя открытую в раннем творчестве «мелочность» психологического анализа, вскоре приходит к искусству интегрирования этих мелочей и подробностей, мотивируя их новым типом характера, движущимся, постоянно расширяющим свой внутренний диапазон.

«Одно из самых обычных и распространенных суеверий то, что каждый человек имеет одни свои определенные свойства, что бывает человек добрый, злой, умный, глупый, энергичный, апатичный и т.д., — пишет Толстой в романе «Воскресение». — Люди не бывают такими. Мы можем сказать про человека, что он чаще бывает добр, чем зол, чаще умён, чем глуп, чаще энергичен, чем апатичен, и наоборот; но будет неправда, если мы скажем про одного человека, что он добрый или умный, а про другого, что он злой или глупый. А мы всегда так делим людей. И это неверно. Люди как реки: вода во всех одинаковая и везде одна и та же, но каждая река бывает то узкая, то быстрая, то широкая, то тихая, то чистая, то холодная, то мутная, то теплая. Так и люди. Каждый человек носит в себе зачатки всех свойств людских и иногда проявляет одни, иногда другие и бывает часто совсем непохож на себя, оставаясь всё между тем одним и самим собою» [10, с. 201]. «Текучесть человека», способность его к крутым и решительным переменам находится постоянно в центре внимания Толстого. Ведущим мотивом творчества Толстого является испытание героя на изменчивость. Способность человека обновляться, подвижность и гибкость его духовного мира является для Толстого показателем нравственной чуткости, одарённости и жизнеспособности.

Писемский-натуралист специфически раскрывает человеческий характер. Ему чуждо толстовское искусство интеграции. Писемский предпочитает оставлять своего героя «несобраным», постоянно смешивая в нём «высокое» и «низкое», полагая, что строгий художественный «отбор» нарушает «правду жизни». В критике неоднократно возникал вопрос, к каким типам следует отнести, например, Бешметева из повести Писемского «Тюфяк», к положительным или от-

рицательным. Одни говорили, что автор симпатизирует своему герою, другие – наоборот.

«Ни то, ни другое, как мне кажется, не верно, – справедливо замечал С.А. Венгеров. – У Писемского в *хороших* его произведениях нет ни положительных, ни отрицательных типов. Нет потому, что Писемский всегда стремился к жизненной правде, а в жизни нет никаких определённых категорий. В жизни утром человек делает гадость, а вечером он вполне порядочный человек. <...> Писемский никогда за этою мнимую “выдержанностью” не гнался. Он гнался только за жизненностью. Потому-то критики так часто попадали впросак, утверждая, что Писемский тем-то и тем-то произведением, тем-то и тем-то лицом хотел то-то и то-то сказать <...> А на самом деле он ничего не хотел *сказать*, а только хотел *рассказать*» [3, с. 140–141].

Вот его Калинович, покидая провинциальный городок и обольщённую им Настеньку, едет на почтовых в столицу и как будто бы глубоко переживает случившееся. Рядом с ним в дорожной кибитке сидит купец. Калинович наблюдает за ним и ему кажется, что «этому болвану внутри его ничего не мешает жить на свете и копить деньги. За десять целковых он готов, вероятно, бросить десять любовниц и уж, конечно, скорее осине, чем ему, можно было бы растолковать, что в этом случае человек должен страдать. “Сколько жизненных случаев, – думал Калинович, – где простой человек перешагивает как соломинку, тогда как мы, благодаря нашему развитию, нашей рефлексии, берем как крепость. Тонкие наслаждения, говорят, нам даны, Боже мой! Кто бы за эту тонину согласился платить такими чересчур уж не тонкими страданиями, которые гложут теперь мое сердце!” На последней мысли он крикнул сердито:

– Скорей вы, скоты!

– Сейчас, батюшка, сейчас, – отозвался старикашка-извозчик, взманиваясь, наконец, на козлы» (8, III, с. 212. Далее все цитаты по этому изданию).

«Скорей вы, скоты» отменяет всю серьёзность, всю «утончённость» страданий героя. Этот неожиданный жест выпадает из мотивировки характера, не укладывается в наши представления о типе интеллектуального героя, действительно влюблённого в Настеньку и сознающего низость своего поступка. Но «правда жизни» в понимании Писемского выше «правды характера». «Калиновичу невольно припомнилось его детство, когда и он боялся домовых и разбойников. “Мила еще,

видно, и исполнена таинственных страхов жизнь для этих людей, а я уж в суеверы не гождусь, чертей и ада не боюсь!» и с удовольствием теперь попал бы под нож какому-нибудь дорожному удалцу, чтоб избавиться, наконец, от этих адских мук”, – подумал он и на последней мысли окончательно заснул» (8, III, с. 215. – Второй курсив мой. – Е.К.).

Писемского несколько не смущает, что его герой крайне непоследователен, что в разных частях романа он предстаёт перед читателем в разных характерологических доминантах. Л.М. Лотман пронизательно заметила, что «отдельные части романа, изображая разные этапы жизни героя, представляют собой как бы цельные, законченные повести, имеющие свой особый сюжет с завязкой и развязкой, свою кульминацию, свою тональность» [5, с. 133]. С этим не согласился П.Г. Пустовойт, который полагал, что «в этом романе Писемский отнюдь не стремился к такому дроблению, он не хотел создавать “цельные, законченные повести”, а напротив, намеревался рассказать о судьбе активной личности, “героя времени” – разночинца Калиновича, обнаруживающего постепенно и личные и деловые качества <...> Все четыре части романа, объединённые общими героями (Настенька, Калинович), подчинены единому сюжету и совершенно не имеют тенденции распадаться на отдельные повести» [9, с. 100].

Однако думается, что Л.М. Лотман в своём наблюдении над известной «стадиальностью» в структуре романа Писемского безусловно права. Более того, такая же «стадиальность» наблюдается у Писемского и в освещении «мелочей» и «подробностей» поведения главного героя романа. Это изображение напоминает собою своеобразную мозаику или калейдоскоп, в котором характерологические подробности плохо связываются в единую картину. Создаётся ощущение нелогичности, парадоксальности целого при безусловной правдивости деталей.

На это обратил в своё время внимание О. Миллер: «Автору захотелось опозитизировать своего окончательно помятого прозой жизни героя, – и отсюда явилась фальшь, которая нарушает стройное гармоническое впечатление, производимое целым» [6, с. 49].

Однако дело здесь не только в фальшивых нотах, а ещё и в тех трудностях, с которыми сталкивалась русская литература в изображении целост-



ного характера человека на той стадии развития русского реализма, которая была связана с кризисом «натуральной школы». Вспомним, что с этими трудностями столкнулся и Гончаров, который в своём романе «Обыкновенная история» делит жизненный путь Александра на стадии, в пределах которых Александр предстаёт в завершённой и устойчивой типологической форме. Время между отдельными стадиями не изображается, оно лишь фиксируется Гончаровым в виде авторских ремарок: «Мелькнуло несколько месяцев»... «Прошло с год после описанных в последней главе первой части сцен и происшествий».

Натурализм Писемского к целостности не стремится. У него отсутствует «доминирующее средство в обрисовке персонажа» [4, с. 118]. Положительные и отрицательные черты в обрисовке характера Калиновича остаются у него «в сложнейшем смешении», «тёмное и светлое» в его герое «слито так тесно» [7, с. 57–58], что открывает перед читателем возможность самого противоположного его восприятия.

Противоречив и неуловим в романе характер Калиновича. Традиционно в этом главном герое видят молодого чиновника второй половины 1850-х годов, карьеризм которого освещается верой в высокий смысл своего служения государству.

Однако текст романа даёт возможность интерпретировать образ Калиновича в совершенно ином ключе. Такую интерпретацию сделал, например, и весьма убедительно, О. Миллер, который писал: «Из стен университета он (Калинович) вынес до некоторой степени, как это ни грустно, *утонченное* понятие о комфорте. В понятие о комфорте вошла у Калиновича потребность почёта, потребность играть роль, выдвинуть себя поступками, заслуживающими почтения, потребность власти, и, при помощи этой власти, проведения, как он их называет, “святых убеждений”. Но эти “святые убеждения” нужны Калиновичу для того, чтобы *выказаться* при помощи их <...> Представьте себе Калиновича сознающим, что, проводя “святые убеждения”, он рискует потерять свое видное положение, а с ним и комфорт – и вы не усомнитесь сказать, что он в таком случае, не подорожит убеждениями...» жертву, принесенную ради осуществления идеалов» [6, с. 44–46]. На пути к комфорту Калинович совершает ряд низких поступков (предательство Настеньки, женитьба на Полине, ряд взяток и т.д.) и терпит нравственное падение и крах карьеры.

Эгоизм и презрение к окружающим – все эти особенности его сознания сближают Калиновича внутренне с «рыцарями наживы» (Л.М. Лотман), против злоупотреблений которых он пытается бороться.

Такая мозаичность характерологии в романе Писемского постоянно сбивает и корректирует читательское восприятие, так что целостное впечатление о героях рождается в процессе диалогически противопоставленных друг другу характерологических штрихов и мотивов. Автор как будто специально лишает героев целостной характеристики, отказывается от искусства типизации, оставляя это право за читателями.

Подобно Достоевскому, Писемский остро чувствует «повреждённость» человеческой природы, безобразную широту современного человека. Но, в отличие от Достоевского, он не слишком озабочен проблемой спасения «падшего» человека. Конечно, он обращается и к религии, но не придаёт ей такого возрождающего смысла, какой она обретает у Достоевского. Писемский остро чувствует и часто показывает слабости русского духовенства, русской официальной церкви, хотя и не отрицает её смягчающего влияния на современные нравы, на современного человека. Герой у Писемского всегда «слабоват». Никогда мы не встретим у него «положительно прекрасного человека» или героя, целеустремлённо стремящегося к праведности. Истина о греховности человека, о падшей природе его для Писемского является аксиомой. Он принимает её как неизбежную, неприятную, но и непреодолимую данность: так уж устроен мир, таков уж человек в нём.

Такова особенность характерологии Писемского в романе, одного из родоначальников «русского натурализма».

#### Библиографический список

1. Аксаков К.С., Аксаков И.С. Литературная критика. – М., 1981.
2. Белинский В.Г. Полн. собр. соч.: В 13 т. – М., 1953. – Т. 3.
3. Венгеров С.А. Дружинин. Гончаров. Писемский // Венгеров С.А. Собр. соч.: В 5 т. – СПб., 1911. – Т. 5.
4. Видуэцкая И.П. Психологическое течение в литературе критического реализма. А.Ф. Писемский // Развитие реализма в русской литературе / Под ред. У.Р. Фохта: В 3 т. – М., 1973. – Т. 2. – Кн. 1.

5. Лотман Л.М. Писемский – романист // История русского романа: В 2 т. – М., 1964. – Т.2.

6. Миллер О. Русские писатели после Гоголя. – СПб.; М., 1912. – Т. 2.

7. Могиланский А.П. А.Ф. Писемский. Жизнь и творчество. – Л., 1991.

8. Писемский А.Ф. Тысяча душ // Писемский А.Ф. Собр. соч.: В 9 т. – М., 1959. – Т. 3.

9. Пустовойт П.Г. А.Ф. Писемский в истории русского романа. – М., 1969.

10. Толстой Л.Н. Собр. соч.: В 22 т. – М., 1983. – Т. 13.

11. Хализев В.Е. Теория литературы. – М., 2002.

12. Эйхенбаум Б.М. Молодой Толстой. – Пб.; Берлин, 1922.

А.В. Лузгина

## МОТИВ ОГНЯ В ТВОРЧЕСТВЕ Н.А. ЛЬВОВА

Русская литература начала XVIII века, что вполне закономерно, испытывает на себе мощное влияние западноевропейской литературы. В то же время именно XVIII век предопределяет особенности развития национальной литературы, обнажает «русский дух», позволяет понять необходимость уберечь зарождающиеся ростки новой русской литературы от разрушительного урагана чужого, инородного. Осознание этого породило естественный интерес писателей к русской истории, фольклору, традициям народной культуры.

В сохранение национальных традиций и создание национального содержания литературы внес свой немалый вклад Н.А. Львов. Им совместно с И. Прачем был опубликован сборник «Собрание песен с их голосами», отредактированы и изданы две летописи, он разыскал «Тмутараканский камень». В поэтическом творчестве Львова национальное воплощено не в меньшей степени: главной целью русской поэзии он считал создание особого русского стиля («Добрыня», «Русский 1791 год», послания, «Ямщики на подставе» и т.д.).

М.В. Строганов в статье «Заметки о литературном наследии Н.А. Львова. I. Проблема национального в творчестве Львова» [4] пишет о воплощении в творчестве Львова проблемы «свое/чужое в отношении к вопросам национальной культуры» [4, с. 314]. Исследователь отмечает, что «Львов <...> понимает значение проблемы национальной специфичности, но решает ее пока еще по-старому – как проблему национальной выделенности на фоне всего прочего» [4, с. 314–315]. Такой способ решения проблемы национального, русского, будет существовать и после Львова. Н. Бердяев много позже, говоря об особенностях психологии русского народа, раскры-

вая, в тезисах и антитезисах отметит это, как одну из черт русского национального характера: «Россия – самая националистическая страна в мире, страна невиданных эксцессов национализма, угнетения подвластных национальностей русификацией, страна национального бахвальства, страна, в которой все национализировано вплоть до вселенской церкви Христовой, страна, почитающая себя единственной призванной и отвергающая всю Европу, как гниль и исчадие Дьявола, обреченное на гибель» [2, с. 22].

Осознание национального своеобразия реализуется в творчестве Львова не только через образ зимы, о котором упоминает М.В. Строганов<sup>1</sup>, не менее важным представляется и мотив огня.

Существительное «огонь» и глагол «гореть» в различных формах, учитывая небольшое количество изданных произведений Львова, встречаются 43 раза<sup>2</sup>. Анализ некоторых из них позволит обнаружить взаимосвязь понятий «огонь» – «православное» – «русское».

Значение символики огня в русской культуре представляет собой особую спаянность языческого и христианского представления об огне. Огонь одна из четырех стихий (огонь, вода, земля, воздух), составляющих первооснову всего мироздания. Представление о происхождении огня у многих народов связано с представлением о божестве-громовержце, явление которого осуществляется посредством грома и молнии. Таким образом, огонь – стихия, соединяющая небо и землю. Небесный огонь, зажженный молнией, был выразителем воли божьей, такой огонь никогда не тушили. У русских существует представление о живом огне; живой огонь добывали один раз в год на Ильин день посредством трения дерева о дерево. Подобный огонь горел в очаге весь год,

до следующего Ильина дня. Огонь – стихия, которую невозможно контролировать, он способен очистить все, он не терпит ничего нечистого и требует почтительного отношения к себе. В языческой Руси огонь считался сыном бога, неба и солнца Сварога, и называли его Сварожичем; в христианском сознании изменилось представление о происхождении огня, хотя небесное происхождение не подвергалось сомнению, но источником огня был не языческий бог, а единый в трех лицах христианский Бог всего мира. «Огонь настолько символичен Св. Духу, что само крещение Христово есть крещение «Духом Святым и огнем» [5, с. 233].

В послании «Ивану Матвеевичу Муравьеву, едущему в Етин министром, в ответ на письмо его из Москвы от 15 января 1797» явно прослеживается противопоставление «своего» «чужому». Львов пишет к другу, собирающемуся за границу, предостерегая его на примере собственного опыта.

В строке «На заморский край мы в раек глядим...» Львов говорит о непреодолимой вере русского человека, что «чужое» есть нечто, чего нам не хватает. Но в реальности нередко оказывается, что русский дух может воплотиться только на русской почве, рамки иноземного пространства ему малы. Нигде, по мнению русского, жизнь не может быть такой наполненной, как в России. Русского на чужбине преследует тоска по родине.

Чужое четко регламентировано, выверено, взвешено: «Во чужих землях все по ниточке, / На безмен слова, на аршин шаги». Причем эта выверенность связана не с абстрактными числовыми явлениями, а с бытовым счетом. «Безмен – ручные весы с рычагом и подвижной точкой опоры» [1, с. 45] – таким образом, «слово», погруженное в семантические отношения словосочетания «на безмен слова» перестает быть чем-то священным, положившим начало всему, оно начинает ассоциироваться с товаром, являющимся частью товарно-денежного обмена. Посредством этого противоречия на поверхность вырывается, свойственный только Львову талантливый и легкий смех, которым наполнено все послание. «Аршин – русская мера длинны в 16 вершков, или 71,1 см., а также деревянная линейка этой длины, которой в торговле отмеряли ткани» [1, с. 30] – слово «аршин» находится в связи с пространством, эта связь усиливается наличием слова «шаги», но пространство это, как и «слово», те-

ряет свое сакральное значение и становится частью товарно-денежных отношений. Счет всегда связан со стремлением упорядочить окружающую действительность, привести ее к понятному, отвечающему всем законам логики знаменателю, т.е. «чужой» мир полностью лишен стихийности. Стираются различия между людьми, пространство становится безликим. Оказывается, что в этом пространстве возможно только замкнутое движение по кругу:

Там сидят, сидят да подумают,  
А подумавши, отдохнуть пойдут,  
Отдохнувши уж, трубку выкурят  
И, задумавшись, работать начнут,  
Нет ни песенки, нет ни шуточки [3, с. 68].

Движение по кругу выражено и через ритмическую равномерность повторяемых слов.

Русский воплощается в нематериальных характеристиках: «богатырская речь», «отважная песенка», «исполинский дух» – все это, в сущности, выражает состояние русской души. Песня везде сопровождает русского. Она позволяет ему раскрыть свою душу, песня звучит для себя, для других, для Бога. Она есть синтез слова и музыки. Не только «слово» для Львова священо, но и «музыка» имеет значение не менее важное. В стихотворении «Музыка, или семитония» Львов, сравнивая музыку с огнем и небесными явлениями, по сути, говорит о божественном происхождении музыки, о ее чистоте, одухотворенности. Сущность музыки заключается в том, что она становится средством общения Бога с человеком и наоборот:

«Как огонь влечет, как гром, разит  
Закон твоей всемогущей власти;  
Он чувства нежные родит,  
Жестоки умягчает страсти.  
Гармония!...» [3, с. 35].

«Чужое», иноземное не способно на такое общение. Песня, как неразрывное единство слова и музыки, напрямую связана со стихийностью русского характера. Русское стихийно, неуправляемо, поэтому оно не может быть понято теми, кто свою жизнь подверг четкой регламентации:

Исполинский дух наших отчий  
Во чужих землях людям кажется  
Сверхъестественным иступлением! [3, с. 68]

Появление русского «богатыря» у Львова схоже с появлением бога-громовержца. Русский максимально связан с небом. Перетекание мотива огня в мотив грома, а затем опосредовано через искры в мотив молнии делает русского почти

равным богу, возвеличивает его над всем окружающим миром. Мир русского человека не опошлен бытом материальных благ. Для Львова русский человек связан с православием, «наш, православный»:

А у нашего, православного,  
Дело всякое между рук горит,  
Разговор его – громовой удар,  
От речей его искры сыплются,

По следам за ним коромыслом пыль! [3, с. 68]

В стихотворении «Новый XIX век в России» Львов напрямую связывает стихию огня с русским, перенося все свойства огня на почву русского характера:

Одни сердца не замерзают  
Российских огненных сынов [3, с. 44].

Русское произошло от огня, сошествие которого связано с сошествием «Святого духа» – вот связь, которую возможно проследить в этих строках. Таким образом, русский, в отличие от других, мыслится носителем божественной искры, божественной чистоты, а русская земля становится святой землей. Восприятие русского как отличного от прочего воплотилось у Львова и через формулу «русский бог» в стихотворении «Народное воскликновение на вступление нового века». Здесь «русский бог» предстает как создатель всего: «Бог русский и творец вселенной» [3, с. 46].

В творчестве Львова запечатлено изменение характера русской ментальности, начало которому было положено в середине XVII века. Двойственная противоречивость русского национального самосознания, окончательно оформившаяся к концу XVII века, воплотилась в ярком осознании избраннической миссии русского народа, которая в свою очередь явлена в мотиве огня. Именно об этой черте русского национального характера много позже Бердяев скажет: «Русское» и есть праведное, доброе, истинное, божественное.

Россия – «святая Русь. <...> Русское национальное самомнение всегда выражается в том, что Россия почитает себя не только самой христианской, но и единственной христианской страной в мире» [2, с. 22].

### Примечания

<sup>1</sup> «...Львов вплотную подошел к вполне удовлетворительной мотивировке русского национального характера: зимний холод закалил русскую натуру, и поэтому везде и всегда русские побеждают, причем делают это с легкостью («геройство под... титулом удалства») [4, с. 313].

<sup>2</sup> Подсчет проведен по [3].

### Библиографический список

1. Бабурин А., Беловинский Л., Конт Ф. Полузабытые слова и значения: Словарь русской культуры XVIII–XIX вв. – СПб.: «Европейский Дом»; М.: «Знак», 2004. – 680 с.
2. Бердяев Н.А. Судьба России. – М.: АСТ, 2005. – 333 с.
3. Львов Н.А. Избранные сочинения / Предисл. Д.С. Лихачева. Вступ. ст., сост., подгот. текста и коммент. К.Ю. Лаппо-Данилевского. Перечень архитектурных работ Н.А. Львова А.В. Татаринова. – Кёльн; Веймар; Вена: Бёлау; СПб.: Пушкинский Дом, РХГИ, Акрополь, 1994. – 422 с.
4. Строганов М.В. Заметки о литературном наследии Н.А. Львова // Гений вкуса: Материалы научной конференции, посвященной творчеству Н.А. Львова / Научный редактор М.В. Строганов. – Тверь: Тверской гос. ун-т, 2001. – С. 311–318.
5. Федотов Г.П. О Св. Духе в природе и культуре // Федотов Г.П. Собрание сочинений в 12 т. Т. 2: Статьи 1920–30-х гг. из журналов «Путь», «Православная мысль» и «Вестник РХСД» / Сост., примеч. С.С. Бычков. – М.: Мартис, 1998. – С. 232–244.

## ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТЕРМИНА «КОНЦЕПТ»

*Данная статья посвящена актуальной проблеме определения термина «концепт», раскрытию его сущности. История данного вопроса уходит в глубь веков – обилие наработок научно-исследовательской мысли позволило представить ряд наиболее распространенных предположений относительно природы концепта.*

**П**роблема определения термина «концепт» – одна из центральных в когнитивной лингвистике. Её решение обусловлено множеством различных факторов.

Попытки раскрытия сущности концепта не новы. Еще в начале XX века в 1928 году С.А. Аскольдов в начале своей статьи «Концепт и слово» писал: «Вопрос о природе общих понятий или концептов – по средневековой терминологии универсалий – старый вопрос, давно стоящий на очереди, но почти не тронутый в своем центральном пункте» [2, с. 267]. Таким образом, исследователь вновь ввел в научный обиход понятие концепта, однако его содержание уже несколько отличалось от средневековых толкований.

Одно из первых серьезных критических замечаний относительно исследования С.А. Алексеева принадлежит Д.С. Лихачеву, представленное в статье, датированной 1993 годом. Чуть раньше, в 1970-е годы, этот термин появляется в сферах отечественной лингвистики снова. Говоря «снова», мы имеем в виду не только и не столько его повторную жизнь, сколько новый иноязычный термин, возникший при переводах трудов Р. Шенка, У.Л. Чейфа, И.Ш. Роша и других исследователей, многие из которых стали нам известны благодаря сборнику работ «Новое в зарубежной лингвистике».

Когнитивная лингвистика сформировалась и базируется на знаниях различных областей наук: это и собственно лингвистика, и логика, и психология, и философия, и этнология, и социология, и культурология, и т.д. Такое разнообразие наук, точнее их результатов, не могло не сказаться на характере столь широкой дисциплины, как когнитивная лингвистика. Её многогранность часто приводит к тому, что исследователи в ходе своих научных изысканий отдают предпочтение какой-либо одной грани данной науки, результатом чего является многообразие подходов к раскрытию термина «концепт», представляющего собой одно из ключевых понятий когнитивной лингвистики, наряду с языковой картиной мира, ментальностью, когнитивностью, разумом, знаниями, информацией и проч.

Проблема определения концепта зависит, как мы уже успели увидеть, от многих факторов. По данному вопросу представлены десятки предположений. Все же в многообразии взглядов и мнений можно выделить сравнительно немногие гипотезы, выявляющие состояние учения о концепте, обладающие довольно значительным числом приверженцев и последователей, и тенденции в исследовании данной мыслительной категории.

Одна из таких гипотез утверждает, что концепт – единица ментальности, мыслительное образование. Данная категория мышления представляет собой квант знания, всей возможной информации накопленной и накапливаемой человеком. Эта единица мышления просто необходима человеку в процессе его речемыслительной деятельности, поскольку предполагает оперирование вполне четко структурированной категорией мыслительной деятельности, напоминающей собой сверток. Человеку, у которого возникла потребность в использовании концепта, обязательно каждый раз разворачивать его полностью, можно снять только интересующие человека (верхние) слои. Необязательно каждый раз поднимать на поверхность все глубинные информативные слои, это значительно затруднило бы реализацию мыслительного процесса. Субъекту необходима только та часть знаний, которая удовлетворит его интеллектуальные запросы.

Концепт позволяет не только аккумулировать различные знания о мире, но и, пропуская их через строгую систему мыслительных операций, определенным образом модифицировать их, структурировать, интерпретировать, подвергнуть языковой кодировке и использовать как свою содержательную часть для строительства картины мира в сознании индивида. Могут возникнуть вполне закономерные вопросы об отсутствии обязательных культурологических, субъективных наполняющих концепт. Эти составляющие вбираются вместе со всей информацией, пропитанной ими.

О.А. Алимуратовым концепт трактуется как структурированное образование системного

типа, «комплексная ментальная сущность, состоящая из определённого количества областей, содержащих информацию об объектах, явлениях и процессах действительности» [1, с. 7].

Вторая гипотеза, согласно которой, концепт – единица сознания, занимает достаточно большое место в исследовательской литературе. Рассмотрим в качестве примера данного направления в понимании концепта определение А.А. Залевской, анализ которого поможет раскрыть суть психолингвистической трактовки термина: «спонтанно функционирующее в познавательной и коммуникативной деятельности индивида базовое перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера, подчиняющееся закономерностям психической жизни человека» (цит. по: [5, с. 115]).

Сфера собственно лингвистики касается границ использования концепта, иначе говоря, – сферы общения. Познавательная и коммуникативная деятельности человека довольно тесно взаимосвязаны. Это обусловлено тем, что в процессе общения субъекты познают друг друга, а познание невозможно без общения, поскольку в данном случае перед человеком встаёт ряд конкретных вопросов, требующих ответов; вопросно-ответный метод получения новой информации постепенно переходит в строгое знание.

Спонтанность, обычно характеризующая процесс общения, с одной стороны, мы можем оценить как положительную черту, а с другой: всегда ли хороша спонтанность при строительстве такой сложной структуры, как картина мира в сознании индивида.

Восприятие, сложная познавательная деятельность, включает в себя систему перцептивных действий и операций субъекта, в ходе которых он осуществляет отбор необходимых и важных признаков в самом предмете, после чего сопоставляет с ними полученный образ.

Перцептивность предполагает обязательное практическое оперирование объектами восприятия, но как же тогда быть с концептами «любовь», «дружба» и проч. Перцептивные действия и операции акцентируют внимание только на важных, существенных сторонах объекта, но тогда за пределами концепта окажется множество второстепенных и, на первый взгляд, незначительных смысловых элементов, что может привести к кардинально противоположной трактовке рассматриваемого концепта. К тому же возникает опас-

ность, что верному восприятию какого-либо объекта действительности будет мешать система сенсорных эталонов, стереотипов, т.е. необходимо непосредственное воздействие предмета на органы чувств. Образ восприятия нередко фиксируют в качестве перцептивного.

На базе восприятия возможна реализация деятельности других психических процессов, в частности, – мышления. «Познание мира, построение образа этого мира необходимы для полноценной ориентации в нем, для достижения человеком собственных целей» [10, с. 277]. Познание, или когнитивная деятельность человека, включает два этапа: чувственный и рациональный. Аффект – сильное и сравнительно кратковременное эмоциональное состояние, часто сопровождающееся эффектом так называемого «суженного сознания», под воздействием которого оно полностью становится арефлексивным и поглощается сформировавшимися аффект обстоятельствами и навязанными действиями. Нарушения в сознании ведут к неспособности субъекта вспомнить отдельные моменты, события, повлекшие этот аффект, и ход его протекания. Подобное эмоциональное состояние не будет благоприятствовать строительству полноценной картины мира. Эмоции наделены особой функцией – они «ставят задачу на смысл» [7, с. 214].

Данное образование, включающее стадии перцепции, когнитивной и аффекта, динамично по своему характеру. Это говорит о том, что оно подвержено изменениям под влиянием различных факторов, и в то же время это образование составляет, наряду с подобными, основу перцептивно-когнитивно-аффективных механизмов сознания. Данное образование полностью подчиняется и зависит только от психической деятельности субъекта.

Таким образом, в лингвопсихологической трактовке концепта акцент делается на стадиях его формирования, особенностях функционирования, месте на иерархической лестнице психической жизни человека.

Одним из минусов представленного психолингвистического описания термина является отсутствие подробностей, касающихся внутреннего содержания данной мыслительной категории. Оно наделено способностью к развитию, динамика затрагивает все образование или какие-то отдельные его стороны, но есть ли какая-то фиксированность во внутренней структуре и поддается ли последняя членению, делению на более

мелкие уровни, и входит ли концепт в состав других, более крупных мыслительных образований и проч. Данная психическая категория более напоминает результат процесса стереотипизации. Стереотип – некий устойчивый образ какого бы то ни было явления, использование которого в процессе общения способствует сокращению процесса узнавания.

Безусловно, данный подход нельзя отнести к разряду универсальных, однако внимание к концепту со стороны психологии и лингвистики привело к достаточно серьезным замечаниям относительно генезиса, функционирования, локализации мыслительной категории в пределах психики человека и т.д. Полученные знания входят в арсенал когнитивной лингвистики.

Гипотеза под условным названием «концепт – единица культуры в ментальном мире человека» является едва ли не самой популярной в настоящий момент. Она имеет наибольшее количество последователей. Возможно, это связано с тем, что в последнее время особенно остро встал вопрос о сохранении культурных ценностей, национальной памяти, традиций. Современные поколения демонстрируют незнание элементарных культурных традиций своего народа. Концепт представляется одним из возможных способов аккумуляции и трансляции культуры. Сегодняшняя «цивилизация – это культура, утратившая душу. Вернуть душу человечеству – задача дня» [4, с. 54].

«Концепт – это как бы ступень культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не «творец культурных ценностей» – сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [12, с. 43].

«Основной единицей лингвокультурологии является культурный концепт – многомерное смысловое образование, являющееся точкой пересечения ментального мира человека и мира культуры, в котором выделяются ценностная, образная и понятийная стороны» [5, с. 5, 109]. С мнением В.И. Карасика соглашается Г.Г. Слышкин [11, с. 5], на что указывает его научный труд.

В границах концепта содержится некий «склад» идей, возникавших в разное время и в разные эпохи, но это не столь важно, как ассоциации сочетания гармонирующих друг с другом идей (в концептах – «семантических признаков»). В образах людей несоответствие реальной хроно-

логии проявляется еще наглядней, заметнее, поскольку сами люди хронологически соответствуют своему реальному, историческому времени, а идеи пребывают в ментальном времени или даже вне временных границ.

Согласно следующей гипотезе, концепт представляет собой семантическое образование. Термин «концепт» характеризуется двуплановостью. Что это значит? Это значит, что в понимании концепта следует выделять план содержания, т.е. то, что отвечает за смысловую сторону конкретного концепта, его суть, и план выражения, т.е. те формы, какие может принимать концепт и благодаря которым мы можем его узнать «по внешнему виду». Здесь вновь поднимается извечный вопрос: что первично, форма или содержание? Мы стоим на позициях, согласно которым, примат отводится содержанию. Неслучайно составляющие термин планы упоминаются именно в такой очередности.

Содержательную сторону концепта можно понять только через семантическую составляющую языкового знака. Это могут быть значение слова или выражения, смысл, сопряженный с каким-то добавочным элементом, понимаемые в первоначальном виде или трансформированные, и проч. Семантический компонент языкового знака может характеризоваться этнокультурной окраской, стилистическим оттенком, узуальным употреблением слова. Эти все детали зависят от конкретного языкового знака. Однако есть мнения, развивающие мысль о том, что только присутствие этнокультурной окраски в семантике слова может говорить о концепте.

Значение необходимо исследовать, «обращаясь к структурам знания и оценок – к концептуальным структурам, стоящим за единицами языка, – и давая определение значению через концептуальные структуры (концепты, «схваченные» знаками)» [6, с. 11]. За значениями слов располагаются тесно связанные с ними когнитивные структуры, описание которых можно осуществить на одной из специально разработанных языковых систем представления знаний [3, с. 14].

О концепте как инварианте языковых форм выражения понятия, который вбирает в себя их основные семантические свойства, рассуждает В.А. Лукин [8, с. 64].

Подобное понимание концепта подчеркивает отсутствие «взаимнооднозначного соответствия между планом выражения и значением: каждая языковая форма стремится к тому, чтобы

выражать несколько значений, а каждое значение – к тому, чтобы быть выраженным несколькими формами» [3, с. 17]. Разные значения одного слова могут оказаться результатом преобразований единой когнитивной структуры. Также снимается противоречие лингвистического и экстралингвистического, давая возможность исследователю оперировать одним метаязыком для описания знаний различных типов.

Последняя гипотеза, о которой мы хотели бы поговорить, несколько выделяется тем, что если в предыдущих концепт представлял собой какое-то образование, единицу знания или культуры в сознании индивида, то теперь он предстает в обезличенном виде, лишенным конкретной формы, содержания. Теперь термин «концепт» применяется для обозначения вполне определенной структуры, точнее, её элемента. Концепт выполняет служебную роль по отношению к другим самостоятельным единицам, связанную с установкой связи между ними, реализации условий их корреляции.

Ч.У. Моррис высказывает точку зрения, в соответствии с которой, «концепт» можно рассматривать как семантическое правило, определяющее употребление характеризующих знаков. Термин «семантическое правило» в пределах семиотики означает правило, устанавливающее, при каких условиях знак применим к объекту или ситуации. Не вдаваясь в глубокие подробности, скажем, что многофункциональная природа знака позволяет выделить его типологические стороны, на основании которых постулируется факт наличия разных видов знаков. Семантическое правило употребления иконических знаков состоит в том, что они обозначают объекты, которые имеют те же свойства, что и сами знаки, или ограниченный набор их признаков. Семантическое правило использования символов формулируется с помощью других символов, правило пользования которыми не подлежит выяснению, или посредством указания на конкретные объекты, выступающие в роли моделей, а, следовательно, играющие роль иконических знаков; именно тогда соответствующий символ используется для денотации объектов, сходных с моделями [9, с. 56–58].

Все многообразие подходов к определению термина «концепт» мы попытались собрать в ряды схожих между собой и вместе с тем отличающихся друг от друга концепций. Основу подобного интеграционного и дифференцирующего методов составили подведение концепта под бо-

лее широкое, родовое, с точки зрения исследователей, понятие, характеристика его природы и особенностей функционирования и проч.

В работе были представлены предположения относительно природы концепта, получившие наибольшее распространение и нуждающиеся в дополнительном исследовании. В настоящий момент говорить о том, что какая-то гипотеза противоречит действительности, было бы неверно, тем более, что они коррелируют между собой.

### Библиографический список

1. Алимуратов О.А. Значение, смысл, концепт и интенциональность: система корреляций: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Ростов-на-Дону, 2004. – 48 с.
2. Аскольдов-Алексеев С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / Под ред. В.П. Нерознака. – М.: Academia, 1997. – С. 267–279.
3. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Постулаты когнитивной семантики // Известия РАН. Сер. лит. и яз. – 1997. – Т. 56. – №1. – С. 10–21.
4. Гулыга А.В. Русская идея и её творцы. – М.: Изд-во Эксмо, 2003. – 448 с.
5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гносис, 2004. – 390 с.
6. Кубрякова Е.С. Семантика в когнитивной лингвистике (о концепте контейнера и формах его объективации в языке) // Известия РАН. Сер. лит. и яз. – 1999. – Т. 58. – №6. – С. 5–12.
7. Леонтьев А.Н. Образ мира // Избранные психологические произведения. В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 177–192.
8. Лукин В.А. Концепт истины и слово истина в русском языке (Опыт концептуального анализа рационального и иррационального в языке) // Вопросы языкознания. – 1993. – №3. – С. 60–72.
9. Моррис Ч.У. Основания теории знаков: Пер. с англ. В.П. Мурат // Семиотика / Сост. Ю.С. Степанов. – М.: Радуга, 1983. – С. 37–90.
10. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
11. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 1999. – 18 с.
12. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. – М.: Академический Проект, 2004. – 992 с.



## ОБРАЗ КНЯЗЯ ЮРИЯ В РОМАНЕ Д.М. БАЛАШОВА «ВЕЛИКИЙ СТОЛ»

Уже в «Младшем сыне» Балашовым запечатлены отдельные моменты детства и отрочества Юрия Даниловича, в то время как о детстве Михаила Тверского в романах не повествуется. Конечно, вряд ли можно говорить об исторической достоверности эпизодов, рассказывающих о малолетстве Юрия. Скорее всего, это авторский вымысел, основанный на данных различных источников и на том, как сложилась судьба Юрия Московского в дальнейшем. Естественно, в летописях содержится крайне мало сведений, касающихся детских лет того и другого князя. Дмитрий Балашов в немногочисленных рассказах о детстве Юрия пытается воссоздать эти эпизоды такими, какими они могли бы быть. И потому, когда Даниил Московский сообщает радостную весть о том, что у него «сын родился»<sup>1</sup>, князь Дмитрий, брат, говорит: «Пусть растет умней нас, али хоть удачливее!»<sup>2</sup>. Слова Дмитрия уже предвещают удачу Юрию, но удача эта будет куплена кровью.

Имея в виду качества, появившиеся у Юрия в сознательном возрасте, Балашов подозревает, что княжичем его баловали: «Дуня не могла налюбоваться первенцем»<sup>3</sup>, «совсем не могла сердиться и баловала ужасно»<sup>4</sup>. Не случайно автор, описывая ситуации, которые могли происходить, в общем-то, со всеми детьми (например, «драка» княжичей в «Младшем сыне») указывает на задиристость, хитрость Юрия: «Юрий стрельнул разбойными глазами, тряхнул рыжей головой: — А Сашко меня бьет!»<sup>5</sup>. Здесь обращается на такие детали облика княжича, как «разбойные глаза», «рыжая голова». Последняя деталь будет присутствовать в дальнейшем практически при любом упоминании о Юрии. Она, по всей видимости, повторяется для установки акцента автором на основных его чертах, которые большей частью негативны. Достаточно вспомнить фольклор. Создавая сказки о животных, народ антропоморфировал такие качества как хитрость, изворотливость в рыжей лисе (сказки «Лиса и журавль», «Лисичка-сестричка и волк»). Потому уже в детстве Юрий умел угодничать («прошения» к матери о живом коне), лукавить. По всей видимости, княжич ленился учиться, о чем свидетельствует соответствующий эпизод романа: «Пока дер-

жался гнев, прошла (мать — С.М.) в детскую, где Юрко мучал дьячка. Юрию досталась изрядная трепка. <...> После порки ученье пошло резвее»<sup>6</sup>.

Очень значим в развитии сюжета эпизод с венником, символизирующем целое, единое, то, что не сломаешь. Сыновья Даниила не смогли сломать целый веник, тогда отец стал ломать его по прутику: «Целый не поломашь! Так и вы, братья! <...> Вместях вас николи никто не сломат! А будете драться — ратиться, так каждого по одиночке... Уразумел?»<sup>7</sup>. Последняя реплика — «Уразумел?» — естественно, обращена к Юрию, будущему виновнику раздоров и распри на Руси. Отметим еще раз важность этого эпизода, который можно интерпретировать как и мечту Даниила об объединении русских княжеств.

Даниил старался учить добру Юрия (вспомним случай с хлебными зернами, показанный в «Младшем сыне»), но, к сожалению, характер Юрия оказался другим, и, как известно по событиям истории, связанным с ним, он не захотел понять главного наказа отца: «С братьями не воюй!»<sup>8</sup>.

Дмитрий Балашов часто размещает главы своих произведений контрастно, потому после главы о Юрии появляется глава о Михаиле (соответственно, главы 78 и 79 «Младшего сына»). Михаил Тверской, которого встречает Даниил у себя в Москве, предстает молодым, сильным, благородным. Бросается в глаза деталь: «Михаил ехал... в старинном алом корзне на соболях, в алой княжой, как пишут на иконах, шапке» (курсив наш — С.М.). Уточнение «как пишут на иконах», вероятно, апеллирует к тому, что князь Михаил будет впоследствии исторически оправданно причислен к лику святых. Подчеркивается открытость Михаила, которая проявляется в отношении к Даниилу и как к равному, и как к старшему брату. Балашов вводит важный диалог Юрия с Михаилом (даже не с Михаилом, а с отцом, так как Михаил во избежание конфликта не отвечал на вопросы малолетнего сына Даниила):

«— Тверской князь, ты воевал с нами?

Взрослые рассмеялись.

— А мы тебя побили, да? — не уступал Юрко.

— Не мы, а все вместях, с дядей Митрием да с дядей Андреем...

— Это как веник?

— Дерутся все! Я их веник заставил ломать, — пояснил с некоторым смущением Данил»<sup>9</sup>.

Этим отрывком подтверждается, что Юрий не понял смысла отцовского завета: «Лучше не ратиться. Лучше с има торговать!»<sup>10</sup>.

Как уже отмечалось ранее, образ Михаила Тверского резко противопоставлен образу Юрия Московского. В отношении к людям, к своим подданным, к церкви, к природе, к городам Руси, в том числе и к родному городу Михаил Ярославич гораздо выше своего соперника: «Молодому тверскому князю весело было смотреть на островерхие, в снежном серебре, елки, на оснеженные, в инее, ветви берез»<sup>11</sup>, «...стоял, слегка поводя плечами, с удовольствием расправляя затекшие члены, вдыхая свежий, чистый ветер родной Твери, и весело озираю поля, деревни, Волгу, переметнутую снегами, и свой город, не вмещающий в венце стен, изобильно выплеснувший слободы и посады сюда в Заволжье, к Тверце, и в ту, невидную отселе, затьмацкую сторону. <...> Нигде нет такого прозрачного ветра! Нигде не дышит так легко!»<sup>12</sup>.

Взгляд князя Юрия на хозяйство, на зодчество по-юношески легкомыслен: «Юрий, нынче, воротясь из Переяславля, застал отца в хлопотах.

— Ко мне большой боярин просится с Волыни, Нестер Рябец с сыном Родионом. Тысячи полторы людей с има!

Юрий присвистнул:

— Сила!

— То-то! — отозвался отец. — Сила силой, а хватило бы запаса прокормить!

— Ну, до осени отсижем.

— До осени не хитро дотянуть...»<sup>13</sup>.

Здесь он противопоставляется не только Михаилу Тверскому. В Твери на то время хозяйство было развито лучше, чем в Москве и даже во всех городах Руси, кроме, пожалуй, Новгорода. Юрий здесь также противопоставляется своему отцу, рачительному хозяйственнику, как было указано ранее.

Такая черта Юрия как трусость часто отмечается Балашовым. В описании боя за Коломну встречаем такие слова: «Юрий скакал, остро переживая страх...»<sup>14</sup>; в изображении тверской сечи: «Труслив, а себя превозмог!»<sup>15</sup>.

«Юрко нравный... крутой...»<sup>16</sup> — эти предсмертные слова Даниила определяют, в общем, всю натуру Юрия во взрослой жизни, в период подлого добывания им великокняжеского престола. Мы не говорим о том, что Юрий был таким

же в короткое время своего княжения, поскольку, как замечает сам автор: «Убив Михаила, добившись вышней власти, став наконец великим князем владимирским, Юрий, вместо ослепительной радости, почувствовал вдруг странное умаление себя самого. Все эти годы отчаянной борьбы, ненависти, призрачных побед и тяжких поражений Михаил, словно исполинская тень, застил для него все. <...> Так и после убийства Михайлы Юрий на первых порах не совсем понимал, что ему нужно делать, и потому еще держал тело Михаила (странно нетленное!) у себя на Москве как некий талисман, придающий ему силы. <...> Юрий, добившись великокняжеской власти, не знал, что ему делать с ней. Весь его талан был в том, как подрывать эту власть, как разваливать страну, сражая князей друг с другом...»<sup>17</sup>.

На протяжении обоих романов Юрий характеризуется как корыстолюбивый, не останавливающийся ни перед чем в достижении, в сущности, узкособственнических целей, человек. Ему достался Переяславль, он получил бы и несколько других городов вместо ярлыка на великое княжение, по праву должного принадлежать Михаилу Тверскому. Как пишет Н.М. Карамзин, тверской князь был «внуком Ярослава Всеволодовича и дядею Георгиевым, следовательно, старейшим в роде. Сие право было вообще неоспоримым <...> Новгородцы также признали его своим главою, в уверении, что хан утвердит за ним Великое княжение»<sup>18</sup>. Несмотря на уговоры митрополита Максима и матери Михаила Тверского княгини Ксении, даже на угрозу последней об отлучении от церкви, Юрий не согласился не искать великого княжения.

Авторские характеристики Юрия всегда негативны: «разбойные глаза», «мнительный», «фыркнул вепрем», «злой, настырный», «изверг», «убийца», «страсти, гнев, корысть, вожделение», «подл». Коннотация качеств Михаила же неизменно со знаком «+»: «прямой, стремительный», «упорный», «нежность», «сильный», «как дедушка, Александр Невский».

Отношение народа, бояр, князей к Юрию либо недоверчивое: «Даниил Лексаныч выглядел уж очень нехорошо, а в чужого для себя князя Юрия Федор не очень верил»<sup>19</sup>; либо явно неприязненное: «Василий Константинович прилюдно опозорил Юрия, бросив ему: «Ордынский прихвостень!». И кличка, чуял Юрий, прилипла, как смрадный плевок, поволоклась за ним на Моск-

ву. <...> Прочь! – грозно рыкнул Александр <...> Не отпуская и сильно встряхивая Юрия, он оборотил ужасное в этот миг лицо к его людям: – Прочь, псы! Убью!!!»<sup>20</sup>.

Князь и сам неприветлив, недружелюбен, его все раздражает: «Юрий... или молчал, или бросал короткие отрывистые слова. <...> Напряженным, мерцающим взглядом смотрел Юрий...»<sup>21</sup>.

Преданны Юрию и готовы с ним сотрудничать либо подобные ему, либо слабые духом: Протасий, Босоволк, Кавгадый. Петр Босоволков настолько был верен князю, что пошел на убийство Константина Рязанского. Кавгадый явился как бы зеркальным отражением князя Юрия: «Кавгадый сдружился с Юрием не потому, что Юрий осыпал его золотом <...> Кавгадый признал... в Юрии своего»<sup>22</sup>. Он так же труслив, лицемерен, лжив, хвастлив, корыстолюбив. Кавгадый лжет, обещая, что «похлопочет... за Михаила перед ханом, чтобы Узбек не рассердился на тверского князя за разгром татар...»<sup>23</sup>. Что было на самом деле, известно всем: жалобщики и лжесвидетели против Михаила, найденные Юрием по совету Кавгадыя; затем убийство тверского князя в Орде.

К князю Михаилу большинство русских людей – и жители других городов, и, конечно, жители родного города – относились хорошо: «Тверь встречала... князя колокольным звоном. <...> В сплошном радостном кличе тонули даже голоса колоколов, и Михаил точно плыл над толпою по воздуху...»<sup>24</sup>. Его любят родные – жена Анна, сын Митя, и даже монгольский хан Тохта испытывает к нему симпатию.

Безусловно, причина трагической гибели Михаила Тверского и его сыновей в Орде кроется не только в подлых происках Юрия Московского. Такому стечению событий поспособствовало, к сожалению, изменение ордынской политики после смерти Тохты и с приходом Узбека. Но надо отметить еще раз, что именно Михаил Ярославич явился в это время великим русским князем, стремившимся к объединению земли, в то время как Юрий лишь сеял раздор между князьями и ве-

роломно добивался своих меркантильных целей. «Юрий был подл. <...> никто не ставил его всерьез и никто не опасался его власти на Руси. <...> Юрий для всех них был понятен, удобен и удобно ничтожен. А тверской князь олицетворял то, что едва не победило, вместе с учением Христа, у них, в Орде, что требовало союза и дружбы, а не окрика и глума, что требовало мысли и благородства...»<sup>25</sup>.

#### Примечания

<sup>1</sup> Балашов Дмитрий. Избранные произведения в двух томах. Т. 1. – М., 1986. – С. 279.

<sup>2</sup> Там же. – С. 279.

<sup>3</sup> Там же. – С. 343.

<sup>4</sup> Там же. – С. 408.

<sup>5</sup> Там же. – С. 407–408.

<sup>6</sup> Там же. – С. 409.

<sup>7</sup> Там же. – С. 412.

<sup>8</sup> Там же. – С. 414.

<sup>9</sup> Там же. – С. 416.

<sup>10</sup> Там же. – С. 418.

<sup>11</sup> Там же. – С. 465.

<sup>12</sup> Балашов Д.М. Великий стол. – М., 1982. – С. 101.

<sup>13</sup> Балашов Дмитрий. Избранные произведения в двух томах. Т. 1. – М., 1986. – С. 536.

<sup>14</sup> Там же. – С. 559.

<sup>15</sup> Балашов Д.М. Великий стол. – М., 1982. – С. 201.

<sup>16</sup> Балашов Дмитрий. Избранные произведения в двух томах. Т. 1. – М., 1986. – С. 583.

<sup>17</sup> Балашов Д.М. Великий стол. – М., 1982. – С. 390–392.

<sup>18</sup> Карамзин Н.М. Предания веков. Сказания, легенды, рассказы из «Истории государства Российского». – М., 1989. – С. 297.

<sup>19</sup> Балашов Дмитрий. Избранные произведения в двух томах. Т. 1. – М., 1986. – С. 580.

<sup>20</sup> Балашов Д.М. Великий стол. – М., 1982. – С. 116–130.

<sup>21</sup> Там же. – С. 119.

<sup>22</sup> Там же. – С. 336.

<sup>23</sup> Там же. – С. 339.

<sup>24</sup> Там же. – С. 101–102.

<sup>25</sup> Там же. – С. 371.

А.О. Назарова

## ТЕРРИТОРИАЛЬНАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ АМЕРИКАНСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ И ПРАГМАКОГНИТИВНОМ АСПЕКТАХ

*Данная статья посвящена социальной и территориальной вариативности американского варианта английского языка. Автор рассматривает языковые изменения и их причины с позиций социолингвистики, прагматики и когнитивной лингвистики и подчеркивает тесную связь языка и общества.*

В современном мире, с его нарастающими тенденциями к интеграции и диалогу все большую значимость приобретает вопрос о полноценном взаимопонимании людей, имеющих различную по форме и содержанию культуру мышления, ценности и поведение.

Данная работа соответствует общей тенденции современной лингвистики – переходу от лингвистики «внутренней», «имманентной», структурной, к лингвистике «внешней», антропологической, рассматривающей явления языка в тесной связи с человеком, его мышлением, духовно-практической деятельностью. В настоящее время лингвистика значительно расширила предмет своего исследования, она обогатилась новой информацией о факторах социальной и территориальной вариативности языка, стала активно использовать данные смежных наук – культурологии, психолингвистики, философии, антропологии, этнопсихологии, социологии и др.

Синтез собственно лингвистических методов с методами других, смежных наук привели к познавательной, когнитивной (социально-речевой) ориентации: языковой контекст должен корректироваться культурологическим и социолингвистическим, опираться на более глубокие сведения культурологического и социального характера, на передачу внеязыкового значения для адекватности речевого употребления.

Будучи многомерным образованием, язык органически входит в наиболее общие феномены бытия. Как важнейшее средство общения язык рассматривается в качестве компонента коммуникативной деятельности; как важнейший способ преобразования мира, информационного обеспечения и межличностной регуляции язык анализируется в качестве средства воздействия, побуждения людей к тем или иным действиям, к фиксации социальных отношений; как важнейшее хранилище коллективного опыта язык является составной частью культуры [2, с. 4].

Не подлежит сомнению, что язык как социально-культурное явление, отражает массовое мышление; он реагирует на все изменения и нововведения, происходящие в социуме. Человеческое общество стремительно движется к объединению экономических и политических систем. Но при очевидном стремлении народов синтезировать все достижения в области управления государством и экономикой, не менее очевидным представляется тенденция к сохранению национальной специфики, в первую очередь, к сохранению и развитию культурной самобытности. С одной стороны, человечество XXI в. наделяет большинство своих достижений эпитетом «всемирный», с другой – именно в этот период происходит распад всех существовавших ранее империй и образование новых национальных государств.

Таким образом, мы можем говорить о наличии центробежных и центростремительных тенденций как факторов, определяющих в последние десятилетия развитие наций, а как следствие, и развитие языка. Несмотря на процессы глобализации, способствующие унификации языковых вариантов, в настоящее время в мире наблюдается усиление позиций территориальных и социальных диалектов.

В фокусе внимания данной работы находится американский вариант английского языка. Актуальность представленной статьи определяется настоящей потребностью осмысления социальной и территориальной вариативности в социолингвистическом, прагмакогнитивном и лингвокультурологическом аспектах.

Согласно данным новейших исследований, проведенных по всей территории США, возрастающая миграция населения, иммиграция из других стран и средства массовой информации оказывают взаимоисключающее влияние на американский вариант английского языка. С одной стороны, эти факторы приводят к смешению диалектов и сглаживанию диалектных отличий, с дру-

гой – способствуют развитию местных говоров во многих урбанизированных районах страны, так же как и акцентов, обусловленных социальным положением, родом занятий, этнической принадлежностью, полом.

В Далласе и Атланте миграция жителей северных штатов оказала значительное влияние на местное произношение: молодые люди в Далласе и Атланте произносят местоимение первого лица единственного числа “I”, а не “Ah”, как традиционно принято в речи жителей южных штатов.

Более мобильная часть населения – особенно те, кто получил высшее образование, – чаще использует так называемый “Network Standard” (стандарт радиовещания и телевидения), на котором говорят ведущие национальных программ новостей. Этот диалект первоначально складывался на основе региональных диалектов Среднего Запада, в основе которых лежала речь представителей среднего класса. В настоящее время он не является регионально или социально маркированным.

Акцент остаётся важным индикатором статуса говорящего. Социологи обращают внимание на тот факт, что многие люди судят о моральных качествах, образованности, культуре собеседника, основываясь на том диалекте, на котором он говорит. Так как носители стандартного языка контролируют образование, коммерцию, управление и другие институты власти, стандартный диалект прочно ассоциируется с общественной жизнью. Стандартный английский необходим, чтобы получить доступ к образованию, возможности найти хорошую работу. Средства массовой информации широко пропагандируют идею о том, что региональный акцент не представляет никакой ценности, что его нужно искоренять, что просторечные черты нужно исправлять даже дома.

Однако, несмотря на прогнозы многих экспертов, согласно которым все американцы в ближайшее время будут говорить на простом гомогенном диалекте дикторов теленовостей, США остаются страной с огромным количеством региональных диалектов, сленга и наречий [5; 6; 8; 11]. «Практически в каждом городе происходят заметные изменения в произношении. Таким образом, диалекты Чикаго, Нью-Йорка, Бирмингема и Сент-Луиса теперь значительно больше отличаются друг от друга, чем раньше (лет 50–100 назад)», – заявил профессор У. Лабов в интервью газете «Нью-Йорк Таймс» [11, р. 7].

Все вышесказанное касается только городских диалектов, традиционные сельские говоры исчезают. Американский лингвист Уолт Вольфрам, изучающий речь жителей острова Окракок (Северная Каролина), полагает, что этот диалект находится под угрозой исчезновения из-за массового наплыва туристов [12].

В чем же причины растущей дифференциации американского разговорного языка? На наш взгляд, это объясняется, в первую очередь, явлениями прагматического порядка. Один из факторов, возможно основной, управляющий динамикой диалектных процессов в сторону, противоположную линии сближения с литературной нормой, – это наличие скрытой престижности, ассоциируемой в Америке с речью рабочего класса, т.е. того слоя общества, который характеризуется более или менее сильными отклонениями в речевых привычках от требований нормы. Идея о наличии скрытого престижа была впервые высказана американским лингвистом У. Лабовым [1, с. 37]. По мнению исполнительного директора Американского Диалектического Общества профессора Алана Меткалфа, это может являться следствием того, что в ситуации выбора, использовать ли человеку язык средств массовой информации, либо тот диалект, на котором говорят его знакомые и большая часть окружения, он предпочтет говорить на диалекте своих друзей [11, р. 7], поскольку новое речевое поведение сделало бы его смешным и нелепым в глазах членов семьи, круга друзей и товарищей по работе. Проведенные в этом русле исследования доказывают, что когда преподаватели исправляют диалект учащихся, те, в свою очередь, обычно чаще используют просторечные черты в своей речи [4]. Данный факт также служит свидетельством того, что нестандартное речевое поведение имеет скрытую ценность.

Различные варианты языка играют роль социальных символов, показателей принадлежности личности к определенной территориальной общности, поддерживающей связь с национальными традициями и т.п. [3, с. 50]. «Региональные акценты обеспечивают культурное разнообразие американского государства», – говорит Алан Джаббор, директор Американского Центра Народного Творчества и Традиций при Библиотеке Конгресса [11, р. 7]. Диалект также выполняет функцию разграничения «свой» – «чужой».

Рассмотрим диалекты Северо-Западного побережья США (говоры Бостона, Массачусетса, Нью-Гемпшира), которые традиционно относятся к Северному произносительному типу. Характерной чертой этих диалектов является выпадение согласного [r] в середине слова (*"pahk the cah in Hahvahd Yahd"*) и добавление согласного [r] в конце слов, где он традиционно отсутствует (*"Santa Monicker"*). На современном этапе развития данных акцентов прослеживается тенденция к увеличению отличий между ними. В результате опроса, проведенного лингвистом Наоми Нейджи в Массачусетсе, менее 33% опрошенных заявили, что вторая буква в таких словах, как *"father"* и *"bother"* звучит одинаково. В Южном Нью-Гемпшире 67% опрошенных утверждали, что эти слова рифмуются – что нет различий в произношении букв «а» в слове *"father"* и «о» в слове *"bother"*. По мнению Наоми Нейджи, тот факт, что большее количество опрошенных в штате Массачусетс произносят разные фонемы в этих словах, свидетельствует о стремлении к самобытности и отражает скрытую враждебность, существующую между двумя штатами [11, р. 7]. Жители Южного Нью-Гемпшира больше контактируют с Бостоном, поэтому языковые отличия служат для них средством выражения своей индивидуальности.

Усиление социальной и территориальной дифференциации привело к появлению огромного количества лингвистических исследований, посвященных изучению данной проблемы. Однако, как уже неоднократно отмечалось выше, язык находится в тесной связи с социумом. Изучение вариативности диктуется потребностями общества. Исследование особенностей различных диалектов американского английского является необходимым и актуальным в наши дни по целому ряду причин.

Во-первых, США – многонациональная страна, где наиболее остро стоит проблема расовой и языковой терпимости. Одна из аксиом социолингвистики гласит, что за предубеждением против того или иного языка или диалекта стоит предубеждение против носителя данного языка или диалекта. В качестве примера рассмотрим американские территориальные и социальные диалекты с позиции их престижности. Диалекты Новой Англии обладают самым высоким престижем благодаря Гарвардскому университету, а также экономическому и культурному влиянию Бостона в период становления США. Диалекты

Южного побережья имеют более низкий престиж, по крайней мере, среди жителей Севера. Однако самым низким социальным статусом среди региональных акцентов обладают Диалекты Нью-Йорка. Роберт Деланей высказывает предположение, что причиной может служить тот факт, что большинство американцев негативно относятся к мегаполисам [6]. Калифорнийский диалект был очень популярен в семидесятые – восьмидесятые годы прошлого столетия вследствие влияния массовой культуры (фильмы, музыка) [12]. Этнические разновидности американского английского языка (афроамериканский английский, испанский английский, гавайский английский) до недавнего времени отклонялись как социально неприемлемые. Благодаря лингвистическим исследованиям, предпринятым в последние десятилетия, социологи смогли доказать, что все языки и диалекты являются равноценными с точки зрения их морального, эстетического, социального потенциала и с точки зрения их экспрессивной способности [10], что они характеризуются лингвистической целостностью. Диалектные черты, которые противопоставляются стандартному языку, всегда предсказуемы, они не являются случайными отклонениями. Признание равенства языков и диалектов – это первый шаг на пути к искоренению расовой и этнической дискриминации.

Во-вторых, социологи, педагоги и психологи обеспокоены низким уровнем грамотности (особенно среди социально изолированной части населения в США). Проведенные в этом русле исследования показывают, что это обусловлено отличиями в восприятии нормативного американского английского. Когнитивная модель языка носителей социальных или территориальных диалектов не позволяет им адекватно воспринимать информацию, изложенную на стандартном американском английском [Oubré]. Процесс восприятия и декодирования информации происходит в контексте нашего общего знания о том явлении или предмете, о котором идет речь. Как следствие, в общение могут привноситься элементы, которые, на самом деле, не подразумевались адресатом. Это, в свою очередь, приводит к определенным индивидуальным отличиям в понимании текста [7, р. 304–305]. Многие педагоги уверены, чтобы преподавание стало более эффективно, нужно заострять внимание учащихся именно на отличиях в употреблении стандартного языка и диалекта. В таком

случае, имплицитные языковые знания учащихся становятся основой изучения стандартного варианта. Учащиеся смогут получить общие представления о том, как язык функционирует в речи, что позволит им осознать процесс переключения с диалекта на стандартный вариант, и наоборот, который происходит постоянно, даже в речи носителей стандартного диалекта.

В-третьих, в настоящее время элементы социальных и территориальных диалектов проникают во все сферы языка, что может вызвать проблемы в общении. Для достижения необходимого коммуникативного эффекта (успешности речевого акта) участники используют соответствующие лингвистические и паралингвистические средства, которые должны быть правильно декодированы собеседником. Без понимания лингвокультурологической специфики речи невозможно добиться успешной, правильной коммуникации.

Результаты исследований находят практическое применение во многих областях человеческого знания (например: в разработке технологии распознавания речи).

В заключение следует еще раз подчеркнуть, что любые лингвистические процессы и изменения обусловлены социальными процессами. Языковая вариативность – следствие существующей конфронтации в обществе. Пока люди не ощущают себя единой счастливой семьей, они будут стремиться отличаться от своих соседей.

#### Библиографический список

1. Бродович О.И. Диалектная вариативность английского языка: аспекты теории. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1988. – 196 с.
2. Карасик В.И. О категориях лингвокультурологии // Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности: Сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2001. – С. 3–16.
3. Крючкова Т.Б., Нарумов Б.П. Зарубежная социолингвистика. Германия, Испания. – М.: Наука, 1991. – 157 с.
4. Adger Carolyn Temple. Dialect Education: Not Only for Oakland // ERIC/CLL News Bulletin. – 1997. – March. – V. 20. – №2 // <http://www.cal.org/resources/archive/news/199703/9703Dialect.html>
5. Campbell Lyle. Sociolinguistics in the USA // Sociolinguistics: an international Handbook of the science of language and society (2nd edition), ed. by Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier, and Peter Trudgill. – Berlin: Mouton de Gruyter, 2006. – Pp. 252–266.
6. Delaney Robert. A Dialect Map of American English. – C.W. Post Campus, Long Island University. – 2000 // <http://www.uta.fi/FAST/US1/REF/dial-map.html>
7. Garman Michael. Psycholinguistics. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 512 p.
8. Labov William, Ash Sharon and Boberg Charles. A National Map of the Regional Dialects of American English. – 1997 // [http://www.ling.upenn.edu/phono\\_atlas/NationalMap/NationalMap.html#fn1](http://www.ling.upenn.edu/phono_atlas/NationalMap/NationalMap.html#fn1)
9. Oubrii, Alondra. Black English Vernacular (Ebonics) and Educability: A Cross-Cultural Perspective on Language, Cognition, and Schooling. – 1997 // <http://www.aawc.com/ebonicsarticle.html>.
10. Patrick Peter L. Ten (Socio-) Linguistic Axioms. – 2006 // <http://privatewww.essex.ac.uk/~patrickp/Courses/10slxaxioms.htm>
11. Sharkey Joe. Regionalisms in Plainspoken English, America's Still Whopperjawed // New York Times. – 1997. – November. – №16. – P. 7 // <http://www.uta.fi/FAST/US8/REF/usregacc.html#nyt>
12. Wolfram W. and Schilling-Estes N. American English: Dialects and Variation, Oxford Basil Blackwell, 1998 // <http://www.pbs.org/speak/seatosea/americanvarieties.htm>.

Е.С. Савельева

**ПСИХОЛОГИЗМ И ЛИРИЧЕСКАЯ ЭКСПРЕССИЯ  
ОБРАЗОВ «ИСТОРИИ МОЕГО СОВРЕМЕННОГО» В.Г. КОРОЛЕНКО**

*В статье предпринята попытка охарактеризовать систему приемов психологического изображения действительности у В. Г. Короленко путем анализа текста автобиографического романа-воспоминания «История моего современника» и выявления особенностей авторского повествования.*

**Х**удожественное освоение человеческого сознания принято обозначать термином «психологизм». Под психологизмом мы вслед за Л. А. Колобаевой понимаем «способы раскрытия внутренней, духовной и душевной, жизни человека» [1, с. 8].

Жанры, избираемые Короленко – рассказы с элементами автобиографизма, очерки с натуры, рассказы героев в ключе исповеди, душевной беседы, – как нельзя лучше располагают к использованию приемов психологизма. Следует обратить внимание на то, что психологизм в изображении героев помогает читателю лучше понять не только самих героев, но и автора, который выражает свое к ним отношение, а следовательно, и авторскую идею, заключенную в произведении.

Вызывает немалый интерес проникновение во внутренний мир персонажей романа-автобиографии. Автобиографические произведения обладают очень специфическим, индивидуальным характером. Все помыслы автора автобиографической повести связаны со стремлением полнее описать жизнь своего героя, передать его психологию, его мироощущение.

Одно из ведущих мест в системе приемов психологического изображения В.Г. Короленко занимает авторское повествование.

Принципом, положенным в основу его творчества в общем и «Истории моего современника» в частности, является стремление воспроизводить события с точки зрения «тогдашнего восприятия». Осветим этот прием настолько, насколько он является средством выражения авторской субъективности.

Рассказывая о прошедших годах, Короленко всегда четко разграничивает свою теперешнюю позицию и позицию своего автобиографического героя на данном этапе его развития. Точка зрения автора может дополнять или пояснять точку зрения «современника», но она отнюдь не замещает ее. Замечательно то, что Короленко никогда не пытается скрыть свои «тогдашние» взгляды и убеждения, даже если они идут вразрез с его

современными мыслями. Он может позволить себе лишь выразить свою точку зрения на себя прежнего. Описывая первый год обучения в Технологическом институте, рассказывая о том, что приходилось голодать, Короленко говорит как бы между прочим: «В сущности это было медленное умирание с голоду, только растянутое на долгое время» [3, с. 90]. Автор не стесняется даже самых нелепых, смешных своих ошибок и заблуждений, смеется над своей восприимчивостью к литературным мотивам и типам. В стремлении найти такие слова, «которые бы всего ближе подходили к явлениям жизни» [4, с. 295], «современник» находит определение даже для своего костюма из дешевой материи, сшитого для поездки в столицу провинциальным портным: «Оставив в стороне моду, я чувствовал себя одетым с иголочки, “довольно просто, но со вкусом”» [3, с. 11]. Автор заключает эти слова в кавычки, показывая, что это и есть то определение, подобранное молодым юношей, который хочет выглядеть хорошо, презирая при этом моду и не имея для этого средств. После замечания знакомых дам о непригодности такого костюма для столицы Короленко говорит о своих чувствах: «А я остался с жуткой тоской одиночества в сердце и неприятным сознанием, что мой «немодный, но простой и изящный» костюм привлекает ироническое внимание...» [3, с. 14]. Автор опять берет характеристику костюма в кавычки. Конечно, человек, писавший эти строки, уже не думает так, и этими кавычками он подчеркивает разницу между собой и этим юношей, таким юным и наивным.

В первом томе «Истории моего современника», состоящей из пяти частей, в которых рассказывается о раннем детстве писателя, об учебе в пансионе пани Окрашевской, в житомирской и ровенской гимназиях, выступает именно такой образ автора. Читатель воспринимает произведение в двух временных планах, то переносясь в 50–60-е годы XIX века и становясь на позицию ребенка, то поднимаясь к точке зрения автора на происшедшие тогда события.



Такие возвращения автора от описываемых событий к собственному современному мнению продолжают в течение всего романа. Отметим некоторую их особенность. В первых главах, свое мнение о поступках и мыслях ребенка, которым был когда-то, В.Г. Короленко по праву старшинства высказывает, как правило, в форме утверждения, пояснения, оценки: «Нравы на нашем дворе были довольно патриархальные, и всем казалось естественным, что хозяйка-домовладелица вызывает жильца для объяснений, а может быть, и для внушения» [4, с. 61] – о жильце, позволившем себе мучить «купленного» мальчика.

Также приемлема форма сентенции, морали, может даже афоризма: «В детской жизни бывают минуты, когда сознание как будто оглядывается на пройденный путь, ловит и отмечает собственный рост. Одну из таких минут я вновь пережил в эту ночь под веяние ветра и его звон в проволоках, смутный, но как будто осмысленный» [4, с. 145].

Авторское вмешательство может носить характер сообщения об исторических фактах, внесимого для освещения и прояснения событий, о которых не может быть рассказано ребенком: «В сентябре 1861 года город был поражен неожиданным событием. Утром на главной городской площади, у костела бернардинском, в просторном, окруженном небольшим палисадником, публичка, собравшаяся на базар, с удивлением увидела огромный черный крест с траурно-белой каймой по углам, с гирляндой живых цветов и надписью: “В память поляков, замученных в Варшаве”» [4, с. 105].

Имеются в тексте и замечания от первого лица, в которых чувствуется ирония, отеческая насмешка над героем: «Как давно это было, и какой я был тогда глупый... И насколько я теперь умнее того мальчишки, который припадал ухом к телеграфным столбам или гордился... чем же? Званием малыша пансионера... А вот теперь я уже “старый гимназист” и еду в новые места на какую-то новую жизнь...» [4, с. 144–145].

В главах, посвященных описанию студенческого времени, автор по-иному выражает свое отношение к поступкам героя. В повествовании явно чувствуется ирония, ее проявления пронизывают весь текст, порой являясь неотделимыми от собственных слов героя. Часто иронические мысли оформляются в замечания от первого лица: «Во мне сложилось заносчивое убеждение, что я едва ли не самый умный в этом городе. Мерка у меня была такая: я могу понять всех

людей, мелькающих передо мной в этом потоке, колышущемся, как вода в тарелке, от шлагбаума до почты и обратно. <...> А они и не догадываются, какие мысли о них и какие мечты бродят в моей голове» [3, с. 12]. Персонаж вроде бы говорит о своем превосходстве над окружающими людьми, однако мы легко вычленим скрытый смысл, вложенный автором в уста героя. Далее автор дополняет с высоты своего жизненного опыта: «Я был глуп. Впоследствии, когда я стал умнее, я легко находил людей выше себя в самых глухих закоулках жизни» [3, с. 12].

Иногда автор в своих отступлениях прибегает к форме повествования о герое в третьем лице, словно оправдывая его: «А между тем, если читатель подумает, что мой современник был так безнадежно глуп, как может показаться по описанному здесь его настроению, то он, пожалуй, ошибется. Этот застенчивый молодой человек не был лишен даже в эти минуты некоторой наблюдательности...» [3, с. 30]. Такая форма повествования помогает В.Г. Короленко стать ближе к читателю, вести с ним о герое разговор один на один, словно выведя героя в соседнюю комнату.

В «Истории моего современника», произведении, основанном на реальных фактах, встречаются отрывки, в которых говорится о заведомо вымышленных событиях, – это мечтания автора. Этим отрывкам предшествует введение читателя в иную временную протяженность – авторское воображение: «Под слитное жужжание шкивов и движение ремней мое подвижное воображение уносилось далеко от данной минуты... Еще несколько лет... Я овладею техникой, выработаюсь в такого же умного и крепкого рабочего, как этот полесский практикант» [3, с. 54]. Рубленый слог таких отрывков говорит прежде всего о твердости авторских намерений, его вере в то, что так и может действительно произойти, а также о том, что молодой человек, мечтавший в таком ключе о совершенно различных вещах, был очень открыт для всего нового и стремился не к какой-то конкретной цели, а к чему-то вовсе для него не определенному.

Далее картина меняется: расхождение во взглядах сводится к минимуму, увеличивается доля действий героя. Для прямого обращения к читателю, для выражения своей точки зрения Короленко прибегает к отступлениям, в которых говорит о герое в третьем лице: «Читатель уже, вероятно, заметил из предыдущего, что мой со-

временник был особенно восприимчив к воздействию литературных мотивов и типов» [3, с. 73].

В последующих главах увеличивается совпадение мнений героя и автора, поэтому автор все реже прибегает к иронии и характеристикам действий героя. Авторские отступления преследуют теперь одну цель: сделать повествование более стройным, вводя в текст сообщения, отзывы и обобщения об исторических событиях, не коснувшихся лично героя, но имеющих значение для объяснения дальнейших событий. Так, например, не называя источника сообщения, В.Г. Короленко говорит о чигиринском деле, о покушении Соловьева – событиях, происшедших в то время, когда герой находился под арестом в Литовском замке.

Для творчества писателя в целом характерно наличие второго рассказчика, ведущего повествование от первого лица [«Чудная», «Убийец», «Ат-Даван»]. Таким рассказчиком чаще всего выступает человек, случайно встреченный писателем в течение его странствий. Этот человек может быть жандармом, ямщиком, преступником – важно то, что он находится в резком социально-психологическом контрасте с самим автором.

Такое построение произведения дает возможность Короленко выразить не только свою точку зрения на описываемое событие, но и показать проблему изнутри, осветив ее так, как сам участник события ее понимает. Таким образом, определяющая черта рассказчика состоит в том, что он является частью и выразителем умонастроений, характера и речевой культуры единого целого.

В «Истории моего современника» посторонний рассказчик не присутствует. Высказывания персонажей часто имеют форму неразвернутых или развернутых реплик, после которых, как правило, следует авторское мнение, пояснение. Эта особенность продиктована избранным жанром: в автобиографическом произведении автор не должен уступать право повествования. При необходимости охарактеризовать того или иного персонажа автор часто пользуется приемом введения литературного портрета, не доверяя герою самому рассказывать о себе.

В «Истории моего современника» автор стремится к достоверному изображению действительности, что опять-таки продиктовано избранной жанровой формой автобиографического романа-воспоминания. Некоторые легенды и фантастические события (мистический страх перед «тем светом», явление мары) вводятся автором в гла-

вы о детстве, чтобы показать тонкую впечатлительную натуру мальчика. После введения в текст рассказа о чем-то таинственном автор спешит объяснить действительные причины того, что ребенку или неграмотным крестьянам казалось сверхъестественным.

Портрет персонажа в художественном пространстве биографий несет психологическую нагрузку. Особенности внешности даются в сочетании с чертами характера. Рассмотрим характеристику Студенского, владельца корректурного бюро, у которого Короленко работал в 1872 году [3, с. 119–124]. Писатель представляет его нам, прибегая к литературной аналогии, усиливающей психологическую глубину образа. «Это была фигура оригинальная, в чисто диккенсовском роде».

В одном предложении ярко описана внешность Студенского. Приведем его полностью: «Высокий, худой, желтый, лицо почти безусое и дряблое, все в мелких складках и морщинках, светлые, неопределенного цвета глаза, производившие впечатление мутных льдинок, и при этом – прекрасные волнистые, светлокаштановые кудри, в рамке которых странно выступала эта безжизненная маска» [3, с. 120]. Эта краткая портретная характеристика создает отталкивающее впечатление о человеке из-за употребления слов, вызывающих определенно отрицательные ассоциации: «лицо <...> дряблое», «глаза, производившие впечатление мутных льдинок». Настороженность в настроении самого Короленко, недоверие его к этому человеку заметно благодаря противопоставлению: прекрасные кудри – безжизненная маска. Наряду с отсутствием развернутого описания можно говорить еще об одной особенности портретной характеристики: чаще всего она носит характер лейтмотива. Далее, рассказывая о Студенском, Короленко часто называет его лицо маской, руки сухими, цепкими и костлявыми, голос тусклым, мертвым, а самого его сравнивает с «сумасшедшим маниаком» или «фантастическим вампиром». Квартиру, отделанную «по странному вкусу» Студенского, где Короленко жил и работал с братом, он описывает так: «Двери и карнизы были черные, даже потолок довольно темного цвета. В общем комната напоминала гроб. От времени до времени черная дверь приоткрывалась, в ней показывалось лицо-маска, и длинная сухая рука Студенского протягивала в щель большой корректурный лист, резко и траурно белевший на темном фоне...» [3,

с. 121]. На писателя и квартира, и ее хозяин оказывали тягостное впечатление: «На меня нападала невольная оторопь».

Портрет героя, изображение его внешности используется не только как прием косвенного изображения внутреннего мира героя, но и указывает на психологическое состояние автобиографического персонажа. Настроение автора проявляется в образе героя, затем воплощается в структуре текста, все части которого подчинены общему направлению творческой мысли автора.

О своем настроении в этот тяжелый период Короленко говорит: «Не могу вспомнить без содрогания об этих двух-трех месяцах моей жизни...». Проследив за биографическими сведениями Короленко, можно понять, чем вызвано такое настроение помимо внешних особенностей хозяина корректурного бюро и обстановки. Поступая учиться в Технологический институт, Короленко был переполнен самыми высокими надеждами, мечтал попасть в Петербург как в другой мир. Но «мечта за мечтой уносится ветром...» [3, с. 116]. Прожив более двух лет в Петербурге, Короленко не окончил ни одного курса в институте, будучи подхваченным особым течением студенческой жизни. Именно в этом гробу, в корректурном бюро, к писателю приходит осознание, что город остался тем же – могучим, манящим и заманчивым миром, и лишь от человека зависит: увязнуть в бессмысленной работе или идти навстречу своей мечте. Неожиданно для себя Короленко бросает все в Петербурге и уезжает в Москву поступать в Петровскую академию. Немалую роль в этом решении сыграли, видимо, давящая обстановка корректурного бюро Студенского и ее хозяин, «фантастический вампир» с мертвым лицом-маской. Так, мы видим субъективную обусловленность между художественным восприятием действительности, рождавшим такие мрачные образы, и общим настроением писателя, окружавшей его действительностью. Этот факт подчеркивает слитность отдельных фрагментов «Истории моего современника», их объединение образом автора.

Вся структура романа-воспоминания и используемые в нем принципы и приемы создания

героев подчинены авторской концепции, представлению автора о судьбе героя.

В создании образов героев автор использует систему художественных средств, которая складывалась на протяжении целых столетий: биографический элемент, систему лейтмотивов, литературные аналогии, портретные характеристики, психологизм. Работая над произведением, Короленко преследует несколько целей: описание собственной жизни, воссоздание художественной панорамы жизни России 60–80-х гг. XIX века и определение идеала человека эпохи. Для достижения поставленных целей писатель идет через приведение широчайшего литературного контекста, раскрытие духовного склада героев, проникновение в их внутренний мир. Для воплощения своего замысла писатель привлекает обширнейший фактический материал.

В.Г. Короленко отличает стремление понять внутренний мир творческой личности в его противоречивой сложности, эволюции. Характер повествовательного стиля, портретный рисунок – приемы, свойственные косвенной форме психологического изображения героев. Повествование от третьего лица дает возможность автору показывать глубоко и подробно внутренний мир героя, психологически интерпретировать его поведение. Портретные характеристики героев являются средством раскрытия психологических особенностей личности: внешние черты героев соотношены с их внутренним миром. Рассмотрев приемы создания образа главного героя, мы пришли к выводу, что они, будучи традиционными, даже обязательными для автобиографии, отражают в то же время индивидуальность писателя.

#### Библиографический список

1. *Колобаева Л.А.* Концепция личности в русской литературе рубежа XIX–XX вв. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 333 с.
2. *Короленко В.Г.* Собр. соч: В 10 т. – М., 1955. – Т. 1. – 495 с.
3. *Короленко В.Г.* Собр. соч: В 10 т. – М., 1955. – Т. 6. – 327 с.
4. *Короленко В.Г.* Собр. соч: В 10 т. – М., 1955. – Т. 5. – 399 с.

Н.М. Сергеева

**РОМАН Д.С. МЕРЕЖКОВСКОГО «АЛЕКСАНДР I»  
В РЕЦЕПЦИИ СОВРЕМЕННОСТЕЙ**

*В статье предпринята попытка обобщить и систематизировать отклики современников Д.С. Мережковского на его роман «Александр I». Изучение читательского восприятия позволяет выявить наиболее дискуссионные эпизоды и образы произведения, что способствует более глубокому осмыслению особенностей художественного сознания писателя и его философско-эстетической позиции.*

Роман Д.С. Мережковского «Александр I» (сразу после выхода в свет первых его глав) вызвал весьма оживленную дискуссию среди читателей. И это не случайно, ведь речь шла уже не об отдаленных временах упадка Римской империи или эпохе Ренессанса, теперь художественному осмыслению подверглись события относительно недавнего прошлого России. Причем «Александр I», по словам современника Мережковского Б. Садовского, «едва ли не первый русский роман, где близкие нам по времени и духу исторические лица изображены не в условных, цензурно дозволенных положениях и позах, а в частном и семейном их быту со многими тайными подробностями, недоступными до сих пор печати» [8, с. 116].

Одним из первых на новый роман Д.С. Мережковского в 1911 году откликнулся Л. Войтоловский, опубликовавший в «Киевской мысли» заметку о начальных главах «Александра I». Рецензент признает, что по форме произведение Мережковского вполне может считаться романом историческим, поскольку в нем есть все, чего можно требовать от произведений подобного рода: «исторические фигуры, столкновение исторических сил, множество исторических деталей» [2, с. 2]. Однако содержательный план совершенно не устраивает Войтоловского. Образы как главных, так и второстепенных героев, по его мнению, чрезвычайно схематичны, похожи друг на друга и представляют собой (с небольшими вариациями) повторение одних и тех же литературных типов: «это сплошь либо Чацкие, либо Молчалины» [2, с. 2]. Пытаясь дать наглядную характеристику своим персонажам и желая одновременно погрузить их в живую атмосферу Александровской эпохи, Мережковский «нагромождает кучи анекдотического хлама» [2, с. 2], чем добивается совершенно противоположного результата: образы дробятся на множество пестрых деталей, цельной картины не возникает. Лишь

два героя – Софья и архимандрит Фотий – представляются рецензенту увлекательными и искусно сделанными. Однако и здесь находится изъян: Войтоловский считает, что их «можно с одинаковым правом отнести и к Александровской, и ко всякой другой эпохе» [2, с. 2]. В итоге автор статьи приходит к мысли, что в «Александре I» не характеризуются должным образом ни деятели той поры, ни обозначенный период в целом, и, следовательно, в историческом отношении роман Мережковского не представляет никакого интереса для читателя.

В более поздней своей статье (1913 года), появившейся уже после публикации «Александра I» в полном объеме, Войтоловский укрепляется во мнении относительно обрисовки действующих лиц романа: все они «точно заморожены, не стоят на ногах и переговариваются скучным, безжизненным, однотонным языком <...> все отзываются той почвой, откуда они добыты – архивом» [3, с. 2]. При всем уважении к Мережковскому как кропотливому, умному и знающему исследователю, рецензент совершенно отказывается ему в наличии воображения и художественного таланта. Более того, Войтоловский упрекает писателя в упорном навязывании всем совершающимся в романе событиям своеобразной мистической перспективы, в связи с чем исторические лица искажаются и приобретают «удивительно фальшивый характер» [3, с. 2]. Рецензент заключает, что «Александр I» грубо тенденциозен: реальные черты безжалостно спрямляются, исторические факты и приметы времени загоняются в узкие рамки «единого мистико-революционного плана» [3, с. 2].

Ту же черту романа Мережковского – несвязанность исторических разысканий с законами художественного творчества – отмечает в своей статье «Оклеветанные тени» (1913) Б. Садовский, «причем те и другие равно приносятся в жертву извне возникнувшей основной идее. Романист

и историк не сливаются в одно целое, а уподобляются сиамам близнецам <...> Упорная, почти навязчивая, как бред, идея уже много раз повторенная автором за последние годы, вяжет романиста по рукам и ногам, а историка заставляет, может быть против желания, приписывать своим героям небывалые слова и поступки» [8, с. 116]. Садовский вновь повторяет ставший уже общим местом упрек Мережковскому в желании оправдать теоретические построения жизненным опытом, «облечь идею в плоть и кровь» [8, с. 116]. А поскольку современную жизнь довольно трудно уместить в рамки каких бы то ни было искусственных теорий, писателю проще обратиться к историческому материалу, с которым можно работать более вольно, ведь «в прошлом всякий находит то, что ему близко» [8, с. 116].

Рецензент приходит к выводу, что основная (хоть и не вольная, но непоправимая) беда Мережковского состоит в том, что он «типичный и н о с т р а н е ц (разрядка Б. Садовского. – Н.С.), не по происхождению, а по природе, сделавший его как бы помимо воли чужим России» [8, с. 116]. Таинство духа русского человека, глубинные процессы исторической жизни страны, конечно, интересуют Мережковского, однако он смотрит на все глазами внимательного и умного иностранца – со стороны. Явления эти не находят живой отклика в душе писателя, «там, где русский человек заплакал бы от восторга или гнева и не нашел бы слов, Мережковский достает хладнокровно записную книжку и вносит себе на память факт» [8, с. 116]. В итоге весь роман предстает мозаикой фактов, цитат, бытовых подробностей (зачастую ошибочных, не соответствующих эпохе). По мнению Садовского, в «Александре I» слишком чувствуется сухая книжность, из чего критик делает заключение о «несерьезности» работы Мережковского в смысле ее ненужности, бесполезности для тех, кто «живет и подвизается подвигом житейским» [8, с. 119], а не находится в плену умозрительных теорий.

П. Берлин в своей статье «Александр I и декабристы в искажении Д. Мережковского» (1913) также указывает на перегруженность нового романа писателя документальным материалом, не всегда переработанным в художественные образы. Но, несмотря на обилие конкретных исторически достоверных данных, облики Александра I и декабристов предстают перед читателями в значительно искаженном виде. По мнению Берли-

на, главной причиной этого становится мистицизм, стремление писателя «повсюду дух времени заменить своим собственным духом, в котором время отразилось в совершенно исковерканном виде» [1, с. 171]. Тенденция делать героев глашатаями авторских идей значительно снизила как художественную, так и историческую ценность «Александра I». Критик повторяет мысль Войтовского (да и многих других своих современников) о том, что Мережковский в этом своем произведении «не историк и не художник, он суфлер и режиссер» [1, с. 171]. Герои находятся в полной власти автора и, в зависимости от его произвола, совершают те или иные поступки, произносят те или иные «истины». Критик делает бескомпромиссное заключение: «Писатель <...> дал нам произведение, лишенное крупного художественного значения и страдающее огромными научными недочетами, больше искажающее, чем изображающее образы исторических деятелей» [1, с. 171].

П.А., автор опубликованной в 1913 году в «Русской молве» краткой заметки об «Александре I», пытается несколько смягчить многочисленные резкие выпады критиков в адрес Мережковского. П.А. не утверждает, что роман идеален в художественном отношении, он даже готов согласиться, что «это не роман вовсе, а какой-то “музей восковых фигур 1925 года”». Все лица мертвые, и взгляд у всех стеклянный, тяжелый» [7, с. 6]. Однако автору отклика этот факт не представляется исключительно важным, поскольку Мережковский, по его мысли, и не стремился дать в своем произведении исторически точную и художественно законченную картину эпохи царствования Александра I. Центральная идея, скрепляющая роман в единое целое, стоит вне истории и вне искусства. Это представление Мережковского «о связи самодержавия с православием и о Боге, выявляющем себя в революции» [7, с. 6]. Общий тон рецензии значительно сглажен по сравнению с откликами других современников писателя, высказывавших мысль о превалировании в «Александре I» мистических идей над исторической правдой. И мысль об определенной авторской тенденции в осмыслении фактического материала звучит в заметке П.А. скорее оправдательно, чем обвинительно.

Интересна опубликованная в «Биржевых ведомостях» рецензия некоего Изм. А. на роман Мережковского. «Александр I» признается здесь наиболее заметным произведением года в обла-

сти исторической художественной литературы: в нем есть «историческая точность, осторожность, хорошее знание, спокойная колоритность изображения» [4, с. 5]. Как и прочие критики, Изм. А. отмечает эпизодичность романа, однако он склонен считать эту черту скорее особенностью, чем недостатком «Александра I». Автор рецензии полагает, что это, в сущности, и «не роман, где прямо и верно развивается известная драматическая коллизия, где растет, захватывая, одна историческая личность, где дается синтез эпохи» [4, с. 5]. Произведение Мережковского больше напоминает сценическую хронику, потому что «каждая из сцен содержит неизбежно какой-нибудь эффект, который прекрасно прошел бы под занавес» [4, с. 5]. Примечательно, что первоначально Мережковский действительно задумывал написать ряд «исторических хроник на манер Шекспировских» [5, с. 761]. В рецензии некоего М.Г. на «Павла I», опубликованной в «Вестнике Европы», читаем: «За этой первой драмой (“Павел I”. — Н.С.) должны последовать две других — “Александр I” и “Николай I”» [5, с. 761]. Очевидно, именно понимание жанровой специфики романа Мережковского (близость к драматической форме) позволило критику не обвинять автора в мозаичности, раздробленности текста, а поставить «Александра I» в один ряд с наиболее значительными литературными событиями года.

Не менее высоко оценил новую книгу Д.С. Мережковского и А. Ожигов. В статье, опубликованной в 1913 году в «Современном слове», он отмечает, что, несмотря на все старания критики найти в романе несовершенства, он «должен быть признан весьма выдающимся произведением современной литературы» [6, с. 2], поскольку заявленная тема (трагедия конца жизни Александра I) под пером писателя вырастает в эпопею. Ожигов не отрицает, что в романе есть слабые места, например, недостаточная художественная проработка некоторых образов, заметное влияние архивных изысканий, однако в целом «Александр I» представляется рецензенту довольно интересным. В художественном отношении наиболее эффектными Ожигов считает образы Софьи и императора, так как в обрисовке трагедии души Александра, его взаимоотношений с дочерью «менее всего был подчинен Мережковский документам, историческим данным и исследованиям. Здесь он был свободным художником, не зараженным влиянием архивов» [6, с. 2]. По

мнению автора отклика, именно благодаря творческому подходу Мережковского к созданию образа этого персонажа, роман и приобретает особую ценность.

Подведем некоторые итоги. Роман Д.С. Мережковского «Александр I», начиная с публикации первых глав, вызвал в читательской среде неподдельный интерес. Основная дискуссия развернулась по поводу художественного метода писателя, принципов работы автора с историческим материалом. Все без исключения рецензенты отдают должное эрудиции Мережковского, отмечают его скрупулезность в исследовании известной эпохи, однако далее их мнения расходятся. В большинстве своем критики не приемлют тот метод работы с документальным материалом, который применяет писатель. С их точки зрения, роман перегружен ненужными бытовыми подробностями, многочисленными цитатами и историческими анекдотами, которые лишь усложняют восприятие основной идеи «Александра I». Однако не все оппоненты Мережковского столь категоричны: есть и те, кто пытается понять специфику художественного сознания писателя, определить жанровые особенности его произведения. Единодушны рецензенты в оценке образа Софьи: сцены, передающие ее взаимоотношения с Александром I и князем Валерианом Голицыным, справедливо считаются лучшими страницами романа.

Таким образом, изучение читательского восприятия романа Мережковского дает возможность выявить наиболее дискуссионные эпизоды и образы произведения, позволяет определить направления исследовательской деятельности и способствует более глубокому осмыслению особенностей художественного сознания писателя.

#### Библиографический список

1. Берлин П. Александр I и декабристы в искажении Д. Мережковского // Новый журнал для всех. — 1913. — № 4.
2. Войтоловский Л. Александр I. Новый роман Д.С. Мережковского // Киевская мысль. — 1911. — № 178.
3. Войтоловский Л. Александр I. Роман Д.С. Мережковского // Киевская мысль. — 1913. — № 81.
4. Изм. А. Роман Мережковского «Александр I» // Биржевые ведомости. — 1913. — № 13339.
5. М.Г. Д. Мережковский. Павел I, драма. // Вестник Европы. — 1908. — Кн. 8.

6. *Ожигов А.* Литературные мотивы. Три трагедии. – Александр Первый, Елисавета, молодая Россия. – Роман Д. Мережковского. – Образ победителя Наполеона // Современное слово. – 1913. – №1853.

7. *П.А. Александр I* // Русская молва. – 1913. – №81.

8. *Садовский Б.* Оклеветанные тени (О романах Д.С. Мережковского «Александр I») // Северные записки. – 1913. – №1.

**А.В. Смирнов**

## ТЕКСТООБРАЗОВАНИЕ АНГЛИЙСКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ

Традиционно ведущей концептуальной категорией текстообразования считалась категория образа автора (повествователя). Образ автора является художественным коррелятом, образом творящего текст субъекта, воле и художественному намерению которого подчинены все средства текстообразования.

И повествователь, и персонажи художественного, в том числе и фольклорно-сказочного текста, – это «носители познания», субъекты речевой деятельности, источники активности в тексте. И повествователь, и персонажи имеют свои речевые планы, и в этом смысле творят текст как ткань повествования. Их речь (голоса) сливаются в единую ткань повествования. Последовательность и очередность высказываний повествователя и персонажей, реализуемая в форме авторской и персонажной речи – это самый зримый, непосредственно наблюдаемый уровень конституирования целого текста, уровень текстообразования. Безусловно, как художественные образы, повествователь и персонажи имеют и существенные различия. В эпическом произведении (а сказка, как известно, эпический жанр) персонажная прямая речь от первого лица представляет генетически вторичную языковую форму, с помощью которой развивается сюжетный ряд.

Наиболее зримым средством организации текста в единое целое является партитура организации речи, прежде всего – авторской и персонажной, или организация речевого плана совокупного текстового субъекта.

Для сказочного текста в его жанрово-исторической динамике этот вопрос особенно актуален, т.к. каждая из модификаций народной сказки демонстрирует разное соотношение авторской и прямой (косвенной) персонажной речи. Иными словами, тот или иной тип соотношения авторской и персонажной речи типичен для круга текстов каждой модификации сказки. Между модификациями наблюдаются четкие различия

в способе текстообразования и построения речевой партитуры целого текста. Это свидетельствует о том, что текстообразовательные функции субъекта исторически и жанрово изменчивы, что неодинакова их текстообразовательная и, следовательно, языковая компетенция. Анализ речевой партитуры сказочных текстов всех фольклорных модификаций позволит определить речевую структуру сказочных субъектов, их отношение друг к другу, их положение относительно языковой картины мира сказки и проследить динамику развития этих отношений.

Повествователь английской народной сказки служит посредником между миром персонажей и миром читателя. Персонажи осуществляют речевую деятельность исключительно внутри сказочного текста. Речь персонажей английской народной сказки – это их речевая деятельность, по которой можно судить о персонажах как о языковых личностях, обладающих определенным уровнем речевой и языковой компетентности, а также о их сюжетных функциях.

В системе персонажей народной сказки различаются постоянные типы персонажей, актуальные для всего корпуса текстов: предметы, животные, люди и сверхъестественные существа.

Картина мира сказки о животных имеет гомогенный характер, в ней люди и животные слиты воедино. В сказке о животных разница между живыми и неживыми, одушевленными и неодушевленными, разумными и неразумными имеет тенденцию стираться так же, как и биологическая межвидовая разница между предметом, животным и человеком. Животные персонажи более важные, чем человеческие персонажи в картине мира сказки о животных. В данной картине мира доминирует образ жизни и образ мысли, действий и поступков субъектов животного, растительного, неорганического происхождения, которые пользуются при общении единым языком.

Сказка о животных доносит до наших дней представление о едином языке, на котором общается вся живая и неживая природа, о языке, которым одинаково успешно пользуются неодушевленные (с точки зрения современной картины мира) предметы, а также одушевленные существа – животные и люди. Это представление о языке как о всеобщем средстве коммуникации, доступном и понятном людям, всем видам предметам, безраздельно господствует в текстах сказок о животных.

В волшебной сказке встречаются персонажи – предметы, животные, люди и сверхъестественные существа, т. е. все типы персонажей. Животные и люди могут быть как реалистичными, так и фантастичными персонажами, в зависимости от их принадлежности реалистическому или фантастическому полюсу волшебной сказки.

Мир волшебной сказки справедливо называют неоднородным. В целом он соответствует реальному миру, большинство его персонажей – обычные люди и животные, но в нем присутствует также и образ фантастического мира. Если для языковой картины мира сказки о животных характерны гомогенность, универсальность, единство, прагматическая открытость и доступность языка всем текстовым субъектам, то для языковой картины мира волшебной сказки актуальны понятия речи реалистической и речи магической, благодаря наличию всевозможных сверхъестественных персонажей, которые сказке о животных совершенно несвойственны и неведомы.

Представление об особой картине мира, в которой можно общаться с предметами и животными на общем языке, нормативное для сказки о животных и представленное в волшебной сказке, почти не сохранилось в бытовой сказке. Рационализм бытовой сказки, ее безусловная соотносительность с реальным миром почти полностью исключают появление в ней волшебства, магии. В картине мира бытовой сказки фантастика и представление о магическом языке, сохраненные и трансформированные волшебной сказкой, претерпевают окончательное рациональное переосмысление. Бытовая сказка не допускает веры в существование магического языка.

Повествователь – дирижер целого текста, т. е. он ведет повествование в наиболее важных сюжетных блоках текста. Во многих сказках разных модификаций завязка и счастливый сказочный финал реализованы речью повествователя. Вре-

мя от времени повествователь предоставляет возможность прозвучать голосу того или иного персонажа. Многие волшебные сказки представляют собой образец речевой партитуры, в котором доминирует голос повествователя, а персонажи «своими голосами» произносят отдельные реплики. В речи повествователя сообщается о чувствах, переживаниях, мыслях персонажей. В тех случаях, когда не происходит значимых событий, непосредственно сигнализирующих о смене композиционного блока текста, повествователь самостоятельно ведет повествование, не перегружая партитуру целого текста голосами отдельных персонажей, а имитируя их голоса в косвенной речи, точнее, ограничиваясь передачей исключительно смысла и содержания их возможных высказываний.

Текст народной сказки обучает слушателя правилам коммуникации, среди которых наиболее актуальны вежливость, искренность, правдивость, умение сказать так, чтобы быть адекватно понятым. В тезаурусе всех носителей языка складывается система прагматических кодов, необходимых для понимания сказки. Речевая партитура и правила ее ведения входят в систему этих языковых кодов. Система языковых кодов сказки настолько репрезентативна для языковой картины мира народной сказки, что почти в неизменном виде была унаследована ее литературной модификацией.

По соотношению доли голосов повествователя и персонажей жанровые модификации английской народной сказки можно представить в следующем виде:

1. Сказка о животных не демонстрирует четкой тенденции к равновесию долей авторской и персонажной речи. В некоторых сказках доминирует авторское повествование, в некоторых доминирует прямая персонажная речь.
2. Волшебная сказка: речь повествователя занимает большее место в речевой партитуре текста.
3. Бытовая сказка по типу речевой партитуры, т. е. по соотношению голосов повествователя и персонажей в целом демонстрирует сходство с волшебной сказкой.

Сказочный текст убеждает в том, что речь повествователя и персонажная прямая речь это базовые, первичные для данной языковой картины мира формы организации речи. В этом также кроется отличие языковой картины мира сказки от реалистической картины мира. Для сказки ба-



зовыми и типичными являются две основные формы речи: речь повествователя и персонажная прямая.

Будучи в конечном итоге художественными образами, в восприятии читателя преломляясь в «образ автора», в «образ повествователя», повествователь и персонажи дают представление о реальном прообразе языкового субъекта английской народной сказки, о ее совокупной языковой личности с ее языковой компетенцией и речевым поведением, которые регламентированы и предопределены историческими, социальными, культурными и собственно языковыми условиями существования данной языковой личности.

Анализ принципов текстообразования предполагает также дискурсивный анализ с позиций коммуникативно-синтаксического подхода, когда конституирование текста как целого связано с языковой компетенцией введения нового и превращения его в известное. В коммуникативно-синтаксическом структурировании текста как целого также есть значение партитурности, т.к. в процессе развертывания предложения в него включаются (или одновременно, или в известной последовательности) многообразные значения, которые частично срабатывают и тут же выключаются или продолжают присутствовать в пределах отдельного словосочетания или даже всего предложения, нависая над целым рядом его компонентов и многообразно соотносясь с системой его грамматических выразительных средств.

Обычно экспозиция народной сказки динамична и коротка. Начало первого предложения сказочного текста «Once upon a time there was a man who had two sons» – это классический сказочный зачин английской народной сказки, функциональный аналог русского «жил-был...». Это классическая речевая формула-клише сказочного текста. Это – сильный прагматический сигнал, который немедленно воспринимается как ввод в особое замкнутое пространство и время народной сказки.

Предложения экспозиционного дискурса английской народной сказки, как правило, имеют незначительное распространение – минимальное количество дополнений и обстоятельств, определений. Предложения информативны за счет субъектно-предикатных значений и смысловых связей, т.е. их информативность имеет глобальный характер, она реализуется главными членами предложения на уровне элементарного пред-

ложения. Грамматические субъект и предикат и образуют основу, каркас тема-рематической цепи дискурса. Внимание читателя захвачено субъектом-рассказчиком и фиксировано на быстрой смене тем экспозиции. Такой способ восприятия народной сказки знаком и апробирован слушателем на опыте подобных текстов. Опыт читателя по восприятию сказочных текстов входит в его опыт языковой и культурной личности, составляет его общую читательскую и слушательскую компетенцию.

На смену предложениям, репрезентирующим речевой план повествователя, приходят предложения, реализующие прямую персонажную речь. Прямая речь персонажа, особенно ее первое появление после авторской, – также значимый сигнал смены темы дискурса.

Ремы сменяют друг друга последовательно, динамично, не задерживая на себе внимание читателя (слушателя), т.к. оно должно, в соответствии с традициями сказочного повествования и восприятия, принадлежать следующему композиционному дискурсу, в котором, соответственно, реализуется следующая смысловая тема дискурса. Следующая смысловая тема соответствует второму композиционному блоку целого текста сказки. В нем столь же последовательно и динамично, как и в первом, продолжается продвижение сказочного текста от данного к новому, с последующим обозначением доминантных смысловых тем композиционных блоков сказочного текста.

Поступательность, неторопливость сказочного повествования является результатом отсутствия смысловой и грамматической компрессии. На синтаксическом уровне эти композиционные признаки осуществляются простой линейной прогрессией.

Тип сказочного сюжета, персонажи как художественные типы и, наконец, смысловая, композиционная, синтаксическая структура текстов сказок типичны и с первых слов и формул узнаваемы слушателем. Он сразу входит в особый мир на родной сказки, т.к. в его сознании имеется особый образ ее уникальной картины мира. Языковые средства, составляющие этот образ в языковом тезаурусе воспринимающего субъекта сказки – средства лексики, слово сочетания, предложения. В числе последних важнейшую роль играют традиционные речевые формулы сказки, т.е. специфические лексико-синтаксические маркеры, обеспечивающие наряду с тема-рематичес-

кой структурой особый ритм сказочного повествования и особую сказочную динамику развития текста.

Каждый конкретный сказочный текст имеет линейную, динамичную коммуникативно-синтаксическую организацию, которая, наряду с лексической и партитурной моделью данного текста, обеспечивает максимально быстрое и легкое восприятие текста как представителя сказочного жанра, а не какого-либо иного, даже родственного жанра (легенды, былички, байки, загадки и т.д.). Слушатель, воспринимающий текст, автоматически следит за правильностью ведения повествования, соответствующего инварианту, причем все отклонения от нормы сразу фиксируются им и расцениваются как текстовая аномалия, как покушение на жанровую и текстотипологическую узнаваемость сказки, вызванные нарушениями ее языковой картины мира. Компрессию тем, нарушение тематической последовательности и структуры повествования, пропуски речевых традиционных формул и «общих мест» допускает только непрофессиональный рассказчик.

Объединяет авторскую и персонажную речь их общая тенденция к экономии средств, расширяющих предложение второстепенных членов, т.к. ничто не должно препятствовать динамике текста, развертыванию простой линейной прогрессии.

Тексты народных сказок профессиональными рассказчиками воспроизводятся с минимальными отклонениями от канонических образцов устного повествования, которые складываются в течение веков и неизменно соблюдаются, обеспечивая сохранность текста. Исполнитель-рассказчик, склонный к импровизациям, нарушает генеральную тенденцию текста народной сказки — его консервативность. Сказанное выше справедливо и относительно содержания народной сказки. Текстовая функция рассказчика — профессиональное, почти точно-дословное воспроизведение текста, соблюдение речевых правил жанра. Этим самым обеспечивается канонизация формы и содержания композиционных дискурсов целого текста, которое поддерживается существованием общих мест, традиционных речевых формул клише. Линейная простая прогрессия также помогает сохранять нить повествования и не позволяет утратить ни одной из смысловых тем сказочного текста.

Сказка как жанр и сказка как текст традиционно были предметом изучения фольклористики, в рамках которой и было установлено наличие основных жанровых признаков, модификаций сказки и критериев их разграничения, одним из которых является принцип кумуляции.

Возможно изучение кумулятивного структурирования, т. е. образования текста, на уровне текстовой модели, выведения некой универсальной текстообразовательной пра-модели, на основе которой затем формировались последующие многообразные варианты сказочных кумулятивных текстов. Кумуляции как накоплению текста противостоит полярно противоположная тенденция текстообразования, называемая редукцией, компрессией, элиминацией текста и всех его единиц: дискурсов, предложений, словосочетаний, слов и даже слогов, букв, звуков. Доминирование кумуляции или компрессии в тексте зависит от состояния языковой картины мира, от уровня развития языковой личности и может, в свою очередь, способствовать реконструкции прежнего состояния языковой картины мира и языковой личности сказочного текста, для которых, особенно на раннем этапе существования сказки, кумуляция была ведущим и продуктивным способом конституирования текста и порождения целого высказывания.

Кумуляция как способ текстообразования не является присущей исключительно типу текста «сказка». По принципу кумуляции организованы также многие тексты народных песен, баллад, считалки. Хотя кумулятивный принцип текстообразования не является приметой исключительно сказочного жанра, он играет важную роль в истории сказочного жанра и в ходе исторической эволюции жанра сказки сам претерпевает изменения, проходит собственную эволюцию, дает собственные модификации, актуальные для текстов разных жанров и типов текста.

В сказочных текстах формульные модели могут нарушаться, частично разрушаться или частично утрачиваться; они могут быть опущены, компрессированы — как бы вынесены за скобки подобно общему множителю. В соответствии с этой посылкой общая модель кумулятивного текстообразования может быть выведена при анализе обоих типов кумуляции. Формульная кумуляция представляется явлением более ранним и архаичным по сравнению с эпической кумуляцией. Чисто формульных кумулятивных сказок

в целом корпусе текстов английских народных сказок почти нет. Однако из-за своей причудливой формы, отличающей их от всех прочих сказочных текстов разных историко-жанровых модификаций, они четко выделяются из всех прочих сказочных текстов.

Практически все сказочные тексты имеют те или иные признаки кумулятивной организации, от формульных повторов до осколочных звеньев разрушенного в далеком прошлом кумулятивного пратекста. Данная модель сложения текста не теряет исторических перспектив развития вместе с окончанием периода продуктивности сказки о животных, для которой эта модель наиболее актуальна, а эволюционирует вместе со сказочным жанром.

Наличие кумулятивных текстов разных фольклорных жанров у всех народов Земли, их известность в разные исторические эпохи убеждают в том, что у кумуляции нет единой прародины. Видимо, кумулятивный способ наррации – универсальное и неизбежное явление в человечес-

ком мышлении и языке, универсальный способ текстообразования. Для всех кумулятивных моделей текстообразования сказочных текстов всех времен и разных национальных картин мира характерны общие структурные и содержательные типы. С точки зрения структуры это – легко реконструируемые диалогичность / драматургичность текста и его речевой партитуры. Речевая партитура и языковая компетенция повествователя и персонажа находятся в отношении неустойчивого равновесия. Все кумулятивные тексты фабульны: в их звеньях действуют временные связи линейные последовательности; причинно-следственные связи выражены слабо. Это не что иное, как свидетельство линейности мышления языковой личности, порождающей такие тексты.

Описание и реконструкция какой-либо национальной картины мира по текстам давно ушедшей исторической эпохи позволяют видеть общие закономерности не только мыслительных, но и языковых моделей текста и общие направления их развития.

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

**Басов Н.Ф. ИСТОРИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ:** допущено МО РФ / Рец.: В.А. Фокин, В.Н. Маин. 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 256 с. – (Высшее профессиональное образование). – Библиогр. в конце глав. – ISBN 978-5-7695-3844-5.

*В учебном пособии прослеживается становление социально-педагогической мысли и практики, начиная с самых ранних этапов развития человечества и до наших дней. Большое внимание уделяется анализу социальных аспектов и гуманистических традиций общественного воспитания в XIX–XX вв. Основные темы курса подкрепляются документами и отрывками из произведений видных педагогов по проблемам социального воспитания. Для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Социальная педагогика».*

**Кондрат Е.Н. ГЕНДЕРНЫЕ ОСНОВЫ МОЛОДЕЖНОЙ ДЕЛИНКВЕНТНОСТИ:** Монография / Рец.: Н.П. Фетискин. – СПб.; Кострома: КГУ, 2007. – 162 с. – Библиогр.: с. 152–162 (203 назв.). – ISBN 5-7591-0801-8.

*В монографии исследуется проблема психологической сущности гендерной делинквентности. Дан анализ девиантологических и делинквентных проявлений. Рассмотрены концептуальные подходы к определению социально-психологической сущности гендерной делинквентности. Книга адресована практическим психологам, работникам правоохранительных органов и пенитенциарных учреждений, социальным педагогам, аспирантам, студентам и всем специалистам, интересующимся проблемами гендерной делинквентности.*

## ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ ТВЕРИ 1917–1930 гг. (к истории создания Союза художников России)

**В** 2007 году исполнилось 50 лет Союзу художников России. Это событие было отмечено проведением в Москве в феврале 2008-го обширной выставки «Отечество». Особая роль в юбилейной экспозиции была отведена российским краям, областям и республикам. Такой организационный шаг был продиктован не только концептуальными задачами выставки, но и самой историей, поставившей региональные творческие организации у истоков создания Союза художников России, и отдавая им важную роль в борьбе за собственную неправительственную организацию.

Однако, на это событие не откликнулось российское искусствоведение, не появилось ни одной публикации, посвященной истории Союза. Как оказалось, эта тема исследователями практически не изучена: не существует ни анализа, ни исторического обоснования происходивших в этом направлении событий. Устные свидетельства современников и участников этого процесса содержат очевидные противоречия. Поэтому представляется важным, прежде всего, проследить историю возникновения Союзов на местах, так как в провозглашенный в 1957 году Союз художников РСФСР вошли областные, краевые и республиканские организации, уже действовавшие с середины 1930-х годов под эгидой Оргкомитета. Вся объединительная работа была к тому времени осуществлена. Но создание российского союза вдохнуло в эти региональные структуры творческую жизнь, помогло преодолеть стихийность в работе и сообщило их деятельности некую целенаправленность. Вместе с тем, возникла очевидная необходимость установить по архивным материалам точные датировки всех организационных этапов, предшествующих данному событию.

История художественной жизни I половины XX века ряда регионов страны рассматривались в книгах, выпущенных в 1980-х годах издательством «Художник РСФСР» и посвященных творческим коллективам Российской Федерации. К работе над ними, за редким исключением, привле-

кались искусствоведы с мест. Почти все они затронули и тему возникновения областных союзов, но почти никто из них не уделил ей должного внимания, поскольку основной задачей авторов было освещение творчества современников. В последнее пятилетие многие региональные отделения Союза художников отмечали юбилейные даты образования организаций. К этим датам в ряде городов были изданы альбомы, содержащие статьи с историческим экскурсом. Но, и в этом случае большинство авторов оказалось весьма кратким и не ставило перед собой цели написать полноценную историю образования союза в своем городе. Не говоря о том, чтобы рассмотреть ее в контексте общественно-политических процессов происходивших в стране, в русле той роли, которую на протяжении 70 лет играл в стране Оргкомитет Союза советских художников.

Учитывая, что в данной статье история образования Союза рассматривается на примере событий, происходивших в Твери, необходимо отдать должное книге И.Г. Романычевой «Художники Калининской области», выпущенной в 1990 году издательством «Художник РСФСР». В тексте, в рамках стоящей перед автором задачи, была очерчена история становления в городе Союза советских художников. Но это была первая и до недавнего времени единственная попытка выстроить исторические факты в этом направлении, обрисовать канву, по которой развивалась история. Но удалось найти новые архивные материалы, уточняющие и расширяющие представления о предмете исследования. Определенные сведения на эту тему даны в неопубликованных статьях тверских искусствоведов Е.К. Мроз, Л.И. Кац и Н.Ф. Судаковой. В 2007 году вышел в свет альбом «Тверские художники», в котором опубликована вступительная статья автора этой публикации, ставшая еще одним шагом в изучении данной темы. В настоящее время привлеченные новые архивные материалы позволяют более детально проследить картину происходивших событий в художественной жизни Твери на протяжении

первой половины XX века и связать ее с организацией в городе Союза художников.

Созданию в крае Союза художников предшествовал немалый организационный опыт объединения мастеров изобразительного искусства в профессиональные школы, студии, кружки, общества. Этот опыт уходит корнями в XIX столетие, к школе А.Г. Венецианова, существовавшей в тверском имении художника Софонково, близ Вышнего Волочка и давшая русскому искусству целый ряд замечательных мастеров. Немалое значение имело и существование в Тверской губернии с 1884 года Владимир-Мариинского приюта для студентов Академии художеств – знаменитой Академической дачи, куда приезжали работать не только талантливая молодежь, но и широко известные мастера: В. Верещагин, Н. Дмитриев-Оренбургский, А. Куинджи, А. Кившенко, И. Пожалостин, В. Якоби и др. Бывал и работал на даче И.Е. Репин, принимавший активное участие в судьбе дачи. В различных краях губернии на рубеже столетий работали известнейшие мастера живописи: В.А. Серов, И.И. Левитан, И.И. Шишкин, М.В. Нестеров, А.Е. Архипов, В.Е. и А.В. Маковские, А.П. Рябушкин, А.С. Степанов, К.А. Коровин, В.В. Рождественский, С.Ю. Жуковский, В.К. Бялыницкий-Бируля, А.В. Моравов, Н.Я. Симонович-Ефимова, К.Ф. Юон и многие другие.

Создание Союза художников в Твери – одно из множества направлений в деятельности местной творческой интеллигенции в послереволюционные годы. К идее консолидации творческих сил в едином союзе она подходила последовательно, в тесном взаимодействии с московскими художниками. Постоянно работавшие в крае известные русские художники, систематически прилагали усилия для включения тверитян в творческие процессы, происходившие в столице и в стране. Немаловажен и опыт предшествующих поколений, подготовивший русских художников к новому шагу в этом направлении. Традиция создания творческих объединений в России зародилась еще в XIX столетии. В 1870 году Товарищество передвижных художественных выставок, вслед за Артелью художников И.Н. Крамского, продемонстрировало российскому обществу блестящий пример сплочения на основе единомыслия и взаимоподдержки. Именно передвижники, открывая филиалы в российских губерниях, закладывали на местах фундамент будущих творческих обществ и союзов. С 1903 года в течение двадцати лет иници-

иативно действовал «Союз русских художников», который по примеру товарищества передвижников тоже создавал сеть своих филиалов в губернских городах страны. Вслед за передвижниками, самым крупным объединением художников был «Мир искусства», созданный в 1898 году. Свою объединительную лепту внес и съезд русских художников, созданный правительством для участия в церемонии передачи городу Москве коллекции произведений изобразительного искусства, собранной П. Третьяковым. Все эти события затрагивали и Тверь, поскольку в формировании тех или иных тенденций деловой и культурной жизни города всегда существенную роль играло его расположение на важных транспортных путях, соединяющих две столицы, Москву и Санкт-Петербург. Как и в других городах России, здесь тоже проводились крупные выставки, в том числе привозные из Москвы и Санкт-Петербурга. Последняя выставка произведений передвижников прошла в городе в 1918 году, и организована была по инициативе В.К. Бялыницкого-Бируля и А.В. Моравова, обосновавшихся к тому времени в тверских краях близ озера Удомля. Выставка стала событием огромной важности для всей губернии. В имении В.Д. Державина Домотканово, находящемся в 7 километрах от Твери ежегодно принимали не только родных – В.А. Серова, Н.Я. Симонович-Ефимову, но и других гостей-художников. Окрестности озера Удомля, где в 1890-х годах не одно лето жил И.И. Левитан и написал здесь целый ряд известных произведений, притягивали талантливую молодежь. Московские живописцы стремились сюда, в поисках вдохновения. В 1912 году В.К. Бялыницкий-Бируля на берегу озера выкупил землю, построил дачу «Чайка», распахнувшую двери для друзей-коллег. Среди удомельских завсегдатаев были С.Ю. Жуковский, А.С. Степанов, А.Е. Архипов, Н.П. Богданов-Бельский, В.В. Рождественский, А.Д. Корин и мн. др. С 1903 года в окрестностях Удомли в имении С.В. Ушаковой Гарусово регулярно и подолгу жил А.В. Моравов. После революции художники Моравов, Архипов, Бялыницкий-Бируля активно участвовали в общественной жизни края. Это была очень активная в общественном отношении группа художников, влиявшая на положение дел в искусстве Твери, вникавшая в проблемы, выступавшая с принципиальными инициативами, сумевшая после революции наладить взаимодействие с властью. Вслед за кардинальными

изменениями в экономической, хозяйственной и политической жизни губернии, последовавшими после революционных событий 1917 года, перемены последовали и в художественной сфере. В 1918 был создан отдел изобразительных искусств Народного комиссариата просвещения, в ведомство которого перешли вопросы культуры и искусства. Наркомпрос и его структуры на местах развернули энергичную деятельность. В газетах регулярно отмечалась «небывалое художественное оживление на местах». Это фраза очень точно отразила атмосферу тех лет в Твери. Вот некоторые примеры. В январе 1919 года в Твери в помещении Коммерческого училища была развернута выставка произведений современного искусства. Экспонировались живописные работы известных мастеров: В.К. Бялыницкого-Бирули, Н.П. Богданова-Бельского, В.Н. Бакшеева, С.Ю. Жуковского (удомельская группа). Были привлечены и местные живописцы, среди которых двадцать работ представил художник В.С. Добротворский. О большой популярности выставки свидетельствует количество посетивших. Их было более трех тысяч. Осенью 1920 года в стране вышло Постановление Наркомтруда, в котором предписывалось: «... в 14-дневный срок по опубликованию настоящего постановления, зарегистрироваться в подотделе искусств: б) декораторам, театральным техникам, машинистам, парикмахерам и гримерам; в) художникам, преподавателям рисования и прочим работникам в области изобразительных искусств... Неисполнение настоящего постановления влечет за собой предание народному суду...» Такое объявление газета «Тверская правда» впервые напечатала 17 сентября 1920 года – в стране вводилась трудовая повинность. Подотдел искусств Горотнароба (городского отдела народного образования) в течение указанного срока провел регистрацию творческих работников всех видов искусства. Тверские художники стали активно вовлекаться в реализацию планов революционного пролетариата. Организация студий, кружков, вечерних и дневных классов становилась важной задачей партии. В этой связи, в 1920-е годы в Твери были созданы и работали многочисленные художественные студии рисования, лепки, живописи. Только на Морозовских фабриках их было несколько. «Отдел изобразительных искусств, имевший только один класс черчения, стал разворачиваться, и теперь у него работают студии живописи и лепки» – писала газета

«Тверская правда» 8 октября 1920 года. Студии и кружки пользовались огромной популярностью в пролетарской среде, особенно среди рабочей молодежи, убежденно настроенной на задачу формирования нового пролетарского искусства. Для работников совдепа создавались специальные студии, отдельные – для их жен. С начала 1920-х действовала изостудия при клубе Совработников, работали курсы рисования и черчения на текстильных фабриках. В городе издавалось более 20 журналов, выпускались книги местных поэтов, писателей и театральных критиков. Были напечатаны 7 выпусков «Материалов Общества по изучению Тверского края», где затрагивались и вопросы художественной истории. Среди целого ряда обоснований событий, происходивших в культурной жизни страны, важную роль стала играть политика, направленная на просвещение пришедшего к власти пролетариата. Летом 1920 года в Твери был создан подотдел искусств, деятельность которого вскоре дала о себе знать. «Отдел изобразительных искусств, имевший только один класс черчения, стал разворачиваться, и теперь у него работают студии живописи и лепки»<sup>1</sup>. Художественной студией, работавшей в клубе III Интернационала руководил скульптор А. Шимкунас – «Студийцы Клуба III Интернационала предприняли экскурсию в Москву, где они пробыли три дня»<sup>2</sup>. Кружок изобразительного искусства, драматического и санитарный в Затверецком клубе вел художник К.С. Первухин. Существовала студия изобразительного искусства при клубе совработников. «Тверской Пролеткульт открывает 15 июля на Морозовской фабрике студию лепки, рисования и графики (линолеум, дерево). В студию принимаются рабочие обоего пола»<sup>3</sup>. В 1917 году секция изобразительного искусства существовала в отдаленном карельском селе Толмачи при Обществе Народного дома. Студия изобразительного искусства работала в 1920-е годы в Торжке. Ее вел художник-график Воронцов. Студия пользовалась большой популярностью у людей самых разных профессий, в том числе и у советских и партийных чиновников. В этот период в городе развернулась борьба за спасение уникальных многовековых художественных промыслов Торжка – кружевного и золотошвейного. Деятельность по сохранению традиционных художественных промыслов развернулась практически во всех уездах. В 1918 году Тверская комиссия Октябрьской революции (Комоктрев) стала губернским

центром подготовки празднования, посвященно-го первой годовщины революции. На волне необычайного всплеска творческой активности масс рождался некий синтез, отражавший дух эпохи. В каждом уездном городе разворачивалась масштабная работа по подготовке и проведению революционных праздников. В Тверской губернии в этой работе принимали участие талантливые и, впоследствии, известные российские художники: А.Н. Самохвалов – в Бежецке, С.Я. Шлейфер, братья Г.П. и Г.П. Вересовы – в Весьегонске, А.В. Скалон – в Вышнем Волочке, художник-график Воронцов – в Торжке. Началась работа по установке памятников вождям революции. Для этой цели был создан комитет по устройству памятников в составе Носова, Баранова, Д. Пучкова, Кузьмина, скульптора А. Шимкунаса, под председательством Т. Краснова. Одним из первых памятников, сооруженных в Твери по плану монументальной пропаганды стал бюст Карла Маркса<sup>4</sup>, в 1919 году его выполнил скульптор А. Шимкунас<sup>5</sup>. Деятельную роль в 1920-е годы играл Пролеткульт, возникший как пролетарская культурно-творческая организация в 1917 году в Петрограде. В Твери пролеткульт создан в 1918 году. «...Занятые работой политического развития масс, мы до сих пор мало обращали внимания на культурное развитие пролетариата. У нас мало пока пролетарских писателей, нет почти пролетарских художников, но они выйдут из рабочего класса и нужно создавать условия для выявления творческих сил»<sup>6</sup>. В уездных городах губернии и в самой Твери пролеткультами было создано большое количество художественных студий. 11 июля 1920 года в редакционной статье «О Пролеткульте» опубликованной в «Тверской правде», в разделе «Изобразительное искусство», сообщается: «В данное время действует художественная студия, где учатся 12 человек, тоже исключительно рабочих. И здесь достигнуты крупные результаты в области овладения техникой, развитием заложенных дарований. С 15 июля в школе Тверской Мануфактуры открывается школа лепки, графики, рисования, рассчитанная на 40 человек (занятия будут производиться в 2 группы). Запись в эту студию уже производится». 8 октября 1920 года «Тверская правда» поместила статью «О Тверском Пролеткульте». Автор, подписавшийся под публикацией инициалом «Л» декларировал: «Не борьба с безграмотностью, ни общая просветительская деятельность, ни профес-

сионально-техническое образование не интересуют и не должно интересовать пролеткульты, ...у них есть другая задача – выработка пролетарского творчества, всех видов его, выковка культуры рабочего класса». Этот «Параллелизм и независимость по отношению к государственному аппарату и профессиональным союзам» привела эту структуру к явному недопониманию между руководителями пролеткульты А. Богдановым и П. Лебедевым-Полянским, с одной стороны и Наркомпросом, в лице А. Луначарского, с другой. После длительных дискуссий коллегия Наркомпроса в июне 1919 приняла постановление о включении пролеткульты в состав секции внешкольного образования, возглавляемой Н.К. Крупской, имея свой бюджет и проводя самостоятельную работу. Пролеткульту была предоставлена возможность осуществлять организацию народных театров, оркестров, клубов, студий-кружков под руководством Наркомпроса и ЦК партии, т.е. фактически деятельность Пролеткульты стала «замыкаться на организации художественной самодеятельности».

На фоне чудовищных последствий медленно затихавшей гражданской войны, страшного голода и борьбы за выживание в маленьких уездных городах губернии разворачивалась необычайно активная творческая жизнь. Вскоре после революции, как и во всей стране, в тверских городах стала создаваться учебная сеть Свободных Государственных художественных мастерских (СГХМ) при Наркомпросе. В начале 1920-х годов таковые уже существовали во многих городах республики. Как правило, мастерские зарождались по инициативе, при содействии, а часто и при непосредственном участии творчески активных, известных в стране художников. С 1919 года Свободные Государственные художественные мастерские были открыты в окрестностях Удомли, в усадьбе бывшего Действительного члена Императорской Академии художеств В.К. Бялыницкого-Бирули «Чайка»<sup>7</sup>. Здесь в общеобразовательных, художественных и ремесленных классах бесплатно обучались дети из окрестных сел. Под мастерские была передана половина усадебного дома художника. В декрете Совнаркома, опубликованном в «Известиях ЦИК» от 21 сентября 1918 года за №205, указывалось, что дача В.К. Бялыницкого-Бирули «Чайка» «уплотнению и реквизиции не подлежит». На основании этого декрета 9 октября 1918 года художнику было выдано удостове-

ние №1681 и подписанное заведующим Отделом изобразительных искусств Наркомипроса Татлиным. История возникновения идеи устройства мастерских рассказана самим Бялыницким-Бируля: «А.В. Моравову принадлежит инициатива организация художественных мастерских в б. Тверской губернии Удомельского района при даче «Чайка», где всегдашние друзья и товарищи А.В. Моравова жили и работали на протяжении 15 лет. Эти друзья были Богданов-Бельский, Степанов, Бялыницкий-Бируля. По инициативе Моравова и Бялыницкого-Бирули была устроена в г.б. Твери выставка товарищества передвижников, и это послужило поводом к созданию художественных мастерских...»<sup>8</sup>. Открытие мастерских состоялось 3 февраля 1919 года и превратилось в большой праздник. На торжественном заседании, посвященном открытию СГХМ, говорилось, что школа «имеет своей задачей воспитать молодые таланты... создание открываемых мастерских весьма уместно», что «...в отдаленном уголке, где открыта настоящая школа, разгорается очаг искусства, который является одним из лучших в деле просвещения», и что «Светочи – организаторы нашей школы т.т. художники: Бялыницкий-Бируля, Богданов-Бельский и Моравов подают в день открытия первую руку помощи народу, направляя его на путь образования»<sup>9</sup>. Действительно, художественные мастерские вызвали огромный интерес: в дни открытия дети окрестных сел и деревень массово переходили из «школы грамоты» в СГХМ.

Обучение осуществлялось на высоком профессиональном уровне, по программе, выработанной совместно преподавателями мастерских. Ученикам преподавали рисунок с натуры, живопись, композицию и т.д. К открытию был укомплектован специальный фонд реквизита: приобретены «старые русские гончарные предметы, три шлема металлических древне-русских и один щит, старинные ткани и костюмы, гипсовые отливки бюстов Аполлона, Ариадны и Гомера, расписные кувшины, резные валеки и прялки и другие предметы, всего на 1030 рублей. Преподавание в мастерских вели В.К. Бялыницкий-Бируля, Н.П. Богданов-Бельский, А.В. Моравов, а так же приглашенные из Москвы художники А.Е. Архипов, К.А. Коровин и В.В. Рождественский»<sup>10</sup>.

Во главе СГХМ стоял Совет, состоявший из преподавателей-художников. Руководство занятиями осуществлялось по очереди. С началом полевых работ занятия в школе прекращались до

осени. По акту от 19 июля 1919 года в мастерских числилось 177 учеников, 3 живописных мастерских, одна – художественных вышивок и шитья, музей художественных образцов, столярно-резные мастерские и канцелярия. «Мы с Коровиным и профессором эстетики Вышеславцевым поселились в небольшой усадьбе, скорее даче, в верстах пяти от Удомли. Дача была недалеко от имения Островно, где когда-то жил и работал Левитан, а во время нашего приезда – художник Богданов-Бельский с женой» – вспоминал В.В. Рождественский<sup>11</sup>.

Сын художника А.В. Моравова вспоминал: «Несколько раз Константин Алексеевич (Коровин. – Т.Б.) бывал у моих родителей в Гарусове, молодо и пылко восторгался частушками революционного времени, тут же писал дам в белых платьях, сидящих на террасе за чайным столом, на котором стояла хрустальная ваза»<sup>12</sup>. А.Е. Архипов жил в большом двухэтажном флигеле усадьбы «Роща» и до 1922 года продолжал работать в школе. Все эти годы в Удомле находился А.С. Степанов и тоже принимал участие в жизни СГХМ. Одновременно с преподавательской деятельностью все художники много работали творчески. В удомельский период, еще в кубистической манере, создано полотно В.В. Рождественского «Маки» из собрания Государственного Русского музея. В 1920 году здесь была написана картина А.В. Моравова «Заседание комитета бедноты», а в 1928-м – лучшее его произведение «В волостном загсе», хранящееся в Государственной Третьяковской галерее. В.К. Бялыницкий-Бируля прожив в «Чайке» до 1957 года, написал здесь более 200 работ.

Мастерские просуществовали до 1924 года, возможно до 1927 (времени создания ТверАХР), но работавшие здесь мастера активно содействовали налаживанию творческой и просветительской жизни всей губернии. По различным делам, в том числе и касающимся Удомельских СГХМ, «удомельцы» часто посещали Тверь. Целый ряд начинаний Губернского отдела народного образования (Губотнароба) был осуществлен в эти годы по предложениям А.В. Моравова, В.К. Бялыницкого-Бируля, А.Е. Архипова. Так, например, по поручению Тверского отдела народного образования В.К. Бялыницкий-Бируля создал «в бывшей усадьбе Сигово» мастерские трудовых процессов, в которых проводилось обучение различным видам прикладного искусства. Преподавательский корпус состоял из художников бывшего Строгановского училища. На базе мас-



терских учителя рисования Тверской губернии повышали свою квалификацию. Мастерские в Сигово быстро завоевали авторитет среди местного населения. Демократ по убеждению А.В. Моравов, ученик Н.А. Касаткина и В.А. Серова, впитавший от своих учителей демократические взгляды, с увлеченностью участвовал в общественной жизни края: «от учета посевных площадей до оформления рабочего театра в поселке Максатиха».

В 1919–1920 годах ГСХМ были созданы художником А.В. Скалоном в городе Вышнем Волочке, где обучались более трехсот учеников. Талантливый педагог, активный деятель по сохранению произведений искусства, он немало сделал в качестве сотрудника Тверской губернской коллегии по делам музеев. Именно от него в те годы поступила в Тверской краеведческий музей широко известная картина Григория Сороки «Рыбаки».

В феврале 1920 года Решением исполкома уездного Совета были созданы свободные художественные мастерские в городе Весьегонске для обучения детей основам изобразительного искусства. Яснотными предметами были рисунок, живопись, лепка. Преподаватели А.И. Первов, братья Г.П. и Г.П. Вересовы, петроградский художник С.Я. Шлейфер занимались не только педагогической деятельностью, но и деятельно участвовали в оформлении всех революционных праздников, привлекались к экспертной работе и т.д. В эти годы в СХМ сделал свои первые шаги в будущую профессию художник А. Ефремов, И. Дружинин, Вл.А. Серов. В городе издавались несколько газет, существовали литературно-художественные и краеведческий кружки, поэтические и театральные студии, работал театр, музей.

Разнообразная и очень активная творческая жизнь существовала в эти годы в Бежецке. Вплоть до 1925 года здесь издавались литературно-художественный сборник «Бежецкий край» и ряд газет, проводились художественные выставки, работали студии. Регулярно навещая своих родных, старался влиять на творческую атмосферу родного города поэт Н.С. Гумилев. Заведующим подотделом по делам музеев и охраны памятников старины и искусства при Отделе просвещения Бежецкого Совета депутатов с марта 1919 года работал Н.Л. Сверчков, племянник Н.С. Гумилева (совершивший в свое время вместе с ним поездку в Африку). Гумилев был хорошо информирован о занятиях Н.Л. Сверчкова. Это в определенном смысле способствовало вовлечению

Гумилева и Ахматовой в местную общественную жизнь. В середине ноября 1919 года Гумилев в очередной раз выступил в Бежецке с чтением стихов и прочел в Доме культуры доклад о современном состоянии литературы в России и за границей. Собрал громадное для уездного города количество слушателей. Газета «Бежецкая жизнь» от 1 марта 1921 года сообщила: «При участии Николая Гумилева и его содействии организовался в г. Бежецке «Союз поэтов», устраивая еженедельные вечера, где по примеру Петербургского отделения Всероссийского Союза поэтов происходит чтение произведений авторов – членов Союза... Почетным председателем «Союза поэтов» состоит поэт Николай Гумилев». Об этом писал и тверской исследователь И.П. Рогожин «Революция родила поэтов и в уездах. В Бежецке несколько лет существует «Союз поэтов», в котором нередко бывал покойный бежечанин Николай Гумилев и до сих пор продолжает бывать Анна Ахматова»<sup>13</sup>. 30 марта 1921 года в Бежецке состоялся вечер Гумилева в двух отделениях. В декабре этого же года прошел большой поэтический вечер Ахматовой. Вечера Н.С. Гумилева и А.А. Ахматовой посещал известный бежецкий художник И.М. Костенко. Именно он после революции организовал и руководил школой живописи, рисования и лепки – своеобразными Свободные государственными художественными мастерскими. Это был умный и опытный педагог, ученик К.Ф. Юона, А.М. Васнецова и А.С. Степанова, прививавший своим воспитанникам любовь к вдумчивой работе с натуры. Костенко был первым учителем А.Н. Самохвалова.

В 1920-м году двое из воспитанников его школы М.И. Кузнецов и В.И. Смирнов были направлены на учебу в Академию художеств. М.И. Кузнецов вернулся в Бежецк после нескольких лет учебы и на протяжении ряда десятилетий играл центральную роль в культурной среде родного города. В маленьком уездном городе регулярно устраивались выставки живописи, не только местных авторов, но и художников других городов России.

Весной 1918 года на родину в Бежецк возвратился из Петрограда А.Н. Самохвалов, с 1914 года обучавшийся на архитектурном факультете Высшего художественного училища при Академии художеств. Он сразу же включился в общественную и творческую жизнь города: создал художественную школу, начал преподавать на педагогических курсах и работать в качестве городского

архитектора. Александр Николаевич стал автором целого ряда проектов оформления революционных праздников. Он был привлечен к оформлению праздника первой годовщины революции, создал и полностью осуществил комплексный проект. В частности, была оформлена демонстрация, построена деревянная трибуна, которую украсили еловые ветви. На городской площади была возведена триумфальная арка, «obelisk и два огромных панно с изображениями рабочего и головы одного из микеланджеловских рабов. Все это сопровождалось характерным для тех лет витиевато-торжественным текстом, сочиненным самим художником: «Мы разрушим устои старых зданий, вынесем на себе всю тяжесть созидания, и заря новой жизни взойдет над долиной счастья трудящихся». Все проекты осуществлялись под руководством самого автора. Несколько позднее по заданию исполкома Самохвалов делает проект Дворца Советов с залом заседаний на две тысячи человек и театральной сценой, сочиняет эскизы панно для городского кинотеатра «Пролеткульт»<sup>14</sup>. Но дома Самохвалов очень много занимался станковой живописью. В 1920-м году он окончательно принял решение вернуться в Петроград и продолжить учебу, но уже на живописном факультете.

К сентябрю 1920 в Твери под эгидой отдела искусства при Наркомпросе были созданы Свободные государственные художественные мастерские (СГХМ). «В Свободные Государственные мастерские запись учащихся продолжается. Занятия в мастерских происходят ежедневно от 11 часов утра до 8 часов вечера. Лица, работающие в каких-либо учреждениях или организациях, могут посещать мастерские в вечерние часы. Учащиеся, не работающие в учреждениях или организациях, посещающие мастерские ежедневно, пользуются социальным обеспечением»<sup>15</sup>.

Идея создания этого учебного заведения, по словам В.К. Бялыницким-Бируля, принадлежала А.В. Моравову. Вместе с В.К. Бялыницким-Бируля и А.Е. Архиповым они и в дальнейшем регулярно посещали местные мастерские, проводили встречи с учащимися и принимали «самое живое участие в руководстве училищем». Их влияние особенно сказалось во время движения АХРР, активным членом которой стал Моравов. При организации мастерских в Твери основу преподавательского корпуса составили специалисты, прибывшие из Москвы А.Ф. Сафронова, М.К. Соколов, Н.М. Тарабу-

кин, Г.Н. Ермолаев, М. Серегин, Г.В. Федоров, уполномоченные по СГХМ Н.Г. Бонч-Осмоловский, Ф.Н. Захаров. Здесь действовали скульптурная и живописная мастерские. Яркую страницу в художественную жизнь города вписали прибывшие в 1921 году руководители живописных мастерских А.Ф. Сафронова и М.К. Соколов. С первых же дней существования СГХМ в форме и методах обучения стала сказываться характерная для того времени ориентация на новейшие европейские течения. Преподаватели «учат современному искусству местных самородков, абстракции, конструктивизму, экспрессионизму»<sup>16</sup>.

С начала 1921 года в СГХМ начал читать лекции по истории искусства, приезжая из Москвы, известный искусствовед и критик Н.М. Тарабукин. Приверженец нового искусства, он проявил активную деятельность и как ученый секретарь ИНХУК, как член-корреспондент ГАХН, руководивший секцией по исследованию творчества Врубеля. В это же время постановлением Наркомпроса на работу в Тверские СГХМ были назначены художники А.Ф. Сафронова и М.К. Соколов, которые стали руководить мастерскими живописи.

В Твери завязалась многолетняя дружба между А.Ф. Софроновой и М.К. Соколовым. Именно их мастерские работали в русле левых течений. «Крайне левых течений придерживается преподаватель Свободных Государственных художественных мастерских футурист М. Соколов», — писала в декабре 1921 года газета «Тверская правда». «Воспитанный на эстетике символизма, художник прошел через импрессионизм, увлечение опытами кубизма, соприкоснулся с футуризмом и, «переболев левизной», как сказал о нем Николай Тарабукин, стал приверженцем мастеров старого искусства»<sup>17</sup>. Об этом писал и сам Соколов: «Мы были крайние левые — «футуристы», делали «живописные рельефы» и прочая, и прочая по положению того времени. Все это было превеликой глупостью, но все же, как это было хорошо! Сколько было веры в «истину всяких измов»<sup>18</sup>. М.К. Соколов еще в ранние годы был знаком с Н.Н. Пуниным, много говорил с ним об искусстве. В частности, Н.Н. Пунин убежденно писал в те годы, что реалисты грубы, слишком пессимистичны, их формы стары, в них нет творческой дерзости, они эпигоны. А потому «реалисты бездарны, не как личности — это было ба еще полбеды, — а, как школа»<sup>19</sup>. Эти взгляды полностью разделяли А.Ф. Софронова, М.К. Соколов

и Н.М. Тарабукин. Их поддерживал и влиятельный тверской искусствовед С.Н. Юренев. Учítывая, что М.К. Соколов и Н.М. Тарабукин тоже были старыми друзьями, еще по Ярославлю, среди этих преподавателей сразу установилось взаимопонимание. В творческих вопросах и задачах художественного обучения они имели весьма близкие взгляды и поддерживали друг друга. В этих условиях работа с учащимися могла вскоре приобрести черты системности и последовательности. Однако, ужасная бедность и развернувшийся во всю ширь бюрократизм, несмотря на огромный энтузиазм педагогов и учащихся начали сразу же давать о себе знать. «Тверская правда» от 16 февраля 1921 года сообщает: «Ощущается острый недостаток в натурщиках и натурщицах, красках, бумаге и даже угле. <...> Работа мастерских сильно тормозится общей разрухой <...> В общежитиях нет кроватей, и даже преподаватели спят на досках, положенных на табуретки. Что касается заработка, то педагоги и учащиеся мастерских получают курские пайки из социального пособия»<sup>20</sup>. К работе в мастерских преподаватели отнеслись в высшей степени ответственно. Все они чувствовали себя ответственными за подготовку художников новой формации, которым предназначено создавать современное искусство по содержанию и по форме. Так, например, А.Ф. Софронова на своем первом занятии зачитала перед учащимися специально и тщательно подготовленный доклад, в котором изложила свои взгляды на задачи современного искусства и сформулировала своё видение целей и методов работы с учениками. Помимо практических занятий, устраивались экскурсии учащихся А.Ф. Софронова вывозила ребят в Москву «с целью ознакомления с имеющимися в Москве художественными музеями (Музей живописной культуры, Музей Западной живописи, бывш. Щукина)»<sup>21</sup>.

Все годы существования мастерских проводились отчетные выставки работ студентов, в которых принимали участие и педагоги. Газета «Тверская правда» 7 декабря 1920 года извещала жителей Твери: «Свободные Государственные художественные мастерские доводят до сведения всех организаций и учреждений, что в мастерских открыта отчетная (за три месяца с дня открытия мастерских с 1 сентября по 1 декабря 1920 г.) выставка работ учащихся мастерских». В экспозиции были представлены живописные произведения, рисунки, агитационные плакаты и т.д. 8 де-

кабря та же газета доводит до читателей первые впечатления от увиденного: «Уже сознательно чувствуется в некоторых работах упрощенно-геометрический подход к натуре, напоминающий Сезанно, или примитивность Руссо (французский художник последнего десятилетия). Молодому мастерские стремятся дать молодое». До сих пор в Твери не было объединяющего органа, могущего сплотить силы молодых художников. Мастерские начали это дело». К середине мая 1921 года студенты и педагоги подготовили очередную совместную выставку в канцелярии мастерских – самом просторном и подходящем для этого помещении мастерских. В отличие от предыдущего, этот показ имел большие во многом неожиданные последствия. Газета «Тверская правда» статьей «Буржуа, на карачки! (На выставке кубистов)» от 15 мая 1921 года выступила с резкой критикой представленного. В частности в ней говорилось: «Вы входите, и вас поражает странная вещь, висающая на стене. Тут и разбитые стекла, и где-то полученный кусок водопроводной трубы, и несколько неправильной формы деревянных планок. А в центре довольно старый, но крепкий еще абажур от электрической лампы с начерченными на нем римскими цифрами...»<sup>22</sup>. Это был спланированный удар, нанесенный в соответствии с новой партийной политикой непосредственно по творческой и педагогической деятельности А.Ф. Софроновой, М.К. Соколова и Н.М. Тарабукина. Статья, словно взорвавшаяся бомба, расколола коллектив преподавателей на тех, кто придерживался традиционной линии в искусстве и тех, кто искал в нем новые пути. Уполномоченный по СГХМ Н.Г. Бонч-Осмоловский, руководитель скульптурной мастерской Г.Н. Еромолаев, получившие классическое художественное образование и выступавшие за традиционный подход в подготовке молодых художников поддержали позицию газеты.

Развернулась необычайно жесткая борьба реалистического искусства с крайне левыми его направлениями, отразившая свойственное всему искусству той поры столкновение двух полярных творческих позиций. В мастерских фактически ставился вопрос, какой политики в искусстве будут придерживаться Тверские ГСХМ. В это противостояние были вовлечены и учащиеся: шли горячие споры между «чистяковцами» и «пикистами», «сезанистами и репинистами». Это был чрезвычайно бурный период в жизни мастер-

ких и тверском искусстве в целом. С.Н. Юренев, искусствовед, выпускник Петербургского университета, высланный из Витебска в Тверь в 1920 году, которого связывала тесная дружба с М.К. Соколовым, откликнулся на борьбу между художниками шуточной поэмой «Осмолиада»:

«...Софронова и Тарабукин,  
И Штеренберг, и Соколов!  
О, сколько в футуризме муки  
Для реалистов! Нет и слов!»

Тверь, 19 сентября 1921 года<sup>23</sup>.

Завершилась эта «битва» увольнением Соколова, Софроновой и Тарабукина из мастерских. М.К. Соколов немногим более года после этого события продолжал жить в Твери, работать творчески, несмотря на нужду. А.Ф. Софронова уехала в Москву, где продолжал активную деятельность и теоретик «левого» искусства Н.М. Тарабукин. В своих воспоминаниях А.Ф. Софронова словно заново переживала эти события: «Вслед за тем, появилась новая статья в газете «Тверская правда» под названием «Возрождение реальной?»: «Не так давно на шумевшая у нас в Твери выставка кубистов была последнею песнею последователей этого течения в живописи. Отдел ИЗО живописи при Главпрофобре обратил, наконец, внимание на наши мастерские, полоненные кубистами, и коренным образом реорганизовал педагогический процесс. До сих пор преподавание велось по методам и принципам крайне левых, в частности, кубистов <...> Не вдаваясь в критику кубизма, мы все же вынуждены констатировать что, как и в центре, так и у нас в Твери, это течение, развращающее юношество ложным классицизмом, не смогло стать доминирующим в искусстве <...> Новые силы Тверских мастерских: руководитель Н. Осмоловский, художники Г. Ермолаев и А. Средин – истинные реалисты. Они уже возрождают реалистическое творчество, понятное и доступное пролетарским массам»<sup>24</sup>.

Тверские СГХМ просуществовали до 1924 года, затем, «в связи с недостатком средств», были закрыты. В Тверских ГСХМ учились тверской пейзажист М.В. Хорьков, члены товарищества «Калининский художник» И. Семенов и Е. Капустина-Мелех, театральные декоратор А.Т. Зазыкин, А.П. Рузин, художник-оформитель Н. Скачков, художник Конаковского фаянсового завода М. Сироткина, живописцы Е.Н. Лебедев и А.П. Петров. Вместе с тем, многие из выпускников СГХМ впоследствии отошли от искусства и связали свою

жизнь с другими профессиями: К. Турзина стала журналистом, В.Н. Болотников – работником системы народного хозяйства, К.М. Путрина – учителем рисования и т.д. Нельзя исключать предположение, что на судьбе воспитанников отразилась борьба сторонников реалистической живописи и «формалистами», развернувшаяся в тверском искусстве начала 1920-х годов, в том числе и в стенах мастерских. В эту борьбу оказались вовлечены и ученики. Она вводила их от регулярных, системных занятий, на определенном этапе поставила образовательный процесс в зависимость от стилевых предпочтений молодежи. Выпускники Тверских СГХМ, за редким исключением, не смогли перешагнуть порог самостоятельного творчества. С 1922 года в стране активную роль начала играть АХРР (Ассоциация художников революционной России), а с 1928 – АХР (Ассоциация художников революции). Первая же выставка, организованная новой организацией своей тематической направленностью и ориентацией на реалистическое искусство наглядно свидетельствовала о целях этого масштабно задуманного общества, о задачах, которые ставились перед его членами. Была создана массовая организация, ставящая целью художественно-документально запечатлеть величайший момент истории в его революционном порыве». Активом и руководством АХРР была развернута повсеместная деятельность по созданию филиалов. К 1 мая 1926 года в различных городах страны уже были организованы 34 филиала, охватившие свыше 650 человек, не считая москвичей. АХР выступила одним из инициаторов создания 1931 году Российской ассоциации пролетарских художников (РАПХ), которая во многом была близка РАПП. В Твери подготовительная работа по созданию филиала длилась в течение 1926 года, вплоть до марта 1927, когда новая организация окончательно оформилась. Среди организаторов ТверАХРа были известные тверские художники А.И. Кармалеев, Т.К. Краснов, И.Т. Синяков. Председателем был избран Т.К. Краснов, имевший к тому времени опыт организационной работы. В новую организацию вступили акварелист П.С. Гайдуков, принимавший деятельное участие в жизни ТверАХР, график-иллюстратор Б.В. Кузьмин, живописцы А.Д. Леонов и К.С. Первухин, художник Каменев и др. Возглавляло ТверАХР коллективно избранное бюро, в котором существовал президиум, решавший оперативные вопросы. Членом бюро

и заместителем председателя президиума являлся молодой художник К.С. Первухин. Новая организация заявила о себе в тот же год большой художественной выставкой. Однако, большого резонанса она не имела, в силу организационной торопливости. Иначе прозвучала выставка Тверского филиала АХРР «10 лет Тверскому комсомолу», открывшаяся 21 августа 1928 года в Твери в помещении бывшего Коммерческого училища. Она была второй по счету выставкой ТверАХР, но первой по своему значению. Изданный к этому событию, каталог содержал декларацию участников выставки, в которой провозглашалась солидарность тверских художников со всеми революционными художниками России. В декларации ставилась перед художниками задача создания произведений глубоко народных, партийных и реалистических<sup>25</sup>.

Представляется закономерным то, что члены АХРР горячо приветствовали Постановление ЦК ВКП(б) от 23 апреля 1932 года «О перестройке литературно-художественных организаций», положившее конец существованию разрозненных творческих объединений в стране. Практически все многочисленные участники АХРР стали деятельными организаторами новой задуманной творческой структуры – Союза советских художников.

АХРР выполнила колоссальную организационную работу по объединению художников России на основе партийных задач, поставленных, пришедшим к власти, пролетариатом и подготовила теоретическое обоснование «принципов реализма». В определенном смысле, наследуя опыт объединений-предшественников, она стала прообразом Союза советских художников. Ее историческая роль в отечественной культуре 1920-х годов в этой связи велика.

На базе опыта АХРР вскоре было окончательно сформулировано определение метода советского искусства, как метода социалистического реализма, был обобщен и подведен итог основной тенденции развития советского искусства за предшествующий период и намечен дальнейший путь по созданию пролетарского искусства. Началась работа по созданию «Союза советских художников».

#### Примечания

- <sup>1</sup> Тверская правда. – 1920. – 8 октября.
- <sup>2</sup> Тверская правда. – 1920. – 9 июля.
- <sup>3</sup> Тверская правда. – 1920. – 9 июля.
- <sup>4</sup> Извещение от 27 марта 1919 г. в Технический отдел по государственным сооружениям при

Губсовнархозе о собрании по вопросу сооружения памятника К. Марксу.

<sup>5</sup> ГАТО, ф. 488, оп. 1, ед. хр. 198, лл. 112, 113, 114.

<sup>6</sup> Баклаев Г. Как создавался тверской пролеткульт // Пролеткульт. – 1919. – №1–2. – С. 40.

<sup>7</sup> ГАТО. Протокол №35 заседания президиума Удомельско-Рядского волысполкома от 5 августа 1924 года. «...обсуждался вопрос «О передаче гр. Бируля дома при бывш. его имении «Чайка» под школу».

<sup>8</sup> Из письма В.К. Бялиницкого-Бируля, адресованного семье А.В. Моравова. Александр Викторович Моравов. В сб.: Мастера советского изобразительного искусства: Произведения и автобиографические очерки. Живопись. – М.: Искусство, 1951. – С. 340.

<sup>9</sup> ГАТО, ф. Р-488, оп. 1, д. 154, л. 85.

<sup>10</sup> ГАТО, ф. Р-488, оп. 1, д. 154, л. 83. Цит. по: Кац Л.И. Художники в Удомельском крае. – Московский рабочий. – 1983.

<sup>11</sup> Рождественский В.В. Записки художника. – М.: Советский художник, 1963. – С. 58.

<sup>12</sup> Цит. по: Кац Л.И. Художники в Удомельском крае. – Московский рабочий. – 1983. – С. 95.

<sup>13</sup> Среды. Литературный сборник / Под ред. И.П. Рогожина. – Тверь, 1923. – С. 87.

<sup>14</sup> Зингер Л. Александр Самохвалов. – М.: Советский художник, 1982. – С. 5.

<sup>15</sup> Тверская правда. – 1920. – 24 октября. Извещение.

<sup>16</sup> Тверская правда. – 1920. – 7 ноября.

<sup>17</sup> Голенкевич Н.П. Из истории творческого наследия М.К. Соколова // Михаил Ксенофонович Соколов. Каталог выставки. – М.: Изд-во «РА», 2005. – С. 33.

<sup>18</sup> Из письма М.К. Соколова к Н.В. Розановой от 9 июля 1945 года. НА ЯХМ, ф. 40, оп. 2, д. 1. Цит. по: Михаил Ксенофонович Соколов. Каталог выставки. – М.: Изд-во «РА», 2005.

<sup>19</sup> Пунин Н. Искусство коммуны. – № 19.

<sup>20</sup> Цит. по: Софронова А. Записки независимой. Письма, дневники, воспоминания. – М., 2001. – С. 152.

<sup>21</sup> Черновик командировочного удостоверения А.Ф. Софроновой от 10 ноября 1920 года №430. ГАТО, ф. Р-488, оп. 2, д. 97, л. 53.

<sup>22</sup> Цит. по кн.: Софронова А. Записки независимой. – М.: Изд-во «РА», 2005. – С. 153.

<sup>23</sup> Там же. – С. 154.

<sup>24</sup> Там же. – С. 153.

<sup>25</sup> Вторая выставка ТверАХР «10 лет тверского комсомола». Каталог. – Тверь, 1928.

Д.А. Гребенникова

## МОНУМЕНТАЛЬНАЯ ЖИВОПИСЬ В ПРОСТРАНСТВЕ ПРАВОСЛАВНОГО ХРАМА

**П**равославный храм в христианской традиции всегда воспринимался как органическая часть «Богозданной вселенной», мыслился ее духовным завершением. По словам Трубецкого; «увенчанные крестами купола церковей связывают небесное и литургическое пространство в целостный знак освященного мира», а внутреннее пространство посредством росписей раскрывает эту модель мироздания, как единый образ мира.

Сюжеты и образы монументальной росписи заполняют собой почти все стены и своды храма, помогая человеку почувствовать, что он не отчужден от мира истины и совершенства. Эта роль делает монументальную живопись в храме совершенно незаменимой, ибо ее назначение существенно отличается от назначения иконы. В соответствии с предназначением осмысливалось и расположение образов, духовное значение которых нарастает при продвижении к алтарю.

Современные исследования в области древнерусской и шире, церковной живописи неизбежно приходят к анализу не формально-эстетической проблематики, но к рассмотрению синтеза всех компонентов литургического пространства храма, ибо только в таком случае оказывается возможным постижения истинного смысла образов стенописи.

Существует два основных способа живописного убранства храма: икона и росписи. Поэтому исследования монументальных росписей в храме требует учета соседства этих двух форм православного искусства, а также соединения искусствоведческой, исторической и богословской составляющих, анализа и рассмотрения храмового действия во всей совокупности не только отдельных его элементов, но во всей полноте смыслового единства богослужебной практики. Несмотря на то, что каждый храм имеет свою богословскую программу, есть и некоторая общая схема в расположении росписей. Эта схема определена церковным канонами и имеет свои смысловые акценты.

Традиционно храм делится на две зоны – «горнюю» и «дольную». Верхнее подкупольное пространство символизирует небесную сферу, чет-

верик – земной мир. Соответственно этому делению и располагаются росписи. Следует отметить, что порядок расположения циклов росписи складывался постепенно, но уже к X веку богословы осмыслили его как весьма стройную систему. К концу XIV в. сложилось несколько иконографических схем изображений наиболее употребляемых в храмовой росписи сюжетов. Как правило, росписи храма представляли собой воплощение той или иной программы, отвечающей назначению храма. Однако при создании конкретных иконографических программ выбор схемы сопровождался ее новым осмыслением и творческой интерпретацией в контексте богослужения, духовно-художественной атмосферы, местных традиций и культурно-исторической ситуации. Благодаря этому возникали многочисленные варианты, своеобразные иконографические и художественные решения.

Проблема топографии монументальных росписей в храме наиболее точно представлена в трудах немецкого ученого Отто Демуса, посвятившего многие годы изучению культуры Византии. Так, он отмечает, что византийская церковь и есть «живописное пространство образов».<sup>1</sup> В храме возникает духовная взаимосвязь между человеком и иконописными образами. Зритель становится очевидцем священных событий и собеседником, изображенных святых. «Он не отрезан от них, но физически включен в состав огромного образа храма, окруженный сонмом святых, участвует в событиях, которые лицезреет».<sup>2</sup>

Отто Демус выделяет три интерпретационные системы расположения храмовой декорации. В первой храм трактуется как образ космоса, символически воспроизводящий небо, рай (или Святую землю) и земной мир. Они формируют упорядоченную иерархическую систему (по вертикали), которая простирается от изображающей небо купольной сферы до земной зоны, соответствующей нижним частям интерьера. Чем выше относительно архитектуры храма располагается изображение, тем большую святость ему приписывают.

Вторая – это образное запечатление мест, священных со священной земной жизнью Христа. Эта система толкует собственно топографию храма.

В результате каждая часть сооружения отождествляется с конкретным местом Святой Земли (Вифлеем, Иордан, Иерусалим, Голгофа и т.д.). Благодаря такой трактовке значений частей храма, верующий, рассматривая изображения, может совершить символическое паломничество по Святой Земле.

В процессе развития топографического символизма начинают проявлять себя свехинтерпретации: когда той или иной части храма или даже предмету церковной утвари прилагаются сразу несколько символических толкований. Примеры тому можно найти в «Церковной истории» патриарха Германа и в сочинениях Симеона Солунского. Отто Демус подчеркивает, что в этих сочинениях мы встречаемся с вторичными толкованиями, а не с определяющими принципами<sup>3</sup>. В «Сказаниях о церкви» архиепископ Константинопольский Герман дает определение апсиды как «Вифлеемской пещеры», в которой родился Иисус, и той пещеры (склепа), в которой был погребен. Амвон в толкованиях Германа предстает образом камня у святого гроба и камнем, символизирующим верхний покров («воздух») над дискосом и потиром. Эти принципы существовали, даже если их приходилось заново адаптировать к каждому случаю, и их наличие доказывалось уже тем, что определенные образы с большим или меньшим постоянством располагали в определенных частях здания.

Третьей интерпретацией символики храма является «образ» отраженного в богослужении праздничного цикла. Изображения святых и сцен «Священного писания» располагаются в точной последовательности христианских праздников в соответствии с церковным календарем. Пасхальный цикл зависит от порядка евангельских чтений. Такое размещение сюжетов носит не исторический характер, а символический. В результате субординации композиции всех фресок слагаются в магический цикл. Течение времени в такой декоративной системе воспринимается не как цепочка дискретных временных отрезков, а как вечность, не имеющая ни исходного пункта, ни конечного (в отличие от западной концепции времени, где сцены иллюстрируют историческую последовательность событий). Течение времени осуществляется в постоянном круговороте с неподвижным центром в подкупольном пространстве храма. Это еще одно очень важное проявление иконографического символизма церкви.

Все сформировавшиеся в Византии иконографические системы идеально подходят для крестово-купольной архитектуры, которая становится основным типом в средневизантийском ореоле, в том числе и в Древней Руси.

Следует отметить, что многие понятия и термины, в которых изначально описывались церковная стенопись на ранних этапах ее существования, в нынешних условиях приобрели несколько иной смысл. Поэтому необходимо первоначально уточнить некоторые из них.

Термин «фреска» стал общеупотребительным (расхожим) и зачастую обозначает стенную живопись вообще. Под термином понимается письмо по сырому известковому основанию (грунту) красками (пигментами), разведенными водой, без какого-либо связующего, либо красками, имеющими в своем составе известковое связующее (известковое тесто, известковую воду – гидрат окиси кальция). Надо отметить, что единого мнения о термине фреска, в современном его использовании, нет, поскольку в наше время фреской стали называть практически любую стенную роспись, выполненную масляными, акриловыми, темперными красками по различным основам. Истинное значение этого слова постепенно забывается, как забывается и сама технология работы. Для достижения гармоничной связи между архитектурой и настенной живописью фрески должны выполняться в единой системе колорита с применением единого арсенала живописных, композиционных и декоративных приемов. Организация фрескового ансамбля – это сложное сочетание различных композиционных качеств. В его создании используется множество разнообразных средств – единство и соподчиненность пропорций, ритм, контраст, различные нюансы. Подчинение всех элементов внутреннему пространству архитектуры рождает гармоничную связь между архитектурой и монументальной живописью. Росписи в византийских и древнерусских храмах обладают большой силой духовного и эстетического воздействия.

Сопоставляя фреску и икону, следует отметить определенные существенные различия. Образ иконописного произведения находится в более непосредственном контакте с молящимся. Икона строится по своим законам изображения и она автономна, т.е. не привязана лишь к одному месту. Для фрески это невозможно, поскольку фреска в первую очередь связана с архитекту-

рой. Искусство византийской и русской фрески и мозаики композиционно и тематически согласовано со зданием храма. Икона – это выразительный «поклонный» образ, сакральное значение которого подчеркивалось неподвижным строем композиции, активностью цвета, ритмом четких линий. Этот образ должен был защищать, оберегать, даровать надежду в ответ на обращенную к нему молитву. Одной из особенностей, отличающих фреску от иконы, является то, что икона достаточно локализована, а фресковая роспись представляет собой комплекс взаимосвязанных сюжетов, который открывается по мере продвижения по храму, постепенно усиливая впечатление. На иконы молились, у фрески другое предназначение. Она формирует материальное и мистическое пространство храма, которое, воздействуя на человека, дает импульс для молитвы, возводит человека в горний мир. Встречается поэтическое название фрески – дыхание храма. Фреска, образно говоря, – это то, что поведали бы нам стены храма, если бы они умели говорить. По сравнению с иконописью монументальная живопись – искусство более динамичное, непосредственно связанное с ходом всей церковной службы.

Монументальные росписи, в отличие от иконы, не являются прямым обращением к зрителю. Но, именно благодаря им у пришедшего в храм, создается ощущение живого присутствия Бога и святых – здесь и сейчас.

Распределение композиций в пространстве храма нередко зависело от топографической символики его частей, (как было отмечено в исследовании Отто Демуса). Например, конха апсиды интерпретировалась как образ Вифлеемской пещеры, в которой родился Христос, и поэтому с ней легко связывался образ Богородицы, держащей на коленях младенца Христа. Одно из символических толкований жертвенника – «лобное место», на котором был распят Христос. Здесь в XIV веке обычно помещалось изображение Христа во гробе, оплакиваемого Богородицею и Иоанном Богословом. Если восточная сторона храма символизировала собой «святую землю», то «запад» вплоть до середины XIV века воспринимался как «место муки». То есть Восточной стене в смысловом плане противостоит западная. Если на восточной части сосредоточены темы, касающиеся Воплощения и Спасения, то в западной – начало и конец мира. Часто здесь изображаются

композиции на тему Шестоднева. Но наиболее важной темой западной стены оказывается композиция «Страшный Суд». Значение ее в том, что человек, уходя из храма, должен помнить о смертном часе и о своей ответственности перед Богом. Как отмечает И.К. Языкова, «... в исторической перспективе прослеживается некоторая интересная закономерность: чем древнее храм, тем более светло трактуется тема западной стены, и наоборот – в более поздних храмах тема наказаний грешников становится все нагляднее. Вспомним, например, трактовку западной части Успенского собора во Владимире Андреем Рублевым. Его “Страшный Суд” написан как светлое радостное ожидание грядущего Спасителя»<sup>4</sup>.

Столбы храма и нижние регистры стен были отведены для изображений мучеников, святых воинов, праведных жен и преподобных, то есть монахов, олицетворявших собой «земную церковь». Правда, уже в зрелом XII веке, а еще более в XIV и XV веках такая закономерность все чаще нарушается. Столбы почти вплотную придвигаются к стенам и постепенно превращаются в массивные пилоны, расчлененные низкими арками, а изображения святых переходят непосредственно на стены и нередко располагаются в их верхних регистрах, рядом с евангельскими сценами. При этом художники стараются использовать каждое свободное место. (Ярким примером такого рода декорации служит роспись Нередицы.)

В обилии единоличных изображений святых, (как полнофигурных, так и полуфигурных), сказывалось желание придать храму «большую святость». И в самом подборе святых заметна определенная закономерность. Они могут выступать как патроны заказчика росписи и членов его семьи или как покровители его занятий, ремесла. В некоторых случаях их выбор мог быть связан с обетом, данным, например, по случаю исцеления, избавления от опасности или же, наоборот, как моление за души умерших. Но чаще всего выбор изображений должен был определяться реликвиями – частицами мощей святых и другими предметами, принесенными из «святых мест» и хранящимися в храме.

Итак, храмовые росписи представляют собой образ мира, который включает историю (Священную историю, историю Церкви и страны), мета-историю (Сотворение мира и его конец), символически передает устройство и иерархию мира, несет благовествование, отражает историю спа-



сения Словом. Роспись является «книгой», из которой человек узнает важные вещи, получает пищу для ума и для сердца.

Канонические требования к составу и взаиморасположению церковных изображений являются обязательным основанием художественного решения росписи. Именно в таком значении данное понятие употребляется в трудах О. Демуса, В.Н. Лазарева и др.<sup>5</sup> При этом канон регламентирует не только состав цикла и его топографию в интерьере, но и способ организации каждого изображения с точки зрения иконографии композиции. Сергей Аверинцев связывает саму идею канона и каноничности со спецификой восточнохристианского мировидения, в котором представления о космосе и истории были пронизаны идеей «порядка во всем сотворенном Всесовершенным Богом»<sup>6</sup>. Истоком этого мировидения является представления об иерархическом устройстве мира, получившее развитие в византийском богословии. Достаточно напомнить один из первых трактатов Августина Блаженного «О порядке». В нем Августин стремится выявить основные принципы «организации» универсума. Идея «порядка» лежит в основе канонического решения. Ибо порядок качественная характеристика космоса, храма, придворного церемониала, государственного устройства. Именно из этой мировоззренческой идеи порядка и упорядоченности всего мироздания и вытекала необходимость канона и каноничности в христианском искусстве. Об этом же пишет и Отто Демус: «Архитектоника развивающегося сверху вниз здания вполне соответствует иерархическому мышлению, проявившемуся во всех сферах византийской жизни, от политики до религии, что хорошо видно на примере иерархической концепции цепи образов, отображающих высший архетип. Иерархия образов идеально вписана в крестовокупольную систему сводов. За каждым изображением закрепляется определенное место, соответствующее его значению и степени святости»<sup>7</sup>.

Тем более важным было следование канону и грамотная трактовка его значений при создании росписей храма, что с необходимостью предполагало творческий подход и к разработке и к созданию программы.

Возможно бесконечное совершенствование канонической формы, но невозможно нарушение основных ее принципов «развитие», которое влечет за собой неизбежное разрушение огром-

ного слоя христианской культуры. Наиболее последовательно эта мысль была сформулирована и обоснована о. П. Флоренским. «...Трудные канонические формы во всех отраслях искусства всегда были только оселком, на котором ломались ничтожества и заострялись настоящие дарования. Подымая на высоту, достигнутую человечеством, каноническая форма высвобождает творческую энергию художника к новым достижениям, к творческим взлетам и освобождает от необходимости творчески твердить зады: требования канонической формы, или, точнее, дар человечества художнику канонической формы есть освобождение, а не стеснение... Ближайшая задача – постигнуть смысл канона изнутри, проникнув в него, как в сгущенный разум человечества...»<sup>8</sup>. Канон всегда предполагает предварительное осмысление, осознание его как единственно возможной формы для данного содержания. Об этом же говорят и современные иконописцы, как справедливо замечает отец Николай Чернышев: «Отношение к понятию канон представляется сейчас не только запутанным, но нередко искаженным. Мы слишком часто путаем канон и догмат, канон и закон, канон и устав, канон и традицию, канон и обычай... Очевидно, что понятия канон и традиция не тождественны, канон включает в себя различные традиции. Можно конкретно определять человеческие обычаи, правила, стили, традиции, уставы, системы соразмерений, можно словесно формулировать их сущность и свойства. Но понятие канон в широком смысле не вмещается в такие формулировки, он является наиболее всеобъемлющим, определяя объективные истины благоустройства мира Божия»<sup>9</sup>. Далее о. Николай пишет: «Канон не явлен нам до конца, не сформулирован всесторонне, но он есть, живет в жизни Церкви, выражается частным образом в плодах церковной культуры. Частные выражения канона – традиции, уставы, школы, стили. Замыкаясь на частностях – не увидишь, не поймешь целого... Канон проявляется в отдельных церковных традициях. Но никогда они, как и их сумма, явленная нам сегодня, не тождественны канону. Завтра родятся новые канонические традиции»<sup>10</sup>.

Таким образом, система монументальных росписей, определенная каноном подчеркивает символическое значение храма, формируя пространство, где нет непроходимой границы между мирами: миром небесным и миром земным.

## Примечания

<sup>1</sup> Демус О. Мозаики Византийских храмов. Принципы монументального искусства. – М., 2001. – С. 29.

<sup>2</sup> Указ. соч. – С. 30.

<sup>3</sup> Указ. соч. – С. 32.

<sup>4</sup> Языкова И.К. Богословие иконы. – М., 1995. – С. 39.

<sup>5</sup> Демус О. Мозаики Византийских храмов. Принципы монументального искусства. – М., 2001; Лазарев В.Н. Византийская живопись. – М.,

1971; Лазарев В.Н. Искусство Древней Руси. – Мозаики фрески. – М., 2000.

<sup>6</sup> Аверинцев С.С. Поэтика ранневизантийской литературы. – М., 1977. – С. 84–87.

<sup>7</sup> Демус О. Указ. соч. – С. 21.

<sup>8</sup> Флоренский П. Избранные труды по искусству. – М., 1996. – С. 455.

<sup>9</sup> Перей Николай Чернышев, Жолондзь А. Вопросы современного иконопочитания и иконописания // Альфа и Омега. – 1997. – №2. – С. 259–279.

<sup>10</sup> Там же. – С. 339.

О.А. Исаева

## XVIII ВЕК В КОНТЕКСТЕ ЭПОХИ «ВОЗОБНОВЛЕНИЯ» ДРЕВНЕРУССКОЙ МОНУМЕНТАЛЬНОЙ ЖИВОПИСИ

Практика реставрационных работ показывает, что, несмотря на частое обнаружение записей XVII и рубежа XVII–XVIII веков, а также в некоторых случаях и записей более ранней эпохи, иконы и фрески начали систематически поновлять с XVIII века. Это исторически объяснимое наблюдение. При одном только упоминании о XVIII столетии мы представляем себе Петра Великого и его преобразования, которые оказали глубокое влияние на всю последующую русскую историю. Обращение к художественному опыту Западной Европы существенно изменило вкусы и стиль искусства в целом. Церковь, конечно, сохраняла свое влияние, но упразднение патриаршества и образование Синода, подчинение духовного управления государственной власти не могли не повлиять на официальный характер церковной культуры. Перемены во вкусах иерархической верхушки вызвали соответствующие изменения во всей церковной системе, и при Екатерине II новое отношение к церковному искусству сложилось окончательно.

XVIII век в истории живописной реставрации принято относить к эпохе «возобновления» живописи. В этом солидарны практически все исследователи, которые касаются упомянутой эпохи: В.Н. Лазарев<sup>1</sup>, Ю.Г. Бобров<sup>2</sup>, А.Б. Алешин<sup>3</sup>, Г.И. Вздорнов<sup>4</sup> и др. Однако в литературе наиболее полно концепция «возобновления» раскрывается в отношении станковой древнерусской живописи, в то время как реставрации, или пра-

вильнее, «реставрации» последней трети XVIII века, когда велись наиболее интенсивные работы, практически не затронуты во многих исследованиях. В частности, публикация О.Я. Качаловой, посвященная истории реставрации монументальной и станковой живописи Успенского собора Московского Кремля, лишь упоминает «поновительские» работы 1770–1773 гг., тогда как они имеют достаточно большое значение для понимания ситуации вокруг реставрации древнерусских стенописей<sup>5</sup>. Не смотря на то, что эпоха «возобновления» древнерусской живописи охватывает два с половиной столетия (XVII – первая половина XIX вв.), разрыв с прошлым в XVIII веке оказался столь глубоким, что ни вкусы, ни техника живописи не соответствовали даже веку предшествующему.

Политика Екатерины II по отношению к восстановительным работам в древних храмах была достаточно прозрачной. Императрице следовало показать себя радательницей древнего благочестия; об этом явственно свидетельствует ее выбор не в пользу профессиональных живописцев, но лиц духовного звания<sup>6</sup>. Другое дело, что истинной заботы о сохранении подлинного вида памятников не было. Примером может служить случай, когда, проезжая через Владимир в 1767 году, императрица обратила внимание на ветхость и «бедность» прославленного храма (Успенского собора) и выделила на его возобновление 14000 рублей, не забыв указать, что следует «древность сего здания сохранить и поддержать наилуч-

шим образом». Результатом стало то, что иконостас работы Андрея Рублева и Даниила Черного был разобран и продан, а на его месте появился резной золоченый иконостас в стиле барокко<sup>7</sup>.

С ведама Екатерины поновительские работы велись в Троице-Сергиевой<sup>8</sup> и Киево-Печерской лаврах<sup>9</sup>, и, наконец, в соборах Московского Кремля, о чем большей частью пойдет речь далее.

По мнению большинства исследователей, в Древней и средневековой Руси ценность живописного произведения заключалась в первую очередь в том, насколько верно был соблюден канон изображения того или иного священного сюжета. Канон утверждал такое изображение, которое максимально выражало представление о прототипе, что и было высшей целью для художника. Однако, подчеркивая функциональные аспекты древнерусской живописи, не следует забывать того, что в глазах средневекового человека «иконное писание» всегда было всегда высоким искусством, восхищавшим их душу.

Поэтому, когда возникал вопрос о сохранении разрушающейся иконы, особенно чтимой, чудотворной, главной целью было восстановление тех утраченных ее качеств, ее семантики, без которых не могла осуществляться основная функция иконы как «моленного образа». С точки зрения средневекового реставратора надлежало сохранить и восстановить не ее индивидуально-художественную субстанцию — образность и стиль художника, — но некую надличную сущность иконы, то, что есть в ней от прототипа, — изображение-знак. Художники с их индивидуальностями появлялись и исчезали, но «священные знаки» (Дионисий Ареопагит) оставались. Таким образом, любое реставрационное воздействие на произведение искусства становилось его обновлением. В XVII веке реставрационная актуализация древних произведений стала более радикальной в силу того, что новые эстетические нормы, возвращенные на традициях европейского искусства, не позволяли принять художественный язык средневековья. Так, уже Симон Ушаков в своем «Слове к любителям иконного писания» (ок. 1667 г.) на первое место выдвигает искусство подражания: «Всякая вещь, представшая перед зеркалом, в нем свой образ напишет по дивной Божьей премудрости»<sup>10</sup>, чем создает теоретическое оправдание для «исправлений недостатков» древней живописи.

Все это относится и к древнерусской монументальной живописи — в не меньшей, если не

большей степени. Несмотря на варварское вторжение поновлений в живописную «ткань» древних икон, все же мы имеем возможность видеть части древнего письма; есть редкие образцы, где под поздними наслоениями олифы и красок обнаруживается фактически нетронутая оригинальная живопись. Стенописи древнерусских храмов в меньшей степени были наделены священным трепетом иконопочитания; они были неотделимой частью стен храма и подвергались тому же разрушительному воздействию. В отличие от сухих горных районов Малой Азии и Балканского полуострова, где было принято строить каменные храмы и расписывать их фресками, обилие лесов на русском Севере подсказывало сооружать церкви из дерева и украшать их, естественно, уже не фресками, а только иконами. Если же строительство велось из камня и каменная церковь расписывалась затем стеной живописью, суровая зима, влажная весна, жаркое лето и затяжная сырая осень, периодически повторяясь, неумолимо разрушали штукатурную основу росписи и саму живопись. Техника строительства из кирпича и местных, очень непрочных пород камня также отставала от мастерства греческих или болгарских и сербских зодчих. Русские каменные церковные здания быстро ветшали, фундаменты оседали, стены наклонялись и трескались, а своды падали, и с ними гибли украшавшие их фрески. Там же, где уцелели и здания, и росписи, сохранность последних уже в древности оставляла желать лучшего. Обвалившиеся куски штукатурки, обнажая каменную или кирпичную кладку стен, портили сначала отдельные композиции, а с течением времени и всю роспись. Утраченные места заново штукатурились, а иногда и заново расписывались, но задача поддержания в порядке большого ансамбля фресок всегда была трудной<sup>11</sup>.

Еще одной проблемой были частые пожары. Во время пожара иконы можно было вынести из храма, фрески же неизбежно подвергались разрушению. Вот что говорит по этому поводу И. Я. Качалова относительно реставрационных работ в Успенском соборе Московского Кремля: «Особый интерес для реставраторов древнерусской монументальной живописи представляет участок у входа в Дмитриевский придел, пострадавший от пожара. Сведения о пожарах в храмах многочисленны, и до последнего времени продолжаются споры о степени влияния огня на грунт

и красочный слой фресок, в частности в связи с новгородскими памятниками XIV в. — фресками Феодана Грека в церкви Спаса Преображения и росписями церкви Федора Стратилата. На открытых в 1979 г. на алтарной преграде Успенского собора фигурах двух отшельников можно проследить все этапы воздействия огня — от налета копоти на живописной поверхности до изменения красочного слоя в красно-коричневую гамму и его практически полного исчезновения»<sup>12</sup>.

Еще одна проблема, связанная с плохой сохранностью стенописей — сложность их восстановления, которая остается актуальной и поныне. И если это представляется трудностью сейчас, в прошлом это зачастую было непреодолимым препятствием. Поэтому чаще всего из соображений сохранения «священных знаков» фрески либо переписывали полностью в технике, исключаяющей применение «альфреско», т.е. яичной темперой, клеевыми красками или — с XVII века — маслом, либо поступали более радикальным образом.

В этом плане примечательна история соборов Московского Кремля. Росписи Благовещенского собора были исполнены Феодосием, сыном Дионисия, в 1508 году, а паперть впервые расписана в 1564 году. Стенопись возобновлялась после пожара в 1547 году, затем, судя по надписи на столбе у левого клироса, в 1697 году. Росписи паперти — в 1648, в 1661 (Симоном Ушаковым) и в 1667 годах (иконописцем Иваном Филатьевым)<sup>13</sup>. Однако, как происходило «возобновление» росписей, хорошо видно из истории стенописей Успенского собора. Украшен росписями он был в 1513–1515 годах<sup>14</sup>; счастливо уцелевшую часть этой первоначальной росписи стен Успенского собора обнаружили в 1812 году, когда французы армии Наполеона сдвинули с места образа иконостаса<sup>15</sup>.

Реставрация стенописи (а равно и окон на стенах, «что в киотах») произведена была в 1625 году иконописцами Федором Савиным и Третьяком Гавриловым с товарищами (10 человек)<sup>16</sup>. 19 мая 1642 года царь Михаил Федорович «указал на Москве, в большой соборной Апостольской церкви Успения Пресвятыя богородицы, и в приделах и в алтарях стенным письмом подписати все на ново по золоту и учинити тому смету, что к тому всему церковному строению надобно всяких запасов: левкасу, листового золота, красок и подвязного всякого лесу, и тесу, и лубья... чтобы ни

за чем то стенное письмо не стало, и в сколько месяц то стенное письмо и сколькими иконописцы можно подписати <...> А писати стенное письмо указал государь своим государевым московским жалованным и кормовым и городовым иконописцам»<sup>17</sup>. «Подписати все наново» — таков был точный смысл указа. Что впоследствии стало с этим? Описание действий мы можем найти у того же А.Г. Левшина, причем в его словах на современный взгляд содержится немыслимая тогда горькая ирония: «*Михаил Федорович не оставил без должного внимания Успенский собор, усмотрев особливо, что он от долговременности и нерадения много обветшал*: того ради 7150 от сотворения мира, а 1642 года от Рождества Христова, мая 19 указал он в Успенском соборе стенным письмом подписать всю наново <...> приуготовив левкас, снимали со стен старое иконное письмо на бумажные рисунки, *потом старый левкас сбивали*, и где оказывались в сводах трещины, то заливали их вареною смолою. Очистив стены, набивали их дл укрепления нового левкаса гвоздями. <...> Растворяли краски на яйце и на пшеничном клею, киноварь и сурик на масле, а бакан и ярь на нефти и скипидаре, золотили по олифе, и все стенное письмо покрыли олифой»<sup>18</sup>. Та же участь постигла и Архангельский собор<sup>19</sup>. Таким образом, ныне мы видим росписи не начала XVI века, а середины XVII как результат «возобновления».

На эти росписи (еще и поврежденные пожаром 1737 года настолько, что по осмотру их «описать невозможно») было обращено монаршее внимание Екатерины II. Именным Высочайшим указом от 17 декабря 1767 года Коллегии Экономии «было повелено по приложенной при том указе описи исправить ветхости в трех Московских соборах: Большом Успенском, Архангельском и Благовещенском, не упуская удобного времени»<sup>20</sup>. В той же описи показано, чтобы поврежденную настенную иконопись в этих соборах, внутреннюю и внешнюю, изучил «находящийся при Св. Синоде у поправления иконного письма живописный мастер Алексей Антропов», а затем представил свое мнение о ее «починке» и возобновлении<sup>21</sup>. Осмотрев Кремлевские соборы, Антропов пришел к следующему заключению: настенное иконное письмо, как внутреннее, так и наружное следовало бы писать вновь, и притом «наилучшим письмом», но дело это придется отложить за неимением на тот момент «искус-

ных живописцев» — с осени 1769 на весну 1770 года, о чем представил соответствующую опись. (Скорее всего, роль сыграл и тот факт, что Антропов не хотел начинать работы поздней осенью). Реставрировать стенописи по этой описи согласились три «знающих иконную работу писать изюфреска» живописца — Максим Соколов, Иван Некрасов и Осип Саблуков, причем Антропов не преминул сообщить, что едва уговорил Саблукова взяться за эту работу за половинное жалование, «кроме же сих лиц, знающих изюфреска работу живописцев по многому старанию в Москве не отыскано»<sup>22</sup>. Но намеченной Коллегией Экономии по плану Антропова реставрации фресок в Кремлевских соборах не суждено было осуществиться.

Надзирать за ведением работ было поручено московскому архиепископу Амвросию, о чем он получил именной Высочайший указ за собственноручной подписью императрицы. Там было, кроме прочего, сказано: «При починке Московских соборов Успенского, Благовещенского и Архангельского усмотрено, что в них иконное и стеновое письмо в нутрии и с лица от древности повредилось <...> Но как сии освященные храмы не вновь стоятся, а токмо возобновляются, то желаем Мы, чтоб оное исправление иконного письма и на стенах внутри и с лица *водяными красками* производилось с приличною освященным храмам благопристойностью. И для того поручаем вам самим в главное надсмотрение оного, но с тем: 1) что все то живописство *написано было таким же искусством, как и древнее без отличия*, и где было золото на стенах, тут и теперь употребить такое же, а не краску желтую; 2) чтобы приисканы были к сей работе живописцы для иконостасной и стеновой работы *не светские, но духовные люди*»<sup>23</sup>.

О том, чтобы возобновить росписи «без отличия» фактически речи не шло; живописцы, по крайней мере, остались в рамках старых контуров и старательно скопировали подписи (во время реставрационных работ в николаевское время появилась странная тенденция переделывать подписи изображенных фигур, дело, как в Софии Киевской, доходило до курьезов, в Успенском соборе Кремля это коснулось святителей и первоапостолов<sup>24</sup>).

Однако гораздо больший интерес вызывает другое пожелание императрицы — видеть восстановление стенописей посредством «водяных кра-

сок». Речь, без сомнения, идет о фресковой живописи; понятно, что пожелание ее не было исполнено, хотя бы потому, что живописцев-фрескистов, найденных Антроповым, отвергли (возможно, из соображений экономии; для сравнения, самый стоворчивый, Саблуков, согласился исполнять стенописи за 4700 рублей, тогда как *вся* команда поновителей духовного звания получила за свою работу 250 (!) рублей)<sup>25</sup>. Существует также очень интересный документ — записка архиепископа Амвросия к сенатору Г.Н. Теплову, откуда становятся ясными некоторые технологические детали поновления 1770–1773 гг. На это следует обратить особое внимание, поскольку в современной литературе по затронутому нами вопросу эти аспекты никак не освещаются. Итак, архиепископ сообщает: «1. Водяными красками по общему всех иконников признанию вовсе писать нельзя, потому что таковой раствор в окаменелый уже старый левкас никак пройти не может, как то и опыт прошлого года в Архангельском соборе мною учиненный неудачею своею доказывает, но разве повелено будет, применяясь к объявленной здесь выписке, растворить краски на яйце с пшеничною водою, а дабы и сие письмо от влаги и мокроты не повредилось, то, следуя старому же образцу, прикрывать тонко, избегая лоску, олифою. 2. Равным образом и золотить инако неудобно разве на олифе же, но и в сем случае нельзя того учинить, чтобы новая позолота со старою во всем подобный вид могла иметь и для того следует или посредством краски соображаться старому золоту или вновь все вызолотить. <...> 3. Поелику прошедшего года во всех трех соборах по стенам и сводам, где старый левкас отвалился, по указанию архитектурскому вновь оные места белою подмазкою уже зачищены, то по оной сухой помазке иконники и с воды из яиц писать отказываются, а сказывают, что для написания тех мест надобно, во-первых, скипидаром расправлять краски, примешивая туда для прочности несколько мастики, потом прикрывать олифою<sup>26</sup>. 4. Легче всего начать с Благовещенского собора <...> очистив со сводов и стен всю пыль, которой весьма довольно, и обмыв водою и мылом или одним щелоком имеющуюся на письме грязь, начать самое производство дела»<sup>27</sup>.

Работы в Благовещенском соборе были произведены очень быстро — с августа по ноябрь 1771; впрочем, в превосходящем Благовещенский размерами Успенском соборе, который и нуждался

в большей «починке», работы были закончены в не менее рекордные сроки – А.Г. Левшин приводит даты 30 июля – 28 сентября 1772 года<sup>28</sup>.

После отстранения от работ Амвросия надзор был поручен епископу Можайскому и Крутицкому Самуилу, стараниями которого было завершено «возобновление» Успенского и Архангельского соборов. Схема, очевидно, была та же, показателен другой факт. Когда пришло время приступить к реставрации «настенного иконописания» Успенского собора, стало понятно, что сил уже имеющихся «иконников» недостаточно. Меры, предпринятые Самуилом для пополнения штата были следующими: он приказал выслать десять и более «таковых искусных иконописцев из Смоленской епархии»; бывшие при возобновлении Благовещенского собора иконописцы из шести епархий (Московской Загородской, Калужской, Коломенской, Переславской, Владимирской и Ростовской) «объявили, что в тех епархиях существуют и другие иконописцы, которые не объявили о себе»<sup>29</sup>. Результатом работы столь «квалифицированных» специалистов стала одна из самых малоудачных даже на общем фоне реставраций соборов Московского Кремля<sup>30</sup>.

Подводя итоги по вопросу реставрации (или «реставрации») кремлевских соборов 1770–1773 гг., хочется сказать следующее. Как было сказано выше, большинство исследователей относит период XVII – первой половины XIX вв. к эпохе «возобновления» древнерусской живописи. Если взглянуть на последующие периоды: вторую половину XIX века, когда возобладала концепция церковно-археологической реставрации или начала XX века, когда созрела концепция научной реставрации, то мы увидим, что из этих временных отрезков каждый отличается однородностью представлений и единым вектором развития вопросов реставрации. Эпоха «возобновления», в таком случае, объединяет как минимум две различные концепции в отношении к восстановлению древней живописи. Дело здесь в отношении к самой древней живописи. Варварское по сути поновление живописи в Успенском соборе 1642–1644 гг. оказалось на порядок выше по качеству, нежели высочайше патронируемое поновление 1770–1773 гг. Работы в 1642–1644 гг. велись одними из лучших на тот момент московских иконописцев, в 1770–1773 гг. – безвестными иконописцами из епархий, многие из которых были привлечены возможностью получить выгодные при-

ходы в московской епархии. Сохранившиеся документы позволяют сравнить расходы на восстановление храмов, в частности, на краски, и они, конечно, далеко не в пользу благотворителей XVIII века. Поэтому, хоть и с осторожностью, но следовало бы ввести в существующую хронологию истории реставрации древнерусской монументальной живописи некоторую нюансировку, исходя из исторического контекста. Думается, в истории реставрации XVIII век представляет собой своеобразную и несколько обособленную эпоху в рамках первого периода – периода «возобновления» живописи, и гораздо более связан с реставрационной деятельностью начала и середины XIX века, нежели века предшествующего.

### Примечания

<sup>1</sup> Лазарев И.Н. Византийское и древнерусское искусство. Статьи и материалы. – М.: Наука, 1978.

<sup>2</sup> Бобров Ю.Г. История реставрации древнерусской живописи. – Л.: Художник РСФСР, 1987.

<sup>3</sup> Алейкин А.Б. Реставрация станковой масляной живописи в России. – Л.: Художник РСФСР, 1989.

<sup>4</sup> Вздорнов Г.И. История открытия и изучения русской средневековой живописи. XIX век. – М.: Искусство, 1986.

<sup>5</sup> Качалова И.Я. История реставрации монументальной и станковой живописи Успенского собора // Успенский собор Московского Кремля. – М.: Наука, 1985. – С. 174. Если воспроизвести дословно, то все, что сказано о XVIII веке, это: «В XVII–XIX вв. стенопись собора много раз чинили, причем дважды – в 1770–1773 гг. и в середине XIX в. – полностью переписали».

<sup>6</sup> Письмо Екатерины полностью приведено у А.Г. Левшина: Историческое описание первопрестольного в России храма, Московского большого Успенского собора и о возобновлении первых трех московских соборов, Успенского, Благовещенского и Архангельского, сочиненного большого Успенского собора протоиереем Александром Левшиным. – М.: Типография Мейера, 1783. – Ч. 2. – С. 5.

<sup>7</sup> Вздорнов Г.И. История открытия и изучения русской средневековой живописи... – С. 17.

<sup>8</sup> Воронцова Л.Д. О реставрации церкви Троице-Сергиевой лавры по архивным документам // Древности. Труды Комиссии по сохранению древних памятников Императорского Московского Археологического общества. Т. 3. – М., 1909. – С. 329.

<sup>9</sup> Лебединцев П.Г. Возобновление стенной живописи в великой церкви Киево-Печерской лавры в 1840–1843 гг. Извлечение из дел архива св. Синода. – Киев, 1878. – С. 2.

<sup>10</sup> Цит. по: Мастера искусств об искусстве. Т. 4. – М.; Л., 1937. – С. 28.

<sup>11</sup> Вздорнов Г.И. История открытия и изучения русской средневековой живописи. XIX век. – М.: Искусство, 1986. – С. 14.

<sup>12</sup> Качалова И.Я. История реставрации монументальной и станковой живописи Успенского собора // Успенский собор Московского Кремля. – М.: Наука, 1985. – С. 187.

<sup>13</sup> Мнева Н.Е. Стенопись Благовещенского собора Московского Кремля 1508 г. // Древнерусское искусство: Художественная культура Москвы и прилежащих к ней княжеств XIV–XV вв. – М., 1970. – С. 174–191; Снегирев И. Благовещенский собор в Москве. – М.: Типография ведомостей моск. гор. полиции, 1854.

<sup>14</sup> А.И. Успенский указывает годы первоначальной росписи 1514–1515; «многочудную подпись» создали «в десятое лето государства великого князя Василия Ивановича всея Руси». См.: Успенский А.И. История стенописи Успенского собора в Москве. – М., 1902. – С. 3–4.

<sup>15</sup> Снегирев И. Успенский собор в Москве. – М.: Н. Мартынов, 1865. – С. 13.

<sup>16</sup> Забелин И.Е. Материалы для истории, археологии и статистики г. Москвы. Ч. 1. – М. – С. 2–14.

<sup>17</sup> Цит. по Успенский А.И. История стенописи Успенского собора в Москве. – М.: Т-во тип. А.И. Мамонтова, 1902. – С. 5–6.

<sup>18</sup> Историческое описание первопрестольного в России храма... Ч. 1. – С. 11, 13–14.

<sup>19</sup> Успенский А.И. Царские иконописцы и живописцы XVII века. Т. 1. – М.: Печатня М. Снегиревой, 1913. – С. 28–32.

<sup>20</sup> Никольский А.И. Реставрация икон и настенной иконописи в московских соборах: Большом Успенском, Архангельском и Благовещенском в 1770–1773 гг. – М.: Синодальная тип., 1913. – С. 3.

<sup>21</sup> Там же... – С. 3.

<sup>22</sup> Никольский А.И. Реставрация икон и настенной иконописи в московских соборах... – С. 3–4.

<sup>23</sup> Извлечение из этого указа приводится в нескольких статьях: А.И. Успенского: «Стенопись Благовещенского собора Москвы». – М., 1909. – С. 5–6; А.И. Никольского: «Реставрация икон и настенной иконописи в московских соборах...». – М., 1913. – с. 4, и конечно, у А.Г. Левшина в «Историческом описании первопрестольного в России храма...». – М., 1783. – С. 3–5.

<sup>24</sup> Успенский А.И. История стенописи Успенского собора в Москве... – С. 14.

<sup>25</sup> Никольский А.И. Реставрация икон и настенной иконописи в московских соборах... – С. 5.

<sup>26</sup> Речь идет о росписи масляными красками.

<sup>27</sup> Отчет архиепископа Амвросия // Древности. Труды Комиссии по сохранению древних памятников Императорского Московского Археологического общества. Т. 4. – М., 1912. – С. XVII–XVIII.

<sup>28</sup> Историческое описание первопрестольного в России храма... – С. 20.

<sup>29</sup> Никольский А.И. Реставрация икон и настенной иконописи в московских соборах... – С. 11.

<sup>30</sup> Успенский А.И. История стенописи Успенского собора в Москве... – С. 25.

В.В. Казакова

## КОЛЛЕКЦИОНИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТОВ ДПИ В РОССИИ ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XVIII В.

Как государственное, так и частное коллекционирование в России указанного периода освещено в литературе достаточно подробно, однако и в дореволюционных публикациях, которых большинство, и в исследованиях последнего времени мало уделяется внимания одному из видов коллекций, а именно – предметов декоративно-прикладного искусства. Во всяком случае, при беглом взгляде мы не увидим фактически ни одного специального ис-

следования, посвященного этому вопросу; наибольший интерес специалистов вызывали коллекции в свете историко-культурных преобразований (западноевропейская светская живопись, кунсткамеры и т.д.). Очевидно, причина кроется в том, что в отношении предметов ДПИ не всегда четко можно провести грань между обычным собирательством и собственно коллекцией. Это касается, к примеру, увлечения собирательством фарфора, японского и, главным образом, китайского.

К концу XVII века шинуазри из фантастических «этнографических» штудий 1650-х гг. превратилось в яркое явление европейской культуры. Мода на восточный фарфор была колоссальной, и естественно предположить, что при такой популярности фарфор не мог не стать предметом коллекционирования. Однако однозначно идентифицировать приобретение модных вещей с коллекционированием нельзя. Сложность ответа на поставленный вопрос в немалой степени обусловлена неопределенного понятия «коллекция», применительно даже к XVIII веку, не говоря уже о более раннем времени. Представление о коллекции, как о тематической подборке произведений, тоже не совсем справедливо; следуя этому коллекционный статус можно было бы распространить на фарфор частных сервизных, которые коллекцией на момент своего комплектования отнюдь не считались. Также довольно неубедительным выглядит мнение, что ранг «предмета из собрания» обретают лишь вещи, изымаемые из обычного бытового контекста. Этот взгляд, сформировавшийся на рубеже XVIII–XIX вв., в процессе «станковизации» (по выражению Н.В. Сиповской) понятия эстетического, опровергается практикой частного собирательства<sup>1</sup>. Коллекционные вещи немало украшают быт их обладателей и часто используются по прямому назначению и сейчас, не говоря уже о XVIII веке, когда «бесполезное» существование произведений искусства было попросту немислимо. Это касается даже станковой живописи, легче всего поддающейся музеефикации. Наглядный пример тому – картинные залы русских вельмож, при устройстве которых декорационные цели зачастую превалировали над чисто собирательскими.

Если обратиться к западноевропейской традиции, то легко заметить, что в ней принято противопоставлять коллекцию (специальное собрание) сокровищнице (накоплению богатства). Так, огромные фарфоровые кладовые испанской короны отнюдь не являются коллекциями. И напротив, английское королевское собрание принято считать коллекцией, в значительной степени благодаря королю Якову II, признанному знатоку фарфора. Как о коллекции принято говорить и о фарфоре, который собирал Людовик XV. В то время, как количество фарфора из собрания маркизы де Помпадур значительно превосходило его собственное, о ее фарфоре говорят только как о сервизной<sup>2</sup>. При этом нелишне отметить, что

Людовик, по общему мнению, «до порцелина великим охотником и снискателем всюду был»<sup>3</sup>.

Можно заключить, следовательно, что единственным критерием, который позволяет отличить, в каком случае речь идет о коллекции, является личный интерес, либо зафиксированный в мемуарах, либо чаще – известный в силу устоявшейся традиции. В России же, где в отношении даже середины XVIII века такой традиции не существует, исследователь неизбежно вступает в область предположений. Тем не менее, по тем или иным признакам мы можем заключить, имеем мы дело с коллекцией или просто накоплением богатства.

Обращаясь к начальному этапу частного коллекционирования XVIII века, мы сразу же столкнемся с фактом, что большинство этих коллекций – так называемого универсального типа, именно из таких «протоколлекций», сменивших стихийное собирательство, произошли все типы частных коллекций как XVIII века, так и более позднего времени.

Первые коллекции предметов искусства (как и любых других, интересных собирателю) не было, как уже сказано, приобретением XVIII века. Уже в XVI веке в России появляются единичные портреты западноевропейских художников, как например, портрет Софьи Палеолог, присланный папой Павлом II Ивану III, и портреты невест по заказу Грозного<sup>4</sup>. Что касается предметов декоративно-прикладного искусства, то в том же XVI веке не имела себе равных в Европе московская сокровищница русских царей. Одного из очевидцев поразило в первую очередь количество богатейших царских одежд и арсенал<sup>5</sup>. Начало формирования сокровищницы исследователи относят ко второй половине XIII века; немало красивых и высокохудожественных изделий для княжеской, а затем и царской сокровищницы изготавливали в кремлевских мастерских, а с XVI века в связи с расширением дипломатических связей с зарубежными странами немалую лепту в ее пополнение стали вносить посольские дары, среди которых преобладали изделия золотых и серебряных дел мастеров<sup>6</sup>. Именно с XVI века, т.е. с 1511 года начинается «официальная» история Оружейной палаты<sup>7</sup>.

Давая своим владельцам и их гостям возможность любоваться произведениями искусства, редкостями и раритетами, средневековые сокровищницы выступали и в роли своеобразных банков, аккумулированные богатства которых неред-



ко изымались в случае финансовых затруднений. Понятия «родовая сокровищница» и «царская казна» были неразличимы и для России XVI века. Царское собрание находилось в постоянном движении: одни вещи поступали на хранение, другие же изымались для подарков, вкладов в монастыри и церкви, приема иностранных послов.

Вместе с тем далеко не все содержимое светских сокровищниц воспринималось как финансовый резерв. Среди богослужебной утвари, золотой и серебряной посуды, дорогого оружия, ювелирных украшений, одежды из редких привозных тканей и других вещей постепенно стала обособляться группа предметов, которые стремились сохранить при любых обстоятельствах, поскольку они обладали мемориальной ценностью или же вызывали удивление и восхищение своей редкостью, красотой, мастерством исполнения.

Бесспорно, что термин «коллекционирование» применительно к средневековым сокровищницам, особенно на начальном этапе их развития, носит условный характер, поскольку их содержимое в значительной степени формировалось случайно и бессистемно. Но уже в эпоху классического Средневековья стала медленнее, но неуклонно выкристаллизовываться такая форма аккумуляции предметов, когда вещи попадали в собрание не случайно, а подбирались в соответствии со вкусом, интересами и потребностями собирателя. Именно за таким целенаправленным коллекционированием было будущее. В Западной Европе этот феномен раскрылся в эпоху Возрождения. В России процесс его становления как социокультурного института начался гораздо позднее. Тем не менее во второй половине XVII века в Москве было несколько известных собраний, принадлежавших частным лицам. Прежде всего это собрание боярина Б.М. Хитрово, собрание редких книг и рукописей боярина А.М. Матвеева, и, конечно, дворцовое собрание князя В.В. Голицына. Дом князя Голицына был убран на европейский манер, и, кроме картин западноевропейских художников, в нем размещалась европейская мебель, а главное, гобелены, которые в числе подарков привозили из Франции русские посольства<sup>8</sup>. Среди прочего, в его владении находилось огромное количество серебряной посуды, которую после его опалы из дома вывозили пудами<sup>9</sup>. Однако в его доме не было, по мнению О.Я. Неверова, четкого разграничения

предметов домашнего убранства и собственно коллекции<sup>10</sup>.

Подлинное же собирательство, под которым мы понимаем коллекции программного, системного характера, началось в России с преобразования Петра Первого<sup>11</sup>.

Молодой царь Петр Алексеевич очень рано начал интересоваться собирательством. Постепенно он стал первым отечественным знатоком и собирателем в европейском духе. На Западе о России его предшественников сложилось мнение, что в этой стране собирательство неизвестно. Так, Одам Олеарий (1599–1671), управляющий Кунсткамерой датского короля, прибыв с дипломатической миссией в Москву, записал: «О науках они ничего не знают и проявляют мало интереса к событиям истории своих отцов и праотцов и о жизни других народов не стараются узнать». Голландскому путешественнику Николаасу Витсену, ставшему покровителем молодого царя в бытность того в Амстердаме, принадлежит следующее суждение о допетровской Руси: «Учение там под запретом, а тех, кто все же углубляется в науки, зовут еретиками».

Совсем молодым человеком Витсен прибыл в Россию с дипломатической миссией 1664 г. Его книга «Путешествие в Московию» была путевым дневником, не предназначенным для издания. Его поразило отношение русских к роскошным и экзотическим дарам, которые привозили дипломаты из Голландии: «Ничто так не нравится этому народу, как чистое серебро и золото без художественной обработки... У нас большее значение обычно придают художественности, чем весу. Малый вес многих предметов стал поводом для критики. Русские ничего не понимают в искусстве... О фарфоровых блюдах они заявили: это — глина, а глина их не интересует. О драгоценном инкрустированном столике они заявили, что он деревянный...».

Первое зарубежное путешествие молодого царя Петра Алексеевича (1697–1698) дало ему возможность познакомиться с западным собирательством. Он усердно посещает кабинеты коллекционеров и залы аукционов. В бумагах Великого посольства упоминаются сосуды, «персонка глиняная» и другие археологические приобретения. Из Либавы он сообщает о виденной им в аптеке «сулемандре в склянице в спирту». 8 июня 1697 г. из Нарвы уже было отправлено в Москву «множество искусством сделанных всякого рода вещей»<sup>12</sup>.

В июне 1698 г. из нескольких дней, проведенных в Дрездене, царь три дня посвящает осмотру Кунсткамеры Августа Сильного. В Амстердаме делаются закупки «про его, великого государя обиход», в Ост-Индской компании приобретаются «морской зверь крокодил да морская рыба «свертфиш» и «две доски мух» (энтомологические собрания)<sup>13</sup>.

Когда заведовавший Аптекарским приказом А. Виниус посылает царю «золотые чашечки», тот отвечает в письме: «...от роду таких я на Москве китайских вещей не видал, как здесь»<sup>14</sup>. Приватный «государев кабинет» первоначально находился в Москве при Аптекарском приказе. Наблюдение над ним осуществлял лейб-медик Роберт Эрскин (в русской традиции Арескин). Когда в 1714 г. столица переводится в Петербург, собрание царя перемещается в его резиденцию — Летний дворец. Позже И. Шумахер, вступивший в заведование им в качестве «библиотекаря и раритетных вещей надзирателя», вспоминал: «Вашего величества кабинет коротко знаю, иже начало возымел от некоторых зверей и лапландских саней»<sup>15</sup>. Сюда в 1715 году поступает знаменитая «Сибирская коллекция» скифских золотых изделий, поднесенная владельцем Тагильских заводов Н.А. Демидовым, а в следующем, 1716 г., — более ста аналогичных предметов, присланных из Тобольска сибирским губернатором М.П. Гагариным. В 1718 году в Киных палатах открывается первый в России публичный музей — Кунсткамера. Из приватного «государева кабинета» туда периодически передаются отдельные экспонаты, чаще всего это военные трофеи мемориального характера. Скоро Кикины палаты, после покупки в Голландии коллекции А. Себы и Ф. Рюйша, становятся тесны для «Императорского музея», как именуют в Петербурге Кунсткамеру.

Петра I можно было назвать первым русским коллекционером в западном смысле этого слова. В свою бурную собирательскую деятельность он вкладывал широкую энциклопедическую программу, присущую ему как просветителю. «Я хочу, чтобы люди смотрели и учились!» — так, по преданию, определял он задачи публичного музея. Но и сам он с молодых лет не уставал учиться. На его печати времени Великого посольства портрет юного монарха окружала «говорящая» надпись: «Аз бо есть в чину учимых и учащих мя требую»<sup>16</sup>.

Следует также отметить, что хотя понятие «кунсткамера» является на момент начала

XVIII века уже несколько архаичным, Петр не сделал ее лишь кабинетом редкостей и курьезов. Он соединяет в Кунсткамере лучшие черты университетских музеев с их энциклопедическим подходом к точным, естественным и историко-археологическим знаниям, принимая во внимание специфику экспозиций и особую наглядность выставленных материалов. Конечно, раздел «артифициалей» (произведения искусства) также наличествовал в Кунсткамере, однако основную роль играли так называемые «натуралии» (произведения природы). Подчеркнем, что Кунсткамера — музей публичный, государственный.

Что же входило из произведений декоративно-прикладного искусства в личное собрание Петра? Приходится признать, что здесь мы не увидим особого разнообразия. Художественное стекло было, как правило, предназначено для бытовых надобностей, знаменитые гравированные кубки использовали на празднованиях. Коллекционирование произведений ювелирного искусства не могло еще получить распространения, поскольку золото и серебро в означенный период были слишком дороги; в России первый серебряный завод был открыт в 1704 году близ Нерчинска. Таким образом, ювелирные украшения петровской эпохи сохранились в единичных экземплярах. Драгоценных табакерок, относящихся к этой эпохе, также крайне мало, чтобы мы сейчас могли составить о них сколько-нибудь объективное представление (другая проблема состоит в том, что табакерка как таковая, если не относилась к разряду «куриозов», в петровское время не была предметом коллекционирования).

Однако известно, что Петр лично распределял между резиденциями приобретенные его агентами произведения искусства: живопись, скульптуру, и, что важно, *фарфор* и *дельфтский фаянс*<sup>17</sup>.

Обратимся именно к фарфору. Одним грузом с чучелом крокодила и «рыбой свертфиш» в Москву были отправлены «фарфуровые сосуды» с Ост-индского двора. Так, изделия из фарфора были впервые в России приписаны к числу коллекционных предметов (вспомним вышесказанные слова Витсена о реакции русских на фарфор еще в середине XVII века). Из страны, где фарфор практически не выделяли из прочей утвари и предпочитали обозначать общим для любой керамической посуды термином «ценина», Великое посольство попало в атмосферу его возторженного почитания. В Европе фарфор давно

уже был объектом специального интереса. В 1712 году Петр посетил Шарлоттенбург – один из самых роскошных фарфоровых дворцов Европы, затем дважды Ораненбург, где заметил, что «две палаты убраны ценной посудой и другими китайскими вещами зело изрядно»<sup>18</sup>.

Итогом стали придворные заказы на восточный фарфор, известные по многочисленным вещам, упоминавшимся впоследствии в связи с именем Петра I, и мода на фарфор в России, не замедлившая возникнуть в значительной степени под влиянием монаршего примера.

Фарфор ввозится в Россию уже не только единичными предметами, но и целыми наборами. Так, в расходной книге А.Д. Меншикова упоминается о том, что в августе 1716 года светлейший князь купил у вице-адмиральской дочери «госпожи Делангши ореховый шкаф с китайской посудой за 100 рублей»<sup>19</sup>. В фарфоровом сервизе, приобретенном Петром для лакового кабинета в Монплезире, согласно описи насчитывалось более 500 предметов. Кроме фарфора, через Ост-индскую компанию поступали и другие предметы из Китая: шкапулки, зеркала, кабинетцы.

Иначе говоря, существовал определенный набор предметов китайского декоративно-прикладного искусства, бытовавших в России в первой четверти XVIII века, и если это было не случайное собирательство модных вещей, коллекции требовалось достойное оформление.

Появляются так называемые Китайские кабинеты. Петр видел фарфоровый кабинет в Шарлоттенбурге, китайские комнаты в Шенбрунне, лаковые комнаты замка Розенберг в Копенгагене. Именно по возвращении из Копенгагена у Петра возникает мысль создать лаковый кабинет, и в 1720 году идея получает воплощение в лаковом кабинете в Монплезире – единственном дошедшем до нас (хотя и в воссозданном виде) китайском кабинете первой четверти XVIII в.<sup>20</sup> Это не просто интерьер, где присутствуют китайские вещи; лаковые панно в китайском стиле объединяют все китаизирующие элементы декора и создают достойное обрамление подлинным китайским произведениям декоративного искусства. Более того, первоначально зал, где он теперь находится, предполагалось отделать дубом, но император приказал составить проект отделки кабинета для «порцелиновой посуды»<sup>21</sup>. Отсюда следует вывод, что мы имеем дело с настоящей коллекцией, а не бессистемным собиранием экзотических редкостей.

Другой вариант размещения китайских вещей в интерьере представляет Зеленый кабинет Летнего дворца Петра. В застекленных шкафах наряду с прочими раритетами выставлены помимо фарфора изделия из резной кости и камня<sup>22</sup>. В связи с усилившимся интересом к восточным редкостям и их интенсивным собирательством набор предметов обогащается не только количественно, но и по составу.

Фарфор и дельфтский фаянс встречался не только во дворцах Петра, но и в домах довольно широкого круга русской знати. Тем не менее, по утверждению Н.В. Сиповской, коллекционером, а не просто приобретателем фарфора был А.Д. Меншиков, который не только обладал единственным частным в России фарфоровым кабинетом в Ораниенбауме, азартно скупив около 2000 фарфоровых вещей.

Светлейший князь приобретал «много книг, статуи, картины, портреты... драгоценное стекло»<sup>23</sup>, среди обстановки дворца на Васильевском острове были ореховые и дубовые стеновые панели, штофные обои (заметим, «штоф» – шелковая плотная ткань с узором), поставцы с золотой и серебряной утварью.

Также фарфоровые изделия находились, судя по описям, в коллекциях Ф. Головина, П. Шафирова, Ф. Апраксина, Б. Шереметева и др.

Итак, можно сказать, что коллекционирование в России существовало задолго до XVIII века в виде случайного собирательства произведений декоративно-прикладного искусства: предметов утвари, драгоценностей, культовых принадлежностей. Новый тип коллекционирования, который появляется в эпоху петровских преобразований уже можно назвать коллекцией в современном понимании, однако большую часть предметов собирательства составляют естественно-научные экспонаты и произведения западно-европейского искусства (как правило, гравированных листов и живописи). Тем не менее, именно Петр I, создав первый музей, породил импульс к частному собирательству. Среди предметов ДПИ из первых частных коллекций чаще всего можно встретить фарфор, восточный и западноевропейский, и фаянс, в меньшей степени – изделия из драгоценных металлов и западноевропейские шпалеры. Наконец, в петровское время меняется отношение к предметам ДПИ, как чисто бытовым вещам, что откровенно мешало их «чистому» коллекционированию. Таким образом, именно пер-

вая четверть XVIII века, благодаря своей историко-культурной ситуации, явилась не просто отправной точкой для начала формирования коллекций ДПИ в частных руках или на государственном уровне, но переломным моментом: во второй половине XVIII века собирание предметов декоративно-прикладного искусства достигает наивысшего расцвета.

#### Примечания

<sup>1</sup> *Сиповская Н.В.* Фарфор как объект коллекционирования в России XVIII в. // Частное коллекционирование в России: Материалы науч. конф. «Вишневские чтения-1994». Вып. 27. – М.: ГМИИ, 1995. – С. 201.

<sup>2</sup> Там же... – С. 202.

<sup>3</sup> Письма и бумаги Петра Великого. Т. 1 (1688–1701). – СПб., 1887. – №230.

<sup>4</sup> *Левинсон-Лессинг В.Ф.* История картинной галереи Эрмитажа. 1764–1917. – Л., 1985. – С. 33.

<sup>5</sup> *Малицкий Г.Л.* К истории Оружейной палаты Московского кремля // Государственная Оружейная палата Московского Кремля. – М., 1957. – С. 520–521.

<sup>6</sup> Очерки истории музейного дела в России. Вып. 3. – М., 1961. – С. 55.

<sup>7</sup> *Малиновский А.Ф.* Историческое описание древнего российского музея, под названием Мастерской и Оружейной палаты, в Москве образующегося. Ч. 1. – М., 1807. – С. 1.

<sup>8</sup> *Левинсон-Лессинг В.Ф.* История картинной галереи Эрмитажа. 1764–1917. – Л., 1985. – С. 34.

<sup>9</sup> *Карнович Е.П.* Замечательные богатства частных лиц в России. – СПб., 1992. – С. 71–72.

<sup>10</sup> *Неверов О.Я.* «Государев кабинет» и петербургская Кунсткамера // Основателю Петербурга. Кат. выставки. – СПб., 2003. – С. 201.

<sup>11</sup> Это подтверждает и В.Ф. Левинсон-Лессинг (Указ. соч. – С. 32: «Доподлинно известно... собирательство ведет у нас начало от Петра Великого»).

<sup>12</sup> *Неверов О.Я.* «Государев кабинет» и петербургская Кунсткамера // Основателю Петербурга. Кат. выставки. – СПб., 2003. – С. 202.

<sup>13</sup> Цит. по: *Неверов О.Я.* «Государев кабинет» и петербургская Кунсткамера // Основателю Петербурга. Кат. выставки. – СПб., 2003. – С. 202.

<sup>14</sup> Там же... – С. 206.

<sup>15</sup> Там же... – С. 206.

<sup>16</sup> Там же... – С. 208.

<sup>17</sup> *Полунина Н.М.* «Мы были...». – СПб., 2002. – С. 55.

<sup>18</sup> *Сиповская Н.В.* Указ. соч. – С. 200.

<sup>19</sup> *Арапова Т.Б.* Китайские художественные ремесла в русском интерьере XVII – начала XVIII вв. // Общество и государство в Китае. Тезисы XV научной конференции. – СПб., 1984. – С. 207.

<sup>20</sup> Там же... – С. 208.

<sup>21</sup> *Раскин А.Г.* Петродворец // Дворцы-музеи, парки, фонтаны. – Л., 1988. – С. 139.

<sup>22</sup> *Арапова Т.Б.* Указ. соч. – С. 210.

<sup>23</sup> *Калязина Н.В.* Меншиковский дворец-музей. – Л., 1982. – С. 11.

В.С. Рогожникова

### МОЦАРТ И ЛИСТ (к вопросу о композиторской интерпретации музыки венского классика в XIX веке)

*Данная статья посвящается анализу произведений Ф. Листа, основанных на моцартовском музыкальном материале. В ней выявляются особенности стилизованного диалога композиторов, живших в разные эпохи, а также раскрывается специфика работы Листа с моцартовскими первоисточниками.*

Для многих композиторов XIX–XX веков на протяжении всей их жизни и особенно в период творческих исканий Моцарт оставался духовным, нравственным, эстетическим и стилизованным эталоном. Некоторые из них не только изучали наследие венского классика, но и использовали тексты его сочи-

нений в собственных опусах. Произведений, связанных с рецепцией музыки австрийского композитора, множество. Список их продолжает пополняться и по сей день. Было бы удивительно, если бы Ф. Лист, композитор, для которого общение с «чужим словом» являлось творческой константой, не приобщился к этой традиции. Будучи

автором парафраз, реминисценций, транскрипций, фантазий на темы других авторов, Лист неоднократно обращался и к музыке Моцарта. Однако тема «Моцарт и Лист» в отечественном музыкознании до сих пор остается малоисследованной. Не претендуя на полноту рассмотрения этой проблемы в рамках небольшой статьи, обозначу лишь некоторые ее аспекты, позволяющие выявить особенности «моцартианства» одного из композиторов XIX века – Ф. Листа.

Значение Моцарта для жизни и творчества Ф. Листа велико. Многие биографы отмечают, что маленький Ференц так поражен своей игрой, что у его отца довольно скоро появилась мысль сделать сына «вундеркиндом» и показать его широкому кругу слушателей. Действительно, в скором времени парижские газеты писали о нем как о «новом Моцарте»: «Со вчерашнего дня я верю в переселение душ. Я убежден, что гений Моцарта переселился в тело юного Листа! Он – сам Моцарт!» – эти строки принадлежат одному из современников композитора И. Мартенвиллю. На протяжении всей своей жизни Лист продолжал исполнять музыку Моцарта. В детстве он самостоятельно играл его произведения, а, переехав в Вену, на сцене театра впервые услышал давно знакомые ему по клавирам оперы «Дон Жуан» и «Волшебная флейта». Его дебют в качестве оперного дирижера в 1843 году в Бреславле вновь оказался связан с произведением Моцарта – его оперой «Волшебная флейта», а будучи главным дирижером и художественным руководителем оперного театра в Веймаре, Лист осуществил постановку некоторых редко исполнявшихся опер австрийского композитора. Дань уважения Мастеру Лист отдал и в своем литературном наследии. Его перу принадлежит статья «Моцарт. К столетию со дня рождения» из «Драматических листков».

Услышав в 1832 году в Париже Вариации на тему из «Дон Жуана» для фортепиано с оркестром оп. 2 Ф. Шопена в исполнении автора, Лист создал собственные вариации, материал которых позднее вошел в Фантазию на темы оперы Моцарта «Дон Жуан» для фортепиано (1841, первая опубликованная редакция датирована 1943 годом). Другими произведениями Листа, связанными с сочинениями Моцарта являются Фантазия на темы из оперы «Свадьба Фигаро» (1840), обработки увертюры к опере «Волшебная флейта» (1847), “*Confutatis*” и “*Lacrimosa*” из «Реквиема» (1865), хора “*Ave verum corpus*” для форте-

пиано в четыре руки (около 1866), и, наконец, «Воспоминания о Дон Жуане» для двух фортепиано (1870, первое издание 1877).

Остановимся более подробно на двух наиболее репертуарных произведениях: фантазии на темы оперы «Свадьба Фигаро» и «Воспоминания о Дон Жуане», поскольку именно в них заключены особенности восприятия Листом музыки венского классика.

В фантазии на темы оперы «Свадьба Фигаро» для воплощения сюжета Лист использует только две темы Моцарта. В средней части фантазии звучит изящная ария Керубино «Сердце волнуется жаркая кровь» (тема транспонирована из *B-dur* в *As-dur*), в крайних частях, а также блестящей коде свободное развитие получает ария Фигаро «Мальчик резвый». В первой части маршеобразная тема проходит в разных тональностях (*C-dur*, *E-dur*, *G-dur*), а также новой гармонизации с применением уменьшенных аккордов и септаккордов побочных ступеней (такой подход к материалу вполне соответствует особенностям жанра фантазии), только в третьей части и коде она обретает более приближенное к оригиналу звучание (тональность *C-dur*). С помощью этого материала композитор передает основную идею оперного спектакля. Посредством темы Керубино Лист изображает юношескую порывистость, взволнованность чувств и легкую насмешливость, при помощи второй темы – язвительную услужливость хитрого слуги, умеющего воспользоваться каждым моментом, чтобы доказать свою независимость по отношению к аристократии (черты, свойственные самому Моцарту). Важно, что в масштабной средней части фантазии Лист цитирует тему, не связанную с характеристикой «официального» главного героя – Фигаро или какого-либо другого персонажа, а отдает предпочтение арии Керубино. Кроме того, из двух популярных сольных номеров, характеризующих Фигаро, композитор выбирает арию, также посвященную юному пажу («Мальчик резвый, кудрявый, влюбленный...»). Возможно, посредством обращения именно к этому знаковому для творчества Моцарта образу, с которым связана одна из центральных тем наследия венского классика – тема любви, Лист интуитивно подчеркнул важность данной образной сферы для всего оперного спектакля. В XX веке подобной точки зрения придерживался Г. Аберт, считая, что тема любви является в «Свадьбе Фигаро» основной [1].

Правомерность подобного вывода подтверждается и тем, что другой пример «общения» Листа с музыкой австрийского композитора связан с популярной оперой «Дон Жуан». Исследователи творчества Моцарта (А.Д. Улыбышев, А. Эйштейн) по праву считают образ Дон Жуана кульминацией воплощения темы любви, подготовленной другими символическими персонажами, в том числе и Керубино [3; 5].

Дело в том, что сам Моцарт, его имя и творчество в XIX веке подверглись мифологизации. Он трактовался романтиками не только как яркий композитор недавнего прошлого, но и как живой человек со своими положительными и отрицательными качествами, часто воспринимаемыми сквозь призму оперных персонажей, таких как Дон Жуан, Фигаро, Папагено. Подобный акцент на личности композитора является закономерным, поскольку полностью соответствует концепции художника-творца романтической эпохи.

Идея автобиографичности некоторых произведений венского классика оказалась привлекательной и для Листа. Обращаясь к образам Керубино и Дон Жуана, композитор, вероятно, создал музыкальное воплощение романтического мифа, тем самым пытаясь разгадать отношение Моцарта к теме любви.

При отборе материала для «Воспоминаний о Дон Жуане» Лист руководствовался задачей наиболее рельефного раскрытия драматического своеобразия оригинала. Поскольку под словом «реминисценция» он понимает воспоминание об услышанном когда-то произведении, то избранные им моцартовские темы звучат не целиком, и порядок их появления не соответствует либретто. Для воплощения сюжета оперы, стержнем которого является «трагическая судьба уверенного в себе, неотразимого, всем бравирующего, победоносного Дон Жуана» (Б. Яворский), Лист избирает три важнейшие сцены: трагический диалог главного героя с Командором (*XVII сцена из финала второго действия*, на которой основана первая медленная часть «Воспоминаний»), дуэтино с Церлиной (*№7 из первого действия* составляет среднюю часть произведения) и полную веселую бравурную арию Дон Жуана (*№12 из первого действия «Чтобы кипела кровь горячее»* образует заключительный раздел). Интересно, что контрастные темы, звучащие в крайних разделах, связаны с двумя центральными в художественной концепции оперы музыкальными

сферами: образ Командора (источник тематизма в увертюре к опере) и образ Дон Жуана (ария «с шампанским»). По мнению Е. Чигаревой, именно эти темы выполняют в опере самого Моцарта функцию «тем высшего порядка» [4, с. 36].

Разнообразные приемы развития (варьирование, разработка, комбинирование материала) определяются величиной и структурой заимствованного фрагмента. Порою темы настолько видоизменяются, что у слушателя создается впечатление полного отстранения композитора от заимствованного материала. Чем дальше Лист уходит от звучания первоисточника, тем ярче воспринимается возвращение к нему с появлением следующей моцартовской темы, поэтому жанром, служащим для осуществления композиторского замысла, в данном случае выступает *реминисценция*.

В основе вступления к первой части (*Grave*) лежит хоральная тема из сцены на кладбище. Ее тяжелые, акцентированные аккорды, хроматизированные пассажи и трели в низком регистре создают ощущение мертвенной застылости, присутствия некоей роковой силы и заставляют слушателя зримо представить себе образ зловещей статуи. Нужно сказать, что на протяжении фантазии Лист использует разные темы Командора и вслед за Моцартом трактует их как лейткомплекс, который включает в себя аккордовую фактуру, тембр низких медных духовых инструментов, медленный темп, «зловещие» уменьшенные гармонии в трагической для Моцарта тональности *d-moll*. Функционирование лейткомплекса в «Воспоминаниях» позволяет усмотреть в этом произведении черты романтической поэмы.

Основной раздел начинается с темы Командора из второго действия оперы (своеобразного символа возмездия), звучащей в партии первого фортепиано в своей оригинальной тональности *d-moll* (такт 10). Воспроизводя мощное звучание медной группы, Лист излагает аккорды по-новому – в низком регистре и тесном расположении. В это время широкие арпеджио у второго фортепиано позволяют композитору расширить пространство. Далее происходит обмен материалом между роялями. Обращает на себя внимание тот факт, что Лист не персонифицирует партии инструментов. Часто меняя их местами, он дробит диалог, таким образом, достигается более высокий темп событий в каждой партии (подобная событийность свойственна инструментальным сочинениям самого Моцарта).

Усиливая напряжение, композитор вводит новый фактурный прием: соединение в одновременности темы Командора и кружащегося контрапункта шестнадцатых, сопровождающего в оригинале пение Дон Жуана (с такта 13). Это обстоятельство наводит на мысль, что в этой части фантазии Лист трактует образ Командора – как роковое начало, заключенное внутри самого Дон Жуана.

Кульминационная зона организуется композитором почти как оперная сцена со специфическим привлечением вербального уровня. Она готовится инструментальным материалом, сопровождающим в оригинале реплику Командора: «Нет, меня долг другой призывает». На пике напряжения звучит сильно динамизированная (*fff*) инструментальная тема возмездия, после которой фортепиано, по сути, скандирует реплики статуи: «В гости меня позвал ты», «Руку в залог мне дай ты». Такое привлечение скрытого слова характеризует и некоторые листовские поэмы, в частности, «Гамлет». Сцена заканчивается постепенным переходом к общим формам движения. После длительной паузы звучат неторопливые, изящные мотивы. Вместе с красочными эллиптическими пассажами они составляют переход ко второй части «Воспоминаний».

Во второй части (*Andantino*) Листом воспроизведена сцена обольщения Церлины. В отличие от первого раздела реминисценции композитор закрепляет реплики персонажей за партиями роялей (Церлина изображается первым фортепиано, Дон Жуан – вторым).

Выбор грациозной темы моцартовского дуэта для вариаций неслучаен. Здесь главный герой предстает перед нами в своем основном амплуа, как *обольститель*. Во второй вариации образ галантного кавалера разрушается вторжением материала Командора (у Моцарта он сопровождает реплику Командора: «В гости меня позвал ты»). Примечательно, что роковая тема поначалу «приманивает» на себя танцевальный (пунктирный) ритм данной вариации. Такая изменчивость подтверждает трактовку образа Командора как одной из сторон противоречивой сущности Дон Жуана. После этого вторжения структура вариации ломается, и дальнейшее изложение приобретает черты разработочного развития. Оно выражено в столкновении темы Командора с мотивами дуэттино, активном тональном движении, охвате всего диапазона фортепиано, постепенном уплотнении фактуры к концу части.

Третью часть (*Presto*) Лист строит на основе знаменитой арии Дон Жуана (*B-dur*) из первого действия оперы, которая является выражением его кредо: жизнь – вечный праздник! Здесь герой предстает как натура, полная огромного человеческого обаяния, активной, кипучей энергии, воплощающей радость и полноту жизни. В этом разделе просматриваются черты сходства с оперными финалами Моцарта.

Однако в этом жизнеутверждающем звучании перед заключительным туттийным проведением основной темы раздела вновь слышатся отголоски первой части Фантазии («вихреобразные» пассажи в ритмическом увеличении и контрапункт шестнадцатых из сцены с Командором). Но они не получают здесь широкого развития, постепенно растворяясь в общих формах движения. Перед финальным проведением темы и мощной героической кодой это воспринимается как последнее, грозное, напоминание о неизбежности наказания.

Привнесенные фактурные изменения в моцартовские темы оказываются подчиненными общей драматургии «Воспоминаний». Так, симфонизация фортепиано, характеризующая романтический пианизм, особенно эффектно проявила себя в наиболее значимых моментах произведения, что, безусловно, способствовало организации оперных номеров в единую композицию. Оба метода оркестровой трактовки инструмента, получившие обоснование в исследованиях Я. Мильштейна: «*аль фреско*» (полнозвучие, выраженное в охвате широкого диапазона инструмента за счет многочисленных дублировок) и «*колористическое обогащение*» (связанное с усилением фонизма) представлены в «Воспоминаниях» в равной степени [2, с. 15].

Следует заметить, что соединение отдельных музыкальных фрагментов в законченное произведение вызывает прямые аналогии с оперной увертюрой. Базируясь на основных темах произведения, связанных с ключевыми моментами сюжета, она воспринимается как краткое содержание спектакля и в то же время вводит слушателя в его эмоциональную атмосферу. Следовательно, одной из исходных моделей произведения Листа могла быть увертюра Моцарта к «Дон Жуану». Тем более, что ее тематический состав в образном плане совпадает с реминисценцией. Кроме того, контрастно-составная форма «Воспоминаний», основанная на чередовании драматически возбужденных, трагических фрагментов

со светлыми, порой безмятежными лирическими разделами, возможно, подсказана моцартовской Фантазией для фортепиано *c-moll* (К. 475).

Но все-таки главной композиционной моделью данного сочинения становится одночастная романтическая поэма. Все три раздела «Воспоминаний о Дон Жуане» укладываются в рамки слитной одночастности с характерными для нее тематическими, тональными и темповыми контрастами, цепью кульминаций, из которых последняя самая сильная. Кроме того, использованное во вступлении цитат из диалога Дон Жуана с Командором, заключающего в себе трагический смысл оперы Моцарта, вызывает прямые ассоциации со вступлениями-эпиграфами большинства листовских поэм, формулирующими основную идею произведения. Именно в сочинениях подобного рода Лист чаще всего обращался к мифологизированным персонажам (Тасо, Орфею, Прометею, Мазепе, Гамлету). Удивительно, что среди них не оказалось Дон Жуана, также принадлежащего к числу легендарных фигур европейской культуры. Напомним, что авторитет австрийского композитора в воплощении этого образа в то время был настолько велик, что Лист не создал собственного произведения о Дон Жуане, а смог лишь *переизложить* моцартовскую версию.

Взгляд романтика на Дон Жуана по сравнению с эпохой Моцарта несколько изменился. В восприятии Листа он является не столько «пре-

ступником», гибнущим в финале оперы, сколько образцом неисчерпаемой жизненной силы. Трактовка Командора также отлична от моцартовской. Он рассматривает его не как внешнюю, карающую силу, а как роковое начало, заключенное внутри самого главного героя. Одновременное звучание темы Командора из сцены на кладбище и кружащийся контрапункт шестнадцатых, сопровождающий в оригинале пение Дон Жуана, отсутствие в первой части театрально решенной персонификации партий роялей (как это сделано во второй части), а также изменчивость лейтмотива Командора во второй части выявляют противоречивую сущность легендарного испанца. При этом моцартовская «веселая драма» превращается в лирико-философское высказывание.

#### Библиографический список

1. *Аберт Г. В. А. Моцарт: В 2 ч. / Пер. с нем., коммент. К. К. Саквы. 2-е изд. — М.: Музыка, 1987–1990.*
2. *Мильштейн Я. Ф. Лист. Изд. 2-е, расширенное и доп. — М.: Музыка. — Т. 2. — 1970. — 600 с.*
3. *Улыбышев А. Новая биография Моцарта: В 3 т. / Пер. М. Чайковского, З. Ларош. — М.: Юргенсон, 1890–1892.*
4. *Чигарева Е. Моцарт в контексте культуры его времени. Художественная индивидуальность. Семантика: Автореф. дис. ... д-ра иск. — М., 1998. — 51 с.*
5. *Эйнштейн А. Моцарт. Личность. Творчество / Пер. с нем. под ред. Е. С. Черной. — М.: Музыка, 1977. — 454 с.*

И.О. Сычёв

### ВЛИЯНИЕ ТВОРЧЕСТВА П.-Ф. ТОМИРА НА ЭВОЛЮЦИЮ ИСКУССТВА ДЕКОРАТИВНОЙ БРОНЗЫ В РОССИИ (конец XVIII – первая треть XIX вв.)

**П**роизведения французской декоративной бронзы первой четверти XIX века — каминные часы, канделябры, люстры, стенные бра, многопредметные сюрту-де-табли — почти целиком ассоциируются у российской публики с именем парижского бронзовщика Пьера-Филиппа Томира. В меньшей степени знакомы в России с ранними работами мастера. Один из первых исследователей Томира в России, по-видимому, не видевший ни одной из его работ времён Людовика XVI или Директории, предположил даже, что в XVIII столетии Томир «бездей-

ствовал или не выходил из второстепенной роли простого исполнителя»<sup>1</sup>.

Это было совсем не так. Слава и признание пришли к нему ещё при Старом режиме, как к достойному продолжателю знаменитого П. Гутьера, учеником которого он являлся. Единичными, но очень значимыми произведениями Томира этого периода обладали некоторые из знатнейших российских семейств — Строгановы, Юсуповы, Шереметевы, Безбородко. Так, например, в Строгановском дворце на Невском проспекте в Петербурге стояли четыре великолепных торшера,



украшенные группами кариатид и вазами северского фарфора с цветами<sup>2</sup>, в настоящее время они экспонируются в Эрмитаже; в залах Юсуповского дворца на набережной Мойки находились редчайшие экземпляры томировских часов знаменитых его моделей – одни с фигурами весталок, несущих алтарь, другие – «Колесница Аполлона» по рисунку Ж.-Д. Дюгура<sup>3</sup>; в Фонтанном доме Шереметевых – курительницы со сценами жертвоприношения, большие вазы-медичи с фигурами полуобнажённых кариатид<sup>4</sup>.

Ряд лучших работ Томира конца 1790-х годов попал в Россию в связи с приобретениями уборов для Михайловского замка, резиденции императора Павла I. То были совершенно исключительные вещи, которые до сих пор являются объектом всестороннего изучения<sup>5</sup>. Среди бронз Михайловского замка, приписываемых самым известным парижским мастерам – П. Гутьеру, Ж.-Л. Приёру, Д.-Фр. Фёшеру, Ф. Ремону, Ж.-Б. Эрикуру, – произведениям Томира, некоторые из которых были даже подписаны его именем, принадлежало особое место, как из-за их большого количества, так и новизны моделей. Это редчайшие, в полном смысле драгоценные по качеству исполнения экземпляры, – хранящиеся ныне в собраниях крупнейших музеев, – каминные часы «Амур и Психея», «Колесница Времена года», «Эрот с факелом», «Парис и Елена», «Эригона, опьянённая Амуром», канделябры, вазы-курительницы, предметы мебели с бронзой. Все они ценны ещё и тем, что представляли один из самых сложных и наименее изученный период творчества мастера. В эту тяжелейшую послереволюционную эпоху, когда Францию раздирали внутренние потрясения и внешние войны, цеховые гильдии ремесленников были упразднены, а предметы роскоши стали невостребованными, Томир вынужден был переделать свои бронзовые мастерские под производство оружия для солдат. И всё же он находил возможность одновременно с этим создавать самые блестящие из своих творений.

Бронзы П.-Ф. Томира, приобретённые для Михайловского замка и после смерти Павла I путешествующие из одного императорского дворца в другой, имели огромное значение, как для российских вельмож, так и для местных ремесленников. Для первых они служили эталоном французского вкуса, для вторых – образцом для подражания или копирования. С отдельных эле-

ментов томировских композиций мастера снимали формы и использовали в собственных разработках. Примером могут служить консольные столы работы Томира, происходившие из Михайловского замка, с бронзовыми полуфигурами крылатых египтянок в основании передних ножек. Те же модели крылатых египтянок использованы петербургским бронзовщиком Фридрихом Бергенфельдом в поставках бронзы для мебели знаменитому мебельщику Генриху Гамбсу<sup>6</sup>.

Несоизмеримо большее число бронз работы П.-Ф. Томира хлынуло в Россию в эпоху Империи. Десятилетний период с 1804 по 1814 можно характеризовать, как полный триумф мастера. Во Францию пришла долгожданная стабильность, и Томир вновь вернулся к прежней сугубо художественной деятельности, восстановив работу своих мастерских. В 1804 году он значительно расширил дело и приобрёл торговую фирму М.-Э. Линьерё, с которым состоял в деловых отношениях ещё в прежние времена, вместе со складом моделей и проектами вещей – бронзы и мебели. К работе он подключил двоих своих зятьёв, а также Дютерма – бывшего управляющего Линьерё. Так появилась на свет фирма, обозначавшаяся в документах «Thomire, Dutermé et Cie» или «Thomire & Cie». Вдохновляемый современными архитекторами, декораторами, художниками, археологами, Томир быстро приспособился к новому вкусу и его талант получил новое замечательное продолжение. Наполеон, который мечтал об имперской славе, нуждался в свежем декоративном убранстве для дворцов старой монархии, остававшихся после революционных событий полупустыми. Томир, – завоевавший статус первого среди парижских бронзовщиков, – получал, таким образом, крупнейшие заказы на убранство не только всех дворцов во Франции, но также и в Италии, Испании, Голландии. Его слава быстро распространилась на все европейские страны, в том числе, нового Томира узнали в России.

Пути, которыми проходили томировские произведения через русскую границу, известны лишь в редких случаях. Их проникновению, если это не были поставки для императорского двора, совсем не способствовали российские законы. Строжайший запрет на ввоз золочёной бронзы в Россию из иностранных государств действовал непрерывно с 1793 по 1820, а затем с 1822 по 1845 год<sup>7</sup>. И, тем не менее, французской бронзы или числившейся таковой, – ещё до войны 1812 года и по-

бедного шествия наших войск «по европам», — было предостаточно.

Одной из лазеек в ограничительных мерах был пункт о возможности ввоза с довольно большой пошлиной бронзовых изделий без золочения. Этим пользовались до 1822 года петербургские бронзовщики, которые вызолачивали привозные бронзы в Петербурге.

Значительное число предметов золочёной бронзы попадало контрабандой, масштабы которой на протяжении действия «бронзовых запретов» постоянно увеличивались. Другой способ провоза предметов роскоши из Парижа можно назвать полуполюгальным. Российская высшая знать довольно свободно пересекала границу, не говоря о дипломатах, имущество которых вообще не подлежало досмотру. Такое своеобразное право личного ввоза недозволенных товаров называли в то время «контрабандой гостиных»<sup>8</sup>. Ф.Ф. Вигель вспоминал, как в 1818 году в Париже «с помощью госпожи Комариёв накупил я множество хороших вещей, дешёвых во Франции, с руляжем отослал их в корпусную квартиру, оттуда в казённых ящиках (т.е. дипломатической почтой. — И.С.) отправлены были они в Россию, где и проданы с изрядным барышом. Конечно это торговля, но вместе с тем и контрабанда»<sup>9</sup>.

Далеко не вся «парижская бронза» в России, впрочем, была создана в парижских мастерских. Её подавляющая часть производилась многочисленными петербургскими мастерами по модным моделям, по собственным представлениям с изрядной долей не всегда корректной фантазии, но выдавалось всё это торговцами за контрабандный товар от Томира. Поэтому петербуржец, прочитавший объявление о том, что «в трактире Лондон против Адмиралтейства в покоях под № 30м продаются бронзы работы Томира: видеть их можно всякий день...»<sup>10</sup>, скорее всего, откровенно обманывался. А таких объявлений было множество. Озабоченные этим обстоятельством чиновники Департамента коммерции периодически проводили обыски петербургских магазинов, торгующих предметами роскоши. В 1802 году в результате одной из таких проверок, были выявлены «французские бронзы» в магазинах Бартеlemi Дефаржа на набережной Мойки у Красного моста и Луи Нитара в доме лютеранской церкви на Невском проспекте. Предметы были конфискованы, но на поверку оказалось, что в обоих магазинах бронзы были «из-за моря не выписыва-

ны, и не иностранные, а здешнего дела». Одним из тех, кто изготавливал эти предметы в Петербурге, был бронзовщик Пьер Ажи, которого меньше всего интересовали «авторские права» на свои канделябры, часы и вазы. Гораздо выгоднее было выдавать их за парижские, привезённые тайными путями. А замечательное мастерство этого петербургского бронзовщика вполне соответствовало той высокой планке, которой придерживались лучшие французские мастера<sup>11</sup>.

Вместе с тем в России практиковалось производство бронз по моделям Томира, которое не скрывалось, а наоборот, рекламировалось. Во Франции ещё со времён Людовика XV существовали корпоративные соглашения, регламентирующие права на авторские модели. К началу XIX века уже были выработаны законодательные и нормативные акты, которые строго определяли понятие оригинального произведения и собственности модели, с которой производился тираж. Использование чужой модели другим бронзовщиком без ведома владельца было, таким образом, совершенно немыслимо<sup>12</sup>. Вполне возможно, что в России также защищались права на собственность моделей, что косвенно может подтверждаться весьма незначительным количеством случаев, когда идентичные произведения выходили из разных петербургских мастерских. Но если эти правила, запрещавшие копирование чужих работ, и существовали, то действовали, скорее всего, только на уровне цеховой ремесленной управы. И они, эти правила, уж наверняка не распространялись на привозные модели французских мастеров. Таким образом, в 1820–1830-е годы, возможностью безнаказанно тиражировать привозные бронзы пользовалось большинство владельцев крупных петербургских фабрик. Российский плагиат касался произведений Томира в гораздо большей степени, чем других парижских бронзовщиков.

Главными проводниками дела Томира в России были бронзовщики французского происхождения — Александр Герен и Пьер Гёде, работавшие одно время вместе, а с 1824 года — порознь. Не случайно в центре рекламного листа первого из них имелось изображение известной модели каминных часов, принадлежавшей Томиру — «Кориолан и Волумния». Часы той же композиции с подписью Герена хранились в собрании Государственного Эрмитажа<sup>13</sup>. К копированию французских моделей резко отрицательно относились

русские патриоты и защитники всего русского. «Бронза Гна Герена и Гна Гёде суть без всякой художественной отличности, — злобно писали они по поводу выставленных изделий на Мануфактурной выставке 1829 года в Петербурге, — и все весьма тождественны, ибо они произведены без всякого примечания, и не имеют никакой цены, ни в чеканке, ни в мондировке, ни в позолоте, а цена бронзы состоит только в прекрасных моделях и искусной выделке, все также предметы по большей части копии из французских бронз, чрез чего они имеют ещё менее цены, и так сие прекрасное искусство остаётся всегда в детстве вместо того, чтоб быть самим производителем, подражаем только иностранцам»<sup>14</sup>. Кроме часов с Кориоланом и Волумнией, Герен представил на выставке 1829 года следующие копии с бронз Томира: часы Минин и Пожарский, Амур и Психея, Зефир и Флора, канделябры с трофеями и знамёнами, канделябры с фигурами времён года и, возможно, другие предметы, идентифицировать которые невозможно по одному лишь названию<sup>15</sup>. В 1833 году, на следующей мануфактурной выставке, состоявшейся также в Петербурге, Герен показал бронзы уже совсем других моделей, среди которых опять же были томировские, в частности, — каминные часы с фигурой Оссиана по картине художника Франсуа Жерара<sup>16</sup>. К работам Герена по моделям своего великого соотечественника, по видимому, следует отнести и многочисленные предметы ампирных сюрту-де-таблей с яркой рыжей позолотой во вкусе николаевского времени. Некоторые из этих ваз, сентрпьесов и конфектур, сохранившихся в собрании Государственного Эрмитажа, имеют подпись из больших чеканенных букв, составляющих аббревиатуру AGR. Скорее всего, в них кроется имя нашего Александра Герена. Но на большинстве предметов вместе с этим клеймом проставлено ещё и второе — THOMIRE A PARIS. Странное соседство имени знаменитого парижского мастера и его петербургского коллеги объясняется по-разному. Во-первых, — между ними всё же могло существовать неизвестное нам соглашение о тиражировании моделей, с условием обязательного клеймения, которое Герен исполнял не каждый раз. Петербургский бронзовщик мог также самовольно подписывать свои отливки именем собственника модели в коммерческих целях, что не представляло никакой технической сложности. Наконец, ещё один возможный

вариант: Герен мог ввозить уже клеймённые томировские отливки без позолоты для последующего золочения на месте. Но последнее маловероятно: в эти годы действующий таможенный тариф запрещал ввоз любых бронз — будь они золочёные или нет.

Пользоваться моделями Томира для создания собственных произведений не считалось зазорным российским инвентарям, сочинявшим рисунки для императорских фабрик. Первый и, возможно, самый ранний пример подобного плагиата на совести скульптора Жака-Доминика Рашетта (1744–1809). По его проекту на Императорском Фарфоровом заводе была воспроизведена в фарфоре знаменитая модель каминных часов Томира с фигурами весталок, несущих священный алтарь (*à porteurs*), созданная по мотивам рисунка Гюбера Роббера в конце 1780-х годов<sup>17</sup>. Образцом для работы Рашетта, скорее всего, послужил экземпляр часов, принадлежавший управляющему Императорскими заводами князю Н.Б. Юсупову и находившийся затем с 1830-х по 1930-е годы во дворце Юсуповых на Мойке. Российский скульптор увеличил общие размеры часов, несколько раздвинув фигуры, сделал более массивный постамент, украшенный плакетками «под веджвуд», но в целом томировская композиция повторена. Фарфоровые весталки Рашетта в XIX веке украшали Александровский дворец Царского Села, и исчезли оттуда после революции.

Распространённая модель бронзового канделябра с рожками в виде стилизованных лебедей, из комплекта сюрту-де-таблей работы фирмы П.-Ф. Томира, была воспроизведена в России как на Императорском Фарфоровом заводе, так и на Императорском Стеклянном заводе. В первом случае это канделябры, входившие в состав Ропшинского фарфорового сервиза, датированного 1827 годом, по моделям скульптора С.С. Пименова<sup>18</sup>. Кроме самого материала их отличало от французских ещё и то, что вместо навершия в виде шишки в томировском оригинале, здесь стояла фигурка Амура в шлеме Марса, а на постаменте помещён рельефный двуглавый орёл. В том же 1827 году и, скорее всего, тем же Пименовым был подготовлен ещё один рисунок того же канделябра, но уже не в фарфоре, а в хрустале с золочёной бронзой<sup>19</sup>. На Императорском стеклянном заводе хрустальные канделябры по томировскому образцу делали в течение длительного времени, причём в двух вариантах — с колонкой ко-

бальтового стекла или прозрачного. Самые поздние, возможно, относятся к 1839 году, когда для Сервизной части заказали дюжину таких канделябров. В золочёную бронзу их оправлял петербургский мастер А. Шрейбер<sup>20</sup>. При этом неизменной оставалась общая композиция, но Амура сменили женские фигурки, олицетворяющие времена года. Эти четыре фигурки, кстати, очень популярные в России и используемые в предметах самого разного назначения, также были выполнены по моделям, принадлежавшим фирме Томира. А именно, четыре времени года украшали ажурный борт плато сюрту-де-табля<sup>21</sup>.

Другой замечательный пример заимствования томировской модели российскими инвенторами — фарфоровая ваза «Сплетницы» (1807–1808), исполнявшаяся на Императорском фарфоровом заводе и одно время приписываемая к разработкам архитектора А.Н. Воронихина. Позже, с обнаружением рисунка знаменитого французского рисовальщика Ж.-Д. Дюгура конца 1790-х годов<sup>22</sup>, русскому архитектору в авторстве было отказано<sup>23</sup>. Но нельзя забывать, кто подлинный создатель модели. Если Дюгур являлся только автором идеи композиции, выразившейся в довольно схематичном рисунке, то сама модель вазы с подробной разработкой деталей, которая на самом деле была не вазой, а часами-ротатором, — принадлежала к работам П.-Ф. Томира. В его мастерских было изготовлено, по меньшей мере, несколько экземпляров таких часов в виде ваз, варьировавшихся по декоративному оформлению, но неизменно сохранявших форму тулова и фигурки склонившихся над вазой девушек, прозванных в России сплетницами. Нет ни малейших сомнений, что русский инвентор, был это Воронихин или кто-либо другой, проектировавший вазу для Императорского фарфорового завода, в глаза не видел рисунка Дюгура, а пользовался он в качестве образца одним из экземпляров часов работы Томира.

Как у любого большого мастера, слава Томира породила множество подражателей, промышленных великим именем. В России с её запретительной таможенной политикой эта ситуация ещё более усиливалась. Но в то же время бронзы Томира были восприняты российские бронзовщиками, инвенторами императорских заводов и простыми мастерами, как образец самого изысканного вкуса и недостижимого совершенства. На предметах интерьерного убранства с томировс-

кой маркой наши мастера учились, они творчески перерабатывались ими и приобретали, таким образом, своеобразные российские нотки, оттенок местного колорита, становясь уже произведениями, которые с полным правом можно называть русской бронзой.

### Примечания

<sup>1</sup> *Верецагин В.* Пьер-Филипп Томир, его эпоха и работы // *Старые годы.* — 1907. — Июнь. — С. 206.

<sup>2</sup> *Зек Ю.Я.* Декоративная бронза Пьера-Филиппа Томира. Каталог выставки ГЭ. — Л., 1984. — №14.

<sup>3</sup> Местонахождение тех и других после 1930-х годов неизвестно.

<sup>4</sup> В Государственном Эрмитаже.

<sup>5</sup> *Зек Ю.Я.* Французская бронза в Михайловском замке // *Россия-Франция. Век Просвещения.* — СПб., 1992. — С. 38–54; *Zek I.* Bronzes d'ameublement et meubles français achetés par Paul I<sup>er</sup> pour le château Saint-Michel de Saint-Petersbourg en 1798–1799 // *Bulletin de la Société de l'Histoire de l'Art français.* — Paris, 1995. — P. 141–168.

<sup>6</sup> *Мавродина Н.М.* Искусство русских камнерезов XVIII–XIX веков. Каталог коллекции. Государственный Эрмитаж. — СПб., 2007. — С. 106–107.

<sup>7</sup> См. подробнее: *Сычёв И.О.* Декоративная бронза и таможенная политика России в XVIII–XIX вв. // *Труды Государственного Эрмитажа.* XXX. Из истории русской культуры. 5. — СПб., 2004. — С. 56–63.

<sup>8</sup> *Левинсон Н.Р.* Отечественные мотивы в декоративно-прикладной бронзе. Первая половина XIX века // *Русская художественная бронза.* ГИМ. — М., 1958. — С. 20.

<sup>9</sup> *Вигель Ф.Ф.* Записки. Ч. V. — М., 1893. — С. 136.

<sup>10</sup> С.-Петербургские Ведомости. — 1808. — 8 декабря. — №98. — С. 1430.

<sup>11</sup> Подробнее об Ажи см.: *Сычёв И.О.* Петербургский бронзовщик Пьер Ажи // *Невский архив. Историко-краеведческий сборник.* Вып. VI. — СПб.: «Лики России», 2003. — С. 356–369.

<sup>12</sup> *Augarde Jean-Dominique.* Une nouvelle vision du bronze et des bronziers sous le Directoire et l'Empire // *Estampille.* — 2005. — №398.

<sup>13</sup> *Зек Ю.Я.* Декоративная бронза Пьера-Филиппа Томира. Каталог выставки ГЭ. — Л., 1984. — №104.

<sup>14</sup> РГИА, ф. 18, оп. 2, д. 635, л. 18.

<sup>15</sup> Роспись вещам, выставленным в первую публичную выставку российских изделий в С.-Петербурге 1829 года. — СПб., 1829. — С. 70–71.

<sup>16</sup> Supplement au catalogue des produits de l'industrie nationale, a Saint-Petersbourg. – SPb., 1833. – P. 132.

<sup>17</sup> Вейнер П.П. О бронзе. – Пб., 1923. – С. 78.

<sup>18</sup> В собрании Петергофского дворца-музея; в частной коллекции.

<sup>19</sup> Опубликовано в кн.: Сычёв И.О. Русская бронза. – М.: «Трилистник», 2003. – С. 125.

<sup>20</sup> РГИА, ф. 469, оп. 9, ч. 4, д. 1629.

<sup>21</sup> Наиболее известный вариант – в собрании Musée Marmottan-Clode Monet в Париже.

<sup>22</sup> Хранится в собрании Государственного Эрмитажа.

<sup>23</sup> Кудрявцева Т.В. Русский императорский фарфор. – СПб., 2003. – С. 93.

Э.В. Табаков

## ПРОТИВОРЕЧИВОСТЬ ВЛИЯНИЯ РЫНКА НА КУЛЬТУРУ

При достижении цивилизацией последнего, третьего (после античного и феодального) буржуазного уровня своего развития, творения культуры, как и все прочие продукты человеческой деятельности, становятся в той или иной степени предметом купли-продажи, и само существование художника или мыслителя, так или иначе, оказывается связанным с рыночными факторами. Производство и потребление ценностей культуры осуществляется через рынок, а это значит, что творение художника становится товаром – независимо от того, существует ли оно как уникальный выдающийся оригинал, как одна из множества копий (репродукций) этого оригинала или вовсе как один из стандартных изделий, созданных как художественные предметы. В любом случае успех художника в основном определяется конъюнктурой рынка художественных ценностей, или иначе – так называемого арт-рынка. А конъюнктура, как известно, чем дальше тем больше становится управляемой главными деятелями рынка.

В этих условиях возникает болезненная для творцов проблема – как совместить свободу творчества с неумолимо растущей материальной зависимостью художника от нехудожественных факторов и от таких же, т.е. необремененных высоким художественным вкусом, субъектов.

До капитализма это была более или менее приемлемая и терпимая для художников зависимость от меценатов в лице государей, крупных феодальных владетелей и князей церкви, т.е. людей, являющихся, как правило, обладателями как высокого эстетического вкуса, так и, в силу своего положения, потребностей и способностей помогать обладателям именно высокого таланта, дабы не отставать в создании художественной роскоши в своих резиденциях от других государей и князей. Ме-

ценаты ориентировали художников на созидание уникальных творений, ценили именно такие творения и оплачивали именно такое творчество.

На заре капиталистического предпринимательства меценатами могли и желали выступать и некоторые богатые дельцы, особенно – купцы. И хотя в этом проявлялась, конечно, большая доля тщеславия (мы тоже, мол, не хуже аристократов), но богатство тщеславных меценатов, соединяясь с культурой, служило все же на пользу последней.

Разумеется, и буржуа как таковые в свою эпоху бывают меценатами. Но для собственно буржуазного меценатства, освободившегося уже от пустого тщеславия, на передний план выходит реклама, более того, продвижение своего бизнеса в целом посредством художества. Общественный престиж, создаваемый меценатством, служит упрочению доверия как к фирме мецената, так и к ее продукции. Если компания занимается меценатством, значит, дорожит своим именем. А если дорожит своим именем, значит не будет рисковать этим именем, выпуская недоделанную продукцию или (и) позволяя себе мошенничать.

Но все же теперь, когда творение художников превращено в товар, художник жизненно зависит в основном от рынка, а не от меценатов в собственном смысле. И преуспевающими оказываются не обязательно выдающиеся творцы, а, как правило, те художники, творения которых пришлись по вкусу широкой (и во многом управляемой деятелями рынка) публике, более того, которые сумели обзавестись наиболее ловкими рыночными посредниками.

Таким образом, освобождая художника, сперва от диктатуры церкви, а затем и от мелочной опеки государства, рынок вместе с тем ставит его в сильнейшую зависимость от буржуазного предпринимательства (т.е. бизнеса) и обывательской моды.

В свете сказанного, очень интересно посмотреть, как видится эта ситуация сегодня изнутри, т.е. глазами самих художников (в широком смысле).

Вот как показывает ее известный отечественный кинодеятель Андрей Кончаловский.

Раньше «художники создавали штучный, уникального качества товар (как видим, современный художник просто не может уже представить эстетическое творение иначе как товар, хотя росписи, скажем, Рафаэля никак не выступали товаром. — Э.Т.), ему можно было подражать и самим расти, подражая. Вопрос о количестве никогда не ставился, как раз наоборот: каждый феодал, герцог или Папа стремились иметь то, чего нет больше нигде на свете. ... На смену уникальности пришло требование... общедоступности... Сегодня значение... только с точки зрения потенциальной его продажи... (Раньше. — Э.Т.) ...ценности вырабатывались веками. На их взращивание уходили столетия. Они создавались поколениями творцов, поэтов, художников, мыслителей. Они утверждались в обыденном сознании именно как ценности всеобщие, присущие цивилизации в целом. Эта постепенность их создания и вращивания в жизнь и делала их такими устойчивыми. Сегодня ценности могут быть созданы по заказу... Тех, кто заинтересован в их распространении, ожидает от этого политических или материальных дивидендов и платит за свои будущие выгоды. То есть отныне ценности не вырабатываются изнутри общества — они внедряются в него извне... Соответственно будут пропагандироваться и имиджевые фигуры, эти ценности воплощающие. Сегодня — один человек, завтра — другой, а послезавтра их обоих забудут, чтобы превознести третьего... Пока человеческие ценности были незыблемыми, почти всегда заслуженной была и слава творцов — она была нерукотворной, создавалась поколениями, ставила прославившегося выше других. Можно назвать это пиететом. Из пиетета у других амбициозных художественных личностей вырастало стремление подражать и достичь вершин. Было понятно, куда стремиться. Любой молодой человек знал... великих, достойных подражания... Молодой художник — как пловец в океане. Куда плыть? Если ночью не видишь земли, то есть маяк. Направление понятно. Сегодня слава создается манипулятивно... Она стоит денег. Часто слава просто фальшива. ...Сегодня человека, добившегося всемирной славы, необязательно уважают, ему скорее завидуют, а иногда тайно презирают:

“Он такая же посредственность, как и я, но у него были деньги, чтобы купить себе славу”. Незаслуженная слава быстро умирает. А раз я знаю, что какой-то... “раскрученный”... ничем не лучше меня, и знаю, каким путем ему досталась слава, то невольно подумаешь: и я бы мог не хуже. Потребность (и способность. — Э.Т.) совершенствоваться в своем мастерстве заменяется потребностью (и способностью. — Э.Т.) найти менеджера по маркетингу. Казаться сегодня важнее, чем быть...» [1].

А вот приговор другого нашего современно-го художника.

«Отношения с картиной уникальны, как любовные чувства: любят конкретную девушку, а не типичную представительницу женского пола. Так было до возникновения рынка (художественных ценностей. — Э.Т.). Натуральным обменом двигала любовь, предметом интереса являлась душа... воплощенная в образе. Диалог душ — это, конечно, недурно для небольшого круга ценителей, но что делать, когда счет пошел на миллионы голов? ...Возрождение знало заказ, но рынка не было. ...Никто не пытался перепродать Сикстинскую капеллу, картины Андреа Мантеньи не были меновым эквивалентом, Карл Пятый не обменивал свой портрет кисти Тициана на пейзаж Рубенса. (Образы. — Э.Т.) создавали для храмов и дворцов — продать их можно было лишь со стенами вместе, но это никому не приходило в голову». В Средние века создание картины «было занятием трудоемким и дорогостоящим», а созерцание ее — «делом простым». Теперь же творчество «заменяли проектом». Проект — это сложносоставной продукт, это объединенные усилия галереи, рекламы, куратора, художника, и собственно труд художника занимает в нем ничтожно малую часть». И далее. «Сегодняшний рынок увеличивает количество посредников при сбыте товара обратно пропорционально труду, затраченному на изготовление продукта. Труд художника сам по себе ничего не стоит, но, проходя через соответствующие инстанции (мнение галереи, рекомендации кураторов, сертификаты музеев), он превращается в товар. Причем каждая из инстанций имеет свой материальный интерес и, соответственно, повышает товарную стоимость изделия. ...По сути, стратегия современного художественного рынка повторяет стратегию финансовую: замена золотого стандарта на бумажный эквивалент. ...У галериста (как у всякого продав-

ца) есть две несовместимые задачи: продвинуть товар, но не дать производителю сменить посредника. Выполнить их просто, поскольку художник создан галеристом, но и трудно, поскольку художник начинает верить в то, что он творец. Официально галерист забирает половину стоимости продукта, на деле гораздо больше...» [2].

Иначе видится ситуация с точки зрения галериста.

«Бизнес на (тут. – Э.Т.) очень похож на операции с ценными бумагами: ...есть свои “голубые фишки” – всемирно известные художники, вкладывать деньги в которых абсолютно безопасно, есть “темные лошадки”, на которых можно крупно выиграть или крупно проиграть. ...из десятка тысяч художников в историю... попадут немногие, и если угадать кто, то выигрыш может быть тысячекратным. Но такая удача – редкий случай. В среднем прибыль не больше, но и не меньше банковских процентов... Галерист выступает посредником между творческим человеком и бизнесом, ...при этом решая непростую задачу: заработать деньги для себя и для художника» [3].

Другой галерист видит ситуацию так: «Ни для кого не секрет, что современный арт-рынок уже давно стал неотъемлемой составляющей экономики, и это касается не только зарубежных стран... Специалисты утверждают, что этот сектор экономики может стать альтернативной для вложения капиталов в случае падения финансовых рынков... Бытует мнение, что живопись покупают лишь очень состоятельные люди. Но этот тезис верен лишь отчасти, поскольку относится, прежде всего, к антикварному сегменту арт-рынка. Что же касается тактики приобретения... у современных художников, то смысл ее заключается совсем в ином – покупать работы перспективных и талантливых мастеров, которые уже начинают утверждать свой авторитет... Таким образом, цена картины будет расти... Мастер... так или иначе постепенно будет возвышаться, со временем вокруг него сформируется постоянный круг заказчиков, ценящих его талант... Иными словами, закон арт-бизнеса прост: успеть купить вчера, чтобы выиграть завтра. ...в тот самый момент, когда человек садится за руль своего нового “Мерседеса”, его дорогая покупка начинает с каждым днем становиться все дешевле и дешевле? А (настоящие художественные творения. – Э.Т.)? Именно, с точностью и наоборот... Цены..., как правило, “идут в рост” довольно медленно,

но неизменно стабильно. Процент возрастания активов составляет в среднем 10% в год. Если возникает всплеск интереса к творчеству того или иного мастера, если художник становится модным, то цена... может в момент увеличиться вдвое, а то и втрое. Стоимость на работы художника поднимается в случае его смерти, поскольку количество картин мастера больше не будет расти» [4].

Таким образом, если для самих современных художников власть рынка над их творчеством воспринимается почти как трагедия (прав был, значит К. Маркс, писавший о принципиальной враждебности капитала к художеству [5]), для современных бизнесменов, действующих в сфере художественного творчества, она выглядит пусть и своеобразным, но обычным бизнесом. Но, как и во всех остальных сферах жизнедеятельности общества, влияние рынка и капитализма на художественное творчество, на культуру вообще не может быть и не является односторонним и только негативным.

Действительно, «вся культура, как процесс и результат освобождения человека, как процесс и результат утверждения человеком своей сущности, оказывающаяся, одновременно, средством соответствующего очеловечивания общества, становится при капитализме обычным процессом производства и потребления товаров. Тем самым культура перестаёт (точнее – начинает переставать) быть роскошью, недоступной народу, – как по своей утонченности, так и по своей цене, определяемыми духовными потребностями и способностями отдельных творцов и их таких же могущественных ценителей и покровителей. По мере подчинения культуры рынку уровень совершенства производимых и потребляемых духовных ценностей перестаёт определяться только (или преимущественно) соответствующими потребностями и способностями их производителей и потребителей. Чем дальше, тем больше этот уровень начинает определяться потребностью и способностью их продать и (или) купить. И начинают производиться и потребляться не только настоящие, т.е. совершенные в своём роде, в своём времени духовные ценности, но и более или менее далёкие от такого совершенства ценности, которые, однако, можно продать и купить (в отличие от совершенных творений). Культура, как особая сфера цивилизации, начинает из достояния духовной элиты превращаться в достоя-

ние всего общества, хотя и за счёт сильной её первоначальной деградации по мере движения «вниз». Чем больше рынок подчиняет себе культуру, тем больше культура опускается к народу, входит в его жизнь. Тем больше народ приобщается к доступной культуре через удешевлённые её проявления» [6].

Но, как доказывает В.И. Табаков, «происходящая сегодня индустриализация этой культуры, т.е. перевод тиражирования, хранения и трансляции ее ценностей на индустриальную технологию, — это всего лишь начало собственно капиталистической культуры (проявившей себя в наиболее чистом виде в «Америке»». А до этого было лишь становление этой культуры. Считать эту культуру вершиной развития буржуазной культуры и началом её кризиса никак нельзя, несмотря на все уродливые явления, наблюдающиеся в этой культуре, в той же, скажем, «Америке» или, в ещё более кричащем виде, — в нашей сегодняшней «американизируемой» стране. К своей вершине, к своему естественному концу, а, следовательно, кризису, эта культура будет приближаться лишь по мере того, как сам рынок будет вытеснять из культуры несовершенные и дешёвые ценности. А это будет происходить только по мере развития самих людей как работников («питающихся» именно рыночной культурой)» [6]. А тут просто развития имеющейся индустрии недостаточно. Требуется принципиально новая основа. Такой основой по логике вещей, как показывает В.И. Табаков, может быть только тотально роботизированная технология, освобождающая человека от всех нетворческих функций. Переход от машинизированной технологии к роботизированной, «всё больше будет требовать от работников всесторонней и глубокой образованности, свободного творческого мышления и усвоения

настоящей культуры человечества. И будет создавать для формирования таких работников соответствующие условия. Но это, в свою очередь, будет происходить как раз в процессе исчезновения основы самого рынка — стоимостных отношений, т.е. отношений эквивалентного обмена на основе общественно необходимого и достаточного рабочего времени. Это... возможно и неизбежно лишь по мере того, как будет исчезать разница между рабочим и свободным временем в ходе освобождения человека от всего нетворческого в любой сфере жизнедеятельности. Вершина буржуазной культуры, другими словами, будет достигнута только тогда, когда завершится (в основном) процесс гуманизации общества, освобождения человека от всего нечеловеческого, от превращения человека в средство кого бы то и чего бы то ни было. Когда человек оказывается в обществе свободной индивидуальностью» [6].

#### Библиографический список

1. Кончаловский А. Победа рынка над искусством // Российская газета // <http://www.rg.ru/2005/02/09/konchalovskiy.html>.
2. Кантор М. Продавцы вакуума // [http://www.expert.ru/printissues/expert/2007/09/prodavcy\\_vakuuma/print](http://www.expert.ru/printissues/expert/2007/09/prodavcy_vakuuma/print).
3. Гельман М. Что такое арт-рынок // <http://www.strana.oz.ru/?numid=25&article=1119>.
4. Искусство как способ приумножения капиталов. Руководитель галереи ARTNATION.RU Марина Борисова // <http://www.prs.ru/company/?id=543&print=on>.
5. Маркс К. Теории прибавочной стоимости // Капитал. Т. IV. Ч. I. — М., 1978. — С. 280.
6. Табаков В.И. Русь спасет социзм (сталинское строительство социализма). — Н.Новгород, 2004. — С. 87–88.



## ТРАНСФОРМАЦИЯ ТЕНИ (коллективное бессознательное как сфера диалектики добра и зла)

*В статье исследованы взгляды представителей аналитической психологии и на их основе выявлена диалектика добра и зла в образах коллективного бессознательного.*

Традиционным для европейской культуры стало положение о развитии самосознания человека на основе углубления познаний о добре и зле, их диалектике, взаимопереходе, взаимном потенциальном обусловливании. Выдвинутый еще Сократом, этот тезис получил своеобразную интерпретацию в трудах представителей аналитической и трансперсональной психологии. Предположение основателя психоанализа Зигмунда Фрейда о присутствии в психике человека двух полярных энергий, либидо или эроса (стремлений к удовольствию, жизни) и мортидо или танатоса (влечения к смерти), создающих динамику внутренней жизни индивида и общества в целом, было расширено и дополнено Карлом Густавом Юнгом.

Согласно З. Фрейду, в область бессознательного вытесняются индивидуальные, уникальные для каждого индивида мысли и образы, т.е. эрос и танатос предстают в психике каждого индивида по-своему, имеют уникальную персонификацию. К.Г. Юнг считал область бессознательного любого человека насыщенной формами и образами, которые не приобретены индивидуально, но являются даром далеких предков, коллективной прото-психикой. Ученый выделил второй слой бессознательного, и его структура приобрела следующий вид: более глубокий слой составляет коллективное бессознательное, поверхностный – субъективное бессознательное. Область коллективного бессознательного наполнена рядом основополагающих образов, которые получили название архетипы (от «архаические типы») или доминанты («доминирующие»). Архетипы – изначальные образы, наиболее древние и наиболее всеобщие формы представлений человечества о мире, отражение постоянно повторяющегося опыта человечества. Миф переводит архетипы из бессознательного в сознание, дает возможность завладеть присущей им энергетикой, силой, качествами, сделать частью личности. Миф, развер-

нутый как внутренняя жизнь индивида, явленный посредством ряда персонажей-архетипов, дает картину становления и раскрытия личности, процесс выявления ее самосознания. Структура мономифа, согласно Дж. Кэмпбеллу, состоит из трех стадий: исход – инициация – возвращение [3] (приглашение к путешествию, вызов – различные приключения, борьба с противником – победа – обретение пленницы (анимы) и сокровища – возвращение в качестве правящих супругов), которая передает, посредством образов, картину становления полноценной психической жизни человека [8].

Все архетипы следует разделить на две группы: неперсонифицированные (эфир – любая перво-субстанция: огонь у Гераклита, вода, пустота, «нечто единое» и др.; энергия, жизненная сила – прана, мана и др.) и персонифицированные. К этой группе относятся: самость или герой (центральный архетип, отражающий самосознание личности, своеобразное ядро психики, вокруг которого группируются энергии сознательного и бессознательного), персона (своеобразная маска, которую надевает личность в ответ на требования социального окружения, публичное лицо), анима (образ, представляющий женские качества в мужской психике), анимус (образ, представляющий мужские качества в женской психике), тень (скрытые дурные качества индивида, сосредоточие агрессивных и антисоциальных стремлений); младенец (персонификация потенциала личности), мудрец (отображение духовной силы, целостности личности), колдун (персонификация выбора и знания).

Все архетипы взаимосвязаны, отражают первоначальную синкретичность человеческой прото-психики, нерасчлененность на сознание и бессознательное, исходное состояние, которое отражено в символическом образе дракона-уробороса, вечного змея, кусающего свой хвост. Становление собственно сознания человека, обретения

им самости (центроверсии), начинается с выделения в уроборосе образов прародителей мира – вначале матери, затем отца (фрагментации изначального архетипа) [5]. Оба архетипа имеют двойственную природу, одновременно благожелательную и ужасную для человека [1]. Так, архетип матери сочетает в себе две ипостаси: ужасная мать и великая мать. Последняя отображает помощь, жизненные силы, благожелательность и интуицию. Это противостояние отображено в народной фантазии как конфликт матери и мачехи героя.

Архетип первоначального отца, прародителя мироздания представлен в образах мудрого старца и колдуна, которые всегда появляются в мифологическом повествовании о приключениях героя. Старец – персонификация творческой стороны личности, духовной целостности, мудрости, добра. Он пробуждает в герое желание свершить, веру в себя и свои силы, в сказках он – наставник главного героя. Архетип колдуна (или колдовского демона) – один из наиболее древних образов, отличен от архетипа тени тем, что может равно нести и добро, и зло. Сам К.Г. Юнг пишет: «Порой ее (фигуру демона. – *Е.В.*) можно лишь с большим трудом или почти нельзя отличить от тени; но чем больше преобладает магическая черта, тем скорее она может быть отделена от тени, что немаловажно постольку, поскольку она может иметь также и позитивный аспект мудрого старого человека» [10]. Двойственный образ колдуна является персонификацией выбора и знания, которые могут быть обращены в добро или зло. Отголоски изначального единства образов мудреца и колдуна, т.е. произошедшего процесса фрагментации архетипа великого отца, иллюстрируют отношения Бога и Мефистофеля в поэме И. Гете «Фауст». В ней же между Богом и Духом отрицания просматривается взаимная симпатия, сотрудничество (как и между Яхве и Сатаной в Библейской Книге Иова), хотя и Мефистофель, и Сатана враждебны настроены по отношению к главному герою, несут зло, смятение, страдания в его жизнь.

В рамках данной работы нас больше всего интересует сюжет о борьбе с противником, об исходе битвы с деструктивными силами, всегда дремлющими в психике человека. Систематического описания архетипа тени нам пока найти не удалось, поэтому о нем следует сказать подробнее. Во-первых, тень может представлять перед героем в различных видах: антропоморфном, зоо-

морфном или сочетать их качества. Типичный для культуры сюжет борьбы с зооморфной тенью – битва героя с чудовищем, в образе которого нашли отражение первичные силы коллективного бессознательного. В результате этой победы герой получает принцессу, т.е. женственная часть его души оказывается извлеченной из бессознательного и «освоенной», или из останков тела поверженного чудовища герой творит что-то новое. Но встречается и другой вариант битвы с тенью, представленной в антропоморфном облике. Часто этот антропоморфный противник обладает всеми качествами характера героя, но с «обратным знаком», т.е. его воля обратила те же самые задатки не во благо (борьба за справедливость – неотъемлемая черта героя), а во зло (коварный тиран – типичный антипод героя). Этого злобного двойника может победить только сам герой, т.к. только он в состоянии преодолеть темную сторону своей же личности. И только эти две победы, т.е. овладение и трансформация негативного аспекта коллективного бессознательного, а также преодоление собственных пугающих задатков и опыта, «спрятанного» в глубине субъективного бессознательного позволяет сделать вывод о том, что психика индивида, через пластичное взаимодействие сознания и бессознательного выходит на новый, гармоничный и плодотворный уровень развития.

Оба аспекта архетипа тени, коллективный и индивидуальный, взаимосвязаны: «Так как индивидуальная тень всегда присутствует в качестве компонента личности, из нее может непрерывно создаваться коллективный образ» [9]. Индивидуальная тень состоит из вытесненных в бессознательное переживаний отдельного индивида, коллективная тень может принимать форму «образа врага» больших социальных групп или народов, на основании коллективных представлений синтезируется и постоянно воспроизводится архетип тени, всеобщий необходимый элемент коллективного бессознательного. Сознание тени необходимо личности для понимания собственного несовершенства, однако тень чаще всего является собой сплав личностных характеристик и психических потенциалов, о которых человек не имеет никакого представления. В результате того, что тень содержит неприятные, неприличные качества личности, данное содержание не допускается непосредственно в сознание, а поступает в него опосредованно – с помощью снов. Из-за неспо-

способности человека признать существование тени в собственной психической структуре могут возникнуть проблемы в самопознании, общении. Архетип тени иногда заставляет человека относиться к некоторым людям враждебно по одной простой причине: недостатки, которые индивид не в силах распознать в себе, он отчетливо видит в другом человеке. На основе данного опыта К.Г. Юнг сделал вывод, что тень является по отношению к человеку спроектированной, т.е. бессознательное качество самого себя вначале опознается на внешних объектах. Процесс же осознания архетипа тени – трудный и постепенный, но он является необходимым условием самопознания личности. По причине слабости и недоразвитости сознания этот процесс для многих людей остается незавершенным, что прискорбно, т.к. в архетипе тени заложен огромный потенциал для развития личности, который не смог по каким-либо причинам реализоваться в действительности. Таким образом, трансформированный архетип тени становится источником жизненной силы и творческого начала в психике индивида.

Один из вариантов описания архетипа тени приводит и сам К.Г. Юнг. Этот образ он называет трикстер, заимствуя его из мифологии американских индейцев. Именно в образе трикстера раскрывается то ужасное, что включает в себя понятие «бессознательное». Он является богом, человеком и животным в одном лице, но пока еще настолько бессознателен даже по отношению к самому себе, что его тело не является единым целым: две его руки бьются одна с другой. Трикстер – это коллективный образ тени, совокупность всех низших, животных черт характера в людях. В этом виде он представляет собой исчезающий уровень сознания, у которого все меньше сил для того, чтобы утвердить себя. Однако в форме частично ассимилированного коллективного бессознательного трикстер может представляться спутником главного героя, его «младшим товарищем». Здесь он проявляет качества характера, противоречащие принципам поведения героя, такие как хитрость, нерешительность, жадность и т.п., которые приводят к возникновению нелепых ситуаций. Трикстера можно узнать в карнавальных образах Пульчинеллы, шута и др. В таком случае целью существования образа трикстера в культуре становится внесение в сознание идеи об относительности ценностей, создание диалектики в отношении к ним [6]. Именно трикстер в по-

вестованиях о герое создает юмористический контекст, частично отрицающий героический пафос. Как часть ассимилированного архетипа тени трикстер олицетворяет внутреннее самоотрицание, самокритику, присущую каждому развитому сознанию. Поэтому образ трикстера – успешный опыт удержать образ тени в сознании и подвергнуть его сознательной критике, т.к. в бессознательном никакой коррекции не происходит [11].

Положительной чертой для развития индивидуальности в человеке является некоторое количество «здорового» эгоизма, сосредоточенного в архетипе тени, т.к. данное качество, традиционно относимое обществом к классу негативных, все же является необходимой составной частью индивидуальности, способности отличать себя от коллектива и сохранять его перед лицом уравнилельных требований общины. Человеческий коллектив всегда стремится обеспечить такой образ жизни и такие формы совместного проживания, которые бы в наименьшей степени были подвержены дестабилизации при воздействии сил, действующих в индивиде. Запрещенными оказываются не только любые тенденции к дестабилизации коллектива, но и развитие таких тенденций в индивиде [4]. Поэтому даже само признание наличия агрессивных и иных антиобщественных тенденций казалось бы, лояльным членом общества, мужественный поступок. Поэтому исследование собственной греховной стороны, а тем более работа с ней – это нравственно значимый шаг.

Отметим, что К.Г. Юнг различает процессы подавления и вытеснения в психической жизни индивида. Подавлением он называет здоровый процесс, в ходе которого человек отличает деструктивные и антисоциальные намерения и решает не осуществлять их. Вытеснение – процесс отрицания и игнорирования «темной» стороны психической жизни, приводящий к психологическому дискомфорту. Демонические энергии есть проявления изначальной двойственности всего мироздания, однако вытесненные, они проявляются как стремления человека к деструктивности. Они прорываются назад с той силой, которая была пропорциональна степени их вытеснения. Но, будучи интегрированными, они могут быть обращены к благу. Энергия архетипа тени не бывает нейтральной, и если ее не обратить к созиданию, она с той же силой ринется к разрушению [7]. Следовательно, целостность личности будет тем сильнее, чем больше негативных аспектов пре-

одолено и ассимилировано психикой. А. Грюн, обобщая сказанное К.Г. Юнгом, практикующими психологами об интеграции силы, заключенной в архетипе тени, выделяет следующие возможные пути:

– полюбить свою теневую сторону (речь идет о принятии подавленных стремлений, но необходимо не забыть то хорошее, позитивные цели и идеалы, к которым стремится сознание);

– усилить симптомы (развернуть все негативные утверждения, довести их до логического завершения и с помощью этой процедуры избавиться от власти архетипа тени, т.к. осознанное зло – наполовину преодоленное);

– вести диалог с тенью (подавленная природная агрессивность обретает острые социальные опасные формы только тогда, когда ее долго отрицали и «держали взаперти». Подобный диалог удержит сознание от односторонности и слепоты в моральных оценках);

– сыграть свой антиобраз и его раскритиковать (это поможет преодолеть раздвоенность сознания и бессознательного в психической жизни);

– «проглотить свою тень» (максимально использовать разрушительные энергии бессознательного, преобразуя их в позитивные, помогает творчество. Ведь тайна творчества неразрывно спаяна со свободой, добром, уважением и доверием к окружающему миру и живущим в нем людям – неотъемлемым качествам духовности в человеческом обществе) [2].

Аналитическая психология по-своему дает ответы на вечные вопросы о возникновении самосознания, месте и роли добра и зла в становлении и развитии личности. Для данного направления ищущей мысли добро и зло как продуктивная и деструктивная тенденции в психике каждого человека изначальны, их вечная природа – двойственность психической реальности каждого представителя человеческого рода. Персонафицированное в архетипе тени, зло представляет собой «неокультуренный» пласт психических энергий коллективного и индивидуального бессознательного. Иными словам, для того, чтобы понять, насколько человек может быть добр, продуктивен в любой деятельности, ему необходимо

понять, насколько он же может быть зол, деструктивен, чтобы в свете сознания и воли трансформировать разрушительные энергии в творческую силу. Таким образом, в психической жизни индивида воспроизводится диалектическая модель, и в результате синтеза противоположностей образуется новое состояние целостности психики, называемая учеными самостью, индивидуацией или центроверсией.

### Библиографический список

1. Голан А. Миф и символ. – М.: «Русслит», 1994. – 371 с. (Исследователь мифологии и символики, пришел к такому же выводу. Он пишет, что на стадии неолитической религии существовали только Богиня неба и Бог земли, каждый из которых мог проявить милость или гнев по отношению к человеку.)
2. Грюн А. Раздирание. Интеграция тени / <http://psylib.org.ua>.
3. Кэмпбелл Дж. Герой с тысячей лицами. – М.: София, 1997. – 336 с.
4. Нойманн Э. Глубинная психология и новая этика. Человек мистический. – СПб.: Академический проект, 1999. – С. 34–35.
5. Нойманн Э. Происхождение и развитие сознания. – М.; Киев: «Рефл-бук», «Ваклер», 1998. – 462 с.
6. Пелипенко А.А., Яковенко И.Г. Культура как система. – М.: Языки русской культуры, 1998. – С. 123–135.
7. Рассел Дж.Б. Князь тьмы. – СПб.: Евразия, 2002. – С. 396.
8. Элиаде М. Избранные сочинения. – М.: Ладомир, 2000. – 414 с. (Автор проводит параллели космогонического и «личностного» мифов, их общая схема: сотворение (рождение) – гибель (испытания) – возрождение (награда)).
9. Юнг К.Г. Душа и миф. Шесть архетипов. – М.; Киев: «Порт-рояль», «Совершенство», 1997. – С. 354.
10. Юнг К.Г. Психология бессознательного. – М.: «Канон», 1994. – С. 143.
11. Юнг К.Г. Психология образа трикстера. // Душа и миф. Шесть архетипов. – М.; Киев: «Порт-рояль», «Совершенство», 1997. – С. 345–356.

Е.Ю. Глотова

## РОЛЬ ЭТАПА ДИАГНОСТИКИ В ПРОЦЕССЕ РАЗРАБОТКИ СОЦИАЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПОВЫШЕНИЯ ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ

*Никакая теория, программа или правительственная политика не могут сделать предприятие успешным; это могут сделать только люди.*

*Акио Морита*

Сегодня ни для научных работников, ни для менеджеров не секрет, что трудовые ресурсы являются потенциальным фактором, способным как увеличить, так и снизить эффективность деятельности организации. Рациональное и, что немаловажно, системное управление персоналом является одной из приоритетных задач руководства современной компании.

Важнейшим фактором, определяющим трудовое поведение сотрудников, является внутренняя мотивация.

*Внутренняя трудовая мотивация* – это ситуация, когда поведение работника находится под воздействием мотивов, рожденных самим человеком, его социальной средой, опытом, т.е. это те условия, которые заставляют его достигать поставленные цели на высоком уровне, с готовностью и желанием трудиться.

Диагностика мотивации к труду довольно сложная задача, связано это с тем, что структурные элементы мотивационной сферы, а именно потребности, интересы, мотивы, ценностные ориентации, влияющие на трудовое поведение, нет возможности измерить непосредственно, образно говоря «пощупать». Но именно в них, а не во внешнем стимулировании кроется главный ответ на вопросы, связанные с текучестью кадров, заинтересованностью в выполняемых заданиях, лояльностью работников к администрации в частности и организации в целом и т.д.

Анализ существующей системы трудовой мотивации представляет собой один из этапов социальной технологии ее повышения, которая включает в себя три взаимосвязанных процесса – диагностика, регулирование и контроль. На этапе диагностики осуществляется подготовка и проведение социологического исследования по выявлению основных проблемных зон мотивационной сферы, нуждающихся в корректировке и целенаправленном воздействии с целью разрешения возникающих противоречий.

Рассмотрение особенностей протекания трудовой мотивации у работников и ее объективная оценка составляют базис в работе социального технолога, поскольку правильно осуществленный анализ мотивационной сферы работников позволяет выбрать адекватные выявленным проблемам методы воздействия, которые внедряются на этапе регулирования и открывают дополнительные возможности для управления трудовым поведением сотрудников на любом уровне организации. В этом заключается одно из отличий социальной технологии от социологического исследования, цель которого описание исследуемого объекта без оценивающего аспекта.

На этапе диагностики трудовой мотивации социальному технологу необходимо решить следующие задачи:

- ознакомление с новыми подходами в области мотивации;
- определение стиля руководства, схемы подчинения в данной организации и других факторов, способных повлиять на трудовую мотивацию;
- рассмотрение действующей системы стимулирования работников, таких аспектов как структура материальных стимулов, наличие объектов социальной сферы, социальных льгот, возможность участвовать в принятии решений и т.д.;
- разработка основных инструментов диагностики мотивации подчиненных: наблюдение, интервью, анкетирование, с учетом особенностей анализируемой организации, ее половозрастной, профессиональной, должностной структуры, сферы ее деятельности и т.д.;
- рассмотрение с помощью разработанных методов мотивационной сферы работников организации, выявление зависимости исследуемого процесса от заданных параметров;
- выявление источников мотивации, а также их иерархии, доминирующих и периферийных мотивационных факторов;
- определение факторов демотивации;

– поиск оптимальных мотивационных параметров, в большей степени влияющих на результативность трудового поведения.

Данные задачи, как правило, реализуются в процессе непосредственной трудовой деятельности. Помимо этого, необходимо осуществить анализ трудовой мотивации в следующих направлениях:

– определение индивидуальных мотиваторов при приеме на работу: метод интервью с соискателем и метод анкетирования;

– выяснение демотивации: метод интервью при увольнении.

Таким образом, в неоднородном процессе диагностики мы можем выделить три этапа:

- 1) анализ при отборе кадров;
- 2) анализ существующей модели мотивации трудового поведения;
- 3) анализ на этапе увольнения с целью выявления факторов демотивации.

Позаботиться об эффективной трудовой мотивации необходимо еще на начале формирования кадрового состава. На наш взгляд, немаловажное условие успешной трудовой деятельности – это соблюдение принципа соответствия должности навыкам и способностям работника. Работать эффективно и с желанием возможно лишь тогда, когда работа приносит удовольствие. Удовлетворенность, как известно, это важнейшее условие, влияющее на процесс мотивации к труду.

Акио Морита говорит о том, что «...сначала нанимаем людей, а потом уже смотрим, как их можно использовать... Управляющий долго присматривается к этим «необработанным камням» и строит стену, сочетая их самым лучшим способом... камни бывают круглые, квадратные, продолговатые, большие или маленькие, но управляющие должны определить, как их составить вместе»<sup>1</sup>.

Опытный специалист, обладающий не только природными навыками, но и самое главное владеющий социальными технологиями диагностики, способен определить при каких условиях раскроется весь потенциал работника, и каковы его основные факторы мотивации и демотивации еще на этапе отбора, и в соответствии с полученными выводами решить подходит человек на имеющуюся вакансию или нет. Квалифицированный технолог без труда может определить, на какой должности данный кандидат добьется большего успеха. Кроме того данные, полученные в ходе диагностики на этапе отбора, могут в даль-

нейшем использоваться с целью выявления направлений воздействия на мотивационную сферу работника с целью достижения максимальной отдачи в труде.

«Безобразная несправедливость ... том, чтобы держать человека на той работе, к которой он не приспособлен»<sup>2</sup>.

Один из способов соблюдения условия соответствия кандидата и должности – это отбор из выпускников вузов или вербовка из других компаний работников, добившихся блестящих результатов, и проведя соответствующий анализ открывать вакансию с соответствующим набором функций и условий труда.

Таким образом, есть два метода решения проблемы соответствия кандидатов вакансии «...либо путем медленного, трудного и дорого обходящегося постепенного исключения неуспешных рабочих и подбора более подходящих заместителей, либо путем быстрым, легким и дешевым, который состоит в том, чтобы обратиться к компетентному специалисту, умеющему сразу определять способности, характер и квалификацию отдельных рабочих и кандидатов»<sup>3</sup>.

Но полагать, что эта задача внутренней мотивации решается на начале отбора кадров недальновидно. Конечно, хорошо принимать на работу сотрудников, которые обладают сильной мотивацией, но, как известно, все меняется и по прошествии времени мотивация, как и любой другой социальный процесс, может модифицироваться. Поэтому структура мотивационной сферы требует постоянного анализа. При разработке методов социальной технологии на данном этапе необходимо помнить о зависимости мотивации от таких факторов как пол, возраст, должность работников, их материальное и семейное состояние. Поэтому диагностики мотивации трудового поведения не заканчивается на этапе отбора, а только начинается, так как в долгосрочной перспективе как бы хорошо не были проработаны и использованы на практике методы отбора кадров, они не решают все проблемы внутренней мотивации.

Среди факторов, влияющих на мотивацию трудового поведения мы можем выделить:

- перспективы собственного развития, возможность личного и профессионального роста;
- возможности карьерного роста;
- заработная плата;
- условия труда;

- график рабочего времени;
- гарантия стабильности, постоянной занятости;
- развитая система социальных льгот, пособий и поддержки со стороны компании;
- хорошие отношения с коллегами и руководством, возможность дружеского общения, принадлежность к известной, успешной, престижной компании;
- важная, осмысленная, содержательная и интересная работа;
- возможность самому определять методы и способы решения рабочих заданий, самостоятельно планировать время и усилия на их выполнение;
- получение признания своих успехов и достижений в работе со стороны коллег и руководства и т.д.

Факты, полученные различными российскими исследователями, свидетельствуют о том, что труд сегодня, так же как и в начале 1990-х годов, рассматривается большинством россиян как деятельность основной целью, которой является удовлетворение потребительских нужд самого работника и его семьи. И не удивительно, что именно трудовая ориентация на заработок доминирует в сознании россиян, впрочем, это характерно и для других стран мира<sup>4</sup>. Результаты авторского исследования, проведенного в 2005 году, также подтвердили, что трудовая ориентация работников на высокую заработную плату занимает лидирующее положение<sup>5</sup>.

«Нет вопроса более трудного, чем вопрос о заработной плате, и нет той области, которая больше нуждалась бы в справедливости»<sup>6</sup>.

Но материальное стимулирование неединственный фактор, влияющий на мотивацию. Конечно, часто работники всему научившись уходят в другие компании и нередко причина этому – несоответствие материального вознаграждения молодого специалиста и его фактических трудовложений и успехов.

Однако решающий фактор в данной ситуации – это смена внутренней мотивации на сильнейшую демотивацию.

Руководство конечно помнит о том что деньги не самое главное и используют другие нематериальные стимулы, чтобы воздействовать на внутреннюю мотивацию в соответствии с поставленными целями, но ситуация такова, что многие менеджеры, простые сотрудники все продолжают уходить в компании конкуренты.

Диагностика причин увольнения и изменений в мотивационной сфере работников важна как процесс работы над ошибками. Социальный технолог с помощью диагностики на этапе увольнения имеет возможность понять, что было сделано не так, почему принятые меры и техники по повышению мотивации не имели задуманного эффекта, по каким причинам все же сотрудники решили покинуть компанию.

Анализ причин увольнения помогает и дает возможность повлиять на мотивационную сферу оставшихся работников.

Система оценки персонала сегодня действует почти на каждом крупном предприятии. Но она, как правило, носит хаотичный, разрозненный характер. А для того чтобы принятые меры были эффективными, «работали», необходим комплексный подход, учитывающий проблемы на трех этапах: отбора, текущей работы и увольнения.

И только от успешного управления персоналом компании, от эффективного воздействия на мотивационную структуру работников будет зависеть будущее организации, потому что «...как бы вы ни были хороши или удачливы и как бы вы ни были умны или ловки, ваше дело и его судьба находятся в руках тех людей, которых вы нанимаете...»<sup>7</sup>.

### Примечания

<sup>1</sup> Морито Акио. Сделано в Японии: история фирмы Сони. – М.: Прогресс, 1990. – С. 154.

<sup>2</sup> Эмерсон Г. Двенадцать принципов производительности // Управление – это наука и искусство / А. Фаоль, Г. Эмерсон, Ф. Тейлор, Г. Форд. – М., 1992. – С. 154.

<sup>3</sup> Там же. – С. 152.

<sup>4</sup> Магун В.С. Российские трудовые ценности: идеология и массовое сознание // Мир России. – 1998. – №4. – С. 37–54.

<sup>5</sup> Трофимова Е.Ю. Трудовые ориентации как элемент мотивации работников регионального предприятия (на примере ОАО «Волгограднефтеофизика» // Бюллетень центра региональных социологических исследований Волгоградского государственного университета: науч.-практ. журнал. – 2007. – Вып. 1–2. – С. 80–83.

<sup>6</sup> Эмерсон Г. Двенадцать принципов производительности... – С. 153.

<sup>7</sup> Морито Акио. Сделано в Японии: история фирмы Сони... – С. 111.

А.М. Заякин

## АНАЛИТИКА DASEIN И ФИЛОСОФСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ

В первые годы после публикации «Бытия и времени» (1927) философская общественность ждала от М. Хайдеггера систематически завершеного и всеохватывающего исследования о положении человека в мире. «Бытие и время» расценивали как вклад в философскую антропологию и надеялись, что этот проект получит продолжение. На тот момент философская антропология была бурно развивающейся дисциплиной, с ней связывали большие надежды. Полагали, что именно она сможет стать устойчивым фундаментом нового здания метафизики. Поскольку старое, классическое уже изрядно обветшало и стало небезопасным. «Человек должен быть понят из самого себя», – таков был нескрываемый пафос новой антропологии начала XX века. При этом критика в адрес традиционной метафизики во многом была связана с второстепенной ролью, которая отводилась антропологической тематике.

Неудивительно поэтому, что идеи Хайдеггера о деконструкции метафизики, о преодолении классического понимания «человека как субъекта», изначально были восприняты вполне в русле свершавшегося антропологического поворота. Но столь ожидаемого продолжения не последовало, более того Хайдеггер предпочел дистанцироваться от философской антропологии, тогда как её главные идеологи (М. Шелер, Х. Плеснер) приступили к активной критике хайдеггеровского концепта Dasein. Хайдеггера стали обвинять в антиантропологизме, подчеркивая, что в его философии отсутствует достаточная разработанность темы конкретного человека, индивидуальности, личности. Уже позднее, подкрепляя эту позицию, стали ссылаться на его известную работу «Письмо о гуманизме» (1946). Наконец, за Хайдеггером прочно закрепился ярлык апологета бытия, но не человека. Отголоски этой критики слышны и по сей день, например, отечественный исследователь Д. Дорофеев пишет: «Получается, что в хайдеггеровском понимании человек – это сущее, которое полностью отдается бытию, которое является «местом», высвечивающим и выявляющим бытие, *но не более*»<sup>1</sup>.

Вместе с тем в настоящее время ясно, что антиантропологическая программа Хайдеггера отнюдь не является верхом радикального нигилиз-

ма по отношению к человеку. Здесь следует упомянуть лишь о постмодернистском концепте «смерти субъекта». Несомненно также и то, что Хайдеггер не является абсолютной персоной «нон грата» для философской антропологии на современном этапе ее развития.

В связи с чем закономерно возникает ряд вопросов: насколько в действительности неантропологична (антиантропологична) хайдеггеровская философия периода «Бытия и времени», что следует принимать в качестве критерия этой неантропологичности (антиантропологичности). И должны ли мы, говоря о неантропологизме, иметь в виду полную элиминацию «человеческого», а также каких-либо указаний на него. Наконец, каково в действительности влияние хайдеггеровской аналитики Dasein на современную философско-антропологическую дисциплину?

Итак, обратимся к аналитике Dasein. Само употребление Хайдеггером оригинального термина Dasein указывает на неприемлемость для него традиционного решения проблемы человека, отказ от классического концепта человека, «субъекта», от классической концепции гуманизма<sup>2</sup>. В исследовательской литературе этот отказ Хайдеггера от традиционного термина интерпретируется двояко. В одном случае указывается на то, что таким образом антропологическая проблематика, а вместе с ней и сам человек, полностью выводятся за рамки исследовательского поля «Бытия и времени». В другом случае принимается установка, что «человек» у Хайдеггера никуда не исчезает, но лишь маскируется (вуалируется) необычным авторским термином. Соответственно, следует читать Dasein, а в уме держать – человек, в некоторых версиях – человеческое сознание. Поскольку обе точки зрения являются достаточно крайними, отстоящими друг от друга, представляется необходимым поиск иной, более соответствующей сути дела, интерпретации.

Так, обратившись к современной философской антропологии, можно с очевидностью указать на одну ее характерную черту. В рамках последней – все менее стремятся говорить о «человеке», и все более о «человеческом». О человеческом существовании, о базовых человеческих константах, о человеческом опыте мира, о феноменах человеческого бытия, о горизонте челове-



ческого. Каким образом можно объяснить такое смещение акцентов? И следует ли, в частности, рассматривать эту тенденцию как выражение антиантропологизма и антигуманизма? Далее, если принимать эти термины, «человек» – «человеческое», в качестве своеобразной оппозиции, то где должна пролегать граница между ними, и насколько радикальной должна быть степень их несоответствия, несоответствия?

При ближайшем рассмотрении термин «человек» предстает более абстрактным, отчужденным и замкнутым, он него веет холодом нововременного рационализма. Тогда как термин «человеческое» – более открыт, разомкнут, носит дейктический характер. Т.е. всегда указывает, предполагает нечто... существование, опыт, «горизонт». Вместе с тем он более конкретен и менее «холоден», в большей степени рассматривается как сопричастный, а не противостоящий «мне». Т.е. «человеческое» – может быть рассмотрено как всегда связанное со «мною» и открывающееся посредством «меня», тогда как «человек» предстает всегда как абстрактная отчужденная фигура в третьем лице. Следует отметить, что это изменение акцентов в антропологии не случайно, его аналог можно проследить в современной культуре. Таким образом, несоответствие терминов «человек» и «человеческое» может быть прояснено с помощью оппозиций «замкнутость – разомкнутость» и «несобственность – собственность». Но введение в поле исследования этих оппозиций предполагает незамедлительное обращение, возвращение к хайдеггеровской аналитике Dasein.

Итак, Хайдеггер в противовес классической западной традиции предлагает оригинальный термин Dasein, его анализу он посвящает первый раздел «Бытия и времени». Прежде всего, следуя Хайдеггеру, обратим внимание на лингвистическую специфику этого термина: Da-sein – представляет собой композицию двух слов, второй компонент которой, «sein», обозначает «бытие» или «существование», первый же компонент, «da», указывает на место или пространство, на «здесь». Следовательно, наиболее точным переводом немецкого термина Dasein на русский язык следует считать конструкцию «здесь-бытие». Наибольший интерес вызывает частица «da», «здесь», носящая пространственно-дейктический характер. Её введение *указывает* на необходи-

мость *изначально пространственного* подхода к интерпретации Dasein. Высвечивает пространственную перспективу, горизонт человеческого существования, вместе с тем, и его место.

Принятие в качестве отправной точки «здесь» – задает непосредственный смысл конкретности, близости свершаемого. В пространственном измерении открывается и предстает *повседневность* человеческого существования. Таким образом, согласно Хайдеггеру, заявляет о себе сфера *Maß*. Для этой сферы характерно негативное отношение ко времени: о нем забывают, бегут от него, «убивают». Пространство же, напротив, воспринимается как всегда «свое», с ним обращаются бережно и терпеливо, ведь оно всегда «здесь», оно всегда ближайшим образом расположено. Повседневная реальность открывается всегда пространственно: сельскому жителю подробно известны лесные тропы в округе, ребенок досконально знает все особенности своего двора, водитель воспринимает район, в котором он живет, как проекцию на лобовое стекло его автомобиля. Пространство ближайшим образом открывается как пространство повседневного, а отнюдь не как обезличенная система координат, нейтральное «место». И эта тематика – изначально пространственно-конкретной расположенности Dasein – приобретет статус достаточно обсуждаемой проблемы в последующей философской традиции XX века. Так, она инициирует тему «телесности», рассмотрение тела как пространственно-конкретного эпицентра человеческого существования. Проблема, которая посредством М. Мерло-Понти, получит широкий резонанс в современной постмодернистской философии.

Но Хайдеггер не останавливается на этом на этом уровне анализа, следуя за ним далее, мы можем принять к рассмотрению особую пространственную структуру (модель) – пространство целостности Dasein. Центральная роль в экспликации которой должна быть отведена экзистенциалу «заботы». Хотя и сам термин Dasein, отрывшийся уже нам как «здесь-бытие», имплицитно содержит указание на соответствующую структуру.

Частица «здесь» может быть проинтерпретирована также как указание на постоянно размыкающий, «пограничный» характер Dasein. Термин «здесь» не только обозначает «место», но и указывает на его границу. Он очерчивает как «место», так и то, что за этим «местом». При ближайшем рассмотрении «здесь» предстает как

нечто, что «не там». Следовательно, «там» отрицается, но вместе с тем принимается в качестве необходимо присущей перспективы. «Здесь» – открывается *одновременно* как «не там» и «там». Таким образом, структура «здесь» выполняет синтетическую, конструирующую функцию. Она формирует границу, но не как нечто непреодолимое, а как горизонт человеческого, его возможную перспективу. Сохраняя тем самым за ним право на реализацию его главной возможности – обретение Бытия, что открывается у Хайдеггера как диалектика «открытости – закрытости».

Термин «здесь», по сути, указывает на экзистенциальную специфику Dasein, указывает на место и стремление преодолеть его, указывает на место и его горизонт, становящийся неотъемлемой частью этого места. Горизонт, *указывающий* на особое пространство целостности, раскрывающееся в ситуации одновременности.

Пространственная целостность Dasein, целостность двух основных способов бытия, «собственного» и «несобственного», раскрывается в одновременности. Структурная целостность – требует ситуации одновременности, выведения времени «за скобки». Тем самым пространственная и временная интерпретации вступают в определенное противоречие. Главная роль в его разрешении отводится экзистенциалу «заботы». «Забота», согласно Хайдеггеру, открывает Dasein как «вперед-себя-уже-бытие-в-(мире) как бытие-при (внутримироно сущем)»<sup>3</sup>. Особое внимание здесь обращает на себя частица «уже». Экзистенциал «заботы» не упускает из виду целостность Dasein, но посредством констатируемого им «уже», раскрывает особую динамику его существования, диалектику его основополагающих модусов «собственности» и «несобственности». Открывает завораживающий ритм, пульсацию «сокрытости» – «открытости», в котором тревога, страх и отчаяние встречаются с порывом, стремлением и решимостью. Причем утраты целостности в этой пульсации не происходит, так, например, Р. Сафрански отмечает: «колебание между рассеянием и собиранием, между великими мгновениями и повседневными заботами делается зримым только тогда, когда удастся охватить одним взглядом “присутствие как целое”»<sup>4</sup>.

Темпоральная природа термина «уже» предвосхищает и указывает на последующую временную интерпретацию «заботы» и, соответственно, Dasein во второй части «Бытия и времени».

Посредством находимого в определении «заботы» элемента «уже» – время заступает в проявление Dasein.

С помощью экзистенциала «заботы» вневременная целостность Dasein разворачивается в целостность-событие, целостность-мгновение<sup>5</sup>. Убегающее мгновение, момент «уже» – сродни вспышке, разряду молнии. Целостность открывается как структура возвращения. Становится очевидной *соотнесенность* терминов «здесь» и «уже», взаимодополняя друг друга, они сливаются в единое смысловое поле «уже...здесь». Рубрика «заботы» указывает на свершение, и нам лишь приходится констатировать всякий раз: «уже...здесь», «уже...здесь». Эта констатация напоминает медитативную практику произнесения слова «Дао» в восточной традиции. Но если «Дао» – это путь, то хайдеггеровское медитативное «уже» – это возвращение как свершение.

Именно благодаря экзистенциалу «заботы» становится очевидно, что разыгрывается, употребляя выражение Р. Сафрански, «истинная драма присутствия (Dasein)». Ситуация «уже...здесь» предстает как всегда моя, всегда конкретная и конечная, непосредственно человеческая. Экзистенциал «заботы» раскрывает подлинный драматизм человеческого существования. И это в полной мере указывает на истинно антропологический нерв, присущий аналитике Dasein.

Таким образом, можно говорить о том, что Хайдеггер не пренебрегает главного антропологического постулата «понимать человека, исходя из него самого». Скорее, он изменяет его следующим образом: понимать человека из того места и времени, где разворачивается его существование. То есть понимать его, исходя из «здесь» и «уже», создающих целостность пространственного горизонта и временной перспективы. Несомненно, специфика времени и места проявляется в их дейктическом (указующем) характере. И, прежде всего, в этом указании должны проступать, проследиваться контуры бытия. Но это отнюдь не предполагает абсолютного растворения человека в бытии, его забвения, тем самым раскрывается сам характер человеческого существования, его особая природа: целостность перспективы «здесь – там», пульсирующий ритм заботы, диалектика «открытости – потаенности».

Преодоление антропологической установки означает преодоление лишь вполне определенного исторического концепта человека. Что, в свя-

зи с возникшими уже в середине XX века требованиями «нового гуманизма» и «новой антропологии», не кажется чем-то из ряда вон выходящим. Хайдеггер не элиминирует человека, но смещает акценты в направлении человеческого существования. Отрицание традиционной антропологической установки не накладывает запрет на вопрошание о бытии человека, но, напротив, выводит к нему. Хайдеггер не устраняет человека, но лишь указывает на некогда забытое им бытие.

Поэтому необоснованными кажутся любые попытки вывести хайдеггеровскую аналитику Dasein за рамки современного философско-антропологического дискурса. Напротив, учение Хайдеггера о «здесь-бытии» может быть продуктивно использовано в качестве основания, мето-

дологии для прояснения ряда ключевых феноменов этого дискурса.

#### Примечания

<sup>1</sup> Дорофеев Д.Ю. Хайдеггер и философская антропология // Мартин Хайдеггер [сб. ст.]. – СПб., 2004. – С. 373.

<sup>2</sup> См.: Рено А. Эра индивида. К истории субъективности. – СПб., 2002.

<sup>3</sup> Хайдеггер М. Бытие и время. – Харьков, 2003. – С. 221.

<sup>4</sup> Сафрански Р. Хайдеггер: германский мастер и его время. – М., 2005. – С. 248.

<sup>5</sup> См.: Бибихин В.В. Хайдеггер: от «Бытия и времени» к «Beitrage» // Вопросы философии. – 2005. – №4.

А.Г. Колчина

### НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ФИЛОСОФСКИЕ ПРОБЛЕМЫ АНАЛИЗА ФЕНОМЕНА СОЗНАНИЯ

**П**роблема сознания всегда являлась одной из самых актуальных в философии. Долгое время центральным считался вопрос об отношении сознания к бытию. Современная философия, в том числе и отечественная, существенно расширила проблемные рамки исследования феномена сознания.

Отправной точкой решения проблемы сознания может быть вопрос «Познаваемо ли сознание?». Одни исследователи исходят из признания познаваемости сознания и даже утверждают, что знание о фактах сознания – это самое достоверное из всех видов человеческого знания. Другие, напротив, категорически отрицают возможность познания сознания, заявляя, что это такая же тщетная попытка, как увидеть из окна самого себя идущим по улице.

Те, кто придерживается позиции о непознаваемости сознания, аргументируют свою точку зрения тем, что сознание как абсолютное условие всякого познания, само не может служить объектом познания. Они полагают, что каждый акт сознания, осмысливающий свое содержание, освещая свой объект, на который оно направлено, сам остается в тени, в сфере неосознаваемого. Для того, чтобы оказаться в поле сознания, этот акт сознания нуждается в другом, как бы накладывающемся на него акте сознания, а тот,

в свою очередь, в ином акте. То есть процесс уходит в бесконечность.

В пользу познаваемости сознания говорит наличие объективированных форм его бытия, в качестве которых выступают не только практические действия, но и речь, искусство, система символов и т.д.

Классическая теория познания, как, впрочем, и наиболее востребованные наукой современные эпистемологические концепции, обращены на познание явлений внешнего мира. В своем стремлении к достижению объективного знания, представители классической теории сознания, строя свои теоретические конструкции, тщательно стараются исключить из сферы научного познания субъективную реальность. В большинстве случаев такая установка оправдывала себя в рамках познания явлений неживой природы и во многих аспектах исследования живой природы, а потому являлась более или менее адекватной для целей «физикалистского» естествознания. Однако такая эвристическая посылка обнаруживает свою ограниченность, а, зачастую, и явную несостоятельность, когда ставятся задачи изучения социальных, экономических, политических процессов, человеческих взаимодействий, особенно межличностных и, шире, межсубъектных коммуникаций, когда мы имеем дело с современными интеграль-

ными объектами, включающими в качестве не-пременного фактора человеческое сознание.

Важной философской проблемой представляется историко-философская экспертиза проблемы сознания и само определение этого понятия. В истории философии насчитывается большое число определений понятия «сознания», немногим меньше и теоретических попыток осмысления этого феномена.

Собственно категория «сознание» формируется лишь в философии Нового времени. До того времени в философии использовался термин «душа». В эпоху Нового времени с осознанием социальной ценности личности и творческой деятельности как истинного выражения ее сущностных духовных сил осуществляется переход от понятия души к категории сознания. Это сопровождается не только теоретическим углублением в природу человеческого «Я», но и порой абсолютизацией мира субъективности, который мыслится как нечто более достоверное, нежели физическая реальность.

По представлениям о субъекте как носителе сознания большой удар нанес иррационализм, возникший как оппозиция классической философии и, прежде всего, философии Г. Гегеля. Именно во многом на основе иррационализма строились представления о сознании в философии XX века, например, в экзистенциализме, рассматривающем подлинное сознание как сознание субъекта, находящегося в «пограничной ситуации», в которой сознание – это своего рода мистическое озарение, «просвет бытия».

Огромную роль в исследовании сознания сыграла феноменология. Ее основоположник Э. Гуссерль задается вопросом, знаем ли мы, что такое наше сознание, можем ли мы понять другого человека, наделенного таким же сознанием (или не таким?); и если мы не понимаем другого, то, что именно мы не понимаем, что не можем осознать нашим сознанием и, наконец, умеем ли мы им пользоваться. Исходной и фундаментальной характеристикой сознания является предметность. Сознание предметно потому, что оно интенционально (*intentio* – стремление). Интенциональность не наличествует, она функционирует. Интенциональность сознания невозможно описать как нечто постоянное, как субстанцию. Сознание формирует смысл о предмете<sup>1</sup>.

Неопозитивизм исключает из рассмотрения вопрос об отношении сознания к внешнему миру.

Мы черпаем наши знания из опыта. А опыт – это наши же ощущения и переживания. Значит, мы черпаем наши знания из самих себя. Ученый уподобляется пауку: он выпускает из себя паутину знаний и тклет узоры науки.

Прагматизм истолковывается всякое знание как «прагматическую веру». Человек, по Ч. Пирсу, настолько полно заключен в пределах своего возможного практического опыта, его ум настолько сведен к тому, чтобы быть инструментом его нужд, что не может ни в малейшей степени иметь в виду что-то выходящее за его пределы. Согласно прагматизму, человек действует, ничего не зная о законах мира; мир – это хаос ощущений и переживаний, лишенный внутреннего единства и не поддающийся разумному осознанию<sup>2</sup>.

В современной философской литературе продолжают появляться все новые и новые определения категории «сознание». Так, отечественный исследователь Ж.К. Кениспаев полагает, что существующие в философской литературе дефиниции сознания условно можно разделить на два класса. К первому классу относятся определения, в которых доминирует естественно-научный аспект. Большинство таких определений акцентируют внимание на зависимости сознания от деятельности головного мозга человека. Ко второму классу относятся определения, в которых доминирует метафизический (философский) аспект. Сознание при таком подходе в большинстве случаев предстает как некая относительно самодостаточная субстанция, которая не связана непосредственно с физиологическими процессами, происходящими в головном мозге человека. Трудности в описании и при попытке формулировки научного определения сознания, по мнению Ж.К. Кениспаева, связаны по большей части с неадекватной методологией его исследования<sup>3</sup>. Он пытается определить сознание как специфический способ человеческого бытия, который позволяет познавать мир, а также находить человеку свое место в нем. Первая часть дефиниции подчеркивает факт имманентности сознания человеку, в силу чего оно определяет наше бытие. Вторая часть отражает, пожалуй, самую важную функцию сознания – познание человеком мира и самого себя.

В.П. Тугаринов определяет сознание как часть психики, «ибо в ней происходят не только сознательные, но и подсознательные и бессознательные процессы». Сознательными он называ-

ет такие психические явления и действия человека, которые проходят через его разум и волю, опосредуются ими, которые, следовательно, совершаются со знанием того, что он делает, мыслит или чувствует<sup>4</sup>.

Для западного автора Дж. Серла «сознание есть биологическое свойство мозга человека и определенных животных. Оно причинно обусловлено нейробиологическими процессами и в той же степени является частью естественного биологического порядка, как и любые другие свойства вроде фотосинтеза, пищеварения или деления клетки»<sup>5</sup>.

Интересное, а, главное, побуждающее к глубокому размышлению над феноменом сознания определение дает М.К. Мамардашвили. Сознание, с его точки зрения, «это, прежде всего, сознание иного. Но не в таком смысле, что мы сознаем другой предмет, а в том смысле, что человек отстранен от привычного ему, обыденного мира, в котором он находится. В этот момент человек смотрит на него как бы глазами другого мира, и он начинает казаться ему непривычным, не само собой разумеющимся. Как белке, которая соскочила бы с известного колеса и со стороны бы посмотрела на это колесо. Это и есть сознание как свидетельство. То есть, я подчеркиваю, во-первых, что есть сознание и, во-вторых, что термин «сознание» означает какую-то связь или соотношенность человека с иной реальностью поверх или через голову окружающей реальности». Сознание он условно называет «обостренным чувством реальности»<sup>6</sup>.

Существенным преимуществом последнего определения является, на наш взгляд, то, что оно 1) не дублирует множество академических определений сознания, которые в обилии содержатся в современных монографических исследованиях и зачастую лишь повторяют друг друга в разных интерпретациях, и 2) не страдая ни академичностью, ни популярностью, а, будучи насыщенным образами, скорее побуждает задумывающегося над проблемой сознания отвлечься от привычных штампов при ее анализе.

Немногом лучше обстоит дело с теориями сознания, а, особенно, с попытками современных исследователей их классифицировать. Так, С. Прист в работе «Теории сознания» выделяет следующие типы теоретической концептуализации феномена сознания: 1) дуализм (Платон, Декарт); 2) логический бихевиоризм (Гемпель, Райл, Витгенштейн); 3) идеализм (Беркли, Гегель); 4) ма-

териализм (Плэйс, Дэвидсон, Хондрих); 5) функционализм (Патнэм, Льюис); 6) двухаспектная теория (Спиноза, Рассел, Стросон); 7) феноменология (Бrentано, Гуссерль)<sup>7</sup>.

Однако типология, предложенная С. Пристом, страдает рядом существенных недостатков, главным из которых, как, впрочем, имплицитно признает сам автор, является отсутствие возможности отнести каждую конкретно взятую теорию к тому или иному типу. Особенно данное обстоятельство бросается в глаза при его описании феноменологических теорий, называемых крайней формой эмпиризма, близкой к картезианству. Философия сознания Г. Гегеля он рассматривает как пример субъективного идеализма.

Отечественный исследователь В.А. Лекторский выделяет следующие основные концепции сознания: 1) концепция отождествления сознания с знанием: все, что мы знаем, – это сознание, и все, что мы осознаем, – знание; 2) концепции (Ф. Brentано, Э. Гуссерль, Ж.-П. Сартр и др.), выделяющие в качестве главного признака сознания интенциональность – направленность на определенный предмет, объект; 3) концепции, отождествляющие сознание с вниманием (Эта позиция особенно популярна у некоторых психологов, пытающихся с точки зрения когнитивной науки истолковать сознание (т.е. внимание при данном понимании) как некоторый фильтр на пути информации, перерабатываемой нервной системой.); 4) концепции, истолковывающие сознание как самосознание, как самоотчет «Я» в собственных действиях (Дж. Локк, И. Кант и др.)<sup>8</sup>.

Некоторые авторы полагают, что в истории философии можно выделить два основных теоретических подхода к исследованию феномена сознания, присущих классической версии сознания и редукционистской версии сознания. В случае классического подхода к исследованию сознания наиболее существенным является отождествление сознания с содержанием сознания (ментальностью), что предполагает абсолютную прозрачность (понимаемость) сознания для самосознания. Основным методом исследования сознания выступает рефлексия, которая, в силу полной прозрачности сознания, является универсальной процедурой исследования. Однако собственно сознание анализу не подвергается, исследуется лишь его содержание<sup>9</sup>.

Открытие в середине XIX в. факта «непустоты» сознания, его наполненности «превращен-

ными формами» (К. Маркс), вне-сознательными комплексами (З. Фрейд), его «непрозрачности» для чисто рефлексивных процедур выявило ограниченность классической парадигмы исследования сознания и привело к возникновению альтернативной парадигмы – каузально-редукционистского подхода в исследовании сознания. Согласно этой парадигме «сущность» сознания укоренена в том, что сознанием не является – в некотором «бытии», которое полностью определяет сознание (например, согласно тезису К. Маркса, «в своей действительности она – сущность человека – есть совокупность всех общественных отношений»). Этот подход предполагает принятие тезиса о «посуюсторонности» человека: человек полностью «проявлен» в этом мире, «загадки» человека в принципе не существует. Важно отметить, что, как и в классической парадигме исследования, при редукционистском подходе собственно сознание не исследуется, анализ сосредоточен на том «бытии», к которому феномены сознания могут быть полностью редуцированы. Феномены собственно сознания, образующие его онтологическое ядро (например, «любовь», «духовность», «смерть»), объявляются несущественными и выпадают из поля зрения исследователей. Развитие философии XX века (прежде всего феноменологии и экзистенциализма) показало ограниченность редукционистского подхода. Однако заслугой обозначенных теоретических попыток осмысления феномена сознания явилась лишь попытка очередной концептуальной проблематизации исследуемого феномена.

По нашему мнению, не стоит классифицировать теории сознания, беря за основу понимание ими природы и сущности сознания, ибо это методологически неэффективно по уже указанной нами выше причине (см. классификацию С. Приста). Гораздо важнее, с нашей точки зрения, за критерий классификации взять основное свойство сознания, выделяемое той или иной теорией. Данный методологический прием позволит избежать традиционных штампов при исследовании феномена сознания и сконструировать именно философские (а не психологические) методологические принципы анализа сознания.

Таким образом, проблема сознания, разрабатываемая в контексте различных научных дисциплин, необходимо порождает многообразие подходов к ней, широкий плюрализм взглядов на различные ее аспекты, начиная от происхождения и сущности сознания и заканчивая классификацией самих теорий сознания.

Философия сознания, имеющая в своей основе в настоящее время два диаметрально противоположных подхода к сознанию в рамках идеалистического и материалистического монизма, не в состоянии построить конструктивный диалог между этими полярными точками зрения. Поэтому следует констатировать необходимость разработки новых методологических принципов исследования сознания. Сознание может рассматриваться только как целостность, то есть о нем можно говорить, только если иметь в виду некие его интегральные свойства, не сводимые к особенностям элементов, его составляющих.

#### Примечания

<sup>1</sup> Мокин Б.И. Философия Э. Гуссерля. – Саратов, 2000.

<sup>2</sup> Реале Д., Антисери Дж. Западная философия от истоков до наших дней. – М., 2001. – Т. 4.

<sup>3</sup> Кениспаев Ж.К. Философия сознания: онтология, гносеология, праксеология: Автореф. ... д-ра филос. наук. – Барнаул, 2006. – С. 13–14.

<sup>4</sup> Тугаринов В.П. Философия сознания (современные вопросы). – М., 1971.

<sup>5</sup> Серл Дж. Открывая сознание заново. – М., 2002. – С. 99.

<sup>6</sup> Мамардашвили М.К. Проблема сознания и философское призвание // Как я понимаю философию. – М., 1992. – С. 41–56.

<sup>7</sup> Прист С. Теории сознания. – М., 2000.

<sup>8</sup> Лекторский В.А. Сознание // Новейшая философская энциклопедия. – М., 2004. – С. 589–591.

<sup>9</sup> Шевченко А.К. Проблема сознания в работах М.К. Мамардашвили // Философская и социологическая мысль. – Киев, 1991. – №8. – С. 14–41; Катречко С.Л. К онтологии сознания через рефлексии // Философия сознания в XX веке: проблемы и решения (межвузовский сборник научных трудов). – Иваново: Изд-во ИвГУ, 1994.

А.В. Пестриков

СОЦИАЛЬНЫЕ МАРГИНАЛЫ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА:  
ГЕНЕТИЧЕСКИЙ И ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Проведенное нами исследование проблемы социальных маргиналов в системе современного общества позволило определить следующие параметры модели социальной маргинализации населения России.

Онтологическая парадигма модели – тезис о сущностной маргинализации населения страны. Ключевое представление о социальной реальности современной России заключается, по мнению ряда авторов, в торжестве социального Постмодерна [2]. Его неотъемлемыми атрибутами становятся формирование экономизированного и космополитического общества, крайняя «партикуляризация» индивида, бездумные гедонизм и потребительство («консюмеризм»), подмена христианских начал человеколюбия и справедливости неоязыческим культом силы. Главная же болезнь постмодернистского общества – неспособность к созданию высших духовных ценностей, новых идей, способных обеспечить качественный прорыв во всех сферах жизни общества. Ставка на примитивно понятый индивидуализм, игнорирование надличностных духовных целей и ценностей ведет к прямому скатыванию общества в хаос и архаику [2].

Однако, с нашей точки зрения, в последнее время возникли признаки парадигмального сдвига в социально-гуманитарном знании. Об этом свидетельствуют, например, материалы конференции «Актуальные вопросы преподавания новейшей истории и обществознания в общеобразовательных учреждениях и разработки государственного стандарта общего образования второго поколения. Москва, 18–22 июня 2007 года». Новая историко-политическая концепция базируется на ряде тезисов. СССР не проиграл холодную войну, а прекратил ее. В основе «исторической политики» не должно лежать чувство вины за нашу историю. Понимание прошлого и проектирование будущего строится на базе концепция суверенной демократии, опирающейся на историческую традицию: народ является творцом истории, ведущая роль государства и сильной личности во главе его (факторы успешной договаривающей модернизации и сохранения народа) закономерны для развития России.

Наметившийся методологический дрейф социально-гуманитарного знания, начавшийся в области исторической науки и образования, носит знаковый характер. Однако власть постоянно подчеркивает неизбежность своего экономического курса. Национальные проекты, меры по преодолению бедности не носят системного характера. Продолжается расширенное воспроизводство массовых маргинальных групп. Это создает благоприятную обстановку для структурной деформации обширных сфер общественной жизни страны и методологической неопределенности в области социально-философских исследований. Таким образом, в сфере социальной практики противоречие между потребностью общества в мобилизационном развитии, и целостной социально-экономической политикой власти, не находит пока своего разрешения.

В эпистемологическом аспекте проблемы социальных маргиналов в современной России показана ключевая роль понятия «маргинальность», позволяющего нам применить генетический и типологический методы исследования. В определении понятия «маргинальность» до сих пор имеется немало трудностей. Во-первых, в практике использования самого термина сложилось несколько дисциплинарных подходов. Во-вторых, в процессе развития понятия утвердился ряд значений, относящихся к различным типам и видам маргинальности, зачастую смешиваемых. В-третьих, нечеткость понятия делает сложным измерение самого явления, его анализ в социальных процессах. Мы уточнили и в дальнейшем использовали определение понятия «маргинальность» как *состояние групп и индивидов в ситуации, вынуждающей их под влиянием внешних факторов, связанных с резким социально-экономическим и социокультурным переструктурированием общества в целом, изменять свое социальное положение и приводящей к существенному изменению или утрате прежнего статуса, социальных связей, социальной среды, а также ценностных ориентаций.*

С правовой точки зрения маргинальность представляет собой особую форму социальной жизни индивида (общественной группы), негатив-

но влияющую на структуру общества и характеризующуюся деформацией традиций, социальных ориентиров и ценностных установок, разрушением межличностных связей, отчуждением от ряда экономических, правовых, политических процессов и формированием специфического типа личности маргинала.

Таким образом, понимание и использование термина маргинальность в отечественной науке заимствовано из западноевропейской традиции, т.е. связано в основном со структурным типом [1; 3]. Этот тип маргинальности относится к той части населения, которая лишена гражданских прав и чье отсутствие доступа к средствам производства и системе распределения приводят к бедности, есть неизбежное следствие экономической системы.

С маргинальностью могут быть связаны нарушения социальной регуляции поведения, а также вызываемые ими проявления асоциальности (агрессивность, эгоцентризм) или вегетативные психические состояния (беспокойство, тревога, стесненность). Маргиналы являются носителями таких типичных черт, как агрессивность, повышенная чувствительность и честолюбие, эгоцентричность. Маргинальная личность обладает противоречивой системой ценностей. Маргинальными группами являются неблагополучные семьи, сироты, беженцы, этнические меньшинства, мигранты, инвалиды, больные, пожилые люди, бродяги, лица, освобожденные из мест заключения и не имеющие определенного места жительства; граждане, требующие общественного надзора по социальным факторам (алкоголизм, беспризорность и т.д.); молодежь, не включенная в трудовую деятельность; лица с отклонением поведения. Таким образом, к маргинальным группам могут быть отнесены любые группы населения, которые на рынке труда имеют наименьшие шансы самостоятельно трудоустроиться. Лишенные социальных корней маргиналы – 10% городского населения (данные по сельскому населению отсутствуют), т.е. 10,8% млн. человек [4], – проходят эксперимент на раскультирование. Маргинальность, в данном случае означает дезориентацию личности, которая выражается в кризисе самоидентификации. Под *маргинальной личностью* понимается такое ее общественное положение, при котором под влиянием как внутренних, так и внешних факторов, вызванных резким изменением экономического, политического, культур-

ного, социального и правового состояния общества, происходит существенное изменение или утрата ее прежнего социального и правового статуса, системы ценностных ориентиров, характеризующееся неопределенностью либо двойственностью правового состояния, фактическим ограничением реализации ряда прав и свобод, сопровождающееся изменением психологического состояния и невозможностью адекватной самоидентификации в социуме.

Маргинальность рассматривается как следствие двоякого рода причин. Первой из них является значительная социальная дистанция между соответствующими социальными группами (т.е. существенные различия между целями, которые они преследуют, ресурсами, которыми они реально располагают, а также механизмами, которые обеспечивают интеграцию входящих в них индивидов), а второй – их длительное и всестороннее взаимодействие, продиктованное сложившимся разделением труда. Среди *причин* маргинализации превалирует фактор материально-экономического порядка: процесс маргинализации населения страны является негативным следствием проводимых рыночных реформ. Маргиналы в силу ограниченности социально-существующих позиций не имеют возможности реализовать свои потенциальные способности. В современной России маргинальный цикл жизнедеятельности стал нормой существования многих миллионов людей. В то же время велико значение и психологических, аксиологических причин попадания на социальное дно общества.

Традиционно считается, что если маргинальная масса не становится объектом социальной политики, то она превращается в своеобразного субъекта политики. Однако стереотипный тезис о том, что возникновение массовых и постоянно растущих маргинальных групп влечет за собой существенные сдвиги в расстановке политических сил, слабо работает в социальной реальности современной России. Изучение современного российского «социального дна» определило такую его особенность, как изолированность от социальных институтов «большого общества» и политическая пассивность, компенсируемые включенностью в специфические криминальные и полукриминальные институты. Отсюда следует замкнутость социальных связей преимущественно в рамках самого слоя, десоциализация, утрата навыков легитимной общественной жизни.



Особенностью географии маргинальных процессов в России становится их распространенность не только в городе, но и в сельской местности, хотя именно город является главной средой обитания социальных маргиналов. Современный постсоциалистический город начинает совмещать в себе одновременно все худшие черты города капиталистического и слабо развитого, колониального типа. Возникает новая – и городская, и сельская – социокультурная среда, чуждая и враждебная человеку, где за короткий срок произошли замена непосредственно личных, «первичных» связей опосредованными – «вторичными», переход от стабильности и социальной защищенности человека к отчужденности и враждебности. Здесь человек отчужден уже и от природы, и от собственности, власти, культуры, морали, т.е. отчужден от своей социокультурной сущности.

Приведем лишь один, но имеющий системообразующий характер, пример деградации российской общности, обусловленной массовой маргинализацией населения – «русский крест». *Региональный анализ* смертности от внешних причин свидетельствует о крайне тревожном социальном явлении, сформировавшемся в период реформ – ухудшении качества, деградации трудоспособного населения России, приведшем к его значительным количественным потерям – по различным оценкам от 700 000 до 1 млн. в год. О *маргинализации* как новом, но систематическом, повсеместно действующем *механизме формирования смертности* свидетельствует деградация структуры причин смерти. На смену цивилизованной по структуре смертности от внешних причин, сформировавшейся в России к 1989 г., пришла *сверхсмертность от маргинальных причин*. Именно маргинализация является ведущей причиной ускорившейся *алкоголизации* населения. Максимальными, 3–4 кратными темпами во всех российских регионах – среди мужчин и женщин как младших, так и старших трудоспособных возрастов начиная с 90-х гг. росла смертность от двух причин – случайных отравлений алкоголем и повреждений с неопределенными намерениями (в этих случаях эксперт не может однозначно утверждать, является ли данная смерть следствием убийства, самоубийства или несчастного случая) [8].

Мы пришли к выводу, о том, что динамика изменения социальной структуры общества, многоликость социальных групп, возникающих

в ходе неолиберальных реформ, маскируют процесс сущностной маргинализации населения [5; 6]. Социальная структура современного российского общества характеризуется крайней неустойчивостью, система стратификации утратила былую жесткость, однозначность. Возникает множество промежуточных, трудно идентифицируемых групп, размываются традиционные группы. Идет становление новых видов межгрупповой интеграции по формам собственности, доходам, включенности во властные структуры, престижу профессии и профессиональной востребованности, уровню образования и др. [7].

Похожие тенденции наблюдаются в современной объединенной Германии. По мнению профессора политологии Геттингенского университета Франца Вальтера (Franz Walter), автора книги «Сны о Ямайке. Как функционирует политика и что меняет общество», «...сегодня уже не существует деления общества на четкие группы», поскольку оно подвержено процессу вертикального расслоения. Оно распадается на «подобщество» (Milieus). Внутри – тоже довольно сложная структура. Внутренние установления, внутреннее управление, внутренние верхи и низы, те же самые отверженные, подавляемые «аристократией». Оптимальное управление таким обществом нарушается. По классификации института TNS, разработанной на основе совместного исследования с Фондом им. Фридриха Эберта (Friedrich-Ebert-Stiftung), проведенного в 2007 году, выделяется девять «подобществ». В том числе «оторвавшийся прекариат», «низко квалифицированные, ориентирующиеся на авторитарность», «самодовольные традиционалисты», «критическая высокообразованная элита», «незащищенная рабочая середина», «старательные граждане», «обеспеченные индивидуалисты» и пр. Здесь как бы схвачены все способы общественного структурирования: образовательный ценз, уровень профессиональной подготовки, размер доходов, степень законопослушания, психологические особенности, которые являются критериями выделения того или иного «подобщества», вбирающего в себя от 7 до 16% общества. Было установлено, что группа так называемого «оторвавшегося прекариата», которая находится за чертой бедности и вообще оторвана от цивилизационных общественных устремлений, оказалась пугающе большой – 8%. Публикация результатов исследования вызвала острый спор о структуре современного не-

мецкого общества, о методах и инструментариях современной общественной классификации. Эпицентр спора – нижний общественный слой и тревожный процесс перемещения к нему значительной части населения страны из среднего слоя [9].

Наряду с Германией начала XXI века, есть и негативный французский опыт последствий толерантной миграционной политики. Однако в отличие от Германии и Франции, где проблемы социальных маргиналов становятся предметом научных исследований, общественных дискуссий и содержанием социальной политики, в России ситуация является прямо противоположной. В преодолении маргинальности, решении проблем «социального дна» приоритетной является, с нашей точки зрения, ответственность государственной власти: разработка и реализация системной политики, призванной не допустить маргинализации слабо защищенных в социальном плане общественных групп. Необходима неотложная разработка и реализация государственной программы социально-правовой реабилитации маргиналов при участии общественных объединений и активной позиции самих социальных маргиналов. Дальнейшее отставание социо-гуманитарного знания в этом плане недопустимо, является тормозом для выработки эффективной социальной политики.

#### Библиографический список

1. Галкин А.А. На изломах социальной структуры. – М.: Мысль, 1987.

2. Кара-Мурза С. Революции на экспорт. – М.: Алгоритм; Эксмо, 2006.

3. Кравченко И.И. Маргинализм как социальное явление и идеологическое течение в современном буржуазном обществе // Панорама буржуазной социологии XX в. (Франция, Италия). – М.: Изд-во АН СССР, 1980. – С. 122–150.

4. Римашевская Н.М. Бедность и маргинализация населения (социальное дно) // Социологические исследования. – 2004. – №4.

5. Пестриков А.В. Бедность и ее последствия как главный фактор маргинализации населения России в начале XXI века // Материалы XXVII международной научной конференции. Санкт-Петербург, 16–17 мая 2005 года. Ч. 2. – С. 284–287.

6. Пестриков А.В. К вопросу о взаимосвязи качественных характеристик населения и процессов социальной маргинализации в современной России // Естествознание и гуманизм: Сб. научных работ. – Томск, 2006. – Т. 3. – №1. – С. 31.

7. Стариков Е.Н. Социальная структура переходного общества: опыт «инвентаризации» // Полис: Политические исследования. – 1994. – №4. – С. 87–96.

8. Семенова В.Г., Евдокушкина Г.Н. Особенности регионального распределения внешней смертности трудоспособного населения России в период реформ // Материалы научно-практических конгрессов III Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России». Т. 3. Ч. 1. – М., 2007. – С. 139–141.

9. Шлегель Е. «Вверх по лестнице, ведущей вниз» // Европа. – Экспресс №15. – 2007. – 9 апреля. – С. 5.

В.А. Смирнов

### ИДЕОЛОГИЯ КАК СИСТЕМА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТЫ

Идеология как система состоит из двух частей. Первую часть (назовем ее концептуально-теоретической или идейной) образует некая совокупность общественных идей, имеющих упорядоченную структуру. Оценка такой идеологической структуры с точки зрения ее истинности или ложности, научности или антинаучности лишена смысла, ибо в отношении идеологии уместен лишь один критерий – а именно: адекватность интересам определенных социальных групп или сил. Однако даже если идеология (идейная часть) является адекватной интере-

сам какой-либо социальной общности, это еще не гарантирует того, что она сможет получить широкое распространение, то есть влиять на сознание большой общности людей. Формированием сознания общества занимается идеологический аппарат. Под идеологическим аппаратом мы понимаем всю совокупность организаций, учреждений, инструментов, специалистов, создающих у людей определенное социальное видение мира. Причем, идеологический аппарат включает в себя не только организации, идеологическая функция которых прослеживается явно (как

например, партийные ячейки в Советском Союзе), но также и те учреждения, которые выполняют данную функцию опосредованно, в скрытом виде. Например, написанием учебников для университетов занимаются учреждения научно-го профиля. Однако учебная литература, так или иначе, получает (или не получает) одобрение соответствующих министерств. А значит, ученые, составляющие учебники для вузов (особенно по гуманитарным дисциплинам) выполняют некий идеологический заказ на интерпретацию тех или иных фактов или событий с определенной идеологической позиции. Таким образом, идеологический аппарат не ограничивается лишь кругом собственно идеологических организаций. Он включает в себя (на постоянной или временной основе – как «заказ») огромное количество прочих структур, имеющих отношение к различным сторонам жизни общества – СМИ, культура, религия, образование, кино, пресса, спорт и т.д. В Советском Союзе идеологический аппарат был целком государственной структурой. Это давало многим повод называть СССР «идеологическим государством». Однако из этого совсем не следует, что на Западе (где нет монополии государства на производство идеологии и нет пропагандистских организаций, аналогичных по характеру деятельности советским) нет идеологии. Просто на Западе «идеологический заказ» выполняет множество частных организаций. Причем этот заказ необязательно выражается в материальном поощрении или прямой директиве государства; как правило, лояльные некой идеологии группы и учреждения имеют определенные «льготы», тогда как оппозиционные структуры таких льгот не имеют. На Западе на нужды идеологии и пропаганды может быть мобилизовано огромное число людей, во много раз превосходящее число идеологов, занятых в этой сфере в СССР. Однако в Советском Союзе идеологи были прямыми служащими государства (т.е. находились на государственной службе, имели должности и получали зарплату за свою деятельность). Тогда как на Западе функцию внедрения идеологии выполняет множество других учреждений, с государством напрямую не связанных.

Идеологию нужно рассматривать именно как единство этих двух частей – идейной сферы и идеологического аппарата. Например, даже самые прогрессивные идеи не смогут завоевать умы людей, если отсутствует соответствующий аппа-

рат, способный методично внедрять их в сознание населения. С другой стороны, самый огромный механизм по внедрению идеологии вряд ли окажется эффективным, если идеи не соответствуют общественно-историческим реалиям (а точнее, тем социальным силам, которые реализуют свои интересы через данную идеологию).

Недостаток большинства подходов к изучению феномена идеологии состоит в следующем: 1) идеологию рассматривают как антипод науки, либо приписывают одной идеологии свойства научности или «истинности», которыми она не обладает; 2) идеологии изучаются только как теоретические конструкторы, при этом полностью игнорируется значение идеологического аппарата; 3) эффективность той или иной идеологии сводится лишь к технической составляющей, а именно: наличию развитого пропагандистского аппарата.

Что касается первой концепции, то мы считаем данный подход к идеологии не совсем точным. Ее нельзя рассматривать ни с точки зрения истинности, ни с точки зрения ложности. Ибо основная функция идеологии – это организация поведения людей за счет интерпретации действительности и объяснения как «себя вести». Для этого чисто научные средства не подходят. Ибо цель науки – это получение истины, тогда как цель идеологии – мобилизация масс, управление их поведением. А для достижения этой цели пригодны любые средства (как рационального плана, так и нерационального, вплоть до мифов, легенд, сказок, вымыслов и т.д.). Стоит отметить, что в деле формирования картины мира у индивидов идеология чаще использует именно ненаучные инструменты, апеллирующие к воображению и чувствам, а не к разуму.

Если оставить в стороне марксистские и окомарксистские теории (однозначно рассматривающие идеологию как оружие буржуазии, служащее интересам сохранения нелегитимной власти), то наиболее известной концепцией, демаркирующей идеологию и науку, следует признать теорию деидеологизации [1, с. 437–451]. Сторонники этой теории (С. Липсет, Э. Гидденс, Хантингтон) полагали, что в будущем возможна элиминация идеологии как специфической системы предубеждений, свойственной не достаточно развитым обществам, в которых сильны классовые противоречия. Как ни странно, Маркс и сторонники теории деидеологизации практически имели сходные взгляды относительно роли идеоло-

гии в обществе, считая ее ложной картиной мира, которая рано или поздно будет вытеснена научным знанием. Маркс связывал этот процесс с ликвидацией классовых антагонизмов, а сторонники теории деидеологизации с ростом научно-технического прогресса и появлением новой «глобальной» идеологии. В настоящее время существует иная точка зрения, а именно: идеология — это не отдельный от научного способ познания действительности, а всего лишь разновидность системы знания об окружающем мире. Как замечали И.М. Савельева и А.В. Полетаев, «мобилизуя своих сторонников, идеологи пользуются продуктами философского, религиозного и научного знания. В этом заключается одна из причин того, что идеология начинает трактоваться как самостоятельный тип знания или хотя бы как особый тип коллективных представлений гораздо позже, чем другие символические системы» [2, с. 313].

Второе направление изучения феномена идеологии рассматривает ее только как теоретический конструкт. По мысли сторонников данного направления стоит создать прогрессивную и адекватную времени идеологию [3, с. 177], как она сможет овладеть массами и начнет выполнять свои позитивные функции. Однако при этом полностью выпадает из внимания тот факт, что даже самая «современная» идеология так и останется в головах лишь узкой группы «интеллектуалов», если она не будет методически внедряться в массовое сознание (что в советские времена называли «пропагандой»). Коммунистические идеи в России были идеологией лишь узкой группы интеллектуалов до тех пор, пока, Ленин не сделал ставку на пропаганду марксизма через Советы; и именно данное обстоятельство способствовало утверждению социалистической идеологии среди широких слоев населения.

Однако не стоит думать, что даже самый разветвленный и совершенный идеологический аппарат будет нормально функционировать в том случае, если идеология не соответствует социальным реалиям. По мнению П. Бергера и Т. Лукмана, практическое превосходство какой-либо теории доказывается не ее внутренними качествами, но ее приложимостью к социальным интересам той группы, которая сделалась носителем теории [4, с. 194–196]. Отсюда следует вывод: если идеология не соответствует существующему социальному порядку, то даже самый мощный пропагандистский аппарат не сможет обеспечить

приятия этих идей у большей части населения. Подобную картину мы наблюдаем в нынешней России: президентская власть добилась подчинения Кремлю основных субъектов медиа-пространства страны (особенно телевидения). «Путину не имеет смысла прибегать к цензуре, он и его советники проводят более тонкую политику. Три крупнейших телевизионных канала находятся в подчиненном положении по отношению к Кремлю» [5, с. 57]. Аудитория радио и телевидения на несколько порядков выше аудитории прессы [6, с. 157], поэтому наличие нескольких оппозиционных печатных изданий дела не меняет: можно констатировать, что идеологический аппарат в целом «выполняет заказ» Кремля. Однако, несмотря на интенсивное «промывание» мозгов через каналы СМИ, большая часть населения не приемлет то, что можно назвать официальной кремлевской идеологией. Нынешняя идеология, являющаяся неудачным синтезом из неолиберальных лозунгов, заимствованных на Западе, совершенно не отражает социальных реалий внутри России, и разделяется только теми силами, которые под прикрытием данной идейной системы преследуют свои узкокорыстные цели. Поэтому для того, чтобы идеология нормально функционировала, требуется наличие двух важных условий: 1) она должна соответствовать интересам основных социальных групп; 2) должен существовать разветвленный идеологический аппарат для методического внедрения идей в умы индивидов. В современной России более или менее выполняется второе условие (т.е. у государства нет конкурентов в деле влияния на умы людей, поскольку идеологический аппарат целиком обслуживает потребности государства в этом вопросе), тогда как сама идеология абсолютно неадекватна сложившемуся социальному порядку, и населением не поддерживается.

#### Библиографический список

1. Political ideologies. Mettew Festenstein, Michael Kenny. — Oxford Press, 2005.
2. Савельева И.М., Полетаев А.В. Знание о прошлом: теория и история: В 2 т. Т. 2. — СПб.: Наука, 2006.
3. Славин Б.Ф. Идеология будущего // Свободное слово. Интеллектуальная хроника. Альманах — 2003. — М.: Пресс-традиция, 2003.
4. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. — М.: Медиум, 1995.

5. Russian Decline and Uncertain Recovery. Thomas E. Graham, JR. Carnegie Endowment for international Peace, 2002.

6. Макаревич Э., Карпунин О. Игры интеллектуалов, или социальный контроль масс. – М.: Изд-во «Эксмо», 2003.

Е.В. Чашухин

## ПРОБЛЕМА ВИРТУАЛЬНОГО ОТЧУЖДЕНИЯ: СТРУКТУРА И ОСОБЕННОСТИ

**П**роблема виртуального отчуждения человека становится все более актуальной в условиях виртуализации всех сфер общественной жизни, в контексте «виртуального мира» с его новой гибкой логикой, многомерными моделями реальности и человека. Всесторонний кризис современной цивилизации приобретает все более виртуальный характер, определяющийся логикой сетевых структур, человеческих открытий, ожиданий и заблуждений. Глубинная связь тотального кризиса мировой цивилизации с проблемами самоидентичности, отчуждения и виртуализации общества ставит перед нами задачу исследования природы виртуальной реальности и ее роли в жизни современного человека.

Несмотря на известную ангажированность, широкое распространение термина «виртуальная реальность» в современной науке, его содержание и смысл остаются далеко не проясненными. Семантика виртуальной реальности – это целый дискурс, в рамках которого выделяется несколько подходов к трактовке виртуального: 1) компьютерная или электронная виртуальная реальность (Ж. Бодрийар, Дж. Ланье, Ф. Хэмит, Е.В. Ковалевская, Т.Д. Стерледева и др.); 2) психологическая виртуальная реальность, к которой, прежде всего, относят измененные состояния сознания (О.И. Генисаретский, Л.П. Гримак, Ф.И. Гиренок, Н.А. Носов, А.А. Калмыков и др.); 3) виртуальная реальность как культура или сфера социальных феноменов (П.И. Браславский, И.В. Кулагина, Н.Б. Маньковская, О.А. Степанцева и др.); 4) виртуальное в физике, теория виртуальных частиц (И.А. Акчурин, В.П. Бранский, П. Дэвис, Л.Д. Ландау и др.); 5) виртуальная реальность как возможное, потенциальное бытие (С.Н. Коняев, Е.В. Малкова, Е.Э. Чеботарева); 6) виртуальная реальность как вся воспринимаемая человеком реальность, поскольку последняя проходит сквозь призму его сознания, идеального/субъективного (В.В. Афанасьева, Д.В. Иванов, И.Г. Корсунцев, С.С. Хоружий и др.); 7) совмещение двух и более подходов, что, впрочем, не снимает проблемы онтологического статуса и характеристик виртуального отчуждения (А.С. Горинский, А.Е. Иванов, Т.А. Кирик, И.А. Николаев).

В широком онтологическом плане содержание «виртуального», с нашей точки зрения, во многом совпадает, перекрывается с содержанием философской категории возможного и «работает» в контексте диалектики возможного/потенциального и действительного/актуального. В то же время термин «виртуальное», «виртуальная реальность» включает в себя дополнительный, конкретно-всеобщий «пласт» значений, связанных с анализом и обобщением новейших данных естественных (синергетическая теория) и общественных (теория постиндустриального/информационного общества) наук. «Виртуальная реальность» аккумулирует в себе такие «тренды» современных научных исследований как «стохастичность», «неопределенность», «риск», «нелинейное», «многовекторное развитие» и т.д. При этом возникающие негативные коннотации термина следует связывать, прежде всего, со слабыми прогностическими возможностями указанных концептов и базирующихся на них теорий, что свидетельствует о слабости, непроработанности фундаментальных философских абстракций, лежащих в их основе.

Согласно диалектической картине мира, случайность лишается своего смысла вне соотношения и противостояния необходимости, которая в данной диалектической паре играет определяющую роль. Возможности, в свою очередь, подчинены действительности, производны от нее, выступают в качестве тенденций ее дальнейшего развития. Особый интерес в данном контексте представляет конкретно-всеобщая теория развития<sup>1</sup> с ее стержневой идеей единого закономерного мирового процесса, в рамках которой абстрактная формула действительность-возможность-действительность наполняется но-

вым, конкретно-всеобщим содержанием. По мере перехода от одной формы материи к другой (физическая, химическая, биологическая, социальная) выявляется скачкообразное расширение сферы возможного/виртуального бытия, скачкообразно возрастает число реальных, абстрактных, формальных возможностей развития, заложенных в действительности и обеспечивающих ее переход в новое качество, новую, более богатую, основательную действительность. «Виртуальное», таким образом, на каждом уровне, этапе сложности мировой системы имеет свое «позитивное» (реальное, необходимое) и «негативное» (нереальное, регрессивное, случайное) содержание.

Итак, конкретно-всеобщая диалектика позволяет выявить наиболее общих, фундаментальный уровень в структуре виртуального отчуждения, которая, однако, им не исчерпывается. «Виртуальное» есть особый символ современности, метафора, прекрасно схватывающая современную социальную, технико-технологическую и культурную ситуацию в мире. Не случайно данный термин получил широкое распространение в современном информационном обществе, с его тотальным децентрализующим и деперсонализирующим воздействием на «Я», личность и, вместе с тем, с его углубляющейся «тоской», потребностью в «смысле», самоидентичности, подлинности.

Последняя четверть XX века ознаменовалась переходом человечества в новую, еще во многом неопределенную, постиндустриальную или информационную фазу развития. Если, с точки зрения представителей первой волны теории постиндустриального общества (Д. Белла, Э. Тоффлера и др.), этот переход видится в радужных тонах, несет избавление от социальных противоречий и конфликтов индустриальной цивилизации, обещает «возрождение искусств» и «триумф личности», определяющей социокультурную ситуацию<sup>2</sup>, то представители второй волны дают современному этапу социального развития гораздо более сдержанные оценки. Так, по мнению М. Кастельса, становление новой общественной структуры еще далеко не закончено, а сутью современного *информационного капитализма* по-прежнему остается стремление к прибыли, максимизации прибыли<sup>3</sup>. Представления же некоторых теоретиков о постиндустриальном обществе как постбуржуазном, посткапиталистическом (П. Дракер и др.), некапиталистическом и не-

социалистическом, неэкономическом, основанном на индивидуальной, а не общественной собственности (В.Л. Иноземцев) не выглядят достоверными. Это заставляет нас по-новому, с новых позиций взглянуть на классическую теорию отчуждения (Гегель, Фейербах), получившую свое развитие в конкретно-всеобщей социально-экономической теории отчуждения разработанной К. Марксом. Предложенная Марксом теория глубинных социально-экономических основ, механизмов отчуждения человека в капиталистическом обществе, в то же время, нуждается сегодня в существенной доработке в условиях формирования сетевой логики социальных взаимодействий, расширения сектора услуг, размывания классовой структуры общества, модернизации, глобализации, информатизации социума. В силу серьезных изменений в самом капиталистическом производстве, существенного усложнения труда феномен отчуждения приобретает новые специфические черты, становится *глобальным виртуальным отчуждением*. Мы рассмотрим наиболее существенные из них.

*Во-первых*, это виртуализация всех сфер социальной жизни, социума в целом. Функционирование и развитие современной цивилизации в значительной (и все более возрастающей) степени определяется новыми информационными технологиями, логикой сетевых коммуникаций и «виртуальных пространств», постепенно и неуклонно распространяющих свое влияние на все сферы социальной жизни: производство, науку, образование, финансы, сферу межличностных взаимодействий. Институциональный строй общества симулируется, сохраняя атрибутику реальности, выступает своего рода операционной средой, в которой удобно создавать и транслировать образы, и которая открыта для входа/выхода<sup>4</sup>. С точки зрения А. Крокера и М. Вэйнштейна, виртуализация способствует возникновению киберкапитализма как системы, порождающей новый тип неравенства и эксплуатации. Виртуализация есть новый тип отчуждения, отчуждения человека от собственной плоти в процессе пользования компьютерами и превращение ее в потоки электронной информации, подпитывающие виртуальный капитал<sup>5</sup>. По Ж. Бодрийару, в процессе виртуализации «социальное, во-первых, разрушается — тем, что его производит (средствами информации и информацией), а во-вторых, поглощается — тем, что оно производит (мас-

сами)»<sup>6</sup>. Концепцию виртуализации общества развивают также А.В. Бегинин, В.В. Зотов, М. Кастель, А.М. Идиатуллина, К.К. Колин, Е.В. Луценко, М. Паэау, Л.А. Тягунова и др.

Виртуализация социальных взаимодействий находит свое наиболее яркое проявление в феномене возрастания роли *превратного (фиктивного) сектора* в экономике и других сферах общества, *манипулировании сознанием индивидов*. В индустриальном обществе отчуждение представляет собой, прежде всего, объективный, спонтанный процесс отчуждения человека от продуктов/результатов труда, собственности и самого процесса труда. В наше время эта объективная экономическая основа отчуждения сохраняет свое решающее значение, однако, возникает принципиально новая сторона исследуемого феномена – намеренное отчуждение сознания, личности человека или манипуляция сознанием. Возникает целый комплекс специальных отраслей, методов и техник, направленных на человеческое бессознательное, стимулирование желаний, моделирование убеждений. В информационном обществе отчуждение становится информационным. Благодаря средствам массовой коммуникации складывается целая «наука обмана», формирующая искусственное, виртуальное сознание. Истинные, непреходящие ценности отбрасываются в интересах рынка и прибыли или в соответствии с заказом доминирующих политических группировок. Навязываются искусственные, искаженные потребности и убеждения. Материальное производство уже не может ограничиваться нормальным потреблением – стремление к максимизации прибыли заставляет формировать потребности, не соответствующие магистрали развития человечества (Ж. Бодрийар). Образовался и растет превратный (фиктивный) сектор в экономике, осуществляется тотальное воздействие на личность работника, которая перестает существовать в качестве социокультурного феномена (А.В. Бузгалин)<sup>7</sup>. Главным объектом угнетения становится не только и не столько труд, сколько разум. Капитал умножается теперь не только за счет отчуждения труда, но и путем отчуждения у человека здравого смысла, за счет искусственного роста потребностей (В.С. Никитин)<sup>8</sup>. В постмодернистской культуре сознание искусственно подвергается виртуализации и иррационализации, подавляется механизм критического восприятия, подменяя адекватное отра-

жение реальности искусственно сконструированными симулякрами (С.А. Строев)<sup>9</sup>.

Идеи о репрессивности социальных практик, манипуляции сознанием и символическом насилии как существенных признаках неидентичности, отчуждения человека содержатся в классических работах неомарксистов (Г. Маркузе, Э. Фромма), в работах современных зарубежных и отечественных авторов П. Бурдьё, С.Г. Кара-Мурзы, А.С. Панакина, В.В. Парцвании, Г.Г. Почепцова и др.

*Вторым* существенным признаком виртуального отчуждения являются глобальные, планетарные масштабы его распространения. Глобализация представляет собой феномен всемирной экономической, политической и культурной интеграции. Это объективный, неизбежный процесс объединения человечества, необходимый для выхода на новый уровень развития, преодоления социальных противоречий.

Тем не менее, основа современного процесса глобализации – экономическая интеграция в рамках капиталистического способа производства, характеризующаяся распространением капитализма по всему миру, мировым разделением труда, миграцией в масштабах всей планеты денежных, человеческих и производственных ресурсов. Выступая средством капиталистического накопления, глобализация служит причиной социальной поляризации и отчуждения.

По мнению С.И. Валянского, глобализация в экономике представляет собой процесс становления такого миропорядка, в рамках которого постиндустриальные страны и транснациональные корпорации могут реализовывать свой технологический отрыв. Для обеспечения сложившихся стандартов потребления и инвестиционной привлекательности развитые страны проводят политику нестабильности и «управляемых кризисов», жесткие меры по обеспечению контроля над ресурсами, консервацию отсталости в третьем мире<sup>10</sup>. В этом смысле *виртуальные* экономические механизмы функционирования глобального общества являются вполне *реальными* механизмами генерирования отчуждения, формируя, по остроумному замечанию М. Кастельса, «культуру реальной виртуальности».

Крупнейший отечественный исследователь постиндустриального общества В.Л. Иноземцев характеризует глобализацию как спонтанную, хаотическую конкуренцию хозяйственных, социальных и культурных моделей. Автор считает, что

глобализация – это разрушительный, спонтанный процесс неупорядоченного насилия, навязываемый миру США и их сателлитами. Основываясь на идеалах свободы и индивидуализма, непоколебимой вере в оптимальный характер рыночного регулирования, «глобальная» стратегия ускоренного развития стран «третьего мира» предполагает их инкорпорирование в систему международного разделения труда<sup>11</sup>, где им отводятся далеко не первые роли.

Несмотря на кажущуюся привлекательность этих идеалов, все более очевидным становится тот факт, что они не могут быть реализованы на практике: рынок «слеп» в отношении решения глобальных проблем цивилизации, а социальный атомизм и индивидуализм не имеет ничего общего со свободой в подлинном ее понимании. Насаждая и легитимизируя в странах третьего мира свой вокабуляр понятий («демократия», «права человека», «свободный рынок», «гражданское общество», «конкуренция» и т.п.), постиндустриальные страны тем самым расширяют сферы своего влияния, приобретают «новые территории манипуляторной сферы» (А. Шютц). Относительная гуманизация современного мира, выражающаяся в осуждении войн, декларации права народов на самоопределение и т.д., оказывается в действительности политикой скрытого насилия и подмены понятий<sup>12</sup>.

В современной научной литературе глобализация, в основном, трактуется негативно – как осуществление интересов развитых стран Запада и транснациональных корпораций за счет неравномерного экономического распределения и эксплуатации «третьего мира» (М. Кастельс, Э. Гидденс, В.Л. Иноземцев, А.В. Бузгалин, А.С. Панарин, С.И. Валянский и др.). О глобализации как культурной унификации и американизации пишут В.И. Самохвалова, Ж. Аттали, С. Московичи, Т. Роззак, М.А. Чешков, Н.Н. Моисеев и др.

*Третьей* отличительной чертой виртуально-отчуждения выступает динамизм, небывалый рост скоростей перемещения и действия в современном социо-культурном пространстве. Необычайно быстро внедряются новые технологии, идеи, способы мироощущения, культурные установки. Согласно З. Бауману, основным конституирующим фактором общества постмодерного типа является скорость преодоления физического пространства, радикально изменяющая и параметры коммуникативной детерминации, и че-

ловеческую социальность как таковую<sup>13</sup>. Прежние типы хозяйствования, власти и управления вытесняются новыми гибкими и динамичными формами, несущими в себе обновленный «вирус» отчуждения. Не успевая адекватно реагировать на поток изменений, современный человек сталкивается с предсказанной Э. Тоффлером болезнью – «шоком будущего», постоянно переживая трансформации, деструкции и стрессы<sup>14</sup>. Однако возникает вопрос: к себе ли он спешит, имеют ли новые возможности «позитивный» смысл? Ответ на него, как, впрочем, и на другой – ключевой в данном отношении вопрос о путях преодоления виртуального отчуждения – предполагает детальный анализ структуры проблемы, выход на конкретно-всеобщий уровень ее исследования.

Как уже отмечалось, конкретно-всеобщий подход позволяет совместить онтологический и социологический «планы» проблемы, определить онтологический статус «виртуального», его содержание и смысл на различных уровнях, «этажах» сложности мировой системы, определить его «позитивное» и «негативное» содержание. Покидая порочный круг сугубо негативных коннотаций «виртуального», нередко отождествляемого с «идеальным», «субъективным» (в его ошибочных, не научных трактовках), мы получаем возможность выявления его действительного, объективного содержания. Строго говоря, «виртуальная реальность» есть феномен современности, отражающий небывалый рост возможностей развития и возникающих на этой основе объективных и субъективных сложностей. Многообразие возможностей развития в их хитросплетениях и противоречиях формирует ситуацию, когда реализация тех или иных целей сопряжена с колоссальными рисками. Рассматривая человека (общество) в контексте «мировой суперсистемы», как вершину единого закономерного мирового процесса, аккумулирующего его всеобщие моменты, мы можем выявить и «просчитать» наиболее общие (всеобщие) возможности, «тренды» развития, что становится чрезвычайно актуальным в условиях тотального кризиса мировой цивилизации, глобального виртуального отчуждения, порождающего эффект «ложной современности» (И. Валлерстайн)<sup>15</sup>. Наиболее оптимальными возможностями в данном случае являются объективные тенденции развития родовой и индивидуальной человеческой сущности,



связанные с реализацией коллективных интересов, свободы и ответственности в планетарных масштабах.

### Примечания

<sup>1</sup> Разработка данной теории ведется на протяжении нескольких десятков лет в рамках Пермской университетской философской школы (В.В. Орлов, Т.С. Васильева, А.Н. Коблов, О.А. Барг и др.).

<sup>2</sup> Нейсбит Д. Мегатренды. – М., 2003.

<sup>3</sup> См.: Кастельс М. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура. – М., 2000. – С. 38.

<sup>4</sup> См.: Иванов Д. Общество как виртуальная реальность // Информационное общество: Сб. – М., 2004. – С. 409.

<sup>5</sup> Там же. – С. 368–369.

<sup>6</sup> Бодрийар Ж. В тени молчаливого большинства: [электронный ресурс] // [http://www.phildep.univ.kiev.ua/eec\\_dep/biblio/bodr\\_end9.html](http://www.phildep.univ.kiev.ua/eec_dep/biblio/bodr_end9.html).

<sup>7</sup> См.: Бузгалин А.В. «Постиндустриальное общество» – туликовая ветвь социального развития? //

Вопросы философии. – 2002. – №5. – С. 29–30.

<sup>8</sup> Никитин В.С. Мы выстоим и победим // [http://www.kprf.ru/party\\_live/39298.html](http://www.kprf.ru/party_live/39298.html).

<sup>9</sup> Строев С.А. Теория трудовой стоимости и постиндустриальное общество // <http://www.rus-crisis.ru/?p=1389>.

<sup>10</sup> См.: Валянский С.И. За какие идеи мы умираем. – М., 2005. – С. 238–239.

<sup>11</sup> См.: Иноземцев В.Л. Вестернизация как глобализация и «глобализация» как американизация // Вопросы философии. – 2004. – №4. – С. 62–64.

<sup>12</sup> См.: Кармадонов О.А. Глобализация и символическая власть // Вопросы философии. – 2005. – №5. – С. 48–49.

<sup>13</sup> Бауман З. Власть без места, место без власти // <http://www.nir.ru/socio/scipubl/sj/34-bauman.htm>.

<sup>14</sup> Тоффлер Э. Шок будущего. – М., 2004.

<sup>15</sup> См.: Валлерстайн И. Анализ мировых систем и ситуация в современном мире. – СПб., 2001. – С. 186.

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

**Грабова О.Н. ЭВОЛЮЦИОННО-ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ ТЕОРИЯ ДИНАМИКИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ: Монография / Рец.: Н.П. Гибало, В.В. Чекмарев. – Кострома: КГУ, 2007. – 327 с. – Библиогр.: с. 304–326 (339 назв.). – ISBN 978-7591-0818-4.**

*В монографии изложены методологические принципы теории динамики экономических отношений в рамках эволюционно-институционального синтеза. Новым подходом в данной исследовательской работе является то, что, в отличие от других авторов, являются не только причинно-следственные связи, траектория развития социально-экономических явлений, но и устанавливается механизм данной динамики, определяющий внутренние импульсы эволюции экономических отношений. Для преподавателей, аспирантов, студентов, специализирующихся в области экономики, управления и права, а также для всех, кто интересуется новейшими течениями экономической мысли.*

**Субетто А.И. КРИТИКА «ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗУМА»: Монография / Рец.: Л.А. Зеленев, А.В. Воронцов, А.А. Горбунов, В.В. Чекмарев. – СПб.; Кострома: КГУ, 2008. – 508 с. – ISBN 978-5-7591-0872-6.**

*В монографии выполнена попытка раскрытия оснований критики «экономического разума» рыночно-капиталистического общества. Эта критика носит как гносеологический, историко-генетический, так и онтологический, экологический характер. Показано, что путь к истинному экономическому разуму проходит через становление ноосферного, экологического, духовного социализма как формы Спасения человечества от неминуемой экологической гибели уже к середине XXI века по рыночно-капиталистическим причинам. Монография адресована к философам, экономистам, в целом ко всем, кто думает над стратегией XXI века и для России и для человечества.*

# В ПОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ВУЗА

М.С. Бородина

## ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ РЕГУЛИРОВАНИЯ РАБОТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

**И**зучение проблемы адаптации студентов с различным уровнем подготовки к процессу обучения в вузе является актуальной задачей теоретической и практической направленности, ее актуальность заключается в активизации процесса адаптации студентов в условиях нестабильного, быстроменяющегося темпа жизни.

Эффективности процесса адаптации студентов способствует систематическое применение в учебном процессе одного из средств физической культуры – дыхательной гимнастики, используемого в качестве средства, положительно влияющего на работоспособность, результатом которого выступает адаптация студентов-первокурсников к учебному процессу.

Включение студентов в новую систему жизнедеятельности сопровождается тревожностью, снижением активности, беспокойством. Механизмы поведения в различных сложных, а иногда критических ситуациях, требуют принятия верного, профессионально-грамотного решения формируются у студентов в период их обучения в вузе.

Возникновение этих переживаний связано со сменой условий и методов обучения, предъявлением к ним новых требований, как со стороны педагогов, так и со своей стороны. Проявление себя в новом коллективе, открытие и развитие новых, ранее неизвестных способностей, активная жизненная позиция во многом способствуют скорейшей адаптации к новым условиям. Но не всем это оказывается под силу. Умение правильно распределять свои физические, психологические возможности и резервы организма, активное развитие и совершенствование интеллектуальных возможностей, способствует улучшению результатов учебной деятельности и, как следствие выступают фактором успешности в дальнейшей профессиональной деятельности.

Сложность адаптации – сложность овладения новыми способами обучения, а именно длительная, напряженная самостоятельная работа, тре-

бующая нервно-психического и эмоционального напряжения. Чем успешнее происходит адаптация студентов к нормам, ценностям, требованиям нового социального окружения, тем они больше приобретают знаний и опыта для дальнейшей учебной и профессиональной деятельности, неизбежно связанной с прохождением определенных этапов адаптации.

Целью исследования процесса адаптации выступает выявление педагогических условий, определяющих эффективность обучения в высшей школе и способы адаптации студентов-первокурсников, а так же выявление результативности внедрения комплекса мер, направленных на их реализацию. Одним из основных пунктов является изучение влияния дыхательной гимнастики на процесс адаптации, а так же поддержание психического здоровья, физической и умственной работоспособности студентов.

На начальном этапе обучения студенты сталкиваются со следующими, новыми для них ситуациями:

- работа в высоком темпе в условиях нехватки времени;
- выполнение ответственных заданий, требующих нервно-психического напряжения;
- получение негативной оценки, резкого замечания в результате неудачного ответа;
- переключение с одного вида деятельности на другой.

Перечисленные ситуации – неотъемлемая часть учебного процесса, требующая от студентов проявления способностей, мобилизации сил, действий, сопровождающиеся чувствами переживания, волнения, тревоги, снижающими работоспособность.

По определению Ю.И. Евсеева работоспособность – это сочетание соответствующих возможностей человека, обладающего специальными знаниями, умениями, навыками, физическими, психологическими и физиологическими качествами, способного совершать целенаправлен-

ные действия, формировать процессы мыслительной деятельности.

Существующая взаимосвязь между адаптацией и умственной работоспособностью студентов, физической активностью и функциональным состоянием организма, исследовалась М.В. Антроповой, М.Я. Виленским, В.И. Ивлевым, В.И. Козловой и др. которые выделяли физическую культуру одним из основных средств, способствующих эффективной работоспособности. Влияние адаптации на работоспособность тесно связано с режимом обучения, видами двигательной активности. Чем быстрее пройдет процесс адаптации студентов к учебному процессу, тем четче можно будет определить динамику умственной работоспособности, отражающую степень развивающегося утомления, показателей физического развития. Средствами повышения работоспособности и борьбы с утомлением выступают физические упражнения, в сочетании с дыхательными упражнениями, применением техник аутогенной тренировки.

Эффективным средством борьбы с утомлением является усиление двигательной активности. Но, во-первых, это не всегда является возможным, а во-вторых, может отрицательно сказываться на психологическом состоянии студентов. Выполнение дыхательных упражнений, напротив, выступает мощным рычагом в процессе управления эмоционального состояния при умственной работе, и неотделимо от общего состояния здоровья, в укреплении которого огромная роль принадлежит физической культуре. Главная цель физического воспитания – формирование физической культуры личности, т.е. целенаправленное, последовательное и постепенное приближение к наивысшей степени развития всей системы ее качеств.

Основным компонентом адаптации выступает возможность нахождения способов и приемов соотношения возможностей с предъявляемыми требованиями новой социальной среды, создания педагогических условий для успешного протекания данного процесса.

Практическая значимость регулярного использования дыхательных упражнений состоит в том, что данная система мер, направленных на поддержание физического и психологического здоровья студентов в норме, позволяет регулировать процесс ежедневной работоспособности и устойчивости личности студентов к новым ус-

ловиям работы, особенно в экзаменационный период, и может быть использована в вузах как одно из направлений работы по оптимизации их деятельности. Дыхательная гимнастика, как элемент физической культуры играет важную роль в формировании личности студентов, так как способствует их скорейшей адаптации к новым условиям обучения, принятию новых социальных ролей, поэтому, адаптируясь, студенты легче принимают новый стиль жизни, условия обучения и деятельности в вузе.

Адаптация – многогранное понятие, рассматриваемое биологами, физиологами, педагогами, психологами, социологами. В данном случае адаптацию можно рассматривать как процесс определения, выявления трудностей у индивида при столкновении с проблемой и решения ее путем мобилизации сил средствами физических упражнений, влияющих на формирование, становление физической культуры личности. Механизм адаптации к учебной деятельности в нашем случае выступает процесс физического воспитания. Регулирование уровня работоспособности путем внедрения в учебный процесс средств дыхательной гимнастики как фактора, действующего на сознание и эмоциональную сферу студентов, является эффективным средством в борьбе с утомлением, напряжением, снижением внимания. Применяясь во всех системах образования, физическая культура выступает средой, в которой человек находится постоянно. Физическая культура, являясь неотъемлемым элементом образования, помогает в этой непрерывной системе найти механизм, который ускорит процесс адаптации.

Педагогические условия, реализуемые на занятиях по физической культуре, содействуют скорейшей адаптации студентов, а так же укреплению физического, психологического здоровья, сопровождение продуктивной работоспособности. К педагогическим условиям можно отнести:

- организация и методы управления педагогическим процессом;
- использование методов саморегуляции с элементами дыхательной гимнастики на учебных занятиях;
- осуществление контроля физического состояния студентов.

Следовательно, благодаря выполнению перечисленных условий, способствующих ускорению процесса адаптации студентов к процессу обучения в вузе, повышается устойчивость организ-

ма студентов к условиям обучения, принятию норм, требований учебного заведения, соблюдению режима обучения и отдыха. Повышение работоспособности за счет целенаправленного воз-

действия дыхательных упражнений вызывает не только интерес к выполняемой работе, но и понимание, и принятие значимости образования и дальнейшего профессионального становления.

Т.А. Бурцева, А.В. Смоловик

## ВОСПИТАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ЧЕРЕЗ МАТЕМАТИКУ

**И**нтересы хорошего обучения требуют, чтобы преподаватель знал не только, чему учить, не только как учить, но и зачем он учит. Ведь главная задача школы, вуза не просто дать сумму знаний, а воспитать человека.

А.И. Маркушевич писал: «Нельзя сводить всю проблему математического образования к передаче учащимся только определенной суммы знаний и навыков. Это закономерно ограничивало бы роль математики в общем образовании». Но чтобы воспитывать человека, надо знать какими качествами, должен он обладать.

Еще Сенека сказал, что если мы не знаем куда плывет корабль, то нам нет попутного ветра.

Можно выделить следующие качества личности, для развития которых много может сделать математика.

1. Качества личности, составляющие умственное воспитание (способность логически мыслить, умение анализировать, умение критически осмысливать материал).

2. Качества личности, составляющие ее творческий характер (способность самостоятельно добывать знания, ставить новые вопросы).

3. Качества личности, связанные с формированием мировоззрения (понимание предмета математических дисциплин, понимание связи математики с действительностью, с другими науками).

4. Качества личности, составляющие ее нравственный потенциал (патриотизм, толерантность и т.д.).

5. Качества личности, связанные с эстетическим воспитанием.

6. Качества личности, связанные с трудовым воспитанием.

Отсюда следуют следующие направления работы:

1. Воспитание творческого отношения к математическому материалу.
2. Воспитание мировоззрения.
3. Нравственное воспитание.
4. Эстетическое воспитание.

5. Трудовое воспитание.

Остановимся на вопросах связанных с воспитанием мировоззрения. Для чего нужно рассматривать мировоззренческие вопросы математики?

Во-первых, философия упорядочивает наши знания, отыскивает связь между явлениями, которые обычно кажутся совершенно несвязанными, обнаруживает существенные различия в таких вещах, которые мы принимаем за одно и то же. Философия помогает выработать общий взгляд на частную науку, например, математику. Философия помогает определить место математики среди других наук. Короче говоря, помогает за деревьями увидеть лес. Необходимо, по образному выражению А.И. Маркушевича, осветить изнутри излагаемый материал прожектором научной философии. Неслучайно, великие математики древности были и известными философами.

Во-вторых, наши студенты – будущие учителя. А сейчас все больше и больше говорят о необходимости введения в школьный курс математики элементов её философии. Для проведения этой работы учитель должен быть вооружен достаточным материалом, и хотя бы немного быть подготовленным к ней.

Как же обстоит дело у нас?

Мы проводили опрос студентов 4 курса очного и заочного отделения, а также учителей математики. Вот некоторые задаваемые вопросы.

1. Какие воспитательные возможности вы видите в преподавании математики в школе?

2. Какие вы видите мировоззренческие проблемы математики?

3. Можно ли сформировать некоторые компоненты мировоззрения в процессе преподавания математики. Если «да», то в каких разделах из курса математики.

4. Что такое математика?

5. Как возникают математические понятия.

На первый вопрос отвечали все, что угодно: и аккуратность, и усидчивость, и организацию сво-

бодного времени, бережливость к предметам народного достояния, дисциплинированность и никто не сказал о формировании мировоззрения.

Правда, на вопрос, можно ли сформировать некоторые компоненты мировоззрения в процессе преподавания математики большинство ответило «да». Но в каких разделах можно это сделать, какие, вообще мировоззренческие проблемы математики можно выделить, почти никто не знает.

Таким образом результат опроса показал:

1. Студенты и учителя не представляют себе мировоззренческих вопросов математики. Естественно, что они и не представляют как и в каких темах можно воспитывать мировоззрение на математическом материале школьного курса.

2. В университете мало готовим учителей к такой сложной и трудной работе, как воспитание мировоззрения на уроках математики.

И в этом нет ничего неожиданного, ибо сложилось, к сожалению такая традиция в преподавании математики, что в нем не находят себе места мировоззренческие вопросы. Это касается школьных и вузовских программ, учебных пособий. Разумеется, во всех делах, хотим мы этого или не хотим, мы воспитываем мировоззрение.

И если мы нигде и никогда не говорим о возникновении математических понятий, а просто доказываем определенное количество довольно абстрактных теорем, то тем самым мы создаем ложное представление о том, что математика никак не связана с действительностью.

Как и во всяком деле важны не столько отдельные мероприятия, случайные дела, сколько важна система. Если систематическая работа важна при воспитании любых качеств, то для такого сложного и важного дела как воспитание мировоззрения она особенно важна.

Воспитанием мировоззрения студентов на математическом материале мы занимаемся уже ряд лет и на основе этой работы у нас начинает складываться система воспитания мировоззрения. Выработана программа воспитания мировоззрения. По этой программе предполагается познакомить студентов со следующими вопросами:

- Что такое математика.
- Возникновение математических понятий.
- Математика и действительность.
- Математическая бесконечность.

Почему рассматриваются именно эти мировоззренческие вопросы?

1. Изучение любой науки нельзя начинать без определения ее предмета. Если просто привести определение математики, то это может создать ложную видимость простоты вопроса. Уже на первом курсе следует показать студентам, что математика – это развивающаяся наука, что даже о таком простом, казалось бы на первый взгляд, вопросе, как определение математики, существует много разноречивых мнений. Следует показать, что математика не стоит на месте, непрерывно расширяется круг изучаемых ею вопросов, а это неизбежно приводит к необходимости изменения представления о количественных отношениях и пространственных формах.

2. Понятие бесконечности настолько пронизывает всю математику, что некоторые ученые предлагают определить математику как науку о бесконечном, поэтому следует познакомить студентов с философскими проблемами бесконечности.

3. Так как мировоззренческие вопросы науки нельзя как следует рассмотреть, не рассматривая истории данной науки, то в курсе математики предполагается изложение некоторых исторических сведений.

4. Сильнейшая абстракция и аксиоматический метод построения математических теорий могут привести к ложному представлению о характере, происхождении, назначении математических знаний. Поэтому первое положение, которое должно пронизывать весь курс математики, это то, что математика есть средство познания мира, что она неразрывно связана с окружающей действительностью.

«Есть на свете один старинный и объемистый задачник, написанный мельчайшим и самым неразборчивым почерком. Это сборник наитруднейших задач, которых не перерешить соединенными силами всего человечества за все время его существования, как прошедшего, так и будущего. Задачник этот именуется Природой. Вот для этого задачника и существует математика». Эти слова прозвучали еще в 1906 году на лекции для учителей математики города Иркутска, прочитанной С.И. Железняком.

На лекциях следует говорить о том, что многие математические понятия возникают из практических нужд, но надо, конечно, учитывать, что имеются в математике и понятия, которые введены для развития самой математики и для которых нет необходимости искать прообраз вне математики. Но в истории математики есть целый ряд

случаев, когда понятия и отдельные теории, разработанные математиками, исходя из потребностей самой математики, через некоторое время, оказывались очень важными для различных практических приложений. Такие факты еще раз подчеркивают, что математические понятия имеют в своей основе свойства реального мира.

Следует заметить, что математике, как никакой другой науке свойственна исключительная широта применения. Почти все науки в большей или меньшей мере пользуются математическими выводами. Возможность такого применения математики в различных областях знаний основана на том, что она берет свое начало из реального мира. Правда, применение математики не одинаково, как на различных уровнях развития одной и той же науки, так и в различных науках.

Степень владения международным языком математики может быть разной – от анкетного «читаю и перевожу со словарем» до способности видеть на чужестранном языке сны.

Физики давно уже видят сны на языке математики, а вот биологи еще учатся «переводить со словарем».

«Математику можно применять в определенной области науки только в том случае, если постановка проблемы и системы понятий в этой области науки сформулированы настолько ясно, что допускают математическую обработку».

«Конечно, можно жалеть о том, что математика не оказывает никакой помощи наукам, находящимся в младенческом состоянии: но что делать? Математика, видно, не игрушка и для маленьких детей бесполезна».

«Нельзя не понимать, что математика является могущественным рычагом для движения вперед остальных наук, ... нет, не могущественным рычагом, а могущественной живой силой, приводящей этот рычаг в движение».

«...Я вижу в бесконечном пространстве этот массивный гигантский рычаг, точка опоры которого находится весьма близко к одному из концов его. На короткое плечо этого рычага всей своей необъятной силой надавливает это бестелесная, всемогущая, из одних мыслей сплетенная Математика, а за другое плечо, от конечной его точки вплоть до точки опоры, густой толпой – и, конечно, в порядке чинопачения – ухватились все остальные науки: кто своими мощными мускулистыми руками, а кто своими слабыми пухленькими маленькими ручонками» (С.И. Железняк).

Понятно, что рассмотрение этих вопросов должно естественно вписываться в изложение математического материала. Например, при введении понятий функции, производной, интеграла, вектора, матрицы и т.д. естественно поговорить о возникновении математических понятий, их развитии, о математической абстракции.

Это не значит, что надо читать двухчасовую лекцию по этим вопросам. В одном случае может быть придется затратить минут 15–20, а в других – достаточно и нескольких слов.

Все, о чем шла речь, относится к нормативным курсам, но особенно серьезно можно заниматься этими вопросами при работе над курсовыми, дипломными работами.

Спецкурс, спецсеминар, посвященные этой проблеме содержат вопросы соответствующие, выработанной программе. Здесь уместно показать, что даже шуточные определения отражают какие-то стороны математики. Студенты с удовольствием приводят примеры пословиц, которые отражают какие-то понятия математики.

Соответствующая работа по воспитанию мировоззрения необходима и в школе, т.к. многие ученики уйдя из школы, могут никогда не встретиться с математикой. И у них останется представление о математике, как сухой, никому не нужной науке.

## ИНТЕРНЕТ-ПРОЕКТ В ИНТЕГРИРОВАННОМ КУРСЕ «МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ПРОФИЛЕЙ

*В работе представлен интернет-проект для интегрированного курса «Математика и информатика» и возможные способы его организации в сети Интернет. Сформулирован комплекс условий для формирования интереса к курсу «Математика и информатика» у студентов-гуманитариев.*

Обучение математике и информатике на гуманитарных и математических факультетах отличается не только объемом, глубиной и целью изучаемой науки, но и самой методикой преподавания. Сосредоточим внимание на некоторых вопросах, касающихся методики преподавания математики и информатики на гуманитарных факультетах любого профиля.

Отметим некоторые существенные особенности студентов гуманитарных факультетов:

1) у гуманитариев отсутствует психологическая готовность к изучению математики;

2) недостаточное развитие абстрактного мышления [2].

С первых дней обучения в вузе студент на занятиях по дисциплине «Математика и информатика» начинает осознавать всю сложность своего положения из-за того, что:

– он имеет недостаточный уровень школьной подготовки (студент был ориентирован на изучение гуманитарных предметов);

– на занятиях его окружают сокурсники с различным уровнем подготовки (от выпускников специализированных городских школ с «высоким» уровнем знаний до выпускников сельских школ с «низким» уровнем);

– количество аудиторных занятий по «Математике и информатике» мало, а объем учебного материала так велик, что справиться с ним трудно – это «угнетает» студента;

– отсутствуют навыки самостоятельной работы (возникают вопросы: с чего начать при решение задачи).

Особое значение для продуктивности обучения по курсу «Математика и информатика» для студентов-гуманитариев имеет мотивация учения, интерес к изучаемому предмету. Формированию интереса к курсу «Математика и информатика» у студентов гуманитариев, на наш взгляд, способствует реализация комплекса следующих условий:

а) изложение теоретического материала курса строится с опорой на уже известный студента-

ми материал, а также на наглядные модели, стимулирующие процесс изучения за счет быстрого и эффективного усвоения знаний и формирования умений и навыков; каждое вводимое понятие должно встречаться в ходе изложения материала неоднократно (это даст возможность показать наличие внутренних связей между различными разделами курса и будет способствовать лучшему усвоению материала);

б) практические задания должны предусматривать создание проблемной ситуации, значимость и привлекательность которых стимулируется на основе учета эмоциональных и гендерных особенностей студентов и направленности их интересов;

в) использование преподавателем методик дистанционного обучения, обеспечение позитивной психологической атмосферы при совместной работе в сети Интернет между преподавателем и студентами;

г) создание программных продуктов, включаемых в различные этапы освоения учебного материала;

е) формирование учебных подгрупп по уровню довузовской подготовки [1].

С целью формирования интереса к курсу «Математика и информатика» остановимся подробнее на использовании в курсе элементов дистанционного обучения.

Сегодня наиболее бурно развивающимся направлением информатизации системы образования являются сетевые технологии, которые открывают совершенно новые возможности для творчества и самореализации как учащихся, так и преподавателей. Сетевые технологии способствуют сопряжению гуманитарных и естественнонаучных знаний, сближению процессов обучения и исследования, обучения и воспитания. Сетевые технологии открывают для системы образования принципиально новые возможности для ускоренного индивидуального развития каждого студента. Одним из видов деятельности при использовании сетевых технологий является интернет-проект. Ус-

пешность выполнения которого, во многом зависит от четкости его планирования и организации.




Под интернет-проектом мы будем понимать документально оформленную деятельность, организованную с помощью сети интернет, направленную на достижение поставленных целей в рамках определенного периода времени. Для реализации интернет-проекта можно использовать информационно-образовательную среду (ИОС) дистанционного обучения. Под информационно-образовательной средой дистанционного обучения – будем понимать системно организованную совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированного на удовлетворение образовательных потребностей пользователей [3]. В ИОС дистанционного обучения Moodle выполнение интернет-проекта осуществляется с помощью элемента Wiki, который поддерживает функцию коллективного редактирования текстов.













Сетевой проект также можно реализовать с помощью пересылки материалов по электронной почте (от участников проекта – руководителю и от руководителя преподавателю), но у элемента wiki есть ряд преимуществ и одно из них – элемент wiki исключает появление повторных решений, если задача уже решена каким-то студентом, то не имеет смысла другому студенту публиковать тоже самое решение. Используя wiki, участники проекта

подготавливают итоговые отчеты совместно, дополняя друг друга. В связи с тем, что публикуемые отчеты могут видеть все участники проекта – максимальное количество баллов набирает только тот студент, который прислал отчет со всеми верными решениями первым. И так как работа студентов будет еще оцениваться и руководителем проекта – студенты стремятся найти все решения задачи и опубликовать свой отчет раньше.

Целью разработанного нами интернет-проекта «Решение команды» является закрепление практических навыков решения задач по изученной теме, развитие умения работать в команде и писать аналитические обзоры. Для реализации обозначенных целей разработана инструкция, включающая технологию поэтапного выполнения проекта и критерии оценки отчета. Проект выполняют две группы-соперницы, в каждую из которых входят 4–6 учащихся. Один из участников группы выбирается на должность руководителя. Для публикации результатов группового проекта в Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда) использовали элемент wiki, позволяющий совместную работу нескольким студентам. Срок выполнения проекта – 1 неделя. Суть проекта в том, что каждая группа должна придумать на заданную тему задачу для команды соперника, а затем решить задачу, предложенную соперником. Участники проекта последовательно проходят следующие этапы.

Не беспокойтесь об оформлении, его без труда можно улучшить позже.



Times New Roman 3 (12 pt) Обычный Lang **B** *I* U ~~S~~  $\times_2$   $\times^2$    

В урне содержится 10 красных, 15 синих и 5 белых шаров. Из нее вынимается наугад один шар. Какова вероятность того, что этот шар не белый?

Тема: Классическое определение вероятности			
ФИО студента	Задача	Решение	Теория
Розанов М.В.	В урне содержится 10	$P(A) = \frac{m}{n} = \frac{10+15}{10+15+5} = \frac{25}{30} = \frac{5}{6}$	Вероятностью события $A$ называется отношение числа

Путь: body > div#page

Сохранить Предпросмотр Отменить

Рис. 1. Элемент wiki в ИОС дистанционного обучения Moodle



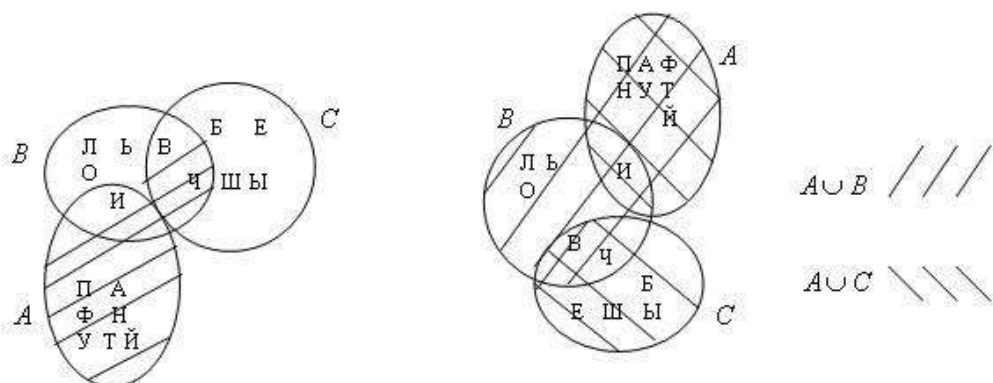


Рис. 2. Решение задачи с помощью диаграмм

Этап 1. Каждый участник группы отправляет своему руководителю текст двух-трех задач, разного уровня на заданную тему, для команды противника. Срок выполнения 1 день.

Уже на первом этапе по тем задачам, которые предлагают студенты друг другу для решения, можно убедиться в том, что поляризация студентов гуманитарного факультета по уровню восприятия математического материала существенно больше, чем у студентов физико-математического факультета. Приведем примеры задач, которые были предложены студентами для решения на тему «Операции над множествами. Комбинаторика.»

1. Проверить на диаграммах, верно ли равенство:  $A \cup (B \cap C) = (A \cup B) \cap (A \cup C)$ , где  $A = \{П, А, Ф, Н, У, Т, И, Й\}$ ,  $B = \{Л, Ъ, В, О, И, Ч\}$ ,  $C = \{Ч, Е, Б, Ы, Ш, Е, В\}$ .

$(A \cup B) \cap (A \cup C) = \{П, А, Ф, Н, У, Т, И, Й, В, Ч\}$ .

$A \cup (B \cap C) = \{П, А, Ф, Н, У, Т, И, Й, В, Ч\}$ .

Ответ: равенство верно.

2. Сколько различных трехбуквенных слов можно составить из букв множества  $B = \{Л, Ъ, В, О, И, Ч\}$ , если слова составляются из разных букв (без повторений)? Что собой представляют наборы букв этих слов – сочетания или размещения?

*Решение.* Так как при перестановке букв в слове получаются другие (новые) слова (например, ЛОВ и ВОЛ), то наборы букв для слов – это размещения, так как важен порядок выбора букв. Всех размещений из букв множества  $B$  по 3 –  $A_6^3 = 6 \cdot 5 \cdot 4 = 120$ . Но нет слов, начинающихся с буквы «ь», поэтому такие наборы надо исключить, их количество равно  $A_5^2 = 5 \cdot 4 = 20$ . Тогда различных трехбуквенных слов  $A_6^3 - A_5^2 = 100$ .

Ответ: 100.

Задача на тему «Классическое определение вероятности. Сумма несовместных событий».

1. В урне содержится 10 красных, 15 синих и 5 белых шаров. Из нее вынимается наугад один шар. Какова вероятность того, что этот шар не белый? Ниже предложено три способа решения задачи.

Первый способ:  $P(A) = \frac{m}{n} = \frac{10 + 15}{10 + 15 + 5} = \frac{25}{30} = \frac{5}{6}$ .

Второй способ:  $P(A) = P(K + C) = P(K) + P(C)$ , где событие  $K$  – вынутый шар красный,  $C$  – вынутый шар синий  $P(A) = \frac{10}{30} + \frac{15}{30} = \frac{25}{30} = \frac{5}{6}$ .

Третий способ:  $P(A) = 1 - P(\bar{A})$ , где событие  $\bar{A}$  – вынутый шар белый.

$P(A) = 1 - \frac{5}{30} = \frac{25}{30} = \frac{5}{6}$ .

Ответ:  $\frac{5}{6}$ .

Студент, предлагая задачу для решения, сам должен разобраться с ее решением, так как в дальнейшем не исключено, что руководитель группы обратится к нему за помощью при проверке решения задачи. Задачи представляются разного уровня сложности, чтобы студенты с различной математической подготовкой в группе нашли задачи по своим силам и интересам, тем самым все участники проекта будут полностью задействованы в работе.

Этап 2. Руководитель группы анализирует тексты всех предложенных задач и публикует окончательный вариант текстов задач трех уровней для команды «противника». Срок выполнения 1 день.

Для того, чтобы справиться с задачей второго этапа, руководитель группы должен иметь хоро-

шую математическую подготовку, поэтому, как правило, он всегда назначается преподавателем. Именно от решения руководителя группы на этом этапе во многом зависит то, как справиться с решением задач команда противника.

Этап 3. Получив задачи от группы «противника», каждый участник группы публикует промежуточный отчет о ее решении. Отчет содержит – название список используемых формул, теорем, других сведений, которые необходимы для решения задачи, а также список используемых источников. Срок выполнения 2 дня.

Этап 4. Руководитель группы анализирует все варианты решения задач и предлагает окончательный вариант для публикации. Срок выполнения 1 день.

Четвертый этап также требует от руководителя хорошей математической подготовки по данной теме. Именно от решения руководителя на этом этапе будет во многом зависеть итоговая оценка, которую группа получит за решение задач.

Этап 5. Руководитель группы соперника выставляет оценку за решения и публикует верные решения. Срок выполнения 1 день.

Критериями выставления оценки являются правильность оформления отчетов, своевременность публикации отчетов, правильность решения задачи, количество предложенных решений задачи.

Этап 6. Преподаватель, используя технологию wiki, проверяет отчет решения обеих групп, оценивает работу каждой группы. Срок выполнения 1 день.

Статистическая обработка и анализ результатов педагогического эксперимента показали, что использование интернет-проектов способствует положительному воздействию на повышение интереса к изучению интегрированного курса «Математика и информатика», а также повышению уровней математической подготовки и развития мыслительной деятельности студентов.

### Библиографический список

1. Голубев О.Б. Методика дистанционного обучения курсу «Математика и информатика» студентов гуманитарных специальностей // Актуальные вопросы методики преподавания математики и информатики: Сборник научных трудов Второй Всероссийской научно-практической конференции, 16 апреля 2007 г. – Биробиджан: Изд-во ДВГСТА, 2007. – С. 29–34.

2. Кузнецова В.А. Роль и специфика задачного материала при обучении математике на гуманитарных факультетах // Задачи в обучении математике: теория, опыт, инновации Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 115-летию чл. корр. АПН П.А. Ларичева, ВГПУ – Изд-во «Русь». – С. 159–161.

3. Тихонов А.Н. Основная цель развития информационных технологий (телематике) – сохранение и увеличение образовательного потенциала высшей школы России // Проблемы информатизации высшей школы. – 1995. – №3.

И.А. Денисова

## ТЕСТИРОВАНИЕ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

*Тестирование как надёжный и научно обоснованный метод педагогического измерения все шире используется в практике обучения в высшей школе наряду с другими видами контроля. Очевидно, что цели, задачи, содержание и структура тестирования будущих специалистов определяются потребностями профессиональной сферы.*

**П**олучение высшего профессионального образования предполагает овладение определенным набором умений, характеризующих данную профессию. Для студентов факультета иностранных языков педагогического вуза ведущим умением всегда считалось владение иностранным языком. Однако, вопреки довольно распространённому заблуждению, само по себе владение иностранным языком не делает их учителями. Учитель иностранного язы-

ка – это в первую очередь личность, которая обучает языку.

Мы полагаем, что в идеальных условиях диагностика личностных свойств абитуриента в плане профессиональной пригодности проводится на этапе поступления в педагогический вуз, или, в условиях двухуровневой системы высшего образования, при поступлении в магистратуру. Поэтому мы будем априори считать, что студент педагогического вуза сознателен, коммуникабе-

лен, эмоционально устойчив, обладает способностью критически мыслить, использовать прошлый опыт и т.д., то есть личностная составляющая развита в достаточной степени еще до начала обучения.

В процессе обучения в педагогическом вузе студенты готовятся к профессиональной деятельности по целому ряду общепрофессиональных и предметных дисциплин. Однако опыт преподавания показывает, что иностранный язык и отдельно методика его преподавания часто не воспринимаются студентами как взаимосвязанные дисциплины, как равноправные составляющие их будущей профессии. В последствии это приводит к разочарованию в выбранной профессии после активной педагогической практики и большому отсеву молодых учителей после одного – двух лет работы в школе.

Одной из причин подобного противоречия между двумя основными дисциплинами при овладении профессией в педагогическом вузе называют несоответствие форм организации учебно-познавательной деятельности формам профессиональной деятельности. Попыткой, и довольно успешной, решить данную проблему, мы считаем теорию контекстного обучения, разработанную А.А. Вербицким в конце прошлого столетия. В контекстном обучении с помощью системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, то есть в подготовке будущего учителя комбинируется изучение иностранного языка и методика его преподавания [4, с. 32].

Продукт подобной комбинации имеет своё определённое место в системе преподавания иностранных языков. Если обратиться к схеме, предложенной западными методистами Т. Hutchinson и А. Waters [12, с. 17], то обучение английскому языку будущих учителей относится к следующей структуре: Английский для педагогических целей ← Английский для профессиональных целей ← Английский для социальных наук ← Английский для специальных целей.

Английский для специальных целей в отечественной методике определяется как профильно-ориентированное обучение, основанное на учёте потребностей учащихся в изучении иностранного языка, диктуемых характерными особенностями будущей профессии или учебной специальности [7, с. 6]. Применительно к английско-

му языку для профессиональных педагогических целей это означает, что учитель иностранного языка владеет языком, понимает его структуру, знает особенности его усвоения и преподавания на разных этапах обучения в разных возрастных категориях. Так, например, учитель знает систему времён английского глагола, «видит» её в общей системе языка, понимает, почему в данной языковой системе существуют именно эти времена, знает терминологический аппарат для описания этой системы (так называемый метаязык), способен определить, в какой последовательности и в каком объёме вводить элементы этой системы на конкретном этапе обучения для определённой возрастной категории, и, наконец, предвосхищает возможные трудности усвоения этого элемента в определенной аудитории.

Обучение иностранному языку и методике его преподавания в контексте профессиональной педагогической деятельности влияет на содержание учебной программы, выбор форм обучения, а также на организацию контроля, который является неотъемлемой частью усвоения знаний.

Одним из самых обсуждаемых и всё активнее используемых методов педагогического измерения является тестирование, которое в отечественной методике появилось сравнительно недавно и до сих пор не получило однозначного отношения со стороны пользователей. Причин этому несколько. Обозначим некоторые из них:

- сам термин впервые появился в психологических исследованиях с целью выявления умственно отсталых [2, с. 16];

- полисемичность английского слова *test* вызывает самые различные ассоциации: от задачи с угадываемым ответом до формы игры;

- недостаточная апробированность этого педагогического явления, и отсутствие серьёзной теоретической базы вкупе с поверхностным отношением самих авторов, допускают появление в свободной продаже некорректных и неграмотно составленных тестов;

- политические дебаты непрофессионалов вокруг Единого Государственного Экзамена как формы тестирования создают негативное общественное мнение по поводу тестирования как метода педагогического измерения.

Если обратиться к генезису проблемы тестирования в отечественной и зарубежной методике и проследить этапы развития педагогического измерения и языкового тестирования в частно-

сти, то становится очевидным, что тест – это один из самых известных и научно обоснованных методов педагогического измерения, имеющий сложную последовательную структуру и многоэтапную процедуру создания.

Рассмотрим характерные особенности, структуру и процедуру создания теста по английскому языку для профессиональных педагогических целей.

К особенностям теста по АЯ для профессиональных педагогических целей мы относим следующие: 1) узкая постановка цели; 2) взаимодействие между владением иностранным языком и предметом профессиональной деятельности (методики); 3) аутентичность заданий, которые должны быть похожими на задачи реальной ситуации использования языка в профессиональном контексте [11, с. 2]; 4) для учителя иностранных языков (английский) язык является не только инструментом, но и объектом изучения. Данный момент принципиально выделяет тесты по АЯ для профессиональных педагогических целей из ряда общепрофессиональных тестов.

Исходя из всех перечисленных особенностей, первостепенной задачей для тестологов является анализ профессиональной ситуации, или, по определению И.А. Цатуровой, области применения языка (ОПЯ) с целью выявления характеристик языка, которым пользуются специалисты в реальной жизни [8, с. 38]. В дальнейшем эти характеристики послужат основой для конструкции тестовых заданий.

Однако следует отметить, что анализ ОПЯ не имеет целью предвосхитить все коммуникативные ситуации, с которыми пользователь языка должен справляться, поскольку это невозможно и не нужно. Тест для профессиональных целей проверяет владение стратегиями, дающими возможность адаптироваться к новым нетипичным ситуациям.

В качестве следующего этапа создания теста мы выделяем определение формы и содержания теста на основе проведённого анализа ОПЯ. Приведение в соответствие формы и содержания позволит нам перейти к установлению валидности и надёжности теста. Далее составляются спецификации теста, которые включают постановку цели тестирования, описание конструкта, описание ситуаций и заданий, которые будут включены в тест, критерии оценивания и интерпретацию результатов. После пробного тестирования и внесения необходимых корректировок тест проводится с целевой аудиторией [11, с. 5].

Существует целый ряд классификаций тестов, которые позволяют определить основные характеристики данного конкретного теста. В нашем исследовании мы основываемся на классификации L.F. Bachman, поскольку именно она является основополагающей для всех последующих исследований в области тестирования. Bachman характеризует типы тестов по следующим признакам:

- цель тестирования;
- содержание, на котором построен тест;
- интерпретация результатов тестирования;
- процедура оценивания (подсчёта результатов);
- используемые методы тестирования [10, с. 70].

Данная классификация, позволяет нам выделить следующие характеристики теста по английскому языку для профессиональных педагогических целей:

1. Под целью тестирования понимается получение информации, позволяющей принимать те или иные решения о тестируемом. При тестировании для профессиональных целей принимается решение о том, насколько студент освоил программу в совокупности нескольких дисциплин, то есть речь идёт о тесте учебных достижений. Если ставится задача – оценить готовность к профессиональной деятельности, то мы говорим о тесте готовности. Перед тестом по иностранному языку для профессиональных педагогических целей мы ставим ряд задач: оценку достижений по нескольким дисциплинам и оценку готовности к профессиональной деятельности, что даёт возможность комбинировать достижение двух заявленных целей в одном тесте.

2. По содержанию тест по английскому языку для профессиональных педагогических целей относится к интегративному типу, который охватывает содержание нескольких учебных дисциплин, и нацелен на проверку способности и готовности испытуемого осуществлять иноязычное общение в профессиональном контексте [1, с. 142].

3. Опираясь на результаты исследования M.J. Wallace, мы считаем, что, с точки зрения сферы интерпретации результатов, тесты для профессиональных целей являются критериально-ориентированными [13, с. 132]. По определению В.С. Аванесова, «под критериально-ориентированной интерпретацией имеется в виду сравнение содержания аттестационных материалов с результатами тестирования и вывод – что из заданного стандарта ... и на каком уровне реально ус-

воено» [1, с. 205]. В этом случае проверяется степень владения студентом всеми компонентами профессиональной компетенции, выделенными на основе детального анализа ситуации использования языка и прописанными в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования.

4. В рамках традиционной модели владения иностранным языком при тестировании для профессиональных целей может применяться объективная и субъективная процедура оценивания, тест проверяет владение как аспектами языка, так и видами речевой деятельности в ситуации профессионального общения.

Следует заметить, однако, что современные сторонники коммуникативного подхода не согласны с традиционной моделью, рассматривающей владение иностранным языком как владение четырьмя видами речевой деятельности и тремя аспектами языка. Эта точка зрения основывается на том, что такое деление не учитывает всего разнообразия коммуникативных задач и действий в рамках одного вида речевой деятельности, и реальная коммуникация происходит только при выполнении конкретных коммуникативных задач [8, с. 58–59]. В нашем исследовании мы придерживаемся данной точки зрения и считаем, что именно коммуникативные задачи в определённой совокупности представляют собой область применения языка в профессиональном контексте. Любые тесты для профессиональных целей являются коммуникативными по определению [11, с. 9], и оцениванию подлежит решение коммуникативных задач.

5. Определение методов тестирования практически лежит в сфере определения типов тестовых заданий.

По наблюдению Л.В. Банкевич, в основе тестовых заданий лежит ограниченный круг умственных и вербальных операций над языковым материалом: выделение и идентификация объекта, сопоставление объектов (поиск сходства, различия, тождества), расположение по какому-либо порядку, трансформация, завершение (поиск недостающего элемента), обобщение, исправление, оценка информации (её полноты/неполноты, правильности/неправильности) [3, с. 73].

Рассмотрим некоторые известные классификации тестовых заданий, которые подтверждают данную теорию. Так, например, В.С. Аванесов выделяет формы, ориентированные на проверку клас-

сификационных знаний (задания с выбором одного правильного ответа); ассоциативных знаний (задания на установление соответствия); знаний, умений и навыков по установлению правильной последовательности различных действий и операций (задания на установление правильной последовательности). Ещё одной формой тестовых заданий являются задания открытого типа, в которых не даются готовые ответы с выбором [1, с. 10–11].

А.Н. Майоров подразделяет формы тестовых заданий открытого типа на задания дополнения и свободного изложения [5, с. 98].

Н.Ю. Павловская и Н.И. Башмакова наряду с вышеупомянутыми формами выделяют ещё метод заполнения пробелов (cloze), поиск и исправление ошибок в письменном тексте [6, с. 133–134].

Обобщая все классификации, мы получим более полный список заданий, который, тем не менее, остаётся открытым:

1) задания закрытого типа:

- задания с выбором одного правильного ответа,
- задания на установление соответствия,
- задания на установление правильной последовательности;

2) задания открытого типа:

- задания дополнения,
- задания свободного изложения,
- заполнение пробелов,
- поиск и исправление ошибок в письменном тексте.

Если обратиться к особенностям языкового тестирования, то, по мнению И.А. Цатуровой, заданием лингводидактического теста является стимул для вызова определённой вербальной или невербальной реакции тестируемого, позволяющей оценить его коммуникативную компетенцию [8, с. 73]. В рамках тестирования для профессиональных педагогических целей это определение мы дополним уточнением «в рамках профессионального контекста».

Таким образом, с одной стороны мы имеем научно обоснованную и практически апробированную классификацию тестовых заданий, а с другой – необходимость учитывать особенности лингводидактического теста для профессиональных педагогических целей. В этой связи нам представляется интересным рассмотреть ещё один вид задания – так называемый «исполнительский тест», в котором тестируемые выполняют коммуникативные задачи, схожие с реальными задачами в нетестовой ситуации [10, с. 77].

Теперь проанализируем все формы тестовых заданий с точки зрения нашей узко поставленной цели. Мы исходим из определения теста как системы заданий возрастающей трудности. Для распределения заданий по уровням трудности, обратимся к классификации знаний В.С. Аванесова. По данной классификации к знаниям первого типа относятся репродуктивные знания; к знаниям второго типа – сравнительные, сопоставительные, ассоциативные и классификационные знания; к знаниям третьего типа – знания причинно-следственных отношений, процессуальные, алгоритмические, процедурные, технологические знания, которые приобретаются в системе профессионального образования [1, с. 138–141]. Существуют ещё два высших уровня знаний – уровень теоретических знаний и уровень методических знаний, которые не будут рассматриваться в рамках нашей темы.

Итак, к первым двум уровням знаний мы отнесём формы тестовых заданий из традиционной классификации. Исполнительский тест на наш взгляд представляет собой метод проверки знаний третьего уровня. Таким образом, все вышеупомянутые формы тестовых заданий можно выстроить в систему заданий возрастающей трудности с учётом особенностей лингводидактических целей теста для профессиональных педагогических целей.

Суммируя вышеизложенное, мы получаем полную характеристику теста по иностранному языку для профессиональных педагогических целей. По цели – это тест достижений и тест готовности, по содержанию – это интегративный тест, по интерпретации результатов – это критериально-ориентированный тест, по процедуре оценивания – это как объективный, так и субъективный тест, по методу тестирования – это совокупность различных форм тестовых заданий, выстроенных в систему заданий возрастающей трудности, в которой исполнительский тест является методом проверки знаний высшего, третьего уровня.

Возникает вопрос, стоит ли тратить столько усилий и средств на создание нового теста, вместо того, чтобы воспользоваться уже существующими тестами для общих целей, тем более что использование материалов Кембриджских экзаменов стало едва ли не привычной практикой при аттестации студентов педагогических вузов?

Ответ на этот вопрос очевиден – если на базе результатов этого тестирования мы хотим сделать

выводы о способности тестируемого использовать язык в будущей работе, тогда знания в профессиональной сфере должны быть частью конструкта, который мы хотим измерить с помощью теста. Именно поэтому к созданию теста по иностранному языку для профессиональных педагогических целей должны привлекаться не только лингвисты, но и методисты, которые более компетентны в вынесении суждений о предметном содержании, владеют профессиональным жаргоном, вносящим точность в коммуникацию, способны оценить степень аутентичности созданного тестового задания.

Имея в виду, что в нашем тесте мы объединяем, по крайней мере, две цели: оценить уровень достижений и степень готовности к профессиональной деятельности, при конструировании теста необходимо опираться на Государственный стандарт и учитывать запросы работодателя.

При оценке уровня достижений содержание теста основывается на целях курса. Согласно Государственному стандарту выпускник должен уметь решать типовые задачи профессиональной деятельности, соответствующие его квалификации, что идеально согласовывается со всеми характеристиками теста по иностранному языку для профессиональных педагогических целей. Кроме того, содержание Государственного стандарта представляет собой набор заранее заданных критериев, соответствие которым и призван определить тест.

Тест для оценки готовности к профессиональной деятельности изначально ориентирован на будущего работодателя, поскольку именно он принимает решение о трудоустройстве выпускника и может задать свои критерии и внести коррективы в характеристики типовых задач профессиональной деятельности. Тесное взаимодействие с кафедрами иностранных языков учебных заведений, изучение их потребностей (needs analysis) при составлении теста, во-первых, делает тест более аутентичным, а тестовые задания более приближёнными к реальной профессиональной ситуации, а во-вторых, задаёт чёткие ориентиры студентам, позволяет им «увидеть» свою профессию сквозь комплекс различных учебных предметов.

Таким образом, над созданием теста по иностранному языку для профессиональных педагогических целей на основе Государственного стандарта должны трудиться лингвисты, методисты и работодатели. Лишь такой альянс позволит со-

здать валидный и надёжный измерительный инструмент.

Подводя итог, обозначим ключевые выводы данной статьи. Мы обосновали необходимость комбинирования контроля знаний, умений и навыков по методике и по иностранному языку в системе высшего педагогического образования; выбрали и обосновали метод тестирования для контроля качества в системе высшего педагогического образования; определили характерные особенности, структуру и процедуру создания теста по английскому языку для профессиональных педагогических целей.

В заключении мы считаем необходимым подчеркнуть, что выводы, которые мы делаем по итогам тестирования иностранного языка для профессиональных педагогических целей касаются как языковых умений тестируемого, так и его знания предмета профессиональной деятельности (в данном случае методики преподавания). Поэтому при принятии ответственных решений надо тщательно определить истинную причину возможного низкого результата.

#### Библиографический список

1. *Аванесов В. С.* Композиция тестовых заданий. 3 изд. – Учебная книга, 2002. – 240 с.
2. *Анастаси А., Урбина С.* Психологическое тестирование. 7-е изд. – СПб.: Питер 2003. – 688 с.
3. *Банкевич Л. В.* Тестирование лексики иностранного языка: учебное пособие. – М.: Высш. школа, 1981. – 112 с.
4. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
5. *Майоров А. Н.* Теория и практика создания тестов для системы образования (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования). – М., 2000. – 352 с.
6. *Павловская И. Ю., Башмакова Н. И.* Основы методологии обучения иностранным языкам: Тестология (Курс лекций). – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2002. – 137 с.
7. *Поляков О. Г.* Профильно-ориентированное обучение английскому языку и лингвистические факторы, влияющие на проектирование курса // ИЯШ. – 2004. – №2. – С. 6–11.
8. *Цатурова И. А., Балужан С. Р.* Тестирование устной коммуникации: учебно-методическое пособие. – М.: Высш. шк., 2004. – 127 с.
9. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 033200 «Иностранный язык».
10. *Bachman L. F.* Fundamental considerations in language testing. – Oxford: Oxford University Press, 1991. – 408 p.
11. *Douglas D.* Assessing language for specific purposes. – Cambridge University Press, 2002. – 311 p.
12. *Hutchinson T., Waters A.* English for specific purposes. – Cambridge University Press, 2005. – 183 p.
13. *Wallace M. J.* Training foreign language teachers. A reflective approach. – Cambridge University Press, 2002. – 180 p.

О.Л. Добрынина

### МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА СТАНОВЛЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЭКОЛОГО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

**В** 2005 году Европейская экономическая комиссия ООН приняла Стратегию в области образования в интересах устойчивого развития. Суть стратегии состоит в том, чтобы перейти от простой передачи знаний и навыков, необходимых для существования в современном обществе, к готовности действовать и жить в быстроменяющихся условиях, участвовать в планировании социального развития, учиться предвидеть последствия предпринимаемых действий, в том числе и возможных послед-

ствий в сфере устойчивости природных экосистем и социальных структур. Образование для устойчивого развития (ОУР) как одно из приоритетных направлений в современном образовании в России предполагает экологизацию и гуманизацию образования. Проблеме экологизации иноязычного образования посвящено ряд статей и диссертационных исследований, в ходе которых авторы разработали курс лекций по экологии на иностранном языке [1], использовали адаптированные фрагменты текстов из учебников для аме-



Рис. Методическая система становления ИЭКК студентов университета

риканских студентов [2], рассматривали становление экологической компетентности студентов в образовательном пространстве диалога культур [3]. Однако в указанных работах не разработана целостная методическая система обучения профессионально-направленному ИЯ с включением в него экологического и аксиологического компонентов в рамках концепции ОУР. Огромный потенциал проблемно-аксиологического подхода в преподавании ИЯ в вузе остается не востребованным, используется только информационный тип проблемной ситуации, т.е. сохраняется технократический подход в обучении. Практически отсутствуют учебники и учебные пособия, которые опираются на проблемно-аксиологический подход в этой сфере обучения.

В рамках предлагаемой методической системы (рис.), разработанной и апробированной на нескольких факультетах Петрозаводского госуниверситета представляется возможным формирование у студентов **иноязычной эколого-коммуникативной компетентности (ИЭКК)**, которую мы понимаем как готовность студентов использовать экологические и языковые знания и нравственно-ценностные ориентиры в профессиональных экологонаправленных ситуациях общения на ИЯ для обсуждения, принятия решений и выполнения действий, осознавая их экологические и социальные последствия как в локальных, так и в глобальных масштабах. В контексте ОУР обучение студентов профессионально-направленному ИЯ можно рассматривать как специаль-



но организованный процесс, при котором ориентация целей, содержания, форм и методов обучения направлена не только на будущую специальность студентов, на развитие профессиональных качеств личности, но и на формирование средствами ИЯ ответственного отношения человека к окружающей природной и социальной среде в процессе решения мыслительных духовно-познавательных задач.

**Цель** профессионально-ориентированного иноязычного образования в контексте ОУР заключается в формировании личности студента, способного и желающего участвовать в общении на ИЯ в профессиональных экологонаправленных ситуациях. При этом **прагматический аспект цели** обучения связан с формированием у студентов коммуникативной компетенции для осуществления общения на ИЯ в профессиональных экологонаправленных ситуациях; **когнитивный аспект** связан с формированием у студентов индивидуальной картины мира, движущегося в направлении устойчивого развития, и с использованием ИЯ как инструмента познания этого мира; **воспитательный аспект цели** связан с формированием у студентов эмоционально-ценностного отношения к природе и окружающей среде, желания воспринимать и понимать особенности такого отношения у людей другой культуры, сравнивая его с собственным; с формированием открытости и готовности к межкультурному общению. Помимо наиболее важных **общеобразовательных принципов иноязычного образования** (принцип личностно ориентированной направленности обучения; сознательности; принцип, связанный с деятельностным характером обучения), в рамках ОУР следует обратить внимание на реализацию таких принципов, как **толерантность** к различным точкам зрения и возможность выработки собственной позиции на основе идеологии критического мышления; **прогностичность** как видение не только прошлого и настоящего проблемы, но и ее будущего; **активизация самостоятельной деятельности** студентов с целью получения конечного образовательного результата. Для обучения студентов университета профессионально-ориентированному ИЯ, включающему экологический и аксиологический компоненты в рамках концепции ОУР, необходимо выполнение следующего **комплекса педагогических условий**:

1. Создание контекстной среды в рамках профессионально-ориентированного ИЯ.

2. Интеграция компетентностного, проблемного и аксиологического подходов в обучении.

3. Обеспечение опережающего и дифференцированного образования при формировании содержания иноязычного обучения.

4. Взаимосвязь локального, регионального и глобального аспектов в образовании.

**Содержание** профессионально-ориентированного иноязычного образования в контексте ОУР, помимо традиционных компонентов (знаний, умений и навыков), обязательно должно включать эмоционально-оценочный компонент. Он будет не только влиять на формирование позитивных ценностных ориентаций по отношению к ИЯ и к деятельности, связанной с его усвоением, но и на мотивацию студентов на получение и осмысление информации об окружающей среде и на ее обсуждение в профессиональных экологонаправленных ситуациях общения на ИЯ. **Предметный компонент** содержания должен включать лексический языковой материал (профессиональные и экологические термины), лингвострановедческие и экологические знания, коммуникативные цели и намерения, профессиональные экологонаправленные тексты, темы и ситуации, сферу профессионального общения. **Процессуальный компонент** содержания обучения должен включать навыки и умения иноязычного устного и письменного общения в профессиональных экологонаправленных ситуациях. **Эмоционально-оценочный компонент** содержания обучения включает эмоциональную деятельность в процессе осмысления и оценки иноязычной экологонаправленной информации и последующего ее обсуждения в проблемных ситуациях, в дискуссиях и диспутах, на семинарах и конференциях.

При обучении профессионально-ориентированному ИЯ в контексте ОУР представляется необходимым использовать сочетание коммуникативно-деятельностного и проблемного **методов обучения**, а также техники кларификации. Коммуникативно-деятельностный метод обучения ИЯ направлен на одновременное развитие всех речевых навыков и умений в процессе обучения, который является моделью процесса общения, происходит в рамках ситуации общения и обучает речевой деятельности в условиях, адекватных будущей профессиональной речевой деятельности, одним из направлений которой являются эколого- и социально-направленные ситуации при-

нятия решений. Проблемный метод обучения включает использование **информационной и духовной моделей** [4] **проблемной ситуации (ПС)**. Сегодня проблемное обучение основано на использовании информационной модели ПС при формулировании задач. Однако введение в содержание ПС, кроме задаваемых стандартных компонентов еще и эмоционально-ценностных, личностных элементов, которые неотрывны от самого процесса обучения ИЯ с присущим ему межсубъектным общением, позволяет осуществить не только обучающую, но и воспитательную функцию ПС. Обучение ведется в **модульном формате**, каждый структурный компонент которого – юнит – имеет четкую композицию: проблемное задание, лексико-грамматические упражнения, ПС информационного плана. Завершается юнит ПС духовно-нравственного плана, когда студенты ставятся в ситуацию нравственного выбора, оценивая не только профессиональные аспекты решения проблемы, его экономическую сторону и сегодняшнюю выгоду, но и отсроченные экологические и социальные последствия этого решения. В качестве условия проблемного задания выступает текст, который должен обладать а) высокой познавательной ценностью (чаще в плане содержания профессиональных проблем); б) имплицитно или эксплицитно выраженной информацией, в том числе нравственно-ценностного характера, имеющей отдельные противоречия; в) свойством персуазивности – воздействия автора на эмоции читателя, сочетая убеждение с опорой на рациональное обоснование через факты, цифры, примеры с одновременным подключением эмоционально-оценочных средств воздействия. Объединение текстов одной центральной связующей идеей позволяет создать содержательно-тематическую общность в русле экологического дискурса, служить узлом сопряжения между юнитами. Формы контроля позволяют осуществить комплексную проверку умений и навыков иноязычного общения (дискуссии, дебаты, презентации, деловые игры). Формирование ценностного отношения возможно на основе **техники кларификации** [5], этапами которой являются: 1) выбор собственной системы ценностей из альтернативных возможностей; 2) акцептация ценностей; 3) соотнесение самостоятельно выбранных ценностей с теми, которые выбраны другими; 4) поведение, основанное на руководстве выбранными ценностями.

Реализация техники кларификации в условиях иноязычного образования происходит через: а) вопросы, которые задает преподаватель в естественных ситуациях обсуждения той или иной проблемы: «Какие существуют возможности выбора в данной ситуации? Каковы экологические и социальные последствия Вашего выбора? Довольны ли Вы своим выбором?»; б) задания, основанные на окончании предложенного высказывания; в) составление так называемых заповедей, например, заповедей для туристов; г) работа со списком прилагательных или лексическое наполнение фреймов; д) письменные ответы на комплексные проблемы, требующие выражения осознанного отношения, например: напишите письмо в международный журнал, выражая свое отношение к тому, как рубка лесов может повлиять на нашу жизнь; е) интервью, монологи, презентации на заданные темы; ж) рефлексивные дискуссии.

Примером проблемной духовно-познавательной ситуации может служить обсуждение студентами 2 курса ФТФ специальности «Энергоснабжение. Энергосбережение» целесообразности сооружения в Карелии атомной электростанции и его последствий для окружающей природной среды и населения как в локальном, так и в глобальном смысле. На основе предлагаемых текстов, содержащих информацию о положительных и отрицательных аспектах использования атомной энергии (информационная модель) студенты решают ПС: проводят сравнения преимуществ и недостатков этого вида источника энергии с другими уже известными студентам (невозобновляемые – нефть, газ, уголь и возобновляемые – гидроэнергия, энергия ветра, солнечная энергия) и обосновывают свой выбор. Затем им предлагается ПС духовно-нравственного плана: на основе текстов об авариях на атомных электростанциях мира и их последствиях (эксплицитно и имплицитно выраженная нравственно-ценностная информация) определить «цену вопроса» принятия или непринятия решения о строительстве атомной электростанции в Карелии. Данная ситуация осознается студентами в качестве собственной личностно-значимой проблемы, решение которой может повлиять как на жизнь самого студента, так и жизнь его детей и внуков и на состояние природной среды. Во время обсуждения предлагаемых вариантов решения ПС, когда сталкиваются различные точки зрения: экономи-

ческая целесообразность (нам нужна электроэнергия любой ценой – как крайнее выражение рационального прагматического подхода к решению проблемы) и необходимость взвешенного подхода к принятию решения с учетом всех экономических, демографических и экологических последствий как в локальном, так и в глобальном масштабе (атомные электростанции представляют угрозу для человечества – одна из категорических точек зрения), студенты получают неоценимый опыт формулирования и отстаивания собственной точки зрения на ИЯ, толерантного отношения к другим точкам зрения, с которыми они могут и не соглашаться. Студенты при этом определяют для себя нравственно-ценностные ориентиры, по которым они будут жить и работать в новом тысячелетии.

**Опережающий подход** к отбору содержания иноязычного обучения позволяет формировать гуманистическое отношение студентов к своей будущей профессиональной деятельности еще на начальном этапе обучения в вузе. Студенты осознают, что решать проблемы надо системно, руководствуясь при этом не только принципами целесообразности и экономической выгоды, но принимая во внимание интересы людей, последствия для природы и всей планеты в целом. В результате анкетирования по окончании обучения 66% студентов экспериментальной группы факультета туризма отметили, что они обязательно будут учитывать экологические и социальные последствия своей профессиональной деятельности.

Для оценки сформированности компонентов ИЭКК была разработана следующая **система критериев**: ценностный компонент ИЭКК оценивается в соответствии **личностно-смысловым критерием**, показателем которого является мотивационно-ценностное, осознанное и деятельное отношение студентов к сохранению природы и жизни как отдельного человека, так и всего живого на планете. Сформированность когнитивного компонента оценивается согласно **когнитивно-деятельностному критерию**, показателем которого являются лингвистические и экологические знания студентов. Сформированность социального компонента определяется в соответствии с **коммуникативным критерием**, показателем которого является готовность студентов к социальному взаимодействию. Готовность студентов к социальному взаимодействию подразумевает сформированность умений и навыков профессиональ-

ного общения на ИЯ; знание профессиональной и экологической терминологии на ИЯ для выражения своих мыслей в устном или письменном виде; знание общепринятых норм и правил межкультурного общения и их соблюдение в процессе общения; умение ориентироваться и управлять ситуацией общения, т.е. начать, продолжить и правильно завершить акт общения; толерантность и умение понять и принять чужую точку зрения, умение пойти на оправданный компромисс; умение работать в команде. Сформированность оценочного компонента оценивается в соответствии с **рефлексивным критерием**, показателем которого является критичность мышления студентов при оценке новой информации и собственных достижений. Определены уровни и дескрипторы сформированности указанных компонентов ИЭКК, а также методы их диагностики. На основании системы показателей, уровней и дескрипторов, описывающих сформированность совокупности структурных компонентов, возможно оценить **уровень становления ИЭКК** студентов университета, который определяется как начальный – если уровни сформированности ее компонентов определяются как средние; промежуточный – если уровень одних ее компонентов определяется как средний, а других – как высокий; продвинутый – если уровни сформированности всех ее компонентов определяются как высокие.

Разработанная автором методическая система обучения студентов университета профессионально-направленному ИЯ с включением в него экологического и аксиологического компонентов в рамках концепции ОУР находит практическое применение на занятиях английским языком в Петрозаводском госуниверситете на лесоинженерном, физико-техническом факультетах и на факультете туризма на основе учебных пособий автора, созданных с учетом специфики каждого из факультетов. Данная методическая система позволяет не только обучить студентов профессионально-направленному ИЯ, но и способствовать их пониманию взаимобусловленности и взаимосвязи профессиональных, экономических, экологических и социальных проблем, научить их следовать принципам ОУР: «думать глобально – действовать локально» и «думать о будущем – действовать сейчас».

#### Библиографический список

1. *Говорова О.А.* Педагогические условия развития экологической культуры студентов техни-

ческих вузов (на занятиях иностранным языком): Дис. ... канд. пед. наук. – Киров, 2005. – 160 с.

2. Соколова Н.И. Формирование экологической культуры студентов педагогических вузов средствами иностранного языка: Дис. ... канд. пед. наук. – Рязань, 2002. – 274 с.

3. Наумова И.М. Становление экологической компетентности будущих инженеров в образовательном пространстве диалога культур: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 233 с.

4. Ковалевская Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 417 с.

5. Картушина И.Г. Формирование профессионального менталитета инженера по организации перевозок и управлению на транспорте: аксиологический подход // Вестник РГУ им. И. Канта. Сер. «Педагогические и психологические науки». – 2006. – Вып. 5. – С. 66–69.

О.Р. Воронцова, В.С. Секованов, С.Ф. Катержина

### РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВЕБ-ТЕХНОЛОГИЙ

В настоящее время актуальным является проект «Студент – молодой специалист – работодатель». Объектом исследования является качество подготовки специалистов, качество образовательных услуг, предоставляемых вузами. С точки зрения работодателя высшее образование должно формировать те качества специалиста, которые сделают его конкурентоспособным на рынке труда, поскольку конкурентоспособность предприятия тесно связана с личными профессиональными качествами работающих на нем людей. Как для производства, так и для высшей школы гораздо более важными являются универсальные и долгоживущие умения и навыки, которые будут полезны в самых разных сферах профессиональной деятельности в течение длительного времени. Термин «компетентный» – лат. *competens* (*competentis*) – означает соответствующий, способный. Признаками компетентности традиционно являлись диплом о высшем образовании или занимаемая должность, которые давали преимущества их носителю, но не всегда отражали реальный уровень компетентности, конечные результаты его деятельности.

Общей основой, характеризующей точку зрения различных авторов, является то, что знания человека выступают как бы потенциалом, научно-практическим багажом, которым он располагает, но привести их в действие могут лишь дополнительные факторы. Значит, компетентность – это не только наличие знаний и опыта, но и умение распорядиться ими в ходе реализации своих полномочий. В соответствии с утвержденным Минобрнауки РФ государственным образователь-

ным стандартом (ГОС третьего поколения) требования к качеству подготовки должны быть сформулированы в виде компетенций [1, с. 11–24].

Приведем перечень ключевых образовательных компетенций, предложенный А.В. Хуторским:

1) ценностно-смысловые компетенции (компетенции в сфере мировоззрения, связанные с способностью ученика видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения);

2) общекультурные компетенции (особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, семейные отношения, роль науки и религии в жизни человека и др.);

3) учебно-познавательные компетенции (совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной с реальными познаваемыми объектами);

4) информационные компетенции (умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее);

5) коммуникативные компетенции (знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе и др.);

6) социально-трудовые компетенции (владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности – выполнение роли

гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, в социально-трудовой сфере – права потребителя, покупателя, клиента, производителя, в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права и др.);

7) личностные компетенции (освоение способов духовного, интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и др.) [2].

В настоящее время невозможно представить образовательный процесс без использования современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). В положении обучаемого находятся и преподаватель, и студент, т.к. вынуждены непрерывно осваивать новые идеи и технологии, термины и их определения, программное и аппаратное обеспечение ИКТ, чтобы получать нужную информацию, вырабатывать необходимые навыки и умения, позволяющие успешно решать задачи в своей предметной области. Поэтому реформирование системы образования должно быть направлено как на задачи «информационно-коммуникационного всеобуча» для всех участников образовательного процесса, создание необходимого делового климата в учебных заведениях, так и на новое качество образования, опирающегося на возможности электронной образовательной среды.

В условиях тенденции к сокращению аудиторного времени, выделяемого учебными программами для изучения курса высшей математики дальнейшая опора на традиционные методы преподавания приведет к кризису математической подготовки студентов, которая является определяющим звеном в становлении профессиональной компетенции выпускника вуза. В настоящее время одной из задач высшего профессионального образования является развитие у студентов профессиональной компетентности.

Перед преподавателями вуза встает задача: создать методическую систему формирования ключевых компетенций посредством изучения математики.

После подписания Болонской декларации Россия вступила в единое европейское общеобразовательное пространство. В системе высшего профессионального образования начали происходить существенные изменения. Приходится констатировать, что в преподавании большинства учебных дисциплин вуза, и, прежде всего математики, по-прежнему преобладают традиционные методы организации учебного процесса и неизбежная

методика проведения лекционных и практических занятий. Медленно осваивается сетевой ресурс, что противоречит приоритетам государственной политики в области образования, связанным с необходимостью открытости образования для максимального развития личности студента.

Поэтому возникает необходимость поиска инновационных методов и средств организации процесса самостоятельному обучению студентов рамках курса математики.

Мы рассматриваем одно из средств, способствующих развитию компетентности студентов – образовательный веб-сайт. Это инструмент преподавателя, который должен помочь ему в организации процесса обучения в условиях новых стандартов.

В процессе конструирования дизайна электронной образовательной среды на основе веб-технологий выделяют три этапа:

- концептуальный (подготовка технико-экономического обоснования, технического задания, изучение аналогов и подходов, анализ требований к знаниям, умениям и пр.);
- структурный (детальная разработка структуры, выбор коммуникативных и контролирующих технологий, разработка средств защиты от несанкционированного доступа и пр.);
- производственный (создание среды, апробирование в учебном процессе).

Для организации гипертекстовой структуры учебного материала часто используется аналог справочной литературы семантической структуры, когда читатель имеет возможность обращаться к разным разделам справочника по мере необходимости, веб-учебники, в которых воспроизведен печатный текст в линейном презентационном стиле или в гипертекстовом формате. Каждый элемент (слово, словосочетание, картинка) такого перечня может быть гиперссылкой (переходом) на другую часть этой же страницы, на другую страницу этого же сайта или на другой веб-сайт, где представлена выделенная ссылкой тема. Предусмотрена возможность распечатать представленный на веб-странице гипертекст для тех студентов, которые тяготеют к использованию традиционного печатного текста.

К созданию некоторых страниц сайта могут быть привлечены студенты. Создание банка учебных элементов в формате PowerPoint – это творческая задача. Важным отличием творческой деятельности является то, что решения поставлен-

ных задач ищутся в условиях неоднозначности исходной информации и критериев оценки конечного результата. В процессе творческой деятельности выделяются: постановка и формирование проблемы, ее идеальное, или внутреннее, мысленное решение, опирающиеся на внутренние умственные действия, и, наконец, внешнее выражение этого решения в форме опытной проверки его правильности, получения продукта творческой деятельности. В творческой учебной деятельности новизна решений всегда выступает в объективном аспекте и субъективном, когда выполняемые студентом творческие задания являются «открытием» для него [4].

Самостоятельное конструирование собственных моделей оказывает на студентов неоценимую помощь в систематизации математических знаний. В вузах преподаватели математики практикуют такой вид творческой деятельности с использованием ИКТ, как создание слайд-лекций.

Возможны два подхода к созданию студенческих учебных элементов:

1. Студент создает, например, электронную лекцию, используя лекции преподавателя с целью обобщения и систематизации изученного материала. Такой вариант работы хорош тем, что материал повторно закрепляется, систематизируется, ему придается наглядность и в целом упрощается восприятие темы.

2. Студент самостоятельно изучает учебный материал и создает слайд-лекцию. Вариант хорош тем, что студент самостоятельно познает учебный материал: осуществляет поиск информации по данной теме, работает в библиотеке, консультируется с преподавателем, вырабатывает умение синтезировать и анализировать, самоорганизует свою деятельность.

Творческие работы студентов в дальнейшем используются преподавателем на занятиях, они выставляются на сайт, где при желании следующие поколения студентов могут ознакомиться с той или иной темой самостоятельно, используя сделанные ранее слайд-лекции студентов [6].

Отметим причины, способствующие повышению качества обучения и развития ключевых компетенций при выполнении творческого проекта – создание лекций по высшей математике с использованием ИКТ.

Во-первых, повышенная заинтересованность студентов, связанная с новизной применения компьютерных технологий во время занятий.

Во-вторых, у студентов появилась возможность, перед началом занятия ознакомиться с информацией, которая будет представлена позднее.

В-третьих, если во время занятия какой-либо студент не успел переписать информацию с экрана, то он может это сделать после занятия.

В-четвертых, существует возможность акцентировать внимание на главном за счет выделения цветом, шрифтом, анимациями и др. эффектов.

В-пятых, появляется возможность схематизировать изучаемый материал.

В-шестых, предоставляется возможность использовать в полной мере творчество студентов и личный опыт преподавателей при создании авторского курса по разделу дисциплины.

В-седьмых, студент и преподаватель получают удовольствие от увлекательного процесса познания математики, погружаясь с помощью новейших технологий, в яркий красочный мир видео и трехмерной анимации.

Вывод: Создание учебных элементов по высшей математике с использованием ИКТ является одним из средств формирования компетенций будущего специалиста. Основными качествами специалиста, по мнению работодателя, должны быть: инициативность и творческое отношение к работе; способность работать самостоятельно; умение составлять отчеты, доклады, другие документы, презентация материалов и др. Именно эти качества преподаватели математики стараются выявить у студентов, с помощью проектирования электронных учебных элементов. Новыми задачами преподавателя становятся развитие интеллектуальных и коммуникативных навыков, самостоятельности в обучении, новой ролью преподавателя является наставничество.

#### Библиографический список

1. Васенев Ю.Б., Дементьев И.А. Проблемы разработки ГОС ВПО 3-го поколения // Информационный бюллетень УМО в области инновационных междисциплинарных образовательных программ. – СПб., изд-во СПбГУ, 2005. – №6.
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО, 23 апреля 2002. Центр «Эйдос» // [www/eidos.ru/news/compet/htm](http://www/eidos.ru/news/compet/htm).
3. Киселева М.В. Оценка качества образования вуза работодателями // Сб. тезисов н.-м. конференции: «Развитие профессионального инже-

нерного образования: от текстильного института к инновационному университету. – Кострома: изд-во КГТУ, 2007.

4. Подготовка учителя математики: Инновационные подходы: Учебное пособие/ Под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Гардарики, 2002. – 383 с.

5. Заенчик В.М., Карачев А.А., Шмелев В.Е. Основы творческо-конструкторской деятельности: методы и организация: Учебник для студен-

тов вузов. – М.: Академия, 2004. – 256 с.

6. Воронцова О.Р. Развитие личностных и профессиональных качеств студентов технологического факультета с помощью математики // Сб. тезисов н.-м. конференции: «Развитие профессионального инженерного образования: от текстильного института к инновационному университету». – Кострома: изд-во КГТУ, 2007.

Т.Г. Станкевич

## МЕТОДИКА ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНОВАРИАНТНЫХ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ

*В работе предлагается методика оценивания качества подготовки обучающихся при использовании многовариантных тестовых заданий, которые позволяют на основании характеристик: коэффициента полноты ответа, логита полноты ответа, а также логита уровня знаний, рассчитанного с учетом долей верных, неверных и неполных ответов повысить объективность контроля.*

На современном этапе развития образовательного процесса по-прежнему качество образования остается одной из основных характеристик, определяющих конкурентоспособность как отдельной личности, так и национальной системы образования, в целом. Повышение требований, предъявляемых к специалистам, актуализирует проблему качества образования, в том числе и за счет разработки новых моделей и технологий оценивания.

В настоящий момент нет единой, обоснованной точки зрения в отношении категории «качество подготовки» обучаемых. Между тем, как отмечает М.Б. Челышкова «...пришла пора перейти от слов к делу, от рассуждений, что такое качество подготовки, к его непосредственной оценке и контролю за его достижением» [4, с. 420]. Таким образом, можно считать наиболее ценными те определения качества подготовки, которые поддаются операционализации. Процедура операционализации предполагает доведение определения до уровня, на котором понятие «качество подготовки» выражается правилами измерения и конкретными измеряемыми элементами. «Проводить оценку качества подготовки учащихся с различным уровнем подготовки, по-видимому, не имеет смысла, поскольку они уже отличаются по объему усвоенных знаний, умений, навыков. Зато вполне правомерно одинаковому уровню подготовки поставить в соответствие различное

качество». Под качеством подготовки следует понимать совокупность существенных характеристик знаний и умений, способствующих дифференциации обучаемых с одинаковым уровнем подготовки.

В данной работе предлагается методика обработки многовариантных тестовых заданий на основе теории *IRT* [2] с использованием характеристик ответов, учитывающих доли верных, неверных и неполных ответов в каждом тестовом задании, коэффициента полноты ответа (КПО) и логита полноты ответа, что позволяет оценивать качество знаний испытуемых, повышает разрешающую способность теста.

К ним авторы относят задания закрытого типа с выбором нескольких правильных ответов, на установление правильной последовательности, соответствия, задания открытого типа.

Проблема обработки и оценивания таких тестовых заданий в настоящий момент является не полностью решенной [5; 6]. Нельзя не отметить тот факт, что в тестах часто необходимо использовать различные по форме задания, результаты ответов на которые нельзя оценивать одинаково.

Целью исследования является разработка методики оценивания качества подготовки обучающихся на основе тестов, содержащих различные по форме задания с учетом их особенностей. Как показывают исследования, многовариантные тестовые задания (ТЗ) некорректно оценивать без учета

Таблица 1

Матрица тестовых результатов (1 способ)

Испы- туемый	ТЗ 1				ТЗ 2				...	ТЗ 10				Θ
	a1	b1	c1	КПО1	a2	b2	c2	КПО2		a10	b10	c10	КПО10	
1	2	1	1	2/3	2	1	1	2/3		1	0	1	1/2	-1,39
2	3	1	0	1	2	0	1	2/3		2	0	0	1	-0,85
3	1	0	2	1/3	1	1	2	1/3		1	2	1	1/2	0,00
4	2	0	1	2/3	3	0	0	1		1	1	1	1/2	-2,20
5	3	2	0	1	3	1	0	1		2	1	0	1	-2,20
6	1	1	2	1/3	1	1	2	1/3		1	1	1	1/2	-1,39
7	2	0	0	1	2	0	1	2/3		2	0	0	1	0,85
8	3	1	0	1	3	1	0	1		2	0	0	1	-1,39
9	1	1	2	1/3	1	1	2	1/3		1	0	1	1/2	-?
10	2	1	1	2/3	2	1	1	2/3		2	0	0	1	0,41

неполноты ответа, так как приравнивание неполных ответов к неправильным, приводит к тому, что тестируемые, по-разному отвечающие на задания теста получают одинаковые тестовые баллы.

Для иллюстрации методики рассмотрим смоделированную матрицу ответов 10-ти студентов, ответивших на 10 многовариантных ТЗ.

На каждый из вопросов возможно  $m$  верных ответов, количество которых изменяется от 1 до  $n-1$ , где  $n$  – общее число дистракторов в данном ТЗ. Как правило,  $n$  не превышает пяти. В каждом вопросе тестируемый может выбрать либо все верные, либо только часть верных ответов. Для определения эффективности применения предложенной методики обработка данных была проведена двумя способами – традиционным и новым (см. табл. 1, 2).

В таблице 1:  $a_i$ ,  $b_i$ ,  $c_i$  – количество верных, неверных, неполных ответов; КПО <sub>$i$</sub>  – коэффициент полноты ответа в  $i$ -ом ТЗ;  $\Theta_j$  – логит уровня знания  $j$ -го тестируемого, вычисленный традиционным способом по формуле

$$\Theta_j = \ln \sum_{i=1}^k (a_i / b_i).$$

Данный подход использовался при расчетах 1-м (традиционным) способом.

По предложенной методике (2-ой способ, табл. 2) оценка уровня знания каждого  $j$ -го испытуемого производилась путем расчета долей: вер-

ных –  $a_j = \sum_{i=1}^k (a / n)_i$ ; неверных –  $b_j = \sum_{i=1}^k (b / n)_i$ ;

неполных –  $c_j = \sum_{i=1}^k (c / n)_i$  ответов, а также коэф-

фициента полноты ответа (КПО <sub>$j$</sub> ), логита уровня знаний ( $\tilde{\Theta}_j$ ) и логита полноты ответа ( $\lambda_j$ ), вычисляемого по формулам:

$$\text{КПО}_j = \sum_{i=1}^k (a / m)_i,$$

где  $i$  – номер ТЗ;  $k$  – общее число ТЗ;  $a$ ,  $b$ ,  $c$  – количество верных, неверных, неполных ответов, выбранных  $j$ -м тестируемым;  $n$  – количество дистракторов;  $m$  – число правильных ответов в  $i$ -ом ТЗ.

$$\tilde{\Theta}_j = \ln \sum_{i=1}^k \frac{a_i}{b_i + c_i}, \quad \lambda_j = \ln \left( \sum_{i=1}^k \frac{a_i}{m_i} \right) / k.$$

Таблица 2

Матрица тестовых результатов (2 способ)

Испы- туемый	ТЗ 1				ТЗ 2				...	ТЗ 10				$\tilde{\Theta}$
	a1	b1	c1	КПО1	a2	b2	c2	КПО2		a10	b10	c10	КПО10	
1	0,40	0,20	0,20	0,67	0,50	0,25	0,25	0,67		0,33	0,00	0,33	0,50	-0,24
2	0,60	0,20	0,00	1,00	0,50	0,00	0,25	0,67		0,67	0,00	0,00	1,00	0,66
3	0,20	0,00	0,40	0,33	0,25	0,25	0,50	0,33		0,33	0,67	0,33	0,50	-0,02
4	0,40	0,00	0,20	0,67	0,75	0,00	0,00	1,00		0,33	0,33	0,33	0,50	-0,96
5	0,60	0,40	0,00	1,00	0,75	0,25	0,00	1,00		0,67	0,33	0,00	1,00	0,30
6	0,20	0,20	0,40	0,33	0,25	0,25	0,50	0,33		0,33	0,33	0,33	0,50	-0,34
7	0,40	0,00	0,00	1,00	0,50	0,00	0,25	0,67		0,67	0,00	0,00	1,00	1,43
8	0,60	0,20	0,00	1,00	0,75	0,25	0,00	1,00		0,67	0,00	0,00	1,00	0,71
9	0,20	0,20	0,40	0,33	0,25	0,25	0,50	0,33		0,33	0,00	0,33	0,50	-1,04
10	0,40	0,20	0,20	0,67	0,50	0,25	0,25	0,67		0,67	0,00	0,00	1,00	1,42



Таблица 3

Рейтинг испытуемых по логиту уровня знания, определенный традиционным способом (1 способ)

Испытуемый	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Число верных ответов ( $a_i$ )	2	3	5	1	1	2	7	2	0	6
Число неверных ответов ( $b_i$ )	8	7	5	9	9	8	3	8	10	4
Уровень знаний $\Theta_i$	-1,39	-0,85	0	-2,2	-2,2	-1,39	0,85	-1,39	-?	0,41
Рейтинг $\Theta_j$	5=6=7	4	3	8=9	8=9	5=6=7	1	5=6=7	10	2

Ниже приводятся таблицы со значениями пересчитанных величин, вычисленных традиционным способом и по предложенной методике.

Сравнение приведенных результатов в таблицах 3 и 4 показывает, что при использовании традиционной методики получаем несколько совпадающих значений количества верных, неверных ответов и логитов уровня знания, и как результат, – невозможность разделить тестируемых по уровню знаний. При этом результаты не отражают реальной ситуации, т.к. студенты с одинаковыми характеристиками давали различные ответы (см. табл. 3). Следует отметить, что даже для такого малого числа испытуемых результаты, полученные по традиционной методике, имеют довольно большое число совпадающих значений оценки уровня знания. Можно предположить, что решение проблемы выстраивания по рейтингам обучающихся при большом объеме выборки еще более осложнится.

Предлагаемая методика исключает такую ситуацию. Все испытуемые, как видно из таблицы 4, имеют индивидуальный набор характеристик их ответов, что достигается за счет совместного учета долей верных, неверных, неполных ответов при расчете логитов уровня знаний, а также логита полноты ответа. Таким образом:

– введение доли верных, неверных и неполных ответов в расчет указанных характеристик

позволяют получать более подробную информацию об ответах;

– полнота ответа, учитывающая соотношение числа дистракторов и числа верных ответов в вопросе, а также соотношения числа верных ответов, данных тестируемым и числом верных ответов в ТЗ значительно повышает дискриминативность теста в целом;

– логит полноты ответа дополняет полученную информацию и, в случае одинаковых значений логитов знаний, корректирует суммарный показатель  $S = \tilde{\Theta}_j + \lambda_j$ , позволяет получить более объективные данные, что дает в последствии возможность расставить обучающихся по рейтингам в соответствии с их индивидуальными результатами (сравнение рейтингов испытуемых первым и вторым способами в таблицах 3 и 4).

Задавая критерии оценки по уровню знания, легко перевести тестовые баллы в отметку. Так, при сдаче, например, вступительных экзаменов важно как можно точнее разделить испытуемых по уровням знаний, а при текущем контроле иногда достаточно определить достигнуты ли тестируемым нормативные уровни знаний. Подобный подход позволит более точно диагностировать уровень и структуру знаний обучаемых и оценить их качество подготовки.

Таблица 4

Рейтинг испытуемых по логиту уровня знания и КПО, определенный по новой методике (2 способ)

Испытуемые	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Доля верных ответов ( $a_i$ )	2,78	4,27	3,28	2,13	5,47	2,93	4,62	4,97	1,93	4,57
Доля неверных ответов ( $b_i$ )	1,85	1,3	1,92	3,93	4,03	2,03	0,45	2,45	1,65	0,45
Доля неполных ответов ( $c_i$ )	1,68	0,7	1,48	1,43	0	1,68	0,45	0	3,63	0,65
КПО	5,5	7,5	6,17	3,33	10,0	5,00	8,83	10,0	3,00	8,67
$\Theta_i$ – логит уровня знаний	-0,24	0,66	-0,02	-0,96	0,3	-0,34	1,43	0,71	-1,04	0,41
Рейтинг по $\Theta_j$ , $R(\Theta_j)$	7	4	6	9	5	8	1	3	10	2
Рейтинг по КПО, $R(KPO)$	7	5	6	9	1=2	8	3	1=2	10	4
$\ln(KPO/10) + \Theta_j = S$	-0,84	0,37	-0,5	-2,06	0,3	-1,03	1,31	0,6	-2,25	1,28
Рейтинг по $S$ , $R(S)$	7	4	6	9	5	8	1	3	10	2
$R(KPO) + R(S)$	14	9	12	18	6,5	16	4	4,5	20	6
$R(R(KPO) + R(S))$	7	5	6	9	4	8	1	2	10	3

Результаты предварительно проведенного исследования показали перспективность предложенного подхода к оцениванию качества подготовки обучаемых при использовании предложенной методики обработки многовариантных тестовых заданий, и в дальнейшем дают основание провести экспериментальную проверку ее эффективности на практике.

#### Библиографический список

1. *Аванесов В.С.* Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. – М.: МИСиС, 1989. – 167 с.
2. *Нейман Ю.М., Хлебников В.А.* Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов. – М.: Прометей, 2000. – 168 с.
3. *Янченко С.И.* Оценка уровня подготовленности: непараметрический подход // Вопросы тестирования в образовании. – 2002. – №3. – С. 38–49.

4. *Чельщикова М.Б.* Теория и практика конструирования педагогических тестов. – М.: Логос, 2002. – 431 с.

5. *Станкевич Т.Г., Дерябина А.Г.* К вопросу о классификации многовариантных тестовых заданий с выбором нескольких правильных ответов в зависимости от числа правильных ответов // Общественные проблемы квалитетрии в образовании: Материалы XI Всерос. симп. «Квалитетрия в образовании: методология, методика, практика». Ч. 2. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – С. 33–35.

6. *Станкевич Т.Г., Камашев Г.Я.* Новый подход к обработке многовариантных тестовых заданий с выбором нескольких правильных ответов // Вопросы тестирования в образовании. – 2005. – №4. – С. 32–43.

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

**Румянцева З.В. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: Монография / Рец.: Н.Ф. Басов. – Кострома: КГУ, 2007. – 169 с. – Библиогр.: с. 151–168 (231 назв.). – ISBN 978-5-7591-0868-9.**

*В монографии освещаются вопросы совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов. Теоретически обосновываются сущность, структура и содержание компонентов готовности как профессионально значимого качества личности будущих специалистов. Характеризуются условия и факторы, содействующие решению поставленной проблемы. Представлено содержание опытно-экспериментального исследования и его результаты. Материалы данной работы могут найти применение в условиях вузовской подготовки будущих педагогов-музыкантов по специальности 030700 «Музыкальное образование» в университетах, музыкально-педагогических колледжах и других учебных заведениях.*

# В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Н.В. Горовая

## ВОСПИТАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СПОСОБНОСТИ К САМООРГАНИЗАЦИИ В УЧЕНИИ

**В**оспитание у школьников способности к самоорганизации в учении происходит в условиях взаимодействия гуманитарных систем обучения и учения, воспитания и самовоспитания, направленных на достижение единых целей. Освоение школьниками опыта субъектов учения позволит им перенести этот опыт на самоорганизацию жизнедеятельности. Способность к самоорганизации как индивидуальная особенность личности, являющаяся субъективным условием успешного осуществления определённого рода деятельности, не сводится к знаниям, умениям и навыкам; обнаруживается в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приёмами деятельности.

Воспитание способности к самоорганизации в учении будет протекать успешно, если:

- будет обеспечено активное включение школьника в поисковую учебно-познавательную деятельность, организованную на основе внутренней мотивации;

- будет развиваться рефлексия собственной деятельности школьников;

- будет организована совместная деятельность и обеспечено диалогическое общение между субъектами образовательного процесса.

Развитие участников педагогического процесса мы подразумеваем как взаимопроцесс, предполагающий всегда обратную связь. С одной стороны учитель должен создать условия для развития у школьников способности к самоорганизации в учении (процесс) и тем самым вырасти как профессионал, с другой – ученик, проживая в этих условиях, должен показать своё развитие способностей к самоорганизации в учении (результат). Поэтому нам необходимо проверить две группы критериев.

Критериями благоприятных условий педагогического процесса для воспитания у школьников способности к самоорганизации в учении должны быть:

- проблематизация содержания обучения и диалогическое взаимодействие учителя с учащимися;

- безотметочное оценивание учащихся и принятие школьника таким, какой он есть;

- информирование его по потребностям.

Критериями развития у младших школьников способности к самоорганизации в учении должны быть:

- мотивация самодетерминации;

- достаточный уровень развития способности к планированию и выполнению действий про себя, во внутреннем плане;

- адекватная самооценка;

- эмпатическое отношение к другим.

«Генеральной линией» психического развития младших школьников в условиях воспитания у них способности к самоорганизации в учении является становление рефлексии: способности человека обращаться к основаниям своих и чужих действий. «Генеральной линией» развития самооценки ребёнка в младшем школьном возрасте является становление рефлексивной самооценки – знания о собственном знании и незнании, о собственных возможностях и ограничениях. Способность оценивать границу собственных возможностей и выходить за неё в поисках неизвестного активно формируются во всех звеньях учебной деятельности, однако, центром, узловой точкой её формирования и функционирования является учебное действие оценки.

Выявление текущих затруднений ученика и класса в целом для организации индивидуальной и групповой коррекционной работы является для учителя, на наш взгляд, центральной задачей системы оценивания, поскольку на основе именно этой информации учитель имеет возможность осознанно управлять учебным процессом. Тем более удивительным является то, что нынешняя оценочная система даже не претендует на решение этой задачи, поскольку в отметке, как в текущей, так и в итоговой, не содержится какой-либо конструктивной информации о том, что именно является причиной низкого или высокого балла. Тем самым ребёнок лишён той «мишени», которая позволяет ему и учителю видеть, в ка-

кую сторону он отклонился от «цели» с тем, чтобы скорректировать следующий «выстрел».

По общему мнению, причиной этого является то, что оценивается только конечный результат, а не процессуальное, содержательное движение ученика к цели, а также отсутствие чётких измерителей прохождения учеником «станций» этого движения. В большей степени это относится к оценке уровня сформированности деятельностных способностей учащихся, иначе способностей к самоорганизации в учении.

Рассмотрим на примере предмета математики 1 класса, школы №1 г. Солнечный, Хабаровского края, как учитель И.В. Вертецкая в экспериментальном классе создавала условия для развития у школьников рефлексии собственной деятельности, тем самым, развивая у них способность к самоорганизации в учении.

Выполняя проверочную работу по теме: «Сложение и вычитание многозначных чисел», ученик решал так:

А. Давал своим действиям *прогностическую оценку*, т.е. он определял свои силы и обосновывал – «могу, выполнить это задание или не могу», если «...не могу, то потому что...». После этого, ученик ставил знак (+) или (-) возле заданий

$$\begin{aligned} (+) 4235 + 2361 &= \\ (-) 3524 - 1312 &= \\ (+) 685 - 31 &= \\ (+) 2634 + 1182 &= \end{aligned}$$

Б. Далее начинал определять «ошибкоопасные» места. В данном случае ошибка школьника могла поджидать: 1) при записи примера в столбик; 2) при неумении пользоваться таблицей сложения и вычитания; 3) при записи результата.

В. Далее ученик решает:

$$4235 + 2361 = 8596$$

$$\begin{array}{r} 4235 \\ + 2361 \\ \hline 8596 \end{array} \quad (\text{не умеет пользоваться таблицей сложения});$$

Таблица «ошибкоопасных» мест у школьников

	1	2	3
1			
2			
3			
4			

$$3524 - 1312 = 2212$$

$$\begin{array}{r} 3524 \\ - 1312 \\ \hline 2212 \end{array} \quad (\text{пример решен правильно});$$

$$685 - 31 = 375$$

$$\begin{array}{r} 685 \\ - 31 \\ \hline 375 \end{array} \quad (\text{неправильная запись в столбик});$$

$$2634 + 1182 = 37116$$

$$\begin{array}{r} 2634 \\ + 1182 \\ \hline 37116 \end{array} \quad (\text{из-за неверной записи}).$$

Г. Затем ученик сдает работу на проверку. Учитель проверяет работу, выписывает в свою тетрадь все возможные варианты решений детей, раздает тетради ученикам, в которых ошибки учителем не исправлены принципиально.

Д. На следующем уроке все появившиеся варианты ответов выносятся на доску и начинается обсуждение, автор ошибки принципиально не называется:

$$\begin{array}{r} 4235 \quad 4235 \quad 4235 \\ 1) + 2361; 2) + 2361; 3) + 2361; \\ \hline 8596 \quad 27845 \quad 6596 \\ 4) 4235 + 2361 = 5696. \end{array}$$

В первом случае ученик не умеет пользоваться таблицей сложения; во втором – нарушена запись, т.к. записывал ученик не поразрядно; в третьем случае пример решен правильно, в четвертом – записан не верный результат, т.к. произошла перестановка цифр в разрядах. Затем каждый ученик находит ошибку у себя в работе, классифицирует ее и заносит результат в таблицу. Далее происходит обсуждение всех остальных вариантов примеров по аналогичной схеме. Особое внимание требуется для решения данного случая  $2634 + 1182 =$

$$\begin{array}{r} 2634 \quad 2634 \quad 2634 \\ 1) + 1182; 2) + 1182; 3) + 1182; \\ \hline 3816 \quad 3716 \quad 38116 \end{array}$$

Анализ выполнения: 1) в записи ошибок нет; 2) при сложении ученик не умеет пользоваться таблицей ( $6+1=8$  совершил ошибку); 3) в другом случае сложения однозначных чисел ученик сде-

Таблица 1

	1	2	3
1	+	–	+
2	+	+	+
3	–	+	+
4	+	+	?

лал верно, но мы знаем, что в десятичной системе в разряде может стоять самое большое число – «9», а не «11», как быть? Ведь в разряде не может стоять двузначное число, значит, в примерах может быть еще одно «ошибкоопасное» место – это переполнение разряда.

Е. Ученик проводит рефлексивную самооценку своей работы в таблице 1.

Дети приняли учебную задачу, и пошли с этой проблемой домой, решение ее будет осуществляться на следующем уроке. Дома школьникам предстоит поработать с тетрадью «самоконтроля». Проверая своих учеников учитель, прежде всего, проверяет себя, например, запись примера у ребенка:

$$\begin{array}{r} 685 \\ - 31 \\ \hline 654 \end{array}$$

Учитель анализирует: «Мой ученик сделал ошибку в записи примера в столбик, потому что не знает, что вычитаем поразрядно, либо путает нумерацию разрядов слева – направо, а не справа – налево?» Чтобы ученик увидел и исправил свою ошибку, необходимо подобрать соответствующее задание и отработать это умение до навыка. Давайте проследим, как происходит процесс интериоризации по данной теме. На первом этапе урока учитель проверяет, что детьми усвоено, а что нет, и при проверке обращается к индивидуальному сознанию каждого. Запись в столбик, действия сложения и вычитания многозначных чисел, есть модель содержания индивидуального сознания детей, то есть след, который остался у детей от предыдущей их самостоятельной деятельности. Эта модель говорит учителю о том, что алгоритм сложения и вычитания многозначных чисел (без перехода через десяток) детьми усвоен. Далее стоит перед учениками задача коллективного преобразования модели, которая начинается с того, что ребята ставят себе задачу: как быть, как выполнить это сложение при переполнении числа через разряд? При решении этой задачи необходимо, чтобы ребята проделали ум-

ственную работу от абстрактного к конкретному. В данном случае конкретным будет – алгоритм сложения многозначных чисел с переходом через разряд, а абстрактным – построение многозначного числа. Способ этого восхождения – есть работа с моделью, а такая работа организуется учителем в процессе общения детей (коллективный учебный диалог либо групповая работа). Вместе с педагогом дети создают алгоритм сложения чисел с переходом через разряд. Так как коллективная деятельность тесно связана с индивидуальной деятельностью каждого ребенка, то происходит изменение в индивидуальном сознании, усвоенное явно проявляется в индивидуальной последующей деятельности детей. Чтобы проверить изменения индивидуального сознания, учитель проводит индивидуальную контрольную работу. Учащимся дается возможность сделать свои знания более прочными и устойчивыми.

Внутри проверочной работы выделяются семь уровней выполнения заданий и учащемуся предоставляется возможность выбора доступного ему уровня, тем самым задается определенная дифференциация детских возможностей, которая отличается от принятой в контрольном классе.

Во-первых, уровень знаний определяется не учителем, а самим ребенком, во – вторых, дифференциация не связана просто с более «легкими» или «трудными» заданиями, а именно с уровнем их выполнения.

Итак, выделяются следующие уровни:

1. Учащийся не может еще сам решать предложенную задачу. Поэтому цель задания – только отделить правильное решение от неправильного. Задача ребенка – выбрать правильное решение. Даются, как правило, типичные задачи.
2. Учащийся уже может делать задание сам, но должна быть опора на правильный ответ.
3. Учащийся выполняет задание сам, но теперь у него есть несколько ответов, среди которых есть правильный.
4. Учащийся выполняет задание сам, сам проверяет (без готовых ответов). Этот уровень соответствует обычной традиционной контрольной работе.
5. Учащемуся не нужно решать предложенную задачу. Задание заключается в том, чтобы придумать такую же задачу.
6. Учащийся должен придумать «ловушки» по определенной теме, которые позволяют ему выделить «ошибкоопасные» места в предложенной задаче.

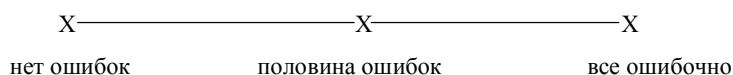


Рис. 1.

- 1) . . . . . X .
- 2) . . . . . X .
- 3) . X . . . . .

Рис. 2.

7. Перед учащимся ставится задача: научить других, придумывать задачи, аналогичные предложенным.

Как видно из описания уровней 5, 6, 7 – достаточно высокие уровни, нацеленные на рефлексивную работу учащихся, выявление оснований собственных действий, поиск способов выявления и ликвидации «ошибкоопасных» мест, обучение других учащихся способам.

Развивая навыки самооценки и самоконтроля мы предлагали учащимся фиксировать результаты своей работы с помощью «волшебных линеечек».

Фиксация результатов проверочных работ с помощью «волшебных линеечек» является удобным инструментом для дифференцированной оценки, с их помощью можно предельно лаконично оценить все, что подлежит оцениванию. Работа с «волшебными линеечками» проводится как в рабочей тетради ученика, так и в тетради «ошибкоопасных мест», например, в первой самостоятельной работе с многозначным числом, в которой ребенок должен был показать умение записывать многозначные числа. Учащиеся записывают под диктовку числа, после чего учитель просит под числами провести линейчку

в 8 клеток и отметить середину линейочки (рис. 1.).

Ученикам предлагается поставить крестик на этой линейчке там, где они считают нужным: «Если ты уверен, что все числа записал правильно, то поставь крестик на самый левый край; если тебе кажется, что одно-два числа записаны неправильно, поставь крестик чуть правее, но не посередине и т.д.»

Когда учитель проверяет работу ученика, то ставит свой крестик (оценку) умению ученика записывать многозначные числа на той же линейчке, исходя из простой арифметики, если в проверочной работе было 12 чисел, следовательно крестик посередине ставится при ошибках в шести числах, крестик в левой четверти – при ошибках в трех и менее числах и т.д. Если самооценка ребенка и учительская совпадают, то учитель просто обводит детский крестик красным цветом. Когда учитель возвращает детям проверочную работу, то сначала называет детей, чьи самооценки совпали с учительской оценкой, и хвалит их вне зависимости от количества ошибок. Эти ученики уже научились делать трудное и важное дело – они умеют оценивать себя сами! Некоторым ученикам еще надо потренироваться в записи многозначных чисел, другим правильно

Таблица 2

Пример записи оценочной системы одного учащегося

Запись многозначных чисел	Запись в столбик	Таблица сложения и вычитания однозначных чисел	Запись результата	Переполнение разряда
. . . . . X .		. . . . . X .		
. . . . . X .		. . . . . X .		
. . . . . X .	. . . . . X .	. . . . . X .	. . . . . X .	
. . . . . X .	. . . . . X .	. . . . . X .	. . . . . X .	
. X . . . . .	. X . . . . .	. X . . . . .	. X . . . . .	
X . . . . .	. . . . . X .	. X . . . . .	. X . . . . .	
	. X . . . . .	X . . . . .	. X . . . . .	

Таблица 3

## Развитие пооперационных навыков и умений учащихся

№ п/п	Ф. И. учащегося	Запись в столбик	Таблица сложения и вычитания однозначных чисел	Запись результата	Переход через разряд
1	Сергей А.	. . . х .	. . . х .	. х .	. . . х .
2	Саша Г.	. х . . .	. х . . .	.х . . .	. х . . .
3	Аня Д.	. х . . .	. х . . .	.х . . .	. . . х .
4	Настя И.	. х . . .	. х . . .	.х . . .	. х . . .
5	Полина Л.	. х . . .	.х . . .	.х . . .	.х . . .

пользоваться таблицей сложения. Если ученик сам знает, что у него не получается, то ему легче научиться.

Каковы бы ни были результаты первой работы, они могут быть оценены качественно только в сравнении со следующей работой. Так, если ученик за три последовательных работы получил (см. рис. 2) оценки по шкале «запись многозначных чисел», то это значит, что ученик прекрасно учится, то есть совершенствуется, развивается относительно самого себя и этим выгодно отличается от ученика, стабильно делающего во всех проверочных работах по 2–3 ошибки в записи многозначных чисел.

Когда ребенок ведет работу по самоконтролю, то он имеет возможность сравнивать свои сегодняшние достижения со своими вчерашними, у него появляется надежное основание для самоуважения, оптимистичного отношения к себе, к своему учебному труду. Тем самым у школьника развивается адекватная положительная самооценка и способность к самоорганизации в учении.

В таблице 2 видна динамика овладения учащимися различными способами учебных дей-

ствий и видна система оценивания этих действий. При отметочной системе оценивания этот ученик имел бы стабильные тройки, так как в следующей проверочной работе появились бы ошибки нового типа. Мы учили детей на простейших (одномерных) заданиях пользоваться «волшебными линейками», когда дети научились это делать, то далее нам надо было их научить дифференцированной оценке при добавлении заданий другого типа (см. табл. 2)

Для себя учитель после каждой проверочной работы делает сводную таблицу, разбивая все задания по операциям (см. табл. 3).

По таблице 3 видно, какой навык у учащихся уже отработан, а над чем ещё стоит работать. Что не усвоил весь класс, а что только отдельные учащиеся. Учитель определяет слабое звено в своей работе и ищет пути устранения недостатков.

Такая система фиксации результатов, на наш взгляд, позволяет более дифференцированно подойти к оцениванию работы, т.к. при оценивании работы учитывается не только полученный результат, но и процесс, т.е. способ выполнения каждого задания учащимися, что помогает развивать способность к самоорганизации в учении.

Д.А. Савицкая

## ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ШКОЛЫ

Многие образовательные учреждения находятся сегодня в стадии реформирования содержания обучения. Ключевая позиция во всех этих преобразованиях отводится педагогу. От его квалификации, личностных качеств и профессионализма зависит решение многих проблем. Поэтому задача Методической службы образовательного учреждения состоит в создании таких условий, при которых каждый педагог мог бы 1) развить и реализовать свой творческий потенциал и 2) достичь определенной профессиональной вершины. Применение практико-ориентированных технологий в методической работе способствует достижению данного результата. «Практико-ориентированными технологиями подготовки и становления учителя понимаются нами как специально организованный механизм включения педагога в различные виды творческой деятельности с последующей рефлексией собственного профессионально-личностного развития, что, в сущности,

предполагает развитие педагогического мышления и гуманистической позиции учителя, раскрытия смысла образования и профессиональной деятельности, развитие субъективных свойств личности» [1].

В МОУ «Беломорская СОШ №3» Республики Карелия создается, так называемая, *матричная* структура методической службы. Что это значит? В ней реализуется несколько технологий, которые образуют блоки, или матрицы, каждая из которых самостоятельно развивается по своей траектории. Применяемые технологии (см. ниже) объединены достижением общей цели, решением общих задач и получением общего результата. Матрицы образуются из традиционных методических объединений учителей-предметников (5), творческих групп учителей (3), работающих по одной теме самообразования, научно-практической лаборатории (1), где учителя проводят педагогический эксперимент. Есть также учителя (5), предпочитающие работать по индивидуальным



Рис. 1. Структура (матрица) методической службы МОУ «Беломорской СОШ № 3»



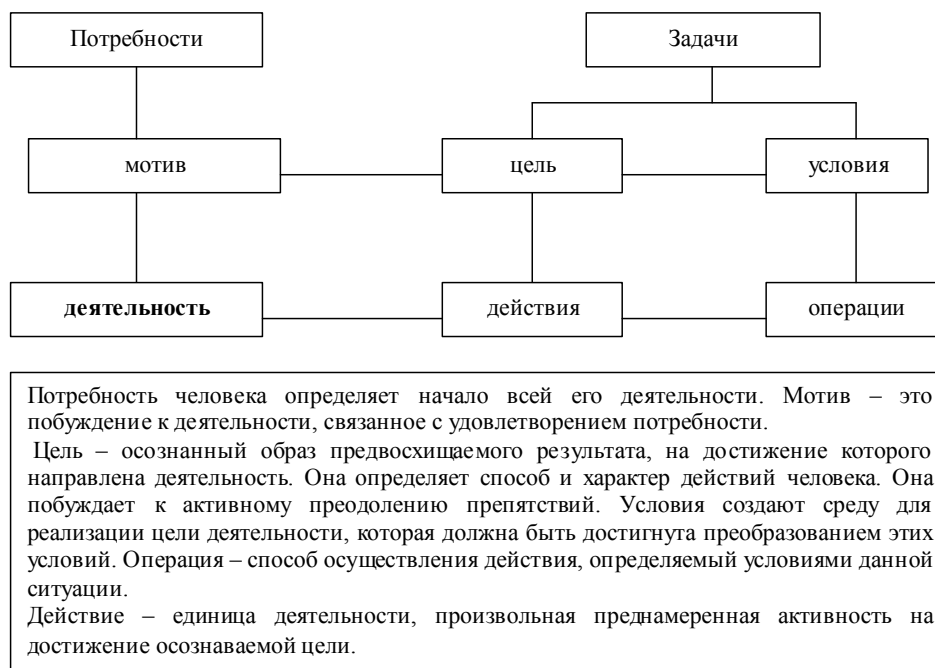


Рис. 2.

методическим маршрутам. Мы не стремились к иерархической структуре матриц, она сложилась самой практикой. Далее можно заметить, что работа учителя внутри той или иной матрицы отличается по степени сложности, научности. Как в любой математической матрице, система методической службы школы, имеет правила, с помощью которых вычисляется значение каждого объекта. Они следующие:

- 1) общая направленность тем по самообразованию и соответствие их методической теме школы;
- 2) «переход» из одной матрицы в другую возможен, если появляется новая проблема;
- 3) результат работы одного учителя или группы обязательно представляется всему коллективу.

Рассмотрим, какой путь проходит учитель, работая в той или иной матричной среде. За основу исследования возьмем структуру человеческой деятельности, предложенную А.Н. Леонтьевым [2].

Системообразующей характеристикой педагогической деятельности А.Н. Леонтьев считал цель. Методическая работа – составная часть педагогической деятельности, поэтому мы будем исходить из того, что цель, принятая педагогом в своей методической работе, является центральным звеном в системе методической работы.

### Методическое объединение учителей-предметников

Потребность педагога к объединению с коллегами является движущей силой в создании методических объединений. Эта потребность обусловлена желанием поделиться своим опытом и узнать об опыте другого. Мотивом к деятельности в МО является утверждение педагогом себя как профессионала. Такой мотив очень ценен для творческого роста педагога, потому что он толкает его на раскрытие внутренних потенциалов своей личности и постоянный поиск нового. Поэтому внутренняя цель каждого педагога, вступившего в методическое объединение учителей одного профиля, – это реализация профессиональных качеств в сообществе коллег. Как всякая внутренняя цель, она не декларируется, но определяет всю деятельность человека во внешнем мире.

Обычно, МО учителей-предметников ставит своей целью совместными усилиями педагогов одного профиля поддержать высокий уровень преподавания «своего» предмета в школе и стимулировать интерес учащихся к данному предмету. Эта цель является преобразующей в том смысле, что уровень преподавания и интерес учащихся к предмету не есть постоянные величины. Преобразовывать школьную среду прихо-

дится каждый год, но главное в достижении этой цели то, что преобразовывается внутреннее пространство педагога, желающего, чтобы дети любили его предмет, получали хорошие знания, необходимые навыки.

Условия работы в методическом объединении создаются отчасти самими же педагогами. Через такие виды работы, как целеполагание, планирование, организация и проведение тех или иных мероприятий как внутри МО, так и в школе, выбор форм, средств, анализ и обобщение данных мероприятий, учитель проходит высокую школу совершенствования педагогического мастерства, а именно: управленческой составляющей. Бесспорно, что техническое оснащение, информационное сопровождение работы МО создаются совместными усилиями администрации и педагогов, но творческая атмосфера внутри объединения – заслуга самих членов объединения. Также педагоги МО сами выбирают операции. Проведут ли они заседание в форме круглого стола, «мозгового штурма» или пригласят учителя с другой школы, научного работника института, или организуют конкурс педагогических инноваций и т.п. – все способы осуществления действий определяют сами педагоги объединения. Уже в этом действе развиваются организаторские и управленческие навыки: учителю в выборе способа действия необходимо сопоставить цель заседания, учесть имеющиеся ресурсы для проведения и решить, как лучше достичь цели, какую форму использовать. Методическое объединение учителей-предметников как практико-ориентированная технология в методической работе школы очень эффективно, результативно: многие учителя внутри «своих» объединений получили необходимые практические навыки в работе, смогли успешно пройти аттестацию.

Но длительное пребывание в одной и той же среде отрицательно влияет на профессиональный статус педагога, а также на его личностный рост. Когда нет условий для постижения и освоения нового и получения новых результатов, когда условия не заставляют человека учиться, постепенно профессиональные навыки «стираются», а затем и утрачиваются.

#### **Творческие проблемные группы**

Чтобы этот процесс не проник в педагогическую деятельность, мы используем еще одну технологию – это создание творческих проблемных

групп педагогов. Несколько таких групп составляют ещё одну матрицу в системе методической службы. Координирует работу групп заместитель директора по УВР.

Потребность в объединении педагогов в группу достаточно конкретна. В творческой группе работают учителя со схожими темами самообразования. Ими движет мотив получения новых знаний и навыков при оптимальном режиме работы, т.е. с меньшими затратами, но с большими результатами. В группу входят учителя разных образовательных областей, разных ступеней обучения. Цель деятельности творческой группы – это разрешение какой-либо педагогической проблемы совместными усилиями. Например, группа, работающая над темой «Нестандартные формы проведения обобщающих уроков», ищет различные эффективные формы проведения обобщающих уроков с применением игровых, компьютерных технологий, а также технологий сотрудничества. В группе организовано взаимопомощение уроков, обсуждение проблем, конспектов уроков. В конце учебного года группа выпустила сборник «Обобщающий урок». Группа, работающая по проблеме «Психолого-педагогические основы в обучении детей», занимается исследованием гендерных признаков в поведении и психологии младших школьников и на этой основе выстраивает методику обучения. На Методической конференции педагоги группы выступили перед коллективом, оформили презентацию «Психологические основы дифференциации в обучении мальчиков и девочек» для личного пользования педагогов. Результаты работы творческой группы послужили мотивом для корректировки подходов преподавания другими педагогами. Учителю для достижения цели приходится осваивать новые технологии, например, компьютерные или исследовательские. Это значительно повышает самооценку учителя, а также сказывается на качестве его педагогической деятельности. Помимо новых знаний, он приобретает и новые навыки, умения.

Немалую роль в этом профессиональном общении педагогов играет личностный компонент: когда педагог знает, что коллегам необходима его помощь, он воодушевляется и стремится достичь новых результатов. Таким образом, процесс совместного сотворчества педагогов в проблемной группе бесконечен и плодотворен. Но есть учителя, которые предпочитают работать в одиночку.

Таблица

План маршрута «Подготовка учителя к конкурсу «Учитель года»

№	Вид деятельности	Срок	Источники информации	Форма представления
1	анализ собственной деятельности за прошедший год и определение педагогической концепции на следующий уч. год	сентябрь	тесты; научно-педагогическая литература	аналитическая справка
2	посещение уроков заместителем директора по УВР и коллегами	в течение всего учебного года		справка по итогам посещения уроков
3	самоанализ уроков при заместителе директора	в течение всего учебного года	план самоанализа	устная
4	поиск темы конкурсного урока	октябрь-ноябрь	литература, Интернет	тема урока
5	посещение учителем уроков коллег своей школы и других ОУ; знакомство с опытом работы педагогов-новаторов	в течение 1-го полугодия	посещение уроков; личные беседы; участие в семинарах	отчет перед МО учителей - предметников
6	апробация новых технологий в своей практике	в течение 2-го полугодия	уроки	
7	выстраивание сценария конкурсного урока	январь	методическая литература; МО школы; интернет	конспект урока
8	подготовка «Визитной карточки», репетиции	январь-февраль	литература, телевидение, Интернет, видеозаписи конкурсов прошлых лет	сценарий «Визитной карточки»
9	подготовка Педагогической концепции	октябрь-февраль	научно-педагогическая литература; концепции педагогов	Педагогическая концепция в печатном и электронном виде
10	апробация конкурсного урока в школе, самоанализ и анализ урока коллегами	февраль	урок	урок
11	участие в конкурсе	3-5 марта		–
12	рефлексия конкурсанта, помощь администрации, психолога	март-апрель	беседы, тренинги	–

Для них созданы другие условия: индивидуальные маршруты в методической работе школы.

**Индивидуальный маршрут учителя**

По аналогии с технологией индивидуальных маршрутов ученика мы ввели в методическую работу школы индивидуальные маршруты для учителя. Они призваны:

- раскрыть возможности учителей, ищущих свой, индивидуальный, путь творческого развития;
- поддержать начинающих педагогов или тех, кто недавно вошел в коллектив школы;
- проконтролировать работу тех учителей, кто ограничивает свои возможности профессионального роста.

Потребность в индивидуальных маршрутах возникла большей частью у администрации. Для немногих учителей мотивом к деятельности послужили личные побуждения (утверждения себя как личности, достижение конкретных результатов: повышение квалификационной категории, подготовка к конкурсу педагогического мастерства, выступление на различных мероприятиях), для большинства – внешние (административный контроль и сопровождение).

Цель любого маршрута весьма конкретна: получить тот результат, ради которого планируется маршрут, в короткий срок. Например, в маршруте «Методики проведения уроков ритмики в классе ЗПР» учитель, впервые работающий в классе ЗПР (начальная школа), также впервые

сталкивается с множеством проблем, в частности неспособностью детей замедленного психического развития слышать ударные и безударные слоги, выделять синтаксические единицы в устной и письменной речи. Для отработки указанных навыков очень помогают ритмические упражнения. У педагога возникает потребность научить детей слышать ритм слова, текста через ритмические, танцевальные упражнения, мотивом служит её собственное желание и желание родителей, учащихся, поэтому целью методической работы конкретного педагога явилось освоение методики уроков ритмики в классе ЗПР. Условия работы учителя индивидуальны. Непривязанность маршрута позволяет педагогу быть более мобильным в переходе из одной информационной среды в другую, чего не наблюдается в работе методических объединений. Планируя свой маршрут, педагог сам выбирает те источники информации, ту среду получения знаний, которые ему ближе, доступнее, полезнее, пусть даже они менее доступны. Также он сам устанавливает график работы, сроки получения результата, способы достижения его. В нашей практике педагог все согласовывает с администрацией или руководителем Школьного методического совета. Особенно важно это согласование, когда педагог готовится к выступлению на конкурсы «Учитель года» (см. табл.).

Учитель, следуя по маршруту, сможет увидеть свои сильные и слабые стороны своей деятельности, найти причины, способствующие достижению определенных высот и, наоборот, препятствующих достижению положительных результатов, а значит, скорректировать в следующем учебном году свою работу. Самоанализ и анализ уроков – одни из эффективнейших видов методической работы: они помогают учителю проследить, как задуманный образ (теория) реализуется на уроке (практика). Учитель анализирует те технологии, методы, способы, приемы, которые он выбрал для получения результата, и как сам их применил. Подобная рефлексия оставляет в памяти учителя информацию о себе как о творце, создателе реальности, в данном случае процесса обучения. И, естественно, воспитывает ответственность перед всеми участниками этого процесса.

Обогащение своего опыта происходит во взаимодействии с коллегами. Посещение уроков учителей-новаторов расширяет научно-практический кругозор учителя, позволяет сравнить себя, понять другого, принять новое.

Составление конспекта урока – индивидуальный процесс творения новой реальности. Учитель в данном случае превращается в мастера, задумавшего создать новое кружевное полотно из тех средств, какие есть в его арсенале. Чем богаче арсенал и оснастка мастера, тем красивее и прочнее выйдет кружево. Так и учитель: вся палитра его приобретенных навыков, имеющихся знаний совместно с творческой фантазией служат надежной основой для создания конспекта не только грамотного, но и высоко эффективного урока. Давно известно, что постоянное пополнение собственного запаса знаний, совершенствование педагогических способностей, профессионально значимых умений, навыков помогает учителю в нахождении оптимальных путей решения образовательных задач.

Работа над сценарием «Визитной карточки» участника конкурса является особой технологией методической работы учителя. Цель «Визитной карточки» – представление своего образа. Чем выгоднее представишь, тем лучше. Учителю в данной ситуации приходится посмотреть на себя со стороны как на профессионала и личность одновременно, найти особые, отличительные, качества, связать их общей идеей, сюжетом и подобрать форму, средства презентации самого себя. Процесс этот увлекателен тем, что каждый уважающий себя педагог без труда найдет достойные качества, отличающие его от других. Но, с другой стороны, процесс этот труден, т.к. надо найти оригинальные формы, способы представления себя. В осмыслении сценария учитель использует такие способности, как творческое и критическое мышление, широкая эрудиция. Следующий этап в построении «Визитной карточки» – это воспроизведение задуманного сценария. Учитель подключает артистические способности: владение мимикой, голосом, жестами, телом в том числе; неизбежна в презентации импровизация, т.е. умение владеть собой и быстро найти путь решения проблемы в непредвиденной ситуации. Все выше перечисленные действия неизбежно приведут педагога к повышению своего профессионального мастерства, развитию творческих способностей, коммуникативных навыков.

Педагогическая концепция – это мировоззрение учителя. Продумывание и выстраивание концепции – процесс, требующий от педагога философского осмысления своей деятельности, прогнозирования её и позиционирования в образо-

вательном пространстве школы, города, района и т.д. Это тот случай, когда педагог обязательно возьмет в руки научную литературу и тщательно её изучит. Более того, примерит к своей деятельности, своему «Я», своей школе. Такая работа заставляет проанализировать свой педагогический путь в контексте науки, в контексте образовательного пространства школы, города и, что особенно важно, в контексте своего внутреннего «Я».

Педагогический конкурс как технология имеет огромное значение в становлении профессионального мастерства начинающих педагогов и совершенствовании мастерства опытных учителей. Именно конкурс подвигнул многих учителей к поиску своего стиля, новых приемов и методик преподавания, раскрыл в учителях неизвестные ранее творческие возможности, помог повышению самооценки и развитию новых профессиональных потребностей.

#### **Творческая лаборатория учителей, работающих в режиме эксперимента**

Педагогический эксперимент как научно-исследовательская технология позволяет учителю активно вмешиваться в педагогическую действительность, целенаправленно её преобразовать в лучшую сторону. Это ведет к определенной ответственности, поэтому педагоги не спешат заниматься экспериментами ни в работе с учащимися, ни в своей методической деятельности. Но, как отмечают В.И. Загвязинский и М.М. Поташник, «любой уважающий себя современный учитель прямо или косвенно, непосредственно или опосредованно, так или иначе участвует в каких-то экспериментах: либо тех, что подготовлены им самим, либо тех, что организует школа» [3]. Поскольку школа работает в инновационном режиме, шесть из 43 педагогов включены в эксперимент. Это проектная деятельность с учащимися по программе «Учимся с Intel», проектная деятельность педагогов в преподаваемой области знаний, проектная деятельность педагога-руководителя Школьного музея, а также углубленное преподавание математики и физики в профильном классе. Каждый из педагогов – личность, движущаяся по своей профессиональной траектории и достигающая определенных успехов. Это движение может прекратиться или ослабеть, так как любой учитель нуждается в поддержке со сто-

роны администрации и методистов. В школе подготавливаются условия для создания Научно-практической лаборатории учителей, работающих в режиме эксперимента. Цель научного союза – исследование проектной деятельности учителя по предмету. Опыт работы учителей в лаборатории ещё незначителен. Для эффективной деятельности следует привлечь специалиста высшей школы или опытного методиста ИМЦО города, района. Главное то, что Научно-практическая лаборатория как практико-ориентированная технология помогает поднять уровень методической работы школы на более значимую высоту, показать коллективу то, к чему следует стремиться, совершенствуя свое профессиональное мастерство.

Применение практико-ориентированных технологий в методической службе школы гарантирует устойчивый результат, при котором практически все педагоги так или иначе вовлекаются в методическую работу в зависимости от своих потребностей, целей, возможностей. Мы осознаем тот факт, что применение технологий ради самих технологий нелепо, потому что «технология обеспечивает только тактическую сторону педагогической профессиональной деятельности, но никак не решает стратегических вопросов» [4] совершенствования мастерства педагогов. Система может стимулировать профессиональный рост педагога и обеспечивать совершенствование методической службы внутри школьного пространства. Она помогает «вести» педагога, но чего она не сделает, так не укажет направление. Его выбирает каждый педагог сам согласно своей педагогической концепции и личной позиции.

#### **Библиографический список**

1. *Загвязинский В.И., Поташник М.М.* Как учителю подготовить и провести эксперимент. Методическое пособие. – М., 2004. – С. 3.
2. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. – М., 1983. – Т. 2. – С. 156.
3. *Самодова Г.А.* Учитель и практико-ориентированные технологии его подготовки в системе НПО // Опыт исследования актуальных вопросов обучения и воспитания в школе и вузе. Сб. научных статей. – Петрозаводск, 2004. – С. 190.
4. *Щуркова Н.Е.* Педагогическая технология. – М., 2005. – С. 229.

# ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ

И.В. Козлова, П.Б. Сажин

## ПРИНЦИПЫ И МЕХАНИЗМЫ УПРАВЛЕНИЯ ПОДДЕРЖИВАЮЩИМИ ПРОЦЕССАМИ В СТРОИТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

**Р**ынок потребления строительных услуг стремительно растет, а рынок предоставления строительных услуг может ответить на запрос только в случае быстрого роста количества, емкости и разнонаправленности по видам деятельности строительных компаний.

Повышенная востребованность персонала всех уровней, многообразие задач и емкость проектов привели к следующему:

- старые, ранее сложившиеся строительные компании требуют реструктуризации;
- рынок труда не дает адекватного ответа на запрос строительной отрасли по всем категориям работников;
- система профессионального образования всех уровней не успевает за все возрастающими потребностями отрасли в высококачественных специалистах, готовых без специального обучения на рабочем месте участвовать в бизнес процессах;
- эффективная система внутрифирменного развития кадров, включая обучение на рабочих местах, скорее исключение, чем правило;
- техниками и методологиями эффективного управления на уровне среднего менеджмента владеет незначительное количество работников;
- многие компании не имеют четкой организационной структуры, детально описанных и стандартизованных процессов;
- недостаточно менеджеров высшего уровня для создания новых строительных компаний и на этом проблемы не исчерпываются.

В последние годы экономика страны развивалась достаточно высокими темпами, но призванная быть локомотивом для нее, строительная отрасль, остается пока одной из самых консервативных отраслей, до сих пор не избавившейся от груза проблем централизованного планового хозяйства.

В новых условиях хозяйствования появилось новое для строительных компаний России социально-экономическое явление – конкуренция на рынке производства и особенно реализации го-

товой строительной продукции. Теперь требуется не только умение организовывать эффективное ведение строительного производства, но, прежде всего, получать заказы на это производство, доказывать потенциальным инвесторам свои возможности, наилучшим образом удовлетворять их запросы по качеству строительно-монтажных работ, срокам возведения объектов, их стоимостным параметрам, размерам последующих затрат на эксплуатацию. В современном инвестиционно-строительном комплексе России, функционирующем еще в слабо структурированном и практически не регулируемом рынке создания и реализации строительной продукции, конкурентоспособность начинает только формироваться. Отечественные строительные фирмы имеют слабую конкурентоспособность перед западными коллегами. Основными причинами этого являются низкое качество управления, неактивный маркетинг, недогруженная рабочая сила, устарелое и недостаточное количество современного оборудования, слабая образованность персонала, низкий уровень деловой сообразительности, ограниченное понимание коммерческих и рыночных процедур.

Сложное и во многом противоречивое отношение высшего руководства отечественных строительных организаций к полной версии широко распространенным на западе стандартам серии ISO 9000. Это связано с незнанием и недопониманием большинством топ-менеджеров отечественных строительных организаций – значимости положений стандартов для развития системы менеджмента. Тем более что специальная литература отечественных авторов, как правило, не дает конкретных рекомендаций по использованию и внедрению стандартов.

В то же время основой механизма управления являются стандарты ISO серии 9000 служащие базой для современного внутреннего менеджмента, которые предполагают применение системного и процессного подходов.

Международные стандарты ISO серии 9000 рассматривают каждый из процессов в рамках системного подхода, как отдельную систему со своими входами и выходами. В то же время строительная фирма может рассматриваться как система, только в случае реальной взаимосвязи процессов.

Если общесистемные требования и требования законодательных документов и нормативно-правовых актов государства относятся ко всем организационным системам, то требования стандартов ISO серии 9000 для каждой строительной организации должны быть соотнесены индивидуально. Это диктуется особенностями работы самого предприятия и спецификой технологии его производства. В связи с этим каждое предприятие должно выработать собственные требования при введении процессного подхода.

Процессный подход рассматривает процесс как систему, которая может характеризоваться:

- внутренними/внешними потребителями: определение процесса начинается с определения внутренних и внешних потребителей его результатов;
- ресурсами, т.е. работниками, капиталом, оборудованием, помещениями, расходными материалами, информацией и чем-то еще, что используется в ходе этого процесса;
- процедурой – последовательностью определенных взаимосвязанных операций;
- результатами – продукцией, услугами и информацией.

Как правило, эффективная система менеджмента предоставляет следующие преимущества:

- возрастание удовлетворенности и доверия потребителей в связи с полным соответствием продукции или услуг их требованиям и запросам, что позволяет повысить конкурентоспособность продукции, укрепить или расширить присутствие компании на рынке и, тем самым, увеличить прибыль;
- снижение эксплуатационных затрат путем снижения затрат на качество и рост эффективности в результате превалирования предупреждения над исправлением;
- сокращение расходов за счет эффективной системы обучения персонала с помощью документированных процессов, процедур, действий и повышения эффективности и скорости передачи производственного опыта внутри компании;
- положительные сдвиги в мотивации и настроении сотрудников вследствие возрастания эффективности их труда. «Встроенная» в систе-

му менеджмента система распознавания и удовлетворения потребностей в обучении повышает доверие сотрудников к компании и снижает миграцию рабочей силы;

- сокращение или более эффективное использование менеджеров за счет высвобождения их времени в результате минимизации исправлений несоответствий.

В то же время неэффективная, плохо продуманная система может оказаться лишь дорогостоящей и бесполезной тратой времени. Часто такое происходит, когда компания идет на создание системы качества из ложных побуждений, например, желания скорейшим образом получить сертификат из-за давления со стороны заказчика или тендерных условий. В таком случае реальная выгода системы менеджмента осознается не в полной мере и, что даже хуже, система в целом создается без учета специфических требований данной компании и видов ее деятельности.

Строительная организация представляет собой как совокупность отделов так и совокупность процессов, однако, взгляд на организацию, как на совокупность процессов, дает определенные преимущества.

В свете взглядов на наиболее эффективную модель управления организацией, как на модель в рамках всеобщего управления качеством, проповедуя методологию всеобщего управления качеством, процессы следует рассматривать, охватывая всю деятельность организации, как основную, так и поддерживающую.

К поддерживающим (вспомогательным) в системе менеджмента предприятия относятся следующие процессы:

- процессы связанные с оснащением всех перечисленных подсистем кадровыми ресурсами, техническими средствами, оргтехникой, нормативным, правовым и информационным обеспечением;
- процессы подготовки к основному производству – планирование, маркетинг и другие;
- процессы оценивающие результаты деятельности – учет, анализ, улучшения.

Поддерживающие процессы не создают непосредственно добавленную ценность. Они нужны для обеспечения основных процессов.

Основным назначением процессов общего линейного менеджмента является рациональная координация функционирования всех процессов в рамках общей системы менеджмента для достижения целей, стоящих перед предприятием.

Данная модель не является бесспорной, она имеет свои ограничения, однако этот вариант интересен тем, что описывает необходимость наличия поддерживающих процессов. В рамках системы менеджмента предприятия необходимым является формирование и поддержание в функциональном состоянии целевой подсистемы. Ее функционирование направлено на реализацию политики предприятия в области качества посредством осуществления основных управленческих функций на всех стадиях жизненного цикла объекта управления в данной системе. Эта характеристика отвечает требованиям не только системного, но и процессного подхода к управлению.

Как уже отмечалось, процесс любого производства представляет собой определенную совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих видов деятельности, преобразующую входы в выходы. У каждого процесса выполняемые в ходе него виды деятельности отличны от других. Соответственно, должна быть различна и технология преобразования входов в выходы. Это означает, что требования к каждому поддерживаемому процессу должны быть различными и отражать свои особенности. Эти особенности формируются под влиянием множества факторов и зависят от элементов организационной системы (люди, инфраструктура, средства труда, предметы труда и так далее), с помощью которых в данном структурном звене осуществляется преобразование входов в выходы. Следовательно, у каждого поддерживающего процесса должна быть своя технология преобразования входов в выходы. Именно качество технологии преобразования определяет уровень результативности и эф-

фективности действия процесса. Это ставит задачу повышения эффективности разработки, внедрения, осуществления и мониторинга процесса.

В свою очередь, такая задача влечет за собой решение вопроса о менеджменте поддерживающего процесса, как предмета управления. Руководитель или «владелец» поддерживающего процесса может назначаться из числа должностных лиц, выполняющих в этом процессе наиболее сложные функции и являющихся неформальным лидером. Руководитель поддерживающего процесса должен владеть технологией организационного проектирования и применять ее в своей практической деятельности. Это требует от него знания установленных на предприятии способов выполнения всех видов деятельности по процессу и их документирования. Для выполнения возложенных на него задач он должен быть наделен соответствующими статусом, полномочиями и ответственностью.

Несмотря на многообразие поддерживающих процессов организации общий подход к проектированию, внедрению и ведению процессов должен быть типовыми.

На рисунке 1 организация условно по вертикали делится по вертикали на отделы, а по горизонтали — на процессы, которые изображены стрелками, пронизывающими эти отделы (на рисунке изображены только примеры поддерживающих процессов). В последнее время стало очевидно, что существующее противоречие между организационной структурой и задачами порождает ряд проблем.

Поскольку люди организованы в отделы, а в структурной схеме организации отделы изоб-

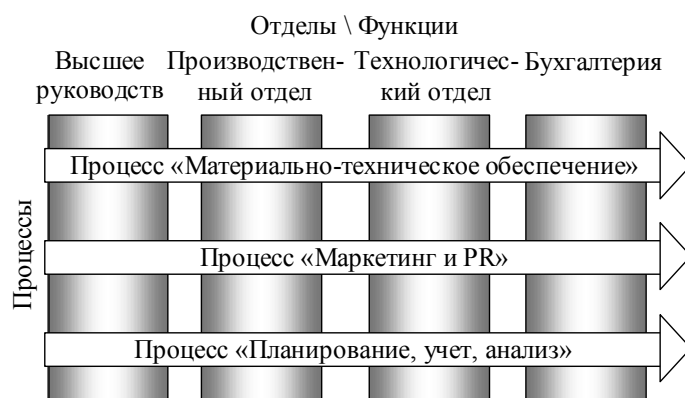


Рис. 1. Схема поддерживающих процессов в структуре



ражены в виде прямоугольников (замкнутых областей), часто кажется, что границы этих областей представляют собой непреодолимые преграды и люди должны оставаться все время внутри этих границ. При этом связи через границы областей ограничены, и сотрудники отделов будут выполнять только те задачи, которые естественно находятся в области ответственности их отделов. Каждый отдел неизбежно стремится расширить область своего влияния и свои полномочия и в то же время оптимизировать свой собственный уровень показателей. Каждый отдел субоптимизируется в области своей ответственности, что ведет к конфликту целей и конфликту действий.

В настоящее время предприятие рассматривается не как совокупность отделов, а как совокупность процессов, среди которых отдельно выделены поддерживающие. Вот аргументы для такого перехода:

- каждый процесс имеет потребителя, как внешнего, так и внутреннего (или одного из них) и сосредоточение на каждом процессе способствует лучшему удовлетворению потребителей;
- создание ценности по отношению к конечной продукции сосредоточено в процессах, изображенных горизонтальными стрелками на рисунке 1;
- определение границ рассматриваемого поддерживающего процесса, а также поставщиков и потребителей, позволит обеспечить лучшее взаимодействие и понимание требований, которые следует удовлетворить;
- при управлении целостным поддерживающим процессом, который проходит сквозь множество отделов, а не отдельными отделами, снижается риск субоптимизации;
- при назначении владельцев поддерживающих процессов, ответственных за процесс, удастся избежать распределения ответственности по

фрагментам, что часто бывает на специализированных предприятиях;

- управление поддерживающими процессами позволяет создать лучшие основания для контроля времени выполнения работ и ресурсов.

Большинство из этих элементов основано на том, что каждый отдельный процесс имеет поставщика и потребителя, как это показано на рисунке 2. Эта модель поставщик/потребитель – центральная для понимания процессного подхода.

Рассмотрение строительной организации как системы предполагает в рамках ее организационной структуры формирование всего комплекса процессов, пронизывающих всю деятельность. Поддерживающие процессы должны быть сформированы и затем представлены в виде документа, которым является руководство по процессу, в котором обязательно определяются внутренние входы и выходы поддерживающих процессов организации. Поддерживающие процессы обмениваются между собой поставщиками и потребителями организации информацией и материальными ресурсами.

Помимо внешних входов/выходов существуют и внутренние входы/выходы, обусловленные информационными и материальными потоками между подразделениями организации. Внутренние потоки также легко могут быть идентифицированы. При этом не допускается детального описания потоков, которое на данном этапе работ нецелесообразно. В то же время, важно определение всех типов внутренних потоков между подразделениями.

Практически единственным документом, предъявляющим определенные требования к организации процесса, является ISO 9001:2000. Для организации системы постоянного улучшения процесса ISO 9001:2000 рекомендует использовать

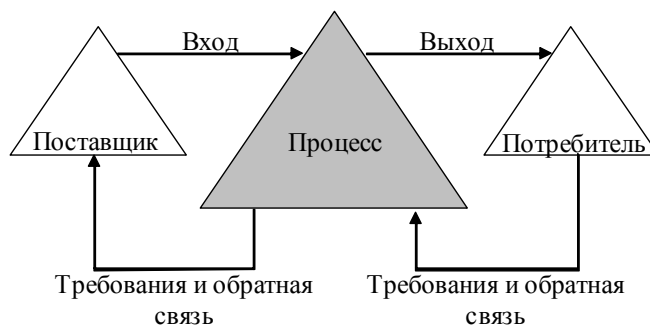


Рис. 2.

цикл PDCA (Plan-Do-Check-Act) Деминга. Применение данного цикла также является обязательным требованием, которое необходимо предъявлять к поддерживающим процессам. Кроме этого, поддерживающий процесс должен включать известную схему управления по отклонениям: «планирование процесса – выполнение процесса – учет – контроль – принятие решений».

Следовательно, типовой поддерживающий процесс должен удовлетворять двум следующим группам требований:

- регламентация всех составляющих поддерживающего процесса в соответствии с требованиями ISO9001:2000;

- использование цикла постоянного улучшения процесса PDCA.

Требования к организации поддерживающего процесса, учитывающие положения международного стандарта, должны включать следующее:

- существование одного владельца поддерживающего процесса;

- определение полномочий и ответственности владельца поддерживающего процесса;

- определение границ поддерживающего процесса (по функциям и ответственности руководителей);

- действующие документы: описание поддерживающего процесса в целом, действующие положения о подразделениях, действующие должностные инструкции, действующие методики (внутренние стандарты);

- система актуализации документации;

- соответствие поддерживающего процесса существующим законодательным актам и нор-

мативным документам, регламентирующим выполнение процесса;

- определение выходов поддерживающего процесса;

- определение потребителей поддерживающего процесса, как внутренних, так и внешних;

- определение входов поддерживающего процесса;

- определение требований к поставщикам;

- определение ресурсов;

- определение показатели эффективности поддерживающего процесса и их постоянное использование на практике;

- система сбора и использования данных удовлетворенности клиентов поддерживающего процесса.

Для применения процессного подхода в системе менеджмента является важным понимание требований этой системы, соответствие этим требованиям, рассмотрение поддерживающих процессов, получения итоговых данных по выполнению и результативности процессов и постоянного улучшения процессов на основе объективных измерений.

Эффективная система менеджмента имеет множество преимуществ, но они доступны лишь в том случае, если вся организация их признает. Это означает, что организация принимает обязательства по системе управления, соответствующей ее целям. Таким образом, преимущества ощутимы в полной мере, когда система менеджмента организации хорошо продумана, а также приведена в соответствие с нуждами, целями и задачами компании в целом и каждого ее сотрудника в отдельности, а также ее потребителей, поставщиков и общества.

Е.А. Волков

## ЭКОНОМИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ КАК ИНТЕГРИРОВАННАЯ ПОТРЕБНОСТЬ ОБЩЕСТВА (региональный аспект)

**Т**еневая экономика является одной из укоренившихся проблем для российского общества, государства, экономики. Благодаря экономическому росту и общему улучшению социально-экономической обстановки в Российской Федерации внимание общества к ней несколько снизилось. Между тем, ее воздействие на российскую действительность сохраняется, имеет крупные масштабы и приводит к разнообразным негативным последствиям.

Очевидно, что сокращение объема теневого оборота хотя и является важной задачей, но не может быть осуществлено любыми средствами. Усиление административного давления на бизнес, расширение полномочий ведомств, контролирующих хозяйственную деятельность, способно существенно замедлить экономический рост. Требуется оказание избирательных регулирующих воздействий на хозяйствующие субъекты. Важно обратить внимание на индикативную функцию теневой экономики, состоящую в демонстрации несовершенства отдельных механизмов государственного регулирования экономики.

Современная динамика развития отдельных отраслей и фирм связана не только с новейшими технологиями, появлением новейших средств производства, инновационными управленческими решениями. Одним из важнейших компонентов современного прогресса является экономическая безопасность субъектов экономических отношений всех уровней, как доминирующая потребность.

Актуальность проблемы экономической безопасности обусловлена меняющимися условиями функционирования экономических субъектов, которые постоянно предъявляют новые требования к количественным и качественным параметрам экономической сферы. Чем выше степень экономической безопасности, тем более предсказуем возможный положительный результат. Таким образом, экономическая безопасность, является основой рационального поведения в условиях рыночных рисков, непременным условием удовлетворения экономических потребностей общества.

Общественное развитие стран требует адекватного развития экономической безопасности на национальном уровне, так как мировая конкуренция не только не ослабевает, но и становится жестче год от года. Поэтому каждый субъект экономических отношений, так или иначе, стремится сохранять и приумножать свою экономическую безопасность всеми для него доступными средствами, причем на национальном уровне экономическая безопасность интегрирует потребности всех включенных уровней, выступая, таким образом, интегрированной общественной потребностью.

Эволюция общественных отношений видоизменила как само содержание экономической безопасности, так и те средства и методы, которые позволяют ее обеспечивать на долгосрочной основе. Поиск, анализ, отбор и использование средств развития экономической безопасности на данном эволюционном этапе является жизненно необходимым процессом.

Решение этих задач можно осуществить только на основе всестороннего анализа взаимовлияния теневой и официальной экономики, разработки методического аппарата, обеспечивающего на региональном уровне оценку масштаба теневой экономики по видам экономической деятельности, преимущественных способов перевода ресурсов в теневой оборот, влияния теневой экономики на сферы жизнедеятельности. Только сбалансированный комплекс научно обоснованных экономических и административных мер с учетом региональной специфики может обеспечить сокращение теневого оборота и на этой основе дать позитивный импульс устойчивому развитию экономики.

Сложность феномена теневой экономики, выражающаяся в многообразии форм проявления, вовлеченных субъектов, этапов хозяйственной деятельности на региональном уровне, требует разработки методологических подходов на основе экономических теорий, рассматривающих различные аспекты явлений.

С точки зрения *неоклассической теории*, теневую экономику следует рассматривать как рациональное поведение экономических субъектов,

Таблица

## Методологические основы исследования феномена теневой экономики на региональном уровне

Теоретические представления о феномене теневой экономики	Реализация оценки теневой экономики и направлений минимизации ее негативных воздействий
<b>Неоклассическое</b> Рациональное поведение экономических субъектов, направленное на получение максимального дохода при ограниченных ресурсах, с учетом возникающих рисков [1].	Выявление и анализ экономического уклонения от общественных норм, правил и обязательств в экономике региона на основе моделирования поведения субъектов экономики при ведении теневой экономической деятельности. Основа модели – предположение о желании субъекта получить максимальный доход с учетом риска наложения санкций.
<b>Институциональное</b> Теневая экономика – следствие несовершенства государственных институтов, высоких транзакционных издержек легального бизнеса [2].	Оценка влияния государственных институтов на территории на теневую экономическую активность посредством выявления существенности факторов (тяжесть налогообложения, стабильность законодательства, эффективность правоохранительной деятельности).
<b>Неоинституциональное</b> В отличие от институционального подхода учитывает влияние теневой экономики на государственные институты [3; 4].	Оценка влияния теневой экономики на официальную посредством определения ущерба, по составляющим: производственная и торговая, инвестиционная, финансовая, бюджетная, социальная, экологическая, транзакционная.
<b>Теории экономических систем</b> Интеграция в официальные социально-экономические процессы. Организация официальным бизнесом производства, снабжения, сбыта с включением теневых операций [5; 6].	Выявление теневой экономической деятельности у инкорпорированных в официальную экономику субъектов на различных этапах хозяйствования: производство, сбыт, снабжение, экономические отношения с собственниками, работниками.

направленное на получение максимального дохода при ограниченных ресурсах, с учетом возникающих при ее ведении рисков (см. табл.).

Неоклассическая теория использована авторами для разработки методологии моделирования теневой экономической деятельности на уровне региона. В то же время оценка дополнительного дохода, получаемого в результате экономии на издержках соблюдения законов, невозможна без применения *институциональной теории*. Она предполагает не ограничиваться рассмотрением экономических категорий и процессов в чистом виде, а включить в анализ институты. Теневая экономическая деятельность в соответствии с этой теорией обуславливается отсутствием эффективной системы государственных институтов, защищающей права собственности и договорные отношения, подчинением системы государственных институтов определенной группе интересов, высокими транзакционными издержками легального бизнеса. В то же время необходимо учитывать и влияние теневой экономики на социально-экономическую ситуацию на территории, в частности развал

системы правовых институтов, распространение теневых поведенческих моделей, рост транзакционных издержек у законопослушных экономических субъектов, а в случае переходных экономических процессов – и рост трансформационных издержек. Рассматривать эти явления следует с позиций *неоинституциональной экономической теории*, обращающей внимание на обратные связи между экономикой и институтами, определяющими правила игры в экономическом обмене.

К особенностям современной российской теневой экономики следует отнести взаимопроникновение теневой и официальной экономик: построение хозяйствующими субъектами производственных, снабженческих или сбытовых схем с включением теневых операций. Исследование этих явлений должно осуществляться исходя из *теории экономических систем*, позволяющей проанализировать теневую активность на этапах хозяйственной деятельности.

Неоклассический теоретический подход к теневой экономике применен авторами для выявления экономического уклонения от обществен-

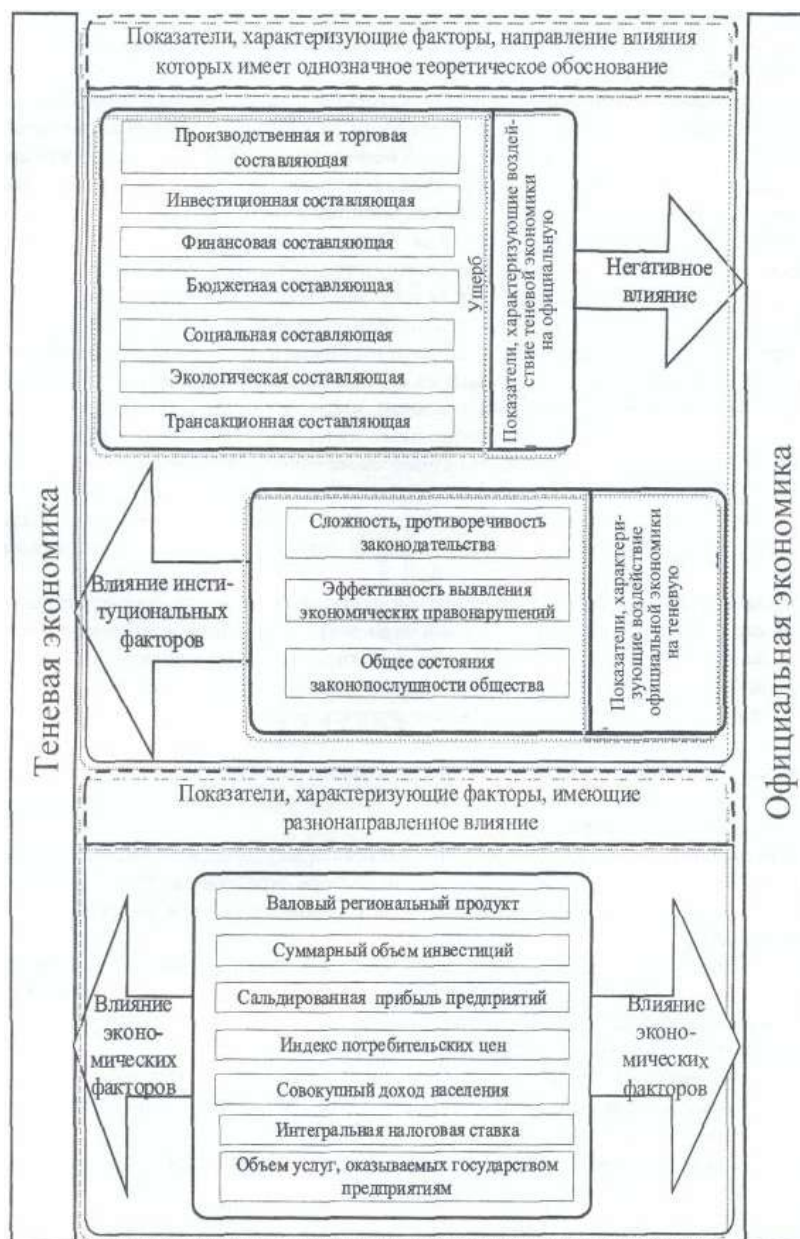


Рис. 1. Методология оценка взаимовлияния теневой и официальной экономики

ных норм, правил и обязательств в экономике региона (рис. 2).

Основу методики составляет экономико-математическая модель, описывающая теневые финансовые потоки региона, базируясь на выборе стратегии ведения экономической деятельности хозяйствующими субъектами в условиях мезо- и микроэкономических ограничений.

С целью учета при моделировании специфики производственной и коммерческой деятельно-

сти хозяйствующего субъекта будем учитывать вид его деятельности (по группам, двухзначные коды ОКВЭД).

Введем следующие обозначения:

$P_i^{Общ}$  – совокупная прибыль от  $i$ -го вида деятельности;

$P_i^o$  – официальная прибыль (убыток) от деятельности хозяйствующих субъектов  $i$ -го вида деятельности;



**Рис. 2.** Поведение субъекта экономической деятельности в условиях теневой экономики с точки зрения неоклассической теории

$p_i^m$  – теневая прибыль (убыток) от деятельности хозяйствующих субъектов  $i$ -го вида деятельности по региону.

Хозяйствующий субъект декларирует прибыль  $p_i^o$  при действительно получаемой прибыли  $P_i^{Общ}$ , при этом потери (предъявленные финансовые санкции) в результате риска осуществления теневой деятельности составляют  $s_i^{\phi}$ ,  $s_i^c$  соответственно для фиктивной и скрытой деятельности.

$$P_i^{Общ} = p_i^m + p_i^o \quad (1)$$

Движение официальных и теневых финансовых потоков описывается уравнениями (2, 3).

$$p_i^o = v_i^o - c_i^{\phi} - c_i^c - N_i - (s_i^{\phi} + s_i^c), \quad (2)$$

где  $v_i^o$  – официальная выручка хозяйствующих субъектов  $i$ -го вида деятельности;  $c_i^{\phi}$  – действительно произведенные официальные затраты хозяйствующих субъектов  $i$ -го вида деятельности;  $c_i^c$  – фиктивные затраты, отраженные в официальном документообороте хозяйствующих субъектов  $i$ -го вида деятельности;  $N_i$  – общая сумма начисленных налогов хозяйствующим субъектам  $i$ -го вида деятельности;  $s_i^{\phi}$  – предъявленные финансовые санкции, связанные с фик-

тивной деятельностью;  $s_i^c$  – предъявленные финансовые санкции, связанные со скрытой деятельностью.

$$p_i^m = v_i^c - c_i^c + c_i^{\phi}, \quad (3)$$

где  $v_i^c$  – теневая выручка от скрытых операций хозяйствующих субъектов  $i$ -го вида деятельности;  $c_i^c$  – фактические теневые затраты от скрытых операций хозяйствующих субъектов  $i$ -го вида деятельности.

Выбор стратегии ведения деятельности будет осуществляться хозяйствующими субъектами в рамках следующих условий экономической целесообразности.

**1. Экономическая целесообразность уклонения от налогообложения:** чистая (без учета финансовых санкций) рентабельность теневой деятельности превышает чистую рентабельность официальной деятельности на величину, пропорциональную уплаченным налогам и прибыли от фиктивной деятельности.

$$R_i^m - R_i^o = R_i(p_i^{доп}), \quad (4)$$

где  $R_i^m$  – рентабельность теневой деятельности в  $i$ -м виде деятельности;  $R_i^o$  – рентабельность официальной деятельности в  $i$ -м виде деятельности;

$R_i(p_i^{\text{доп}})$  – сверхприбыль, возникшая в результате применения теневых методов сокрытия официальной прибыли в 1-м виде деятельности.

$$R_i^m = \frac{v_i^c - c_i^c}{v_i^c}, \quad (5)$$

$$R_i^o = \frac{v_i^o - c_i^a - c_i^{\phi} - N_i}{v_i^o}, \quad (6)$$

$$R_i(p_i^{\text{доп}}) = \frac{N_i + c_i^{\phi}}{v_i^o}. \quad (7)$$

Преобразовав выражения (5–7), получим

$$\frac{c_i^c}{v_i^c} = \frac{c_i^a}{v_i^o} \quad (8)$$

**2. Риск наложения штрафных санкций,** возникающий у хозяйствующих субъектов, ведущих теневую экономическую деятельность:

$$v_i^c = s_i^c \cdot \frac{1}{k_{\text{раскр}}^c k_{\text{охв}}^c k_{\text{заверш}}^c}, \quad (9)$$

$$c_i^{\phi} = s_i^{\phi} \cdot \frac{1}{k_{\text{раскр}}^{\phi} k_{\text{охв}}^{\phi} k_{\text{заверш}}^{\phi}}, \quad (10)$$

где  $k_{\text{раскр}}^c$ ,  $k_{\text{охв}}^{\phi}$  – коэффициент, характеризующий степень теневой деятельности при проведении контрольных мероприятий (определяется посредством экспертной оценки);  $k_{\text{охв}}^c$ ,  $k_{\text{охв}}^{\phi}$  – коэффициент, характеризующий долю хозяйствующих субъектов, у которых проводятся контрольные мероприятия;  $k_{\text{заверш}}^c$ ,  $k_{\text{заверш}}^{\phi}$  – коэффициент, характеризующий вероятность наложения финансовых санкций в случае выявления теневой экономической деятельности по результатам проверки;

$$k_{\text{раскр}}^{\phi} = \frac{q_{\text{разр}}^{\phi}}{q_{\text{выявл}}^{\phi}}, \quad (11)$$

где  $q_{\text{разр}}^{\phi}$  – количество экономических правонарушений, совершенных хозяйствующим субъектом;  $q_{\text{выявл}}^{\phi}$  – количество фактов фиктивной экономической деятельности, выявляемых при проведении контрольных мероприятий.

$$k_{\text{охв}}^{\phi} = \frac{q_{\text{провер}}^{\phi}}{Q}, \quad (12)$$

где  $q_{\text{провер}}^{\phi}$  – количество проверенных посредством выездного контроля хозяйствующих субъектов; Q – общее количество зарегистрированных хозяйствующих субъектов.

$$k_{\text{заверш}}^{\phi} = \frac{q_{\text{суд}}^{\phi}}{q_{\text{выявл}}^{\phi}}, \quad (13)$$

где  $q_{\text{суд}}^{\phi}$  – количество дел по обжалованию действий контролирующих органов, рассмотренных в судах;  $q_{\text{выявл}}^{\phi}$  – количество дел по обжалованию действий контролирующих органов, рассмотренных в судах, решения по которым были в пользу проверяющих.

**3. Величина потенциальных затрат на оплату налогов:**

$$(v_i^c - c_i^c + c_i^{\phi} - N_i^{\text{потенц}}) \cdot t^{\text{НП}} = N_i^{\text{НПпотенц}}, \quad (14)$$

где  $N_i^{\text{НПпотенц}}$  – сумма налога на прибыль, которую следовало бы уплатить с теневой деятельности;  $N_i^{\text{потенц}}$  – сумма налогов, уменьшающих налогооблагаемую базу по налогу на прибыль, которую следовало бы уплатить с теневой деятельности;  $t^{\text{НП}}$  – эффективная ставка налога на прибыль.

Показатели  $N_i^{\text{потенц}}$ , и  $N_i^{\text{НПпотенц}}$  рассчитываются согласно методике оценки ущерба, наносимого теневой экономикой (раздел: бюджетная сфера).  $N_i^{\text{НПпотенц}}$  соответствует ущербу, наносимому бюджетной сфере путем уклонения от уплаты налога на прибыль ( $K_{\text{бюдж.приб}}$ ).  $N_i^{\text{НПпотенц}}$  соответствует сумме показателей ущерба, наносимого бюджетной сфере путем уклонения от уплаты подоходного налога с физических лиц, удерживаемого предприятиями, учреждениями, организациями ( $K_{\text{бюдж.пол}}$ ), налога на добавленную стоимость ( $K_{\text{бюдж.приб}}$ ), единого социального налога ( $K_{\text{бюдж.соц}}$ ).

Необходимо также сделать ряд замечаний по поводу ограничений на неотрицательность некоторых показателей:

$$v_i^c, c_i^c, c_i^{\phi}, c_i^a, N_i^c, N_i^{\phi}, S_i^c, S_i^{\phi} \geq 0 \quad (15)$$

Таким образом, выявление теневых финансовых потоков внутри хозяйствующих субъектов регионов осуществляется путем решения следующей системы уравнений:

$$\begin{cases} p_i^o = v_i^o - c_i^a - c_i^{\phi} - N_i - s_i^{\phi} - s_i^c \\ p_i^m = v_i^c - c_i^c + c_i^{\phi} \\ \frac{c_i^c}{v_i^c} = \frac{c_i^a}{v_i^o} \\ S_i^c = v_i^c \cdot \frac{q_{\text{разр}}^c q_{\text{провер}}^c q_{\text{суд}}^c}{q_{\text{выявл}}^c q_{\text{суд}}^c Q} \\ S_i^{\phi} = c_i^{\phi} \cdot \frac{q_{\text{разр}}^{\phi} q_{\text{провер}}^{\phi} q_{\text{суд}}^{\phi}}{q_{\text{выявл}}^{\phi} q_{\text{суд}}^{\phi} Q} \\ (v_i^c - c_i^c + c_i^{\phi} - N_i^{\text{потенц}}) \cdot t^{\text{НП}} = N_i^{\text{НПпотенц}} \\ v_i^c, c_i^c, c_i^{\phi}, c_i^a, N_i^c, N_i^{\phi}, S_i^c, S_i^{\phi} \geq 0 \end{cases} \quad (16)$$

## ПРИГЛАСИТЕЛЬНОЕ ПИСЬМО

Уважаемые коллеги!

Приглашаем Вас принять участие в проведении Симпозиума  
«СОВРЕМЕННАЯ ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ: КОНФЛИКТЫ ПАРАДИГМ РАЗВИТИЯ»,  
посвященного 90-летию университетского образования в Костромском крае  
и 30-летию исследований экономического развития общества кафедрой экономической теории  
Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова.

**Симпозиум – это конференция идей.**

В отличие от распространенной на Западе «мозговой атаки» (брэйнсторминга), рассчитанной на стимуляцию человеческого подсознания, конференции идей основываются на стимуляции сознания. Самый действенный способ возбудить инициативу – приобщить человека к коллективному мышлению. Насмешки над «прозаседавшимися» – дань скорее неумелому проведению совещаний и дискуссий, чем росту их числа, свидетельство применения методов, не соответствующих требованиям сегодняшнего дня.

Конференция идей предназначена для сбора идей. С обычной конференцией у нее очень мало общего, разве что в обоих случаях люди собираются и разговаривают.

Конференция идей – отличный способ поделиться собственными и познакомиться с чужими мыслями. Она помогает уяснить суть проблемы. Даже бывалых специалистов поражает разнообразие и изобилие всяческих вариантов, которые можно услышать на таких конференциях.

Проводимый симпозиум – это концент «Экономика», который может быть обсуждён следующим образом:

- экономика как *ставшее* (результаты человеческой деятельности как экономических взаимодействий);
- экономика как *становящееся* (процессы смыслополагания, осознания и символизации мира человека как экономических взаимодействий с Природой);
- экономика как открытая система коллективных представлений, символов, мифов, ритуалов и коллективных практик, их производство, закрепление в определённом образе жизни и мышлении);
- экономика как система исторически определённых норм, правил, предписаний, представляемых в личном и коллективном опыте, в сферах частной и публичной жизни;
- экономика как совокупность разных способов и средств коммуникаций (вербальных, невербальных, виртуальных).

## ОРГКОМИТЕТ СИМПОЗИУМА

Сопредседатели:

**Рассадин Николай Михайлович**, профессор, ректор КГУ им. Н.А. Некрасова;

**Садовничий Виктор Антонович**, профессор, ректор МГУ им. М.В. Ломоносова.

Заместители председателя:

**Чекмарёв Василий Владимирович**, д.э.н., профессор, Заслуженный деятель науки РФ, заведующий кафедрой экономической теории КГУ им. Н.А. Некрасова;

**Пороховский Анатолий Александрович**, д.э.н., профессор, Заслуженный деятель науки РФ, заведующий кафедрой политической экономии МГУ им. М.В. Ломоносова;

**Осипов Юрий Михайлович**, д.э.н., профессор, Заслуженный деятель науки РФ, директор Центра общественных наук при МГУ им. М.В. Ломоносова.

Члены оргкомитета:

**Абишев Али Ажимович**, д.э.н., профессор, ректор Казахского экономического университета им. Т. Рыскулова (г. Алматы, Казахстан);

**Автономов Владимир Сергеевич**, д.э.н., профессор, декан экономического факультета ГУ-ВШЭ, член-корреспондент РАН (г. Москва);

**Алиев Урак Жолмурзаевич**, д.э.н., профессор, ректор университета «Туран–Астана» (г. Астана, Казахстан);

**Бабаев Алиджан Кериджан-оглы**, д.э.н., профессор (г. Баку, Азербайджан);



**Бабаев Бронислав Дмитриевич**, д.э.н., профессор, заведующий кафедрой политической экономики Ивановского государственного университета (г. Иваново);

**Беркович Маргарита Израилевна**, д.э.н., профессор, Заслуженный работник высшей школы, директор института экономики и управления Костромского государственного технологического университета, (г. Кострома);

**Брагина Зинаида Васильевна**, д.т.н., профессор, Заслуженный деятель науки РФ, директор института экономики КГУ им. Н.А. Некрасова, (г. Кострома);

**Гизе Ролланд**, доктор экономики, профессор Института экономики, техники и социального дела (Циттау/Гёрлиц, Германия);

**Долженко Олег Владимирович**, д.ф.н., профессор, главный редактор журнала «Вестник высшей школы» («Alma mater»);

**Дон Лит**, профессор Калифорнийского университета (США);

**Иншаков Олег Васильевич**, д.э.н., профессор, член-корреспондент РАН, ректор Волгоградского государственного университета (г. Волгоград);

**Качалов Роман Михайлович**, д.э.н., профессор, заведующий лабораторией ЦЭМИ (г. Москва);

**Колесов Василий Петрович**, д.э.н., профессор, декан экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова (г. Москва);

**Колот Анатолий Михайлович**, д.э.н., профессор, проректор национального университета (г. Киев, Украина);

**Ланг Франц**, профессор, Президент Союза немецких экономистов (г. Брауншвейг, Германия);

**Лемещенко Пётр Сергеевич**, д.э.н., профессор национального университета (г. Минск, Белоруссия);

**Нурмахмадов Мирмахмад**, д.э.н., профессор Таджикского государственного университета (г. Душанбе, Таджикистан);

**Парфёнова Людмила Борисовна**, д.э.н., профессор Ярославского государственного университета им. П. Демидова (г. Ярославль);

**Пачомов Николай Николаевич**, генеральный директор издательства «Логос» (г. Москва);

**Самаруха Виктор Иванович**, д.э.н., профессор, Заслуженный деятель науки РФ, проректор Байкальского государственного университета экономики и права (г. Иркутск);

**Субетто Александр Иванович**, д.э.н., д.ф.н., Заслуженный деятель науки РФ, профессор Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова (г. Кострома)

**Юрьев Владислав Михайлович**, д.э.н., профессор, Заслуженный деятель науки РФ, ректор Тамбовского государственного университета им. Г.Х. Державина (г. Тамбов)

## РАБОЧАЯ ПРОГРАММА СИМПОЗИУМА

### ПОСТЕРНАЯ СЕССИЯ

#### «ЭКОНОМИЧЕСКАЯ НАУКА: КАК ДЕЛАЕТСЯ И ЧТО ПОЛУЧАЕТСЯ?»

##### Вопросы для обсуждения:

- Экономическая наука: от прошлого к будущему.
- Прогностичность экономической науки.
- Новые области экономических исследований:
  - экономической теории семьи;
  - экономической теории образования;
  - неприродная рента как категория рыночной экономики (статусная, управленческая, образовательная, информационная и т.п.);
  - теория социально-экономических трансформаций;
  - физическая экономика;
  - экономический романтизм;
  - рынки неопределённости;
  - экономическая биология человека;
  - экономика рикошета;

- хронотопическая структура общественного воспроизводства;
- «Ловушки» в категориальном аппарате экономической науки.
- Ресентимент в экономической науке.
- Теория факторов производства в контексте экономического развития.
- «Новая экономика»: факторы и функции человеческого бытия: обретение новой меры.
- Экоэкономика.
- Структурирование экономической теории и проблемы систематизации экономических учений.
- «Неудобная» классика экономики XX века.

***Круглый стол «Логика экономических процессов»***

Вопросы для обсуждения:

- Конфликт теории и практики.
- Глобальные проблемы экономического роста и экономической динамики.
- Экономическая тектоника.
- Теория развития экономики России.
- Расширенное воспроизводство и экономический рост.
- Информационная экономика и её рост.

***Круглый стол «Трудовой потенциал в стратегии социально-экономического развития»***

Вопросы для обсуждения:

- Потенциал: экономический, производственный, человеческий, трудовой, интеллектуальный, научный, образовательный.
- Потенциал экономической системы и потенциал человека.
- Трудовой потенциал как стадийная форма движения фактора «труд».

**ПОСТЕРНАЯ СЕССИЯ  
«МЕТОДОЛОГИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАУКИ»**

Вопросы для обсуждения:

- Экономическая наука в поисках новой методологии.
- Философское (общенаучное) и экономическое (частное).
- Форсайт.
- Проблемы методологии экономической науки. Методология теории многоуровневой экономики.
- Ретроспектива методологии основных экономических школ и её значимость для современного экономического анализа.
- Возможности и пределы математических методов экономической науки.
- Философия хозяйства, экономики, производства и философия экономической теории.
- Виды и формы репрезентирования современного знания об экономике.

***Круглый стол «Экономическое пространство как объект и предмет экономической науки»***

Вопросы для обсуждения:

- Социальная гетерогенность общего экономического пространства.
- Многомерность подходов и разнородность содержания анализа экономического пространства.
- Гибридный мир экономического пространства: сети, фреймы, актанты.
- Точечная экономика.

***Круглый стол «Виртуальная экономика: становление и перспективы развития»***

Вопросы для обсуждения:

- Виртуальные доходы.
- Природа и структура институциональной виртуальности, логика её эволюции.
- Инварианты виртуализации экономики.

***Круглый стол «Отечественная политико-экономическая мысль и новая политическая экономия»***

Вопросы для обсуждения:

- Современная оценка экономических воззрений Маркса, Энгельса, Ленина.
- Современная оценка экономических воззрений российских экономистов начала – середины ЧЧ века (досоветский и советский периоды).
- Политико-экономический фьюжн.
- Политическая экономия трансформационных процессов.
- Новая политическая экономия как политическая экономия информации.

***Круглый стол «Взаимодействие экономических, социальных и психологических наук: что впереди?»***

Вопросы для обсуждения:

- Социальные сети.
- Модели управления сетевым взаимодействием.
- Экономическая безопасность индивида как хозяйствующего субъекта.
- Измерение человеческого и социального капитала.
- Социальный капитал и антикапитал россиян.
- Глэм-капитализм и глэм-наука.
- Человеческий капитал в психологии и экономике. Общее и различное.
- Бедность и богатство: политикоэкономический дискурс.

**ПОСТЕРНАЯ СЕССИЯ**

**«ПОЛИТИЧЕСКИЙ РЕСУРС ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАУКИ»**

***Круглый стол «Экономическая теория собственности»***

Вопросы для обсуждения:

- Публичные блага и услуги, интеллектуальная собственность.
- Индивидуальные и общественные предпочтения.
- Государственно-частное партнерство.
- Человеческий капитал и «ресурсное проклятие».

***Круглый стол «Институциональная экономическая теория»***

Вопросы для обсуждения:

- Экономическая власть и институциональная теория.
- Институты, политика и экономический рост.
- Институциональная эффективность образования.
- «Институциональная вирусология».
- Лингвоэкономические основания сложных институциональных структур.
- «Сверхновая» институциональная теория.
- Институциональный «читинг», или как воспроизводится социальный антикапитал.
- Модели экономики в теории институциональных матриц.

***Круглый стол «Потенциал эволюционной экономической теории»***

Вопросы для обсуждения:

- Экономическая трактовка универсальных принципов эволюции.
- Понятие экономической эволюции и его соотношение с устойчивым развитием как категорией экономической науки.
- Макроэкономические фракталы и проявление их свойств в эволюционных теориях.

***Круглый стол «Экономическая теория инноваций (ЭТИ)»***

Вопросы для обсуждения:

- Российская инновационная система: проблемы развития в контексте ЭТИ.
- Ценности культуры и отношение к инновациям.

- Профессиональная идентичность как фактор конкурентноспособности личности в современном бизнесе.
- Результативность науки и инноваций: декларации, оценки и перспективы.

**Круглый стол «Теория экономических интересов»**

Вопросы для обсуждения:

- Становление теории и методологии исследования экономических интересов.
- Роль научной парадигмы в анализе экономических интересов.
- Эволюция экономических интересов.
- Установки индивидов, ожидания, предпочтения.
- Экономическая теория труда.

**Круглый стол «Экономическая теория аграрного производства:  
концептуальные основы, исторические тенденции, современное состояние,  
перспективы развития»**

Все желающие принять участие в симпозиуме в срок до 15 сентября 2008 года (включительно) *с помощью системы электронной регистрации на сайте <http://ksu.edu.ru/>* (копия по E-mail: **tcheckmar@ksu.edu.ru**) представляют в организационный комитет доклады для отбора к участию. Заявки, поступившие по почте, не рассматриваются и не регистрируются.

Предварительный отбор участников симпозиума, а также выявление лучших докладов самого симпозиума проводится экспертными советами постерных сессий симпозиума. Приглашение отобранных участников осуществляется организационным комитетом по представлению экспертных советов не позднее, чем за две недели до начала симпозиума.

**Координаты оргкомитета конференции:**

Россия, 156961, Кострома, ул. 1 Мая, 14, корпус «В», каб. 13а, 14а. Телефон/факс: 8(4942) 31-77-23.  
E-mail: **tcheckmar@ksu.edu.ru** (только для организационных вопросов).

**Ответственный секретарь симпозиума Ольга Александровна Вакурова.**

**Требования к оформлению электронного варианта доклада  
(отсылается через систему электронной регистрации)**

Документ должен быть выполнен в формате **MS Word** (принимаются файлы ТОЛЬКО с расширением doc).

Шрифт **Times New Roman**, кегль **12** и межстрочный интервал 1.0. **Поля:** верхнее и нижнее — 20 мм, левое и правое — 24 мм.

**Рисунки и графики** должны иметь четкое изображение и быть выдержаны в черно-белой гамме (возможно применение черной штриховки). Шапки таблиц — не тонировать, не печатать жирным шрифтом. Отдельные ячейки таблиц выделять серым (черным) цветом, только в том случае, если тон несет смысловую нагрузку.

Формулы должны быть выполнены в встроенном редакторе **MS Equation Editor**. Следует избегать ручных переносов (manual hyphenation).

Доклады должны содержать следующую **выходную информацию:** (1) название статьи (на новой строке, симметрично по центру); (2) на следующей строке симметрично по центру — фамилии, имена и отчества авторов (для каждого автора — сначала фамилия); (3) на следующей строке симметрично по центру — текущий статус (доцент, профессор, научный сотрудник), ученая степень (звание); (4) на следующей строке по центру — полное название университета / института, факультета, города и страны; (5) на следующей строке симметрично по центру — адрес электронной почты (если есть).

Название и резюме доклада должны быть обязательно представлены на английском языке.

**Объем докладов** — не менее 6 и не более 24 машинописной страницы (лист формата A4) включая выходную информацию и библиографию.

Доклады должны быть тщательно отредактированы с учетом правил русского языка.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АКАЕВ Олег Павлович, д-р техн. наук, проф., зав. каф. химии КГУ им. Н.А. Некрасова.

АКАЕВА Татьяна Карповна, канд. техн. наук, доц. каф. химии КГУ им. Н.А. Некрасова.

АЛЕКСАНДРОВА Зинаида Игоревна, соискатель Института образования взрослых Российской академии образования, преподаватель психолого-педагогических дисциплин Петровского колледжа (Санкт-Петербург).

АМЕЛЮШКИНА Светлана Михайловна, аспирант каф. педагогики начального обучения Московского пед. гос. ун-та.

АРТЁМЕНКО Вера Григорьевна, канд. хим. наук, доц. каф. химии КГУ им. Н.А. Некрасова.

БАБИЧЕВА Раиса Ивановна, зам. директора по учебной работе Старооскольского геологоразведочного техникума им. И.И. Малышева.

БАРЫШЕВА Ольга Александровна, аспирант каф. литературы КГУ им. Н.А. Некрасова.

БАСКАКОВА Наталья Николаевна, аспирант каф. русского языка КГУ им. Н.А. Некрасова.

БОГДАНОВА Оксана Юрьевна, аспирант каф. английского языка Ярославского гос. пед. ун-та им. К.Д. Ушинского.

БОЙЦОВА Татьяна Ивановна, искусствовед, Член СХ России, начальник отдела информации ВОО «Союз художников России» (Москва).

БОРОДИНА Маргарита Сергеевна, аспирант каф. физического воспитания Курского гос. ун-та.

БУЛАВИНА Наталья Владимировна, соискатель каф. русского языка Орловского гос. ун-та.

БУРЦЕВА Татьяна Александровна, канд. пед. наук, доц. каф. информационных технологий в образовании КГУ им. Н.А. Некрасова.

БУЯНКИНА Марина Александровна, аспирант каф. психологии труда Ярославского гос. ун-та.

ВАВИЛОВА Елена Юрьевна, старший преподаватель кафедры философии Ярославского гос. техн. ун-та.

ВАСИЛЕНКО Александр Иванович, преподаватель Московского гос. ин-та музыки им. А.Г. Шнитке.

ВЕКСЛЕР Виталий Абрамович, аспирант Дальневосточной государственной социально-гуманитарной академии (Биробиджан).

ВИНОГРАДОВА Инна Евгеньевна, соискатель каф. психологии КГУ им. Н.А. Некрасова.

ВОЛКОВ Евгений Александрович, соискатель каф. экономической теории КГУ им. Н.А. Некрасова.

ВОРОНИНА Елена Николаевна, ст. преподаватель кафедры мировой экономики Череповецкого гос. ун-та.

ВОРОНЦОВА Ольга Романовна, канд. техн. наук, доц. каф. высшей математики Костромского гос. технолог. ун-та.

ГИОЕВА Лариса Николаевна, ст. преподаватель каф. французского языка Северо-Осетинского гос. ун-та им. К.Л. Хетагурова.

ГЛОТОВА Елена Юрьевна, аспирант каф. социологии и политологии Волгоградского гос. ун-та.

ГОЛУБЕВ Олег Борисович, аспирант каф. алгебры, геометрии и теории обучения математики Вологодского гос. пед. ун-та.

ГОРОВАЯ Н.В., педагог-психолог (г. Солнечный, Хабаровского края).

ГРЕБЕННИКОВА Дина Александровна, соискатель Санкт-Петербургской гос. художественно-промышленной академии им. А.Л. Штиглица.

ГРИЩЕНКОВА Дарья Сергеевна, аспирант каф. музыкальных инструментов Московского гос. гуманитарного ун-та им. М.А. Шолохова.

ГУСЕВА Елена Рафхатовна, ассистент каф. русского языка Карельского гос. пед. ун-та.

ГУСЕВСКАЯ Маргарита Львовна, ассистент каф. французского языка и перевода НГЛУ им. Н.А. Добролюбова.

ДЕНИСОВА Ирина Александровна, аспирант каф. английской филологии Волгоградского гос. пед. ун-та.  
ДЖАМАЛАДИНОВА Заира Алиевна, соискатель каф. дагестанских языков Дагестанского гос. пед. ун-та.

ДЖИОЕВА Циала Георгиевна, ст. преподаватель каф. биологии и химии Юго-Осетинского гос. ун-та им. А.А. Тибилова.

ДМИТРУК Татьяна Ивановна, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и методики его преподавания в начальных классах Карельского гос. пед. ун-та (Петрозаводск).

ДОБРЫНИНА О.Л., аспирант, каф. иностранных языков технических факультетов Петрозаводского гос. ун-та.

ДОРОДНЕВ Антон Борисович, аспирант каф. общей психологии Государственного ун-та гуманитарных наук.

ЗАЯКИН Александр Михайлович, аспирант каф. истории философии Пермского гос. ун-та.

ЗОЛИНОВА Елена Вадимовна, ст. преподаватель каф. английского языка КГУ им. Н.А. Некрасова.

ИЛЬИН Владимир Александрович, канд. техн. наук, зам. генерального директора по развитию Череповецкого филиала ЗАО «Фосагро АГ».

ИЛЬИНА Галина Александровна, ст. преподаватель ин-та иностранных языков Санкт-Петербургского гос. ун-та экономики и финансов.

ИСАЕВА Ольга Анатольевна, аспирант Санкт-Петербургской гос. художественно-промышленной академии им. А.Л. Штиглица.

КАЗАК Елена Васильевна, канд. хим. наук, ст. преподаватель каф. химии Военной академии радиационной, химической и биологической защиты им. маршала С.К. Тимошенко.

КАЗАКОВА Вера Викторовна, аспирант Санкт-Петербургской гос. художественно-промышленной академии им. А.Л. Штиглица.

КАТЕРЖИНА Светлана Федоровна, ассистент каф. высшей математики Костромского гос. технол. ун-та.

КИРИЛЛОВА Елена Игоревна, аспирант факультета психологии Государственного университета – Высшей школы экономики.

КИРИЧЕНКО Людмила Николаевна, аспирант каф. литературы Вологодского пед. ун-та.

КЛАДОВА Наталья Александровна, аспирант каф. литературы КГУ им. Н.А. Некрасова.

КОЗЛОВА И.В. (Санкт-Петербург).

КОЛОБОВА Екатерина Андреевна, ассистент каф. русского языка КГУ им. Н.А. Некрасова.

КОЛТЫШЕВА Елена Юрьевна, аспирант каф. английского языка Ярославского гос. пед. ун-та им. К.Д. Ушинского.

КОЛЧИНА Алина Геннадиевна, аспирант каф. философии и социально-экономических наук педагогического института Саратовского гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского.

КОПЕЙКИНА Татьяна Павловна, аспирант каф. теоретической физики КГУ им. Н.А. Некрасова.

КОРШУНОВА Людмила Юрьевна, аспирант каф. зарубежной литературы Ивановского гос. ун-та.

КРУГЛОВА Елена Николаевна, аспирант каф. литературы КГУ им. Н.А. Некрасова.

ЛАВРОВ Максим Леонидович, аспирант каф. теории и методики преподавания технологии и предпринимательства КГУ им. Н.А. Некрасова.

ЛОБАНОВА Татьяна Александровна, соискатель каф. зоологии КГУ им. Н.А. Некрасова.

ЛУЗГИНА Анастасия Владимировна, ассистент каф. литературы и журналистики Камчатского гос. ун-та им. Витуса Беринга.

МАЛКЕРОВА Надежда Витальевна, аспирант каф. зоологии КГУ им. Н.А. Некрасова.

МЕЖИБО Татьяна Геннадиевна, соискатель каф. теоретической и прикладной коммуникативистики юридического факультета РГЭУ «РИНХ».

МЕРКУШОВ Станислав Фёдорович, аспирант каф. русской литературы XX–XXI вв. Тверского гос. ун-та.

МОРОЗОВ Дмитрий Леонидович, аспирант каф. лингводидактики и методики преподавания иностранных языков НГЛУ им. Н.А. Добролюбова.

НАЗАРОВА Анна Олеговна, аспирант каф. английского языка Владимирского гос. пед. ун-та.

НЕНАЙДЕНКО Георгий Николаевич, д-р сельскохозяйственных наук, проф. каф. агрохимии Ивановской гос. сельскохозяйственной академии им. Д.К. Беляева.

ПЕСТРИКОВ Алексей Владимирович, аспирант каф. философии и политологии ННГАСУ.

ПЕТРЕНКО Антонина Анатольевна, доц. каф. педагогики Рязанского гос. ун-та им. С.А. Есенина.

РАССАДИН Николай Михайлович, канд. пед. наук, проф., ректор КГУ им. Н.А. Некрасова.

РОГОЖНИКОВА Виктория Станиславовна, соискатель каф. теории музыки Московской гос. консерватории им. П.И. Чайковского, учитель музыки гимназии №28 г. Костромы.

САВЕЛЬЕВА Елена Сергеевна, аспирант каф. литературы и методики преподавания Педагогического института Южного федерального ун-та.

САВИЦКАЯ Диана Асхатовна, аспирант каф. педагогики Карельского гос. пед. ун-та.

САЖИН Павел Борисович (Санкт-Петербург).

СЕКОВАНОВ Валерий Сергеевич, канд. физ.-мат. наук, проф. каф. прикладной математики и информационных технологий КГУ им. Н.А. Некрасова.

СЕРГЕЕВА Надежда Михайловна, аспирант каф. литературы КГУ им. Н.А. Некрасова.

СИБИРЯКОВА Т.В., доц. каф. агрохимии Ивановской гос. сельскохозяйственной академии им. Д.К. Беляева.

СИРОТИНА Марина Валерьевна, канд. биол. наук, доц., докторант каф. зоологии КГУ им. Н.А. Некрасова.

СМИРНОВ Алексей Владимирович, канд. филол. наук, доц. межфакультетской кафедры иностранных языков Ленинградского гос. ун-та им. А.С. Пушкина.

СМИРНОВ Василий Андреевич, аспирант каф. теории и истории культуры Новгородского гос. ун-та.

СМОЛОВИК Альбина Васильевна, канд. физ.-мат. наук, доц. каф. математического анализа КГУ им. Н.А. Некрасова.

СТАНКЕВИЧ Татьяна Геннадьевна, ст. преподаватель каф. физики с курсом высшей математики Ижевской гос. медицинской академии.

СТУЛОВ Игорь Харьевич, аспирант каф. методологии и методики преподавания музыки Московского пед. гос. ун-та.

СУХОВ Андрей Константинович, канд. физ.-мат. наук, доц. каф. прикладной математики и информационных технологий КГУ им. Н.А. Некрасова.

СЫЧЁВ Игорь Олегович, соискатель на степень кандидата наук при аспирантуре Государственного Эрмитажа по специальности «История и теория искусств».

ТАБАКОВ Эдуард Васильевич, аспирант ННГАСУ (Н. Новгород).

ТАРАТИНСКИЙ Дмитрий Анатольевич, аспирант каф. теории и методики физического воспитания и спорта Московского гос. областного ун-та.

ЧАЩУХИН Евгений Викторович, аспирант каф. философии Пермского гос. пед. ун-та.

ЧЕКМАРЁВ Василий Владимирович, д-р экон. наук, проф., зав. каф. экономической теории КГУ им. Н.А. Некрасова

ШАБРОВ Павел Николаевич, преподаватель Петрозаводского машиностроительного колледжа, соискатель каф. ОП и НПО Вологодского гос. пед. ун-та.

ШАФИГУЛИНА Лилиана Равильевна, аспирант Астраханского гос. ун-та.

ЩЕРБАКОВА Виктория Викторовна, преподаватель Брянского открытого ин-та управления и бизнеса.

## 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 20.08.2008  
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. л. 31,6  
Тираж 1000 экз.  
Изд. № 348.

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**