

# ВЕСТНИК

КОСТРОМСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА  
и м. Н.А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ  
Выходит с 1995 г.

2009 Том 15

ОСНОВНОЙ ВЫПУСК

№ 1

январь – март

Учредитель  
Костромской государственный университет  
имени Н.А. Некрасова



## СОДЕРЖАНИЕ

### ПАМЯТЬ

- 5 **В.В. Чекмарев**  
Судьба хранить его устала...

### ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ

- 10 **П.Н. Белкин**  
Электрохимико-термическая модификация материалов на основе железа и титана
- 19 **Б.Т. Воробьев, Ю.Б. Кузьмичев**  
Исследование динамических сил при групповом приводе многороторных систем
- 21 **А.П. Откидач, А.А. Барышев**  
Микробиологические показатели при выращивании молоди осетровых в тепловодных условиях
- 23 **М.В. Сиротина**  
Дерматоглифический полиморфизм носогубного зеркала коров некоторых семейств племзавода «Караваево»

### ФИЛОЛОГИЯ

- 26 **А.Г. Анисимова**  
К вопросу о закономерностях перевода терминологических словосочетаний (на материале терминов гуманитарных и общественно-политических наук)
- 32 **Н.Н. Баскакова**  
Структурно-смысловое взаимодействие паремий и идиом в составе фразеологических конфигураций (на материале произведений А.И. Левитова)
- 34 **Т.П. Баталова**  
Пушкинская рифма «волн: полн» и её выражение
- 40 **Н.А. Бородина**  
Структурно-семантические особенности предложений, в основе построения которых лежит структурная схема «кто думает что»
- 44 **Н.Н. Будникова**  
Поведение человека в сравнениях русского, английского и немецкого песенного фольклора
- 49 **Е.Н. Воробьева**  
Вопросительное предложение и контекст
- 53 **Т.Н. Грошева**  
Формирование семантики производных в словообразовательном гнезде «богатый»
- 56 **С.А. Животягина**  
Взгляд как выражение идеи в романе Ф.М. Достоевского «Идиот». «Утверждающее» и «отрицательное» видение

- 59 **Н.А. Кладова**  
Судьба Н.А. Некрасова-поэта в творческом осмыслении Ф.М. Достоевского
- 64 **Т.М. Максимова**  
Хронотоп в «Стихотворениях в прозе» Ш. Бодлера
- 69 **А.И. Мансурова**  
Вербальные способы манипуляции общественным сознанием
- 73 **А.В. Маринин**  
Лексика лозоплетения в говорах Вадского района Нижегородской области
- 77 **В.М. Маркелова**  
Словообразовательное гнездо «тревога» как центр одноименного лексико-семантического поля в лирике А.А. Блока
- 81 **Л.С. Наградова**  
Особенности концептуализация понятия «русская душа» посредством ФЕ с компонентом «душа» в пьесах А. Н. Островского
- 85 **И.В. Овчинникова**  
Хронологические парадоксы «Демикотоновой книги» (роман-хроника Н.С. Лескова «Соборяне»)
- 88 **Л.В. Овчинникова**  
«Современность в ее высшем смысле» («Корабельная чаша» М.М. Пришвина как сказочно-идеологическая повесть)
- 94 **Ю.М. Плотникова**  
Лесковские традиции в шукшинской прозе (рассказ «Письмо»)
- 96 **Е.С. Романова**  
Лирический герой в творчестве А. Межирова
- 100 **З.Ф. Салахутдинова**  
Использование лексических образных средств в художественных произведениях Вахита Имамова
- 104 **С.С. Суслова**  
Словообразовательное гнездо «делать» в современном русском литературном языке
- 109 **О.М. Таршина**  
Четырёхстопный хорей И.А. Бунина
- 114 **М.И. Тибилова**  
Аспекты изучения нового слова в современном русском языке
- 116 **И.Ю. Третьякова**  
Окказиональная фразеология в публицистическом стиле
- 120 **В.С. Тютрина**  
Своеобразие языковой личности персонажа в повести С. Липкина «Декада»
- 124 **Д.Д. Хайруллина**  
Репрезентация концепта «огонь» во внутренней форме английских и татарских фразеологизмов
- 128 **Н.П. Цвелева**  
Стихотворение А.И. Одоевского «Славянские девы» в контексте публицистики журнала «Русская беседа»
- 131 **Р.Н. Чиж**  
Аллоним в литературном дискурсе (на материале немецкого языка)
- 135 **С.М. Шаулов**  
«Ночные жалобы» Мартина Опица и жанровый канон «Вечерней песни»
- 138 **О.В. Шевченко**  
Мифологический символ в лирике Юрия Кузнецова о Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.
- 142 **Т.В. Шетле**  
Лексикографические критерии составления учебного словаря-минимума англоязычных терминов банковского дела
- ФИЛОСОФИЯ. СОЦИОЛОГИЯ. ПОЛИТОЛОГИЯ**
- 148 **В.А. Болдычева**  
К вопросу о культуре как социальной памяти человеческой общности
- 151 **А.А. Васильев**  
Бюрократизм на государственной гражданской службе: факторы формирования и пути преодоления
- 156 **С.Н. Волков, М.В. Волостнова**  
Феноменология сновидений: от древней экзегетики до современного экзистенциализма
- 160 **Д.В. Воробьев, В.И. Сыров**  
От ничто к нечто. Или что есть ничто?
- 164 **И.В. Куликова**  
Формирование нового образа языка в экзистенциальной философии
- 168 **В.Г. Мушич-Громыко**  
Принцип дополнительности Н. Бора и философия ценностей
- 172 **И.И. Пекарская**  
Заповеди Торы как ценность иудаизма
- 176 **А.В. Скворцова**  
Социально-философские концепции европейского и русского консерватизма (на примере Э. Бёрка и К.Н. Леонтьева)
- 180 **А.В. Шанская**  
Возрождение традиций язычества
- 183 **О.С. Шаронин**  
Аспекты институционализации местного сообщества в системе управления малого северного города
- 188 **Н.П. Шаронина**  
Потребность в образовании молодежи г. Лангепаса: противоречия условий формирования и реализации

- 193 **Ю.А. Яковлева**  
Конфронтационные религиозные организации: правда и вымысел
- 196 **О.В. Янковская**  
Особенности и специфические черты российской молодежной культуры
- ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ**
- 200 **В.В. Чекмарев**  
Семантика редефинизации модернизации системы образования в России: экономический аспект
- 210 **К.С. Айнабек**  
Земельная собственность и рента в социализации аграрных отношений
- КУЛЬТУРОЛОГИЯ. ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ**
- 217 **В.Ю. Батурина**  
Дефиниции Public Relations как социокультурного феномена
- 220 **О.Ю. Белякова**  
Алтарь святой Магдалины в Тифенбронне. История изучения и вопросы типологии
- 226 **Е.Б. Витель**  
Целостный подход к изучению художественной культуры XX века
- 230 **Е.Ю. Груздева**  
Миф Розанова о Египте
- 232 **А.Ю. Евдокимов, Е.Н. Кузнецова**  
Древнеегипетская цивилизация и проблемы современности
- 235 **А.Ж. Матевосян**  
Диалог культур как теоретическая проблема современной культурологии
- 240 **М.С. Онипенко**  
Композиционные типы кинокадров (традиции изобразительного искусства в творческой практике отечественных операторов второй половины XX в.). Статья I
- 246 **А.Н. Шикина**  
Антиномии и метаморфозы в музыкальном искусстве романтиков
- ИСТОРИЯ**
- 251 **И.Н. Гостев**  
Мобилизационная политика Костромских партийно-советских органов в годы Гражданской войны
- 256 **Пак Сын Ы**  
Свадебный обряд корейцев Сахалина и Кореи
- ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**
- 259 **С.Ю. Абрамова**  
Развитие творчества школьников как важное направление совершенствования процесса обучения в школе в современных условиях
- 263 **Т.А. Афанасьева**  
Реализация психологических оснований нравственности в реабилитации молодежи аддиктивного поведения
- 268 **Э.С. Бигаева**  
Становление военного образования на Северном Кавказе (вторая половина XVIII в. – 1917 г.)
- 271 **Е.Н. Гарькина**  
Модель использования артистизма в проявлении дошкольниками музыкальных способностей
- 275 **Т.П. Хорошенина, О.В. Геранина**  
Особенности социально-профессионального самоопределения выпускников педагогических классов
- 280 **В.А. Давыдов**  
Творческая активность как психологическая и педагогическая категория руководителя общеобразовательного учреждения
- 283 **Е.К. Дзуцова**  
Эстетика этнопедагогического наследия Коста Хетагурова
- 285 **Д.В. Кириллов**  
Исторические предпосылки ценностного отношения к здоровью в отечественной педагогике XX столетия
- 287 **Н.В. Кузьмина**  
Структура мировоззренческого уровня как основание идентичности личности
- 292 **Е.Е. Куликова**  
О некоторых «предрассудках» фортепианной педагогики (психологические эксперименты в помощь фортепианной педагогике)
- 299 **Н.Д. Курочкина**  
К проблеме модернизации образовательного процесса на основе эволюционного подхода
- 304 **М.Ю. Лолаева**  
Роль осетинского просветителя Ц. Амбалова в систематизации и сохранении памятников народного творчества для воспитания будущих поколений
- 307 **Ю.Ю. Пospelова**  
Педагогический дискурс и его характеристики
- 311 **Л.А. Роганова**  
Исследование жизнедеятельности детских туристических объединений
- 317 **Л.М. Сиголаева**  
Формирование навыков рекреации детей и подростков с аутизмом в условиях центра по работе с подростками и молодежью
- 321 **Т.В. Кривулина, В.В. Сохранов**  
Теория и практика коррекции социализации детей в условиях реабилитационного центра

- 324 **Н.В. Мирясова, В.В. Сохранов**  
Организаторская деятельность, как компонент профессиональной деятельности педагога
- 328 **Е.С. Суслова, Е.Л. Николаев**  
Дискурсивный характер системы отношений у пациентов с невротическими расстройствами
- 332 **Е.Ф. Томина**  
Рефлексивная концепция Дж. Дьюи в современном образовании
- 336 **Н.В. Чеснокова**  
Социальная активность как показатель социокультурной адаптации иностранных студентов в России
- 338 **Н.В. Чеснокова**  
Опыт исследования воспитания веры, надежды и любви в педагогической науке
- 341 **О.С. Шубенина, Т.А. Аксененко**  
Высшее образование как основа формирования абстрактного мышления, гражданской зрелости и готовности личности к профессиональной социализации
- В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ**
- 346 **Е.А. Булычева**  
Основные тенденции совершенствования методики русского языка в национальной школе
- 348 **О.В. Комисова**  
Школа полного дня в структуре современного образования
- 352 **В.В. Сохранов, Э.К. Тер-Аракелян**  
Взаимосвязь развития адаптивной школы и профильного обучения в отечественной системе образования
- В ПОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ВУЗА**
- 356 **К.В. Александров**  
Опыт внедрения в учебный процесс мультимедийного комплекса для обучения иноязычной лексике в специальном вузе
- 359 **Е.И. Барабанова**  
Классификация аудиовизуальных средств трансляции учебно-научной информации и их использование в обучении иностранным языкам
- 362 **О.А. Браилко**  
Воинский этикет и культура общения в курсантской среде – фундаментальная основа правового воспитания военнослужащих
- 365 **Р.Г. Джабиев, А.Х. Кусова**  
Влияние психических состояний на эффективность физической подготовленности студентов основного и спортивного отделений
- 368 **Л.А. Зарицкая**  
О педагогической сущности эстетической креативности в лингвистическом образовании студентов, будущих дизайнеров
- 371 **Т.И. Ибрагимов**  
Анализ содержания понятия «готовность к профессионально-педагогическому действию» в современном психолого-педагогическом знании
- 375 **Е.В. Иванов**  
Модель организации самостоятельной работы студентов-переводчиков на основе телекоммуникационных технологий
- 380 **О.Р. Воронцова, О.Б. Садовская, А.С. Илюхина**  
Тематические карты в обучении высшей математике, как инструмент формирования профессионально важных качеств личности
- 383 **А.В. Миронов**  
Исследовательская деятельность – основа развития творческой личности
- 387 **Ю.В. Рысева**  
К вопросу о формировании творческой позиции начинающего учителя
- 391 **П.Б. Тишулин, В.В. Сохранов**  
Влияние компетентного действия преподавателя иностранного языка на формирование готовности специалистов к профессиональной деятельности
- 395 **В.В. Сохранов, М.В. Баранов, Е.М. Баранова**  
Компетентная педагогическая деятельность как фактор успешности обучения студентов в процессе обучения
- 399 **В.В. Сохранов, С.А. Румянцев**  
Условия эффективного саморазвития и самообразования студентов
- 402 **М.К. Сайфетдинова, В.В. Сохранов**  
Производственная практика как фактор формирования опыта профессионального саморегулирования будущих специалистов МЧС
- 406 **А.А. Утемисова**  
Учебно-деловые игры как средство формирования готовности к принятию решения у студентов экономических специальностей
- 409 **С.А. Филатов**  
Развитие творческого потенциала студентов с ограничениями физических и сенсорных возможностей средствами компьютерных технологий
- 414 **В.М. Чиркова**  
Формирование социокультурной компетенции в теории профессионального образования (на примере изучения русского языка как иностранного)
- 418 **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**
- 423 **CONTENT**
- 428 **ТРЕБОВАНИЯ  
К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ**

# ПАМЯТЬ

В.В. Чекмарев

## СУДЬБА ХРАНИТЬ ЕГО УСТАЛА...

*Светлой памяти моего Учителя  
М.И. Скаржинского*

**Ч**то делает человек, когда остается один в комнате, где нет зеркала, в которое он мог бы себя увидеть? Он улыбается или хмурится, напевает или ворчит, сторбился или расправил плечи, какое у него выражение лица? Ни чтение, ни сочинение статей, ни подготовка к лекции или экзамену, — я именно хотел бы увидеть что делает человек, когда он ничего не делает.

К сожалению, нам уже не удастся увидеть Матвея Исааковича Скаржинского одного в комнате, когда он ничего не делает.

Всему свой срок  
на белом свете,  
Всему свой срок,  
Всему свой срок...

Жизнь и творческая судьба профессора М.И. Скаржинского — это длительный отрезок того процесса, в рамках которого социальные условия выступают при создании образа ученого не внешним фоном, на котором происходят открытия и заблуждения, а как то, что изначально определяет движение его мысли.

В наших заметках памяти М.И. Скаржинского, основные моменты его биографии являются не просто подробностями индивидуальной жизни ученого, а приобретают особое значение для усвоения опыта прошлого в наш век постоянно ускоряющегося научно-технического развития и необычайно быстрого увеличения контингента ученых. А всё ж таки — много ли их — ученых?

Волга — быстрая река — свои воды не замедлит,  
И пропажу мужика государство не заметит.  
В государстве мужиков

полегло уже не мало  
Ну и что теперь с того?  
Одного еще не стало.

Верба возле бережка  
Взглядом медленно проводит,  
И никто уже его  
Никогда нам не воротит.  
Может у другой речуги  
Его кто-нибудь дождется.  
Может что-то за заслуги  
Ему в песнях отпоется.

Сумрак, на травах настоящий спустится  
И загорится звезда — его спутник.  
Пусть ему все за старанья отпустится.  
Пусть.

И никогда и никто не дознается —  
Будет душа его петь или маяться.  
Только вот светлая не унимается

Грусть.

Коллективу кафедры экономической теории, в общем-то, очень повезло. Конкретно — весной 1978 года, когда Матвей Исаакович пришел заведовать кафедрой, будучи одновременно проректором пединститута по научной работе. По сути дела, мы вместе с Матвеем Исааковичем оказались на рубеже эпох, и нас качало так, что, казалось, мы падали в пропасть и взлетали на самый гребень волны. От того, что предлагал профессор Скаржинский по перестройке преподавания экономической науки, у членов кафедры подчас захватывало дух. Но так манила сильная логика, научность суждений, гипотетичность концепций и моделей, новизна теоретических посылок, объективность, что не стать его единомышленником было нельзя.

Заявить в своих научных исследованиях в самые обвальные времена командно-административной системы, что марксистская классово-партийная политэкономия со своей теорией трудовой стоимости изжила себя, что рыночная экономика — это не так уж и плохо, является смелостью ученого и глубоким профессионализмом. Со всей научной убедительностью он доказал, что традиционная политэкономия была обращена не к человеку, не к его экономическому поведению. Человека в ней вообще нет. Есть общественные классы, классовые интересы, экономические отношения между классами. К. Маркс во всех своих работах (в том числе и в «Капитале») выступал прежде всего как идеолог. Именно идеологическая направленность определила, несмотря на безусловную гениальность автора, научную несостоятельность решающих теоретических выводов марксистского экономического учения. Поэтому,

как считал Матвей Исаакович, вряд ли стоит вам изучать то, что в остальном мире не изучается, снова искать для России свой особый путь и особую, отличающуюся от мировой, экономическую теорию.

Матвей Исаакович Скаржинский... В созвучии этих трех слов его имени переплелись крупнейшие пласты экономической науки России. Рассказывать о жизни ученого суперсложно. Это значит, что необходимо рассказать о судьбе всего российского народа, прожившего тяжелые послеоктябрьские десятилетия, в которых были годы голода и войн, блокад и репрессий, и еще многое из того, что сопутствовало строительству «новой жизни» первого государства, провозгласившего диктатуру пролетариата. Все это не прошло стороной и Матвея Исааковича, все молодые годы стремившегося к совершенствованию своего миропонимания, интеллекта и к овладению мастерством настоящего педагога-ученого.

Занятие наукой требует от человека сосредоточения всех душевных и физических сил. Это дается великой страстью к науке и непрерывным трудом. Как пианисту надо ежедневно по много часов играть на рояле, как композитору надо днем и ночью жить в мире музыкальных образов, так и ученому надо непрерывно, систематически трудиться над совершенствованием методов эксперимента, над анализом их результатов, постоянно раздумывать над значением опытов, мечтать о новых экспериментах и теориях, думать о практическом применении их результатов в народном хозяйстве. Вы представляете себе, насколько невозможны здесь рассеянная жизнь, частные развлечения, сколько бессонных ночей и подлинных жертв требует такая работа. К счастью, чем больше входит способный человек в этот труд, тем больше наслаждения он ему доставляет, тем сильнее разгорается неукротимая страсть к научному творчеству, тем привольнее, радостнее, легче становится служение науке. Огромная затрата душевных и физических сил, необходимая для того, чтобы прийти к такому состоянию, без которого нельзя стать настоящим ученым, возможна только в молодости. Только в возрасте примерно 30–35 лет может сформироваться ученый. В это же время возникают обычно зачатки его собственных основных идей, разработке которых посвящает он свою жизнь в науке. И если к тридцати годам научный работник не делается мастером науки, не чувствует в себе этой неукротимой

жимой страсти к научному труду, то он сам должен отдать себе в этом ясный отчет и уходить из научно-исследовательского института, освобождая место другим. Если же он сам этого не понимает или не хочет понять, то ему должны разъяснить это его товарищи. Таков их долг и перед человеком, и перед наукой. Однако надо иметь в виду, что если человек обладает способностями (а только такие молодые люди и должны идти в ведущие научные институты), но не отдает научной работе все свои силы и мысли, то многого он не достигнет. Обычно это является виной самого научного работника, его нерадивости, легкомыслия, рассеянного образа жизни, отсутствия необходимой строгости к себе. На примере моих учеников я нередко наблюдал, что иногда менее способный, но более трудолюбивый и собранный человек достигает в науке большего, нежели способный, но разболтанный. Только тот, кто может стать рыцарем науки, рыцарем без страха и упрека, достигнет настоящих успехов, принесет наибольшую пользу Родине.

О решающем значении страсти к науке так красиво и умно говорил еще Иван Петрович Павлов в своем обращении к молодежи. Из чего же складывается эта страсть к науке? С одной стороны, как это ни шаблонно звучит, — из стремления проникнуть в тайны природы, выявить и вытащить на свет божий скрытые, «засекреченные» пружины явлений. Это похоже на страсть скульптора узреть в глыбе мрамора те новые прекрасные формы, которые он как бы проявляет своим резцом. В этой стороне страсти к научному исследованию есть и первобытные черты страсти охотника, отслеживающего дичь по еле заметным признакам.

С другой стороны, в основе этой страсти же лежит и совсем иная, но тесно связанная с первой причина. Это благородные, гуманистические стремления поставить раскрытые тайны природы на службу человеку, стремление претворить свои научные результаты в дела и предметы, облегчающие жизнь людей, делающие ее радостнее и красивее.

Трудно перечислить все научные проблемы, к исследованию которых М.И. Скаржинский имел отношение. И все же назову наиболее значимые из них. Это общие методологические и методические проблемы развития и преподавания экономической теории (роль и место экономической науки в приближении к постиндустриально-

му развитию мирового сообщества). Вопросы развития классовых (марксистская политическая экономия, «экономикс») и внеклассовых экономических теорий в контексте национальных и общемировых особенностей развития экономической теории. Профессор пытался преодолеть тотальный имманентизм, заключенный уже в самой аксиоматике mainstream'а современной экономической науки, а также исследовать постэкономические тенденции в жизни современного общества. Особое значение М.И. Скаржинский отводил исследованию путей и способов упрочения связей экономической теории с реальной экономической практикой, рассмотрению корректности использования в качестве постулатов экономической теории идеи «невидимой руки» и принципа «laissez faire» для формирования рекомендаций в государственном управлении.

Вклад М.И. Скаржинского в экономическую теорию заключается в разработке методологического подхода, основанного на историко-сравнительном методе. Он впервые развивает идеи многофакторности и общественных процессов, и стадийности движения факторов производства. Плюрализм, взаимосвязь экономического, социального и иных сторон общественной жизни явились для него главным в изучении общественного развития. Отсюда интерес М.И. Скаржинского и его учеников к проблемам новой политической экономии и институционализма в экономической науке.

Стеллажи  
от корешков цветасты.  
Синие, зеленые лучи...  
Стеллажи  
меня встречают:  
– Здравствуй!  
В наше царство  
визу получи!  
Тут у нас  
и Маркс, и звездочеты,  
Магелланы  
споров и идей.  
Тут у нас  
умнейшие расчеты  
Самых нерасчетливых людей.  
Этот мир –  
суровый и волшебный –  
Не всегда удачу  
он несет,  
Не спасет  
от кораблекрушений –  
От благополучия спасет!  
Вот опять Скаржинского  
листаю –

Том увесист,  
и совсем не прост.  
Все ж идеи,  
вроде, «догоняю»,  
Как бы увеличиваю рост.  
И стою в прощальном карауле  
у настороженных страниц.  
Вот за тучку звездочки нырнули.  
Вот и я – перед Скаржинским – ниц!

М.И. Скаржинский считал, что искусство руководства молодыми научными сотрудниками сводится к нескольким простым требованиям.

Подбирай, по возможности, только способных, талантливых учеников, притом таких, в которых видно стремление к научному исследованию.

В общении с учениками будь прост, демократичен и принципиален. Радуйся и поддерживай их, если они правы, сумей убедить их, если они неправы, научными аргументами. Если ты хочешь, чтобы ученик занялся разработкой какой-либо новой твоей идеи или нового направления, сделай это незаметно, максимально стараясь, чтобы он как бы сам пришел к этой идее, приняв ее за свою собственную, пришедшую ему самому в голову под влиянием разговоров с тобой. Никогда не приписывай своей фамилии к статьям учеников, если не принимал как ученый прямого участия в работе. Если интересы дела требуют от тебя, как от руководителя, переключения группы сотрудников на новую тематику, объясни, почему эта новая область интересна, почему она нужна государству. Объясни, почему ты заинтересован в том, чтобы именно данный сотрудник был на новой работе, никогда не заставляй что-либо делать, пользуясь своей силой и положением. Не увлекайся чрезмерным руководством учениками, давай им возможность максимально проявлять свою инициативу, самим справляться с трудностями. Только таким образом ты вырастишь не лаборанта, а настоящего ученого. Давай возможность ученикам идти их собственным путем. На примере Матвея Исааковича видно, какой счастливой старости может достигнуть ученый, если в нем не увядает страсть к науке, если он сумел завоевать любовь и уважение своих учеников, если с самых первых шагов в науке один только факел истины освещал ему путь, если ложные светильники личных интересов, честолюбия, высокомерия, зависти не сбивали его с пути служения науке и через это своему народу.

Человек ушел в мир иной. Что остается? Родственники, память, любовь наша, книги, ученики.

То есть он по-прежнему с нами:  
 А живому – живое: пламя  
     и праведный бой.  
 Живому – живая память,  
     живая любовь.  
 Наш путь не цветами устлан,  
     И мир наш велик,  
 Будь встречен в пути и узнан:  
     – Скаржинского ученик.  
 Мы будем с ноги сбиваться  
     порою в пути,  
 И падать, и подыматься,  
     чтоб в ногу с Вами идти.  
 Живому – живое: дети  
     с глазами отцов,  
 Книги, а в них – идеи  
     для читателей – молодцов.

В-прочем почему уместны стихи? Да нужны ли они? Вероятно, нужны. И потому, что еще не создана наука, в совокупности изучающая человека, его жизнь и связи с Природой. Может быть и потому в понимании мира ученые часто отставали от поэтов. О взаимозависимости всего со всем было сказано: нам не дано предугадать, как наше слово отзовется...

Когда-то я полагал, что только точные науки могут объяснить бытие. Но эти науки оказались неспособными (во всяком случае – пока еще) дать объяснение человеку, неписанным законам, по которым он живет, и сопряженным с ним этическим понятиям – справедливости, совести, умению прощать. И в понимании общечеловеческих ценностей большую роль играет иррациональная составляющая человеческого сознания. Так что совершенно естественно, что у людей два канала восприятия информации. Рациональный – это наука, логические рассуждения, к коим мы привыкли, и иррациональный, часто называемый *откровением*. Откровения идут помимо науки (фульгурация, озарение, вспышка молнии). Это весьма важный путь, так как дополняет привычный путь познания. Восприятие мира не может быть лишь научным, оно может быть целостным.

Вот в этом контексте – о творческой биографии профессора, доктора экономических наук, заслуженного деятеля наук России Матвея Исааковича Скаржинского. Его творческая биография расщепляется на пять блоков: непроектируемая сфера (пионер!), инженерный труд (пионер!), трудовой потенциал (пионер!), образование, новая политическая экономия (пионер!). Возьмем, к примеру, исследование М.И. Скаржинского проблем инженерного труда, результаты которо-

го были изложены в ряде его работ. Насколько его проблематика инженерного труда актуальна, и насколько решение задач в рамках проблематики было верным? Для того, чтобы ответить на этот вопрос, позволим себе следующие рассуждения. Во-первых, формирование любой научной гипотезы всегда актуально. Она является предварительным допущением, и делать такое допущение вообще имеет смысл лишь тогда, когда существует практическая возможность опровергнуть гипотезу нарочито отысканными для этой цели фактами. Гипотеза, не поддающаяся никакому опровержению, тем самым, не может быть проверена и потому непригодна для экспериментальной работы. Создатель гипотезы должен быть благодарен каждому, кто укажет ему новые пути, на которых его гипотеза может быть найдена недостаточной. В самом деле, единственно возможная проверка состоит в том, что гипотеза способна выдержать попытку ее опровержения. В поисках такого подтверждения и состоит, в сущности, работа любого ученого. Поэтому говорят также о рабочих гипотезах. Такая гипотеза тем полезнее для работы, чем больше она предоставляет возможностей для проверки: вероятности ее правильности возрастает с числом приводимых фактов, которые с ней согласуются.

Иногда считают, что заблуждением является то, – это распространено также и среди специалистов по теории познания, – что гипотеза может быть окончательно опровергнута одним или несколькими фактами, которые с ней не удастся согласовать. Если бы это было так, то все существующие гипотезы были бы опровергнуты, потому что вряд ли найдется среди них хоть одна, согласная со всеми, относящимися к ней, фактами. Любое наше познание представляет собой лишь приближение – хотя и последовательно улучшаемое приближение – к внесубъективной действительности, которую мы стремимся познать. Гипотеза никогда не опровергается единственным противоречащим ей фактом; опровергается она лишь другой гипотезой, которой подчиняется большее число фактов. Итак, «истина» есть рабочая гипотеза, способная наилучшим образом проложить путь другим гипотезам, которые сумеют объяснить больше.

Однако наше мышление и наши чувства не могут подчиниться этому, теоретически бесспорному, положению вещей. Как бы мы ни старались не упускать из виду, что все наше знание,



все, о чем говорит наше восприятие внесубъективной действительности, представляет собой лишь грубо упрощенную, приближенную картину существующего «в себе», мы все же не можем помешать себе считать некоторые вещи попросту верными и быть убежденными в абсолютной правильности этого знания.

Убеждение это, если рассмотреть его с психологической, и, прежде всего, с феноменологической, точки зрения, следует отождествить с верой, в любом смысле этого слова. Если ученый проверил некоторую гипотезу настолько, что она заслуживает наименования теории, и если эта теория настолько «удалась», что, как можно предвидеть, в дальнейшем придется лишь уточнять ее дополнительными гипотезами, но не придется изменять ее в основных чертах, то мы в такую теорию «твердо верим». Вера эта не причиняет, впрочем, какого-либо вреда, поскольку «замкнутые» теории такого рода сохраняют свою «истинность» в пределах области их применимости, даже если эта область оказывается не столь всеобъемлющей, как полагали во время построения теории. Так обстоит дело, например, со всей классической физикой: квантовая механика ограничила область ее применения, но в собственном смысле ее не опровергла.

Итак, можно сделать вывод, что проблематика инженерного труда не только не подверглась критическим атакам в период ее осмысления, но и сегодня является еще более актуальной, а найденные М.И. Скаржинским решения – научно-истинными.

Что привлекало в профессоре М.И. Скаржинском его учеников и студентов, так это умение сочетать глубину мышления с необыкновенной ясностью, прозрачностью изложения своих идей и достижений научной экономической мысли.

В людях М.И. Скаржинский ценил профессионализм и честность. Ему мало были интересны те, кто ничего не умеет (такое впечатление складывалось у него о персонах, пытающихся на своем чиновничьем уровне создать новое государство согласно собственным представлениям о жизни и о людях). Как неординарной личности и многогранному ученому, человеку мощного интеллекта, М.И. Скаржинскому были присущи глубокое понимание сути современных социально-экономических процессов, уникальное умение творчески осмысливать и обобщать фундаментальные проблемы экономической науки, острое чувство актуальности проблем современного развития общества.

Именно это принесло ему общественное признание – профессор М.И. Скаржинский являлся Почетным гражданином Костромской области.

За многолетнюю плодотворную работу и деятельность М.И. Скаржинский был награжден медалью «За доблестный труд в ознаменование 100-летия со дня рождения В.И. Ленина», нагрудным знаком «За отличные успехи в работе» в области высшего образования СССР, медалью ордена «За заслуги перед Отечеством» II степени. В феврале 2009 года М.И. Скаржинский ушел из жизни. Мы запомнили его как ученого высокой эрудиции и удивительного трудолюбия, широкого диапазона научных интересов, активной гражданской позиции, как человека высоких моральных качеств, всего себя отдавшего науке и профессиональной подготовке кадров (более трехсот публикаций, почти сотня учеников). Его жизнь – жизнь ученого в подлинном смысле этого слова, в лице которого столь многие успели обрести Друга и Учителя – это ответ на вопрос: как надо жить? Да так, чтобы, умирая, не было стыдно.

## ЭЛЕКТРОХИМИКО-ТЕРМИЧЕСКАЯ МОДИФИКАЦИЯ МАТЕРИАЛОВ НА ОСНОВЕ ЖЕЛЕЗА И ТИТАНА

*Выполнен обзор научных исследований коллектива кафедры общей физики за последние 15 лет, посвященных явлению анодного нагрева в водных электролитах и его применению для скоростной обработки металлов и сплавов.*

Большая часть исследований связана с изучением механизма явления анодного нагрева в водных растворах электролитов. Нагревание электрода с малой поверхностью, в частности, анода обусловлено формированием сплошной и устойчивой парогазовой оболочки (ПГО), окружающей анод. Эмиссия анионов электролита в оболочку обеспечивает прохождение через нее электрического тока, который приводит к разогреву парогазовой среды и окруженного ею анода до температур 400–1000 °С в зависимости от величины приложенного напряжения. На базе эмиссионного механизма проводимости ПГО [1] предложен ряд моделей, описывающих основные закономерности анодного нагрева. Скоростной нагрев изделия-анода позволяет выполнять некоторые виды термической или химико-термической обработки металлов и сплавов, которые будут рассмотрены ниже.

### Теплофизические особенности анодного нагрева

Нагрев анода реализуется в трёхфазной системе, которая содержит ПГО, отделяющую металлический анод от водного раствора электролита (рис. 1). В этой оболочке выделяется тепло, обусловленное прохождением электрического тока. Здесь обозначены  $q_l$  – плотность теплового потока, направленного из оболочки в раствор

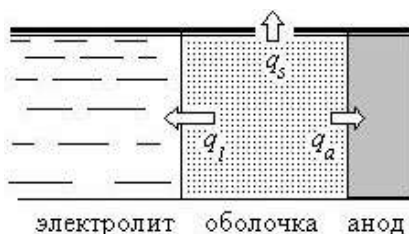


Рис. 1. Схема тепловых потоков в анодной парогазовой оболочке

электролита,  $q_s$  – плотность теплового потока, расходуемого на испарение электролита, и  $q_a$  – плотность теплового потока, направленного из оболочки в анод. Распределение температуры в оболочке, а также вольт-амперные (ВАХ) и вольт-температурные (ВТХ) характеристики анодного нагрева находятся решением уравнения теплопроводности в оболочке с надлежащими граничными условиями.

Объёмная мощность источников тепла в оболочке, обладающей определённой электропроводностью, может быть записана тремя способами. В простейшем случае предполагается, что прохождение тока подчиняется закону Ома. Постоянную удельную электропроводность парогазовой фазы можно оценить по экспериментальным измерениям температуры анода, используя решение уравнения теплопроводности для ПГО. Например, при нагреве стального цилиндрического образца диаметром 8 мм, погружённого в 15%-ый водный раствор хлорида аммония на глубину 90 мм удельная электропроводность оболочки оказывается равной  $(4 \pm 1) \cdot 10^{-3} \text{ Ом}^{-1} \cdot \text{см}^{-1}$  [2].

Второй вариант предусматривает учёт роли пространственных зарядов в анодной оболочке, которыми являются анионы электролита, эмитированные из него под действием электрического поля [3]. Здесь предполагается, что плотность тока (и скорость дрейфа анионов) пропорциональны напряжённости электрического поля в оболочке. Третий вариант связан с учётом влияния пространственного заряда в более сильных электрических полях, когда плотность тока анионов  $j = \omega \rho_e \sqrt{E}$  [4].

Стационарная плотность теплового потока из оболочки в раствор может быть аппроксимирована следующей эмпирической зависимостью

$$q_l = q_0 + (\beta + \gamma v_l) U, \quad (1)$$

где  $q_0 = 0,9 \text{ МВт/м}^2$ ,  $\beta = 3 \text{ кА/м}^2$ ,  $\gamma = 1,26 \cdot 10^5 \text{ Кл/м}^3$ ,  $v_l$  – скорость продольного обтекания образцов электролитом,  $U$  – напряжение. Выражение получено для нагрева цилиндрического образца диаметром 8 мм, погруженного в 15%-ный раствор хлорида аммония на 90 мм, при напряжениях от 140 до 270 В и скоростях продольного обтекания анода от 0,34 до 1,42 см/с [5]. Значения плотностей тепловых потоков изменяются от 1,3 до 2,4 МВт/м<sup>2</sup> при средней погрешности измерений 0,2 МВт/м<sup>2</sup>, что несколько превышает величину второго критического теплового потока для кризиса кипения воды с температурой 20 °С, равную 1,16 МВт/м<sup>2</sup>.

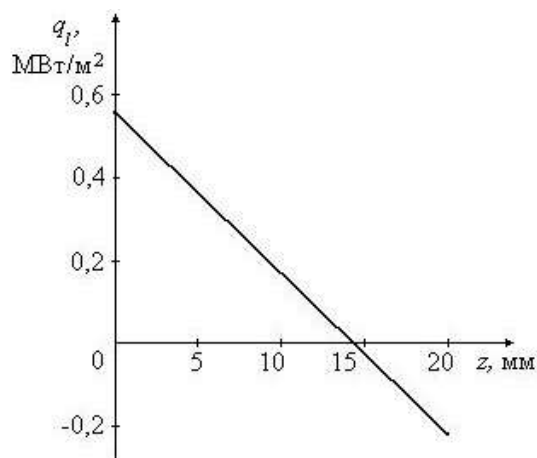
Плотность теплового потока, направленного из оболочки в анод  $q_a$ , является малой величиной по сравнению с теплом, поступающим в раствор электролита, согласно измерениям теплового баланса в системе [6]. В простейших случаях ею пренебрегают. Тогда стационарная температура анода может быть рассчитана следующим образом. Распределение температуры в ПГО, позволяющее найти температуру анода, находится решением уравнения теплопроводности в слое пара, где действуют объемные источники тепла. На границе оболочки с анодом тепловой поток считается нулевым, температура пара на границе с электролитом будет равна температуре его насыщения. Расчетная зависимость температуры анода от условий нагрева содержит неизвестную толщину оболочки  $\delta$ , которая исключается добавлением второго уравнения – плотности теплового потока из оболочки в электролит. Полученная ВТХ оказывается возрастающей, а ВАХ – падающей, что качественно отражает факт расширения ПГО по мере увеличения напряжения нагрева. Выполнен анализ моделей и значимости учета температурной зависимости коэффициента теплопроводности пара и роли пространственного заряда [7; 8].

Рассчитан профиль ПГО, основанный на решении двух уравнений: ламинарного движения пара и теплопроводности в ПГО для условий продольного обтекания анода электролитом [9; 10] и при естественной конвекции электролита [11]. Полученные профили соответствуют форме парового слоя при пленочном кипении, порядок толщины оболочки составляет десятки микрон. Показано также, что зависимость средней толщины оболочки от напряжения адекватно описывает ее расширение при увеличении напряже-

ния. Применение расчетных профилей ПГО в расчетах температуры анода приводит к падающим ВАХ и возрастающим ВТХ.

Рассмотрен также нагрев полубесконечного цилиндрического анода, погруженного в электролит на конечную длину. Выступающая из электролита полубесконечная часть соответствует системе крепления и токоподвода к нагреваемому образцу, где осуществляется конвективный теплообмен с окружающей атмосферой [12; 13]. Уравнение теплопроводности в слое пара решено в цилиндрической системе координат с учётом пространственных зарядов в парогазовой оболочке. Также учтен теплообмен с анодом по закону Ньютона – Рихмана. Численное решение получаемой системы уравнений даёт профиль расширяющейся вверх оболочки, содержащий конечную толщину в нижней части системы без дополнительных условий. Следует отметить отсутствовавший в предыдущих расчётах краевой эффект – значительное расширение оболочки в её верхней части. Этот результат косвенно подтверждается экспериментальными данными, свидетельствующими о более резком снижении температуры анода на границе погружённой и выступающей частей, что объясняется перегревом электролита в верхних слоях.

Установлены новые закономерности теплообмена между анодом и парогазовой оболочкой с помощью модифицированной модели, которая применялась для расчёта профиля оболочки с учётом вертикального градиента температуры [12]. Формальное применение закона Ньютона – Рихмана с коэффициентом теплоотдачи от оболочки к аноду позволяет получить систему уравнений, связывающих теоретическое распределение температуры по поверхности анода с плотностью теплового потока из оболочки в анод. Температура поверхности анода аппроксимировалась полиномом по экспериментальным данным. Результатом расчета являются толщина оболочки и плотность теплового потока в нагреваемый образец-анод как функции вертикальной координаты [14]. В частности, измерялась температура цилиндрических образцов из стали 45 диаметром 10 мм и длиной от 20 до 70 мм, нагреваемых в 10%-ом водном растворе ацетата аммония. Расход электролита при вертикальном обтекании образцов поддерживался на уровне 3 л/мин, температура электролита на выходе из теплообменника составляла 25 °С.



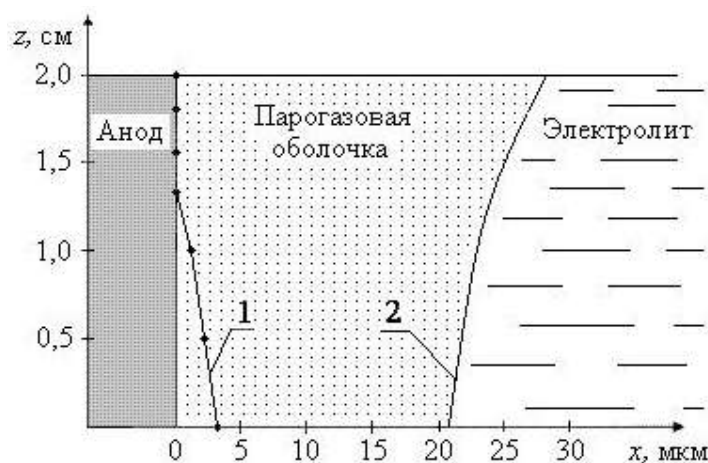
**Рис. 2.** Плотность теплового потока через боковую поверхность анода длиной 2 см. Напряжение нагрева 280 В

Оказалось, что плотность теплового потока из оболочки в анод линейно убывает в вертикальном направлении, но при некотором значении координаты она меняет знак (рис. 2). Этот результат совпадает с данными расчета температурного поля вертикально нагреваемого цилиндрического анода [15]. На рисунке 3 представлена схема анодной парогазовой оболочки. Рассчитанная поверхность максимальной температуры отстоит от анода не более чем на 5 мкм, что не превосходит 20% максимальной толщины оболочки. Зависимости плотности теплового потока от величины напряжения нагрева в изученном диапазоне не выявлено.

Полученные результаты показывают, что введенная ранее условная теплоотдающая поверхность – поверхность максимальной температуры в парогазовой оболочке [16], может считаться таковой лишь в нижней части системы. Более высокая удельная теплопроводность металлического анода приводит к тому, что его верхняя часть получает тепло от своей же нижней части, а не от контактирующей с ней парогазовой оболочки. Формальный расчет коэффициента теплоотдачи от верхней части анода к парогазовой оболочке дает значения 300–600 Вт/(м<sup>2</sup>·К), а от парогазовой оболочки к нижней части анода приводит к величинам порядка 10<sup>5</sup> Вт/(м<sup>2</sup>·К). По нашему мнению, это указывает на неприменимость использования коэффициента теплоотдачи для описания теплообмена при анодном нагреве.

В таком случае значимые различия экспериментальных данных можно объяснить, прежде всего, условностью измеряемой величины. При анодном нагреве нет ни явно выраженной теплоотдающей поверхности, ни гомогенной среды, получающей тепло. Формальное усреднение полученных коэффициентов теплоотдачи по всей длине анода дает значения, сопоставимые с ранее опубликованными [6; 16].

Плотность теплового потока  $q_s$ , затраченного на испарение электролита, определялась измерением убыли объема раствора за время эксперимента [17]. Эта доля тепла не превышает 8% от полной потребляемой мощности. В интервале напряжений 120–280 В плотность теплового потока, расходуемого на испарение электролита,



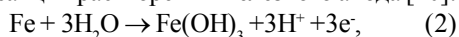
**Рис. 3.** Поверхность максимальной температуры (1) и профиль парогазовой оболочки (2) для анода длиной 2 см при напряжении нагрева 240 В

возрастает от 20 до 150 кВт/м<sup>2</sup> при нагреве образца диаметром 8 мм, погружённого на 10 мм в раствор хлорида аммония. Увеличение размеров образца приводит к снижению плотности рассматриваемого теплового потока.

Механизм проводимости ПГО, основанный на эмиссии анионов электролита, дополнен возможными разрядными явлениями в диапазоне напряжений 260–300 В. Предполагается, что процессы возбуждения и ионизации в парогазовой среде могут сопровождаться разбрызгиванием электролита, что увеличивает расход энергии в оболочке. Такое явление объясняет убывающий характер ВТХ при напряжениях 260–300 В [18] и наличие минимума на ВАХ нагрева титана [19].

#### Электрохимические особенности анодного нагрева

Механизм электрохимических реакций в условиях анодного нагрева во многом неясен. Предполагается, что на поверхности анода образуется проникаемая оксидная пленка, через которую уходят ионы железа (анодное растворение), поступает кислород (окисление) и могут диффундировать атомы легких элементов (азота, углерода, бора), если они имеются в ПГО [1]. Анализ изменения состава электролита (водного раствора хлорида аммония) позволил обнаружить некоторые закономерности и записать возможную схему реакции растворения железного анода [20]:



где  $\text{Fe}(\text{OH})_3$  – идеализированная запись множественных форм  $\text{Fe}_2\text{O}_3(\text{H}_2\text{O})_x$  и  $\text{FeOOH}(\text{H}_2\text{O})_x$ .

Обнаружено также, что ионы железа находятся в электролите преимущественно в форме суспензии гидроксосоединений железа (II) и (III). Доля растворимых соединений железа составляет менее 5% от общего содержания в растворе. Показано, что ион хлора обеспечивает перенос заряда из ПГО к аноду, участвуя в цикле реакций, которые возвращают его в прианодную область электролита. Часть хлора удаляется из раствора в результате рекомбинации с ионами аммония в ПГО с последующей эвакуацией хлорида аммония из зоны нагрева. Наличие глицерина в составе электролита способствует увеличению доли растворимых форм железа (III), предположительно, за счет образования комплексов глицерином.

Обнаружен достаточно высокий ресурс хлоридно-глицеринового электролита для цементации при нагреве в условиях естественной конвек-

ции. Уменьшение содержания глицерина не превышает 13% в течение 40 мин эксплуатации [21]. Результат подтвержден измерениями в условиях продольного обтекания деталей электролитом [22]. Там же показана возможность диагностики работоспособности электролита измерением коэффициента его прозрачности для света с длиной волны 0,65 мкм.

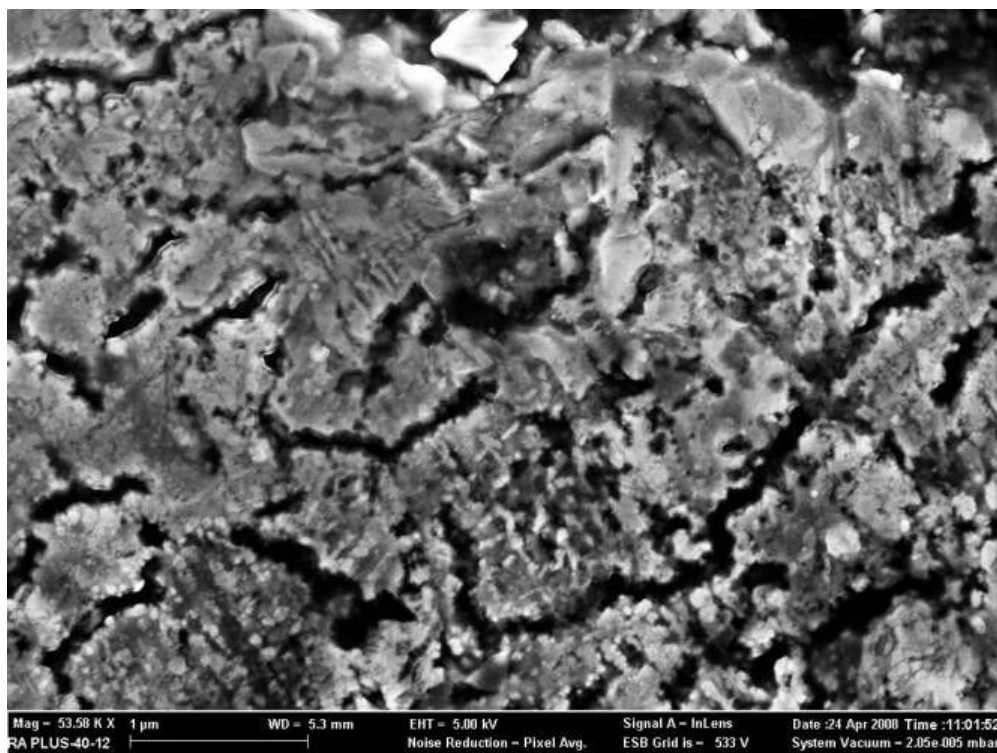
#### Электрохимико-термическая модификация поверхностей материалов

Высокотемпературное окисление поверхности анода приводит к образованию оксидной пленки, имеющей поры различной конфигурации толщиной примерно 100 нм (рис. 4). Через эти поры могут ускоренно диффундировать насыщающие компоненты (азот, углерод, или бор), адсорбированные на поверхности анода, что создает условия для реализации химико-термической модификации материалов.

Оценки углеродного потенциала насыщающих атмосфер для проведения электрохимической цементации показали, что существенный разброс данных различных исследователей связан с невысокой точностью измерений [23; 24]. Величины коэффициента диффузии углерода в малоуглеродистых сталях составляют от  $0,85 \cdot 10^{-7}$  см<sup>2</sup>/с до  $17,0 \cdot 10^{-7}$  см<sup>2</sup>/с при наиболее распространенной температуре 950 °С. Во многих методиках опубликованных исследований не предусматривалась стабилизация составов электролитов, сильно изменяющаяся в процессе эксплуатации. Не всегда корректно измерялась температура обработки, что недопустимо в условиях значительных температурных градиентов. Иногда цементация образцов проводилась без возможности измерения их температуры, например, тонких проволок [25].

Очевидно также, что металлографические оценки содержания углерода дают заниженные значения из-за усреднения результата по большому объему. Полученные значения не превышают 0,9% на поверхности образца. Более точные данные можно получить методом спектрометрии обратного ядерного рассеяния (ЯОР) протонов согласно которым поверхностная концентрация углерода может достигать 2% (масс.) [26; 27].

Возможности скоростной анодной цементации удалось распространить на упрочнение порошковых материалов на основе железа – железнографиты. Пористая структура спеченных железнографитов приводит к меньшим скоростям



**Рис. 4.** Микрофотография оксидной пленки на поверхности образца из стали 45 после насыщения углеродом в хлоридно-глицериновом электролите при температуре 960 °С в течение 5 мин с последующим охлаждением на воздухе

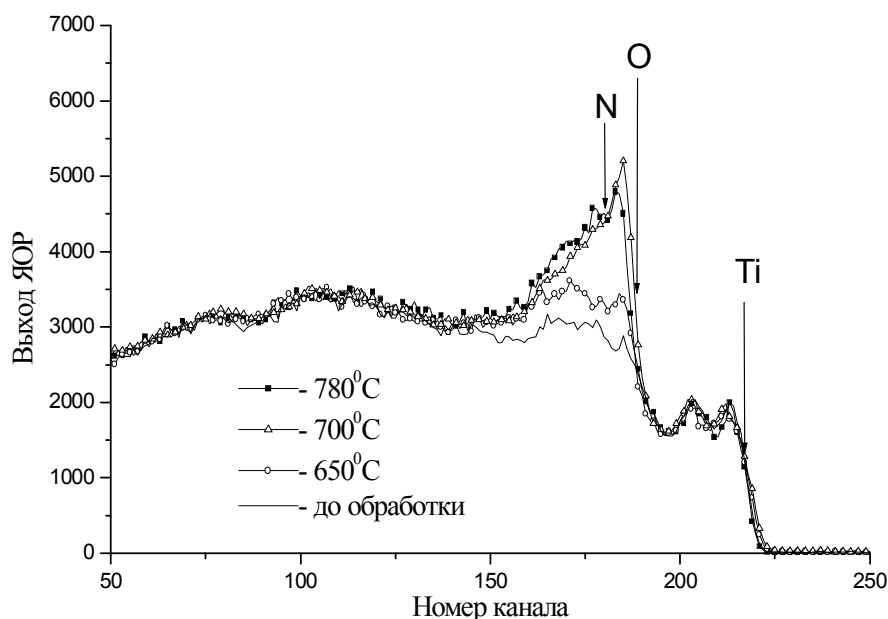
нагрева и более интенсивному окислению развинутой поверхности [28]. По данным рентгеноструктурного анализа наиболее интенсивное окисление характерно для электролитов, содержащих сахар, промежуточное – для составов с глицерином, минимальное – для растворов с ацетоном. Наоборот, наибольший углеродный потенциал по оценкам металлографического анализа достигается в растворах с ацетоном (0,9%), средний – с глицерином (0,8%) и меньший – в растворах, содержащих сахар (0,7%). Достоинствами анодной цементации железуглеродистых сталей оказались измельчение зерен и сохранение перлитной сердцевин. Традиционная газовая цементация приводит к повышению концентрации углерода по всему объему изделия из-за диффузии структурно-свободного графита, что снижает механические свойства материала. Поэтому анодная цементация материалов ЖГр0,5Д2, ЖГр1Д2 или ЖГр1Д2Мс3Кф0,5Б0,06 позволяет увеличить их твердость и износостойкость по сравнению с газовой цементацией [29].

Дополнительные возможности дает совместное насыщение сталей азотом и углеродом. Здесь

также обнаружено измельчение зерен по мере увеличения температуры обработки и повышение уровня микродеформаций, которые приводят к остаточным сжимающим напряжениям [30]. Наличие поверхностной карбонитридной зоны вместе с оксидным слоем позволяют существенно увеличить коррозионную стойкость стали 45 [31] и ее поверхностную микротвердость [32]. Цементация или нитроцементация аустенитной стали 12Х18Н10Т приводит к существенному увеличению ее микротвердости до 4,5 ГПа без снижения коррозионных свойств, в том числе без опасности межкристаллитной коррозии [33–35].

Осуществлено анодное борирование стали 45, позволяющее увеличить ее поверхностную микротвердость до 7,5 ГПа. Особенностью электрохимико-термического борирования является отсутствие хрупкого бориды FeB по данным рентгеноструктурного анализа, что должно повысить механические свойства упрочняемого материала [36].

Неизбежным процессом, сопутствующим анодному нагреву в водных электролитах, является формирование оксидного слоя на поверхности анода. Установлено, что окислирование



**Рис. 5.** Спектр ядерного обратного рассеяния протонов с энергией 7,45 МэВ на образцах титана VT1-0 после его обработки в хлоридно-аммиачном электролите при различных температурах

стали 45 при температурах 850–1000 °С приводит к значительному улучшению коррозионной стойкости в растворе серной кислоты 0,5 М при 20 °С и стабилизации потенциала в положительной области [37].

Аналогичные результаты получены при электрохимико-термической модификации титана, оксидирование которого существенно увеличивает сопротивление коррозии. С помощью метода спектрометрии ЯОР протонов исследован состав поверхностного слоя технического титана, модифицированного внедрением азота и кислорода [38]. На рисунке 5 представлены зависимости доли рассеянных протонов (выхода ЯОР) от номера канала регистратора, то есть от их энергии. За 5 минут обработки поверхностная концентрация азота и кислорода в диффузионной зоне достигает 10 и 13 ат.%, соответственно. Увеличение температуры обработки приводит к интенсификации процесса азотирования, при этом концентрация кислорода в диффузионном слое изменяется мало.

#### Методы управления анодным нагревом

Явление анодного нагрева реализуется погружением детали в раствор электролита или подачей струи электролита на обрабатываемую поверхность. Второй вариант удобен для локального упрочнения, в частности, для обработки внут-

ренних поверхностей, например, отверстий. Для формирования струи используется спрейер, внутри которого размещен цилиндрический катод. Подача струи осуществляется насосом, температура раствора электролита стабилизируется с помощью теплообменника.

Экспериментально установлено, что повышение напряжения при прочих равных условиях всегда способствует увеличению температуры нагреваемой цилиндрической детали при подаче струи на ее торец [39]. Наивысшие значения температуры, достигаемые при напряжении 300 В, превышают 830 °С, что позволяет вести нитрозакалку среднеуглеродистых сталей.

Увеличение зазора между соплом спрейера и нагреваемой поверхностью приводит к снижению температуры нагрева. Наоборот, температура нагрева возрастает при увеличении скорости струи в диапазоне величин от 0,4 до 1,0 м/с. Рекомендуемая величина зазора составляет 2,5–5,0 мм.

Обработка изделий или образцов их погружением в электролит может быть реализована в условиях естественной конвекции. В таком случае не требуется насос, неизбежные пульсации которого дестабилизируют условия нагрева. В этом случае теплообменник устанавливается внутри рабочей камеры. Условия естественной конвекции позволяют достичь температуры нагрева, достаточные для нитрозакалки среднеуглеродис-

тых сталей при нагреве образцов с площадью обрабатываемой поверхности до 15 см<sup>2</sup> [17]. Обнаружено, что увеличение глубины погружения образца способствует интенсификации теплообмена, постепенному выравниванию температуры электролита по всему объему рабочей камеры, и повышению температуры нагрева анода. Дополнительную интенсификацию теплообмена дает барботаж рабочего электролита воздухом, что позволяет нагревать изделия до температур скоростной анодной цементации (950–1000 °С) [40; 41].

Другим вариантом управления температурой нагрева оказалось формирование радиального оттока электролита из прианодной зоны без его перелива через верхний край рабочей камеры. Отбор перегретого электролита способствует локальному утонению ПГО, что приводит к повышению локальной плотности тока и температуры на данном участке. Обнаружено влияние скорости оттока электролита на температуру нагрева образца-анода: максимум ВТХ смещается в сторону больших напряжений [42].

Показана возможность выравнивания твердости вертикально ориентированного закаливаемого цилиндра по его высоте с помощью устройства, формирующего радиальные потоки электролита, подаваемые на деталь [29]. В этом случае местное охлаждение электролита сочетается с динамическим напором струи, дополнительно сжимающей ПГО. Наибольший эффект получен при использовании тороида диаметром 10,5 см с пятью отверстиями, через которые подавался электролит (расход 2 л/мин). Неравномерность твердости на участке длиной 50 мм не превышала 7 единиц HRC. Максимальная твердость закаленной стали 45 вблизи торца составила 59 HRC, в области действия радиальных потоков 55–57 HRC, а минимальная – 52 HRC.

### Применения

Наибольшее распространение получила электрохимико-термическая цементация технологической оснастки в легкой промышленности [43]. На предприятиях России, Украины, Белоруссии, Молдавии и Казахстана использовались установки типа УХТО, выпускаемые Опытным заводом Института прикладной физики Академии наук Молдавии. В первой половине 1990-х годов Костромским НИИ льняной промышленности были разработаны и внедрены установки типа АТО на предприятиях отрасли. В последние годы разра-

ботан технологический процесс скоростной цементации нитепроводников прядильных машин ПМ-88-Л8 с последующей закалкой в том же электролите, позволяющий повысить их твердость в 3,0–3,5 раза и существенно увеличить износостойкость по сравнению с серийными деталями. Положительный результат предлагаемой технологии подтвержден опытно-промышленными испытаниями.

### Выводы

1. Разработана теплофизическая модель явления анодного нагрева как аналога пленочного кипения с объемными источниками тепла в парогазовой оболочке, связанных с прохождением электрического тока. Предложены методики расчета профиля парогазового слоя, вольт-амперных и вольт-температурных характеристик, установлены зависимости действующих в системе тепловых потоков от параметров нагрева.

2. Предложена схема реакций, протекающих при анодном электролитном нагреве стальных изделий в водном электролите на основе хлорида аммония. Определена динамика изменения состава хлоридно-глицеринового электролита для цементации в процессе обработки. Показано, что убывающие в начале эксплуатации концентрации ионов хлора и глицерина стабилизируются на достаточно высоком уровне.

3. Методами металлографического и рентгеноструктурного анализов, а также с помощью ядерного обратного рассеяния протонов уточнен фазовый состав поверхностных слоев стальных и титановых сплавов, модифицированных внедрением азота, углерода, кислорода и бора, показана возможность существенного повышения твердости, прочности и коррозионной стойкости ряда конструкционных сталей.

4. Разработаны методы совершенствования анодного нагрева путем управления движением электролита. Выявлены возможности локальной обработки с помощью струйного нагрева, влияния радиального и продольного обтекания на температурное поле обрабатываемого изделия, стабилизации теплообмена в условиях естественной конвекции или барботажа воздухом. Предложены новые технологические процессы повышения ресурса изделий из конструкционных сталей.

Работа выполнена по тематическому плану НИР при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ.



# Библиографический список

1. *Belkin P.N.* Anodic heating in aqueous solutions of electrolytes and its use for treating metal surfaces / P.N. Belkin, V.I. Ganchar, A.D. Davydov, A.I. Dikumar, E.A. Pasinkovskii // *Surfaces Engineering and Applied Electrochemistry*. – 1997. – №2. – P. 1–15.
2. *Дьяков И.Г.* Толщина парогазовой оболочки при анодном нагреве вертикально погружённого цилиндра / И.Г. Дьяков, А.К. Товарков, П.Н. Белкин // *Электронная обработка материалов*. – 2002. – №4. – С. 43–49.
3. *Ганчар В.И.* Вольт-температурная и вольт-амперная характеристики анодного процесса электролитного нагрева / В.И. Ганчар, Э.Г. Дмитриев // *Электронная обработка материалов*. – 1989. – №2. – С. 23–25.
4. *Шадрин С.Ю.* Расчет температуры анодного нагрева / С.Ю. Шадрин, П.Н. Белкин // *Электронная обработка материалов*. – 2002. – №3. – С. 24–29.
5. *Белкин П.Н.* Тепловые потоки при нагреве анода в водных растворах / П.Н. Белкин, А.К. Товарков // *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. – 2001. – №3. – С. 8–12.
6. *Белкин П.Н.* Теплообмен между анодом и парогазовой оболочкой при электролитном нагреве / П.Н. Белкин, В.И. Ганчар, А.К. Товарков // *Инженерно-физический журнал*. – 1986. – Т. 51. – №1. – С. 154–155. Деп. в ВИНТИ 20.02.86. № 1177-B86.
7. *Белкин П.Н.* Стационарная температура анода, нагреваемого в водных электролитах / П.Н. Белкин, А.Б. Белихов // *Инженерно-физический журнал*. – 2002. – Т. 75. – №6. – С. 19–24.
8. *Шадрин С.Ю.* Стационарная температура анода, нагреваемого в водных электролитах / С.Ю. Шадрин, П.Н. Белкин // *Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Энергетика»*. – 2002. – Вып. 7.2. – С. 97–100.
9. *Дьяков И.Г.* Толщина парогазовой оболочки при анодном нагреве вертикально погруженного цилиндра // *Тезисы докладов Международной научно-технической конференции «Электрохимические и электролитно-плазменные методы модификации металлических поверхностей»*. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова; М.: ИЦ «МАТИ»–РГТУ им. К.Э. Циолковского, 2003. – С. 48.
10. *Дьяков И.Г.* Профиль парогазового слоя при анодном нагреве вертикальной поверхности / И.Г. Дьяков, П.Н. Белкин // *Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Энергетика»*. – 2002. – Вып. 7.2. – С. 35–38.
11. *Белкин П.Н.* Ламинарное движение плёнки пара вдоль вертикального цилиндрического анода при его нагреве в водном электролите / П.Н. Белкин, Т.Л. Мухачёва // *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*. – 2004. – №3. – С. 4–6.
12. *Мухачёва Т.Л.* Моделирование анодного электролитного нагрева // *Инженер*. – 2006. – №7. – С. 105–108.
13. *Дьяков И.Г.* Расчёт толщины парогазового слоя при анодном электролитном нагреве / И.Г. Дьяков, Т.Л. Мухачёва // *Материалы всероссийской научно-технической конференции «Теплофизика технологических процессов»*. – Рыбинск: РГАТА, 2005. – С. 130–132.
14. *Мухачёва Т.Л.* Особенности распределения тепловых потоков в системе анод – парогазовая оболочка при анодном электролитном нагреве // *Научные труды Международной молодёжной научной конференции «XXXII Гагаринские чтения»*. – М.: МАТИ, 2006. – Т. 3. – С. 87–88.
15. *Белкин П.Н.* О распределении температуры в стальном аноде при его нагреве электролитной плазмой / П.Н. Белкин, Е.А. Пасинковский, А.А. Факторович // *Известия АН МССР, сер. физ.-техн. и мат. наук*. – 1977. – №1. – С. 82–84.
16. *Ганчар В.И.* Параметры теплообмена в процессе анодного электролитного нагрева // *Инженерно-физический журнал*. – 1991. – Т. 60. – №1. – С. 92–95.
17. *Дьяков И.Г.* Особенности анодного нагрева при движении электролита в режиме свободной конвекции / И.Г. Дьяков, С.Ю. Шадрин, П.Н. Белкин // *Электронная обработка материалов*. – 2004. – №4. – С. 9–13.
18. *Мухачёва Т.Л.* Влияние распыления электролита на вольт-температурные характеристики анодного нагрева / Т.Л. Мухачёва, И.Г. Дьяков, П.Н. Белкин // *Сборник трудов 4-й Всероссийской с международным участием научно-технической конференции «Быстрозакаленные материалы и покрытия»*. – М.: МАТИ, 2005. – С. 115–120.
19. *Жиров А.В.* Особенности анодного нагрева титана в водных электролитах / А.В. Жиров, С.Ю. Шадрин, П.Н. Белкин // *Труды 6-й Всероссийской с международным участием научно-технической конференции «Быстрозакаленные материалы и покрытия»*. – М.: МАТИ, 2007. – С. 140–145.

20. Дьяков И.Г. К вопросу об электрохимических реакциях при анодном нагреве в водных электролитах на основе хлорида аммония / И.Г. Дьяков, А.Р. Наумов // Электронная обработка материалов. – 2006. – №6. – С. 4–9.
21. Дьяков И.Г. Динамика выработки электролита при анодном электролитном нагреве в условиях естественной конвекции / И.Г. Дьяков, С.А. Кусманов, А.Р. Наумов, П.Н. Белкин // Материалы II Международной научно-технической конференции «Электрохимические и электролитно-плазменные методы модификации металлических поверхностей». – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова; М.: ИЦ «МАТИ»–РГТУ им. К.Э. Циолковского, 2007. – С. 196–203.
22. Жиров А.В. Диагностика работоспособности электролита путем измерения его оптических характеристик в процессе эксплуатации / А.В. Жиров, С.А. Кусманов, Л.В. Грязнова, В.А. Новикова // Материалы II Международной научно-технической конференции «Электрохимические и электролитно-плазменные методы модификации металлических поверхностей». – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова; М.: ИЦ «МАТИ»–РГТУ им. К.Э. Циолковского, 2007. – С. 218–222.
23. Белкин П.Н. Электрохимико-термическая обработка металлов и сплавов. – М.: Мир, 2005. – 336 с.
24. Белкин П.Н. Особенности цементации при электрохимико-термической обработке малоуглеродистых сталей / П.Н. Белкин, В.В. Данилов // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2004. – №2. – С. 8–15.
25. Белихов А.Б. Влияние режимов анодной цементации на электросопротивление тонкой проволоки / А.Б. Белихов, П.Н. Белкин // Электронная обработка материалов. – 1995. – №2. – С. 74–76.
26. Романовский Е.А. Применение спектрометрии обратного рассеяния при разработке процессов диффузионного насыщения поверхности сталей / Е.А. Романовский, А.Б. Белихов, П.Н. Белкин, О.В. Беспалова, А.М. Борисов, В.В. Железнов, В.О. Кордюкевич, В.С. Куликаускас // Тезисы докладов XXX Международной конференции по физике взаимодействия заряженных частиц с кристаллами. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – С. 101.
27. *Bespalova O.V., Goryaga N.G., Kordyukovich V.O.* at all. Application of the nuclear backscattering spectrometry for the study of the process of thermochemical treatment of metals and allows // 7<sup>th</sup> European Particle Accelerator a Europhysics Conference. – Austria Center Vienna, 2000.
28. Белихов А.Б. Особенности анодной цементации железуграфитов / А.Б. Белихов, П.Н. Белкин // Электронная обработка материалов. – 1998. – №5–6. – С. 23–31.
29. Белихов А.Б. Анодная цементация материалов на основе железа с целью повышения их износостойкости: Автореф. дис. ... канд. техн. наук. – Кострома, 1999. – 15 с.
30. Шкурпело А.И. Фазовый состав и структура поверхностного слоя армко-железа и аустенитной нержавеющей Cr-Ni-стали 12X18H10T после нитроцементации при анодном электролитном нагреве / А.И. Шкурпело, П.Н. Белкин, Е.А. Пасинковский // Физика и химия обработки материалов. – 1993. – №2. – С. 116–125.
31. Дьяков И.Г. Повышение коррозионной стойкости стали 45 путем анодного насыщения азотом и углеродом / И.Г. Дьяков, Т.Л. Мухачева // Труды 5-й Всероссийской с международным участием научно-технической конференции «Быстрозакаленные материалы и покрытия». – М.: МАТИ, 2006. – С. 360–364.
32. Дьяков И.Г. Анодное насыщение сталей азотом и углеродом / И.Г. Дьяков, Т.Л. Мухачева // Материалы II Международной научно-технической конференции «Электрохимические и электролитно-плазменные методы модификации металлических поверхностей». – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова; М.: ИЦ «МАТИ»–РГТУ им. К.Э. Циолковского, 2007. – С. 215–217.
33. Дьяков И.Г. Повышение физико-химических свойств деталей при анодном электролитном нагреве в электролитах на основе карбамида / И.Г. Дьяков, Т.Л. Мухачева // Труды 6-й Всероссийской с международным участием научно-технической конференции «Быстрозакаленные материалы и покрытия». – М.: МАТИ, 2007. – С. 267–271.
34. Мухачёва Т.Л. Повышение физико-химических свойств стали 12X18H10T при анодной электрохимико-термической обработке // Материалы XXXIV международной молодежной научной конференции «Гагаринские чтения». – М.: МАТИ – РГТУ им. К.Э. Циолковского, 2008.
35. Дьяков И.Г. Повышение однородности эксплуатационных свойств деталей, упрочненных электрохимико-термической обработкой: Автореф. дис. ... канд. техн. наук. – Рыбинск, 2006. – 16 с.
36. Алющенко П.П. Борирование стали 45 при анодном электролитном нагреве / П.П. Алющенко

ко, А.Б. Белихов, И.Г. Дьяков // Материалы II Международной научно-технической конференции «Электрохимические и электролитно-плазменные методы модификации металлических поверхностей». – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова; М.: ИЦ «МАТИ»–РГТУ им. К.Э. Циолковского, 2007. – С. 37–40.

37. Жиров А.В. Влияние режимов анодного электролитного нагрева на свойства оксидного покрытия стали 45 / А.В. Жиров, Е.П. Гришина, О.В. Краева // Труды 5-й Всероссийской с международным участием научно-технической конференции «Быстрозакаленные материалы и покрытия». – М.: МАТИ, 2006. – С. 122–126.

38. Белкин П.Н. Применение спектрометрии ЯОР протонов для исследования анодной химико-термической обработки титана / П.Н. Белкин, А.М. Борисов, В.Г. Востриков, И.Г. Дьяков, Е.А. Романовский, М.В. Серков // Физика и химия обработки материалов. – 2006. – №1. – С. 59–61.

39. Белкин П.Н. Влияние условий подачи электролита на температуру струйного анодного на-

грева / П.Н. Белкин, А.Б. Белихов, М.Ю. Соколов // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2000. – №3. – С. 8–11.

40. Шадрин С.Ю. Анодный нагрев в условиях естественной конвекции электролита / С.Ю. Шадрин, П.Н. Белкин // Вестник Воронежского государственного технического университета. Серия «Энергетика». Вып. 7.4. – 2004. – С. 107–111.

41. Шадрин С.Ю. Разработка скоростной анодной цементации малоуглеродистых сталей путем их нагрева в барботируемом водном электролите: Автореф. дис. ... канд. техн. наук. – Рыбинск, 2006. – 16 с.

42. Дьяков И.Г. Влияние радиального обтекания анода электролитом на характеристики нагрева / И.Г. Дьяков, Н.С. Азарян, Т.Л. Мухачева // Вестник Воронежского государственного технического университета. Серия «Энергетика». Вып. 7.4. – 2004. – С. 151–153.

43. Белихов А.Б., Белкин П.Н. Скоростное анодное упрочнение деталей машин и оснастки // Текстильная промышленность. – 1996. – №4. – С. 31–33.

УДК 531.3  
В 751

Б.Т. Воробьев, Ю.Б. Кузьмичев

## ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИЧЕСКИХ СИЛ ПРИ ГРУППОВОМ ПРИВОДЕ МНОГОРОТОРНЫХ СИСТЕМ

*Реальные роторы всегда имеют дисбаланс, который при их вращении создаёт динамические силы, действующие на остов механической системы. В многороторных системах с тангенциальным ремённым приводом направление векторов дисбалансов отдельных роторов является величиной случайной. В статье исследуются ситуации, которые необходимо учитывать при расчете динамических сил в многороторных системах.*

**Ключевые слова:** ротор, статический дисбаланс, динамическая нагрузка, условия совместного действия нагрузок.

При работе много роторных систем с тангенциальным ремённым приводом от одного электродвигателя (рис. 1), динамические силы, вызванные остаточным дисбалансом отдельных роторов и действующие через подшипники роторов на основание механической системы, вызывают вибрации корпусов машин и механизмов, а также строительных конструкций на которых установлены машины.

Такие вибрации могут привести к разрушению опорных элементов конструкции системы, влиять на качество технологических процессов и на здоровье обслуживающего персонала. Поэтому для устранения негативных факторов су-

ществуют типовые методы расчета динамических нагрузок на основание машин с учетом различных параметров системы. Однако типовая методика расчёта не учитывает отдельные ситуации в работе многороторных систем, возможность которых в некоторых случаях нельзя исключить.

Интерес представляет исследование и анализ работы многороторных систем проведённые для определения расчетной зависимости результирующей динамической нагрузки на основании от всех роторов системы с учётом того, что векторы остаточных дисбалансов отдельных роторов могут иметь относительно друг друга направление неизвестное заранее и изменяющееся во вре-

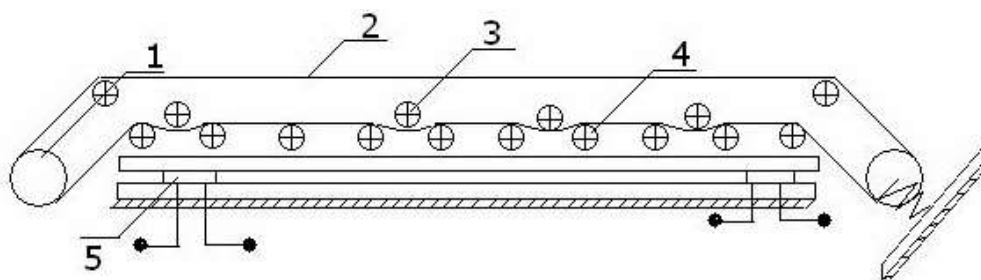


Рис. 1. Многороторный тангенциальный привод.

1 – шкив приводного двигателя; 2 – приводной ремень; 3 – направляющие ролики;  
4 – роторы; 5 – тензодатчики

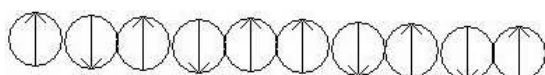


Рис. 2.

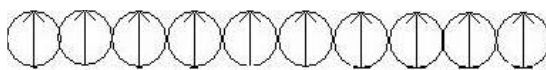


Рис. 3.

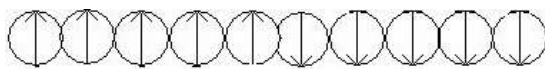


Рис. 4.

мени. В этом случае можно проанализировать несколько крайних ситуаций.

Первая ситуация, когда векторы дисбалансов роторов окажутся, направлены поочередно вверх и вниз (рис. 2).

Этот случай можно считать самым благоприятным, так как результирующая динамическая сила практически стремится к нулю, при условии равенства дисбалансов отдельных роторов.

Второй случай, когда все векторы дисбалансов роторов окажутся, направлены в одну сторону, например, вверх (или вниз) (рис. 3).

Это самый не желательный случай расположения векторов дисбалансов роторов, так как результирующая динамическая сила будет иметь максимальное значение.

Также не желательным случаем будет вариант направления векторов дисбаланса изображенный на рисунке 4.

В этом случае появляется динамический момент, действующий на опорную конструкцию, который может раскачивать основание системы. Остальные варианты расположения векторов дисбалансов будут переходными между рассматриваемыми.

В реальных многороторных системах с тангенциальным приводом при использовании плоского ремня частота вращения роторов в общем случае неодинакова и может отличаться до  $\pm 1\%$  (в зависимости от числа роторов и других параметров привода: диаметров приводных блоков, шероховатости их поверхности и т.д.). Поэтому рассмотренные варианты расположения векторов дисбалансов в идеале возможно никогда и не возникнут, хотя близкие к ним ситуации весьма возможны. Исследование таких систем с большим числом вращающихся роторов, частоты вращения которых отличаются незначительно, показывают, что линия динамической нагрузки от группы роторов, меняется по неизвестному закону и может быть представлена в виде хаотичной бегущей волны динамических сил, действующих на основание системы.

При выполнении экспериментальных исследований, представленных в работе [1], кроме изложенных результатов были получены зависимости результирующих динамических сил от числа вращающихся роторов путем соответствующих измерений. В таблице 1 приведены усредненные значения динамических сил после многократных измерений.

Таблица 1

Динамическая нагрузка на состав машины с разным числом роторов

Количество роторов		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Результирующая динамическая сила (Н)	А	21	38	52	61	68	72	74	75	75	76
	В	96	168	230	280	324	356	374	392	400	402

Примечание: А – остаточный дисбаланс роторов составляет 0,2 г.см; В – остаточный дисбаланс роторов 1 г.см.

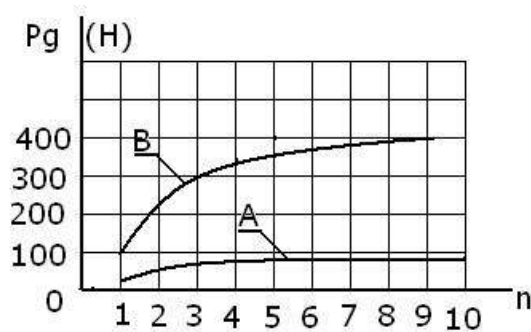


Рис. 5.

На рисунке 5 представлены кривые зависимости результирующей динамической силы действующей на остов много роторной системы от количества работающих роторов с учётом жесткости тензометрических датчиков, воспринимающих эти силы ( $C_g = 6,65$  кН/мм). Частота вращения роторов составляет 12000 об/мин.

Полученные зависимости легко аппроксимировать известными кривыми, уравнения которых могут быть использованы в расчётах многороторных систем аналогичной конструкции. Все параметры измерительной системы указаны в работе [1].

Балансировка роторов проводилась на балансировочном станке фирмы «Шенк», который позволяет достаточно точно фиксировать вектор остаточного дисбаланса каждого ротора системы. В случае использования многороторных систем с жесткой кинематической связью (например, цепные передачи), при известных векторах дисбалансов, установка роторов соответственно первой ситуации, позволяет снизить вибрации в системе и повысить эксплуатационные характеристики оборудования.

#### Библиографический список

1. Воробьев Б.Т., Кузнецов Г.К., Маянский С.Е. Экспериментальное исследование динамических нагрузок, создаваемых рабочими органами пневмомеханических машин // Технология текстильной промышленности. – 1987. – №5.
2. Мэнли Р. Анализ и обработка записей колебаний / Пер. с англ. – М.: Машиностроение, 1972.
3. Тимошенко С.П., Янг Д.Х., Уивер У. Колебания в инженерном деле / Пер. с англ. – М.: Машиностроение, 1985.

А.П. Откидач, А.А. Барышев

### МИКРОБИОЛОГИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ ПРИ ВЫРАЩИВАНИИ МОЛОДИ ОСЕТРОВЫХ В ТЕПЛОВОДНЫХ УСЛОВИЯХ

Конечным звеном в изучении трансформации токсикантов в процессе выращивания осетровых является их молодь. Оценка физиологического состояния молоди бестера и белуги проводили по гематологическим показателям в период повышенных значений температуры воды на рыбоводном участке Волгореченского рыбхоза (28 °С). При видимом благополучном состоянии здоровья молоди отмечались некоторые изменения показателей крови. Так содержание гемоглобина у молоди в опыте по сравнению с контролем, увеличилось на 20%. Отмечено снижение интенсивности эритропоэза, судя по малому количеству молодых незрелых форм, снижение концентрации сывороточного белка до 6,0 г/л (контроль – 11,2 г/л). Лейкопоз усиливался за счет моноцитов и гранулоцитов. Выявленные изменения соответствуют признакам развития у молоди стресс-реакции,

явившейся впоследствии одной из причин возникновения жаберного заболевания молоди. На основании анализа показателей, характеризующих качество водной среды, кормов и физиологическое состояние молоди при воздействии на нее неблагоприятных факторов, можно заключить, что в процессе выращивания молоди осетровых складываются условия, способствующие развитию заболевания рыб с поражением жаберного аппарата. Для выяснения этиологии заболевания и причастности бактерий к патологии выращиваемой рыбы проводили качественный учет микрофлоры, обсеменяющей рыбу и воду. Анализ полученных результатов показал отсутствие закономерности доминирования условно-патогенной микрофлоры у больной и здоровой рыбы. В обоих случаях зарегистрировано преобладание бактерий группы протей примерно на одном уровне, что дает возможность предположить от-

Таблица

Микробная фауна молоди осетровых и воды, % ( $\bar{X} \pm m$ )

Выделенная микрофлора	Обсемененность рыбы		Обсемененность воды $n=64$
	больной $n=58$	здоровой $n=55$	
Протеи	15,4±0,96	11,3±0,53	12,6±0,93
Морганеллы	4,3±0,46	4,7±0,43	12,4±0,56
Бациллы	19,2±1,16	21,6±1,24	19,5±0,65
Грамотрицательные кокки	15,9±0,66	15,6±0,26	7,8±0,49
Другие энтеробактерии	19,2±0,37	4,5±0,29	12,4±0,46
Грибы, актиномицеты	7,5±0,26	6,7±0,13	12,9±0,53

существование специфического этиологического агента. При этом наблюдается вторичная бактериальная септицемия, отягощающая патологические процессы (табл.).

В последние годы в практике аквакультуры успешно применяется субалин, приготовленный на основе споровой палочки *Bacillus subtilis*. Он характеризуется широким спектром антагонистической активности в отношении патогенных и условно-патогенных микроорганизмов, антивирусной активностью, а также способен повышать неспецифическую резистентность организма и стимулировать пищеварение.

Полученные нами результаты микробиологических исследований показали лечебно-профилактическое действие субалина (в дозе 100 млн. спор на 1 кг рыбы) на организм молоди белуги, русского и ленского осетров, шипа, стерляди и их гибридов различных генотипов. Установлено бактериостатическое действие этого препарата. Выявлено снижение уровня условно-патогенной микрофлоры с максимальными значениями через трое–четыре суток при введении биопрепарата в корма молоди. Исследования по определению чувствительности доминирующей микрофлоры к антибиотикам показали, что максимальным терапевтическим эффектом по отношению к выделенной у молоди микрофлоре обладают тетрациклин, левомицетин и стрептомицин, которые могут быть использованы для профилактики и лечения молоди осетровых рыб при их чередовании.

В целях повышения иммунитета молоди осетровых в условиях тепловодной аквакультуры необходимо вводить в их рацион комплекс жирорастворимых витаминов А, Д, Е (в дозе – 15 тыс. МЕ-А). Следует учитывать, что при развитии мо-

лоди осетровых рыб может развиваться анемия. Клинические проявления анемии в тепловодных условиях следующие: жабры серого или бледно-розового цвета, печень бледная, увеличенная селезенка. Содержание гемоглобина изменяется от 35 до 10 мг/л, а число эритроцитов – от 270 до 140 тыс./мкл, число лейкоцитов возрастает, в основном, за счет лимфоцитов. В целях повышения содержания гемоглобина и числа эритроцитов в крови молоди осетровых следует вводить в рацион препарат ультрадисперсного железа до 0,3–0,5 мг на кг ихтиомассы. Следует заключить, что жаберный некроз возникает у молоди исследуемых осетровых рыб и их гибридов при выращивании на теплых водах в летний период при повышении температуры воды на 10–12 °С по сравнению с температурой воды в Горьковском водохранилище. Профилактические мероприятия при жаберном некрозе молоди осетровых могут быть следующих направлений: контроль температурного режима воды во все периоды выращивания личинок и молоди; очистка донных отложений ила в подводящем канале теплой воды на тепловодный рыбоводный участок и бассейнах в процессе их эксплуатации. А также использование систем очистки воды, обогащение ее кислородом; использование в кормлении рыб полнорационных кормов.

Следует применять биопрепараты способствующие повышению естественной резистентности молоди осетровых рыб, таких как субалин, жирорастворимые витамины, ультрадисперсное железо в целях профилактики анемии. Для снижения бактериальной активности микрофлоры необходимо применение антибиотиков, что способствует повышению сохранности, выживаемости, интенсивности роста молоди.

## ДЕРМАТОГЛИФИЧЕСКИЙ ПОЛИМОРФИЗМ НОСОГУБНОГО ЗЕРКАЛА КОРОВ НЕКОТОРЫХ СЕМЕЙСТВ ПЛЕМЗАВОДА «КАРАВАЕВО»

*В статье анализируются особенности дерматоглифической структуры носогубного зеркала коров костромской породы, принадлежащих к разным семействам, приводятся данные по частотам встречаемости дерматофенов, типу структуры, величинам индекса гребневого счёта и другим морфологическим характеристикам носогубного зеркала животных ОАО племзавода «Каравеево».*

**Н**осогубное зеркало крупного рогатого скота – модифицированный участок кожи. Его рисунок строго индивидуален и представлен эпидермальными образованиями, куда входят кровеносные капилляры и нервные окончания. Нервные окончания обеспечивают животным восприятие консистенции и формы предмета, а также их осязательные функции. Рядом авторов установлена наследственная обусловленность количественных и качественных признаков дерматоглифов носогубного зеркала крупного рогатого скота и высокая корреляционная связь некоторых из них с хозяйственно полезными показателями.

Целью наших исследований было выявить особенности строения дерматоглифов носогубного зеркала у коров костромской породы ОАО племзавода «Каравеево», принадлежащих к разным семействам. С помощью цифрового фотоаппарата была произведена съемка дерматоглифов носогубного зеркала, фотографии классифицированы по методике А.Л. Трофименко (1991). Для выявления особенностей строения дерматоглифов носогубного зеркала семейств костромской породы нами были проанализированы частоты встречаемости дерматотипов, тип структуры, величина

индекса гребневого счёта и другие морфологические характеристики носогубного зеркала.

Во всех изученных семействах ОАО племзавода «Каравеево» наибольшей встречаемостью характеризуется дерматотип «колосок», при чём, частота данного дерматотипа колеблется от 27,27% (Семейство Тальки 6034) до 58,82% (Семейство Медали 3102), разница составляет 2,2 раза (табл. 1). Встречаемость дерматофена «ветка» довольно высока в семействах Сабины 973 и Медали 3102 (23,53%), что в 3,1 раза выше, чем в семействе Красы 166 и в 1,7 раза выше средних показателей по стаду. Животные с дерматотипом «параллель» обнаружены только в семействах Красы 166 и Тальки 6034, с дерматотипом «зернистый» – в семействе Красы 166, «ветка-крона» – Тальки 6034.

Семейство Сабины 973 характеризуется высокой частотой встречаемости дерматотипа «колосок-зернистый» (23,53%), что в 4,1 раза выше, чем в семействе Медали 3102 и в 1,8 раза выше средних показателей по стаду. Среди коров семейства Сабины 973 не встречено животных с дерматотипами «зернистый», «колосок-крона», «неупорядоченный», «параллель», «ветка-крона». Для семейства Сабины 973 характерны наиболее высокие (по

Таблица 1

**Частота встречаемости дерматотипов носогубного зеркала в некоторых семействах племзавода Каравеево (%)**

Дерматотип	Семейство			
	Сабины 973 n=17	Красы 166 n=13	Медали 3102 n=17	Тальки 6034 n=11
Ветка	23,53	7,69	23,53	9,09
Зернистый	–	7,69	–	–
Колосок-зернистый	23,53	15,38	5,88	9,09
Колосок-крона	–	–	–	18,18
Колосок	47,06	46,15	58,82	27,27
Крона	5,88	7,69	5,88	9,09
Неупорядоченный	–	7,69	5,88	9,09
Параллель	–	7,69	–	9,09
Ветка-крона	–	–	–	9,09

Таблица 2

## Дерматоглифические характеристики некоторых семейств племзавода «Караваево»

Семейство	n	Индекс гребневого счёта (S)	Тип структуры %	
			Плотная	Рыхлая
Сабины 973	17	36,94±0,84	23,53	76,47
Красы 166	13	35,04±0,69	7,69	92,31
Медали 3102	17	34,73±0,70	–	100
Тальки 6034	11	36,65±0,91	27,27	72,73

сравнению с другими семействами) значения индекса гребневого счёта (табл. 2) и довольно высокий процент особей с плотной структурой дерматоглифа. У наибольшего количества животных (64,71%) (табл. 3) борозды на носогубном зеркале направлены к периферии, что как и предыдущие характеристики связано с высокой частотой встречаемости в семействе животных с дерматотипами «колосок-зернистый» и «колосок».

Семейство Красы 166 характеризуется самой низкой встречаемостью животных с дерматотипом «ветка» (7,69%), что в 3,1 раза ниже, чем в семействе Сабины 973 и Медали 3102 и в 1,8 раза ниже, чем средняя встречаемость этого дерматотипа по стаду. Только в семействе Красы 166 обнаружены животные с дерматотипом «зернистый». Все коровы, принадлежащие к этому семейству, имеют только слабо извитые борозды на носогубном зеркале. Структура дерматоглифа преимущественно рыхлая.

Семейство Медали 3102 характеризуется самой высокой частотой встречаемости дерматотипа «колосок» – 58,82% (в среднем по стаду 39,06%). В семействе Медали 3102 не обнаружено животных с дерматотипами «зернистый», «колосок-крона», «параллель», «ветка-крона». Индекс гребневого счёта ниже, чем у животных остальных семейств – 34,73 (табл. 2). Все коровы обладают рыхлой структурой носогубного зеркала. У 70,59% животных борозды на носогубном зеркале направлены «в равной степени», что в 2,4 раза выше, чем в семействе Сабины 973, и меньше всего борозд направлено к периферии носогубного зеркала (в 3,7 раза ниже, чем у коров семейства Сабины 973). У животных семейства Медали 3102 на носогубном зеркале больше всего, по сравнению с другими семействами, сильно извитых борозд, 74,47% коров имеют симметричное направление складок (в 4,2 раза выше, чем у животных семейства Тальки 6034), что связано

Таблица 3

## Морфологические особенности дерматоглифической структуры носогубного зеркала некоторых семейств племзавода «Караваево»

Фенокомплексы	Семейства			
	Сабины 973	Красы 166	Медали 3102	Тальки 6034
<i>Направление борозд (%)</i>				
В равной степени	29,41	41,67	70,59	36,36
В большей степени вверх	5,88	8,33	11,76	36,36
К периферии	64,71	50,00	17,65	27,27
<i>Извитость борозд (%)</i>				
Сильно извитые	5,89	–	11,76	9,10
Слабо извитые	94,11	100,00	88,24	90,90
<i>Направление складок (%)</i>				
Асимметричное	58,82	69,23	23,53	81,82
Симметричное	41,18	30,77	76,47	18,18
<i>Форма валиков (%)</i>				
Длинные полосы	82,35	92,31	88,24	90,90
Короткие полосы	100,00	100,00	100,00	100,00
Эллипсы	58,82	69,23	47,06	54,54
Многоугольники	100,00	100,00	94,12	90,90
Лепестки	5,88	7,69	–	18,18
Валики с перетяжками	29,41	15,38	35,29	27,27



с преобладанием дерматотипов, как правило, имеющих ось симметрии («ветка», «колосок»). У коров семейства Медали 3102 на носогубном зеркале не обнаружено сложных комплексов в виде лепестков, но большой процент дерматоглифов имеет валики с перетяжками (табл. 3).

Семейство Тальки 6034 характеризуется низкой встречаемостью дерматотипа «ветка» – 9,09%, что в 2,6 раза ниже, чем в семействах Сабины 973 и Медали 3102 и в 1,5 раза ниже чем в среднем по стаду. Самой низкой, по сравнению с другими семействами, является и встречаемость дерматотипа «колосок» (27,27%), что в 1,4 раза ниже, чем в среднем по стаду. Только в семействе Тальки 6034 выявлены животные с дерматотипами «колосок-крона» и «ветка-крона». Индекс гребневого счёта относительно высок – 36,65. В семействе Тальки 6034 наблюдается самый высокий процент встречаемости животных с плотной структурой носогубного зеркала (табл. 2). По сравнению с другими семействами велико число животных, имеющих борозды на носогубном зеркале, направленные «в большей степени вверх»

(в 6,2 раза больше, чем в семействе Сабины 973). В семействе Тальки 6034 меньше всего коров имеют симметричное направление складок на носогубном зеркале, в составе дерматоглифа больше всего сложных структур – лепестков.

Таким образом, коровы костромской породы, принадлежащие к разным семействам, имеют хорошо выраженные особенности в строении дерматоглифов носогубного зеркала, что, несомненно, связано с генетическими факторами. Учёт и использование фенотипического разнообразия дерматоглифов носогубного зеркала в селекции крупного рогатого скота будет вести к повышению точности отбора животных, что будет способствовать увеличению эффективности продуктивных животноводства.

#### 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.

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

**Денисов А.Р. АВТОМАТИЗАЦИЯ КОНСТРУКТОРСКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРОИЗВОДСТВА В МАШИНОСТРОЕНИИ. СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД / А.Р. Денисов, М.Г. Левин. – Кострома: КГУ, 2008. – 139 с. – Библиогр.: с. 129-139 (121 назв.).**

*В монографии представлены результаты исследований по повышению эффективности процессов конструкторско-технологической подготовки производства (КТПП). В работе методом построения дерева целей определены пути повышения эффективности процессов КТПП; предложена методика оценки текущего состояния и значимости мероприятий по дальнейшему повышению их эффективности. Обоснована необходимость внедрения современных методик проектирования, таких как DFMA и DFSS; приводится формализованное описание процесса КТПП, соответствующего данным методикам; определяется структура программного обеспечения интегрированной системы КТПП для условий мелкосерийного машиностроительного производства. Монография может быть полезна как научным работникам и преподавателям, так и специалистам-практикам.*

## К ВОПРОСУ О ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ ПЕРЕВОДА ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ (на материале терминов гуманитарных и общественно-политических наук)

*Объектом исследования данной статьи являются термины гуманитарных и общественно-политических наук (например, терминологии архитектуры, политики, юриспруденции, экономики, банковского дела, программирования). Целью исследования является выявление закономерностей перевода терминологических сочетаний на материале терминов различных терминологических систем. Автор выделяет наиболее частотные и продуктивные модели двухкомпонентных терминологических сочетаний, исследует их семантическую структуру, выявляет различные способы и тенденции образования терминологических сочетаний, как двусоставных, так и многокомпонентных, рассматривает отношения между компонентами терминологических сочетаний. Автор делает вывод о том, что трудности при переводе двух- и многокомпонентных атрибутивных терминов обусловлены одинаковыми причинами, а именно: полисемантическим характером атрибутивных терминологических единиц, переосмыслением и изменением значения компонентов, метафорическим переносом значения, изменением и расширением/сужением значения компонентов, многокомпонентным составом.*

Отличительной чертой ESP является использование специальных терминов, многие из которых представляют собой терминологические словосочетания.

По мнению ряда исследователей (С.В. Гринев, Л.А. Динес, Л.Ф. Пронина, М.Н. Кротова, Т.М. Горшкова, Г.П. Сенникова, А.С. Трофимова, М.М. Кривonos) между компонентами терминологического словосочетания наблюдается атрибутивная связь, где, как правило, основной компонент находится в конце. Для английского языка характерно то, что в качестве определения к опорному существительному могут выступать прилагательное, существительное, причастие I, причастие II и герундий. Однако следует отметить многообразие моделей и двухкомпонентных, и многокомпонентных терминологических словосочетаний.

Что касается двухкомпонентных терминологических словосочетаний, то наиболее частотными моделями являются:

N + N; Adjective + N; Participle I + N;  
Participle II + N; Gerund + N.

Рассмотрим первую модель N + N. В некоторых терминологических системах она является наиболее частотной (например, в терминологии архитектуры) [6]:

net tracery; edge – roll; nook – rib; king post; octopus leaf, etc.

В целом, в подобного рода терминологических сочетаниях опорный (родовой термин) обычно стоит в постпозиции по отношению к атрибутивному (видовому) термину. Однако в целом ряде случаев отмечается прямо противоположное явление. Так, например, в политической терминологии [5] родовой термин “strike” занимает место атрибута:

strike threat – угроза забастовки;  
strike call – призыв к забастовке;  
strike picket – пикет бастующих;  
strike vote – проведение голосования бастующими.

Или, например, в юридической терминологии [2]:  
rule absolute – постановление суда, имеющее окончательную силу;

court legale – законная подсудность;  
evidence ali de – внешнее доказательство.

Менее частотными являются случаи, когда родовой опорный термин образует терминологические сочетания, занимая попеременно то место атрибутирующего видового термина, то, более привычное ему, место родowego опорного термина в постпозиции. Например, в экономической терминологии [4]:

base price – базисная цена;  
bid price – цена, предлагаемая покупателями;  
blanket price – цена за весь купленный товар;  
price ceiling – максимальная цена;  
price current – прейскурант;  
price limit – предельная цена.

Необходимо отметить, что в случае собственно атрибутивного терминологического словосочетания, где атрибутивный компонент находится в препозиции по отношению к родовому термину, возможно провести классификационную детализацию атрибутивного компонента [3]. Так, в исследованных терминосистемах, он, как правило, выражает:

1. Описание (процесса, явления):

net transaction – нетто-сделка, сделка с ценными бумагами, при которой продавец и покупатель не платят комиссионное вознаграждение.

2. Характеристика (процесса):

stop payment – «остановка платежа»: остановка оплаты чека лицом, которое его выписало, в письменном виде или по телефону (не распространяется на электронные платежи).

3. Место:

floor transaction – операция в зале биржи.

4. Описание предназначения:

subscription ratio – подписной коэффициент: число акций, которые надо иметь, чтобы получить право на еще одну акцию того же эмитента.

Вышеприведенные примеры (из терминосистемы банковского дела) относятся к таким композитам, чья семантическая структура в той или иной степени выводится из значения составляющих компонентов. Однако во многих терминосистемах наблюдаются случаи, когда в двусоставных (и многосоставных) терминах общее значение изменено по отношению к значениям его составляющих компонентов. Так, например:

base rate – базовая ставка (атрибутивное терминологическое словосочетание, в котором родовый термин “rate” атрибутируется через существительное в препозиции);

chip-rate – процентная ставка по кредиту первоклассному заемщику; обычно плюс 1% от базовой ставки банка (двусоставный термин).

Следует отметить, что в современном терминоведении не существует единого мнения о статусе таких терминологических единиц.

Действительно, часть из них является собой атрибутивные терминологические словосочетания. Однако наряду с ними существуют двусоставные

(и многокомпонентные) термины, которые либо уже превратились в сложные слова, либо находятся на пути к семантическому стяжению. Графически такие единицы, как правило, пишутся через дефис.

Что касается перевода такого рода терминов и терминологических сочетаний, то следует отметить, что подбор нужного эквивалента затрудняется сложностью структуры таких единиц и многозначностью их составляющих компонентов. Следовательно, можно сделать вывод о том, что, предваряя собственно поиск эквивалента, следует провести структурно-семантический анализ каждой единицы с целью установления ее семантической природы, грамматического статуса и системной принадлежности.

Следующей продуктивной моделью терминообразования является модель Adjective + N. В разных терминосистемах на основании этой модели создано от 23% (историческая терминология) до 29% терминов (юридическая, экономическая терминология).

С точки зрения вышеописанных процессов, можно утверждать, что для данной модели более характерными являются атрибутивные отношения между компонентами, где видовой термин (выраженный прилагательным) указывает на категориальную отнесенность родового термина (выраженного существительным). Так, например, в политической терминологии: successive ballot; unitary state; bicameral parliament; executive power; constitutional democracy, etc.

Однако и здесь существуют двухкомпонентные терминологические единицы, значение которых не эквивалентно сумме значений его составляющих. Так, например, в юридической терминологии:

roving ambassador – посол по особым поручениям;

tapping detector – датчик обнаружения прослушивания телефонной линии.

Существуют случаи полного переосмысления исходных составляющих, когда двухкомпонентный термин, составленный из слов общелитературного языка или консубстанциональных терминов, приобретает в результате процесса терминологизации определенное значение.

В эту категорию входят, например, такие термины, как “dinosaur wing”, определяемый как “extreme conservatives”; более знакомое неспециалистам словосочетание “trial balloon” –

“a testing of public reaction by suggestion of an idea through another person, causing no embarrassment to the author if the reaction is not good”, термин “turncoat witness” – оборотень или “defect of proceedings” – stipulate smth. in the accord и многие другие. Данные терминологические словосочетания идиоматичны, их значение невозможно вывести из значений составляющих их слов общего языка, оно становится понятным только в речевом употреблении: “Worst still, all three reformers are white, which leads some of the dinosaur wing to whisper that good government is just a fetish for white folks”; “It's clearly a trial balloon by the Pentagon to see how strong the public's gag reflex is” [7].

Термины-словосочетания могут формироваться двумя способами. В первом случае подобный термин создается из нескольких слов общего языка, то есть, фразеологическая единица возникает вначале как нетерминологическое словосочетание и заимствуется терминосистемой целиком таким же образом, как и обычные слова общего языка. При этом значение данного словосочетания изменяется, чтобы обозначать определённый объект понятийной системы, например, политологии.

В качестве примера можно привести термин “Christmas tree”, получивший в политологии следующее значение: “A congressional bill to which various extraneous clauses are added, typically near the end of a session in order to facilitate their passage” [7]. Переход данного словосочетания с систему политологии основывался на метафорическом переносе – по сходству законопроекта, «украшенного» различными добавочными статьями, с рождественской елкой: “For example, the Christmas tree bill includes grants of \$20,000 each for libraries in Baker, Heppner, John Day and Sherman, all in the Senate District of Senator Ted Ferrioli, a member of Ways and Means” [7].

Подобным образом (и также путем метафорического переноса) терминологизации подверглось и выражение “bottom line”, изначально происходящее из бухгалтерской терминологии (в значении “итог”). Так же, как и в случае с некоторыми простыми терминами, оно вначале подверглось детерминологизации, а впоследствии вошло в систему понятий политологии. Данное словосочетание получило несколько новых значений, включая “the most basic fact or issue in a situation” и “the lowest price someone will accept, or the

greatest change they are prepared to accept when they are trying to reach an agreement with someone else”: “I would like to identify a few bottom line conditions that people must insist on” [7].

Кроме того, ещё одно значение образовалось путем изменения категориального значения термина: глагол “bottom-line” со значением “to state definitely what the final cost of (something) will be”: “We need to bottom line it here and never forget what the bottom line is” [7].

В данных случаях, как правило, скорее можно говорить о полном изменении значения подобных словосочетаний, чем о его сужении. Ведь в результате метафорического переноса терминологическое словосочетание начинает относиться к объекту или понятию, раньше не входившему в его сферу. Что же касается слов, составляющих данное словосочетание, то их значение уже изначально было сужено, ещё при превращении их в часть словосочетания.

Иногда терминологические словосочетания подобного рода образуются из слов общелитературного языка сразу как термин, минуя стадию фразеологизма общелитературного языка.

Таким терминологическим словосочетанием является, например, распространенное словосочетание “advance man”, обозначающее уполномоченного представителя кандидата (в президенты и т.п.), организующего ему выступления, торжественные встречи и т.д.: “This is not a good start to the Kerry-Edwards Double-Date Tour of Real America (nor is it a good start for the advance man, or former advance man who didn't catch the Million Air sign)” [7].

Другой пример – словосочетание “moral majority”, имеющее следующее значение: “those members of a society who uphold traditional moral values, reputedly a numerical majority of the population but underrepresented among those who hold power; specifically those Americans who support right-wing policies underpinned by Christian fundamentalist dogmas”: “Meanwhile, the Kerry camp will use every ploy available to block the overseas military vote, which they know will go almost 80% Bush... and still, the moral majority remains silent...” [7].

Часто подобные терминологические словосочетания вначале появляются скорее не как термин, а как жаргонизм и употребляются не в научной речи, а в речи людей, имеющих то или иное отношение к политике – государственных деяте-

лей, журналистов и т.д. Только через некоторое время они занимают свое место в речи ученых (причем чаще – сначала в устной, а затем в письменной), фиксируются в словарях, получают четкое определение и включаются в терминологическую систему той или иной научной школы.

Во втором случае подобная фразеологическая единица возникает путём сложения двух или более терминов, или терминов и слов общелитературного языка. В результате этого процесса возникает новая терминологическая единица, значение которой с разной степенью точности может быть установлено на основе составляющих ее элементов.

В приведенных примерах термины частично подвергаются детерминологизации, утрачивая свои строго научные определения, а также частично “жертвуют” своим значением в пользу глобального значения всего фразеологического сочетания. Однако происхождение данных фразеологизмов всё ещё можно относительно легко проследить, и по их составным частям догадаться об общем значении. Иногда термин, являющийся частью определенного выражения, может даже включаться в его словарное толкование. Однако существуют идиоматические словосочетания, в которых значения составляющих их компонентов практически стираются.

Или, например, относительно новым идиоматическим выражением является словосочетание “worm poll”. Его значение определяется следующим образом: “It’s a highly visible way of instantly taking the pulse of public opinion: using electronic handsets, the studio audience or viewers of a televised political debate or speech show their positive or negative reactions to the speaker(s) as the debate progresses. These reactions are displayed as a continuous rising and falling line at the foot of the TV screen – the “worm””. По данным сайта [www.askoxford.com](http://www.askoxford.com), это словосочетание появилось относительно недавно, но существует большая вероятность того, что оно в будущем будет зарегистрировано в толковых словарях.

Так, например, термин “lame duck” имеет следующее значение в системе политологии: “an officeholder whose power is diminished because he is soon to leave the office, as a result of defeat or statutory limitation” [9]. Первоначально данный фразеологизм использовался в деловой сфере и относился к обанкротившимся предпринимателям. Первое его употребление в политическом

значении относится к XIX веку, когда этим словосочетанием стали обозначать политических деятелей, неспособных добиться успеха.

В двадцатом же веке сначала произошло дальнейшее сужение значения данного термина до указанного выше – “должностное лицо, власть которого ограничена вследствие окончания срока его полномочий”, а затем началось активное образование новых терминологических сочетаний на его основе, а также активная детерминологизация и использование в других профессиональных областях.

Так, в области политологии были образованы такие терминологические словосочетания, как “lame-duck period” – “the period before the elected president comes to office”, “lame-duck amendment” – “amendment to the US Constitution reducing the period before the elected president comes to office”, “lame-duck appointments” – “rewarding friends with judicial posts by the president during his last days in office”, “lame-duck session of Congress”, “lame duck policy” и т.д.

Кроме того, в результате детерминологизации образовалось несколько значений данного термина, относящихся к общелитературному, разговорному языку, а также к различным жаргонам.

Так, глагол “to lame-duck” имеет значение “to help (a disabled person)”. Например, в романе Фаулза «Коллекционер» встречается следующее предложение: “I want to be his friend and lame-duck him in London”. Кроме того, от данного словосочетания образовался фразеологизм “to lame-duck it” – “to travel with difficulty”. В Приложении 1972 года к «Большому Оксфордскому Словарю» представлен следующий пример его употребления: “It’s so bloody dangerous lame-ducking it home by yourself” (1943 год).

Кроме того, словосочетание “lame duck” используется в экономике (по отношению к предприятиям или целым отраслям – “The Economist calls lame ducks those industries whose survival is claimed to depend on government subsidy”), в авиации (обозначая поврежденный самолет) и в других областях.

Интересным примером является терминологическое словосочетание “clean-sweep” – “a smashing, across-the board victory” и “a wide-ranging change of officeholders”. Считается, что этот термин происходит от выражения “a new broom sweeps clean” – английской пословицы, первое употребление которой датируется 1546 го-

дом. В первом значении данное терминологическое словосочетание относилось к крупному успеху определенной политической партии на выборах, когда в парламент проходит большое количество ее кандидатов. Впоследствии же значение изменилось, и данным термином стали обозначать значительные изменения в составе назначаемых органов власти. Однако недавно, в XX веке, указанный термин вновь обрел свое первоначальное значение – крупная победа партии на выборах.

Вышеописанные тенденции характерны и для многокомпонентных терминов.

Большая их часть представляет собой терминологические словосочетания, в составе которых есть опорный родовой термин (обычно выраженный существительным) и атрибутивные компоненты (выраженные разными частями речи: прилагательными, причастиями, герундием, предложными оборотами). Зачастую общее значение таких единиц складывается из значения их компонентов:

ballistic protection – уровень баллистической защиты;

intrusion warning system – система обнаружения нарушителя;

active volumetric motion detector – датчик перемещения с объемной зоной обнаружения.

Однако есть случаи, когда происходит семантическое стяжение компонентов, что, естественно, находит свое отражение в переводе:

criminal investigation department – уголовный розыск;

dog handling officer – кинолог.

Таким образом, представляется возможным сделать вывод о том, что трудности при переводе двух- и многокомпонентных атрибутивных терминов обусловлены одинаковыми причинами, а именно: полисемантическим характером атрибутивных терминологических единиц, переосмыслением и изменением значения компонентов, метафорическим переносом значения, изменением и расширением/сужением значения компонентов, много-компонентным составом.

Что касается методики обучения переводу, то на первом этапе необходимо провести структурно-семантический анализ, а лишь потом приступить к поиску эквивалента.

В качестве рекомендации можно привести следующие традиционные методики поиска эквивалента:

1. Лексические эквиваленты:

statement of claim – иск;

sufficient notice – официальное уведомление;

legal entity – юридическое лицо.

2. Пословный перевод (калькирование):

corporal punishment – телесные наказания;

material evidence – существенные доказательства, улики.

3. Беспереводное заимствование – транскрипция/транслитерация:

persona grata – персона грата;

status quo – статус кво.

4. Описательный перевод:

hue-and-cry – призыв преследовать беглого преступника.

Таковы «классические» способы перевода терминов. Однако в каждом конкретном случае переводчик принимает то или иное решение в пользу конкретного варианта перевода. Что предпочесть:

– калькирование (пословный перевод) или описательный перевод: stone blockade – каменная блокада или блокада путем затопления судов.

Отсутствующий в языке перевода специальный термин, существующий в исходном языке, может быть более точно выражен описательным термином. Так, например, “adverse possession” недостаточно перевести *незаконное владение*. Более точным и понятным вариантом будет перевод: *владение, основанное на утверждении правового титула вопреки законному притязанию другого лица*;

– транскрипция/транслитерация или поиск лексического эквивалента: risk management – риск менеджмент или методика минимизации риска;

– сочетание методов транскрипции и калькирования: bill of rights – билль о правах.

Помимо этого, следует учитывать коллокационные свойства термина. Несмотря на то, что «идеальный» термин не зависит от контекста, на практике один и тот же термин в зависимости от сочетаемости будет переводиться по-разному. Например:

data variability – вариативность данных; variability of prices – неустойчивость цен;

utility maximization – максимизация полезности; utility model – промышленный образец;

institution of marriage – институт брака; higher education institution – высшее учебное заведение.

Большой вклад в отечественную теорию специального перевода внесли Д.С. Лотте, Д.В. Би-

рюков, А.Л. Пумпянский, Г.М. Стрелковский, А.Д. Швейцер, Ф.А. Циткина, Р.К. Миньяр-Белоручев, В.С. Слепович и некоторые другие исследователи. Хорошо известны имена зарубежных ученых, занимавшихся этой проблемой: И. Алкниса, П. Ньюмарка, А. Рея, У. Уилсса и других. В центре внимания теории специального перевода находятся термины и терминологические сочетания.

Отличие терминологической лексики от общеупотребительной заключается в том, что термин всегда соотносится со специфическим объектом, известным узкому кругу специалистов, а не-термин соотносится с общеизвестным объектом. Одно и то же слово может быть и термином, и не-термином в зависимости от контекста [1].

Целью любой новой стандартизации всегда является установление точного соответствия между референтом (классом однородных явлений, обозначаемых знаком) и его знаковым выражением. Чем менее значителен референт, тем более вероятно нахождение точного соответствия. Чем более распространен и общеупотребителен референт, тем выше вероятность появления дополнительных значений. В связи с тем, что большинство терминов гуманитарных наук консубстанциональны – диапазон сфер их применения чрезвычайно широк. Это вызывает еще одно затруднение для переводчиков, которое следует снимать в процессе обучения.

В настоящее время не только филологи озабочены состоянием русского языка в связи с захлестнувшей его волной беспереводных заимствований из английского языка. Специалисты разных областей предпринимают попытки тем или иным образом поправить ситуацию.

Так, например, в программировании, где большинство терминов являют собой беспереводные заимствования, появляются различные глоссарии – отчаянные попытки стандартизировать терминосистему данной области. В качестве примера можно привести список терминов, одобренный лучшими российскими программистами, где наряду с такими терминами, как:

banner – баннер; cache – кэш существуют:

host – удаленный компьютер; distributor – производитель; master – головной сервер; grants – привилегии; track – последовательность, протокол.

По заявлению авторов-переводчиков, их задача – «создать справочное руководство на живом и понятном языке, не переходя на слэнг. Львиная доля терминов в нашей сфере – англоязычного происхождения, и с каждым днем их число растет. Перевод же терминов на русский язык – процесс стихийный и неуправляемый. В результате мы имеем терминологической разноречивой, неточные формулировки и уродливые варваризмы» [8].

### Библиографический список

1. *Анисимова А.Г.* Еще раз к вопросу о системности в терминологии // Вестник МГУ. Серия 9. Филология. – 1993. – №6.
2. *Борисенко И.И.* Русско-английский юридический словарь. – М.: Руссо, 2000.
3. *Гринев С.В.* Принципы разработки теории терминологии в Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова // Научно-техническая терминология. – 1984. – Вып. 10.
4. Данные примеры взяты из следующих словарей: *Жданова И.Ф., Вартумян Э.Л.* Англо-русский экономический словарь. – М.: Русский язык, 2000; *Федоров Б.Г.* Новый англо-русский банковский и экономический словарь. – СПб.: Лимбус Пресс, 2000.
5. *Крамаревский А.И.* Англо-русский политический словарь. – М.: «Руссо», 2000.
6. Термины архитектуры взяты из словаря Dictionary of Arts and Crafts. (Ed. by John. L. Stoutenburgh). – London, 1983.
7. [www.joith-convention.net/Contribution/erdem.doc](http://www.joith-convention.net/Contribution/erdem.doc).
8. <http://www.mysfl/man/Russian-terms.html>.
9. *Safire's New Political Dictionary.* – New York, 1993.

## СТРУКТУРНО-СМЫСЛОВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПАРЕМИЙ И ИДИОМ В СОСТАВЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ КОНФИГУРАЦИЙ (на материале произведений А.И. Левитова)

*В статье рассматриваются особенности взаимодействия пословиц и фразеологических единиц в ключевых фразеологических конфигурациях художественного текста. Доминантные паремии, характеризующие жизненные позиции героев, выражают авторскую позицию, формируют текстовую модальность, являются смысловым центром фразеологических контекстов, обладают полифункциональностью, которая обусловлена тесным взаимодействием с фразеологизмами.*

В формировании семантики художественного текста важная роль принадлежит фразеологическим единицам (ФЕ) и паремиям, с помощью которых создаются ключевые образы, ситуации, выражающие концептуальное содержание произведения. ФЕ и паремии имеют разную структуру: фразеологизмы равны словосочетанию, а паремии – фразе. В тексте осуществляется смысловая актуализация устойчивых оборотов разной структуры, являющихся его доминантами.

Дискурсивный анализ фразеологических доминант текста способствует более глубокому и всестороннему выявлению их функционирования в литературном произведении.

Фразеологизмы и паремии наряду с другими языковыми единицами участвуют в формировании основных структурно-смысловых категорий текста, обеспечивают связность и целостность текста. В результате взаимодействия семантических единиц текста возникает дополнительная, структурная семантика [7, с. 136].

Фразеологический состав языка представляет наиболее самобытное его явление в плане выражения устойчивых оборотов национального своеобразия народа... Система образов, закреплённых во фразеологическом составе языка, служит своего рода «нишей» для кумуляции мировидения и так или иначе связана с материальной, социальной или духовной культурой данной языковой общности, а потому может свидетельствовать о ее культурно-национальном опыте и традициях. Средством воплощения культурно-национальной специфики фразеологизмов служит образное основание, а способом указания на эту специфику является интерпретация образного основания в знаковом культурно-национальном «пространстве» данного языкового сообщества [5, с. 214–215].

В художественной прозе паремии являются важным языковым средством, обеспечивающим структурно-смысловую целостность текста.

Являясь доминантами повествовательного дискурса, фразеологизмы и паремии взаимодействуют между собой. Рассмотрим особенности взаимодействия пословиц и ФЕ на примере повести «Накануне Христова дня» (1861) русского писателя-народника А.И. Левитова.

Это произведение представляет собой разновидность перволичного нарратива и содержит сказовое повествование. Рассказчик повествует о взаимоотношениях народа и богачей, проживающих в его родном селе Чернополье, обличает мещанское общество, угнетателей народа. Характеризуя мещан, сильных мира, автор использует в основном ФЕ, пословицы и поговорки, обладающие негативной оценочностью. В основе повести лежит история взлета и падения мещанской семьи. Липат – глава семейства, «мужичок некий, – по части вырезывания кур из садков проезжих курятников». Он наживает свое богатство воровством, обманом крестьян. Но деньги и богатство не принесли Липату счастья. Липат умирает в муках, и никто в селе не скажет о нем доброго слова. Иван пошел по стопам своего отца. Он также груб и невежествен, наживает свое добро путем обирания бедных. Рассмотрим фразеологическую конфигурацию, раскрывающую «падение» Ивана, и функции, выполняемые в ней ФЕ и паремиями:

«Верно это пословица говорится: **знал бы, где упасть, соломки бы подстлал. Пуху бы лебединого под себя наклал** Иван Липатов, **ежели бы знал, что в такой-то день упадет он**. Да нет! Подкрался к нему этот день лиходейный, словно вор, тихо и незаметно.

Сидит он себе однажды в своей лавке, и так-то отчего-то тошно ему сделалось, так-то скучно



раздумался он о семействе своем несчастном, о делах разных, что невесело ему стало в лавке сидеть, и собрался было он домой уж идти, только и входит к нему мещанин один, такой старичок древний – **на ладан дышал**. Купил у него кой-чего старичок, и что-то они с ним **слово за слово** и поссорились.

**Дальше да больше** – и ссора эта в крупную брань перешла. Начал Ивана срамотить старичок **на чем свет стоит**. Народ тут в лавке сидел и всю эту историю, как она происходила, видел и слышал.

Все ему про отца, про дядю, братьев и про сестру вызволил – никого **не оставил в покое**.

Досадно показалось Ивану Липатову, что так его **при народе** в его же лавке обижают, – вытолкнуть старика попытался... В самой лавке растянулся старик и тут же **дух выпустил**. Под сердце ему Иван угодил» [2, с. 468].

Центральное место в данной ФК занимает трансформированная пословица, образованная на базе паремии **Кабы знал, где упасть, соломки бы подостлал** ('поостерегся, поступил бы иначе, если бы знал, что произойдет, случится' [8, с. 345]) путем дистантного расположения компонентов, замены ключевых слов, синтаксической инверсии. Синтаксическая инверсия является в данной паремии средством усиления экспрессивности, смыслового выделения сочетания *пуху лебединого*. Замена компонента *соломка* на сочетание *пух лебединый* помогает точнее передать неожиданно обрушившиеся несчастья на семью Ивана. Употребление разговорно-просторечного глагола *наклал* вместо нейтрального *подостлал* отражает особенности сказового повествования. Фразеологизмы в данной конфигурации выполняют уточняющую роль, раскрывая, поясняя смысл паремии. Пословица содержит в себе основную семантику текстового фрагмента, фразеологизмы способствуют развитию действия, создают его динамику путем градации: *слово за слово*; *дальше да больше*. ФЕ в данной фразеологической конфигурации занимают постпозицию по отношению к паремии, которая предвещает повествование в пределах эпизода.

Рассмотрим фразеологическую конфигурацию, в которой ФЕ занимают препозицию по отношению к ключевой паремии:

«Совсем Липатку **бес оседлал**: мало ему показалось добра, позором нажитого, так он дружку **шпуку** погуще **выкинул** <...> Повалился к Липатке торговец один владимирец, разбитной та-

кой малый, купец хороший...> Получает Феклуша от мужа наказ тайный – облапошить владимирца. Вот и начала она к нему подъезжать: а молодому дорожному парню то и **на руку**. Да, видно, **не на таковского** она в этот раз **налетела** – **тертый** был.

**Дока на доку** как тут **нашла**, все мы дивились этому. Феклушка-то и полюбила владимирца-то» [2, с. 456].

В данной фразеологической конфигурации используются как узуальные, так и трансформированные ФЕ. Главным образом фразеологизмы раскрывают характер, поведение героев: ФЕ **бес оседлал** передает безумную тягу Липата к наживе, деньгам; трансформированный фразеологизм **тертый** (тип трансформации – сужение компонентного состава) характеризует владимирского купца как человека опытного, которого трудно обмануть. Трансформированная поговорка **нашла дока на доку** (ср. Нашла коса на камень – 'один другому ни в чем не хочет уступить') является своеобразным выводом, в котором рассказчик подчеркнул, что в этот раз Липату и его жене Феклуше не удастся обманом завладеть чужими деньгами, что им, «набившим руку» на обирании людей, встретился человек, не уступающий в хитрости. ФЕ **не на таковского налетела** дополняет семантику фразеологизма **тертый (калач)** и в то же время поясняет трансформированную поговорку **нашла дока на доку**. Замена компонентов *коса на камень* повторяющимся компонентом *дока* ('мастер своего дела, ловкач') подчеркивает равенство в силе, опыте сталкивающихся характеров.

Таким образом, в ключевых фразеологических конфигурациях повести «Накануне Христова дня» ФЕ чаще занимают постпозицию по отношению к доминантной пословице, поясняя семантику, раскрывая и уточняя ее назидательный смысл. В целом в произведениях Левитова достаточно в равной степени распространены и постпозиция, и препозиция по отношению к ключевой паремии. Позиция зависит от роли фразеологизма, от выполняемой им функции и характера пословицы. Если пословица передает определенное событие в жизни персонажей, раскрывает особенности их характера, то, как правило, она помещается в начале фразеологической конфигурации, следовательно, поясняющие ФЕ находятся в постпозиции. Если фразеологическая конфигурация содержит размышления рассказчика,

носит назидательный характер, то фразеологизмы находятся в препозиции по отношению к пословице, которая является своеобразным итогом, выводом авторских размышлений.

Паремии во взаимодействии с ФЕ способствуют формированию авторской позиции, характеризуют идиостиль писателя, выполняют эстетическую функцию, употребляясь в качестве основных художественно-выразительных средств текста. Устойчивые фразы значимы в повествовательной структуре произведения, выполняют сюжетообразующую функцию, репрезентируют концептуальное содержание 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 писателя, а также репрезентируют самобытные черты национального самосознания.

#### Библиографический список

1. Ашукин Н.С., Ашукина М.Г. Крылатые слова: Литературные цитаты, образные выражения. – М.: Художественная литература, 1966. – 823 с.
2. Левитов А.И. Накануне Христова дня // Русские повести XIX века (60-е гг.). – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1956. – С. 435–485.
3. Мелерович А.М., Мокиенко В.М. Фразеологизмы в русской речи. Словарь. – М.: Русские словари, 1997. – 864 с.
4. Словарь русских пословиц и поговорок / сост. В.П. Жуков. – М.: Советская энциклопедия, 1967. – 535 с.
5. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
6. Фелицына В.П., Прохоров Ю.Е. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения: лингвострановедческий словарь / Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина; под ред. Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова. 2-е изд. – 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.

Т.П. Баталова

### ПУШКИНСКАЯ РИФМА «ВОЛН: ПОЛН» И ЕЁ ВЫРАЖЕНИЕ

*В настоящее время, вероятно, можно говорить о достаточно широко разработанной в стиховедении теории рифмы. Думается, что небезы интересно было бы рассмотреть вопрос и об эволюции той или иной конкретной рифмы, играющей в творчестве поэта важную роль. Предлагаемая статья и посвящена частному случаю этой проблемы – пушкинской рифме «волн: полн».*

В работе «Мятежная Нева, Евгений и “кумир на бронзовом коне”» Г.В. Краснов, анализируя мотивы, сюжет, систему образов поэмы «Медный всадник», делает вывод о том, что в этом произведении обобщены многие тенденции пушкинского творчества [2]. В этом свете, очевидно, можно рассматривать и вопрос о содержательности поэтической формы. Частным случаем этой проблемы может быть, например, «творческая история» «смысловой рифмы» [1], замыкающей первые стихи «Петербургской повести», задающие тон всему произведению.

На берегу пустынных волн  
Стоял он, дум великих полн...

Осмысление этих стихов связано с раскрытием символики образов «берега» и «пустынных

волн», которые в пушкинском творчестве имеют свою историю, также как и рифма «волн: полн».

Отметим, что своеобразие заключается в метафоричности составляющих её слов, благодаря чему взаимосвязываются замыкаемые ею стихи. Она является результатом определённого творческого опыта. В пушкинских стихах 1813–1814 гг. её нет, слово «волна» рифмуется иначе. Так, в стихотворении «Кольна (Подражание Оссиану)» (1814), хотя рифмы «Каломоны: волны» и «берегам: волнам» смысловые, но первая из них – приблизительная, вторая – бедная.

Источник быстрый Каломоны,  
Бегущий к дальним берегам,  
Я зрю твои взмущённые волны...

<...>

Тоскар покинул ложе сна;  
Быстротекущей Каломоны  
Идёт по влажным берегам,  
Спешит узреть долины Кроны  
И внемлет плещущим волнам...

[3, т. 1, с. 24, 26].

В стихотворении «Эвлега» (1814) уже проявляется метафоричность рифмующихся слов «волна: луна». В результате этого в подтексте возникает образ льющегося лунного света.

Вблизи шумит и пенится волна.  
Вечёр, когда туманилась луна,  
Здесь милого Эвлега призывала...

[3, т. 1, с. 27]

В стихотворении «Блаженство» (1814) взаимосвязь рифмующихся слов «луна: волна» (на основе их метафоричности) «реализуется в образе «тихо веющего зефира».

Звук исчез свирели тихой;  
Смолк певец – и тишина  
Воцарилась в роще дикой;  
Слышно, плещет лишь волна,  
И колышит повиликой

Тихо веющий зефир... [3, т. 1, с. 43]

В стихотворении «Леда» (1814) под влиянием метафоричности слов перекрёстной рифмы «тишине: волне» проявляется взаимосвязь и замыкаемых этой рифмой синтагм. Образы «утихающего шороха», Нимфы ступающей, «робкой волны» создают впечатление тихой волнообразности.

В роще шорох утихает,  
Всё в прелестной тишине;  
Нимфа далее ступает,

Робкой вверившись волне... [3, т. 1, с. 66]

Итак, предложенный анализ показывает усиление роли метафоричности рифмующихся слов для взаимосвязи стихов, замыкаемых этой рифмой. Наиболее выразительной в этом отношении стала рифма «волн: полн», которая впервые у Пушкина возникает в стихотворении «Городок» (1815).

Где лебедь белоснежный,  
Оставя знак прибрежный,  
Любви и неги полн,  
С подругою своею,  
Закинув гордо шею,

Плывёт во влаге волн... [3, т. 1, с. 79].

Здесь прежде всего отметим смысловую взаимосвязь замыкаемых рассматриваемой рифмой трёхстиший. «Влагу волн» как будто переполняют «любовь и нега», а сам Лебедь Белоснежный напоминает нежную волну. Это мироощущение усиливается инструментовкой стихов. Зеркальные

внутренние рифмы – «де» – «едь», «леб» – «бел», «лыв» – «вл», – дифтонги – «ою», «ею» – создают впечатление волнообразности. Аллитерации – «л», «н», «в», «р», «п», – ассонансы «а», «и», «о», «е», – пиррихии придают стихам певучесть. В этом отношении особенно выделяются слова «полн» и «волн». Их акцентность (как мужских рифм) ослабевает. Их ударный «о» удлиняется, переходя в соноризацию «лн». Стихи напоминают мелодичные музыкальные фразы. Так создаётся идиллическая ситуация. Таким образом, рассматриваемая рифма через контекст взаимосвязанных ею стихов выражает гармонию природы.

Хронологическое рассмотрение пушкинских произведений с этой рифмой говорит об усложнении природы образа «волн». Это, конечно, влияет и на выражение данной рифмы. В стихотворении «Наполеон на Эльбе (1815)» образ «волн» одушевлён, что усиливает экспрессивность стихов.

«Вокруг меня всё мёртвым сном почило,  
Легла в туман пучина бурных волн,  
Не выплывет ни утлый в море челн,  
Ни гладный зверь не взвояет над могилой –  
Я здесь один, мятежной думы полн...»

[3, т. 1, с. 88].

Здесь создаётся ситуация противостояния героя и окружающей природы. Это выражается на различных художественных уровнях, и прежде всего, – архитектурой строфы. Заметим, что здесь рассматриваемая рифма утраивается. Охватная рифма замыкает картину мира. При этом обособляются слово «полн», а вместе с ним – и последняя строка, изображающая душевное состояние героя. Таким образом, уже сам рисунок рифмы создаёт противоречивость ситуации. Драматизм картины усиливается и параллелизмом образов. «Мятежная дума» Наполеона созвучна «пучине бурных волн». Интенсивность «мятежной думы» героя – «полн» – синонимична степени погружённости окружающего в «мёртвый сон» – «всё». Конфликтность ситуации выражается и через одушевлённость образов. Волны – «бурные», Пучина их – «легла в туман», Чёлн – «не выплывет», Дума – «мятежная». Заметим и экспрессивность противостоящих друг другу образов «утлый чёлн», символизирующий присутствие человека, и «гладный зверь». Создают эмоциональное напряжение и аллитерации «р», «м», «ч», и звуковое и смысловое подобие словообразов «почило» – «пучина», «мёртвым» – «море» – «могила» и др.

Определённую роль здесь играет и ритм строфы. Цезура делит строки на противоположные друг другу полустихия. Интонация в первых из них повышается, «сливая» слова, во вторых – падает, углубляя словоразделы. Благодаря этому усиливается акцентность мужских клаузул, т.е. «волн», «чёлн», «полн». Всё это подчёркивает противоречивость картины.

Таким образом, рассматриваемая рифма через контекст и архитектуру строфы выражает состояние конфликта героя с миром. Этому способствует и одушевлённость образов, в частности, образа Волны.

В элегии «Редеет облаков летучая гряда...» (1820) образ Волны обобщён до символичности. Это усиливает выражаемое рифмой «волны: полный» состояние гармонии лирического героя с «мирной страной».

Я помню твой восход, знакомое светило,  
Над мирной страной, где всё для сердца мило,  
Где стройны тополы в долинах вознеслись,  
Где дремлет нежный мирт и тёмный кипарис,  
И сладостно шумят полуденные волны.  
Там некогда в горах, сердечной думы полный,  
Над морем я влачил задумчивую лень...

[3, т. 2, с. 144]

Заметим, что для выяснения семантики исследуемой рифмы необходимо рассмотреть содержание всего стихотворения. Из него видно, что рифмующиеся слова «волны: полный» взаимосвязывают стихи, которые смыкают картину природы и изображение душевного состояния лирического героя. Причём, строка «И сладостно шумят полуденные волны» подытоживает картину природы. При этом Сладостный шум Полуденных Волн обобщает и символизирует состояние Мирной страны. В то же время он созвучен Сердечной Думе лирического «Я», т.е. именно в его восприятии Волны становятся Полуденными, а их шум – Сладостным. Значит, образ Волн здесь символизирует взаимоотношения лирического героя с миром. Метафоричность образов эту взаимосвязь усиливает. С одной стороны, душевное волнение, с другой, – полнота сладостного состояния природы. Кроме того, заметим, что природные образы одушевлены, что сближает их с «Я». Стройны Тополы – «вознеслись», Нежный Мирт и Тёмный Кипарис – «дремлют», Полуденные Волны – «сладостно шумят». Элегичность мироощущения выражается и ритмом стихов. В этих строках цезурованного шестистопного ямба пиррихии, снимая акцентность вторых полустихий

и усиливая последние ударные слоги, создают интонационную волну. Это придаёт стихам певучесть и имитирует настроение внутренней созерцательности героя.

Итак, Сладостный Шум Полуденных Волн, с одной стороны, созвучен настроению лирического героя, с другой, – обобщает состояние природы Мирной страны. Следовательно, природа образа Волны здесь усложнилась, его смысл раскрывается контекстом всего произведения. Рифма «волны: полный» символизирует гармонию лирического героя с миром. Может быть, в этом выражается и смысл парности этой рифмы в данном случае. Кроме того, заметим, что мотив «задумчивой лени» в романтической лирике связан с мотивом творчества.

В сказочном вступлении в Песни первой поэмы «Руслан и Людмила» (1820) образ «волны» мифопоэтичен. Благодаря этому мотив творчества «волн» проявляется в прямом смысле.

Там лес и дол видений полны;  
Там о заре прихлынут волны  
На брег песчаный и пустой,  
И тридцать витязей прекрасных  
Чредой из вод выходят ясных,  
И с ними дядька их морской... [3, т. 4, с. 5]

Рифма «полны: волны» здесь и выражает творческую способность Волн – наполнить Брег песчаный и пустой видениями. Заметим, что здесь впервые в пушкинских произведениях возникает в связи с рассматриваемой рифмой образ Брега пустой.

Символика образов Брега и Волн, возникающих в Части второй поэмы «Кавказский пленник» (1820–1821), усложнена, она более абстрактна.

Рука с рукой, унынья полны,  
Сошли ко брегу в тишине –  
И русский в шумной глубине  
Уже плывёт и пенит волны... [3, т. 4, с. 112]

Противоречащие друг другу образы «тишина» и «шумная глубина» сближают две ситуации, объединённые охватной рифмой. Из контекста произведения ясно, что они противоположны друг другу. Брег – граница между ними. В этом свете воспринимаются и ситуативные образы: «тишина», «уныние» – как характеристика душевного состояния Русского в плену и, вместе с тем, его сочувствие героине; «шумная глубина», Волны пенящиеся – выражение победы Свободы над пленом. Следовательно, рифма «полны: волны» выражает противоположность изображённых в данном фрагменте ситуаций. Вместе с тем,

в контексте всего произведения образ Волн выступает как символ свободы. Отметим здесь и общественный аспект символики как образа «волны», так и рассматриваемой рифмы.

Эта тенденция проявляется и далее. В стихотворении «Наполеон» (1821) возникает образ Пустынных Волн, связанный с мотивами плена и свободы.

О ты, чьей памятью кровавой  
Мир долго, долго будет полн,  
Приосенён твоею славой,

Почий среди пустынных волн! [3, т. 2, с. 192]

«Полнота памяти кровавой» противоположна по содержанию и равна по своей интенсивности «пустынности» волн. Это единство противоположностей и выражает рифма «полн: волн». Смысл выраженного здесь конфликта Наполеона и мира, а следовательно, и символика образа Пустынных Волн раскрывается всем содержанием произведения. Этот образ выражает и личное одиночество Наполеона, («Один, один о милом сыне / В унынье горько думал он»), и противостояние его и мира – проклятие народов («Во след тирану полетело, / Как гром, проклятие племён»). Таким образом, рифма «полн: волн» здесь символизирует конфликт между героем и миром. Думается, что краткая форма слов «полн» и «волн» в сочетании с восклицательной интонацией, усиливает экспрессивность и категоричность одической риторики лирического героя.

В ряде последующих пушкинских произведений образ Волн связан с мотивами Творчества и Свободы. Так с мотивом поэтического творчества связан образ Таврических Волн, возникающий в концовке «Бахчисарайского фонтана» (1821–1823).

Приду на склон приморских гор,  
Воспоминаний тайных полный,  
И вновь таврические волны

Обрадуют мой жадный взор. [3, т. 4, с. 171].

Образ Таврические волны связан, с одной стороны, с «тайными воспоминаниями», с другой, – с «жадным взором» лирического «Я». Следовательно, Таврические волны оживляют «воспоминания», обладают творческой силой. Значит, рифма «полный: волны» выражает взаимосвязь «воспоминаний тайных» с Таврическими волнами. Контекст поэмы говорит о том, что Таврические Волны – живительный символ картин природы, виденных лирическим героем в Приморских горах.

Контекст Лирического отступления «Евгения Онегина» (Глава первая, строфа XLIX, 1823) сви-

детельствует о том, что образ Адриатических Волн символизирует Свободу творчества.

Адриатические волны,  
О Брента! нет, увижу вас  
И вдохновенья снова полный,  
Услышу ваш волшебный глас.

Интересно, что здесь «полнота вдохновенья» связана с Адриатическими Волнами. Кроме того, уточняется и процесс творчества: «увижу вас...» – «Услышу ваш волшебный глас». Это напоминает Гомера, создававшего свои произведения под шум морского прибоя. Очевидно, Адриатические Волны и символизируют вдохновение лирического «Я», и выражают его своим «волшебным гласом». В то же время контекст Лирического отступления уточняет смысл образа Адриатические Волны как символа Воли («Я негой наслажусь на воле»). Значит, рифма «волны: полный» символизирует здесь необходимость Свободы для полноты вдохновения.

Образ Волн в стихотворениях «Завидую тебе, питомец моря смелый...» (1823) и «К морю» (1824) символизируют «свободный океан» и «свободную стихию».

Завидую тебе, питомец моря смелый,  
Под сенью парусов и в бурях поседель!  
Спокойной пристани давно ли ты достиг –  
Давно ли тишины вкусил отрадный миг –  
И вновь тебя зовут заманчивые волны.  
Дай руку – в нас сердца единой страстью полны.  
Для неба дального, для отдалённых стран  
Оставим берега Европы обветшалой;  
Ищу стихий других, земли жилец усталый;  
Приветствую тебя, свободный океан.

[3, т. 2, с. 250]

Заметим, что, с одной стороны, рассматриваемая рифма выражает взаимосвязь «полноты страсти» с Заманчивыми Волнами. С другой, – контекст стихотворения говорит о том, что Заманчивые Волны – это символ Свободных Стихий, т.е. имеет онтологический смысл. («Приветствую тебя, свободный океан»). Рифма «волны: полны» выражает здесь стремление к Свободным Стихиям.

Связующие мотивы возникают и в стихотворении «К морю» (1824). Его концовка выражает его лейтмотив – гармонию лирического героя с этой природной Свободной Стихией («тобою полн»). В том же и смысл рифмы, выраженный здесь буквально – «полн: волн».

В леса, в пустыни молчаливы  
Перенесу, тобою полн,  
Твои скалы, твои заливы,  
И блеск, и тень, и говор волн. [3, т. 2, с. 296]

Перекрёстная рифма здесь выражает, с одной стороны, взаимосвязь словообраза «полн» с морскими «скалами, заливами, блеском, тенью, говором волн», с другой, противопоставленность «пустынь молчаливых» «говору волн».

Может быть, рифму «чёлн: полн: волн» в стихотворении «Арион» (1827) необходимо понимать как выражение стремления Пловцов к Свободе (символизируемой образом Волн).

.....В тишине  
На руль склоняясь, наш кормщик умный  
В молчанье правил грузный чёлн;  
А я – беспечной веры полн, –  
Пловцам я пел... Вдруг лоно волн

Измял с налёту вихорь шумный... [3, т. 3, с. 58]

Интересна здесь рифма «умный: шумный», объединяющая этот фрагмент. Заметим, что с образом Кормщика связаны слова «В тишине», «В молчанье», противоположные слову «шумный». Но «шумный» противостоит слову «умный». Думается, что слово «шумный» надо понимать в переносном значении, – видимо, как аллгорию общественной «бури». Выражена и оценка Вихря – «Измял с налёту». Этим также подчёркивается противопоставление Кормщика Умного Вихрю Шумному. В связи с этим возникает необходимость прочтения образа Волн в переносном его значении, также связанного с общественной жизнью. Этот образ выделен и ритмом стихов. Слово «волн» растягивается аллитерациями «л», «в», ассонансом «о». Выделяет это слово и перенос. Следовательно, Вихрь Шумный противостоит и Волнам.

Итак, опираясь на контекст рассмотренных выше стихов Пушкина, можно сделать вывод о взаимосвязи образа Волн с мотивом Свободы.

В стихотворении «Поэт» («Пока не требует поэта...») (1827), как и в «Наполеоне» (1821), возникает образ Пустынных Волн. Но их сходство только формальное.

Бежит он, дикий и суровый,  
И звуков и смятенья полн,  
На берега пустынных волн,  
В широкошумные дубровы... [3, т. 3, с. 65]

Здесь «пустыньность волн» противостоит «полноте звуков и смятенья» Поэта, т.е. здесь ничто не сковывает, не заглушает его, не сковывает его свободу. С другой стороны, из контекста произведения ясно, что «Бежит он» от суетного света, т.е. ищет свободы. Значит, образ Пустынных Волн здесь символизирует Свободу творчества. Рифма «полн: волн», связывающая стихи, изобража-

ющие душевное состояние Поэта, выражает необходимость Свободы для творчества. В то же время заметим, что образ Широкошумные Дубровы. (по всей вероятности, литературный источник некрасовского Зелёного шума) – это обобщённый образ Природы. Широкошумность Дубров, синонимичная «полноте звуков», выражает единство Свободного творчества и Природы. Звукоспись – аллитерации «ш», «р», ассонансы «о», «у». «ы», – пиррихий – усиливают поэтическую экспрессию заключительного стиха этого пушкинского произведения.

Образ Волн в онтологическом значении – «бездна волн» – возникает в стихотворении «Близ мест, где царствует Венеция златая...» (1827).

Он любит песнь свою, поёт не для забавы,  
Без дальних умыслов; не ведаёт ни славы,  
Ни страха ни надежд, и, тихой музы полн,  
Умеет услаждать свой путь над бездной волн.

[3, т. 3, с. 65]

Здесь необходимо отметить, с одной стороны, обобщённость образа Бездны Волн как символа Свободной стихии, с другой, – слитность этого образа с образом Певца. Эту взаимосвязь и выражает рифма «полн: волн».

Эти же мотивы в связи с рифмой «полны: волны» выражены и в стихотворении «Осень (Отрывок)» (1833).

И мысли в голове волнуются в отваге,  
И рифмы лёгкие навстречу им бегут,  
И пальцы просятся к перу, перо к бумаге,  
Минута – и стихи свободно потекут.  
Так дремлет недвижим корабль в недвижной влаге,  
Но чу! – матросы вдруг кидаются, ползут  
Вверх, вниз – и паруса надулись, ветра полны;  
Громада двинулась и рассекает волны.

[3, т. 3, с. 321]

Интересен здесь смысл сравнения деятельности поэта и движения корабля. Корабль также слит с Волнами, как Поэт с Природой. Контекст стихотворения, раскрывающий взаимосвязь творческого состояния лирического «Я» от времени года, этот мотив усиливает. Значит, здесь снова можно говорить о том, что рифма «полны: волны» выражает единство Поэта и Природы. Своеобразно выражены мотивы свободы, «воли», связанные с рифмой «волн: полн», в стихотворении «Не дай мне Бог сойти с ума...» (1833).

И я б заслушивался волн,  
И я глядел бы, счастья полн,  
В пустые небеса;  
И силен, волен был бы я,

Как вихорь, роющий поля,  
Ломающий леса. [3, т. 3, с. 322]

Думается, что парность рассматриваемой рифмы говорит здесь о том, что полнота счастья лирического «Я» обусловлена полнотой «воли», «полнотой возможности «заслушиваться волнами». В то же время заметим, что стихи, замыкаемые здесь рифмой «волн: полн», соединяют противоположные сферы – Земного и Небесного. Причём, противопоставление Небесам именно образа Волн и обобщает этот образ, и уподобляет его образу земной Природы. Следовательно, здесь рассматриваемая рифма также выражает гармонию лирического героя и Природы в онтологическом смысле.

Итак, в пушкинской поэзии 1814–1833 гг. рифма «волн: полн» возникает, как правило, в стихах, изображающих взаимоотношения героя и мира: их гармонию либо противостояние. Образ «берега» при этом символизирует границу между ними. В то же время образ Волн обобщается до символа Природы как Свободной Стихии. Эти тенденции своеобразно проявились в первых стихах «Медного Всадника» (1833).

На берегу пустынных волн  
Стоял ОН, дум великих полн...

Определённая суггестивность этих стихов обусловлена прежде всего неожиданностью открывающейся без всяких авторских комментариев изображаемой ими ситуации. Кроме того, значительную роль в этом играет и их ритм. В первой строке пиррихий усиливает ударный «у», углубляя словоразделы. Свою роль в акцентировании слов играют и аллитерация «н», и соноризация «лн». В результате этого «волн» педалируется и интонационно, углубляя межстиховую паузу. Во втором стихе та же акцентирующая роль играет спондей (выделенное автором ОН).

Обращает на себя внимание и интенсивность проявления свойств образов: «пустынных», «великих» и их взаимосвязь. Полнота пустынности Волн соответствует величию Дум, выражающему душевное волнение. В то же время, экспрессивность изображения этой ситуации свидетельствует о символичности образов. Рассмотренная выше эволюция образа Волн в пушкинской поэзии позволяет интерпретировать его как обобщённый образ Природы. Думается, что словообраз «пустынных» играет здесь двойную роль. С одной стороны, он уточняет образ Волн как Свободной Стихии. С другой, – противопоставляет его образу «великих дум» как проявлению интенций ЕГО против Свободной стихии. Так выражается противостояние ЕГО и Пустынных Волн, т.е. Природы. Об этом же говорит и организация пространства: вертикальная «Стоял» и горизонтальная – «На берегу пустынных волн». Здесь значим и образ «берега» как границы между НИМ и Пустынными Волнами. Заметим, что противостояние героя и мира в пушкинских произведениях, где возникает рифма «волн: полн», связано с образом Наполеона. Думается, что эта взаимосвязь может проявляться как подтекст и в данном случае. Таким образом, в первых двух стихах «Медного Всадника» выражен лейтмотив произведения.

Итак, предложенный анализ показывает, что эволюция семантики данной рифмы играет важную роль в развитии пушкинской поэтической формы.

#### Библиографический список

1. Жирмунский В.М. Теория стиха. – Л.: Советский писатель, 1975.
2. Краснов Г.В. Пушкин. Болдинские страницы. – Горький: Волго-Вятское книжное издательство, 1986. – С. 146–172.
3. Пушкин. ПСС. – М.: Воскресенье, 1998.

# СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДЛОЖЕНИЙ, В ОСНОВЕ ПОСТРОЕНИЯ КОТОРЫХ ЛЕЖИТ СТРУКТУРНАЯ СХЕМА «КТО ДУМАЕТ ЧТО»

В современной синтаксической науке формальная организация простого предложения характеризуется его соотносительностью с той или иной структурной схемой. В отечественной лингвистике существует несколько направлений в подходе к данному феномену грамматики. Мы, следуя традициям теоретико-лингвистической школы Воронежского государственного университета, под структурной схемой простого предложения понимаем «знак отдельного синтаксического концепта, представляющего собой типовое отношение установленное между компонентами пропозиции, избранными на роль субъекта и предиката суждения» [2, с. 8]. Компонентами этого знака являются словоформы, маркирующие смыслы типовой пропозиции, или синтаксического концепта.

Цель данной статьи: рассмотреть структурную организацию, семантические особенности предложений, в основе построения которых лежит структурная схема «кто думает что», знак типовой пропозиции «мыслительная деятельность». Её актуальность обусловлена отсутствием специальных работ, посвященных изучению объективации концепта «мыслительная деятельность» синтаксическими средствами, в частности структурными схемами, а также особым интересом современной науки к исследованию внутреннего мира человека.

Как известно, мышление является одним из самых сложных познавательных процессов и с трудом поддается определению. Так Р.С. Немов, известный российский психолог, дает несколько определений, в которых подчеркиваются разные стороны данного процесса. Во-первых, мышление – «когнитивный процесс, представляющий собой высший уровень познавательной активности человека, связанный с решением разнообразных задач и с творческим преобразованием действительности». Во-вторых, мышление – «это также процесс опосредованного познания действительности». В-третьих, это «процесс обобщенного познания человеком действительности, т.е. получения общих знаний о ней на уровне понятий» [5, с. 268–269].

Означаемым структурной схемы «кто думает что» является пропозиция «мыслительная деятельность», представленная совокупностью смыслов `субъект` – `мыслительная деятельность` – `объект мыслительной деятельности`. Компонентный состав означаемой пропозиции определил трехкомпонентность данной структурной схемы.

Позицию субъекта занимают личные существительные (в нашем материале они представлены 53,7% высказываний) и личные местоимения (36,6%): *И на следующий день, и годы спустя Дмитрий Константинович вспоминал первую вечернюю прогулку с Александрой Николаевной как нечто необыкновенное в своей жизни* (Л.И. Гумилевский. Чернов); *Юный диссертант изучал явления всесторонне* (В. Порудоминский. Пирогов); *Еще более рьяно изучает он анатомию и физиологию человека* (М.С. Колесников. Миклухо-Маклай).

Лексическое разнообразие структурообразующего компонента, предикатива, широко. Опираясь на описание ментального поля, предложенное В.Г. Гаком [3], мы выделили следующие группы предикативов.

К первой группе относятся глаголы, характеризующие ситуацию ментального процесса: *думать* `направлять мысли на кого-нибудь или что-нибудь, размышлять`, *продумать, обдумать* `вдумавшись, вникнуть во что-нибудь, подготовиться к решению`, *передумать* `подумать о многом или много раз` и др.

Вторую группу образуют такие лексемы, как *вспомнить, запомнить, помнить, припоминать, знать*. Они представляют процесс сохранения и воспроизведения информации. К данной группе примыкают и глаголы *забыть, забывать*, описывающие утрату сохраненной информации.

В третью группу мы объединили глаголы *совершать, создать, сотворить, открыть* и др.; *решать, вычислить, подсчитать, высчитать, обработать, измерить, сложить* и др.; *писать, сочинять, перевести, складывать, слагать* и их производные: *написать, описать, дописать, пописывать, вписать, насочинять* и др.;



*изобрести, конструировать, формулировать, проектировать* и др. Они используются для описания процесса интеллектуального созидания.

Четвертую группу формируют лексемы *узнать, познать, выдумать, придумать, изучать, исследовать, штудировать, зазубрить* ('заучить бессмысленно, без особого понимания'), характеризующие процессы познания, получения новой информации, новых знаний.

Пятую группу образуют глаголы, представляющие различные мыслительные действия: соотнесение фактов по их признакам: *сравнивать, сопоставлять, классифицировать, комбинировать, систематизировать* и др.; выявление причинно-следственных связей: *понимать, объяснять* и др.; суждение, умозаключение, формулировки: *оценивать, обосновать, доказать, сформулировать* и др.; направленность действия в будущее: *предугадать, предсказать, замыслить* и др.

Предикатив структурной схемы «кто думает что» может быть представлен и фразеологическим сочетанием: *Он вынашивал в голове новый грандиозный план: любой ценой вернуться на берег Маклая!* (М.С. Колесников. Миклухо-Маклай).

В реализованной структурной схеме объект представлен конкретными и абстрактными существительными (71,1%), а также заменяющими их местоимениями (5%). Позицию объекта могут занимать инфинитив (4%) и предикативные единицы (18,2%). Н.Д. Арутюнова также отмечает, что «глаголы духовной (интеллектуальной, эмоциональной, волевой и под.) деятельности... требуют пропозитивных дополнений (придаточных предложений и их номинализаций)» [1, с. 126]. По её мнению, любая лексическая единица получает событийное прочтение, попадая в поле действия глаголов суждения и мышления, памяти и знания, а «конкретное дополнение при таком глаголе обычно представляет пропозицию, для восстановления которой иногда бывает необходимо заполнить семантическую лауну, создаваемую привычным эллипсисом» [1, с. 128]. Например: *Старики часто вспоминают детство с улыбкой; вспоминают забавные выходы нелепого преподавателя, удалые проказы товарищей* (В.И. Порудоминский. Даль); *Он пишет превосходные по мастерству симфонии, скрипичный концерт, балеты, фортепианные сонаты* (И.Ф. Кунин. Римский-Корсаков); *Гамильтон не мог выбросить эти листки как заурядную студенческую работу, читал и по-своему изучал её*

(В.П. Карцев. Максвелл); *Сейчас он задумал создать именно «высшую геометрию»* (М.С. Колесников. Лобачевский); *Николай Николаевич скромно напомнил, что на прославившую его имя реакцию он набрел случайно* (Л.И. Гумилевский. Зинин).

В процессе речевой реализации описываемая структурная схема представлена как инвариантом, так и её вариантами. Под инвариантом структурной схемы мы понимаем тот её образец, в котором предикатив представлен формой настоящего времени. В нашем материале этот образец функционирует в 20,1% высказываний, в основе построения которых структурная схема «кто думает что». Например: *Он изобретает новый способ – чертеж пройденных перевалов, хребтов, долин* (В.А. Сафонов. Александр Гумбольдт).

Варианты схемы сформировались в результате её модификаций. Грамматические модификации представлены модально-временными изменениями предикативной словоформы. Наиболее регулярными являются временные модификации. В нашем материале преобладают высказывания с глаголом в форме прошедшего времени (77,6% высказываний): *Сам он, кроме русского языка, знал немецкий, французский, английский, знал украинский, белорусский, болгарский и читал и писал на латыни, изучал польский и сербский языки, владел татарским, башкирским и казахским* (В.И. Порудоминский. Даль).

Значительно реже встречаются высказывания с предикативом в форме будущего времени (1,6% высказываний): *Мы будем с вами изучать его гениальную «Небесную механику»* (М.С. Колесников. Лобачевский); *Рано или поздно он напишет такую статью!* (М.И. Поступальская, С.Д. Ардашникова. Обручев).

Единичны высказывания, предикатив которых представлен формами сослагательного (0,4%) и повелительного наклонения (0,3%): *Напишите танцевальную вещь без гармонических премудростей* (И.Ф. Кунин. Римский-Корсаков); *Подобного бы сам Коперник никогда не написал* (А.Э. Штекли. Галилей).

Структурно-семантические модификации схемы «кто думает что» представлены модальной, фазовой, неполной, вопросительной и отрицательной модификацией. Эти речевые реализации не приводят к изменению типового значения структурной схемы, но при этом «вносят в предложение новый семантический элемент» [4, с. 205].

Описываемая структурная схема может быть реализована в речи при эллипсисе одного из её компонентов. Однако и прозрачность контекста, и сохранение «опущенного компонента в мысли» создают корректность высказывания, его информативную полноту, а текст становится «более кратким, емким, экономным» [1, с. 16]. Например: *Ефрем Осипович имел право толковать о пользе отечеству. Операций хирургических сделал сотни. Первые – еще под Очаковым, на поле битвы. Добивался в России всеобщего оспопрививания. С утра до ночи трудился в больницах. Изобретал новые способы лечения – электрические, гальванические, паровые. Переводил учебники. Сам написал «Начала» космической науки и «Руководство» по анатомии* (В. Порудоминский. Пирогов). В данных примерах эллипсису подвергается субъектная словоформа. Невербализованной в высказывании может быть и позиция объектной словоформы: *Ты говорил мне, что дважды занимался этим вопросом в Кяте. Не помнишь ли ты, сколько у тебя вышло, сын мой? Бируни помнил* (И.В. Тимофеев. Бируни).

При **модальной модификации** в структуре предложения появляется неполнозначный глагольный (в первую очередь) модификатор, выражающий модальное отношение между субъектом и его предикативным признаком.

Содержательная структура высказываний, позиционная схема которых «усложнена» модальными лексемами типа *должен, вынужден, обязан, хотеть, собираться, стремиться, мочь* (наиболее продуктивный модификатор), *суметь, вправе* обогащается семами 'долженствование', 'желание'/'нежелание', 'возможность'/'невозможность': *Его студенты должны были знать наизусть невообразимую грудку анатомических препаратов, целую мясную лавку, воздвигнутую их учителем на подступах к диплому врача* (В.А. Сафонов. Александр Гумбольдт); *Она хотела все понять и все точно определить* (И.Ф. Кунин. Римский-Корсаков); *Выяснив с помощью зрительной трубы расположение Медичейских звезд и имея соответствующие таблицы, капитан мог бы вычислить местонахождение корабля* (А.Э. Штекли. Галилей).

При **фазовой модификации** глагольное действие «может быть зафиксировано на одном из этапов, фаз своего развития: в начинательной точке (начинательное, или инхоативное значение се-

мантической модификации), в продолжении и в конечной точке (финитивное значение)» [4, с. 211].

Фазовые модификации выделенной нами структурной схемы могут быть представлены лексемами с семами 'начальная фаза', 'продолжение' и 'конечная фаза'. Позиционные схемы высказываний чаще включают лексемы *начать, стать, приняться* с семой 'начальная фаза', реже парадигматическая ось схемы усложняется лексемами *продолжать* и *закончить, завершить*: *Освободившись от трудных забот хозяйки в многолюдной семье, Полина Карловна стала писать небольшие рассказы и очерки по немецки* (М.И. Поступальская, С.Д. Ардашников. Обручев); *Пока шла заведенным порядком работа с ультрафиолетом, он продолжал параллельно обдумывать эту перспективу* (Д.С. Данин. Резерфорд).

Следует отметить, что в 1% высказываний, фазисная модификация осуществляется при эллипсисе предиката. Это происходит в том случае, если предикатив «обозначает действие, которое обычно определяется по контексту» [6, с. 165–167]. Например: *Несколько месяцев назад Галилей начал новое сочинение – «Послание к великой герцогине Христине»* (А.Э. Штекли. Галилей); *В то лето Заболотный закончил свою большую монографию о чуме* (Г.Н. Голубев. Житие Даниила Заболотного).

**Отрицательная модификация** структурной схемы реализуется введением в позиционную схему отрицательной частицы *не*: *Кроме того, латинист Гилярий Яковлевич не забыл-таки историю с испорченным кондуитным журналом и на экзаменах провалил Николая по своему предмету* (М.С. Колесников. Лобачевский).

В случае усиленного отрицания происходит преобразование схемы «кто думает что», в новую структурную схему, означаемым которой является пропозиция «небытие объекта» [2, с. 163–165]. Например: *Сам Корсаков ни симфоний, ни балетов, ни сонат и концертов не напишет* (И.Ф. Кунин. Римский-Корсаков); *Чиновники и жандармы ничего не забывают...* (М.С. Колесников. Миклухо-Маклай).

Речевая реализация структурной схемы «кто думает что» не исключает и **вопросительной модификации**, не приводящей к трансформации схемы: *Шумные и многочисленные гости майора, редкие и говорящие вполголоса матери думали одинаково, глядя на Александра: «Какое*

счастливое детство!» *А что думал он сам?* (В.А. Сафонов. Александр Гумбольдт); *И вот они, переодетые в костюмы берберов, бредут по равнинам Марокко. Вдали синеют Атласские хребты. Кто выдумал эту страну, опаленную суховеями?* (М.С. Колесников. Миклухо-Маклай).

В процессе речевой реализации структурной схемы «кто думает что» позиционная схема может усложняться, обогащая пропозицию высказывания дополнительными конкретизирующими смыслами: «время», «место», «причина», «цель».

В нашем материале наиболее частотны (73,6% высказываний от общего числа обогащенных пропозиций схемы) темпоральные детерминанты различной структуры (темпоральные словоформы, наречия, предикативные единицы): *Впервые я узнаю их названия от Даниила Кирилловича* (Г.Н. Голубев. Житие Даниила Заболотного); *Когда на Обуховский завод прибыл микроскоп Гартнака, лучшего французского оптика, заказанный в Париже в 1867 году, Дмитрий Константинович с его помощью начал изучать загадочные изломы стальных болванок* (Л.И. Гумилевский. Чернов).

Рассматриваемая позиционная схема может включать несколько темпоральных распространителей, при чем первый обладает общим указательным значением времени, а другие выступают в функции конкретизаторов. Например: *Однажды, много лет спустя, 10 ноября, в день своего рождения, Владимир Иванович Даль написал – видимо, для своих домашних – шуточную автобиографию* (В.И. Порудоминский. Даль).

Усложнение позиционной схемы локативными конструкциями происходит значительно реже по сравнению с темпоральными (18,1%): *Возле реки Хаир-Кум Обручев вспомнил, что здесь утонул пять лет назад геолог Петц, которого он знал* (М.И. Поступальская, С.Д. Ардашникова. Обручев); *Во всей Европе тщетно разгадывали тысячелетнюю тайну булата, или дамасской стали* (В.А. Сафонов. Александр Гумбольдт).

Малочисленны в нашем материале высказывания, пропозиция которых обогащена смыслом «цель» (5,4%): *Даль задумал словарь живого языка, чтобы сохранить язык жизни всей Руси великой* (В.И. Порудоминский. Даль).

Единичны высказывания, включающие причинный детерминант (2,9%): *Под впечатлением эпидемии Пушкин написал пьесу «Пир во время чумы»* (М.С. Колесников. Лобачевский); *Разго-*

*вора его с отцом она вовсе не понимала, потому что не знала тех слов* (Л.И. Гумилевский. Чаплыгин).

В нашем материале также встречаются примеры обогащения типовой пропозиции одновременно смыслами «время» и «место»: *Летом 1795 года в живописном уголке Швейцарии – имени Штейгеров Чугг – Гегель создает жизнеописание основателя христианской религии* (А.В. Гулыга. Гегель); смыслами «время» и «цель»: *Чтобы проникнуть в физическую сущность процесса, происходящего в остывающем и отвердевающем металле, Дмитрий Константинович много лет подряд изучал кристаллизацию различных веществ* (Л.И. Гумилевский. Чернов); смыслами «время» и «причина»: *И все же благодаря его упорству и неиссякаемой энергии к осени 1018 года он уже успел написать добрую треть трактата* (И.В. Тимофеев. Бируни).

Таким образом, в результате проведенного анализа мы выяснили, что структурная схема «кто думает что» – трехкомпонентна. В позиции субъектива выступают личные имена или их заместители, при этом в процессе функционирования в 9,7% высказываний субъект подвергается эллипсису. Лексическое разнообразие глаголов, маркирующих предикатив, исключительно широко. Позиция объекта представлена как конкретными предметными, так и отвлеченными именами и их заместителями, а также инфинитивами, представляющими свернутые пропозиции, и предикативными единицами. Грамматическая модификация структурных схем представлена всеми глагольными формами, с преобладанием форм прошедшего времени. В процессе речевой реализации позиционная схема может усложняться модальными, фазовыми модификаторами, введением отрицательной частицы *не*, детерминантными конструкциями.

#### Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и смысл: Логико-семантические проблемы. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 384 с.
2. Волохина Г.А., Попова З.Д. Синтаксические концепты русского простого предложения. – Воронеж: ВГУ, 1999. – 196 с.
3. Гак В.Г. Пространство мысли (опыт систематизации слов ментального поля) // Логический анализ языка. Ментальные действия. – М.: Наука, 1993. – С. 22–29.

4. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. – М.: КомКнига, 2005. – 352 с.

5. Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник: В 2 ч. – М.: Издательство ВЛАДОС – ПРЕСС,

2003. – Ч. 1. – 304 с.

6. Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. – М.: КомКнига, 2006. – 352 с.

Н.Н. Будникова

## ПОВЕДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА В СРАВНЕНИЯХ РУССКОГО, АНГЛИЙСКОГО И НЕМЕЦКОГО ПЕСЕННОГО ФОЛЬКЛОРА

Сравнение как самый древний вид интеллектуальной деятельности, как стереотип мышления и средство художественной выразительности всегда привлекало к себе внимание философов, психологов, филологов. Отражая особенности мировосприятия той или иной лингвокультурной общности, сравнения дают большие возможности не только в плане изучения внутренней сущности их структуры, но и того народа, в языке которого они возникли, нравов, образа жизни, культуры и способов мышления носителей языка.

Анализ сравнительных конструкций русского, английского и немецкого песенного фольклора позволяет сделать вывод о том, что в центре языковой картины мира трех народов стоит человек, его внешность, деятельность, внутренний мир, ведь большинство сравнений посвящено именно человеку. Одна из самых важных характеристик человека – его поведение. Именно оно описывается многими сравнениями русского, английского и немецкого языков.

Все сравнения, описывающие поведение человека, можно разделить на четыре группы: 1) типичные действия; 2) профессиональная деятельность, другие занятия; 3) поведение, отражающее личностные качества человека; 4) поведение по отношению к другим людям.

В англоязычных текстах в первую группу попали сравнительные конструкции, опорными элементами которых являются лексемы *dress* 'одеваться', *play* 'играть', *laugh and joke* 'смеяться и шутить', *dance* 'танцевать', *drabble* 'испачкаться', *feed* 'питаться', *drink* 'пить'. Эти сравнения дают нам представление об обычной жизни англичан, о том, что они делали каждый день, их привычках и типичных поступках. Заметим, что большую часть данной группы составляют сравнительные конструкции, характеризующие англичан как веселую, жизнерадостную нацию, представители которой часто играют, смеются и веселятся.

*There shall be so much laughing and joking,  
Like so many young fellows going mad.* [3, с. 227]  
*Будет много смеха и шуток,  
Как будто много молодых людей сходит с ума.*

*Now I'll be like a schoolboy and spend my time in play.*  
[3, с. 155, A]

*Теперь я буду проводить время играя, как школьник.*

В немецкоязычных текстах типичные действия человека описывают сравнения с опорными элементами *spielen* 'играть', *tanzen* 'танцевать', *machen Capriol* 'делать каприоль', *erquickten die Glieder* 'подкреплять тело', *saufen* 'напиваться', *sey Gott Dank* 'благодарить бога', *grüßen* 'здороваться'. Как видим, в этих сравнениях немецкий этнос также представлен с жизнерадостной стороны. Немцам не чужды развлечения, телесные удовольствия, однако они помнят о Боге и всегда вежливы. Последнее особенно важно в глазах немецкой языковой личности, что вытекает из следующих развернутых сравнений:

*Wie viel Sand in dem Meer,  
Wie viel Thiere in der Welt,  
Wie viel Heller unterm Geld <...>  
So oft und viel sey Gott Dank in Ewigkeit.*  
[1, т. 3, с. 199]

*Как много песка в море,  
Как много зверей в мире,  
Как много геллеров в деньгах,  
Так часто и много благодари бога в вечности.*

*So viel Schaefflein als da gehen  
In dem grünen Feld,  
So viel Voegel als da fliegen, <...>  
So viel mal sey du gegruesst.* [1, т. 2, с. 91]  
*Так много овец, как там гуляют по зеленому полю,  
Так много голубей, как там летают,  
Так много раз поздоровайся.*

Интересно, что значение большинства опорных элементов сравнений, характеризующих типичные действия человека, в немецком и английском фольклоре совпадают или имеют небольшие различия: *play* – *spielen* 'играть', *dance* –

Таблица 1

<ul style="list-style-type: none"> <li>– spielen wie ein Wetter 'играть как погода';</li> <li>– erquicken die Glieder als wie ein muedes Schaf 'подкреплять тело как усталая овца';</li> <li>– saufen als waerens wild sey 'напиваться словно дикари';</li> <li>– tanzen wie Baer so toll 'танцевать как дикий медведь';</li> <li>– tanzen wie der Wind 'танцевать как ветер';</li> <li>– machen Capriol als waer er toll 'делать каприоль как будто безумный'.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– play like lambkins 'играть как ягнята';</li> <li>– be like a schoolboy and spend time in play 'быть как школьник и проводить время в игре';</li> <li>– feed like angels 'питаться как ангелы';</li> <li>– drink like fishes 'пить как рыбы';</li> <li>– dance so long as I have health 'танцевать так долго, как хватит здоровья'.</li> </ul>
--	--

*tanzen* 'танцевать', *feed* 'питаться' – *erquicken die Glieder* 'подкреплять тело', *drink* 'пить' – *saufen* 'напиваться'. Однако семантика сравнительных конструкций в целом разная, что достигается путем использования разных образов сравнения в обоих языках. Данные сравнения в англоязычных и немецкоязычных текстах характеризуют разные аспекты каждодневного поведения человека, что показывает разницу в видении одних и тех же действий английской и немецкой языковой личностью (см. табл. 1).

В англоязычных текстах в группе сравнений, характеризующих профессиональную деятельность, другие занятия человека, важное место занимают сравнения на морскую и военную тематику (опорные элементы *belong to a bow* 'принадлежать веслу', *face the wars* 'идти на войну', *fight* 'сражаться', *wander and swim* 'скитаться и плавать'). Учитывая, что сравнения в основном характеризуют наиболее значимые для носителя языка объекты и явления, можно предположить, что война и море занимали важное место в жизни англичан, что обусловлено как географическим положением страны, так и ее историей.

*He fought like a hero till he died,  
That's the man for old England.* [3, с. 282]  
Он сражался как герой, пока не погиб,  
Вот настоящий англичанин.

*Like a rover I will wander and swim  
through the sea.* [3, с. 104]  
Как пират, я буду странствовать и плавать по морям.

Некоторые сравнительные конструкции идеографического поля «Поведение» содержат социокультурную информацию, часто непонятную представителю другой культуры. Так, рассмотрим следующий пример:

*Bold and undaunted stood bold Brennan on the moor,  
A brace of loaded pistols he carried night and day,*

*He never robbed a poor man all on the king's highway,  
But what he'd taken from the rich, like Turpin and  
Black Bess.*

*He always did divide between the widows in distress.*  
[3, с. 244]

Смелый Бренан бесстрашно стоял на равнине,  
День и ночь при нем была связка заряженных пистолетов,

Он никогда не грабил бедняков,  
Но то, что он отнимал у богатых, как Тёрпин и Черная Бесс,

Он всегда раздавал нуждающимся вдовам.

В компаративную группу данного сравнения входят имена двух разбойников (Тёрпин и Черная Бесс), которые, видимо, занимались грабежом на дорогах Англии и, так же как и Робин Гуд, вошедший в народные легенды и известный даже в наше время, отдавали награбленное беднякам. Поскольку эти имена сохранились в фольклорных песнях в качестве образа сравнения, можно предположить, что эти люди были широко известны в народных кругах, однако до наших дней их имена не дошли. Кроме того, данное сравнение ссылается на конкретные исторические реалии, ведь в Средневековой Англии грабежи на дорогах были распространенным явлением, что и нашло отражение в языке.

В немецкоязычных текстах в группе сравнений, характеризующих профессиональную деятельность, другие занятия человека, также представлены сравнения на военную тематику, что говорит о роли войны и сражений в жизни немцев.

*Prinz Eugenius wohl auf der Rechten  
Tät als wie ein Löwe fechten  
Als General und Feldmarschall.* [2, с. 437]  
Принц Евгений по правую руку  
Вел себя как лев, фехтовал,  
Как генерал и фельдмаршал.

*Wie stürzen auf Deck, und wir kämpfen wie Löwen.*  
[2, с. 180]

*Мы падаем с палубы и боремся, как львы.*

Следует также отметить, что в качестве образа сравнений немцами часто используются библеизмы и мифонимы. Так, упоминаются Иисус Христос как образец безгрешной жизни, имя Иуды дополняется лексемой *Verraether* ‘предатель’ и ассоциируется со всем греховным, злым и неприемлемым, а Гераклес является эталоном силы и смелости. Это говорит не только о религиозности немцев, но и, думается, об их грамотности и начитанности.

*Christoph, der Uebelthaeter;  
In Suenden hart verblendt  
Wie Judas der Verraether.  
Stiehlt weiter was er findt.* [1, т. 1, с. 110]  
*Кристоф, злодей, погряз в грехах,  
Как Иуда-предатель,  
Крадет все, что находит.*

*Wer hier leid't und geduldig ist,  
Der lebt und stirbt als guter Christ  
Und kommt auch einst in'n Himmel.* [2, с. 477]  
*Кто здесь страдает и терпелив,  
кто живет и умирает, как хороший Христос,  
тоже попадет однажды на небо.*

*Damals ist unser Held, ich sprechs, uns zu bewahren,  
Als wahrer Herkules dem Himmel zugefahren,  
Da er denn leuchtet klar, ein neues Nordgestirn.*  
[1, т. 2, с. 51]

*Тогда наш герой, чтобы нас хранить,  
как истинный Гераклес, до неба добрался,  
и там он светит ярко, новая Полярная звезда.*

Говоря о поведении, не следует забывать, что оно отражает не только каждодневную деятельность человека, его профессию, но также и его личность, характер. Поэтому в идеографическом поле «Поведение» мы выделяем подгруппу сравнений, характеризующих **поведение как отражение личностных качеств человека**. Сравнительные конструкции этой группы не только описывают поведение человека, но и отражают моральные и этические ценности общества, в языке которого они функционируют.

В англоязычных текстах данная подгруппа представлена сравнительными конструкциями с опорными элементами *tell lies* ‘говорить неправду’, *change* ‘меняться’, *not to care* ‘не беспокоиться’, *impose* ‘вешать на шею’, *stand true* ‘оставаться верным’. Как видим, многие сравнения этой группы носят негативную окраску, характеризуют отрицательное поведение человека: ложь, изменчивость, безразличие к другим людям, распутство и т.д.

*They will kiss you and court you and tell you as many lies  
As the hairs upon your head, my love, or the stars in  
the skies.* [3, с. 165]

*Они будут тебя целовать, ухаживать за тобой  
и говорить так много неправды, как много волос на  
твоей голове или звезд в небе.*

*They are not like your English girls who on  
you will impose.* [3, с. 290]

*Они не вешаются на шею, как ваши английские  
девушки.*

Интересно, что в немецких фольклорных песнях имеется сравнение, также характеризующее девушек как обманщиц, часто меняющих поклонников. Однако эта мысль вербализирована совершенно другой сравнительной конструкцией.

*Die Mädchen in der Welt,  
Sind falscher als das Geld  
Mit ihrem Lieben.* [2, с. 336]  
*Во всем мире девушки  
Фальшивей, чем золото,  
Со своею любовью.*

Мы видим, что при похожести взглядов на мир английская и немецкая языковая личности используют разные средства языка для выражения одной и той же мысли. И в русском, и в английском, и в немецком языках сравнительные конструкции, образом которых является лексема *золото*, обладают положительной окраской, сравнение с золотом показывает ценность и красоту объекта сравнения. И только в немецком языке сравнение с этим драгоценным металлом может придавать конструкции отрицательное значение за счет использования в качестве признака сравнения лексемы *falsch* ‘фальшивый’.

В немецкоязычных текстах, в отличие от англоязычных, большинство сравнений, характеризующих поведение человека как отражение его личностных качеств, описывают положительные действия. В глазах немецкой языковой личности человек должен обладать такими качествами, как честь, верность, смелость, а также благочестие, терпение. Кроме того, свободолюбие также присуще немцам.

*Ich bin in meinem Muth so frey,  
Recht als ein wilder Drachen.* [1, т. 2, с. 69]  
*Я в своей смелости так свободен,  
Совсем как дикий дракон.*

*Thut euch zusammen halten  
In Fried und Einigkeit,  
Als eure frommen Alten,  
Betrachtet Bund und Eid;* [1, т. 2, с. 63]

Решили вы держаться вместе,  
В мире и единстве,  
Как ваши благочестивые старики,  
Соблюдать союз и клятву.

*Ach Maedchen behalt deine Ehre fest,  
Als wie der Baum sein Aeste;* [1, т. 3, с. 56]  
Девушка сохранила свою честь,  
Как дерево ветки.

Интересно отношение немцев к детям, отраженное в следующих примерах:

*Mein Will ist doch verkehrt und dumm,  
Und will leicht solche Dinge,  
Die selbst mich strafen wie ein Kind.  
Ja mach mich taub und dazu blind,  
Zu allem, was nicht ewig.* [1, т. 3, с. 145]  
Моя воля бессмысленна и глупа,  
И хочет таких вещей,  
Которые наказывают меня самого, как ребенка,  
сделай меня глухим и слепым ко всему, что недолговечно.

*So thu ich als ein kleines Kind,  
Und wein, ach edler Herr!* [1, т. 2, с. 134]  
Поступаю я как маленький ребенок, и плачу, благородный господин.

Как видим, в глазах немецкой языковой личности ребенок лишен рассудочности, воли, делает только то, что хочет, не думая о последствиях своих действий, в результате чего страдает. Следовательно, если человека сравнивают с ребенком, его действия рассматриваются как необдуманные, глупые и ведущие к плохим последствиям. В отличие от этого, сравнительные конструкции английского песенного фольклора, образы которых вербализируются лексемами со значением 'дети' (*schoolboy* 'школьник'), не обладают таким оттенком значения, сравнение со школьником говорит лишь о беззаботности и отсутствии каких-либо обязательств.

*Now I'll be like a schoolboy and spend my time in play.  
For I never was so false deluded away.* [3, с. 155, A]  
Теперь я буду проводить время, играя как школьник,  
Ведь меня никогда еще так не обманывали.

Сравнения, описывающие поведение человека по отношению к другим людям, представлены и в русском, и в английском, и в немецком песенном фольклоре.

В русскоязычных текстах в качестве опорных элементов таких сравнений выступают лексемы *лнуть, виться, спокидать, разлучать*, эти конструкции описывают поведение, связанное с любовными отношениями.

*Я не даривал княгиню  
Ни парчей, ни кумачом,  
Она лнула ко детине. —  
Как сорочка ко плечу.* [6, с. 884]  
*И как вьется хмель по тыщью,  
Так бы наши молодые  
Вились друг около друга.* [4, с. 125]  
*Сестра твоя — лиходейка  
Разлучает нас с тобою,  
Словно рыбицу с водою.* [6, с. 364]  
*Спокидает меня в горе,  
Как корабль на море;  
Спокидает меня в кручине,  
Как корабль в пучине.* [6, с. 767]

Данные сравнения описывают чувства между любящими людьми как нечто очень важное, без чего невозможно жить (сравнение с рыбой без воды), внезапный разрыв любовных отношений рассматривается как большое несчастье (образ сравнения *корабль в пучине*). Любовь рассматривается как абсолютная близость между влюбленными, о чем свидетельствует использование опорных элементов *лнуть, виться* и образа сравнения *хмель*.

В англоязычных текстах группу сравнений, описывающих поведение по отношению к другим людям, представляют конструкции, опорными элементами которых являются лексемы *maintain* 'обращаться с кем-то', *pass time together* 'проводить время вместе', *desert* 'покидать кого-то'. Хотя действия, описываемые данными сравнениями, имеют аналоги и в русском, и в немецком песенном фольклоре, образы, выбираемые английской языковой личностью, для их характеристики, отличаются. Сравним (см. табл. 2).

Следовательно, хотя представители разных народов выбирают одинаковые действия для характеристики с помощью сравнения, образы, с которыми ассоциируются эти действия, у людей разных наций различны. Это свидетельствует о различии языковых картин мира, отраженных в песенном фольклоре.

Таблица 2

<p>— <i>pass time together like sewing up of leather</i> 'проводить время вместе, как сшитые кусочки кожи'</p> <p>— <i>desert smb like a dove</i> 'оставлять кого-то, как голубок'</p>	<p>— <i>halten zusammen wie treue Brüder tun</i> 'держаться вместе, как делают верные братья'</p> <p>— <i>покидать кого-то, как корабль на море/в пучине</i></p>
--	--

В немецкоязычных текстах в качестве образов сравнений, описывающих поведение человека по отношению к другим людям, выступают лексемы, обозначающие членов семьи. Эти сравнительные конструкции показывают важность семьи для немцев, характеризуют ее как эталон хороших отношений.

*Ich will ihm thun doch also wohl.  
Gleich wie ein' Mutter ein Kind thun soll.* [1, т. 2, с. 132]  
Я хочу сделать ему так хорошо,  
Как должна делать мать ребенку.

*Wir halten zusammen, wie treue Brüder tun.* [2, с. 496]  
Мы держались вместе, как делают верные братья.

Итак, сравнительные конструкции русского, английского и немецкого песенного фольклора позволяют судить как о специфике языковых картин мира русской, английской и немецкой языковой личности, отраженных в сравнениях, так и об обычной жизни, поведении, занятиях, отношениях представителей трех наций и даже о некоторых особенностях исторического развития этих стран.

Прежде всего, следует отметить тот факт, что англичане, и немцы часто применяют сравнение для описания одних и тех же действий, однако образы, используемые для этого, различаются. Это говорит о несовпадении взглядов английской и немецкой языковой личности на поведение человека и окружающий мир в целом, а также о различии их языковых картин мира.

И в английском, и в немецком песенном фольклоре многие сравнения, описывающие поведение, косвенно характеризуют моральные и этические ценности, важные в глазах людей, использующих эти сравнительные конструкции. Мы видим, что качества, ценимые немцами и англичанами, похожи: верность, особенно в любовных отношениях и на войне, смелость, военная доблесть, честь. Однако сравнительные единицы, которые английская и немецкая языковая личность использует для этого, различны: в англоязычных текстах в основном встречаются сравнительные

конструкции, характеризующие отрицательное поведение человека: ложь, изменчивость, безразличие к другим людям, распутство и т.д., тогда как в немецкоязычных текстах для выражения похожих моральных ценностей используются сравнения с положительной коннотацией.

Только в немецком песенном фольклоре встречаются сравнения, характеризующие благочестие, религиозность, христианское терпение, вежливость, свободолубие, добрые семейные отношения как идеалы поведения человека, к которым нужно стремиться. Кроме того, в составе многих сравнительных конструкций используются библейские и мифологические аллюзии. Сравнения английских фольклорных песен дают представление об исторических реалиях Англии.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что сравнения русского, английского и немецкого песенного фольклора, описывающие поведение человека, не только составляют важную часть фольклорной языковой картины мира, но и дают представление о жизни людей того времени, их моральных ценностях и внутреннем мире.

#### Библиографический список

1. Clemens Brentano, Achim von Arnim. Des Knaben Wunderhorn. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [www.gutenberg.spiegel.de](http://www.gutenberg.spiegel.de). 20.03.2004.
2. Deutsche Lieder. Texte und Melodien. Ausgewählt und Eingeleitet von Ernst Klusen. 1995.
3. Sharp's Collection of English Folk Songs. – London, 1974.
4. Песни, собранные П.В. Киреевским. Вып. 1, 2. – М., 1911.
5. Великорусские народные песни / Изданные проф. А.И. Соболевским. – СПб., 1895. – Т. 2.
6. Великорусс в своих песнях, обрядах, обычаях, верованиях, сказках, легендах и т.п. / Материалы, собранные и приведенные в порядок П.В. Шейном. – СПб., 1898 – Т. 1, 2.



## ВОПРОСИТЕЛЬНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ И КОНТЕКСТ

*В статье рассматриваются типичные эмоционально-оценочные значения вопросительного предложения. Доказывается роль контекста в определении подлинного коммуникативного намерения говорящего.*

**В**опрос – неотъемлемая часть языка. Вопрос и ответ являются одной из наиболее распространенных форм речевого общения; в них с максимальной полнотой проявляется коммуникативная функция языка [13, с. 314].

В настоящее время в лингвистике активно обсуждаются разнообразные проблемы, относящиеся к вопросительному предложению, – к его структуре, смыслу, семантико-синтаксическим моделям, условиям функционирования в текстах. Кроме того, многообразие функций вопросительного предложения, неограничивающихся простым запросом информации, представляет большой интерес для исследователей.

В этой связи представляется актуальным рассмотреть способность вопросительного предложения выражать эмоционально-оценочное отношение к реплике или действиям говорящего с позиций парадигматического синтаксиса и с учетом его структурных, семантических, коммуникативных и стилистических свойств.

Проводимые ранее исследования в основном ставили целью изучить семантическую структуру и функциональные свойства вопросительного предложения в диалогической речи, провести анализ и описание формальной структуры и коммуникативных свойств вопросов различных типов (О.Г. Почепцов, И.А. Королькова, Л.А. Остроухова, Н.Н. Самсонова, М.С. Саидова, С.С. Шимберг, Е.П. Хиндели). Достаточно широкий круг авторов изучали так называемые вторичные функции вопросительного предложения и его невопросительные аспекты (О.А. Казанли, М.М. Поздеев, Н.Н. Колесова, И.М. Кобозева, Н.В. Колесникова и др.). Изучению же эмоциональных оттенков вопросительного предложения, как нам кажется, не было уделено достаточного внимания.

Теория речевых актов рассматривала вопрос, просьбу, приказание, извинение и т.д. как речевые действия, акты говорения или локуции. Хотя данная теория провела различие между прямыми и косвенными речевыми актами, однако существенным упущением данной теории представляется недостаточное использование **контек-**

**ста** для анализа речевых высказываний, особенно, когда значения этих высказываний неоднозначны. Ведь, по замечанию Н.Д. Арутюновой, вопросы и императивы наиболее привязаны к адресату [1, с. 359].

Если брать в расчет коммуникативную цель вопроса, то запрос неизвестной информации или ее уточнение не являются единственной функцией вопросительного предложения. Эта особенность вопросительного предложения была отмечена в работах многих ученых. При этом авторы выделяли следующую дихотомическую оппозицию: чистые вопросы и вопросы переходного – от вопроса к сообщению – характера, собственно вопросительные и интеррогативы, вопросительные предложения со стандартной семантикой и идиоматические, собственно-вопросы и несобственно-вопросительные предложения и т.д. (А.М. Пешковский, 1928; Н.И. Жинкин, 1955; О. Есперсен, 1958; Е.В. Падучева, 1981 и др.). Однако их замечания не вылились в оформленную теорию, определяющую коммуникативный статус и место несобственно-вопросительного предложения в системе коммуникативных типов предложения.

Поэтому в данной статье мы принимаем за основу теорию профессора М.Я. Блоха о кардинальных и промежуточных коммуникативных типах предложения, выделенных на основании специфики их актуального членения. Под промежуточными коммуникативными типами предложения понимается промежуточные конструкции со смешанными коммуникативно-установочными особенностями. Такие свойства проявляются в том случае, если рематический компонент по формальным признакам соответствующий одному коммуникативному типу, программирует ответную реакцию слушающего, характерную для другого коммуникативного типа [2, с. 22].

В рамках настоящего исследования мы пришли к выводу, что в силу специфики синтаксической семантики эмоционально-оценочного вопросительного предложения его коммуникативный статус можно определить как промежуточный, а именно **вопросительно-повествова-**

тельный, т.к. в таком предложении невопросительное значение может сопутствовать основному, вопросительному. Поясним данное утверждение примером:

“Boring?” she said hesitantly. “I didn’t think he was boring at all. In fact, I thought that was one of our more interesting evenings.”

“Did you?” he said, **genuinely surprised**. He was again reminded of their difference of opinion regarding Craig’s works, and he frowned. “Well, he certainly seemed to like you ... and Craig doesn’t like anybody.”

“Well!” she said with a little laugh (Candace Bushnell, Trading Up).

Структурные показатели квалифицируют коммуникативный тип анализируемого высказывания как вопросительный. Данный коммуникативный тип предложения предполагает открытость ремы и должен программировать ее заполнение в ответной реплике [2, с. 18]. Следовательно, реакцией на данный вопрос должно быть либо согласие с высказыванием, либо его опровержение. Как мы видим, вопросительное предложение “Did you?” не столько представляет собой уточнение информации, полученной от собеседницы, сколько выражает искреннее удивление на ее оценочное суждение. Об этом свидетельствует и отсутствие адекватной ответной реплики на его вопрос. Если обратиться к более широкому контексту, подобная эмоциональная реакция объясняется тем, что герой (Селден) не ожидал от своей гламурной жены модели такой осведомленности в сфере серьезной литературы. В теории парадигматического синтаксиса место предложения в надфразовом синтаксисе трактуется как реализация его внешних связей через внутренние [3, с. 202]. Если подвергнуть данное ВП экспериментальной трансформации, дополнив его, то мы получим следующее повествовательное предложение, которое мы считаем его семантическим инвариантом: I am really surprised, that you didn't find him boring and think that it was one of our most interesting evenings.

Приведенный выше анализ эмоционального вопросительного предложения проиллюстрировал явление коммуникативной транспозиции, смещения вопроса в сторону эмоционально-повествовательного суждения, а именно транспонирование по линии коммуникативной установки (вопросительность/повествовательность) [4].

По признанию многих исследователей, компонент «эмоциональность» имеет множество

оттенков. Анализ показал, что наиболее типичными эмоциональными значениями вопросительного предложения являются: удивление, недоумение, возмущение (раздражение), гнев, страх (испуг) и некоторые другие.

Для описания различных эмоциональных оттенков, сопутствующих основному вопросительному значению вопроса, воспользуемся методом эмоциональных дескрипторов, применяемого для описания эмоционального содержания высказывания. Под эмоциональным дескриптором понимается слово, сочетание слов или предложение данного текста, семантика и структура которых помогают установить выражение общей эмоциональности, а также специфицировать эмоцию, выражаемую данным предложением [14, с. 11]. По утверждению Н.Е. Юдиной, источником подбора дескрипторов – носителей информации является **контекст** предложения [14, с. 12].

Дескрипторы разделяются на три группы: лексические, грамматические и фонетико-графические. Лексические дескрипторы являются спецификаторами эмоции, т.к. их семантика позволяет точно назвать эмоцию, грамматические и фонетико-графические дескрипторы относятся к классу общих, поскольку не называют эмоцию прямо.

Обратимся к примерам вопросительных предложений различной эмоциональной окраски, исследуя способы формирования их эмоционально-оценочной семантики. Как показывают наблюдения, эмоциональные состояния недоумения и удивления наиболее часто сопутствуют основному значению вопроса – запросу информации. Недоумение, удивление сигнализируют недоверие, сомнение, незнание и т.д., т.е. значения, которые включает в себя вопрос. С точки зрения Е.П. Хиндели, реакция, вызываемая удивлением, выражается в ответе и свидетельствует о сохранении категориального значения вопросительного предложения, несмотря на наложение вторичной иллокуции – удивления [11, с. 119].

1. Удивление:

MOTHER: Tell him – you’re willing to go to prison. [Pause.]

KELLER [struck, amazed]: I’m willing to - ?

MOTHER [quickly]: You wouldn’t go, he wouldn’t ask you to go. But if you told him you wanted to, if he could feel you wanted to pay, may be he would forgive you (Arthur Miller, All my Sons).

В приведенном выше примере помимо лексических дескрипторов, называющих эмоцию

сильного неприятного удивления, содержащихся в авторской ремарке, сама незаконченная конструкция вопроса с графическим знаком дефис, указывающая на неполноту предложения, выражает сильное душевное волнение отца, когда он узнает, что его сын хочет, чтобы он сел в тюрьму. Кроме того, вопросительное предложение «I'm willing to -?» является переспросом. Переспрос – это речевое действие, связанное с психической реакцией собеседника на содержание предыдущего высказывания [12, с. 83]. Переспрос в данном случае представляет собой повторную номинацию субъектно-предикатной части с интонационным оформлением вопроса. В настоящем примере переспрос, безусловно, не может являться «удостоверительным» вопросом по коммуникативной функции, а представляет собой эмоциональный переспрос, выражающий удивление [5, с. 254].

## 2. Усиленное недоумение:

Alison (nods). It was just – oh, everything. It's my own fault – entirely I must be mad, coming here like this. I'm sorry, Helena.

Helena. **Why should you be sorry – you of all people?** Alison. Because it was unfair and cruel of me to come back (John Osborne, Look Back in Anger).

В данном примере при отсутствии лексических дескрипторов-спецификаторов определить эмоциональный настрой собеседника помогает грамматические и графические дескрипторы, а именно: эмфатическая конструкция с модальным глаголом *should* (*why should*), дефис, являющийся сильным интенсификатором, а также уточнение *you of all people*. Это в сильной степени эмоциональное предложение, взятое в изоляции, может выражать и возражение, и возмущение. В данном случае для точного определения эмоции нам не обойтись без привлечения более широкого контекста. Дело в том, что Элисон, находящуюся в положении, бросает муж, увлекшись ее подругой Еленой, после чего она вследствие пережитого теряет ребенка.

Нередко фразеологические обороты *what/who/where the thump/the bloody hell/on earth* и т.д. являются спецификатором отрицательных эмоций говорящего. Однако они могут являться выразителями целого ряда эмоциональных состояний: недоумения, гнева и прочих. В таком случае для точного описания эмоционального переживания героя необходимо обратиться к контексту. В следующем примере вопросительное предложение выражает реакцию недоумения постояль-

ца на откровенные признания хозяйки Молли по поводу ее разрыва с мужем. Он простовато с иронией недоумевает, что еще мог сделать муж, чтобы, в конце концов, переполнить чашу терпения своей добродушной жены:

Mollie: I stood it. I stood the beatings-up. That time I was locked out of the house buck naked. I stood it all. Until he – did something I couldn't forgive.

John: **What on earth** did Phillip do you couldn't forgive?

Mollie: He began hurting my feelings. He said I used clichés (Carson McCullers, The Square Root of Wonderful).

## 3. Неудовольствие, раздражение:

Rabbit asks, "Where's the kid?"

"At your mother's."

**"At my mother's?** The car's at your mother's and the kid's at my mother's. **Jesus.** You're a mess."

She stands up and her pregnancy **infuriates** him with its look of stubborn lumpiness. She wears one of those maternity skirts with a U cut in the belly. A white crescent of slip shines under the hem of her blouse. "I was tired." (John Updike, Rabbit, Run).

В данном примере раздражение и недовольство героя помимо лексического дескриптора-спецификатора **infuriates** показывается опять же полным эмоциональным повтором предыдущего высказывания и курсивным написанием местоимения *tu*, служащим на письме средством интонационного выделения отдельных значимых слов. Помимо этого, эмоциональное восклицание *Jesus* и оценочная характеристика в адрес жены *You're a mess* свидетельствуют о раздражении героя. Кролик, как человек аккуратный, недоволен и раздражен тем, что его беременная жена выпивает и полностью теряет способность поддерживать уют и порядок в доме. В данном случае в вопросе **At my mother's?** вопросительное значение практически полностью затемняется.

## 4. Страх, испуг, ужас:

George: Yes, Martha, that's right... crazy Billy... and he had a telegram, and it was for us, and I have to tell you about it.

Martha (As if from a distance): **Why didn't they phone it? Why did they bring it; why didn't they telephone it?**

George: Some telegrams you have to deliver, Martha; some telegrams you can't phone (Edward Elbee, Who's afraid of Virginia Wolfe).

В вышеприведенном отрывке диалога крайне взволнованное состояние героини, Марты, явно ощущается за счет авторской ремарки и серии

вопросительных предложений. Однако они не позволяют специфицировать эмоцию страха, испуга. Сделать это опять же помогает контекст. Из него мы узнаем, что главные герои очень бояться получить печальную весть о своем сыне, что помогает понять характер их эмоционального переживания.

5. Гнев:

Smiler: Listen to him. Wilfe the warrior. Do you talk like this at home? Does you mother let you?

Wilfe: **Now why do you talk to me like that? Why do you go on and on and on? Do I start on you like that?** Take this away, will you boys, take him away and drown him.

Smiler: Go after one of them Naafi girls, go on, Wilfe. Go and find out if they're willing (Arnold Wesker, *Chips with Everything*).

В данном примере сигналом эмоциональной напряженности высказывания, как и в предыдущем примере, служат ряд вопросительных предложений, характеризующихся повторениями в первом и третьем (like that) и многосоюзием с повтором предлога on во втором, а также эмфатическое наречие now.

Проведенный выше анализ практического материала позволяет сделать вывод о том, что подлинное коммуникативное намерение спрашивающего нередко не ограничивается простым запросом информации, а передает сложное эмоциональное состояние коммуниканта. При этом основное значение вопросительного предложения может полностью или частично затемняться. В связи с этим коммуникативный статус эмоционально-оценочного вопросительного предложения можно определить как промежуточный, вопросительно-повествовательный. Сходные эмоциональные состояния удивления, недоумения являются наиболее типичными, т.к. они приближены к значению вопроса.

Одни и те же синтаксические модели вопросительного предложения (общий вопрос, специальный вопрос или переспрос) могут обозначать различные эмоциональные состояния. Исходя из этого, анализ несобственно-вопросительных значений вопросительного предложения не может обойтись без анализа определенного коммуникативного контекста. Как отмечает В.Г. Гак, первичная функция (иллокуция) обладает иконической значимостью, она отражает реальные связи вещей, проявляется независимо от контекста и закрепляется за определенной структурой. Вто-

ричные функции (иллокуции) возникают под влиянием контекста [6]. Таким образом, полисемия грамматических и фонетико-графических дескрипторов снимается благодаря анализу контекста и речевой ситуации.

#### Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Фактор адресата // Изв. АН СССР. Сер. ЛиЯ. – 1981. – №4. – С. 356–357.
2. Блох М.Я. Коммуникативные типы предложения в аспекте актуального членения // ИЯШ. – 1976. – №5. – С. 14–23.
3. Блох М.Я. Надфразовый синтаксис и синтаксическая парадигматика // Проблемы грамматики и стилистики английского языка. – М., 1973. – С. 195–223.
4. Блох М.Я. Проблема тождества предложения в свете соотношения понятий синтаксиса, семантики и информации // ВЯ. – 1977. – №3. – С. 73–85.
5. Вейхман Г.А. Новое в грамматике современного английского языка: учеб. пособие для вузов. – М.: Астрель: АСТ, 2006. – 542 с.
6. Гак В.Г. О семантической относительности языковых единиц // Всесоюзная научная конференция по теоретическим вопросам языкознания. – М.: Институт языкознания АН СССР, 1974. – С. 23–30.
7. Есперсен О. Философия грамматики. – М.: Изд-во ин. лит-ры, 1958. – 404 с.
8. Жинкин Н.И. Вопрос и вопросительное предложение // ВЯ. – 1955. – №3. – С. 22–23.
9. Падучева Е.В. Вопросительные местоимения и семантика вопроса // Разработка формальной модели естественного языка. – Новосибирск, 1981. – С. 80–105.
10. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. 3-е изд. – М.: Гос. изд-во, 1928. – 579 с.
11. Хиндели Е.П. Функции коммуникативных типов предложения в современном английском языке: Дис. ... канд. филол. наук. – Пятигорск, 2003. – 177 с.
12. Чахоян Л.П. Синтаксис диалогической речи современного английского языка. – М.: ВШ, 1979. – 166 с.
13. Шевякова В.Е. Современный английский язык: Порядок слов, актуальное членение, интонация. – М.: Наука, 1980. – 380 с.
14. Юдина Н.Е. К вопросу об эмоциональных конструкциях в составе диалогических единств: Автореф. дис. .... канд. филол. наук. – М., 1973. – 19 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ СЕМАНТИКИ ПРОИЗВОДНЫХ В СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ГНЕЗДЕ «БОГАТЫЙ»

*Статья посвящена исследованию семантики производных словообразовательного гнезда «богатый» в русском литературном языке. Автор анализирует семантическую преемственность и категориальные изменения дериватов на разных ступенях образования.*

Для исследования семантической структуры слова наиболее плодотворным является компонентный анализ, при котором значение слова раскладывается на минимальные семантические составляющие – семы. В структуре слова семы характеризуются разной степенью абстрактности и выполняют разные функции [см.: 2, с. 117; 6, с. 220]. Наиболее общие, категориальные, семы определяют грамматическое значение слова. Семы, передающие конкретные дифференцирующие признаки, составляют лексическое значение. Значение производного слова, его лексический и грамматический компоненты, формируется в результате проекции отдельных сем и лексико-семантических вариантов в целом от исходного слова и приобретения сем разного уровня обобщенности, материализованных или не материализованных словообразовательными формантами. В процессе словообразования исходное слово как бы передвигается «как в пределах одного уровня абстракции, так и в пределах разных уровней» [1, с. 132].

Исследование семантики производных одного словообразовательного гнезда (СГ) дает возможность проследить семантическую преемственность и категориальное развитие производных на разных ступенях производности, а также установить зависимость семантической структуры производных от глубины гнезда. Все это актуально для лексикографии, в частности при составлении словарных статей.

СГ *богатый* в литературном языке представляет собой сложное структурное образование состоящее из вершины и 43 производных с учетом полимотивированности двух производных **небогато, обогащаться** [см.: 7, с. 106]. Производные в СГ располагаются на четырех ступенях деривации: на первой ступени – 14 единиц, на второй – 19, на третьей – 9, на четвертой – 1. Самой продуктивной в нем является вторая ступень.

Вершина СГ *богатый* – полисемант, включающий в свою внутреннюю структуру три лексико-семантических варианта (ЛСВ) [МАС].

ЛСВ1. Обладающий большим имуществом, большими материальными ценностями; зажиточный; противоп. бедный. | в знач. сущ. О человеке. || Обладающий чем-л. в большом количестве.

ЛСВ2. Пышный, роскошный. || Прекрасный, великолепный.

ЛСВ3. В высшей степени достаточный; обильный.

Словообразовательные способности отдельных ЛСВ вершины обуславливают их задействованность при формировании лексического значения производных. Наиболее реализуемым на всех ступенях производности является ЛСВ1. Он проецируется на значение 32 производных – это все 14 производных первой ступени, 13 производных второй ступени (из 19), 5 производных третьей ступени (из 9). ЛСВ1 не осваивается семантикой производного четвертой ступени.

Словообразовательную самостоятельность обнаруживает оттенок ЛСВ1. Это проявляется в том, что он не сопровождает ЛСВ1 в проекции на значения 13 производных (6 на первой ступени и 7 – на второй) и проецируется самостоятельно (без ЛСВ1) на значения 11 производных (6 – на второй ступени, 4 – на третьей, 1 – на четвертой). Вероятно, вследствие такой самостоятельности оттенок ЛСВ1 в некоторых словарях фиксируется как отдельный ЛСВ [см.: 5; 3; 9]. В целом оттенок ЛСВ1 задействован в формировании значений 30 производных.

ЛСВ3 проецируется на значения 29 производных (7 единиц на первой ступени, 12 – на второй, 9 – на третьей, 1 – на четвертой).

Наименее задействованным является ЛСВ2 вершины. Он проецируется на значения шести производных первой ступени, трех производных второй ступени (всего 9 единиц), на последующих ступенях его проекция не обнаружена.

Производные осваивают семантику вершины в разном объеме и различаются количеством спроецированных на них ЛСВ. Полностью в содержательном и количественном плане повторяют значения вершины и характеризуются отра-

женной полисемией девять производных: шесть на первой ступени (**богате́йший, богато, богатство, небогато́1, небогато́2, пребогато́**), три на второй ступени (**небогато́1, небогато́2, пребогато́**). Двумя значениями с вершиной связано 10 производных: два на первой ступени – **богачество** (ЛСВ1 без оттенка, ЛСВ2), **обога́тить** (ЛСВ1 с оттенком, ЛСВ3), три на второй – **обога́титься, обогаща́ть, обогаще́ние** (ЛСВ1 с оттенком, ЛСВ3), пять на третьей – **обогаща́ться1, обогаща́ться2, обогаща́емый, взаимообогаще́ние, самообогаще́ние** (ЛСВ1 с оттенком, ЛСВ3).

Одиннадцать производных осваивают оттенок ЛСВ1 и ЛСВ3 вершины, формируя синкретичное значение (на второй ступени – **обога́тимость, обога́титель, обога́тительный, обогащё́нный, асбестообога́тительный, углеобога́тительный**, на третьей – **гидрообогаще́ние, углеобогаще́ние, горнообога́тительный**, на четвертой – **обогащё́нность**). Этот факт показывает близость оттенка ЛСВ1 и ЛСВ3 и целесообразность рассмотрения их в рамках одного ЛСВ [ср.: 5].

Одно значение вершины (ЛСВ1 без оттенка) осваивают 13 производных: шесть на первой ступени – **богаты́й сущ., богате́нский, богачество, богате́й, богач, скоробогаты́й**, семь на второй ступени – **богате́йка, богачка, обога́теть, разбогате́ть, скоробогате́й, скоробогач, скоробога́теть**.

Количественный анализ показывает, что чуть меньше половины производных СГ (19 единиц – 44%) формируют семантику, базируясь на двух-трех ЛСВ вершины, и характеризуются отраженной полисемией. Большая часть производных СГ (24 единицы – 56%) осваивает одно, номинативное значение вершины, либо формирует синкретичное значение из оттенка ЛСВ1 и ЛСВ3. Все они являются моносемантами, кроме производного **обога́титель**, которое характеризуется аффиксальной полисемией, обусловленной неоднозначностью суффикса [см.: 8, с. 172].

Грамматическое значение производных формируют категориальные семы. Присоединение словообразовательного форманта либо не влияет на категориальное значение производного, либо добавляет в его семную структуру новую категориальную сему, которая и становится результирующей. Так, на первой ступени восемь производных приобретают категориальную сему. Их семная структура представляет собой сочетание сем ‘признаковость’ + ‘предметность’ (**богаты́й сущ., богатство, богачество, богате́й, богач**),

‘признаковость’ + ‘процессуальность’ (**богате́ть, богаты́й, обога́тить**). Пять производных сохраняют единственную исходную сему ‘признаковость’, при этом одно из них меняет референциальную сему ‘предмета’ на ‘действия’ (**богато**). Композит **скоробогаты́й** характеризуется комбинацией трех сем ‘признаковость’ + ‘процессуальность’ + вторичная ‘признаковость’. Вторичная ‘признаковость’ обусловлена процессом, в результате которого приобретает исходный признак. Приобретенные семы в структуре композита содержатся имплицитно, они не имеют материального выражения в его словообразовательной структуре.

На второй ступени десять производных приобретают категориальную сему. Семную структуру девяти из них составляют три семы ‘признаковость’ + ‘процессуальность’ + ‘предметность’ (**обогащё́нный, обога́тимость, обога́титель, скоробогате́й, скоробогач**), ‘признаковость’ + ‘процессуальность’ + вторичная ‘признаковость’ (**обога́тительный, обогащё́нный, асбестообога́тительный, углеобога́тительный**). В семной структуре композита **скоробогате́ть** содержатся две семы ‘признаковость’ + ‘процессуальность’. Две категориальные семы содержатся и в структуре шести производных, которые наследуют эту комбинацию от производящих, ‘признаковость’ + ‘предметность’ (**богате́йка, богачка**), ‘признаковость’ + ‘процессуальность’ (**обога́теть, разбогате́ть, обога́титься, обогаща́ть**). Три производных сохраняют единственную исходную сему ‘признаковость’ и характеризуются референциальной семой ‘действия’, приобретенной (**небогато́2, пребогато́**) или спроецированной от производящего (**небогато́1**).

На третьей и четвертой ступенях семантика трех производных развивается за счет приобретения категориальной семы. Семная структура двух из них в результате насчитывает четыре семы ‘признаковость’ + ‘процессуальность’ + вторичная ‘признаковость’ + ‘предметность’ (**обогащё́нность, обога́тимость**). Семная структура шести производных представляет собой комбинацию трех сем ‘признаковость’ + ‘процессуальность’ + вторичная ‘признаковость’ (**обогаща́емый, горнообога́тительный**), ‘признаковость’ + ‘процессуальность’ + ‘предметность’ (**взаимо-, само-, гидро-, углеобогаще́ние**). Два производных содержат две семы ‘признаковость’ + ‘процессуальность’ (**обогаща́ться1, обогаща́ться2**).

Таблица

Производящее	Производное 1 ступень	Вершина <i>богатый</i> ЛСВ			Категориальные семмы	
		1/оттенок	2	3	спроециро- ванные	приобре- тенные
богатый	богатый, сущ.	+			Δ	□
	богатеиший	+	+	+	Δ	
	богатенький	+			Δ	
	богато	+	+	+	Δ	◇
	богатство	+	+	+	Δ	□
	богачество	+	+		Δ	□
	богач	+			Δ	□
	богач	+			Δ	□
	небогатый	+	+	+	Δ	
	пребогатый	+	+	+	Δ	
	богатеть	+	+		Δ	○
	богатить	+	+	+	Δ	○
	обогащать	+	+	+	Δ	○
	скоробогаиый	+			Δ	(○▲)
1 ступень	2 ступень					
богато	небогато1	+	+	+	Δ ◇	
небогаиый	небогато2	+	+	+	Δ	◇
богаиый	богаиыйка	+			Δ □	
богаи	богаи	+			Δ □	
пребогаиый	пребогато	+	+	+	Δ	◇
богаиеть	богаиеть	+			Δ ○	
	разбогаиеть	+			Δ ○	
обогаиить	обогаииться	+	+	+	Δ ○	
	обогаиать	+	+	+	Δ ○	
	обогаиение	+	+	+	Δ ○	□
	обогаиимость		+	+	Δ ○	□
	обогаиитель		+	+	Δ ○	□
	обогаиительный		+	+	Δ ○	▲
	обогаиенный		+	+	Δ ○	▲
	асбесто- обогаиительный		+	+	Δ ○	▲
скоробогаиый	скоробогаиый	+			Δ (○)	□
	скоробогаи	+			Δ (○)	□
	скоробогаиеть	+			Δ	○
2 ступень	3 ступень					
обогаииться	обогаиаться1	+	+	+	Δ ○	
обогаиать	обогаиаться2	+	+	+	Δ ○	
обогаиать	обогаиаемый	+	+	+	Δ ○	▲
обогаиение	взаимообогаиение	+	+	+	Δ ○ □	
	гидрообогаиение		+	+	Δ ○ □	
	самообогаиение	+	+	+	Δ ○ □	
	углеобогаиение		+	+	Δ ○ □	
обогаиительный	горно- обогаиительный		+	+	Δ ○ ▲	
обогаиенный	обогаиенность		+	+	Δ ○ ▲	□
3 ступень	4 ступень					
обогаиаемый	обогаиаемость		+	+	Δ ○ ▲	□

Таким образом, из 43 производных СГ *богатый* только восемь сохраняют единственную категориальную сему 'признаковость', при этом четыре из них приобретают референциальную сему 'действия', которая нейтрализует сему 'предмета'. Семная структура большинства производных усложняется с каждым словообразовательным шагом (ступенью) в результате последовательно накапливающихся категориальных сем. Как исключение можно рассматривать композит **скоробогатеть**, семный объем которого меньше, чем объем непосредственного производящего. По нашему мнению, логичнее предположить противоположное направление мотивации – **скоробогатеть** → **скоробогатый** [ср., однако, 7, с. 106].

В целом исследование показало, что с каждым деривационным шагом в семантике производных уменьшается объем лексического значения (количество ЛСВ) и увеличивается объем грамматического значения (количество категориальных сем). В сводном виде семантическая преемственность и категориальное развитие производных СГ *богатый* на разных ступенях представлены в таблице. Категориальные семы обозначены знаками: Δ – 'признаковость', □ – 'предметность', ○ – 'процессуальность', ▲ – 'вторичная признаковость', ◇ – референциальная (см. табл.).

#### Библиографический список

1. Кубрякова Е.С. Типы языковых значений: семантика производного слова. – М.: Наука, 1981. – 200 с.
2. Новиков Л.А. Семантика русского языка. – М.: Высшая школа, 1982. – 272 с.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: АЗЪ, 1994.
4. Словарь русского языка. В 4 т. Т. 1 / Под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1981–1984.
5. Словарь современного русского литературного языка. В 20 т. Т. 2 / Гл. ред. К.С. Горбачевич. – М.: Русский язык, 1991. (БАС 20)
6. Современный русский литературный язык: В 2 ч. Часть 1 / Под ред. Е.И. Дибровой. – М.: Академия, 2001. – 544 с.
7. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь современного русского языка. В 2 т. Т. 1 – М.: Русский язык, 1990.
8. Шишов И.А. Теоретические проблемы гнездования. – М.: Прометей, 1999. – 236 с.
9. Шишов И.А. Толковый словообразовательный словарь русского языка: Комплексное описание русской лексики и словообразования. – М.: ООО «Издательство АСТ» : ООО «Издательство Астрель» : ООО «Издательство «Русские словари» : ЗАО НПП «Ермак», 2004. – 1022 с.

С.А. Животягина

### ВЗГЛЯД КАК ВЫРАЖЕНИЕ ИДЕИ В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ИДИОТ». «УТВЕРЖДАЮЩЕЕ» И «ОТРИЦАТЕЛЬНОЕ» ВИДЕНИЕ

«У меня свой особенный взгляд на действительность (в искусстве), и то, что большинство называет почти фантастическим и исключительным, то для меня иногда составляет самую сущность действительного. <...> Неужели фантастический мой “Идиот” не есть действительность, да еще самая обыденная!»<sup>1</sup>. Так отвечал многочисленным критикам своего нового романа Ф.М. Достоевский. И, конечно, эти слова содержат не только прямую реакцию на комментарии современников, но и один из ключей к пониманию самого романа.

Действительно, вопрос о неуловимой границе между фантастическим и реальным, сном и действительностью, видимым и иллюзорным постоянно возникает в романе. «Может ли мерещиться

в образе то, что не имеет образа?» – спрашивает в своей «Исповеди» Ипполит. Скрытое, туманное, то, что заставляет всматриваться – постоянные образы романа. Именно здесь необходим тот «особенный взгляд на действительность», о котором и говорит Достоевский. Проблема точки зрения, «умения взглянуть», «пристального взгляда» последовательно разворачивается в романе.

Роман Достоевского «Идиот» заключает в себе сложноорганизованный «визуальный» уровень, одним из важнейших аспектов которого является проблема видимого в целом и индивидуального взгляда в частности. «Умение взглянуть» – это особый дар, которым в полной мере владеет в романе только князь Мышкин. основополагающим в определении данного мотива стал разго-



вор Мышкина с Епанчинными, состоявшийся по приезде князя в Петербург:

«<...> Найдите мне, князь, сюжет для картины.

— Я в этом ничего не понимаю. Мне кажется: взглянуть и писать.

— Взглянуть не умею.

— Да что вы загадки-то говорите? Ничего не понимаю! — перебила генеральша, — Как это взглянуть не умею? Есть глаза, и гляди. Не умеешь здесь взглянуть, так и за границей не выучишься. Лучше расскажите-ка, как вы сами-то глядели, князь.

— Вот это лучше будет, — прибавила Аделаида. — Князь ведь за границей выучился глядеть»<sup>2</sup>.

Мышкин — несомненно «видящий» герой. Пристальный взгляд — его устойчивая характеристика. Уже с первых страниц романа, начиная с описания «туманного» Петербурга, где «в десяти шагах, вправо и влево от дороги, трудно было разглядеть хоть что-нибудь» и, продолжая разговором князя с Епанчинными, образуется четкая оппозиция между видимым и незримым, видящим и ослепленным. Кто и как видит — важный вопрос романа. Ответ на него подразумевает определенную иерархию по степени видения. Анализируя точку зрения, с которой герой смотрит «на себя» и окружающий мир, мы приходим к возможности выделить две основные категории видения: взгляд, который *утверждает* бытие и мир «как красоту», и тот, что ее *отрицает*, то есть взгляд, связанные с образами небытия и природы, как «глухой машины». Полярные образы «утверждающего» и «отрицающего» видения связаны с героями-антиподами: князем Мышкиным и Рогожиным.

Слова «пристальный», «внимательный», «всматриваться» входят в семантическое поле князя с самого начала. В образе Мышкина сразу отмечается его «особый взгляд на вещи». Эта особенность связана с его поразительным умением видеть людей в их скрытом, неявном обличье. «Он, должно быть, когда один, совсем не так смотрит и, может быть, никогда не смеется», — думает князь о Гане; «...взгляд, задумчивость Гани стали еще более тяжелы, на взгляд князя» (с. 22); «Он угадал, я ведь и в самом деле не такая» (с. 120), — говорит Настасья Филипповна.

Видением человека «насквозь» («Ай, да князь, насквозь прочитал!») (с. 313) не исчерпываются возможности князя. Это умение, обозначенное уже в начале произведения, усиленно развиваясь, принимает все более сложные формы. Так,

одним из характерных признаков особенного взгляда князя является его способность к предсказанию или предвидению. Его взгляд, имея проекцию в будущее, сохраняет и память о прошлом. Для развертывания темы воспоминаний в тексте также важны зрительные образы. Традиционный сигнал при воспоминании «помню» сочетается здесь с глаголом «вижу», обозначающим процесс и внешнего, и внутреннего зрения.

«— Где вы меня видели прежде? Что это, в самом деле, я как будто его где-то видела?

— Я вас тоже будто видел где-то.

— Где? Где?

— Я ваши глаза точно где-то видел...» (с. 121).

Самым точным предсказанием Мышкина является, безусловно, смерть Настасьи Филипповны от ножа Рогожина: «Да что же, женится, я думаю, и завтра же можно; а через неделю, пожалуй, и зарезал бы ее» (с. 36). Предчувствие князя прочно связано с образом Рогожина «Предчувствие тогда я с утра еще имел, на тебя глядя» (с. 216). Мышкин и Рогожин представлены как две полярные стороны, где одно — видение, а другое — ослепление. Настасья Филипповна также свойственно предвидение. Как и в ситуации знакомства с князем, она также отчетливо предвидит свою будущую гибель от Рогожина: «Я читаю это каждый день в двух ужасных глазах, которые постоянно на меня смотрят, даже и тогда, когда их нет передо мной. Эти глаза теперь молчат (они все молчат), но я знаю их тайну. У него дом мрачный, скучный, и в нем тайна. Я уверена, что у него в ящике спрятана бритва, обмотанная шелком... У меня тайн от него нет. Я бы его убила со страху... Но он меня убьет прежде» (с. 475). Однако взгляд Настасьи Филипповны отличен от «открытого» и «пристального» взгляда Мышкина. Ее взгляд — это «мрак» и «тайна»: «Странные мысли приходили ему при взгляде, например, на эти глаза: как бы предчувствовался в них какой-то глубокий и таинственный мрак. Этот взгляд глядел — точно задавал загадку» (с. 44). Настасья Филипповна, обладая и памятью, и способностью к предсказанию, качествами утверждающего видения, одновременно связана и с образом «затуманенного» видения, которое является основным свойством Рогожина. Представая перед князем в качестве видения, Настасья Филипповна, как и Рогожин, разрушает ясный взгляд Мышкина. («Князь опять отвел глаза направо и опять стал следить за своим чрезвычайным видением» (с. 363)).

Глаза Рогожина в романе существуют обособлено. Они вводят в заблуждение, вызывают смещение, ослепляют.

«— Давеча, выходя из вагона, я увидел пару совершенно таких же глаз, какими ты сейчас сзади поглядел на меня.

— Вона! Чьи же были глаза-то? — подозрительно пробормотал Рогожин.

— Не знаю; в толпе, мне даже кажется, что померещилось; мне начинает всё что-то мерещиться...

— Что ж, может, и померещилось... — бормотал Парфён» (с. 213).

Глаза Рогожина преследуют князя, запутывают. С этого момента ясность видения Мышкина ослабевает, провоцируя возвращение болезни. «Иногда с большим любопытством начинал он всматриваться в прохожих; но чаще всего не замечал ни прохожих, ни где именно он идёт»; «Он взял билет в Павловск и с нетерпением спешил уехать; но, уж конечно, его что-то преследовало, и это была действительность, а не фантазия, как, может быть, он наклонен был думать» (с. 231).

Ситуация преследования все более усложняется. Князь предчувствует задуманное Рогожиным убийство. Видение уступает место видению. Именно с этого момента возникает вопрос о возможности смешения фантазии и действительности. Выраженное уступает место незримому, на первый план выходят образы болезни, видения, сна: «Почему с ним опять эта дрожь, этот пот холодный, этот мрак и холод душевный? Потому ли, что опять он увидел сейчас эти *глаза*... Да, это были *те самые* глаза... Человека этого князь не мог разглядеть ясно и, конечно, никак бы не мог сказать наверно: кто он таков... Князь ступил уже один шаг не выдержал и обернулся. Два давешние глаза, *те же самые*, вдруг встретились с его взглядом...» (с. 241).

Убийство не совершилось по причине наступившего князя эпилептического припадка. Но разрушающая сила взгляда Рогожина достигла своего апогея. Взгляд Мышкина, призванный утверждать жизнь и красоту, ослабевает.

Взгляды на мир Мышкина и Рогожина находятся в романе в постоянном взаимодействии, а точнее, воздействии друг на друга. При этом взгляд князя призван лишь проявить, «вывести на свет» скрытое, а взгляды «ослепленных» героев настроены на искажение видимого. Если герои — носители утверждающего видения обладают памятью и предсказанием, то основная ситуация

другой стороны — это ослепление. И если взгляд Мышкина «пристальный», «внимательный», то главное в образе Рогожина — это его «страшные глаза» и «странный», «тяжелый» взгляд при отсутствии описания лица в целом. Мышкин и Рогожин — герои-антиподы. Идеи, которые они несут в мир, совершенно различны. Взгляд Мышкина на мир действителен, он выводит на свет скрытое, проявляет, делает видимым неразборчивое. Тайное, туманное — это образы Рогожина. Его пространство — Петербург. («...в десяти шагах, вправо и влево от дороги, трудно было разглядеть хоть что-нибудь»). Рогожин связан с Петербургской ситуацией ослепления. Но в то же время он единственный, кто на протяжении романа является настоящим собеседником Мышкина: «В Москве им случалось сходить часто и подолгу, было даже несколько мгновений в их встречах, слишком памятно запечатлевшихся друг у друга в сердце». Обоих героев непреодолимо тянет друг к другу, потому что каждый из них обладает тем, чего нет у другого. Рогожин пытается достичь духовного единства с Мышкиным, которое спасло бы его от разрушающей силы страсти, владеющей им. В свою очередь Мышкину необходимо через названного брата узнать область тьмы, неизвестную ему.

В круг героев с «отрицательным видением» входят также Гаврила Ардалионович Иволгин и Лебедев. Ганя ослеплен своими желаниями. Его цель — успешность и почет перерастает у Гани в навязчивую идею мгновенного обогащения: «У нас мало выдерживающих людей, хоть и все ростовщики, а я хочу выдержать. Тут, главное, довести до конца... через пятнадцать лет скажут: «Вот Иволгин, король Иудейский»» (с. 128). Ганя видит окружающий мир в рамках своей идеи. Непреодолимое стремление к богатству затмевает ему реальный мир. Это единственный герой, у которого появление Мышкина вызывает исключительно отрицательные эмоции: «Нет, его теперь так отпустить невозможно, — думал про себя Ганя, злобно посматривая дорогой на князя, — этот плут выпытал из меня все, а потом вдруг снял маску» (с. 90). Не желая всматриваться, Ганя всё видит перевернуто, наоборот. «Лицо его даже почернело от бешенства... но именно через это бешенство он и ослеп» (с. 90).

Особый взгляд на действительность выражает Лебедев. Именно он высказывает мысль о единстве действительного и фантастического: «От себя

же замечу, что всякая почти действительность хотя и имеет непреложные законы свои, но почти всегда невероятна и неправдоподобна. И чем даже действительнее, тем иногда и неправдоподобнее» (с. 394). Но Лебедев «играет» понятиями. Он занимается адвокатской деятельностью. Между тем известно, что адвокат у Достоевского – это особый образ, изначально связанный с ложью («Адвокат – нанятая совесть»). Лебедев делает очевидное незримым и несуществующее – действительным. Таким же нечетким, размытым является и выражение его лица, взгляда: «Лебедев сделал странную, умильную гримасу; он ужасно завопил вдруг на месте, точно его укололи вдруг иголкой, и, лукаво подмигивая глазами, делал и показывал что-то руками» (с. 550). Отрицательное видение мира Лебедевым выражается в его «перевернутом» взгляде на действительность. Примечательно, что и он оказывает влияние на Настасью Филипповну. Чтение и толкование Лебедевым Апокалипсиса вводит в заблуждение, еще более запутывает ее. В мире перевернутого видения Лебедева, толкуемый им Апокалипсис, является разрушающей силой, подобно тому, как Христос из картины Г. Гольбейна в доме Рогожи-

на является носителем смерти. То есть пророчество Лебедева утверждает небытие и природу как бездуховное начало.

Итак, роман Достоевского скрывает сложные визуальные лейтмотивы, раскрытие которых помогает выявить смысловые доминанты текста. Главные герои романа князь Мышкин и Парфен Рогожин представляют собой два противоположных начала: жизни и смерти; света и мрака; видимого и скрытого. Приезд князя в Петербург – это применение умения «видеть» («князь ведь за границей выучился глядеть» (с. 59). Но город и сопровождающие его образы рассеивают внимание, запутывают, мешают видеть, смешивают фантазию и действительность.

#### Примечания

<sup>1</sup> Достоевский Ф.М. Идиот // Полное собрание сочинений: В 30 т. – М., 1973. – Т. 29. – Кн. 1, гл. 19.

<sup>2</sup> Достоевский Ф.М. Идиот // Полное собрание сочинений: В 30 т. – М., 1973. – Т. 8. – С. 57. Далее сноски на указанное издание будут даваться в тексте статьи, в круглых скобках, с указанием страниц.

Н.А. Кладова

### СУДЬБА Н.А. НЕКРАСОВА-ПОЭТА В ТВОРЧЕСКОМ ОСМЫСЛЕНИИ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

*В настоящей статье раскрывается специфика творческого осмысления жизненного пути Н.А. Некрасова Ф.М. Достоевским на фоне других высказываний о поэте. При освещении материала учитывались различные точки зрения на позицию Ф.М. Достоевского в литературоведении.*

«Воротясь домой, я не мог уже сесть за работу; взял все три тома Некрасова и стал читать с первой страницы. Я просидел всю ночь до шести часов утра, и все эти тридцать лет как будто я прожил снова. <...> Короче, в эту ночь я перечел чуть не две трети всего, что написал Некрасов, и буквально в первый раз дал себе отчет: как много Некрасов, как поэт, во все эти тридцать лет, занимал место в моей жизни!» [1, с. 111]. Это признание Достоевского было сделано им в ночь после смерти поэта.

История творческих взаимоотношений Достоевского и Некрасова примечательна: они то сближались во взглядах, то не принимали художественные принципы друг друга, то сходились, то расходились, и никогда – до конца. Однако в 70-е

годы XIX века Некрасов стал особенно духовно близок Достоевскому. Личность, судьбу поэта романист приобщил к своей художественной системе, воплотив в образе Подростка, а в «Дневнике писателя» за 1877 г. посвятил несколько глав осмыслению жизненного и творческого пути Некрасова. Эти главы тем более интересны, что еще при жизни поэта развернулась полемика вокруг его личности.

Одни упрекали Некрасова в неискренности, в расхождении между словом и делом. Вот свидетельство современника, сотрудника Некрасова А.М. Скабичевского: «Личность Некрасова является <...> камнем преткновения для всех имеющих обыкновение судить шаблонными представлениями. Помилуйте, поэт музыки гнева и пе-

чали, певец народного горя, глашатай мук и стон всех обездоленных, – и вдруг большую часть жизни был окружен полным комфортом и почти роскошью, сладко ел и пил, играл в карты, и если бы еще пользовался всеми благами жизни, получив их готовыми в виде наследства от родителей, но он сам сознательно стремился к наживе этих благ, постоянно был себе на уме, всех поражал своей холодной практичностью и способностью сколачивать копейку, прибегая для этого порой и к не совсем благовидным поступкам <...>. Всего этого оказалось достаточным, чтобы людям, привыкшим мыслить по шаблонам, совсем разочароваться в Некрасове, не только как в человеке, но и как в поэте, предположить, что Некрасов вовсе не был искренним лириком, а только ритором <...>, и, лицемерно выказывая сочувствие народу, сам лично никакого подобного сочувствия не питал» [2, с. 213]<sup>1</sup>. Скабичевский поэта оправдывал: «Что же касается моих личных воспоминаний, то меня поражала всегда вот какая особенность в Некрасове, чем я и объяснял и практичность его, и предприимчивость в сколачивании копейки. Он представлял собой действительно чрезвычайно яркий тип <...> ярославца... <...> Ярославцу, как известно, тесно и душно жить безвыездно в родном селе и довольствоваться тем скудным урожаем, каким награждает его тощая почва. Он постоянно стремится на широкий простор жизни, в какие-нибудь торговые, промышленные пункты, а то и в столицы» [2, с. 215]. Достоевский не оправдывал.

Он оказался проницательнее многих своих современников – и тех, которые обвиняли, и тех, которые спешили «с оправданиями: «Он-де страдал, он с детства был заеден средой», он вытерпел еще юношей в Петербурге, бесприютным, брошенным, много горя, а следственно, и сделался “практичным”» [1, с. 120]. «Но, мне кажется, – пишет Достоевский, – Некрасов не нуждается в таком извинении» [1, с. 120]. Великий писатель тонко почувствовал трагедию раннего Некрасова и проницательно указал на тот исход, который нашел для себя поэт. Послушаем самого Достоевского.

«Думаю, что суть той мрачной и мучительной половины жизни нашего поэта как бы предсказана им же самим, еще на заре дней его, в одном из самых первоначальных его стихотворений, набросанных, кажется, еще до знакомства с Белинским (и потом уж позднее обделанных и по-

лучивших ту форму, в которой явились они в печати). Вот эти стихи:

Огни зажигались вечерние,  
 Был ветер и дождик мочил,  
 Когда из Полтавской губернии  
 Я в город столичный входил.  
 В руках была палка предлинная,  
 Котомка пустая на ней,  
 На плечах шубенка овчинная,  
 В кармане пятнадцать грошей.  
 Ни денег, ни звания, ни племени,  
 Мал ростом и с виду смешон,  
 Да сорок лет минуло времени, –  
 В кармане моем миллион.

Миллион – вот демон Некрасова! Что ж, он любил так золото, роскошь, наслаждения и, чтобы иметь их, пускался в «практичности»? Нет, скорее это был другого характера демон; это был самый мрачный и унижительный бес. Это был демон гордости, жажды самообеспечения, потребности оградиться от людей твердой стеной и независимо, спокойно смотреть на их злость, на их угрозы. Я думаю, этот демон присосался еще к сердцу ребенка, ребенка пятнадцати лет, очутившегося на петербургской мостовой, почти бежавшего от отца» [1, с. 121–122].

В литературоведении бытовала точка зрения, что это мнение Достоевского о Некрасове ошибочно и слишком субъективно. Так полагал, н-р. А.В. Миронов [4, с. 78–79]. Исследователь объясняет это влиянием творческого опыта при создании образа Подростка: «Замысел «Подростка» был, несомненно, результатом ассоциативно-образного восприятия трагической судьбы детей из «случайных семейств» (чаще всего семей разночинной интеллигенции) в обществе, моральные, бытовые и служебные устои которого зиждутся и определяются как бы только имущественно-денежными отношениями. Такая общая, широкая концепция трагической личности молодого человека могла увязываться в сознании Достоевского и со многими конкретными фактами и лицами. По всей вероятности, судьба молодого Некрасова была здесь в центре внимания Достоевского» [4, с. 85]. А в «Дневнике писателя» присущая Подростку одержимость идеей стать Ротшильдом, с точки зрения ученого, была перенесена на личность Некрасова. Аналогично рассуждает Е.И. Семенов, считая, что никакого влияния восприятия Достоевским личности Некрасова на создание им образа Подростка не было: «Сначала писатель создает своего «Подро-

стка», а потом уже, опираясь на опыт художественного исследования процессов «смутного времени», истолковывает сущность творчества величайшего поэта «переходной» поры, каким в глазах Достоевского был Некрасов» [5, с. 102–103]. Поэтому «гипотеза о «демоне» Некрасова была, <...>, для художника, так сказать, условно-поэтической, вспомогательной» [5, с. 106]. Но на то, что концепция личности Некрасова складывалась у Достоевского еще до написания «Подростка», сказал, по сути, сам писатель – в том же «Дневнике»; после слов о «демоне» поэта читаем: «Я думаю, что я не ошибаюсь, я припоминаю кое-что из самого первого моего знакомства с ним. По крайней мере мне так казалось потом всю жизнь» [1, с. 122]. У Достоевского с самого первого знакомства с Некрасовым начал формироваться образ его личности, который объяснял многое – и потребность оградиться от людей, и жажду самообеспечения, и главный нерв некрасовской лирики: «Это именно, как мне разом почувствовалось тогда, было раненное в самом начале жизни сердце, и эта-то *никогда не заживавшая* рана его и была началом и источником всей страстной, страдальческой поэзии его на всю потом жизнь» [1, с. 111]. Сердце было ранено мучениями и бедами народными, несправедливостью, царящей в мире; в Петербурге эта несправедливость зачислилась юным поэтом и на личный счет. «В Петербурге <...> гордость и достоинство прежде всего в силу бедности и нищеты подвергались испытаниям постоянным и, естественно, претерпевали оскорбления и унижения. <...> Надо сказать, что ни Герцену, ни Огареву, ни Тургеневу никогда не грозила ни голодная, ни холодная смерть, а независимость, даже, скажем, в пору ссылки, вполне обеспечивалась тем, что у них, <...>, «наследственное есть». <...> В самую погибельную-то свою петербургскую пору Некрасов и дает себе слово: не умереть на чердаке» [6, с. 57], – пишет Н.Н. Скотов, автор монографии о жизни и творчестве Некрасова. Об этом же см. в работах Ю.В. Лебедева [7, с. 20–21], В.А. Викторovichа [8, с. 129–130]. В.Я. Кирпотин в монографии, посвященной раннему Достоевскому, первый нашел в этом точку соприкосновения судеб двух писателей: «Под конец своего жизненного пути, в статьях, написанных над свежей могилой Некрасова, Достоевский сказал, что демоном покойного был миллион. <...> С большей справедливостью эти слова могут быть примене-

ны к самому Достоевскому. <...> По письмам молодого Достоевского, по отзывам знавших его мы узнаем, что именно таковы были собственные мысли писателя, таково было его отношение к людям, так он гонялся за все удалявшимся фантомом обеспеченности, как условием свободы. <...>

Достоевский смотрел на Некрасова как на человека родственной жизненной судьбы» [9, с. 22–23]. Точно замечает Ю.И. Селезнев, говоря о создании образа Подростка: «Достоевский уже подумывал, не наделить ли своего Подростка чертами, нет, не характера, а судьбы молодого Некрасова – да и столь ли уж резко разнилась она и от судьбы самого Достоевского в юности? – оба без семьи, без связей, рано уязвленные амбицией «маленького человека» с гениальной природой, которую удастся ли еще проявить? <...> Миллион рано должен был сделаться демоном Некрасова – размышлял теперь Достоевский. Таким будет и его Подросток: в мире взаимопоедания, безверия увидит он единственное надежное средство самоутверждения – в миллионе» [10, с. 441]. Жажда самообеспечения, гордого уединения, увы, имела объективные причины. Но в восприятии Достоевским судьбы Некрасова и в формировании в сознании писателя образа Подростка важно даже не это, а то, как поворачивает судьбу Подростка Достоевский в своем романе и как видит исход некрасовской судьбы, начинавшейся с «демона», в его же поэтическом слове.

История «присосавшегося демона» вдруг открыла для Достоевского в личности Некрасова способность поэта к покаянию и очищению, «тайные святые минуты покаяния» [1, с. 123], а еще то, что «демон» изживался в посылке к народу, в приятии народной правды. В этом – главное оправдание Некрасова, убежден Достоевский.

Некрасов – «вечный страдалец о себе самом, вечный, неустанный, который никогда не мог успокоить себя, и сам с отвращением и самобичеванием отвергал дешевое примирение» [1, с. 121]. «Ведь мы знаем о падениях его, о демоне его из его же стихов. Не было бы этих стихов, которые он в покаянной искренности своей не убоился огласить, то и все, что говорилось о нем как о человеке, о «практичности» его и прочем, – все это умерло бы само собою <...>. Замечу кстати, что для практического и столь умеющего обдeldывать дела свои человека действительно непрактично было оглашать свои покаянные стоны и вопли, а стало быть, он, может быть, вовсе был не столь

практичен, как иные утверждают о нем» [1, с. 124]. В стихотворении «Рыцарь на час», одном из любимых Достоевским некрасовских стихотворений, не только отразилось личное покаяние, но и настроение времени. Слушали и читали тогда это стихотворение со слезами на глазах, потому что «рыцарями на час оказались все: и Добролюбов, и Михайлов, и Чернышевский – на короткий, но эпохальный звездный час», однако, по утверждению Н.Н. Скатова, «как ни парадоксально звучит: менее всех, если говорить только об этой плеяде, «рыцарем на час» оказался Некрасов. Это подтвердила вся его судьба: и жизнь, и творчество» [6, с. 318]. Что касается жизни, этому есть письменные доказательства. Вас.Ив. Немирович-Данченко вспоминает: «Часто безжалостный и суровый даже со своими богатыми друзьями – он совершенно менялся, встречая нищего писателя. Мне известны случаи, когда он помогал таким во враждебном ему лагере. Анонимно. Я думаю, они никогда не узнавали – откуда сваливалась к ним благодать. Раз он через меня послал крайне нуждающемуся мелкому юмористу, лично его преследовавшему когда-то довольно глупыми стихами в благовременно угасшей «Занозе». И глупыми, и правду сказать, подлыми» [11, с. 593]. (Может быть, из этого же чувства Некрасов в 1873 г. пришел к Достоевскому и предложил печатать «Подростка» в своем журнале.)

Что касается творчества, в нем к личному страданию добавлялось общенародное, переживание личного душевного разлада покрывалось переживанием всенародной горькой судьбы. И очищал поэт свое измученное сердце в неукротимой любви к народу, «ибо любовь к народу у Некрасова была лишь *исходом его собственной скорби по себе самом*...» [1, с. 119]. «Если не нашел ничего в своей жизни более достойного любви, как народ, то, стало быть, признал и *истину народную*, и *истину в народе*, и что истина есть и сохраняется лишь в народе» [1, с. 125], – убежден Достоевский. «Он любил страдать горем и страданиями русского народа» [12, с. 210], – сказал в своем Слове, произнесенном при гробе Некрасова, священник Михаил Горчаков, у которого Достоевский и «позаимствовал» определение поэта как «печальника горя народного» (у Горчакова – «печальник русской земли»). И в этом соединении личного и народного рождалась «вера и надежда». «Изливаясь терзаниями страдальческой души, – продолжает М. Горчаков, – песня по-

койного 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. В этой надежде и вере, выражаемой поэтом, несомненно заключается ничем неискоренимый, неистребимый залог вечного в нашем отечестве значения произведений покойного» [12, с. 210]<sup>2</sup>.

Современный литературовед В.А. Викторovich характеризует творческую судьбу Некрасова, как ее воспринимал Достоевский, философским термином «духовное художество»: «Некрасов в глазах Достоевского – весь в движении самоопределения, нравственного самоосуждения, и прекрасен в нем – именно этот нравственный труд личности, “духовное художество”» [8, с. 129–130]. В поэзии о народе наиболее явно и выступает нравственный труд Некрасова, потому Достоевский и сказал, что «любовь к народу была у Некрасова как бы *исходом его собственной скорби по себе самом*». Не только страсть к миллиону берет Достоевский от Некрасова, создавая своего Подростка, но и это стремление к совершенствованию, к обретению истины, к нравственной работе над собой. Может быть, именно поэтому Достоевский остановился на повествовании от первого лица в виде «исповеди» героя, хотя сомневался, будет ли это правдоподобно, способен ли подросток видеть и передать всю сложность современной общественной ситуации. Как в Подростка, одержимого идеей стать Ротшильдом, проникает свет, излучаемый благообразным Макаром, человеком из народа, воплощающим христианскую вселюбовь и всеоткрытость, так и Некрасов «грех» свой искупает приобщением к народному миру. Забывшийся в угол Аркадий выходит на широкую дорогу всеединения, служения другим, прежде всего самым дорогим людям – матери и сестре. Некрасов, мучимый в юности отъединенностью сам, в народе почувствовал благодатную силу единения. Личный путь поэта – это путь интеллигента, приобщавшегося к народным основам бытия, к внутреннему свету народной души.

При посещении уже покойного Некрасова особенно запомнились Достоевскому вечные евангельские слова: «Уходя, я слышал, как псалтирщик четко и протяжно прочел над покойным: “Несъ человек, иже не согрешит”» [1, с. 111]. Примечательно, что в связи с Некрасовым вспо-

минал эту фразу не только Достоевский. А.Ф. Кони в своих воспоминаниях, опровергая все толки о неискренности Некрасова, писал: «Его (Некрасова. — Н.К.) прекрасные, внимательные и участливые отношения к сотрудникам, его отзывчивая готовность «подвизывать крылья» начинающим даровитым людям и его трогательная нежность к сестре служат лучшим опровержением шипения злобы, которая и при жизни его и по смерти прикрывалась услужливыми словами «говорят, что...». «Несть человек, аще поживет и не согрешит. Ты един кроме греха...» — говорится в чудном ритуале нашей панихиды. Не «прегрешения» важны в оценке нравственного образа человека, а то, был ли он способен сознать их и глубоко в них каяться» [14, с. 128]. «Способен», — отвечал мемуарист. «Способен», — отвечал Достоевский. Судьба Некрасова — это урок всем поколениям, в том числе современному, о чем очень точно сказал Н.Н. Скотов: «Некрасов у нас все-таки удивительный поэт: он и поэт совести, и поэт жалости, и поэт страдания, и поэт... Но ведь он еще и очень беспоконный поэт, и от него хочется кое-кому, наверное, избавиться, потому что он приносит в нас сейчас ощущение совести и стыда. А со многими сейчас произошла страшная вещь — они лишились стыда» [15, с. 13].

В центре художественного мироощущения Достоевского всегда были герои, идущие по пути нравственного труда, и герои, мучающиеся от невозможности встать на этот путь. С.Н. Булгаков писал о русской интеллигенции в связи с образом Ивана Карамазова: «Иван есть русский интеллигент, с головы до ног, с его пристрастием к мировым вопросам, с его склонностью к затяжным разговорам, с постоянным самоанализом, с его больной, измученной совестью. В последнем признаке я вижу самую яркую и характерную черту русской интеллигенции, черту, много раз отмеченную в литературе: в известном смысле можно сказать, что вся наша художественная литература и добрая часть публицистической прямо или косвенно говорят об этой болезни совести. Признаюсь, я люблю и ценю эту черту русской интеллигенции, отличающую, на мой взгляд, ее от западноевропейской. Она придает ореол нравственного мученичества и чистоты, она исключает самодовольство и культурную буржуазность, она одухотворяет» [16].

Некрасов не только этой болезнью болел, но и стремился излечиться, и в жизни, и в творче-

стве он шел по пути искупления «демона», общаясь духовно к народному миру, хранящему христианские ценности. «И какие же мы судьи его после того? Если и судьи, то не обвинители» [1, с. 126].

### Примечания

<sup>1</sup> Подобный взгляд встречается и в современных работах западноевропейских ученых. Так, француз Анри Труайя иронически замечает: «Тот самый Некрасов, сравнивающий свою Музу с иссеченной в кровь кнутом крестьянской девушкой, сострадающий бурлакам, горько оплакивающий мужика, отморожившего себе нос, обличающий малые и великие беды Руси, — тот самый Некрасов не очень-то красиво пробивает себе дорогу в общество. Посещает салоны, заводит дружбу с писателем Панаевым, поселяется у него в доме, отбирает у него жену, с которой проживет пятнадцать лет, да еще добывается у обманутого мужа финансирования журнала, содиректорами которого они оба становятся» [3, с. 72]. Это лишь результат неглубокого понимания русского национального характера и той общественной атмосферы, в которой начинал свой творческий путь поэт.

<sup>2</sup> Примечательно, что в сборнике «На память о Некрасове» [13], вышедшем сразу после смерти поэта, включающем отклики современников, составители в самом конце (вместе с сообщением о речи Горчакова) поместили все четыре статьи Достоевского о Некрасове из «Дневника писателя» как нечто подводящее итог восприятию личности и творчества великого поэта, ставящее точку.

### Библиографический список

1. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений: В 30 т. Т. 26. — Л.: Наука, 1984. — 518 с.
2. Скабичевский А.М. Литературные воспоминания / Ред., вст. ст. и примеч. Б. Козьмина. — М.; Л.: Земля и фабрика, 1928. — 360 с.
3. Труайя А. Федор Достоевский. — М.: Изд-во Эксмо, 2005. — 480 с.
4. Миронов А.В. Минуты поэтических вдохновений (Проблемы психологии творчества). — Ярославль: Верх.-Волж. кн. изд-во, 1970. — 207 с.
5. Семенов Е.И. Роман Достоевского «Подросток» (Проблематика и жанр). — Л.: Наука, 1979. — 167 с.
6. Скотов Н.Н. Некрасов. — М.: Молодая гвардия, 2004. — 426 с.

7. Лебедев Ю.В. На пути к Н.А. Некрасову // Некрасов Н.А. Стихотворения. – М.: Дет. лит., 2003. – С. 5–48.

8. Викторovich В.А. Некрасов, прочитанный Достоевским // Карабиха: Ист.-лит. сб. – Ярославль, 1993. – Вып. 2. – С. 115–138.

9. Кирпотин В.Я. Молодой Достоевский. – М.: Гос. изд-во худ. лит., 1947. – 376 с.

10. Селезнев Ю.И. Достоевский. – М.: Молодая гвардия, 1985. – 543 с.

11. Немирович-Данченко Вас.Ив. Мои встречи с Некрасовым / Публикация С. Макашина // Литературное наследство. Т. 49–50. Н.А. Некрасов. 1. – М.: Изд-во АН СССР, 1946. – С. 589–599.

12. Мостовская Н.Н. Как отпевали русских писателей // Христианство и русская литература. Сб. второй. – СПб.: Наука, 1996. – С. 202–215.

13. На память о Н.А. Некрасове. – СПб.: Типография Ф.С. Сушинского, 1878. – 151 с.

14. Кони А.Ф. Воспоминания о писателях. – Л.: Лениздат, 1965. – 391 с.

15. Скотов Н.Н. Н.А. Некрасов – воплощенное противоречие русской жизни. Актовая лекция, прочитанная 4 дек. 1996 года. – СПб.: СПбГУП, 1997. – 18 с.

16. Булгаков С.Н. Иван Карамазов (в романе Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы») как философский тип. – <http://www.vehi.net/bulgakov/karamaz.html>.

Т.М. Максимова

## ХРОНОТОП В «СТИХОТВОРЕНИЯХ В ПРОЗЕ» Ш. БОДЛЕРА

*В статье исследуется хронотоп в «Стихотворениях в прозе» Бодлера. Анализ проблемы осуществляется в контексте эстетических и мировоззренческих взглядов поэта.*

Сложная образная система произведения порождает столь же сложный хронотоп, представленный в сборнике Бодлера «Petits poèmes en prose» («Le Spleen de Paris») (1869) («Стихотворения в прозе»).

Проблемы художественного времени и пространства достаточно подробно разработаны в работах М. Бахтина, Д. Лихачева, В. Шкловского<sup>1</sup> и других литературоведов<sup>2</sup>. Понятие хронотопа как «существенной связи временных и пространственных отношений, художественно освоенных в произведении», вводит в литературоведение М. Бахтин<sup>3</sup>. Он выделяет три типологически устойчивых хронотопа, которые определяют жанровые разновидности романа на разных этапах его развития: «авантюрный роман испытания», «авантюрно-бытовой роман» и «античную биографию и автобиографию».

Концептуальная основа хронотопа у Бодлера перекликается с биографическим хронотопом по классификации М. Бахтина. Речь идет о типе автобиографического самосознания человека или о «жизненном пути ищущего истинного познания»<sup>4</sup>. Хронотоп сборника Бодлера сложен и противоречив. Он реализуется то в реальном пространстве и «открытом» времени, то в пространстве воображаемом и «закрытом» времени.

Необходимо пояснить, что термины «открытое» и «закрытое» время используются в значе-

нии, предложенном Д.С. Лихачевым: «С одной стороны, время произведения может быть “закрытым”, замкнутым в себе, совершающимся только в пределах сюжета, не связанным с событиями, совершающимися вне пределов произведения, а также с временем историческим. С другой стороны, время произведения может быть “открытым”, включенным в более широкий поток времени, развивающемся на фоне точно определенной исторической эпохи»<sup>5</sup>.

По отношению к «Стихотворениям в прозе» можно сказать, что временные и пространственные отношения приобретают особую смысловую значимость в сборнике, когда Бодлер изображает не реальную историческую эпоху, а раскрывает возможности фантазии, переносящей его в отличные от действительности пространства воспоминаний, мечты, грёз.

В произведении Бодлера особо выделяем хронотоп города, который сложен, но всегда первоначален. Он – точка отсчета движения мысли Бодлера, повествование идет от него (к идеалу, мечте, памяти), но всегда возвращается к истоку, от «искусственного рая» – к аду реальной жизни. У Бодлера создаваемые им пространства многоплановы: здесь и реальное, и мифологическое, и воображаемое пространства.

Необходимо отметить, что «эксцентрическое» расположение города по определению Ю.М. Лот-



мана может быть применено к произведению Бодлера. В сборнике поэта актуализируется «оппозиция естественное/искусственное», можно говорить о «предсказании гибели» и «идеи обреченности»<sup>6</sup> города.

Город может быть показан как реальное социальное пространство в современную Бодлеру эпоху. Ряд стихотворений представляют собой очерковые зарисовки, на страницах которых Бодлер описывает действительность, праздную жизнь богатых и наполненную заботами жизнь простых людей (стихотворения «Les Veuves» («Вдовы»), «Les Fenêtres» («Окна»)).

Из реального городского временное пространство может преобразоваться в мифологическое: город представляет собой жизнь-ад. В «Эпиллоге» определена авторская позиция, цель которой показать существование города – под Богом, но во власти Дьявола. Поэтому в сборнике происходит расширение временных и пространственных рамок.

Бодлер заводит читателя в самые таинственные уголки столицы, различая под видимым аспектом вещей их скрытый смысл. Поэт не случайно выбирает именно сумерки. Они являются наилучшим фоном для восприятия действительности. Подобно тому, как боль затихает днем и с остротой усиливается в темноте, так все язвы города вскрываются в сумерках и, все пороки цивилизации начинают выплывать в темноте.

В вечернее время суток поэт помещает образ Сатаны в стихотворениях «Les tentations ou Éros, Plutus et la Gloire» («Искушения, или Эрос, Плутос и Слава»), «Le joueur généreux» («Великодушный игрок»). Необходимо отметить, что образ сатаны превращает конкретное пространство в пространство мифа.

«Стихотворениям в прозе» Бодлера свойственна бинарность. Здесь представлена следующая оппозиция: поэт/Сатана. Поэт проповедует мысль о возвышенном, преображении действительности, мечты о прекрасном, стремление к Богу, слияние с абсолютным. С Сатаной ассоциируется идея о низменных помыслах и стремлениях человечества.

Порочность, безнравственность, разврат, ложь приводит человечество к гибели, потере нравственных ценностей. И только поэт сохраняет веру в нравственные принципы, немеркнущую красоту.

В хронотопе города в сборнике можно выделить и связанный с ним внутренний хронотоп (внутренний мир), имеющий отношение к памяти поэта, с помощью которого осуществляется

выход за пределы реального хронотопа, ограниченного рамками города.

Внутренний хронотоп, возникающий наряду с реальным городским хронотопом («Les Fenêtres» («Окна»)), обеспечивает движение внутрь – от мира внешнего, реального к внутреннему, к запредельности реального мира, пространству, связанному с саморефлексией поэта, трансцендентному. Цель внутреннего хронотопа заключена в постижении бесконечного, полноты бытия, в приближении поэта к прекрасному.

В стихотворении «Окна» взгляд поэта направлен вовне, в реальность города.

Окно является пространственным ориентиром. Оно представляет границу между замкнутым и открытым пространствами (М.М. Бахтин).

Бодлер смотрит в «окна», зная, что за каждым из них «бьется жизнь, грезит жизнь, страдает жизнь». Окна ассоциируются с глазами бедняков. В стихотворении «Les Veuves» («Вдовы») поэт пишет: «C'est toujours chose intéressante que ce reflet de la joie du riche au fond de l'oeil du pauvre»<sup>7</sup>. («Всегда интересно наблюдать отражение радости богатого в зрачках бедняка»)<sup>8</sup>.

К тому же глаза для поэта – окна его души, в глубины которой Бодлер погружается. Внешнее реальное пространство (хронотоп города) в сборнике противопоставлено внутреннему пространству личности (внутренний хронотоп).

Бодлер видит необходимость в замещении несовершенного бытия картинами природы, сотворенными воображением художника. Воображение поэта создает иные пространства и миры, отличные от действительности. И поэтому побег из мира – это попытка ухода в запредельность реального мира, преодоления власти природы, обрести идеальное.

В стихотворении «Anywhere out of the world N'importe ou hors du monde» («Anywhere out of the world: Куда угодно – прочь из этого мира») создается пейзаж, соответствующий вкусу поэта, – из камней, света и воды, которая их отражает. Унылый парижский пейзаж по контрасту вызывает в воображении Бодлера искусственный пейзаж из «металла, мрамора и воды» (стихотворение «Rêve parisien» («Парижский сон») из «Цветов зла»). Мечту, полагает поэт, можно сохранить лишь ценою максимального удаления от жизни и реальности.

Необходимо отметить, что мотив «блуждания»<sup>9</sup> – внутреннего путешествия, который соот-

ветствует стремлению обмануть время многообразно представлен в сборнике Бодлера. Поэт устремлен мыслями в дальние страны («*L'invitation au voyage*» («Приглашение к путешествию»)), погружается в пространство воспоминаний и мечты («*Un hémisphère dans une chevelure*» («Полмира в волосах»)).

Необходимо заметить, что творчество Бодлера во многом предопределило развитие литературы в последующие периоды. Особую роль для развития литературного процесса конца XIX – начала XX вв. приобретают эстетические взгляды поэта, превосходящие эстетику символизма и сюрреализма.

Грезы, мечты раскрывают фантастические картины, созданные воображением поэта. Задолго до сюрреалистов (хронотоп которых построен на воображении еще более смелом, чем у Бодлера и связан с подсознанием) у Бодлера уже есть движение к «перестройке» реального мира через воображение, которое формирует миры и пространства, отличные от реальности, причудливые хронотопные образования.

В связи с этим отметим роль хронотопного образа Дома, который возникает в стихотворении «*Le mauvais vitrier*» («Негодный стекольщик») и является одним из вариантов ухода от реальности. Обитатель Дома устал от борьбы против внешнего мира, обрушивает свой гнев на встречного. Он так мотивирует свой поступок: «негодный стекольщик» не смог вставить ему в окна «цветные, волшебные, райские стекла», «сквозь которые жизнь казалась бы прекрасной» (173). Отметим, что замкнутый хронотопный образ Дома символизирует разрыв с реальной жизнью. Герою обычных стекол недостаточно, ему нужны стекла цветные, искусственно создающие иллюзию.

Тема диалектического единства мечты и реальности звучит в стихотворении в прозе «*La chambre double*» («Двойственная комната»). Основной мотив стихотворения – противопоставление ограниченности и несовершенства здешнего мира – безграничности и красоте мира воображаемого. Здесь показан хронотопный образ комнаты в воображаемом пространстве.

Видение Богини – «властительницы грез» («*la souveraine des rêves*») – вызывает в памяти поэта воспоминания, мечты о безмолвном благоухающем мире, в котором «исчезло время и царит вечность» (167).

В связи с этим отметим, что, когда Бодлер обращается к временному пространству, связанному с мечтами, в стихотворении нет конкретизации времени (нет деления на минуты и секунды), вместе с тем появляется больше ощущений, с помощью которых время («гнетущее чудовище») преобразуется в «вечность наслаждений»: «Какому доброму гению, – пишет поэт, – я обязан окружающей меня тайной, безмолвием, миром и благоуханиями? О блаженство! то, что мы обычно зовем жизнью, даже в самых счастливых ее проявлениях, не имеет ничего общего с этой высшей жизнью, которую я теперь познал и которую впиваю, минута за минутой, секунда за секундой!» (167).

Время постигается «бесконечностью ощущений», которые поэт описывает в стихотворении. Бодлер ищет необыкновенных ощущений – «точек соприкосновения «посюстороннего» и «потустороннего», где возможен переход из одного измерения в другое. Для этого требуется не безвольное расслабление, а наивысшая мобилизация всех чувств (вкуса, осязания, обоняния).

Преодоление угнетающего времени заключается в формировании пространства, которое необходимо для создания атмосферы, которая стимулировала бы новые «ощущения-прозрения». Этому способствует «теория соответствий» – взаимосвязь запаха, цвета и звука.

В противовес реальному миру с его «сутолой и грохотом» («*Un plaisan*» («Шутник»)) в «*La chambre double*» царит гармония: «Комната, похожая на мечту, комната на самом деле одухотворенная, где недвижная атмосфера едва окрашена розовым и голубым. В ней душа погружается в волны лени, напоенные ароматом сожалений и желаний» (167).

Резкий звук вновь возвращает поэта в реальность с ее проблемами. Вместо комнаты, похожей на мечту, он созерцает «обитель вечной скуки» и вспоминает, что это его собственное жилище: «Вот нелепая, искаленная мебель, холодный камин со следами плевков; унылые пыльные окна, <...>; рукописи, исчерканные помарками или неоконченные; календарь, где карандаш отметил зловещие сроки! Исчезла вечность и время вновь царит, а вместе с этим «гнусным стариком вернулась вся его дьявольская свита: Воспоминаний, Сожалений, Судорог, Томлений, Страхов, <...>» (168).

В «этом тесном и полном отвращения мире, – как пишет поэт, – одно напоминание о прежнем

видении, радующее взор, – склянка с опиумом». Так что же это было – видение или воспоминание? Поэт утверждает: «Я узнаю ее!» (167), когда пишет о Богине – властительнице грез. А узнавать можно то, что когда-либо знал, что сохранила в своей памяти душа. «Склянка с опиумом» – внешний толчок, пробуждающий эти воспоминания. Поэт замечает: «А это благоухание иного мира, которым я опьянялся с такой изощренной чувствительностью. Увы! оно сменилось зловонием табака, <...>» (168).

Поэтому мечту можно сохранить, только отделившись от реальности.

Под воздействием воображения поэта явления действительности преобразуются в элементы отличные от реальности, сквозь которые ему приоткрываются особые видения. Так в стихотворении «Un hémisphère dans une chevelure» волосы любимой, их запахи рожают у поэта рой воспоминаний.

В волосах любимой заключены огромное море и чарующие страны, гавани и корабли, бесконечность тропической лазури и опьяняющие ароматы: «В волосах твоих целая греза, полная мачт и парусов; в них огромные моря, по которым муссоны уносят меня к чарующим странам, где дали синее и глубже, где воздух напоен благоуханием плодов, листвы и человеческой кожи» (186).

Автором воссоздается ощущение протяженности и глубины – «где дали синее» («où l'espace est plus bleu et plus profond»). Можно отметить использование поэтом метафоры для соединения реального и воображаемого – «в океане твоих волос» («dans l'océan de ta chevelure»); передаются запахи – «я опьяняюсь смешанным запахом смолы, мускуса и кокосового масла» («je m'enivre des odeurs combinées du goudron, du musc et de l'huile de coco») (176).

Позволяя себе увлечься воспоминаниями, поэт уходит от реальности. У Бодлера время трактуется широко: это и секунда, час, который связан с быстрым темпом жизни. И время превращается в вечность и сливается с бесконечностью, когда Бодлер обращается к памяти.

Память – это не только воспоминание, ориентир в пространстве, но и путь в бесконечность. Так как бесконечность может быть отождествлена еще и со стремлением к красоте, находящей свое воплощение в искусстве и поэзии, с помощью которых можно приблизиться к бесконеч-

ности и познать прекрасное, то поэт отмечает: «Всякий поэт, в силу своей природы, осуществляет возврат в утраченный Эдем». Таким образом, поэзия, по Бодлеру, это еще один, главный, «искусственный рай»: «Именно в поэзии и посредством поэзии, в музыке и посредством музыки, – пишет Бодлер, – душе удастся хотя бы мельком взглянуть на те сокровища, которые находятся по ту сторону могилы. Таким образом, принцип поэзии, в строгом и прямом смысле слова, есть человеческая устремленность к высшей красоте, а воплощается этот принцип в энтузиазме и воспарении душ» (598–599).

Несмотря на то, что поэт предпочитает пребывать в мечтах, он вынужден существовать в реальности, с которой он не может примириться. Бодлер проводит мысль о том, что путешествие должно быть внутренним, что реальность разрушает идеал, что воображение торжествует над ограниченностью настоящего: «Зачем принуждать тело к движению, если душа легко путешествует в мечтах? И зачем осуществлять проекты, если сам по себе проект уже представляет достаточное наслаждение?» («Les projets» («Проекты», 199)).

И если город Бодлер сравнивает с адом и в «La femme sauvage et la petite-maîtresse» («Дикая женщина и щеголиха») читаем: «При взгляде на ад, которым кишит этот мир» (176), то поэт воспекает «искусственный рай», призванный восполнить холодность существования, оживить скрытый смысл привычных вещей, который позволяет временно изжить жизненное напряжение, приблизиться к абсолюту, познать бесконечность.

Необходимо отметить, что путь в бесконечность приоткрывается с помощью ощущений, раскрываемых теорией соответствий, которая наряду с воображением является средством проникновения в сущность мировой гармонии, тайну бесконечности.

Как отмечает Г.К. Косиков, «его (Бодлера. – Т.М.) «тоска по бесконечному» – «ощущение того, что, хотя по видимости человек целиком принадлежит жизненной эмпирии, на самом деле он «существо издалека», явившееся в «природу» из «сверхприроды», с которой сохранил неразрывную, но ему самому не всегда внятную связь»<sup>10</sup>.

Указывая на важность понимания Бодлером бесконечности, Ж.-П. Сартр пишет: «Если он (Бодлер. – Т.М.) и уничтожил в себе спонтанность рефлексированного сознания, то отнюдь не утратил знания о его природе: ему ведомо, что это созна-

ние устремлено за собственные пределы, что – в акте самопреодоления – оно направлено к известной цели. Вот почему Бодлер, вероятно, был первым, кто определил человека через его «запредельность». Бесконечность для Бодлера – это не какая-то безграничная и необозримая данность. Бесконечность – это именно то, что никогда не кончается, не может кончиться. <...> бодлеровская бесконечность: это то, что, еще не будучи дано, тем не менее уже есть, то, что обуславливает меня сегодняшнего и тем не менее обретает существование не ранее чем завтра, это предугадываемый, желанный, едва ли осязаемый и в то же время недостижимый ни для какого целенаправленного движения предел»<sup>11</sup>.

Необходимо отметить, что время с его разрушительной силой у Бодлера сливается с понятием бездны, как праосновы мироздания, хаоса. Постичь и преобразовать его – в этом назначение самого человека.

Бодлер беспрестанно желает познать вечность, пытается обрести ее не путем отстранения от земного и материального, но путем максимального погружения в природный мир. Мир как объект любования мало интересует Бодлера. Поэтому природа представлена у него в качестве необходимого посредника между человеческой душой и «беспредельностью».

Человек, находящийся в тесном родстве с вселенной, пытается познать ее, себя самого с помощью соответствий и приблизиться к прекрасному. «Перекликающиеся» друг в друге чувственные впечатления наделены для Бодлера суггестивной силой: они также способны либо пробуждать воспоминания, либо возбуждать воображение.

Итак, хронотоп в «Стихотворениях в прозе» со свойственной ему противоречивостью, сложностью и многогранностью помогает раскрыть мировоззренческую и поэтическую концепцию Бодлера. При рассмотрении хронотопа в сборнике особое внимание было обращено на хронотоп города. Анализируя пространственно-временную организацию произведения, мы пришли к следующему выводу: при обращении к памяти персо-

нажа как внутреннему пространству, хронотоп города из реального (внешнего) преобразовался в идеальный, вымышленный, (мифологический, трансцендентный, связанный с саморефлексией поэта), созданный воображением Бодлера.

### Примечания

<sup>1</sup> Бахтин М.М. *Формы времени и хронотопа* в романе // Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. – М., 1986; Лихачев Д.С. *Поэтика древнерусской литературы*. – Ленинград: Художественная литература, Ленинградское отделение, 1971; Шкловский В. Конвенция времени // Вопросы литературы. – 1969. – №3.

<sup>2</sup> Ритм, пространство и время в литературе и искусстве: Сб. статей / Под ред. Б.Р. Егорова. – Л.: Наука, 1974.

<sup>3</sup> Бахтин М.М. Указ. соч. – С. 121.

<sup>4</sup> Там же. – С. 167.

<sup>5</sup> Лихачев Д.С. Указ. соч. – С. 238.

<sup>6</sup> Лотман Ю.М. *Символика Петербурга* // Лотман Ю.М. *Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история*. – М., 1999. – С. 277.

<sup>7</sup> Baudelaire Ch. *Petits poèmes en prose (Le Spleen de Paris)* // Baudelaire Ch. *Oeuvres Complètes*. Éditions R. Laffont, S.A., Paris, 1980. – P. 172 (далее все цитаты приводятся по этому изданию с указанием страниц в тексте статьи в скобках).

<sup>8</sup> Бодлер Ш. *Парижский сплин* // Бодлер Ш. *Цветы зла. Обломки. Парижский сплин. Искусственный рай. Эссе. Дневники. Статьи об искусстве*. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 1997. – С. 180 (далее все цитаты приводятся по этому изданию с указанием страниц в тексте статьи в скобках).

<sup>9</sup> Швейбельман Н.Ф. Бодлер: проза современной жизни // Швейбельман Н.Ф. «Поэтика блужданий» во французской литературе XIX века: Монография. – М.: Наука, 2003. – С. 44–78.

<sup>10</sup> Косиков Г.К. Два пути французского постромантизма: Символисты и Лотреамон // Поэзия французского символизма. Лотреамон. Песни Мальдорора / Под ред. Г.К. Косикова. – М.: Изд-во МГУ, 1993. – С. 16.

<sup>11</sup> Сартр Ж.-П. Бодлер / Пер. с фр. Г.К. Косикова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – С. 18.

ВЕРБАЛЬНЫЕ СПОСОБЫ МАНИПУЛЯЦИИ  
ОБЩЕСТВЕННЫМ СОЗНАНИЕМ

Острота и масштабность проблемы манипулирования человеком, его личностью и сознанием были выявлены в XX веке в исследованиях представителей Франкфуртской школы – М. Хоркхаймера, Т. Адорно, Э. Фромма, Г. Маркузе, Ю. Хабермаса. Развивая критическую теорию функционирования западного общества, его политики и культуры, они обнаружили скрытые диссонансы между внешне успешной жизнедеятельностью социума и драматизмом самоосуществления индивидов. Однако осознание этих противоречий было блокировано в массовом масштабе особыми состояниями индивидуального сознания, что наводило на мысль об укорененности в политике, культуре общества манипуляторских феноменов [1, с. 113].

Само слово «манипуляция» имеет корнем латинское слово *manus* – рука (*manipulus* – пригоршня, горсть, от *manus* и *ple* – наполнять). В словарях европейских языков слово толкуется как обращение с объектами с определенными намерениями, целями (например, ручное управление, освидетельствование пациента врачом с помощью рук и т.д.) [3, с. 12]. Словарь «Meriam-Webster Dictionary» дает следующее толкование понятия «манипуляция»: Manipulation – skillful handling of objects, the action of touching with the hands (or the skillful use of the hands) or by the use of mechanical means, the act, process, or an instance of manipulating especially a body part by manual examination and treatment.

Отсюда произошло и современное переносное значение слова – ловкое обращение с людьми как с объектами, вещами. Оксфордский словарь английского языка трактует манипуляцию как «акт влияния на людей или управления ими с ловкостью, особенно с пренебрежительным подтекстом, как скрытое управление или обработка». (Изданный в 1969 г. в Нью-Йорке «Современный словарь социологии» определяет манипуляцию как «вид применения власти, при котором обладающий ею влияет на поведение других, не раскрывая характер поведения, которое он от них ожидает».) [3, с. 13]: Manipulation – shrewd or devious management, especially for one's own advantage.

Таким образом, термин «манипуляция» есть метафора, которая употребляется в переносном смысле: ловкость рук в обращении с вещами перенесена в этой метафоре на ловкое управление людьми (и, конечно, уже не руками, а специальными «манипуляторами»). Заметим, что с самого начала это понятие ограничивает понимаемый как манипуляция набор способов управления – им обозначается только управление с *ловкостью* и даже *скрытое* управление. Можно выделить главные, родовые признаки манипуляции.

Во-первых, это – вид духовного, психологического воздействия (а не физическое насилие или угроза насилия). Мишенью действий манипулятора является дух, психические структуры человеческой личности.

Во-вторых, манипуляция – это скрытое воздействие, факт которого не должен быть замечен объектом манипуляции. Как замечает Г. Шиллер, «для достижения успеха манипуляция должна оставаться незаметной. Успех манипуляции гарантирован, когда манипулируемый верит, что все происходящее естественно и неизбежно».

Еще один важный, хотя и не столь очевидный признак: к людям, сознанием которых манипулируют, относятся не как к личностям, а как к объектам, особого рода *вещам*. Манипуляция – это часть технологии власти, а не воздействие на поведение друга или партнера.

В уже упомянутой книге «Манипулируемый человек» подчеркивается эта особенность манипуляции как психического воздействия: «Оно не только побуждает человека, находящегося под таким воздействием, делать то, чего желают другие, оно заставляет его хотеть это сделать» [3, с. 13–14].

Первое (и, вероятно, главное) условие успешной манипуляции заключается в том, что в подавляющем большинстве случаев подавляющее большинство граждан не желает тратить ни душевных и умственных сил, ни времени на то, чтобы просто усомниться в сообщениях. Во многом это происходит потому, что пассивно окунуться в поток информации гораздо легче, чем критически перерабатывать каждый сигнал.

Как мы установили, манипуляция – способ господства путем духовного воздействия на лю-

дей через программирование их поведения. Это воздействие направлено на психические структуры человека, осуществляется скрытно и ставит своей задачей изменение мнений, побуждений и целей людей в нужном власти направлении.

Уже из этого очень краткого определения становится ясно, что манипуляция сознанием как средство власти возникает только в гражданском обществе, с установлением политического порядка, с основанием на представительной демократии. Это – «демократия западного типа», которая сегодня, благодаря промыванию мозгов, воспринимается просто как демократия [3, с. 16].

Как замечает Ноам Хомский в своей статье, существует 2 противоположные теории демократии: «Let me begin by counter-posing two different conceptions of democracy. One conception of democracy has it that a democratic society is one in which the public has the means to participate in some meaningful way in the management of their own affairs and the means of information are open and free....

An alternative conception of democracy is that the public must be barred from managing of their own affairs and the means of information must be kept narrowly and rigidly controlled...» [6, с. 4].

Где же зародилась концепция манипулирования нацией?

Хотя *идеология*, эта замена религии для гражданского общества, возникла как продукт Научной революции и Просвещения, в Европе, главным создателем концепции и технологии манипуляции массовым сознанием с самого начала стали США. Впрочем, они – порождение Европы (как говорили уже в XVIII веке, США – более Европа, чем сама Европа). Здесь, на пространствах, свободных от традиций старых сословных культур, возник индивидуум в самом чистом и полном виде. У «отцов нации» и состоятельного слоя Соединенных Штатов появилась острая потребность контролировать огромную толпу свободных индивидов, не прибегая к государственному насилию (оно было попросту невозможно и противоречило самой идейной основе американского индивидуализма). В то же время не было возможности взывать к таким этическим нормам, как уважение к авторитетам – США заселили диссиденты Европы, отрицающие авторитет. Так возник новый в истории тип социального управления, основанный на внушении. Писатель Гор Видал сказал, что «американскую политическую

элиту с самого начала отличало завидное умение убеждать людей голосовать вопреки их собственным интересам».

В целом, один из ведущих специалистов по американским средствам массовой информации профессор Калифорнийского университета Г. Шиллер высказывает следующую точку зрения: «Соединенные Штаты совершенно точно можно охарактеризовать как разделенное общество, где манипуляция служит одним из главных инструментов управления, находящегося в руках небольшой правящей группы корпоративных и правительственных боссов... С колониальных времен власть имущие эффективно манипулировали белым большинством и подавляли цветные меньшинства» [3, с. 24].

По мнению Н. Хомского в США также зародилась индустрия общественных отношений, основной задачей которой стала манипуляция и контроль общественного сознания.

«The U.S. pioneered the public relations industry. Its commitment was to “control the public mind”, as its leaders put it. Public relations is a huge industry. They're spending by now something on the order of a billion dollars a year. All along its commitment was to *controlling the public mind*....» [6, с. 8].

Вопрос о манипулировании, в котором используются лингвистические, стилистические или семантические уловки, простотой, поскольку трудно предложить объективные критерии для оценки того, может ли конкретное сообщение ввести в заблуждение человека или группу лиц. Нередко оказывается, что вводят в заблуждение не сведения, содержащиеся в сообщении, а как раз те самые «недомолвки», «двузначности» и другие способы косвенной передачи сообщения. То есть суть заключается в том, какие умозаключения индивид может построить на основе сообщения, цель которого – достичь односторонней выгоды в пользу манипулятора. Например, утверждение о том, что кто-то опоздал на совещание, можно смягчить, заменив слово «опоздал» на слово «задержался»; поражение гражданской цели в военной операции можно назвать ошибкой или технической оплошностью, сняв большую часть ответственности с тех, кто ее совершил.

Подчеркнем еще раз высказанный уже тезис о важности терминологии в манипуляции сознанием. Г. Шиллер предупреждает: «Всем, кто борется с системой угнетения, важно понимать, какой силой обладают те, кто контролирует про-

цесс выработки определений. Навешивание фальшивых ярлыков и искажение целей борьбы идеологических противников – типичный прием пропагандистской машины угнетателей. Поэтому первый шаг в направлении установления контроля над определениями заключается в том, чтобы попытаться не уступить крайне важной терминологической территории».

Огромная работа по созданию специального языка для сообщений прессы была проведена в США во время войны во Вьетнаме. Были составлены целые словари (тезаурусы) для обозначения тех или иных явлений и действий, которые производили на читателя нужное впечатление (в лингвистических трудах перечисляются и принципы подбора слов). Ряд исследователей считают, что был искусственно разработан «субъязык», который получил название *вьетлийского* (Vietlish, Vietnam English). Так, с 1965 г. военные действия во Вьетнаме назывались в прессе «программа умиротворения». Это слово настолько вошло в обиход, что в газетах можно было прочесть такое сообщение: «Одна деревня так упорно сопротивлялась умиротворению, что, в конце концов, ее пришлось разрушить» [3, с. 170].

Создание подобных специализированных языков привело к полнейшей реконструкции истории.

«It's also necessary to completely falsify history... There has been a *huge* effort since the Vietnam war to reconstruct the history of that. It was necessary to rearrange those bad thoughts and to restore some form of sanity, namely, a recognition that whatever we do is noble and right. If we're bombing South Vietnam, that's because we're defending South Vietnam against somebody, namely the South Vietnamese, since nobody else was there. It's what the Kennedy intellectuals called "defense against internal aggression in South Vietnam» [6, с. 12].

Создание искусственного языка идет по двум направлениям. Ищется приемлемое по *денотации* слово. То есть, выбираются слова, в денотации (диапазоне смыслов которого) имеется и такая, что может быть притянута к обозначению данного явления. Пусть даже это один из многих смыслов слова, третьестепенный и малоупотребительный. Но он существует, и не является прямой ложью его использование. *Умиротворение* и *война* где-то чуть-чуть перекрываются, так вместо слова *война* берется *умиротворение*. Второе воздействие слова – *коннотация*, то есть те ассоциации, которые пробуждает произнесение или

прочтение слова. Так, важное место в пропаганде занимало слово «сдержанность». Коннотация его полезна для пропаганды. Сдержанный человек... Не скажешь ведь, что США во Вьетнаме проявили миролюбие или гуманность – это было бы прямой ложью. Сдержанность... Ведь ядерного оружия не применили! Так, в 1972 г. в обращении к нации президент Никсон заявил: «В течение всей войны США проявляли беспрецедентную в военных анналах степень сдержанности»! [3, с. 187].

При исследовании вербальных технологий манипулирования политическим сознанием следует, конечно, помнить, что, воспринимая социально-политическую действительность, люди исходят из принципа личностного предпочтения, который на уровне больших групп может быть объединен в понятие политической установки. Одной из ее составляющих является когнитивная структура, выступающая в форме знания о политическом объекте или процессе, зафиксированного в понятиях, находящихся между собой в отношениях причинно-следственной связи и образующих когнитивные схемы, лежащие в основе политического мышления, как отдельного индивида, так и больших групп людей. Использование данных схем со стороны СМИ, позволяет организовать подачу и восприятие аудиторией социально-политической информации, соотнести ее с определенными политическими категориями, классами и типами.

На полноту или объем когнитивной схемы относительно конкретного политического объекта будет влиять ряд факторов, по большей части зависящих от СМИ. А именно: информированность о данном политическом объекте и, как следствие, структурная сложность данной схемы, определяющаяся по количеству отношений между понятиями в данной конкретной схеме. Большая информированность приводит к созданию многомерной и сложной, по своим отношениям между понятиями в структуре схемы, но может выступить мотивом к получению новой информации относительно конкретного политического объекта.

На полноту знания, опираясь на информативность, также будет влиять политическая ориентация экспертов в различных областях знания или же признанных авторитетных лиц. В данном случае информация, поступающая индивиду, будет в целом завесить и определяться политическими установками данных лиц, которые будут стре-

миться перенести их на остальную часть общества. Важным фактором в формировании когнитивной схемы будет выступать опыт отдельного индивида или группы лиц усвоенный во время «политической социализации» [2, с. 64].

Какой бы ни была структура когнитивной схемы относительно конкретного политического объекта, ее содержание может быть изменено, что повлечет за собой изменение в политических взглядах индивида, путем использования логических операций, парадоксов логики, внесение заведомо ложной информации в структуру логического аргументирования, а, следовательно, и доказательства, а также путем манипулирования семантическими понятиями. СМИ достаточно часто пользуются приемами подобного манипулирования, используя их вполне осознанно и профессионально в соответствии с поставленными задачами и целями.

Имея цель изменить общественное мнение в выгодную сторону, манипулятор сталкивается с ситуацией выбора, в которой он имеет определенную информацию, которая должна быть передана широкой общественности, но воспринята или понята нужным образом. «Слово – великая сила, но надо заметить, что это союзник, всегда готовый стать предателем» [4, с. 34]. То есть манипулятор сталкивается с выбором способа кодирования информации, причем у аудитории такого выбора быть не должно, или он будет, но это будет мнимый выбор; сообщение может быть направлено на то, что бы вызвать диссонанс или породить неадекватное восприятие информации с тем, чтобы взбудоражить общество и вызвать непонимание. «Одно и то же значение или выражение может быть передано с помощью нескольких различных выражений» [4, с. 42]. И суть заключается не в том, чтобы разнообразить лексикон аудитории, а в том, что разные понятия несут разные смыслы. Называя вещи другими именами, СМИ занимаются семантическим или смысловым манипулированием.

В общем, в сознании американских граждан война будет представлена в виде улыбающихся американских солдат и их союзников, жизням которых ничего не угрожает, а, следовательно, нет повода для беспокойства и общественного протеста против данной компании. Но война есть важное политическое событие, к которому имеется повышенный интерес со стороны общественности, поэтому в эфире появляются такие

понятия как «эмбарго», «операции по наведению конституционного порядка» и «операции по установлению демократии», «санитарные кордоны», «мягкие заряды» и «дружественный огонь». Находясь в постоянном употреблении, подобные слова и фразы входят в семантическое пространство индивида и в связи с тем, что они не находятся в смысловых связях с другими понятиями, не вызывают ни положительных, ни отрицательных эмоций, а являются нейтральными. Например, слово война может быть представлена в сознании индивида или группы, такими понятиями как смерть, голод, блокада, победа и т.д., но может быть заменено нейтральным понятием «антитеррористическая операция», которое не вызовет в сознании индивида (не участвовавшего в подобной операции), образов связанных с военными действиями. Подавая подобным образом социально-политически значимую информацию, современные СМИ достигают эффекта «удаленности от пугающих явлений», что позволяет манипулировать общественным сознанием в известные моменты [4, с. 60].

Много исследований посвящено изучению влияния языка на менталитет и мировоззрения народа-носителя языка. Это влияние бесспорно. Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации (концептуализации) мира. Выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка [1, с. 167]. Однако несомненный интерес представляет и другой вопрос, которому уделялось не столь много внимания. А именно, искусственное манипулирование языком, подспудное изменение концептосфер языка, имеющее целью корректировку сознания и мировоззрения индивидуума и общества в целом, внедрения определенных ценностей и искоренение других, словом то, что ранее определялось скорее историческими закономерностями, а если в таком процессе и присутствовал элемент манипулирования, то он был в большей степени бессознательным.

В XX веке появилось мощный инструмент, который позволяет осуществить подобное влияние – СМИ. Сила слова, о которой столько толковали художники, оказалась гораздо более грозным оружием, которому политики всего мира быстро нашли «достойное» применение.



### Примечания

<sup>1</sup> We have gone the extra mile, in fact we have gone tens of thousands of miles trying to seek a negotiated settlement of the war, Richard Nixon «Rhetorical Strategist».

### Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка // Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. 2. – М., 1995. – 825 с.
2. Гнедых С.А. Манипулирование массовым сознанием как один из способов формирования иллюзий в обществе // Серия «Гуманитарные

науки». – 2003. – №1.

3. Егорова-Гантман Е., Плешаков К. Политическая реклама. – 1999. – С. 126.
4. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. – М.: Изд-во «Эксмо», 2006.
5. Морозов А.В. Психология влияния. – 2000.
6. Сергеич П. Искусство речи на суде. – 1988. – С. 37.
7. Noam Chomsky. Media Control Massachusetts Institute of Technology. – 1991. – March 17.
8. Richard Nixon. Rhetorical Strategist. – N.Y.: Greenwood Press, 1990.
9. <http://www.m-w.com/>

А.В. Маринин

## ЛЕКСИКА ЛОЗОПЛЕТЕНИЯ В ГОВОРАХ ВАДСКОГО РАЙОНА НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ

*В данной статье рассматривается лексика древнего ремесла лозоплетения, функционирующая в говорах Вадского района Нижегородской области. В ней задействован богатый фактический материал и характеризуются разнообразные парадигматические отношения лексем: гиперо-гипонимические, паритивные, синонимические, вариативности.*

Искусство плетения из лозы уходит в глубокую древность. Лозоплетением занимались уже в каменном веке, когда из веток делали емкости, а затем обмазывали их глиной. Плетеная мебель, утварь использовалась в Древнем Риме в домах патрициев. Два плетеных стула были обнаружены в гробнице Тутанхамона. На полотнах известных художников эпохи Возрождения встречаются изделия из лозы. В конце XIX – начале XX века французские мастера покрывали изделия позолотой, серебром, разными красителями. При этом использовали тонко очищенный прут. В это же время лозоплетение начинает развиваться в России. Крупные центры плетения лозы были сосредоточены в Московской, Владимирской, Тверской, Ярославской, Нижегородской, Казанской и других губерниях. Из нее делали стулья, столы, вазы, кресла, диваны, коляски, корзинки, игрушки, а также рыболовные ловушки (верши, нереды, мережи). Для плетения, в целом, использовалась ива в виде прута, палок, лент [2].

Лозоплетением занимались и занимаются в Вадском районе Нижегородской области. Здесь когда-то делали даже жилье из лозы. На это указывает, в частности, название части села Елховки

этого района – Плетнево, где «из хвороста плели плетни, обмазывали их глиной и жили в этих ма-занках» [5, с. 10].

В говорах Вадского района слово **плетение** функционирует в 2 ЛСВ: 1. Действие по знач. глг. плести [4]. *Резцы нужны, чтобы полоску делать, для плетения корзин делаешь полоски.* 2. Способ соединения прутьев. *После чево выбирают разные способы плетения: веревочка в один прут, в два прута, в три, также подбирают прут.* Это название во 2 ЛСВ является родовым по отношению к видовым: **простое плетение** «способ плетения одним прутком», **послойное плетение** «способ плетения несколькими прутьями», **шахматка** «способ плетения прутьев в шахматном порядке», **веревочка в два, три, четыре прута и веревочка в пять, шесть прутьев** «способ соединения нескольких прутьев соответственно, с переплетением между собой»: «Послойное плетение – это когда один прут сплел, другой разгибаешь, не к хвосту прикладываешь, а к носу, слоями плетешь», «Шахматку можно в шахматном порядке, один окоренный, другой простой – разноцвет», «Веревочка в два прута – прут втыкаешь, через два заводишь, в три – прут втыкаешь, через три заводишь и так все».

Название **лоза** синонимично слову **прут**, при этом обе лексемы функционируют в 3-х ЛСВ: 1. Тонкая гибкая ветка дерева без листьев. 2. Корень дерева. 3. Часть древесины, очищенной от коры. Любая часть **прута**, или **лозы**, носит наименование **щепы**, и соответственно эта номинанта имеет 3 ЛСВ: 1. Часть разделенной ветки дерева, 2. Часть разделенного корня дерева, 3. Часть разделенной древесины. И **прут** в целом, и его части (**щепы**) используются для плетения корзин, ваз. Из **щеп** делают еще и мочалки: «Щепу расщепляешь на части, ее сварить надо, как прут можно плести, мочалки из нее получающая».

Термин **щепы** семантически соотносительны с наименованиями **лента** «разделенный на тонкие полоски прут», **лучина** «любая часть прута», **четвертинка** «четвертая часть прута», **тройник** «третья часть прута»: «Лента из прута делаца. Береца прут и пропускашь его, получаца лента». «Используют четвертинки, тройники. Их приготавливают из готового вяленого прута и делят ножом на три, четыре половинки, получаца лучина». «Основны изделия делаюца из корней молодой сосны, из земли выкапывают и делают струганину, лучину. Хороший материал, чтобы плести корзину». «Лучина делаца из липы, когда мы щепим дерево. Когда свариишь, хороший материал для плетения». В основе слова **лента** находится артефактная метафора. Перенос осуществляется на основе сходства с **лентой** «узкая полоса ткани, употребляемая для украшения, отделки»: «Из прута выделяваешь полосу, срезашь, получаца лента». Значение слова **щепы** шире, чем **лучина**, так как обозначает часть прута любого дерева, в то время как **лучина** – это часть прута осины, липы и сосны.

Лексика лозоплетения вадских говоров представлена несколькими тематическими группами слов-наименований: а) разновидности прута; б) инструменты; в) изделия из прута; г) процесс работы с прутком.

Первую тематическую группу представляют субстантивно-атрибутивные словосочетания бинарного характера. В ней отмечаются гиперонимические отношения. Так, слово **прут** является гиперонимом по отношению к гипонимам **нечищенный прут**, **дополнительный прут**, **вареный прут**, **основной прут (обычный прут)**, **годовой прут**, **одногодка**, **годок**, **двухгодичный прут**, **прут верхней срезки**, **желтый прут**, **зеленый прут**, **серый прут**, **белый прут**, **красный прут (красног'ал)**,

**окоринный прут (белый прут)**, **вяленый прут**. По соотношению значений слов-членов группы, в частности по дифференциальным признакам, в ней выделяются микрогруппы. Так, в основе названий **желтый прут**, **зеленый прут**, **серый прут**, **белый прут** лежит признак по цвету; **вареный прут**, **нечищенный прут**, **окоренный прут**, **прут верхней срезки** – по действию; **одногодка**, **годок**, **годовой прут**, **двухгодичный прут** – по возрасту. Наименования **красный прут** – **краснотал**, **окоренный прут** – **белый прут**, **основной прут** – **обычный прут** попарно синонимичны: «Красный прут красноталом зовут». «Окоренный прут содранный, он белым становица». «Основной прут для срезки идет от начала ноября до конца ноября. Основной прут – обычный прут». Кроме того, отдельную микрогруппу составляют сочетания слов: **веревочка в один, два, три, четыре прута** и **веревочка в пять, шесть прутков**, объединенные признаком по способу изготовления: «В один прут – они ложкаца друг на друга. В два прута – они двойные, плашкой ложкаца друг на друга. В три, четыре – широка стена получаца».

В тематическую группу **наименования инструментов** входят: **щеп'илка** «инструмент, предназначенный для отделения коры от прута», **бугел'я** «инструмент, предназначенный для плетения», **ж'амка** «инструмент, предназначенный для выправления и сгибания прутьев», **бокоре'зы** «инструмент для бокового (наискось) нарезания прута», **резец** «широкий короткий нож с наискось отточенной оконечностью служит для аккуратной обрезки концов прутьев во время работы», **струг** «инструмент, служащий для разделения прута на части», **кусачки** «щипцы для откусывания, отрезания прута», **колунк'и** «инструмент, предназначенный для разделения прутьев на части», **щипач'и** «инструмент, предназначенный для разделения прутьев на части», **садовый нож** «нож для нарезания прута», **шило** «инструмент в виде заостренного металлического стержня, насаженного на рукоятку для прокалывания отверстий в пруте», **'езер** «инструмент, предназначенный для уплотнения стенок изделия», **плоскогубцы** «клещи для захватывания прута, составные части которых (губы) имеют плоскую внутреннюю поверхность».

Все перечисленные номинанты – гипонимы по отношению к гиперониму **инструмент**. Смысловые отношения между лексемами проявляются в соотношении интегральных и дифференци-

альных сем. Интегральной семой является объективирующая гиперсема 'инструмент', а дифференциальными – гипосемы: 'отделение', 'плетение', 'нарезание', 'разделение', 'выправление', 'сгибание', 'прокалывание', 'откусывание', 'уплотнение', 'захватывание'. В основе многих наименований лежит функциональный принцип номинации: «Щипачами **щеплишь**, колешь, **расщепливаешь** прут на несколько частей», «Колунками можно круглу палку взять и пополам ее расщепить, **расколоть** на несколько частей. Когда прут вставляешь, он расщепливаца на несколько частей», «Бокорезы **сбоку режут**», «Резцы полоски **разрезают**», «Щемилка палка така, на нее кольцо одето, она кору **защемляет**», «Кусачки ветки **откусывают**». Наименования **щипачи** – **колунки** синонимичны, хотя каждое из них подчеркивает разные моменты процесса, что и отражается мотивирующими глаголами: «Колунки, круглу палку взял, пополам можно прут расщепливать. Когда прут вставляешь, он расщепливаца на четыре ленточки. Колунками прут раскалывают. Щипачи одно и то же, ими колешь, щеплишь, и ленточки получаюца».

Для процесса разрезания прута на ленты предназначен и **струг**, отличающийся от предыдущих инструментов формой в связи с тем, что служит для отрезания одной ленты, в то время как щипачи, колунки – и для нескольких: «Струги для изготовления лент. Берлицца дощечка, на одной стороне делаца планка и под нее вставляца полоска металлическа, прут пропускашь, и отрезаца одна ленточка».

Тематическая группа **наименований изделий** из прута представлена однословными названиями: **корзина, ваза, розетка, санки, стул, подстав-**

**ка**. Каждая единица включает в себя слова, характеризующиеся общей денотативной отнесенностью. Наименование **корзина** в вадских говорах имеет значение «плетеное изделие из прутьев». Это слово соотносительно с названием **плетюха**. Корзины различаются по разным признакам: размер, объем (**ведлрная, полутораведлрная, двухведлрная, трехведлрная корзины**), форма (**овальная, круглая корзина, квадратная корзины**), назначение (**грибная, бельевая, кормовая корзины**), способ изготовления (**белорусская, украинская корзины**).

В данной тематической группе проявляют активность отношения части-целого, партитивные отношения. Так, наименование **санки**, взаимозаменяемое словом **салазки**, выступает в качестве холонима, а партитивами к нему – **пол'озья** «нижняя часть саней в виде загнутой спереди деревянной полосы, нижняя поверхность которой скользит по снегу» [4], **подрез'а** «железные полосы санного полоза» [4], **ива с подрез'ами, копыл'ы** «короткие бруски, вставленные в полозья и служащие опорой для кузова саней» [4], **голов'яшки** «передняя часть саней» [3], **спинка** «опора для спины у санок», **рамка** «четырёхугольное скрепление из брусьев для крепления саней», **стоячк'и** «вертикально расположенные прутья».

Многие изделия имеют одинаковые составные части, что отражено в самих названиях. Таковы: **дно, стойка, стоячк'и, обруч, стенка**: «Корзины с обручем плетуца, к обручу стойки крепюца, дно из стоек загибают, в стенку втыкают, а есь сначала дно, в два, три прута веревка, загибаешь дно и ложишь», «Напольна ваза под цветы, там тоже стоячки оплетаюца прutom, стенки делаюца, ну и дно».



Колунки



Струг

Рис.



Лексика лозоплетения представлена и наименованиями процессов работы с прутом. По словам Л.Г. Бабенко, «внутри любой терминосистемы существует два противоположных элемента, которые взаимно исключают и одновременно дополняют друг друга: элемент статический – имена и элемент динамический – глаголы. Взаимопроникновение этих элементов реализуются в отглагольных существительных, имеющих признаки обоих элементов» [1, с. 395]. Это явление демонстрирует и лексика лозоплетения в вадских говорах: **ошк'уривание, вар'ение, в'арка, ср'езка, нарез'ание, подрезание, с'ушка, загот'овка, зач'истка, плет'ение, вял'ение, расп'арка, пров'арка**. Динамический аспект отражен самими глаголами, которые активны в описании процесса работы над прутом: **содр'ать, обраб'атывать, разгиб'ать, прикл'адывать, завод'ить, оплетать, ошк'уривать, вар'ить, резать, срез'ать, нарез'ать, подрез'ать, суш'ить, расщеп'ить, пропуск'ать, загиб'ать, опуск'ать, загот'авливать, зачистить, очищ'ать, лакиров'ать, подс'ушивать, плест'и, заплет'ать, в'ялить, расп'арить, скр'учивать, распр'авить, подгот'авливать, подс'ушивать, пров'аривать** и др. В данной парадигме отмечается соотношение отвлеченных существительных и производящих глаголов, а также самих отвлеченных существительных на уровне словообразовательных вариантов: **нарезание – нарезать, ошкуривание – ошкуривать, варение – варить, сушение – сушить, плетение – плести, подрезание – подрезать; варение – варка, сушение – сушка**: «*Нож с косым лезвием для удобства подрезания внутри изделия, чтобы внутри подрезать, с ровным лезвием для нарезания прута, чтобы нарезать*», «*Для того чтобы окоренный был, прут ошкуривают, ошкуривание прута для того, чтобы он белым был*». «*Прут варят в большой таре в виде таза, чтобы прут был вытянутый, после варки он опускается в холодную воду. Варение прута происходит в корыте, раньше в котлах, в банях, варят в кипятке два часа*». Глаголами и отглагольными существительными отражаются различные этапы изготовления изделий из прута: 1. начальный (подготовительный): **ср'ез'ать, нар'ез'ать, подр'ез'ать, срезка, загибать** и др.; 2. этапы процесса обработки прута: а) **ошкуривать, ошкуривание, б) варение, варить, варка, вялить, в) сушить, сушка, г) зачистить, зачистка, очищать, д) лакировать** и др.;

3. процесс, предвещающий получение изделия: а) **плести, плетение, вязать б) загибать, в) пропускать, г) заводить, д) оплетать, заплетать, е) скручивать** и др.

Процесс выделки прута долгий, требующий навыка и умения обращения с ним. Названные выше этапы отражают ступенчатость процесса работы над прутом. Сначала прут срезается, затем обрабатывается, после используется. Для начала непосредственной работы над изделием необходимо сделать заготовку, а затем уже приступать к плетению его составных частей. Для обозначения их в вадских говорах употребляются наименования, в основе которых находится антропоморфная метафора, отражающая сходство изделия со строением человека: **скелет** «основа изделия», **ребра** «дополнительные прутья», **кости** «переплетенные прутья»: «*При изготовлении изделий: украинской, белорусской корзины, – использующая скелет, ребра, кости. Скелет – основа изделия, ребра по бокам идут, кости – это стоячки, которые загибаются и оплетающая*».

Лексика лозоплетения как фрагмент языковой картины мира сельского жителя характеризуется богатством отношений: гиперо-гипонимических, паритивных, синонимических, вариативности. Несмотря на всю свою длительную историю развития, ремесло лозоплетения в Вадском районе не претерпело существенных изменений, правда, выполняет сейчас эстетическую функцию, что позволяет говорить о лозоплетении как о декоративно-прикладном искусстве. Лексика же этого ремесла продолжает функционировать в своей прежней функции – информативной, терминологической.

#### Библиографический список

1. Бабенко Л.Г. Русская глагольная лексика: переосмысление парадигм. – Екатеринбург, 1997. – 517 с.
2. См.: Булгакова А. История лозоплетения [электронный ресурс]. – <http://www.traditions.ru>.
3. Словарь русских народных говоров. Вып. 6 / Гл. ред. Ф.П. Филин. – Л.: Наука, 1970.
4. Словарь русского языка / Под ред. А.П. Евгеньевой. Т.2. Т.3. Изд. 4-е, стер. – М.: Русский язык, 1999.
5. Шеронов Л.А. Исторический очерк села Елховка Вадского района Горьковской области в далеком прошлом и теперь. Рукопись. 1966. – Вад, 1966. – 178 с.

В.М. Маркелова

## СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ГНЕЗДО «ТРЕВОГА» КАК ЦЕНТР ОДНОИМЕННОГО ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ В ЛИРИКЕ А.А. БЛОКА

*Статья посвящена исследованию (анализу, описанию) словообразовательного гнезда тревога как центра одноименного лексико-семантического поля в лирике Александра Александровича Блока. Словообразовательное гнездо включает производные трех ступеней, которые реализуют узусные и индивидуально-авторские значения в текстах Блока.*

Лексико-семантическое поле (ЛСП) является фрагментом не только узусной языковой картины мира, но и индивидуальной – отдельного носителя языка (в том числе художника слова – писателя или поэта). Наиболее широкое ЛСП в лирике Александра Александровича Блока – поле «тревога»: «И потому, хотим мы или не хотим, помним или забываем, – во всех нас заложено чувство болезни, тревоги, катастрофы, разрыва...» [1, Т. VI, с. 351].

ЛСП «тревога» имеет трехчастную структуру: 1) ядро, вербализованное в лексеме *тревога*; 2) центр, включающий словообразовательное гнездо с вершиной *тревога*; 3) периферия, содержащая ассоциативное пространство с семантикой тревоги.

При полевым анализе лексем с семантикой тревоги учитываются парадигматические, синтагматические и ассоциативные отношения в контексте.

В индивидуально-авторское лексико-семантическое поле «тревога» входят слова, имеющие весьма богатую сочетаемость и образующие речевое словообразовательное гнездо (СГ). В языке оно имеет больший объем (насчитывает 29 единиц и содержит производные слова четырех ступеней) [см.: 2, с. 256].

В лирике Александра Александровича Блока 1898–1916 годов словообразовательное гнездо с вершиной *тревога* включает три ступени: на I в него входят производные *тревожный*, *тревожить*, *тревожа* (как и в языковом СГ); на II – *тревожно*, *тревожиться*, *встревожить*, *потревожить*; на III – *встревоженный*:

- тревога – 55<sup>1</sup>;
- тревожный (-ая; -ые) – 10;
- тревожно – 11;
- тревожить (тревожа) – 15;
- тревожиться – 2;
- встревожить – 2;
- встревоженный – 3;
- потревожить – 4.

Слово *тревожный* имеет три узусных значения и четыре семантических оттенка, которые без авторских наращений реализуются в произведениях А. Блока. В значении «исполненный тревоги, содержащий в себе что-либо беспокоящее, волнующее» лексема *тревожный* употребляется, например в следующих контекстах: Я и без веры живой, / Мне и надежды не надо! / *Дух мой тревожный*, родной / Жизнь наделила отрадой. («Я и без веры живой...», 1898 г.). И я стремлюсь *душой тревожной* / От бури жизни отдохнуть, / Но это счастье невозможно, / К Твоим чертогам труден путь. («В те дни, когда душа трепещет...», 1900 г.)

Создается ощущение, что состояние тревоги охватывает всю сущность лирического героя-автора и все окружающее его в мире. Оттого-то «дух тревожный» называется «родным», а «от бури жизни отдохнуть» не получается: Придет пора – она меня покинет, / Настанет *час тревожной суеты*, / И прихоть легкая задумчивой мечты / В моей груди увянет и застынет. («Е.А. Баратынскому», 1900 г.)

В этом стихотворении слово *тревожный* выступает толчком к действию, к решительным переменам в жизни: расставание с любимой приводит к угасанию чувств героя («и прихоть легкая задумчивой мечты в моей груди увянет»), которое вовсе не означает полного забвения и отрешения. Любовный недуг не выгнан из сердца, поэтому Блок употребляет глагол «застынет» как нечто не до конца приглушенное и ушедшее.

Вся жизнь поэта пронизана тревогой, что передано в стихотворениях А.А. Блока 1898–1916 годов: Не жаль мне дней ни радостных, ни знойных, / Ни лета зрелого, ни молодой весны. / Они прошли – светло и беспокойно, / И вновь придут – они землей даны... // <...> Нет, хоть в конце *тревожного скитанья* / Найду пути, и не вздохну о дне! // Не омрачить заветного свиданья / Тому, кто здесь вздыхает обо мне! («Не жаль мне дней ни радостных, ни знойных...», 1901 г.)

Значение слова *тревожный* – «выражающий тревогу» – реализовано во многих контекстах: Ты проклянешь, в мученьях невозможных, / Всю жизнь за то, что некого любить! // Но есть ответ в моих *стихах тревожных*: / Их тайный жар тебе поможет жить! («О нет! Не расколдуешь сердца ты...», 1913 г.)

Семантика слова *тревожный* «извещающий об опасности, настораживающий» очень ярко представлена в следующих произведениях, где наряду со словосочетаниями «тревожный свист», «город тревожный», «тревожный шорох» употреблены слова-ассоциаты, обобщающие и обостряющие обозначенное выше чувство («пыль», «клубы дыма», «ночь», «огонь», «заря», «луна», «холод вечеров», «ветер, бьющийся в тревоге», «неразмыкаемый круг»): Уж ты далёко уходила, / Уже теряла цвет трава... // Там пыль взвилась, там ночь вступила / В свои туманные права... // *Тревожный свист* и клубы дыма / За поворотом на горе... // Напрасный миг, проплывший мимо... // Огонь зелёный на заре. («Уж вечер светлой полосой...», 1909 г.). Помнишь ли *город тревожный*, / Синюю дымку вдали? // Этой дорожкой ложной / Молча с тобою мы шли... // Шли мы – луна поднималась / Выше из тёмных оград, / Ложной дорога казалась – / Я не вернулся назад. («Помнишь ли город тревожный...», 1899 г.). Ужасен холод вечеров, / Их ветер, бьющийся в тревоге, / Несуществующих шагов / *Тревожный шорох* на дороге. // <...> Холодная черта зари – / Как память близкого недуга. // И вечный знак, что мы внутри / Неразмыкаемого круга. («Ужасен холод вечеров...», 1902 г.)

Душа героя-поэта ожидает перемен, а сам он загнан в угол и скован «неразмыкаемым кругом», что обусловлено тревожными раздумьями о жизни, о любви и о мировых катастрофах. Отсюда употребление лексем с семантикой отсутствия того, о чем говорится – «напрасный миг, проплывший мимо», «ложная дорога», «несуществующие шаги».

Наконец, значение слова *тревожный* как «полный тревог, опасностей» тоже реализовано в лирике А. Блока, в тревожно-лирическом настрое его произведений: И приняла земля родная / Своих детей... // И приняла, и обласкала, / И обняла, / И в вешних даях им качала / Колокола... // И, поманив их невозможным, / Вновь предала / Дням быстротечным, *дням тревожным*, / Злым дням – без срока, без числа... («Бежим,

бежим, дитя свободы...», 1900 г.). Нисходит сумрак ночи бледной, / Но *сон – тревожен*. Мой покой / Какой-то образ, лик победный / Тревожит песню молодой... // Исчезни, вставши из могилы, / Едва забытый бледный лик! («Нисходит сумрак ночи бледной...», 1900 г.).

Лексема *тревожный* с ее узуальной семантикой чаще всего используется поэтом в раннем творчестве (8 употреблений из 10).

Прилагательные называют качественный признак тревоги, более глубоко её характеризуют глаголы, обозначающие смену действий (состояний) лиц и предметов. Так, глагол *тревожить* в словаре имеет два значения и четыре семантических оттенка.

1. «Внушать тревогу, опасения; приводить в состояние беспокойства, тревоги»: И новые сны, залетая, / *Тревожат* в усталом пути... // А всё пелена снеговая / Не может меня занести. («О, что мне закатный румянец...», 1907 г.).

Отсутствие тревоги, опасения, состояния беспокойства, выраженное с помощью частицы *не*, есть в другом стихотворении: Есть минуты, когда *не тревожит* / Роковая нас жизни гроза. // Кто-то на плечи руки положит, / Кто-то ясно заглянет в глаза... («Есть минуты, когда не тревожит...», 1912 г.).

2. Значение слова *тревожить* «нарушать чей-либо покой, спокойное или обычное состояние; причинять беспокойство, мешать» реализовано в следующем контексте: Я в дольний мир вошла, как в ложу, / Театр взволнованный погас. // И я одна лишь *мрак тревожу* / Живым огнём крылатых глаз. («Я в дольний мир вошла, как в ложу...», 1907 г.)

Сочетание «тревожить мрак огнём глаз» употреблено поэтом в сочетании «нарушать обычное, привычное состояние»: Ты пышных Медичей *тревожишь*, / Ты топчешь лилии свои, / Но воскресить себя не можешь / В пыли торговой толчеи... («Флоренция», 1909 г.).

3. В текстах произведений разнообразны семантические оттенки лексемы *тревожить*. Например, значение «нарушать, прерывать что-либо» реализуется в следующих стихотворениях: Мрак. Один я. *Тревожит мой слух тишина*. // Всё уснуло, да мне-то не спится. // Я хотел бы уснуть, да уж очень темна / Эта ночь, – и луна не сребрится. // *Думы* всё неотвязно *тревожат* мой сон. // Вспоминаю я прошлые ночи: / Мрак неясный... По лесу разносится звон... («Мрак. Один я. Тревожит мой слух тишина...», 1898 г.). И я одна лишь *мрак трево-*

жу / Живым огнем крылатых глаз... («Я в дольний мир вошла, как в ложу...», 1907 г.).

В данных контекстах действуют либо герой, либо героиня («Один я. Тревожит мой слух тишина», «И я одна лишь мрак тревожу»). Находясь наедине с самими собой (во многих произведениях А.А. Блока реализована тема одиночества), герои погружены в «думы» и охвачены состоянием тревожности. На это указывают и лексемы «мрак», «ночь», «луна», «огонь». Сочетания «тревожит слух тишиной», «мрак тревожит» имеют одно и то же значение – «нарушать душевное равновесие; волновать, возбуждать». Ср.: Здесь дух мой, злобный и упорный, / *Тревожит смехом тишину*; / И, откликаясь, ворон чёрный / Качает мёртвую сосну. («Какая дивная картина...», 1909 г.).

4. Значение слова *тревожит* «трогая, прикасаясь, нарушать обычное положение, состояние чего-либо» реализуется в следующем стихотворении: Судьбой назвала и сказала: «Смотри, / Вот только: от той до последней зари. // Пусть ходит, *тревожит*, колеблет *ночник*, / Твой бледный, твой серый, твой жалкий двойник... («Протянуты поздние нити минут...», 1903 г.).

Тема «двойничества» («двойника») – одна из составляющих концептуальной (и ее выражения – языковой) картины мира Александра Александровича Блока. Многие исследователи его творчества отмечали, что двойник выражает иную, обычно тайную сторону души героя, его еще не вскрывшиеся готовности, нецельность, противоречивость взглядов, чувств, мыслей и, непременно тревожность. Отношение поэта к двойнику определяется как отношение к реальным чертам собственного характера, имеющим конкретное, земное происхождение [см.: 3, с. 84]. Состояние «двойничества» обосновано также существующими жизненными условиями и противоречиями.

Один из ближайших друзей Блока писал, что в Александре Андреевне (речь идет о матери А. Блока. – В.М.) «была ночь с мраком смертным, черным, как тень, поглощающая свет дня... Эта мрачная ночь была один из двойников в душе матери». Он тут же оговаривается: «Но в душе матери, как и в душе сына, был другой двойник, светлый, как ясная ночь, простирающаяся всеми звездами своими к заре вечного нового дня» [цит. по: 3, с. 13]. Тревога в лирике поэта всегда выражена с помощью противоположных, контрастных образов, например, «тишина» и в тот же час «от-

кликается ворон»; «заря» и тут же «ночник»; и многие другие примеры.

На II ступени в словообразовательное гнездо входят производные *тревожно*, *тревожиться*, *встревожить*, *потревожить*, находящиеся выражение в творчестве А.А. Блока.

Лексема *тревожно* – наречие, образованное от прилагательного *тревожный*, употребляется в речи А. Блока в трёх значениях:

1. Наречие *тревожно*, образованное от прилагательного *тревожный*, реализует значение «исполненный тревоги, содержащий в себе что-либо беспокоящее, волнующее»: Тогда – угрюмому скитальцу / Вослед скользнёт ваш беглый взгляд, / *Тревожно шёлк зашевелил* / Трепещущие ваши пальцы, / Кланитам хлынувшую кровь / Не скроет море кружев душных, / И я прочту в очах послушных / Уже ненужную любовь. («Ваш взгляд – его мне подстеречь...», 1913 г.). Ты рванулась движеньем испуганной птицы, / Ты прошла, словно сон мой легка... // И вздохнули духи, задремали ресницы, / *Зашептались тревожно шелка*... («В ресторане», 1913 г.).

2. Наречие *тревожно* имеет значение «склонный к тревогам, беспокойный. О человеке»: Кто, проходя, *тревожно кинул взоры* / На этот смутно отходящий день? («Там сумерки невятно трепетали...», 1902 г.).

3. Слово *тревожно* реализует значение «о чувстве тревоги у кого-либо, отсутствие покоя где-либо», например: И *полнится душа тревожно* и напрасно / Воспоминаясь дальним и прекрасным... («Прошедших дней немеркнувшим сияньем...», 1900 г.).

Производные от глагола *тревожить* лексемы образуются морфологическим способом, аффиксацией:

- постфиксацией (*тревожиться*);
- префиксацией (*встревожить*, *потревожить*);
- конфиксацией (*встревоженный*).

Слово *тревожиться* имеет значение «чувствовать тревогу, испытывать опасения; беспокоиться, волноваться»: Здесь – страшная печать отверженности женской / За прелесть дивную – постичь её нет сил. // Там – дикий сплав миров, где часть души вселенской / Рыдает, исходя гармонией светил. // Вот – мой восторг, мой страх в тот вечер в тёмном зале! // Вот, бедная, зачем *тревожусь за тебя*... («Нет, никогда моей, и ты ничьей не будешь...», 1914 г.).

В произведениях А. Блока передается и значение отсутствия тревоги и опасения (сочетанием глагола *тревожиться* с частицей *не*), например: «Милая девочка, спи, **не тревожься**, / Ты сегодня другое увидишь во сне. // Ты к вчерашнему сну никогда не вернёшься: / Одно и то же снится лишь мне». («В лапах косматых и страшных...», 1905 г.).

Лексема *встревожить* употреблена в творчестве А. Блока в значении «вызвать в ком-либо тревогу, беспокойство, опасения // перен. нарушать покой, спокойствие кого-, чего-либо // перен. вывести из состояния покоя, привести в движение». Оно (не учитывая семантических оттенков) реализовано, например, в следующих стихотворениях: Здесь голос страсти невозможен, / Ответа нет моей мольбе! // О, как я пред тобой ничтожен! // Завидую твоей судьбе, / О, Галла! — **страстию к тебе** / Всегда взволнован и **встревожён**! («Почив в мире Теодорих...», 1909 г.). **Тень лампадки** вздрогнет и **встревожит**, / Кто-то, отделившись от стены, / Подойдёт — медленно положит / Нежный саван снежной белизны. («Что с тобой — не знаю и не скрою...», 1903 г.).

Слово *потревожить* имеет значение «вызвать тревогу у кого-либо, несколько встревожить». В стихотворении «Когда отдамся чувствам страстным...» глагол в сочетании с частицей *не* реализует семантику отсутствия тревоги, встревоженности: Забвению вечному, быть может, / Ты всё былое предала, / И страстный вздох **не потревожит** / Давно спокойного чела... («Когда отдамся чувствам страстным...», 1900 г.).

Часто создается авторское, контекстуальное значение. Например, лексема *потревожить* в лирике А. А. Блока приобретает значение «прийти, свершиться, осуществиться»: Мы все уйдём за грань могил, / Но **счастье**, краткое быть может, / Того, кто больше всех любил, / В земном скитанье **потревожит**... («Мы все уйдём за грань могил...», 1900 г.).

В других контекстах семантика слова *встревожить* иная — «воскресить, возобновить»: Усталый от дневных блужданий, / Уйду порой от суеты. // Воспомнить язвы тех страданий, / **Встревожить прежние мечты**... («Усталый от дневных блужданий...», 1898 г.).

В лирике А. А. Блока деепричастие *тревожа* реализует узусальное значение «создавая лёгкое волнение, нарушающее душевный покой»: Чтобы **звуки**, чуть **тревожа** / Лёгкой музыкой земли, / Прозвучали, потопили / Над последним миром ложа / И в иное увлекли... («Последнее напутствие», 1914 г.) Наряду с узусальным встречаются и примеры употребления слова *тревожа* в контекстуальном значении — «плыть, рассекая волны», например: **Тревожа водяную гладь**, / В широко стелющемся дыме / Уж якоря готов отдать / Тяжёлый двухмачтовый стимер: / Ему на Конго курс держать... («Антверпен», 1914 г.).

Таким образом, центральную зону ключевого ЛСП «тревога» в лирическом пространстве Александра Александровича Блока образуют слова, входящие в речевое словообразовательное гнездо с вершиной «тревога». Они реализуют узусальные значения в художественных текстах, а также создают семантические приращения у слов:

— *потревожить* — «прийти, свершиться, осуществиться»;

— *встревожить* — «воскресить, возобновить»;

— *тревожа* — «плыть, рассекая волны».

Индивидуальные лексические значения обогащают систему языка, делая её более динамичной, и расширяют картину авторского мироздания.

### Примечания

<sup>1</sup> Рядом с производными СГ указывается количество их употреблений в текстах А. А. Блока.

### Библиографический список

1. Блок А. А. Собрание сочинений: В 8 т. — М.; Л.: Издательство художественной литературы, 1960–1962. — Т. I–III, VI.
2. Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка: В 2-х т. — М.: Русский язык, 1985. — Т. II. Словообразовательные гнезда. Р–Я. — 886 с.
3. Турков А. М. Александр Блок. 2-е изд., испр. — М.: Молодая гвардия, 1981. — 271 с. (Жизнь замечательных людей. Серия биографий; Вып. 3).



Л.С. Наградова

## ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ПОНЯТИЯ «РУССКАЯ ДУША» ПОСРЕДСТВОМ ФЕ С КОМПОНЕНТОМ «ДУША» В ПЬЕСАХ А. Н. ОСТРОВСКОГО

Сочетание *русская душа* появляется не раньше середины XIX в. и представляет языковое клише и идеологический стереотип, по-разному интерпретируемый литераторами и публицистами, как Европы, так и России. Ф.М. Достоевский, М. Горький, А.И. Куприн, А. Платонов, А. Синявский, Н. Бердяев, В. Гроссман и другие писатели вкладывают в этот стереотип разное содержание. А.К. Бирих дает следующее толкование этого выражения: «Русская душа – представление о русских со всеми их противоречивыми свойствами (особенно – духовными ценностями). Разгадка «загадочной русской души», с точки зрения литературоведов – «не в поисках и определении ее коллективного начала как некоей реальной сущности, а в том, в чем и само понятие, и именующее его выражение постоянно отражены, – в текстах. Именно в текстах за 150 лет, отражены противоречия интерпретации этого европейского понятия: апорическое напряжение между инертностью и лихорадочной деятельностью, святостью и греховностью, коллективизмом и индивидуализмом деспотией и анархией...» [1]. Ср. также значения терминов, способствующих толкованию понятия «русская душа» в словаре С.И. Ожегова: «коллективизм» – ‘принцип общности, коллективное начало в общественной жизни, в труде, в какой-либо деятельности (Напр. *Дух коллективизма*)’; «индивидуализм» – ‘1. нравственный принцип, ставящий интересы отдельной личности выше интересов общества; 2. стремление к выражению своей личности, своей индивидуальности’.

В пьесах А.Н. Островского достаточно широко представлена фразеология с лексическим компонентом «душа» в речи персонажей разных социальных условий (ср. количество употреблений ФЕ с компонентом «душа» в различных пьесах А.Н. Островского: *Свои люди сочтемся* – 14; *Бедность не порок* – 19; *Воспитанница* – 6; *Гроза* – 13; *Грех да беда на кого не живет* – 16). Выступая средством характеристики сложного внутреннего мира человека – его психики, сферы рождения его мыслей и эмоций, ФЕ с компонентом «душа» раскрывают типизированные и индивидуализирован-

ные свойства личности, черты национального характера и те морально-нравственные ценности, которые составляют основу русской духовности (см. в толковом словаре С.И. Ожегова **духовность** – ‘свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными’). Анализ многообразия контекстуальных употреблений фразеологизмов с компонентом «душа» позволяет выделить ряд взаимосвязанных фразеосемантических групп, обозначающих представления русского человека о своем духовном мире и репрезентирующих один из важнейших концептов, разрабатываемых исследователями когнитивного направления лингвистики – концепта «душа». Следует отметить, что в пьесах А.Н. Островского фразеологизмы с данным компонентом обнаруживают единство в плане коннотативного содержания: все эти ФЕ имеют яркую национально-культурную маркированность. В связи с этим при рассмотрении особенностей концептуализации понятия «душа» в пьесах А.Н. Островского уместным будет соотносить концепт «душа» с существующим в отечественной и зарубежной культуре понятием «русская душа».

В пьесах П.Н. Островского концепт «душа» представлен следующими составляющими: 1. Эмоции и чувства (психологический комфорт, состояние спокойствия, удовлетворения, счастья; тоска, страдания; тревога, беспокойство, раздражение, досада, гнев; чувство глубокого расположения, любви: а) искренность чувства, б) степень интенсивности, глубина чувства, в) внешнее проявления интенсивности чувства – самоотверженность, самопожертвование, забота); 2. Морально-нравственные качества (отзывчивость, внимательное, участливое отношение; надежность; чувство нравственной ответственности; чувство собственного достоинства; доброта); 3. Сознание (мысли, намерения; желание, воля; религиозное сознание (ответственность перед богом, стремление избежать греха, искупить грех)); 4. Речевое поведение (характеристики речевого поведения: прямота, откровенность; обращение к человеку; обобщенные наименования человека). Рассмотр-

рим подробнее смысловые компоненты составляющей Эмоции и чувства – компонент «психологический комфорт, состояние спокойствия, удовлетворения, счастья» и компонент «тоска, страдания».

Выражение «психологический комфорт», подразумевающее, как правило, индивидуальное самочувствие, традиционно связывается с состоянием физических и душевных сил человека, чувством спокойствия, удовлетворения, счастья, создаваемых условиями жизни, особенностями темперамента и характера, восприятия действительности, а также всего того, что в целом способно обеспечить человеку уют, удобство. Персонажи пьес А.Н. Островского, представляющие в большинстве своем два противопоставленных условия – привилегированная среда и простой люд, различаются по своим убеждениям, особенностям мировосприятия, жизненным позициям. Для персонажей непривилегированного сословия одним из привычных и необходимых средств достижения состояния психологического комфорта является разговор по душам. Так, употребляя ФЕ *потолковать по душам* в различных контекстах, герои А.Н. Островского выражают свою потребность в общении, стремление поделиться волнующими новостями, тем, что *накипело на душе*, и, высказав свои волнения, опасения, тревоги, обрести состояние удовлетворения, душевного баланса: 1) [Аграфена Кондратьевна:] Ну, уж ты начнешь! Не дашь **по душе потолковать**. [Большов:] *По душе!*.. Ха, ха, ха... А ты спроси-ко, как у него из суда дело пропало; вот эту историю-то он тебе лучше расскажет [3, «Свои люди – сочтемся»]. 2) [Любовь Гордеевна:] Что наша любовь? Как былинка в поле: не расцветет путем, да и поблекнет. [Анна Ивановна:] Постой-ка, девушка, никак кто-то идет. Не он ли? Я пойду, а ты подожди, может, это и он... **Потолкуете по душе**. (Уходит.) [3, «Бедность не порок»].

В приведенных контекстах устойчивый оборот *потолковать по душе* может быть рассмотрен как фразеологизм, образованный от ФЕ *поговорить по душам* путем структурно-семантических трансформаций: а) замена компонента «поговорить» лексемой «потолковать»; б) контаминация ФЕ *поговорить по душам* («поговорить откровенно») и *по душе* – («нравится»). Лексема-заместитель «потолковать» наполняет данный оборот стилистической окраской разговорности и привносит семантический оттенок «разъяснять,

вникать в смысл, говорить». *По душе* как составная лексическая часть фразеологизма *потолковать по душе* актуализирует семантический оттенок «чувство радости от приятных переживаний, мыслей». В результате данных преобразований оборот в целом приобретает значение «побеседовать с удовольствием, обсуждая что-либо или рассуждая о чем-либо откровенно, искренне, чистосердечно».

Позитивные эмоции, как показывает анализ языка пьес А.Н. Островского, являются наиболее характерными для людей из простого народа, очастливленных неожиданным поворотом жизненных событий в лучшую сторону. Стремление к воссозданию мирной, дружной атмосферы в семье оказывается основной и необходимой составляющей их душевного счастья. Эта идея, объединяющая простой русский народ, находит яркое выражение в речи представителей небогатого сословия посредством фразеологии, например, в финале пьесы «Бедность не порок»: [Пелагея Егоровна:] Ах, да *вот и все тут!* (К девушкам.) Ну-ка, девушки, веселенькую... да, веселенькую... Уж мы теперь свадьбу-то **по душе отпирuem, по душе...** В данном контекстуальном употреблении ФЕ *по душе* семантически сближена с такими русскими ФЕ с компонентом «душа», как *от души* – «искренне, чистосердечно», *от полноты души* – «от избытка чувств», что является следствием расширения сочетаемости ФЕ *по душе* в грамматическом плане, а также ФЕ *на душе праздник* – «радостно». Оборот *отпировать по душе*, таким образом, объединяя семы значений различных ФЕ (*по душе, от души, от полноты души, на душе*), передает состояние человека в приподнятом настроении, преисполненного чувством радости и искренним желанием поделиться своим счастьем. Передаче смыслового содержания (искренность чувств и открытость души) кроме того способствует грамматическая и семантическая структура глагольного компонента *отпирuem*: форма первого лица множественного числа выражает здесь чувство единения, форма будущего времени – ожидание, надежду, а вещественная семантика данной лексемы передает ощущение торжественного момента, когда «русская душа» жаждет праздника (См. у С. И. Ожегова **пир** – 1. Богатое и торжественное угощение с приглашением многих гостей. *Княжеский п. Задать п. П. горой* (разг.). *П. на весь мир* (погов.). 2. Об обильном угощении, вкусной

еде). Понятие «душа», раскрываемое посредством ФЕ *отпировать по душе*, употребляемой героями пьес А.Н. Островского в речи в сочетании с другими фразеологическими оборотами, обладает культурно-национальной коннотацией, способствуя в значительной степени реализации концепта «душа».

В противопоставление душевному комфорту, состоянию счастья, глубокое переживание негативных эмоций вызывает ощущение отсутствия жизненного стимула, чувство тоски и ассоциируется героями А.Н. Островского с резкими кинетическими или же продолжительными, значительно растянутыми во временном отношении мучительными действиями, которым, по выражению самих персонажей, подвергается их душа (ср. значения глагольных компонентов приводимых далее ФЕ: *истерзал, перевернулась, истомил, не надрывай*). Пребывая в тяжелом душевном состоянии, персонажи часто определяют характер его источника, который, как правило, представляется им внешним (находящимся вне личности, воздействующим на нее снаружи) или внутренним (сознание влияния собственных эмоций и чувств, рефлексия). При этом меткими выразителями данных состояний часто выступают фразеологические обороты с негативной оценочностью и яркой образностью. Рассмотрим для примера несколько контекстуальных употреблений ФЕ, репрезентирующих составляющую «тоска, страдания» концепта «душа»:

1. [Митя:] (один). Как же, *пойдет* тут работа на ум! Все бы я думал об ней!... *Душу-то всю истерзал тоскованием*. Ах ты, *горе-гореваньице!*... (Закрывает лицо руками и сидит молча.) [3, «Бедность не порок»].

2. [Большов:] Ну, а дочь любишь? [Подхалюзин:] Изныл весь-с! *Вся душа-то у меня перевернулась* давно-с! [Большов:] Ну, а коли *душа перевернулась*, так мы тебя поправим. *Владей, Фаддей, нашей Маланьей* [3, «Свои люди – сочтемся»].

3. [Гордей Карпыч:] Жена! [Пелагея Егоровна:] Батюшка, Гордей Карпыч, не шути над *материнским сердцем!*.. Перестань!.. *Истомил всю душу*. [Гордей Карпыч:] Жена, ты меня знаешь!.. Ты, Африкан Савич, не беспокойся: у меня *сказано – сделано* [3, «Бедность не порок»].

4. [Любовь Гордеевна:] (подходит к Мите). Нет, Митя, не бывать этому! Не томи себя понапрасну, перестань! (Поднимает его.) *Не надрывай мою душу!* И так мое *сердце все изныло во мне*.

*Поезжай с Богом*. Прощай! [Митя:] За что ж ты меня обманывала, надо мной издевалась? [Любовь Гордеевна:] Полно ты, Митя. Что мне тебя обманывать, зачем? Я тебя полюбила, так сама же тебе сказала. А теперь *из воли родительской* мне *выходить* не должно. *На то есть воля батюшкина*, чтоб я шла замуж. Должна я ему покориться, такая *наша доля девичья*. Так, знать, *тому и быть должно*, так уж оно заведено истари. Не хочу я *супротив отца идти*, чтоб про меня люди не говорили да *в пример не ставили*. Хотя я, может быть, *сердце свое надорвала* через это, да по крайности я знаю, что я *по закону живу*, никто мне *в глаза насмехаться* не смеет. Прощай! (Целуются.) [3, «Бедность не порок»].

5. [Митя:] Может быть, Гордей Карпыч хотят в Москве выдать Любовь Гордеевну. [Пелагея Егоровна:] *Кто его знает*, что у него на уме. *Смотрит зверем, ни словечка не скажет*, точно я и не мать... да, право... ничего я ему сказать не смею; разве с кем поговоришь с посторонним про свое горе, *поплачешь, душу отведешь, только и всего* [3, «Бедность не порок»].

Семантический анализ приведенных контекстуальных употреблений ФЕ с компонентом «душа» позволяет отметить в качестве характерных особенностей «русской души» ее хрупкость, чувствительность, ранимость. Передаче значения длительности и интенсивности душевных переживаний способствуют структурно-семантические преобразования, в частности расширение компонентного состава ФЕ с помощью местоименной лексемы «весь» – один из видов трансформаций, наиболее характерных для фразеологизмов, выражающих глубокие чувства и эмоции в пьесах А.Н. Островского (см., например, трансформации ФЕ с компонентом «сердце», выражающие чувства и эмоции).

Анализируя вышеприведенные контекстуальные употребления фразеологических оборотов с компонентом «душа», можно выделить ряд факторов, детерминирующих душевные страдания персонажей пьес А.Н. Островского, выражаемые посредством данных ФЕ. Так, истерзанная или надорванная от разлуки с любимым душа – это психологическое состояние, возникающее в результате осознания невозможности быть вместе с возлюбленной или возлюбленным. Ощущение переворачивающейся души связано с испытываемым глубоким и искренним чувством страдания, как это старается передать посредством

ФЕ *вся душа перевернулась* приказчик Подхалюзин. Истомить душу, по представлению Пелагеи Егоровны, измученной прихотями и повелениями своего мужа купца Торцова, способен гнет самодурства.

Целый ряд факторов, оказывающих влияние на переживание тоски, страдания и раскрывается в контексте (см. выше контекст 4) в речи героини пьесы «Бедность не порок» Любови Гордеевны. Контекстуальное сочетание фразеологических оборотов *не надрывай мою душу, мое сердце все изныло во мне, сердце свое надорвала* передает высокую степень интенсивности ее эмоциональных переживаний, глубину ее страданий, захватывающих и сердце и душу, словом, все ее существо. Смысловое содержание, передаваемое многообразием употребленных в данном контексте словосочетаний и ФЕ, не только являет собой яркую характеристику крайне подавленного, угнетенного состояния Любови Гордеевны, но и служит объяснением непосредственных причин, обуславливающих это душевное состояние. Эти причины складываются из интеллектуальной оценки положения вещей, осознания героиней обстоятельств, создающих непреодолимую преграду, полностью лишшающую ее возможности быть рядом с возлюбленным. Фразеологические обороты *из воли родительской выходить, супротив отца идти, на то есть воля батюшкина*, с одной стороны, выражают глубоко уважительное, почтительное отношение к родителям, с другой стороны – покорность, полное подчинение родительской прихоти, принятие родительской воли, сознательное обречение себя на страдания, тоску и отчаяние, подпитываемые суровостью родительского гнета (см. в том же контексте ФЕ *наша доля девичья, тому и быть должно, так оно заведено, поезжай с Богом*). В целом, фразеологические обороты в данных контекстах интенсифицируют значение смирения, покорного принятия жизненных обстоятельств, но в то же время они характеризуют русскую девушку, изображаемую в пьесе А.Н. Островским, как сильную, стойкую личность, готовую сознательно принять необходимость. Так, фразеологические сочетания *чтоб в пример не ставили, по закону живу, в глаза насмехаться* выражают чувство нравственной ответственности за своё поведение перед окружающими людьми, обществом. Таким образом, фразеология в речи Любови Гордеевны отражает сложную внутреннюю борьбу героини.

Интересной представляется семантическая структура ФЕ *душу отвести*, употребленной в речи Пелагеей Егоровной, душевно измученной своеволием и тиранией своего мужа-самодура. В традиционном толковании данная ФЕ рассматривается как синонимичная фразеологизмам *излить душу, облегчить душу*, восходящим к священному писанию, и имеет значение ‘с полной откровенностью, обнажено рассказывать о своих сокровенных чувствах, мыслях, переживаниях, тревогах’. Тем временем в контексте пьес А.Н. Островского ФЕ *душу отвести* способствует реализации концептуального смысла лексемы «душа». В приведенном контекстуальном употреблении (см. выше контекст 5) фразеологизм *душу отведешь* воспринимается как оборот, в основе которого лежит образ души как трудно восстанавливаемой ценности, предполагающей бережное отношение к ней человека, который стремится отвести ее – защитить, оградив от негативного воздействия (Ср., например, контекстуальное значение данного оборота со значениями ФЕ *отвести удар, отвести беду* или с семантикой, актуализируемой в пьесах ниже рассматриваемыми оборотами *Для себя надо добро делать, для своей души; Не надрывай мою душу!* а также ФЕ, репрезентирующими составляющую «морально-нравственные качества» концепта «душа», как то *и в нас душа, а не пар*. Контекстуальный анализ всех этих оборотов дает возможность заключить, что для персонажей пьес А.Н. Островского характерно определенное представление о своем личностном духовном пространстве, анализ своего внутреннего «я», внимательное отношение к своему внутреннему миру, активность самосознания (см. в сл. С.И. Ожегова **самосознание** – ‘полное понимание самого себя, своего значения, роли в жизни, обществе’). Этим объясняется отведение значительного места собственному духовному развитию, стремление сохранить в себе духовность, соответствующую понятию «русская душа».

Таким образом, рассмотренные ФЕ в данных контекстах в единстве с общим концептуальным содержанием произведения представляют особо значимый элемент смыслового содержания, раскрывая целый спектр факторов, детерминирующих состояние тоски, выступающих причиной душевных страданий и, в конечном счете, обуславливающих внутренний конфликт, душевный кризис персонажей, представляющих в пьесах

типизированный образ русского народа, придерживающихся мировоззренческих установок социокультурной среды, свято следующих законам общественной морали и, в результате, с одной стороны, занимающих пассивную жизненную позицию, отказываясь самостоятельно решать собственную судьбу, а с другой, стоически переносящих жизненные сложности и невзгоды, одерживая победу над собственными страстями.

#### Библиографический список

1. Бирих А.К. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь: ок. 6000 фразеологизмов. – М.: Астрель, 2007.
2. Большая энциклопедия Кирилла и Ифодия. Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой. – М., 2006.
3. Островский А.Н. Собрание сочинений в 10 т. Т. 3. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1959.

И.В. Овчинникова

### ХРОНОЛОГИЧЕСКИЕ ПАРАДОКСЫ «ДЕМИКОТОНОВОЙ КНИГИ» (роман-хроника Н.С. Лескова «Соборяне»)

Замечательная книжечка «остроумнейшего пастора Стерна», о которой на одной из последних страниц «нотаток» упоминает протопоп Туберозов может служить исследователю «Демикотоновой книги» своеобразным ключом для обнаружения «внутренней механики» лесковского текста. Стерновский рассказчик, Тристрам Шенди, постоянно стремится к диалогу со своими читателями и потому время от времени пытается объяснить или же только, о чем именно идет речь, но и то, как она, эта речь, строится. Тристрам признает, что главная стилевая примета его письма – постоянное отступление от главной темы – есть неприменный импульс ее движения.

«Есть одна тонкость отступательного искусства, – замечает Тристрам, – <...> состоит она в том, что хотя все мои отступления <...> правильные, честные отступления – и хотя я уклоняюсь от моего предмета не меньше и не реже, чем мой великобританский писатель, – однако я всегда стараюсь устроиться так, чтобы неясная моя тема не стояла без движения в мое отсутствие. <...> Я... с самого начала так перетасовывал основную тему и привходящие части моего произведения, так переплел и перепутал отступательные и поступательные движения, зацепив одно колесо за другое, что машина моя все время работает вся целиком и, что всего важнее, проработает так еще лет сорок, если подателю здоровья угодно будет даровать мне на такой срок жизни и хорошее расположение духа».

На первый взгляд, «Демикотоновая книга», рекомендуемая читателю повествователям как «записки» главного героя «Соборян» Савелия

Туберозове, не нуждается в вышеописанной хитроумной технике письма, являясь нерегламентированным повествованием, обращенным к самому себе, не предназначенным для чужих глаз и обусловленным личной потребностью. Но, будучи *художественным текстом*, «Нотатки» отца Савелия несут на себе неявные следы авторской креативности, в чем-то перекликающейся со стернианской эстетической системой.

Не в последнюю очередь это касается неких «перетасовок», обретающих характер хронологической путаницы, на которую давно обратили внимание текстологи. Так за записями, относящимися к 1837 году (последняя из них – от 29 декабря), следует запись от 1 января, по логике вещей начинающая новый годичный цикл (1838 года). Однако после записи, датированной 8-ым ноября, следует 6-е января 1837 года. Аналогичный анахронизм наблюдается и в очередности туберозовских заметок, принадлежащих 1849 году (первая – от 5 февраля, а последняя от 20 декабря), но вдруг возвращающихся ко 2 января 1849 года, как это следует из датировки дневниковых записей.

Новая загадка подстерегает исследователя еще через несколько страниц: в записях, помеченных 1857 годом, после 20 декабря неожиданно снова возникает дата – 20 октября. Можно было бы объяснить это пропуском годовых обозначений – (1858 года), если бы не помеченная от 9-ым декабря запись 1858 года. Тот же случай – за 2-м февраля 1863 года следует 13 января без определения годичной принадлежности, после чего снова появляется запись, датированная – 11-м мая 1866 года, чуть ниже – 20-м января 1863 года.

Обратившись к этой проблеме, Б.С. Дыханова предложила гипотезу, объясняющую этот лесковский парадокс, указав на предупреждение повествователя, что отец Туберозов «не читал, а только перелистывал «Евгениевский календарь» и при том останавливался не на том, что в нем было напечатано, а лишь просматривал собственной рукой исписанные прокладные страницы». Что вызвало вполне обоснованное предположение исследователя, что путаница датировок запечатлевает многократный процесс перечитывания лесковским героем своих заметок [2, с. 68].

Действительно, лесковские анахронизмы несколько не мешают читательскому восприятию текста «Демикотоновой книги» как целостного и спонтанного: при непосредственном чтении путаница датировок не бросается в глаза и не вызывает читательской рефлексии. Точно так же, как и сами числовые обозначения не воспринимают как содержательные.

Однако стоит обратиться к лесковской «нумерологии» и частности оперирования числовыми обозначениями, как вырисовывается довольно любопытная картина. Числовой ряд в совокупности его составляющих не выходит за рамки месячного цикла, пропуски незначительны (нет 26, 28, 30 и 31 чисел). При этом чаще других встречается число 20 (четыренадцать раз), за ним следует число 9 (одиннадцать раз) и число 2 (семь раз). Шесть раз повторяется дата 14, пять – числа 6, 7, 10, 12, 18, 23, 25, четыре – 5 и 15, трижды – 8, 17, 21, 27, дважды датируются события от 3, 11, 13 и 19 чисел и один раз – от 4, 16, 22, 24, 28.

Если выделить из имеющихся нумерологических обозначений числовые коды, принадлежащие мифологическим системам, то в этом ряду окажутся числа один, два, три, четыре, пять, шесть, семь, двенадцать и тринадцать.

Уже зная по работам современных исследователей (Н.Г. Авдеевой, в частности) о значимости числовых обозначений, попытаемся соотнести вышеуказанные коды с содержанием соответствующих им туберозовских записей. С точки зрения мифологических символов, в основе числа двадцать лежит принцип двоичности, противопоставления. Этот принцип соотносящий противоположности организует все силовое поле «Демикотоновой книги», но в записях от 20 числа он особенно нагляден. Так, 20 июня 1833 года молодого героя вызывают в губернию «по донесению городничего, за похождение со крестом

о Пасхе в дома раскольников», и возникает сквозная тема противостояния властей и мыслящего церковно-служителя. 20 октября 1837 года говорится о конфликте с консисторскими чиновниками. В новой записи, помеченной 20 января без указания года, сообщается, что «пустое дело» об утаённом протопопом поступке Лукьяна-дьячка (промен раскольникам старопечатной Псалтыри) вменено ни много, ни мало как «злodeйское преступление». К 20 июня 1841 года за «дерзость» губернатору в его мартовский «проезд» Туберозов отрешён от благочиния. 20 ноября 1845 года протопоп начинает новое противостояние – со ссыльными полками, а 20 декабря после донесения в консисторию об их «недостаточном» поведении протопоп «руган и срамлён всачески “самим”», т.е. тем же губернатором. В записи от 20 мая того же года возникает ещё одна оппозиция – должностное лицо (исправник) даёт читать Туберозову герценовский запрещённый к ввозу в Россию *противоправительственный* «Колокол», ещё раз упоминаемый в записи от 20 октября: протопоп недоумевает, почему *рублёвую ассигнацию*, положенную в почтовом конверте, обнаружили, а «Колокол» не ловят.

Сообщение от 20 октября (без упоминания года) о приезде нового дьякона, Ахиллы Десницына, на первый взгляд, выпадает из цепочки противопоставлений, но здесь обнаруживается антитеза другого свойства: «Сей всех нас больше, всех нас толще...». Но все другие отмеченные указания в числах возвращают к «скорбям» отца Савелия, повествуя о запрещении сверху антипитейной компании (20 октября 1859 года), об «игривой» росписи в Богодуховском храме (20 июля без указания года), о конфликте *губернатора с предводителем дворянства* по поводу истинного значения слова «просо» (20 января 1863 года), анекдотическом казусе по поводу украденного венца с чудотворной иконы, когда «старый невер» Туганов оказался на стороне духовенства, а обязанный его защищать «правоведец» (губернатор), напротив, решил над ним поиздеваться (20 декабря).

И, наконец, последняя запись – от 20 мая – как бы итожит все предыдущие, предсказывая скорое наступление «шандиизма» – всеобщей готовности посмеяться над всеми и вся.

Олицетворяющее стихийность, неожиданность, внезапность число четыре в датировках Туберозова встречается дважды и вполне согла-

суется с мифопоэтической символикой: обе записи информируют о неожиданном подарке, книги «Духовный регламент» от Троицы Туберозову и столь же нечаянным дарованием отцу Савелию наперстного креста, то есть, событиях, попадающих под знаковость азбучного аполога цифре четыре – букве «добро». Семёркой датируется пять случаев, в той или иной мере для протопопа отрадных. Самый замечательный из них датирован 7 августа 1837 года, когда после пятилетнего брака Туберозов и его жена переживают апофеоз взаимной любви и преданности. А дьявольским числом тринадцать, возникающем в хронологическом ряду дважды, отмечены неотступные помышления протопопа о расколе (13 числа 1835 года) и об опасной игре в вольнодумство, развращающей молодые умы (13 января 1863 года).

Обращает на себя внимание также временной интервал в двадцать восемь лет: первая запись относится к началу архиерейского служения Туберозова, призванного «сладить» с расколом, а последние запечатлевают период его пастырской деятельности, ознаменованной борьбой с нигилизмом.

Если сравнивать со стернианским парадоксом художественного времени, когда рассказчик оказывается перед неразрешимой проблемой синхронизацией своей жизни с её описанием (Тристраму, чтобы сообщить читателю об одном её дне, требуется год), то Лесков решает ту же проблему иначе. «Синяя книга» отца Савелия начинает заполняться героем в начале 1831 года, а завершается записью, сделанной после заметки от 9 июня 1865 года, синхронизированной во времени с началом развития событий, о котором повествует *роман-хроника* в целом.

Соединяя таким образом две фабулы – дневниковую и романную – автор «Соборян» добивается сопряжённости «личного» времени героя и объективного исторического времени, в котором объединены все персонажи лесковской хроники без потерь. Читатель получает возможность понимания ситуации, находясь на пересечении двух ракурсов – субъективного восприятия геро-

ем течения своей жизни, его мнений о ней и объективного изображения реальности как таковой повествователем.

В «Демикотоновой книге» есть ещё одна не-прямая параллель со «старой книжечкой остроумного пастора», указывающая на виртуозное использование автором «Соборян» стерновских уроков. Речь идёт об авторском примечании, предпосланном продолжению туберозовской записи от «6 августа в день Преображения Господня»: «Здесь в дневнике отца Савелия почти *целая страница была залита чернилами* и внизу этого чернильного пятна начертаны следующие строки: “Ни пятна сего не выведу, ни некоей нескладницы и тождесловия, которые в последних словах замечаю, не исправлю...”». И далее следует трогательная история этого чернильного пятна, косвенно проецирующего *чёрную страницу* из стерновского романа. Чёрная страница появляется после описания могилы Йорика, гладкой мраморной плиты, водружённой его другом Евгением, завершая пассаж о том, что краткая эпитафия из трёх слов («Увы, бедный Йорик!») послужила многократному утешению духа усопшего, так как каждый прохожий невольно останавливается и невольно вздыхает: «Увы, бедный Йорик!». Смысл эстетического эксперимента Стерна предельно ясен, знаменуя отсутствие слов, способных передать истинную значимость происходящего. Чёрный цвет символизирует бездну, в данном случае бездну смысла. Чернильное пятно у лесковского героя выполняет сходную функцию, его вид способен воскресить дорогой сердцу Туберозова момент со всей непосредственностью его переживания и на мгновение вернуть прошлое.

#### Библиографический список

1. «Соборяне»: примечания // Лесков Н.С. Собр.соч. в 11-ти т. – М.: 1957. – Т. 4. – С. 518–525.
2. Дыханова Б.С. Автор в романе Н.С. Лескова «Соборяне» («Демикотоновая книга протопопа Туберозова») // Изв. Воронежского гос. пед. ин-та: сб. науч. трудов / Воронеж. гос. пед. ин-т. – Воронеж, 1974. – Т. 142: Проблемы эстетического анализа литературных произведений. – С. 68.

# **«СОВРЕМЕННОСТЬ В ЕЕ ВЫСШЕМ СМЫСЛЕ» («Корабельная чаша» М.М. Пришвина как сказочно-идеологическая повесть)**

*В статье рассматриваются творческие искания М.М. Пришвина 1940–1950-х гг. Автор показывает, что к этому времени у писателя сложилась целостная концепция сказкотворчества, построенная на индивидуально-авторском переосмыслении нравственно-философских основ, образной системы и стиля традиционной народной (в первую очередь, волшебной) сказки. Анализ поздних произведений писателя (романа «Осударева дорога» и повести «Корабельная чаша») с привлечением опубликованных дневников Пришвина и исследований последних лет показывает, что Пришвин стремился понять советское время и одновременно найти в современности «высший смысл». Этим определено место сказки в художественном мире повести «Корабельная чаша» М.М. Пришвина. В «Корабельной чаше» заложено представление о трагедии времени, но религиозно-философский подтекст повести связывает ее не только со своим временем, но и обращает в будущее: в ней причудливо соединились признаки времени и «знаки вечности».*

**Ключевые слова:** русская литература; советская литература; М.М. Пришвин; литература и фольклор; философская проза; авторская сказка.

Повесть «Корабельная чаша» стала итоговой «сказкой» М.М. Пришвина, воплощением его заветной мечты — «написать для всех классов, образований и для всех возрастов на одном языке понятную вещь» [1, т. VIII, с. 521]. Природу, общество, человека Пришвин видел в единстве противоположностей, и для воспроизведения гармонии мира ему необходима была волшебная сказка: «Сказка — это момент устойчивости в равновесии духа и тела. Сказка — это связь с приходящим и уходящим» [1, т. V, с. 491]. Сказка «вошла в состав души» [5, с. 171], стала одним из способов понимания и изображения смысла бытия, «сущностью и оправданием жизни», повлияла на «творческое поведение» писателя. «Я всегда ищу в жизни сказку, я ее чувствую. Это не каждый может. Ботаник, изучающий структуру растения, не видит этого растения как художник. То ли это любовь к жизни, то ли еще что-то неуловимое. Это красота жизни — сказка», — говорил Пришвин о своем «чувстве сказки» [15, с. 189–190].

Несмотря на то, Пришвин неоднократно подчеркивал сказочные истоки и приемы своего творчества, «самого неизученного русского писателя XX века» [12, с. 399] еще предстоит «открыть» и как «сказочника». Свои произведения он мог метафорически называть сказками, но в 1940–1950-е гг. «сказка» вошла в жанровое определение «Кладовой солнца» (сказка-быль), «Осударевой дороги» (роман-сказка) и «Кора-

бельной чаши» (повесть-сказка). Это не стилизации или обработка фольклорных сюжетов: «Он извлек из народной художественной культуры не внешние формы, не стилистические приемы, а то живое и вечное, что приобщает ее создателей ко всему человечеству, и на этой основе, как художник, нашел свой «корень жизни», свою линию «творческого поведения», и стал благодаря этому крупнейшим представителем *народного философского направления в русской литературе*» [15, с. 303].

Пришвин считал себя «неисправимым оптимистом», а свое писательство — порождением «неоскорбленной» части личности [7, с. 157], верил в «радость жизни»: «Вероятно, и я вышел в люди (в писатели) благодаря смелости пользования простотой чувства радости жизни. Я скорей всего прост и глуп, как Иван Дурак» [1, т. VIII, с. 563]. Сказка — это творческая сверхцель писателя: она дает радость даже во время трагедии, потому что в мире много хороших людей, жизнь все равно продолжится и добро окажется сильнее зла. Сказка — это память детства и тайна жизни, концентрированное выражение «первоматерии» народного нравственного сознания [14, с. 81]. Поэтому понятия счастья, красоты, искусства на протяжении всего творческого пути Пришвина формировались на основе волшебной сказочной философии и образности.

«Корабельная чаша», по справедливому суждению К. Федина, «стала в своем роде кристаллизо-



ванной пришивинской прозой еще небывалой насыщенности» [1, т. VI, с. 429]. «Я все сделал, всего себя, какой я есть, вложил в эту повесть, и если выйдет плохо, то это будет значить, что я сам плох» — это оценка Пришвина [1, т. VIII, с. 648]. Его путь к «Корабельной чаще» был долгим и сложным (хотя обдумывание сюжета началось в конце 1940-х гг.), и повесть как в фокусе собрала все направления многолетних исканий писателя. Если проследить историю «сказки о лесе с простым сюжетом», окажется, что все, что когда-либо писал Пришвин, вело к ней, начиная с первого замысла (сказка о мальчике, заблудившемся в лесу) и «знакового» пожелания В.В. Розанова («Поближе к лесам, подальше от редакций» (1909)). Картина заповедного леса с часовней впервые возник в дневнике писателя в 1912–1913 гг.: «...На крыше ее зеленой стоит небольшой темный крест, а сосны вокруг прямые и чистые, словно свечи. Так и кажется, что с незапамятных времен и собрались они [к часовне] сюда помолиться, привыкли и стали свечами стоять. Но это только кажется: заповедная роща старшего человека» [4, с. 465]. «В краю непуганых птиц», «Родники Берендея», «Берендеева чаща», «Повесть нашего времени», «Кладовая солнца», «Осударева дорога», «Глаза земли» — это не «леса» к итоговому произведению, а, пользуясь пришивинской аналогией, годовые кольца на дереве.

Образ-символ леса-храма стал сквозным в творчестве Пришвина, порождая множество аналогий и ассоциаций. От «зеленого покрова» земли, по мнению писателя, исходит благодать [1, т. VIII, с. 474]. «...Я чувствовал в бору, что каждое дерево поднимается вверх, как свеча в храме, и каждое дерево — отдельная жизнь. Я был счастлив этим охватившим меня чувством, и я понимал это счастье, как удовлетворение творчеством и продолжал его: не только деревья, но и вся природа тоже ведь так: так все, и у меня в душе все плюс мысль, т.е. способность эта все организовать в отношении к Богу», — записал Пришвин в 1942 г. [8, №5, с. 145]. Лес, как образ мира, связан со «сказкотворчеством» Пришвина: «Вы знаете, как это удивительно и чудесно бывает в лесу, когда через такое раздумье станешь понимать себя самого, как дерево, а вокруг все будто люди. И знаешь тогда твердо, что все это: деревья, мох, грибы — как люди. Это сказка, но почему же тогда, если выглянешь из себя, то показывается такое, чего никак не заметишь, когда себя считаешь человеком, а лес просто дровами?» [3, с. 514].

Летом 1951 г. писатель так видел свой замысел: «Надо сделать так, чтобы эта работа была независимая, спокойная, неспешная и современная, то есть в самый серьез собирала и выводила современность в ее высшем смысле» [1, т. VIII, с. 557–558]. А современность для Пришвина — это, прежде всего, человек, его место в мире. «Теперь я уже не дурак: «Лесная повесть» затаит в себе трагедию правды и покажет ее в *географии*. А то разве не так оно бывает в нашей природе: доберись-ка в ней до правды (самого человека). Так и в «Лесной повести» будет все: география, реки, леса, дети, а сам человек затаится» [1, т. VIII, с. 606].

Для «Корабельной чащи» важна и идея «сохранения» сказки, возникшая у Пришвина еще в 1920-х гг.: «Несмотря на все, мир прекрасный существует тут, на земле: движение мысли, совесть, чувства красоты (творчество). И все это сохраняет в своей личности инженер и художник Михаил Алпатов, называя все «сказкой». Его задача консервативная: во время разгрома сохранить людям сказку» [9, с. 76]. «Спасение» сказки возможно при сохранении детско-поэтического взгляда на мир: «Сказка питается детством и детством здоровьем, и здоровье дается землею и солнцем. Человеку надо вернуть себе детство и тогда ему вернется удивление и с удивлением вернется и сказка» [1, т. VIII, с. 320].

Особенно долго Пришвин искал возможности соединения сказки (как чуда, мечты) с действительностью, работая над романом «Осударева дорога» (1933–1952). За это время изменилась страна, сам Пришвин обрел Любовь, Дом, возвратился к Богу, пережил творческие победы («Кладовая солнца») и поражения («Повесть нашего времени»). Он искал выход в «сказку», пытаясь соединить «надо» и «хочется», Евгения и Медного всадника, чекистов и каналармейцев, добро и зло (об этом свидетельствуют дневниковые «леса» к роману). И не нашел, но «ошибки» и открытия романа много значили для «Корабельной чащи».

Противоречия идейно-философской концепции «Осударевой дороги» были предсказаны автором задолго до ее оформления. Так, в середине 30-х гг. Пришвин пришел к тому, что не может писать о советском социализме: «Я люблю свою родную страну Россию, но социализм я любить не могу, и никто это не может любить... Вообще все «измы» находятся вне сферы наших привязанностей». И далее: «Молча движется история...

Молча движется страна в ту сторону, куда надо, и никакие слова об этом не выходят. Фальшивые слова сейчас у нас» [6, с. 14].

Серьезные сомнения в нравственной «состоятельности» романа («порочность» чувства примирения, оправдание преступления) были высказаны В.Д. Пришвиной. Пришвин же рассуждал так: «Если искать постоянно гадость в человеке и этому учиться, то, конечно, везде ее будешь находить. И если станешь искать лучшее, то научишься находить в человеке добро. <...> Я хотел найти доброе в нашем советском строительстве. Вот отчего начиналась борьба: добро мое боролось с наличием зла» [10, с. 77].

Несмотря на многолетний труд писателя, сказка в романе не стала «выходом из трагедии» [3, с. 361], потому что, даже в индивидуально-авторском варианте, она не может оправдывать зло или быть «по ту сторону добра и зла». Ни «детский» взгляд на мир, ни стремление дать людям радость, ни поиски будущего добра в бесчеловечном настоящем – не являются истинным творчеством. Жанр противоречил материалу и замыслу. Во время очередной переделки «Осударевой дороги» (1952 г.) Пришвин наконец записал: «Фактом и упованием на рождение физического человека («массы») не может быть оправдана его смерть. Такое оправдание с человеческой точки зрения безнравственно. А между тем такое оправдание торчит в нашем времени» [10, с. 82].

На пути создания романа-сказки были и открытия, и победы. Во-первых, «новая сказка» не должна украшать реальность. «... Так вот полезно людям иногда поглядеть на веревку, по которой придется идти, этот взгляд себе под ноги, если только не свалишься, вызывает к созданию новой, более увлекательной сказки», – записал Пришвин в дневнике 1937 г. [10, с. 82].

Кроме того, сказка-быль была осмыслена Пришвиным как жанровая форма, дающая целостную картину мира как Божьего творения (15.06.47): «“Канал” как путь единства природы и человека, и Бога (образ дерева: листья – как творческие личности, ствол – как единство всех, рост – как движение к Богу» [10, с. 75]. Еще одно «открытие» («меня осенило», запись в дневнике 1949 г.) – правда вечна, не зависит от времени и власти: «... там бояться, что правда выставляется не как этическая норма, исходящая от партии Ленина-Сталина, а как начало, присущее вообще душе человека, и в особенности ребенка» [10, с. 75].

Главным итогом освоения «новой» сказки стало для Пришвина понимание «высшего смысла» современности – как вечных нравственных ценностей народа: «Моя задача была во все советское время приспособиться к новой среде и остаться самим собой. <...> В «Государевой дороге» дело не вышло, я думаю, не так из-за описания лагерников, как из внутреннего противоречия. Моя задача была утвердить рождение нового лучшего мира. Но в человеческом плане новое рождается для спасения старого, а не для его потоптания» [10, с. 81].

В «Корабельной чаше» Пришвин нашел выход, который был связан во многом с идеями русского православия. И завершая свою сказку о правде и лесе, записал: «Слово правды» вышла повесть чистая, вроде храма, остается написать какую-нибудь страничку, которая будет значить как крест на здании» [1, т. VIII, с. 646].

Размышляя о переработке «Осударевой дороги», Пришвин сделал ряд наблюдений, касающихся религиозно-философского содержания будущей «лесной повести». Так, в 1950 г. появился образ бабочки-таланта, которая не должна питаться сладостью надежды на «доброе вельможу» (Фадеева): «... я воскрешу свою бабочку на вечную жизнь, и она войдет в сердца моих любимых людей и одна у всех соединит их сердца в одно сердце, и с неотразимой силой станет во весь рост на земле человек единого сердца и разума. Но еще выше этого человека на земле будет гора, и выше горы на ней дерево, подпирающее облака. Тогда станет мой человек на гору, с сучка на сучок подниматься к небу, и смертные люди увидят Грядущего в облаках» [10, с. 81]. И еще одна важная запись о творчестве периода работы над повестью (1952): «... Творчество в том и есть, чтобы правда на стороне и мой вымысел слились в одно. Это чудесное в жизни человека бывает, когда чувствуешь себя самого вне себя, а где-то там вместе с ними со всеми. В этом чудо и счастье творчества, и для того оно совершается, чтобы создать нечто новое и живое, преодолевающее время и смерть. В таком творческом процессе («любви») и человек создается и рождается Бог в человеке» [2, т. VI, с. 605].

Философско-идеологическое содержание повести «Корабельная чаша» складывалось на основе сказочных элементов: «Итак, я беру лес и создаю свою сказку о борьбе света и тени» [1, т. VIII, с. 597]. В.Д. Пришвина рассматривала «Корабельную чашу», опираясь на мнение писате-

ля, через призму «вечных» противоречий человека и человечества: «Два противоположных начала выступают на поиски своего единства – без этого не может быть движения жизни на земле: происходит борьба, или, точнее, взаимодействие сказки и правды, образа и формулы, искусства и науки, случая и закона, света и тени, Дон-Кихота и Ивана-дурака» [16, с. 29]. Сейчас можно дополнить: коммунизма и православия.

Соединение правды и сказки придает повести «философичность» [11, с. 103]. «Веселкин Вася через учителя Фокина правдолюбец. Мануйло – жизнелюбец со своим путиком. А Михаил Иванович – мудрец, дает синтез», – считал Пришвин [2, т. VI, с. 605]. Не сразу пришел он к счастливой сказочной концовке: его волновала проблема жертвы вечной красоты во имя сегодняшнего дня (реликтовый лес – фанера на военные нужды). Т.е., не жертвы личного в пользу общего, а общего «вечного» в пользу общего «необходимого».

Хронотоп повести построен на поиске правды и счастья, символически связанных с образом волшебной-реальной чащи, «складывается» как сказка. В начале повести бытие природы, людей (взросление, брачная пора, дети, старость и т.д.) представлено по сказочным «законам»: долгий период изложен кратко, что подчеркивает вечность жизни в постоянной смене поколений и времен года. К основному мотиву (путь Веселкина) присоединяется сюжетная линия Насти и Митраши, идущих через всю страну искать отца; а затем и история Мануйлы, сказочного правдоискателя и волшебного помощника. В конце все сюжетные линии чудесным образом сходятся (как в сказке). Чаща, на которой уже появляются «смертные» зарубки Веселкина, спасена благодаря правде «истинной» (за ней Мануйло ходил к Калинину), дети находят отца, полесник со своим «путиком» принят людьми, т.е., правда соединилась с истиной. Сказочная символика в повести имеет «двойную» мотивировку: «детское» познающее начало, ищущее чудо и сказку во всем, и «вечные» ценности, объединяющие всех людей. На протяжении всего повествования «выдержан» сказочный ритм и стиль.

Усложнение сказочной основы обусловлено тем, что это – «современная сказка». Автор действительно, как в сказке, объединил и народную наивно-мудрую веру («Живые помочи»), и древние языческие обычаи (например, о знамени-знаке Волчьего зуба), и всесоюзного старосту в роли «добротного царя», и «правду» советского строя. Но

в ней нет ничего волшебного, действие происходит в реальном историческом времени и «географическом» месте. Нет и традиционной победы добра над злом, а есть преодоление добра (правды «необходимой», временной) – добром (правдой «истинной»).

Волшебной-сказочной структура усложнена также «сквозным» диалогом о правде «истинной» и правде «необходимой». Впервые противопоставление сказки и правды возникает в разговорах мальчика Васи и старика Антипыча. Затем о сказке и правде корабельной чащи слышит сержант Василий от «пинжака» Мануйлы в госпитале. Следующий этап – спор с канадцем, знающим «всю правду» о лесах и о том, как их рубить. Ему «притчами» отвечает Иван Назарыч, считающий, что в лесах «наша сила совершается»: «... Полюбилась людям эта роща, и решили они ее хранить. Старики молодым передавали завет свой хранить Корабельную чащу: сила в этой роще хранится и правда. Так триста лет эту Чащу укрывали от пилы и топора. <...> И далее: «Умел сказать простой солдатик, люди задумались и порешили свою священную рощу отдать. Триста лет берегли и, услышав слово о правде, нашли в себе силу расстаться» [1, т. VI, с. 349]. И наконец – в разговоре между Мануйлой и Калининым: «Мне же самому больше всех туда хочется, в эту Чащу. А как я услышал Веселкина, так и Чаща стала мне вроде сказки. И я свою Чащу за правду отдал, и вы бы, Михаил Иванович тоже отдали» [1, т. VI, с. 393–394]. В общую структуру вошли также и разговоры хранителя Онисима с Мануйлой и с Веселкиным.

В повести выделяются сюжетные сказочные модели путешествия, трансформированные в соответствии с авторским замыслом: «путь Мануйло к правде» и «дети ищут отца» [11, с. 102]. Такова, например, мотивировка детей, отправляющихся «куда глаза глядят» искать отца («его, больного, нельзя так оставить» [6, с. 245]), хотя исчезновения отца в традиционном смысле не было, наоборот, пришло известие, что он жив. Вторая «сказка» — включает «путешествие» Мануйлы за правдой. Описание встречи с Калининым основано на личных впечатлениях писателя. В.Д. Пришвина склонна была видеть в Мануйле самого автора, хотя можно соотнести с ним и образ хранителя Онисима. В изображении Калинина использованы также авторские воспоминания о «мужицком царе», «с которым народ живет так просто, будто бы это и не царь, а лишь счастли-

вый, имеющий власть мужик» [1, т. I, с. 104]. О нем почти пятьдесят лет назад «сказывал» Пришвину реальный Мануйло Петров в краю «непуганых птиц». Именно таким царем кажется Калинин простому человеку: «Свой человек, а не какой-нибудь царь. <...> ...свой-то свой, но с какой-то стороны тоже все-таки раз есть государство, то есть и государь» [1, т. VI, с. 389–390].

Еще одна видоизмененная сказочная схема в художественном мире «Корабельной чащи» связана с мотивом «запрет-нарушение». Нарушение запрета (обычно положительным героем из любопытства или с добрыми намерениями) влечет за собой различные беды и несчастья. Чаща – тайна, и с ней связаны запреты: не показывать никому из начальства и хранить: «...эту сосновую чащу в немереных лесах мы и таим, и весь народ наш таит. И вас я прошу – не показывайте этот лес никому из начальства: мы в Коми с этой тайной все растем» [1, т. VI, с. 270]. Мануйло нарушает запреты ради «правды» Веселкина: «открывает» чащу людям и Калинин, а также готов отдать ее на фанеру. Однако результат прямо противоположен традиционной сказке.

Нравственно-философский вывод, к которому Пришвин приводит своих героев и читателей таков: чудо происходит тогда, когда люди готовы к жертве, но все же хотят сохранить красоту и радость (таковы и Онисим, и Мануйло, и Калинин, и Веселкин). А спасенная Корабельная чаща из «древесины», «фанеры» для общего дела, становится сказочным чудом, символом любви, единства, умения видеть красоту не только в пользе: «Так мысле-образ, развиваясь на глазах читателя, обогащается по законам сотворчества с читателем, вырастает в поэтико-философскую картину, а картина становится темой. Тема же, в свою очередь, развиваясь и углубляясь, переходя из одного произведения в другое, составляет в конечном итоге целую поэтическую философию мира, пришвинскую «сказку о правде» [17, с. 224]. Народные в своей основе образы Пути и Правды, как и образ Леса, строятся именно по этому принципу за счет диалогической (даже полифонической) организации повествования.

«Корабельную чащу» приняли в «Новом мире» (напечатана она была уже после кончины Пришвина), повесть подробно прокомментирована в книгах и очерках В.Д. Пришвиной, исследована в специальных трудах. Дневники писателя тех лет (и дневниковые книги «Глаза земли» и «Незабудки»), не-

смотря на купюры и правку, все же издавались, в т.ч., в собраниях его сочинений. Таким образом, не должно вроде бы оставаться серьезных сомнений в том, что писатель «хотел сказать». Но время помогает глубже понять то, что «сказалось».

Распад связи поколений, гибель красоты и мудрости, к которым привел «путь правды», могут быть остановлены только чудом, как в сказке. Но смысл счастливого волшебного-сказочного финала не только в том, что можно строить коммунизм, новую жизнь «с человеческим лицом». Истоки веры писателя в добро – во «внутреннем чувстве вечности» [1, т. VIII, с. 477], «сверхсмысле» современной сказки. Религиозно-философский подтекст повести связывает ее не только со своим временем, но и обращает в будущее: в ней причудливо соединились признаки времени и «знаки вечности».

В «Корабельной чаще», как видно по некоторым деталям, заложено представление о трагедии времени. Во-первых, с ним связан повторяющийся мотив света «великого», но и страшного. Так, Веселкин, прочитав Белинского, подумал и о своей елочке, и о своей правде, и «о всем русском угнетенном народе, и о том, что на всех нас бросился свет правды безмерной, могучей и страшной...» [1, т. VI, с. 254]. Нет необходимости говорить о «знаках» времени и в словах «хранителя»: «...только неужели же негде фанеры достать, как только из нашего леса? Так, пожалуй, и нас с тобой на дубинки возьмут» [1, т. VI, с. 266]. Сложность выбора (чаща или фанера) обусловлена именно военным временем.

«Знаки вечности» связаны с образом чащи. Так, например, «природный» человек Мануйло объясняет Калинин, чем хороша чаща и зачем ее хранить: «В народе говорят, что в еловом лесу надо трудиться, в березовом лесу – веселиться, а в сосновом бору – Богу молиться» [1, т. VI, с. 393]. Важными в этой связи представляются и «загадочные» слова «мирского старосты»: «Есть такие леса, откуда вытекает великая река. Начало такой реки вот и надо хранить» [1, т. VI, с. 414]. В сцене встречи Калинина и Мануйлы этих слов Калинин не произносит, а возникают они позже, в рассказе Мануйлы. Онисим его даже переспрашивает, действительно ли так было сказано, а уже затем говорит о «правде истинной».

Повесть-сказка о лесе воплотила своеобразную систему этико-политических взглядов Пришвина, которая сложилась у него как итог раздумий над правдой, ограниченной временем.

А.Н. Варламов считает, например, что «Корабельная чаша» есть самое советское, самое идеологически выдержанное, самое «правильное» произведение Пришвина, обходившее все острые углы своего времени и сочетавшее русский советский патриотизм с идеей коммунистической и мессианской» [12, с. 381]. Суждения о коммунизме у Пришвина своеобразны, но недвусмысленны: «Итак, делать нечего, я – коммунист, и как все мы: солдат красной армии, выступающей на бой за мир» [2, т. V, с. 476–477]. По-разному можно относиться к попыткам писателя «помирить» коммунизм с православием, но подобное объединение представлялось ему вполне возможным в образах храма и двора. Совершенно прав А.Н. Варламов в том, что коммунизм для Пришвина был «промежуточной стадией» пути, по которому шла страна, а высшая цель его – это построение мира храма. Исследователь приводит следующие слова Пришвина: «Большевизм показал нам очертания необходимого для нас внешнего двора нашего храма (всеобщую грамотность, индустриализацию, быть может, даже парламентаризм с его внешней стороны). Дальнейший процесс – это внутренняя переработка поставленных извне задач. Возвращение к православию неминуемо, потому что православие у нас – все» [12, с. 383–384]. В опубликованном тексте повести есть и более значимые слова, которые позволяют иначе взглянуть не только на «коммунизм и мессианство», и не только на спасение заповедного леса, а на смысл жизни человека: «Так широка, велика, так огромна и часто пустынна бывает наша дорога к отцу!» [1, т. VI, с. 246] – восклицает автор перед описанием сказочного путешествия детей.

Таким образом, синтез традиций национальной духовности и непростых поисков своего места в современности определили место сказки в художественном мире повести «Корабельная чаша» М.М. Пришвина.

«Приметы» советского времени, даже упоминания о «всей правде» Ленине, о службе Советскому Союзу, о коммунизме и т.д. не делают мудрую сказку Пришвина советской. Время показало, что сказка не может быть «советской» или «антисоветской», даже если она – «повесть», «роман» или «быль». Главные вопросы человеческой жизни об истинной правде, о милосердии и счастье, о красоте составляют суть народной волшебной сказки, что всегда привлекало в ней писателя. «Корабельная чаша» построена на вере

писателя в возможность сближения людей для мира и спасения правды, на сказке как на способе сказать больше, чем дают условия существования: «Может быть, всякая настоящая хорошая и всем нужная сказка является попыткой каждого из нас по-своему сказать правду, найти свое собственное слово правды?» [1, т. VI, с. 271].

Современная сказка-быль, т.е., говоря словами Пришвина, «заклоченная в категории пространства и времени», все же остается сказкой в своих нравственных основах, одновременно безгранично расширяя эти категории до вечности (всегда так было и будет) и «всемирности» (мир во всем мире).

#### Библиографический список

1. Пришвин М.М. Собрание сочинений: В 8 т. – М., 1982–1986.
2. Пришвин М.М. Собр. соч.: В 6-ти т. – М., 1956–1957.
3. Пришвин М.М. Дневниковая проза: В 2 т. Т. 2: Из дневников последних лет. 1940; Незабудки. – М., 2007.
4. Пришвин М.М. Ранний дневник. 1905–1913. – СПб., 2007.
5. Пришвин М.М. Дневники. 1914–1917. – СПб., 2007.
6. Михаил Пришвин. Из дневника 1936 года // Октябрь. – 1993. – №10. – С. 14.
7. Михаил Пришвин. Дневник 1937 года. Часть вторая // Октябрь. – 1995. – №9.
8. Михаил Пришвин. Дневники 1942 года // Человек. – № 2–5.
9. Михаил Пришвин. Леса к «Осударевой дороге». 1909–1930. Из дневников // Наше наследие. – 1990. – №1.
10. Михаил Пришвин. Леса к «Осударевой дороге». 1931–1952. Из дневников // Наше наследие. – 1990. – №2.
11. Агеносов В.В. Творчество М. Пришвина и советский философский роман. – М., 1988.
12. Варламов А.Н. Жизнь как творчество в Дневнике и художественной прозе М.М. Пришвина: Дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2003.
13. Варламов А.Н. Пришвин. – М., 2008.
14. Ольховская Ю.Н. Жанровые процессы в прозе М.М. Пришвина: от миниатюры к контекстным лирическим формам: Дис. ... канд. филол. наук. – Омск, 2006.
15. Пришвин и современность. – М., 1978.
16. Пришвина В.Д. Круг жизни. – М., 1981.
17. Рудашевская Т.М. М.М. Пришвин и русская классика. Фацелия. Осударева Дорога. – СПб., 2005.

## ЛЕСКОВСКИЕ ТРАДИЦИИ В ШУКШИНСКОЙ ПРОЗЕ (рассказ «Письмо»)

Уже первые аналитики новеллистки В. Шукшина (в частности, такой авторитетный исследователь, как М. Чудакова) обратили внимание на связь, существующую между поэтикой литературного сказа и художественной повествовательной манерой названного автора. Не будучи зачастую классическими сказовыми, рассказы Шукшина осуществляют эту связь в речевом поведении его простодушных чудаковатых персонажей. В эстетической системе этого писателя слово героя становится более информативным, чем его прямое лексическое значение (именно на эту особенность поэтики Н. Лескова постоянно обращает внимание Б.С. Дыханова в своих работах, на которые мы и опираемся (см., в частности, монографию этого автора [1]).

Отыскивая ключи к художественному мышлению Шукшина, необходимо, на наш взгляд, обратиться к анализу конкретных текстов и прежде всего таких, где удельный вес собственной речи героя превышает авторскую речь.

Рассказ «Письмо», один из «лесковских» рассказов В. Шукшина, написан так, что сознание героини, деревенской старухи Кандауровой, в нем господствует. Авторский голос приглушен, почти нейтрализован характерным, сохраняющим все неправомерности устной речи текстом старухино письма. Скупой авторский комментарий не теряет связи с созерцанием героини, ее голос пробивается через объективное описание повествователя.

В. Шукшин всячески смягчает переходы от авторского повествования к слову персонажа: «Старуха вдруг представила, что письмо ее читает ее задумчивый зять... Усмехнулась и стала смотреть в окно. Гармонь все играла, хорошо играла. И ей подпевал негромко незнакомый женский голос. Господи, думала старуха, хорошо, хорошо на земле, хорошо. А ты все газетами своими шуршишь, все думаешь... Что ты выдумаешь? Ничего ты не выдумаешь, лучше бы на гармонике научился играть. «Читай, зятек, почитай — я и тебе скажу: проугрюмисся всю жизнь, глянь — помирать надо...»

В приведенном отрывке кавычки поставлены «неправильно»: выделена только собственно

письменная речь старухи, а думы героини оказались формально не обособлены от авторского текста. И в этой авторской «забывчивости» — знак солидарности автора со своей героиней, единодушия, почти непроявленного в прямой содержательности текста. Если убрать стихию субъективности, в которую здесь погружены действительность и восприятие повествователя, что останется в рассказе В. Шукшина? И в чем вообще его смысл?

Рассказ этот, как и многие другие у этого художника, кажется не поддающимся логической интерпретации, рассчитанным только на эмоциональное воздействие. С точки зрения «здорового смысла», вырванные из контекста отрывки из письма героини как будто неоправданно растянуты, случайны. Так, старуха советует дочери: «Ты, скажи, сам угрюмый, и, на тебя глядя, сын тоже станет *задумыватца* (здесь и далее курсив наш). Да что уж за *мысли* такие! — день-деньской *думать* и *думать*... Ты, скажи, ослобони маленько голову-то для семьи. Что думать-то, об чем? Ладно бы, *думал, думал* — додумался: большим начальником сделался, а то так, сбоку припека. Чего уж тогда и *утруждать* ее, *головушку* то, если она не приспособлена для этого дела. Нечего ее и *утруждать*. Ты, скажи, будешь *думать*, а я буду возле тебя сидеть, — в глаза тебе заглядывать?» На небольшой площади художественного текста глаголы «думать», «задумываться», «утруждать головушку» и т.п. повторяются десять раз, на первый взгляд ничего существенного не прибавляя к смыслу сказанного.

Задумавшись в свою очередь, зачем понадобилось столь настойчиво повторение. Что перед нами — культ пресловутой «простоты», «непосредственности» или сатирическое осмеяние «идиотизма сельской жизни»? Ключ смысла — в аналоге. Шукшин прямо следует лесковской стиливой традиции, пользуясь «ключевыми словами», неявно изменяющими свое значение в контексте. Сквозь эту изменчивую подвижность слов и понятий высвечивается сокровенный смысл рассказа.

Все сердитые и нравоучительные «филиппики» старухи адресованы зятю, которого вне восприятия героини в рассказе не существует. И пер-

вое, что читатель узнает о нем: «молчит целыми днями. Костлявый какой-то. Все думает чего-то, газетами без конца шуршит... зевает. Ни поговорить, ни пошутить... Как лесина сухая. Дочь жаловалась на него матери». Рядом с «задумчивостью», с «ни поговорить, ни пошутить» выстраиваются «бука», «неласковый», «столб грустный», «глыбистый характер», и возникают своеобразные смысловые «ножницы» между простодушной наивностью сельской старухи, все объясняющей задумчивостью зятя, и тем, что даже для адресанта «задумчивость» эта имеет совсем не прямой и не однозначный смысл.

«Ключевые слова» становятся проводниками авторской мысли, помогая проникнуть в истинное значение претензий к этому неведомому читателю зятю, значение, синтезирующееся из многих определений.

В письмо старухи вмещается вся жизнь, весь душевный опыт, ею накопленный. Смысл и значение человеческого бытия видится ей в том, чтобы радоваться и радовать, заботиться о близких и быть им необходимой. Ей ведомо главное – ощущение жизни как самой большой ценности, самого великого дара природы человеку. Вот почему, с точки зрения старухи, она и зять «задумываются» по-разному: «Не сердчай на меня (она обращается здесь уже прямо к нему – Б.Д.), я же все *думаю*, не стой тебя. Но мне – то хоть есть об чем думать, а ты – то чего? Господи, жить да радоваться, а они...»

Протестуя против «задумчивости», героиня неосознанно восстает против рассудочного, безрадостного, а потому мертвого существования. Патриархальные нравственные нормы обязательны для нее. Но, веруя в бога, старуха, как выясняется в рассказе, сохраняет духовную свободу, фанатизм ей органически чужд. И выясняется это опять таки не в комментарии повествователя, не в его оценочных прямых характеристиках, а в художественной совокупности частных.

Обрамление в шукшинском сказе так же, как у Лескова, служит не просто подпоркой для расцвеченной, остро характерной речи персонажа, а входит в систему опосредованных авторских мотивировок, блистательно разработанную в лесковском сказе. Для художественной концепции шукшинского рассказа все перипетии вокруг «шибко худого сна», приснившегося старухе («Молится будто бы она богу, усердно молится, а – пустому углу: иконы – то в углу нет»), побудившего ее написать письмо дочери, очень важны. Как выясняется в разговоре с богомольной Ильичихой, сон этот не содержит в себе никакого иносказания. Свою икону старуха действительно «запятила» в «шифонер» и сделала это в связи с ожидаемым приездом «партийного» зятя. Нравственные нормы, таким образом, не становятся для героини выше самой жизни. Отношения с близкими важнее соблюдения обрядности, обрядами можно и поступиться во имя благополучия дочери, ибо любая «догма» неосознанно соотносится с практикой жизни.

Наблюдения над стилистикой одного из шукшинских рассказов убеждают в идеологической общности авторского мироотношения с художественными идеями «волшебника слова» и тем самым вновь и вновь подтверждают силу лесковского воздействия на русскую прозу XX века.

#### Библиографический список

1. Дыханова Б.С. В зеркалах устного слова: Народное самосознание и его стиливое воплощение в поэтике Н.С. Лескова. – Воронеж: ВГПУ, 1994. – 191 с.
2. Гачев Г.Д. Содержательность художественных форм: Эпос: Лирика: Театр. – М.: Просвещение, 1968.
3. Гиришман М.М. Литературное произведение: Теория и практика анализа. – М.: Высшая школа, 1991.
4. Федь Н.М. Зеленая ветвь литературы: Русский литературный сказ. – М.: Современник, 1981.

## ЛИРИЧЕСКИЙ ГЕРОЙ В ТВОРЧЕСТВЕ А. МЕЖИРОВА

**А**нализ произведений Александра Межирова и критической литературы показывает, что в центре его поэтического мира находится лирический герой.

Наше исследование базируется на трудах Б.О. Кормана, Л.Я. Гинзбург, Ю.Н. Тынянова, М.М. Бахтина, в которых определяется и рассматривается понятие «лирический герой». В результате под лирическим героем мы подразумеваем персонаж, прообразом которого является сам автор.

Цель нашей работы – рассмотреть эволюцию лирического героя на протяжении всего творчества А. Межирова. В процессе исследования мы опирались на периодизацию творчества поэта, составленную нами и включающую семь этапов [6, с. 191–193].

У раннего Межирова лирический герой только начинает формироваться. Стихи, принадлежащие к I периоду творчества, еще не содержат конкретных характеристик, по которым можно воссоздать четкий образ героя. Проскальзывают лишь отдельные черты, указывающие на лирического героя Межирова. Это – возраст [«Чуть не четверть века я прожил...» (ДД; 89)] [1], место рождения, «малая» родина – Москва [«Когда меня везли из родильного дома / На извозчике по улице Моховой...» (ДД; 59)], из физических параметров – вес [«А плоть и кровь трепетала и весила / Шестьдесят положенных килограмм» (ДД; 62)], творческая натура, приобщенность к поэзии [«Ах, если был бы я бы / Человек-прозаик, / Не петь мне этой песни / И не глотать слезы» (ДД; 70)].

В остальном лирический герой Межирова обнаруживает сходство с судьбой юношей-призывников 1941-го. Иногда в произведениях я переходит в *мы*: лирический герой отождествляет себя с другими бойцами, тем самым, подчеркивая общность судеб («Первый день», «На зимнем полустанке», «Ладожский лед» и т. д.).

На данном этапе лирический герой развивается в рамках ведущих тем. Доминирует военная тематика. Другие темы, к которым обращался поэт, взаимодействуют с основной темой.

Отличительной чертой лирики II периода является идеологическая направленность тематики, особенно это касается 1-й фазы периода. Здесь все темы разворачиваются в идеологическом ключе.

Лирический герой Межирова прочно стоит на позициях коммунистического учения. Например: «Мне партия вручила с партбилетом / Все лучшее, что в сердце я несу» (ВОЗ; 33). Он выражает настроение своего поколения в то время: «Все святы велья: / Мир, свобода и труд, – / Моего поколенья / К коммунизму маришрут» (КВ; 91).

В стихотворении «Товарищ» появляются дополнительные сведения из биографии лирического героя Межирова: уточняются место и дата рождения [«Я родился / За рекою / По прозванию Десна...» (НВ-49; 52), «Я родился / На заставе / В середине сентября...» (НВ-49; 52), «И кончался / Двадцать третий, / Незапомнившийся год» (НВ-49; 53)]. Некоторые из перечисленных черт приближают героя к автору. «Я родился в Москве, в Замоскворечье, в 1923 году...» [4, с. 2], – отмечал Межиров. Из биографического очерка мы узнаем точную дату рождения поэта: 26 сентября 1923 года [7, с. 251].

Тем не менее, из контекста следует, что повествование лирический герой ведет не о себе: «О себе писать не смею, / Не про то и речь веду. / Просто-напросто имею / Я товарища в виду» (НВ-49; 56). Такое противоречие легко объяснить. Через описание жизненного пути лирического героя поэт показывает схожесть биографий своего поколения.

Особое место в судьбе лирического героя Межирова занимает Ленинград. Этот город является частью военной биографии героя: Пулковские высоты, Синявинские болота, путь через Ладогу, «железная тяжесть блокады» (НВ-49; 17) и ее прорыв, ранение и медсанбат в Шлиссельбурге. Снова можно отметить сходство с биографическими данными Межирова: «Воевал солдатом и заместителем командира стрелковой роты на передовой на Западном и Ленинградском фронтах, под Колпином, в Синявинских болотах. Здесь пробыл две страшные первые зимы войны. Здесь же в сорок третьем был тяжело ранен и контужен. <...> Собственно, под Ленинградом для меня и кончилось участие в войне» [5, с. 30].

2-я фаза данного этапа продолжает раскрывать лирическую биографию героя. Мы узнаем о его отце. Он немолод, великий гуманист, заботится о сыне, «работает на благо / Народа и семьи» (СТ-57; 12). «Шрам жестокий» (СТ-57;



12) служит напоминанием о суровом прошлом: *«В году далеком Пятом / <...> Над ним казак присвистнул / Тяжелым батоожком»* (СТ-57; 11). В отношениях лирического героя и его отца наблюдается недопонимание: *«Он верит, что свобода – / Сама себе судья, / Что буду год от года / Честней и чище я, / Лишь вытрясть из карманов / Обманные слова»* (СТ-57; 12).

Таким образом, во II период творчества биография лирического героя дополняется, появляются сведения, сближающие его с поэтом.

В лирике III периода к жизнеописанию лирического героя Межирова добавляются новые факты. Становится известно о его семье и предках. Его родители – интеллигентные люди, а их предки имеют героическое прошлое: *«Со связками бомб под полой / Встречали кареты тиранов. / И шли на крутой эшафот, / Оставив полжизни в подполье, – / Недаром в потомках живет / Способность не плакать от боли»* (ВС; 95).

В контексте творчества этого периода присутствует точный адрес места проживания родных героя: *«А в медальоне спрятан адрес матери: / Лебяжий переулочек, дом 1»* (ВС; 15), что сближает лирического героя с автором. Межиров в своих воспоминаниях уточнял: «Дом, в котором я родился и рос, и теперь стоит на берегу Москвы-реки, окнами на Кремлевскую набережную и Лебяжий переулочек» [3, с. 5].

Близость биографий лирического героя Межирова с его сверстниками постоянно подчеркивается: *«Когда от Ленинграда в бой / Я уходил через предместье, / Наедине с самим собой / И значило – со всеми вместе»* (ВС; 89).

В IV период творчества прозрение приходит к лирическому герою Межирова в отношении многих вещей. Смерть близких заставляет по-иному взглянуть на собственную жизненную позицию. Когда *«отец закончил жизнь и труд»* (ПСС; 8), герой признает его правоту: *«Был неправ. Но ошибался честно. / И от расставания на миг / Истины отцовские постиг, – / Но отцу об этом неизвестно»* (ПСС; 67). Умирает любимая няня – он осознает не только утрату родного человека, но в его представлении она олицетворяется с родиной: *«Родина моя, Россия... / Няня... / Дуня... / Евдокия...»* (ИЛ; 17).

Душевной теплотой наполнены воспоминания героя об укладе Замоскворечья, о замоскворецком говорке, об отце, о воскресном походе в Кадашевскую баню. Перечисленные реалии

приближают лирического героя к поэту, который так описывал место, где родился и рос: *«На другом берегу – Замоскворечье, Болотный рынок, Кадашевские бани, купеческие особняки в тихих переулках, особый, еще не разбавленный замоскворецкий говорок»* [3, с. 5].

Тема игры, в дальнейшем нашедшая отражение в поэзии Межирова, появляется в стихах IV периода и раскрывает довоенный образ жизни героя: *«Отец ворчал, что отпрыск не при деле. / Зато колода в лоск навозчена / И папироски в пепельницах тлели / Задумчивым огнем... / Как вдруг – война...»* (ПСС; 48).

Это – период *«поздних постижений»* (ВРЕМ; 202). Очевиден другой взгляд на войну. Например, ощущение связи между войной и миром.

Заметна тенденция постижения героем смены возраста: *«А возраст мой все круче забирает / И мыслями блажными забавляет – / Что мне вчера минуло тридцать три»* (ПСС; 43), *«Люди, люди мои! Между вами / По обтерся за сорок с лихвой / Телом всем, и душой, и словами...»* (ПОД; 66), *«Пятидесяти отроду годов, / Я жить готов и умереть готов»* (ВРЕМ; 98).

Некоторые произведения этого периода религиозно окрашены: *«Впервые в жизни собственным умом / Под старость лишь раскинул я немного. / Не осознал себя твореньем бога, / Но душу вдруг прозрел в себе самом»* (ПСС; 27), *«И жизнь прошла, – но будет ли другая?...»* (ВРЕМ; 35), и др. Но обращение к религии, к Богу еще поверхностно.

За плечами лирического героя Межирова большой опыт, резкое изменение жизненных ориентиров, новый взгляд на различные историко-политические события.

В поэзии V периода присутствуют стремление к самоанализу, творческий надрыв, попытка осознать наступление старости, подведение итогов жизненного пути, большинство произведений получают религиозное наполнение.

Лирический герой предстает как стареющий поэт, стремящийся оценить свой жизненный и творческий путь: *«Ко второй половине дороги земной / Не готовился я. Стихотворцу убогому, / Заклейменному сызмала страстью одной, / Не пристало готовиться к слишком уж многому»* (ПС-82; 38). Герой признает то, что его земной путь был неправым, нелепым. Первая половина жизни – *«всевозможные пятна и радуги»* (ПС-82; 38), вторая – *«ушла / На усмешку, на, в общем, смешные дела»* (ПС-82; 38).

Лирический герой Межирова – игрок. Под игрой понимаются карты и в большей степени бильярд. С возрастом для героя Межирова игра в бильярд становится не только увлекательным времяпрепровождением и отдыхом, но в нее вкладывается особый смысл. Важным атрибутом игры является бильярдный стол: *«В нем все мое заключено, / Весь ад моей тоски: / Шесть луз, резина и сукно, / Три аспидных доски»* (ПС-82; 20).

Мир лирики V периода, который населяет герой, разобщен. Это – в первую очередь, Россия с ее извечными вопросами и непосредственно Москва, *«город шумный, безумный, родной»* (ТЕСН; 443), олицетворяющая для героя родину, описание которой содержит реалистические подробности: *«В телефонах твоих автоматах / Трубки сорваны все до одной»* (ТЕСН; 443). В художественное полотно этого творческого этапа вплетаются также те географические объекты, которые посещал герой (Индия, остров Цлун-Чан, предгорье Альп и т.д.).

В лирике VI периода лирический герой чаще концентрирует внимание не только на личных переживаниях, но и на взаимоотношениях с другими людьми. В основном его объектами становятся друзья, близкие и общественность. Эти отношения сопровождаются пессимистическими настроениями, отчужденностью: *«По той причине пуст и неприютен дом, / Что по закону двух сторон одной медали / Я слишком подпускал вас близко, а потом / Вы слишком быстро мне, друзья, надоедали»* (БОРМ-89; 25), *«Я замечаю в ней черты отца / И собственные с ними вперемешку, / И, замечая, не стыжусь лица, / Скрывающего горькую усмешку»* (ИЗБР; 58).

Тема взаимодействия с другими людьми, отношения к ним соприкасается с темой вины / невинности и религиозной темой. Лирика этого периода пронизана признанием героем собственной вины: *«Был больше всех греховен и порочен, / И перед всеми виноват кругом, / И щеки не остыли от пощечин, – / Но не об этом речь, а о другом»* (БОРМ-89; 28). Приближение смерти и ожидание Страшного суда тяготят героя по той причине, что *«земной суд»* обвинял, *«не за то, в чем виноват»* (БОРМ-89; 28). Так возникает тема невинности. Вероятно, здесь снова угадывается сближение судеб лирического героя и автора. Из скудных биографических сведений о поэте известно, что «в январе 1988 машина, за рулем которой находился Межиров, сбита человека. Межиров

скрылся с места аварии, пешеход скончался. Этот поступок, никак не связанный с образом фронтовика, интеллигента, носителя высоких нравственных норм, и тайная неприязнь писательской публики к удачливому и преуспевающему собрату по перу стали причиной долгого разбирательства в Союзе писателей и резкого общественного осуждения» [2].

Тема творчества и тема времени / подведения жизненных итогов сопровождаются недовольством героя, неудовлетворенностью в содеянном в какой-либо сфере. Например, в отношении творческой деятельности: *«И только чувствую, что все, / Что было прежде, – не годится. / Период, как у Пикассо, / Другого колера страница»* (БОРМ-89; 18); в связи с самоанализом жизненного пути: *«Страшного мне не избежать Суды, – / И прегрешений моих веренища / Вытянется беспредельно, когда / Время прервется, пространство продлится...»* (БОРМ-89; 18).

Тема игры продолжает раскрывать увлечение героя бильярдом и картами. Помимо этого, обозначенная тема включает спортивные игры (футбол, шахматы).

Несмотря на повышенную рефлексивность произведений, относящихся к VI стадии творческого развития поэта, Межиров дает оценку исторической эпохе через призму восприятия лирического героя.

Лирика VII периода появилась в результате отъезда Межирова в Соединенные Штаты Америки. Вынужденная эмиграция наложила отпечаток на основную тематику данной творческой стадии.

Лирический герой считает себя беглецом, невозвращенцем, подлецом, Иудой. Разлука с родиной тяготит его.

Сквозная тема вины развивает тему эмиграции. Лирического героя обременяет чувство вины, он пытается оправдаться перед общественным мнением. Здесь возникает тема самооправдания (стихотворение «За что? За то, что может вдруг однажды...»). Затеком этого стихотворения является реальное событие, произошедшее с поэтом: дорожно-транспортное происшествие, в результате которого погиб человек.

Лирический герой Межирова анализирует свою жизнь. Несколько раз в лирике присутствует аллюзия на пословицу «от сумы и от тюрьмы не зарекайся». Например: *«Редко путь выпадает прямой / (Впрочем, ты ведь о нем и не молишь) – / Много чаще с тюрьмой и сумой, – /*

*Потому и известно одно лишь: / Ты умрешь по дороге домой...»* (НМ-98; 7) и *«Из освещенных городов / Опять вернуться я готов / В район Солянки и Покровки, / В любимый мрак, в родную тьму, / К своей суме, в свою тюрьму / С отчетом по командировке»* (ПОЗ; 150). Мотив возвращения на родину омрачен в большей степени страхом не за себя, а за судьбу жены, «дарованной Господом» (ПОЗ; 129) и виной перед ней: *«Вернуться, чтобы на нее навлечь / Еще одну палаческую речь, / Секретарем вчерашним чекмола / Подписанную в левую печать, / Чтобы, как прежде, справа обличать...»* (ПОЗ; 129-130).

Из воспоминаний поэта О. Хлебникова стало известно, что Межиров сначала переправил в США свою внучку Анну, затем дочь Зою, только потом уехал сам, «до последнего дня никому не говоря, что это эмиграция (курс лекций и т.п.), и оставив преданную жену в аэропортовской квартире» [8, с. 17].

В стихах этого периода встречаются имена Зоя, Анна, называющие близких для героя людей.

Религиозная тема приобретает самостоятельное звучание. Иногда стихотворение напоминает молитву: *«Позднему стону вонми, / Дажь упование ми, – / Сквозь Вавилонские реки, – / Блудного сына прими / Или отвергни навеки»* (НМ-98; 7).

Военная тема развивается в основном в виде воспоминания героя.

Тема игры получает дополнительную семантическую окраску. В первую очередь меняется назначение этого рода занятия для лирического героя. Для пожилого человека, не утратившего вкус к азартным увлечениям, «катале из Москвы» (ПОЗ; 160), игра в карты является способом получения денег для родного человека на обучение в университете, однако страх удерживает героя от игры: *«Наудачу уже не играю давно – / И учебы твоей не решил решить незадачу / <...> Страх мешает, вколоченный, лютый. / Впрочем, дело не в этом, а в том, / Что поэтому в шопе каком-то пустом / За конторкой сидишь, а не в Рино, / в университете, / В далеко не бесплатной его тишине»* (ПОЗ; 152-153).

Кроме того, тема игры пересекается с темой старости, смерти / подведения жизненных итогов и с темой эмиграции.

На этом творческом этапе наиболее остро звучит тема старости, вбирая в себя темы подведения жизненных итогов и смерти. Несмотря на тяжелую, мучительную, грешную и «проигранную

до гроша» (ЛГ-0618; 8) земную дорогу, лирический герой Межирова удовлетворен своей жизнью: *«О жизнь моя, ты и в разлуке / С далекой родиной, от муки / Кончающаяся, спеша, / Ты и такая хороша»* (ЛГ-0618; 8). Герой просит исполнения единственного желания: *«Лишь только б голоса хватило, / Реальность перевоплотив, / Все то, что в долгой жизни было, / Допеть на собственный мотив»* (ЛГ-0618; 8).

Тема смерти особенно ярко отражается в стихотворении «Все то, о чем прошу...», имеющем форму поэтического завещания.

Перейдем к выводам. В центре поэтического мира автора находится лирический герой, который проходит сложный и долгий жизненный путь от мальчишки-воина до эмигранта-невозвращенца. Через его восприятие преломляются все основные темы, которых касается поэт.

Главные занятия героя – поэзия и игра, обнаруживающие много точек соприкосновения и составляющие основу его мировоззрения.

В творчестве Межирова наиболее трагично отражена эволюция взглядов героя, постепенное понимание крушения иллюзий не только отдельного человека, но и целого поколения.

Лирический герой становится формой выражения авторского сознания. В процессе анализа творчества Межирова мы отметили много общего в биографии лирического героя и автора. Однако полностью отождествлять их нельзя. Особенностью художественной манеры Межирова является то, что поэт максимально сближается со своим лирическим героем. Его герой не просто связан с ним тесными узами, с его отношением к миру, духовно-биографическим опытом, эмоциональным настроением, манерой речевого поведения, но становится от него неотличим. Посредством созданного образа Межиров передает собственные чувства и настроения. Вместе с тем лирический герой не только выражает личность, духовные искания, отдельные эпизоды жизни автора, но и до определенной степени является обобщенным образом поколения Межирова. Через судьбу одного человека поэт раскрывает судьбу целого поколения фронтовиков.

#### Библиографический список

1. В работе приняты следующие условные обозначения публикаций А.П. Межирова: ДД – Дорога далека. Стихи. – М.: Сов. писатель, 1947. – 102 с.; НВ-49 – Новые встречи: стихи. – М.: Сов.

писатель, 1949. – 102 с.; **КВ** – Коммунисты, вперед! Кн. стихов. – М.: Мол. гвардия, 1950. – 152 с.; **ВОЗ** – Возвращение: стихи. – М.: Сов. писатель, 1955. – 104 с.; **СТ-57** – Стихи. – М.: Сов. писатель, 1957. – 248 с.; **ВС** – Ветровое стекло: кн. стихов. – М.: Сов. писатель, 1961. – 107 с.; **ПСС** – Прощание со снегом: кн. стихов. – М.: Сов. писатель, 1964. – 115 с.; **ИЛ** – Избранная лирика. – М.: Мол. гвардия, 1967. – 32 с.; **ВРЕМ** – Времена: стихи. – М.: Сов. Россия, 1976. – 319 с.; **ПС-82** – Проза в стихах: новая книга. – М.: Сов. писатель, 1982. – 95 с.; **ТЕСН** – Теснина: из грузинской поэзии: пер. Лирика разных лет. – Тбилиси: Мерани, 1984. – 511 с.; **БОРМ-89** – Бормотуха: стихи. – М.: Правда, 1989. – 31 с. – (Б-ка «Огонька»; № 27); **ИЗБР** – Избранное. – М.: Худож. лит., 1989. – 575 с.; **ПОЗ** – Поэмка: Стихотворения и поэма / Сост. Т. Бек. – М.: Глагол, 1997. – 180 с.; **АП** – Апология цирка: кн. новых стихов. – СПб.: Петрополь, 1997. – 106 с.; **НМ-98** – Вавилонские реки // Новый мир. – 1998. – №8. – С. 3–7; **ЛГ-0618** – На вершине угла // Литературная газета. – 2006. – 5–16 мая (№18). – С. 8. В круглых скобках указывается цитируемая страница.

2. Веснина Б. Межиров А.П. // Кругосвет 2003 [Электронный ресурс]: Энциклопедия / Некоммерч. фонд «Поддержки культуры, образования

и новых информ. технологий». – Электрон. дан. – Б. м.: АГАМА ЛИМИТЕД, 2003. – 1 электр. опт. диск (CD-ROM).

3. Межиров А.П. Вместо предисловия // Межиров А.П. Поэмка: Стихотворения и поэма. – М.: Глагол, 1997. – С. 5–6.

4. Межиров А.П. Краткая автобиография // Межиров А.П. Ладожский лед: стихи. – М.: Воениздат, 1965. – С. 2.

5. Об истории написания стихотворения «Воспоминание о пехоте»: [беседа с поэтом А.П. Межировым; ред.] / Блокадные строфы // Аврора. – 1983. – №11. – С. 30.

6. Романова Е.С. Основные этапы эволюции творчества А. Межирова // Глобальный научный потенциал: сборник материалов 2-й междунар. научно-практич. конф. (23–24 июня 2006 г.) / Отв. за выпуск: О.В. Воронкова. – Тамбов: Изд-во Першина Р.В., 2006. – С. 191–193.

7. Русские поэты XX века: собрание биографий / М.Б. Богуславский, М.В. Загидулина, А.А. Иванова и др. – Челябинск: Урал Л.Т.Д., 2001. – 426 с.

8. Хлебников О. Игра со страхом, или Мера мелоса // Русская виза: московско-петербургский журнал. – 1994. – №4. – С. 14–19.

### З.Ф. Салахутдинова

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ОБРАЗНЫХ СРЕДСТВ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ВАХИТА ИМАМОВА

*Языковые особенности произведений В. Имамова еще не были объектом специального исследования. Данная статья посвящена исследованию языка и стиля его произведений, т.е. определению роли лексических образных средств, основанных на переносном значении слова. В статье уделено внимание изучению использованных автором таких лексических образных средств, как метафора, сравнение, олицетворение и эпитет. Широко использованные в произведениях эти средства представляют собой важный способ достижения художественности, образительности и точности речи. Все это подтверждается богатым фактическим материалом.*

**Ключевые слова:** авторский стиль, лексические образные средства, метафора, эпитет, олицетворение, сравнение.

Язык любого писателя может рассматриваться в контексте изучения языка его эпохи, и как определенное историческое звено в развитии и обогащении литературного языка. А писателю, который действительно признан знатоком слова, должны быть характерны свои обороты, стилистические приемы, это неотъемлемая часть его творчества. В этом плане изучение языка художественных произведений Вахита Имамова приобретает большое значение.

В. Имамов является одним из ведущих прозаиков современной татарской литературы. Творческий путь писателя неразрывно связан с развитием родной литературы, являющейся частью многонационального искусства. Он известен как публицист, очеркист, автор большого числа рассказов, повестей, романов, многие из которых посвящены исторической теме и пользуются огромной популярностью у татарских читателей. Вот что пишет М. Галиев о творчестве В. Имамо-

ва: «Самое нужное качество, как писателя, у В. Имамова в том: какую бы эпоху не берет, он умеет проникнуть в дух этой эпохи; даже явления природы старается описывать с точки зрения человека той эпохи, при описании персонажей писатель также отражает оттенки этого времени. И он умеет убеждать тебя сильным, веским языком» [4, с. 14]. Стиль писателя самобытный, гибкий, он фиксирует тончайшие нюансы человеческой души и природы. Каждый читатель Имамова становится сопричастным писательскому поиску истины, собирающему воедино мир, раздробленный войнами и хаосом в человеческих отношениях.

Анализ лексических образных средств не что иное, как самое детальное изучение содержания художественного произведения в его наиболее конкретных формах. Именно в содержании произведения отражается и философия писателя, и широта его жизненных взглядов, и индивидуальные художественные особенности его творчества. Следовательно, изучение текста произведения В. Имамова – самая надежная основа для глубокого познания индивидуальности писателя.

Целью данной статьи является изучение художественного мастерства В. Имамова с точки зрения использования тропов, т.е. изобразительно-выразительных средств, основанных на переносном значении слова. Для создания образности текста В. Имамов привлекает различные виды художественно-изобразительных средств. При этом подбираются языковые средства не только в соответствии с содержанием и замыслом художественного произведения, но и в зависимости от своего видения мира, обусловленного его мировосприятием, личностными качествами и психологическими особенностями. В своих произведениях он широко употребляет слова в переносном значении с целью создания образа. Эти тропы придают наглядность изображению тех или предметов, явлений. Широко и умело использованный прием употребления метафор, эпитетов, олицетворений, сравнений придают его произведениям глубокое философское содержание. С помощью обычных слов писатель сумел создать неповторимые образы.

В палитре лексических образных средств В. Имамова особое место занимает **метафора**. Метафора – важнейший способ создания переносных значений слов и словосочетаний. «Предметның яки күренешнең нинди дә булса охшаш

якларына нигезләнеп сүзләрдәге мәгънәне күчерү метафора була» [6, с. 17] (Метафора – это перенос значения слова на основе аналогии двух предметов и явлений).

При метафоре один предмет уподобляется другому. В основу метафоризации может быть положено сходство самых различных признаков предметов: цвета, формы, объема, назначения, положения в пространстве и времени и т.д. Наблюдательный глаз писателя находит общие черты почти во всех явлениях окружающей действительности.

Полифоническая структура текста, то есть использование различных функционально-стилистических пластов, дает возможность автору использование образного потенциала слов различного характера.

В качестве общепринятых метафор часто выступают птицы, животные. В последующих примерах показано, как В. Имамов проводит аналогию между персонажами и домашними животными для придания тексту специфической эмоционально-экспрессивной окраски: грубовато-фамильярной, презрительной, резко-ироничной, для выражения по большей части отрицательно-го отношения обозначаемому. Например: «*Мин аларны әле бүген генә шәһәр башкарма комитеты каршына җыелган миңгерәү сарыклар төркеме эчендә күреп кайттым*» [3, с.78] (Я сегодня только видела их в стаде глупых баранов, собранных перед горисполкомом). «*Ишек төбемә җыелып килгән ул бәрәннәр төркеменә төкерәм мин*» [3, с. 77] (Плевал я стаде баранов, толпящихся у моего порога). «*Юк, мылтык күргән бәндә түгел бу эт җәң. Наман шул сасы көзән сагалый, һаман шул атмакчы. Сантый, нәгаләт, бозау, дип сүгенә башлады Әмир*» [4, с. 176] (Нет, эта собака не держала в руках винтовку. Все еще этот вонючий хорь подкарауливает, все еще хочет стрелять. Дурак, проклятый, теленок, – начал ругаться Амир). «*Көннәрдән бер көнне шушы уңым бозавы капьлт уяңды бит*» [4, с. 291] (Однажды ведь эта растяпа, мямля внезапно проснулся).

В текстах В. Имамова образ возлюбленного или близкого человека сопоставляется с птицей «карлыгач» (ласточка). «*На-а, малкай, кызурак! Уен-муен түгел, абзаң карлыгачы янына бара бит*» [1, с. 25] (На-а, лошадка моя, быстрее! Не шутка, дядя твой едет к своей ласточке) А метафора «күгәрчен» (голубь) выступает как обраще-

ние к возлюбленной: «*Билгеле инде, Катя, күгәрченем, ул предприятие – запас окоп кына*» [3, с. 77] (Однозначно, Катя, голубушка моя, то предприятие всего лишь запасной окоп).

В. Имамов использует и предикативные метафоры. Таковыми, например, являются метафоры «*коелып төшү*» (растеряться, испугаться), «*йөгерең узу*» (пронестись), «*эретү*» (растопить), «*чәнчеп алу*» (уколоть) и т.д. «*Зиһене аша гына кырыкмаса-кырык төрлө уй йөгерең узды*» [3, с. 60] (В памяти пронеслись многочисленные мысли). «*Кадрия коелып төште*» [4, с. 55] (Кадрия испугалась). «*Менә көздән бөтен икмәкне таллап апкитмеләр дә бөтенәбезгә дә, тигез итеп, ачлык элмәге асыл куйдылар*» [4, с. 211] (С осени забрали весь урожай и этим всех подвергли смерти). «*Ул Фазылбәк таи багырьне алдына тезләп булса да барыбер эретәм мин*» [4, с. 208] (Хоть на колени встану, но все равно растоплю я этого бессердечного Фазылбака). «*Кадрия аның өтәләп торугын баялап бетермәде, сүзенәң ахырында усал чәнчеп алды*» [3, с. 91] (Кадрия не оценила его беспокойство, в конце речи злобно уколола).

Не менее важное место в создании эмоционального фона произведения, в передаче самых разнообразных оттенков переживаний героя или отношения писателя к изображаемому выступают **эпитеты**.

В исследовании рассматривались многочисленные эпитеты:

1. Эпитеты, изображающие природные явления: *бөдрә куаклар* (кудрявые кустарники), *искитмәле матур айлы кич* (удивительно красивый лунный вечер), *нинди гүзәл матур яклар* (какие прекрасные места) и т.д. «*Елга буйларында бөдрә куаклар*» [4, с. 209] (Около реки кудрявые кустарники).

2. Эпитеты, характеризующие внешний вид персонажей: *Шакмак мыеклы хәрби* (военный с квадратными усами), *карчыга борынлы кунак* (гость с ястребиным носом), *чем-кара чәчле ир* (мужчина с густыми черными волосами) и т.д. «*Шакмак мыеклы хәрби бик тә гади, бик тә үтемле итеп сөйли иде, халык тып-тын торды*» [4, с. 38] (Военный с квадратными усами говорил просто и ясно, народ стоял тихо).

3. Эпитеты, характеризующие психологическое состояние героев: *әрнүле караиш* (горестный взгляд), *боек кыяфәт* (печальный вид), *кырыс тавыш* (строгий голос), *алсу хыяллар* (розовые

мечты), *ачы яшь* (горькие слезы), и т.д.; «*Ә син тагын, депутат, министр булам дип, алсу хыяллар эченә чумып йөргән идең*» [3, с. 60] (А ты ходил, окунувшись в розовые мечты о том, что станешь депутатом, министром).

4. Эпитеты, обозначающие различные свойства предметов и явлений: *көмеш айлы мәчет* (мечет с серебряным месяцем), *утлы бау* (огненный кнут), *утлы хәбәр* (страшные сообщения), *кара көн* (черный день) и т.д. «*Ике-өч көн саен утлы хәбәр*» [4, с. 261] (Каждые два-три дня приходят страшные сообщения).

Особый интерес представляют эпитеты, присущие только творчеству В. Имамова, т.е. авторские эпитеты. Например, *бәхетле яшьлек исе* (запах счастливой молодости): «*Ике кулы белән Мансурга таянган гәүдәдән, тәмле хушбуй, бәхетле яшьлек исе аңкыды*» (Тело, облокотившееся двумя руками на Мансура, благоухает, пахнет счастливой молодостью). *Ата – улына, энесе абыйсына каршы кылыч күтәрәп, бертуктамый гомер кыя торган, акылларын көя кискән нинди халык соң без?* [2, с. 8] (Какой же мы народ, если отец идет на сына с саблями, младший брат – на старшего).

**Олицетворение** – одно из наиболее распространенных средств языка, которое широко употребляется и в художественной речи В. Имамова. В основе приема олицетворения лежит приписывание неодушевленным предметам человеческих свойств. Например, «*Кичен Корүзәнне йөзәрләгән учаклар каплап алды, күктә тулган ай елмайды*» [5, с. 22] (Вечером Корузан покрылся сотнями костров, на небе улыбнулась полная луна).

Олицетворения В. Имамовым используются при описании явлений природы, окружающих человека вещей, которые наделяются способностью чувствовать, мыслить, действовать.

Природа у В. Имамова несет самую разнообразную нагрузку. Например, в романе «Соленая рана» Амир отвергает любовь Нины, и в это время солнце прячется, то есть природа как бы сливается с настроением героев, еще резче его подчеркивая: «*Күк йөзеннән кояиш качкан иде*» [4, с. 68] (На небе солнце спряталось). В последующем примере описанием природы подчеркивается настроение не поступивших в техникум абитуриентов: «*Тышта томанлы яңгыр, караңгы көн, гүя табигать тә бәхете булмаганнарға кушылып, күз яшьләрен коя*» [4, с. 254] (На улице туманный дождь, темная ночь, природа, как бы сочувствуя несчастным, заливается слезами).

Анализ художественного текста помогает нам выявить развитие всей образной системы произведения. Было выявлено, что одним из наиболее ярких стилистических средств образности речи изучаемого автора является **сравнение**. В основе приема лежит сопоставление, приравнивание и показ сходных сторон предметов, явлений, процессов действительности. «Сравнение, как художественно-образное средство, широко применяется в художественном стиле. Также встречается в публицистике, научной литературе, в эпистолярном стиле и в разговорной речи» [6, с. 37].

В процессе сравнения участвуют два предмета (факт, явление, событие), один из которых является субъектом сравнения, другой объектом. Как известно, сравнивая предмет с явлением, явление с фактом, явление с процессом, осуществляется диалектное единство между ними. Они участвуют в образовании компонентов сравнительных конструкций. При выборе объектов сравнений писатель обращает внимание на окружающую действительность, что также является его показателем познания мира.

Зафиксированные в произведениях В. Имамова сравнения в зависимости от значения объекта мы классифицировали следующим образом:

1. Явления природы: сравнение с луной, солнцем, звездами очень часто встречается и в татарских песнях, и в произведениях устного народного творчества, и в художественных текстах. Выразительность, экспрессивный потенциал таких слов В. Имамовым использован для выражения как положительных, так и отрицательных эмоций: «*Тулган айдай балкый башлаган Евсей, кулын күкрәгенә куя-куя, ант сулары эчәргә тотынды*» [5, с. 101] (Евсей, сверкая, как полная луна, положила руку на сердце, начал клясться). «*Авыру карт кышкы кояш сыман сүрән генә елмайгандай итте, канәгать кыяфәттә ияк какты*» [4, с. 21] (Больной старик, улыбнувшись вяло, как зимнее солнце, кивнул удовлетворительно). «*Нина күк йөзәндәге ялгыз айныкыдай моңсу караш белән төбәләп торды аңа*» [4, с. 68] (Нина пристально смотрела на него печальным взглядом, как у одинокой луны).

2. Люди: «*Мәгәр менә хәерче крәстиән сыман ат сорап килүең күңелемә бер дә ошамый*» [1, с. 13] (Не нравится мне, что ты кланчишь у меня лошадь, как нищий крестьянин).

3. Растения: «*Телең, валлаһи, кычыткан сыман, хәзрәт*» [4, с. 61] (Язык у тебя как крапива, хазрат).

«*Өзелеп төшкән яфрак сыман кибең бөгәрләнгән ике-өч яшьлек бала өй эчендә берьялгызы иде*» [4, с. 29] (Обсохший, свернутый, как слетевший лист, ребенок лет двух-трех был дома один).

В произведениях В. Имамова образ возлюбленного или близкого человека, а так же их красота, молодость сравнивается со цветком. Это не удивительно, так как именно метафора «*чәчәк*» (цветок) и «*гәл*» (цветок), его признаки и действия в песнях и в фольклоре татарского народа выражает то или иное настроение, определенное психологическое состояние лирического героя: «*Тәҗәларын ача башлаган чәчәк бөреседәй гүзәл Айзирәкне Ибраһим әмирнең сараена кәргәч очратты ул*» [5, с. 166] (Айзирәк, прекрасную как раскрывающийся бутон цветка, он встретил во дворце амира Ибрагима).

4. Предметы быта: «*Тыныч ямьле урын бу. Бер якта түбәтәй шикелле баләкәй генә, йомрыгына таулар*» [5, с. 50] (Спокойное красивое место это. С одной стороны небольшие, круглые как тубетейка горы). «*Тимергали бабайның куллари-бармаклары мич башында киттерелгән талчыбыгы сыман*» [4, с. 20] (У дедушки Тимергали руки-пальцы стали как просохшие на печи ивовые прутья). «*Томан артында янган учак сыман тонык күзләре белән Әмир тарафына соңгы тапкыр караш ташлап алды*» [4, с. 46] (Он последний раз бросил взгляд в сторону Амира тусклыми, как горящий за туманом костер, глазами).

5. Животные и птицы: «*Очар коштай чабышкылар населеннән иде Акъял*» [1, с. 6] (Акъял был из породы скакунов, летающих как птицы). «*Могикан һәрчак ана бүре сыман алга томырылды, юл буе җәйрәннәр, боланнар шикелле сузылып, эре-эре алдырып чапты*» [3, с. 6] (Могикан все время, как волчица, стремился вперед, всю дорогу скакал крупными шагами, протягиваясь, как джейраны, олени). В данных примерах автор, сравнивая рысаков с летающими птицами, скачущими оленями, джейранами, и этим подчеркивая их быструю езду, выделяет их среди других скакунов.

6. Мифические существа: «*Эчке яктан Евсейның дию, җәң-пәриләр шикелле үкерең аваз салган тавышы ишетелде*» [5, с. 29] (Изнутри слышался голос Евсея, как будто орал див или черт). «*Дию пәрие, гыйфрит шикелле җир астынан коточкыч дәншәтле көч калыкты*» [5, с. 180] (Из-под земли появилась страшная сила, как див, чудовище). «*Тормышында бер чөметем дә кайгысы юк диярсен, артын шүрәле кытык-*

*лаган кеше төсле, бер очкынсыз кабына да кәлә»* [4, с. 18] (Совершенно не думает о своей жизни, все время смеется, как будто его шурале щекочет).

7. Процесс: «*Йөрәге ярылып чыгардай булып типте, сизенде ат»* [1, с. 39] (Лошадь почуяла, сердце его билось так, как бы рвалось из груди). «*Акъял, соңгы минутын сизенгәндәй, кинәт ярсу итеп кешиндә»* [1, с. 42] (Вдруг Акъял яростно заржал, как будто предчувствовал последнюю минуту). «*Айзирәккә текалде дә әйтерсең лә утлы күмер йотты»* [5, с. 169] (Он устоялся на Айзирак и как будто проглотил огненный уголь).

Как видно из примеров, В. Имамовым использованы и традиционные, и авторские сравнения. Приведенные примеры доказывают, что он хорошо владеет татарским литературным и разговорным языками, знает народное творчество, любит природу, лошадей. Писатель хорошо знает людей из разных слоев общества, особенности крестьянского быта, и все эти знания широко привлекает в своих произведениях при образовании сравнений.

В целом произведения известного писателя В. Имамова сыграли важную роль в развитии та-

тарского литературного языка, они заметно обогатили его лексический пласт, стилистические возможности и формы. Богатство стилистических приемов, употребление лексических образных средств свидетельствуют о том, что произведения В. Имамова являются творческой лабораторией художественного использования общенародного языка. Таким образом, в своих произведениях он выступает как зрелый художник слова.

#### Библиографический список

1. *Имамов В.Ш.* Крылья. – Казань: Тат. кн. изд-во, 1988. – 168 с.
2. *Имамов В.Ш.* Огненная степь. – Казань: Тат. кн. изд-во, 2001. – 431 с.
3. *Имамов В.Ш.* Могикан. – Наб. Челны: Газ.-кн. изд-во, 2001. – 188 с.
4. *Имамов В.Ш.* Соленая река. – Казань: Тат. кн. изд-во, 2004. – 384 с.
5. *Имамов В.Ш.* Казанская крепость. – Казань: Тат. кн. изд-во, 2005. – 239 с.
6. *Хаков В.Х.* Татарский литературный язык. – Казань: Тат. кн. изд-во, 1999. – 304 с.

С.С. Суслова

### СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ГНЕЗДО «ДЕЛАТЬ» В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ЯЗЫКЕ

*Данная статья представляет собой описание литературного фрагмента конкретного словообразовательного гнезда, в рамках которого составляющие его словообразовательные парадигмы и цепи раскрывают деривационные возможности вершинного слова.*

Лексемы, вербализующие представления человека о трудовой деятельности, составляют интерес с точки зрения лингвистики, являясь наиболее значимыми для русского менталитета. Кроме того, они составляют внушительный пласт русской лексики как литературной, так и диалектной. Ключевыми словами, репрезентирующими концепт «труд» в русской языковой картине мира, являются *дело, работа, труд* [1]. Первое из них имеет общеславянский корень, М. Фасмер сравнивает его с древнерусским *děti*, литовским *padėlyti* – «яйцо, подложенное в гнездо», *riedel* – «приложение», *dailē* – «искусство, ремесло», латышским *daiļš*, причем содержание понятия определяется им как нечто совершенное – занятие либо действие [2, с. 496]: «Таким образом, первые этапы осмысления труда происходили в акциональном ключе» [1, с. 108].

По-новому взглянуть на особенности семантики названных слов и их производных – глаголов *делать, работать, трудиться* – позволяет гнездовой подход к изучению лексики, деривации и механизму семообразования.

СГ *делать* является сильноразвёрнутым: содержит 343 слова, включая вершину гнезда [3, с. 281–284] (согласно «Толковому словообразовательному словарю русского языка» Ширшова – 90 слов [4, с. 268–270]). Производные гнезда *делать* располагаются на шести ступенях деривации: на первой – 78 дериватов, на второй – 129, на третьей – 103, на четвертой – 21, на пятой – 6, на шестой – 5. Следовательно, данное СГ характеризуется большой глубиной и сложностью, а самой продуктивной в нем является вторая ступень деривации, на которой образовано наибольшее количество производных.



Таблица 1

делать		
делаться		земледелец
делывать		земледелие
делание		земледелка
дело		картоноделательный
делатель		кирпичеделательный
деланный		ковродел
изделие		ковроделие
издел		кумысоделание
вделать		ледоделательный
возделать		маслодел
выделать		маслодельный
доделать		маслоделие
заделать I		маслодельня
заделать II		ничего/неделание
наделать		пакетоделательный
надделать		рукодел
недоделать		рукоделец
обделать		рукодельный
отделать		рукоделие
перedelать I		салодел
перedelать II		самодельный
поделать		своједельный
поделывать		слагодел
подделать		сталеделательный
приделать		стеклодел
проделать		стеклоделие
разделать		стеклоделательный
сделать		стеклодельный
сodelать		сукнодел
уделать		сукноделие
бракодел		сукноделательный
бумагоделательный		сукнодельный
винодел		сыродел
виноделие		сыроделие
винодельный		сыродельный
винодельня		сыродельня
домодельный		тестодел
железоделательный		тестоделательный
земледел		черепицеделательный

Сложная иерархическая структура гнезда раскрывается парадигматически и синтагматически. На горизонтальной оси структуру гнезда представляют две единицы: минимальная – словообразовательная пара и более крупная – словообразовательная цепь (СЦ). В гнезде *делать* насчитывается 342 словообразовательные пары, СЦ – 220. СЦ разнообразны по своему строению в плане частеречной принадлежности их составляющих:

*делать* (глагол) – *дело* (сущ.) – *дельный* (прил.) – *дельно* (нар.);

*делать* (глагол) – *вделать* (глагол) – *вделывать* (глагол) – *вделывание* (сущ.);

*делать* (глагол) – *самодельный* (прил.) – *самоделка* (сущ.) – *самodelковый* (прил.) и другие.

Один из критериев характеристики цепи – количество составляющих ее элементов, наибольшая СЦ данного гнезда состоит из шести звеньев: *делать* (I) *дело* (II) *бездельный* (III) *безделье* (IV) *бездельник* (V) *бездельничать* (VI) *бездельничанье*.

В качестве основной единицы вертикальной оси в составе гнезда выступает словообразовательная парадигма (СП) – совокупность всех непосредственно производных того или иного производящего. В качестве постоянных элементов СП выступают: в плане содержания – семантика про-

изводящего слова, в плане выражения – производящая основа; в качестве чередующихся элементов, соответственно: словообразовательные значения и словообразовательные аффиксы. СГ *делать* имеет 100 парадигм. Компоненты словообразовательных парадигм гнезда *делать* связаны между собой по смыслу через семантику вершины. В СГ с вершиной *делать* на первой ступени словообразовательная парадигма, как уже было отмечено, имеет 78 слов (см. табл. 1).

Глагольные СГ и их составляющие словообразовательные парадигмы в языке противопоставляются именным. Отличительная черта глагола как части речи, играющей центральную роль в построении предложения, обнаруживается и в структуре глагольных СГ. По наблюдению ученых, в целом глагольные СГ богаче и разнообразнее, чем СГ имен существительных или прилагательных. Функциональный подход к исследованию деривационных потенций глагола опирается на понимание того, что в отглагольных дериватах объективируется семантическая и синтаксическая валентность производящих слов (Ю.Д. Апресян, Е.Л. Гинзбург, М.Н. Янценецкая, Т.С. Морозова, Н.Е. Грушко и др.).

Не является исключением и словообразовательное гнездо *делать*, на всем его протяжении прослеживается семантическая преемственность от вершины к ее производным. Особенности семантической преемственности имеют приставочные глаголы, их на первой ступени – 21: *вделать, возделать, выделать, дodelать, заделать I, заделать II, наделать, надделать, недodelать, обделать, отделать, переделать I, переделать II, подделать, подделывать, приделать, проделать, разделить, сделать, соделать, уделать*. Из них глаголов-моносемантов – 8, остальные единицы имеют в своем составе два и более лексико-семантических варианта (ЛСВ).

Вершина СГ – полисемант, имеющий четыре ЛСВ [5, с. 381]:

*Делать* ЛСВ 1 – Создавать обычно с помощью инструментов, специальных приспособлений, машин и т.п. различного рода предметы, вещи, изделия; изготавливать, производить. || Созда-

вать (произведения литературы, живописи, музыки и т.п.)

ЛСВ 2 – Заниматься чем-либо, работать, проявлять какую-либо деятельность. || В сочетании с некоторыми категориями существительных употребляется в значении: совершать, выполнять, производить. || В сочетании со словами, указывающими меру, количество, обозначает: совершать работу, движение в этом объеме, в этом количестве.

ЛСВ 3 – *также без доп.* Поступать, действовать каким-либо образом. || Оказывать, причинять.

ЛСВ 4 – *из кого-чего.* Обращать, превращать в кого-либо, что-либо. || кем-чем. Приводить в какое-л. состояние или положение. || Придавать какой-либо вид.

В большинстве приставочных глаголов совершенного вида на первой ступени деривации СГ *делать* значения моносемантов и ЛСВ полисемантов отражают проекции одного или двух ЛСВ вершины. Кроме того, добавляется словообразовательное значение приставки, лексико-грамматическое значение способа глагольного действия и значение вида (ограничения действия внутренним пределом, значение предельности действия), например:

*Вделать* – Укрепить, вставив куда-либо, во что-либо.

Согласно «Русской грамматике 80», приставка *в-* не очень богата в семантическом плане, а в данном случае она имеет следующее конкретное словообразовательное значение: «поместить в пространство, созданное с помощью этого действия» [6, с. 357]. Значение приставочного глагола отражает объем ЛСВ 1 вершины гнезда.

*Возделать* – Сов. к возделывать. ЛСВ 1 – Подготавливать почву к посеву, посадке растений; обрабатывать.

ЛСВ 2 – Выращивать, разводить (растения).

Префикс *воз-* в сочетании с производящим глаголом образует приставочный глагол со значением «совершить (довести до результата) действие, названное мотивирующим глаголом» [6, с. 358]. ЛСВ 1 и ЛСВ 2 производного имеют разный семный состав, однако опосредованная связь существует (см. рис.).

‘выращивать’	→	‘подготавливать’	→	‘заниматься’	→	делать
ЛСВ 2		ЛСВ 1		ЛСВ 2		вершина
производного		производного		вершины		

Рис.

Все обозначения действий предполагают «Заниматься чем-либо, работать, проявлять какую-либо деятельность» – ЛСВ 2 вершины. При этом ЛСВ 1, ЛСВ 2 производного отражают ЛСВ 2 вершины полностью.

Приставочный глагол **выделать** имеет два ЛСВ:

1) Тщательно, с большим совершенством сделать, выполнить. || *Разг.* Совершить, проделать что-либо необычное, сделать сложное, замысловатое движение и т.п.

2) Подвергнув специальной обработке, придать какое-либо качество, свойство.

Регулярная и продуктивная морфема *вы-* в соединении с вершиной гнезда образует приставочный глагол **выделать** и имеет словообразовательное значение «интенсивно и (или) тщательно совершить действие, названное мотивирующим глаголом» [там же], которое реализуется обоим ЛСВ производного слова. ЛСВ 1 включает семантику вершины (ЛСВ 1) через свою гипосему «сделать» как в основном значении, так и в его оттенке, а дифференциальная сема ЛСВ 1 производного слова «тщательно» расширяет семантический объем вершины, так же как и ряд сем «с большим», «совершенством», «выполнить».

В ЛСВ 1 и ЛСВ 2 производного задействован ЛСВ 1 вершины гнезда.

**Доделать** – Довести до конца, окончить работу над чем-либо. || Дополнительно обработать, подправить, исправляя, добавляя что-либо.

Приставка *до-* в соединении с глагольной основой имеет три типа значений, в том числе «действие, названное мотивирующим глаголом, довести до конца или до какого-н. предела» [6, с. 359]. Гиперсема «**довести**» и гипосема «окончить» соответствуют словообразовательному значению приставки.

Значение моносеманта отражает ЛСВ 1 и ЛСВ 2 вершины.

**Заделать II** – Закрыть отверстие, забив, заложив его чем-либо. || *Разг.* Закупорить, упаковать.

Регулярный и продуктивный префикс *за-* реализует в данном производном первой ступени значение «покрыть(ся), закрыть(ся) чем-л. с помощью действия, названного мотивирующим глаголом» [6, с. 360], что отражает гиперсема «**закрыть**».

В значении производного задействован ЛСВ 2 вершины гнезда.

**Наделать** ЛСВ 1 – (*что и чего*). Сделать в каком-л. количестве.

ЛСВ 2 – Сделать что-л. плохое, ошибочное, недопустимое; натворить. || *обычно кому.* Доставить, причинить что-л. неприятное.

ЛСВ 3 – (*что и чего*). Сделать, совершить много чего-л. нежелательного.

ЛСВ 1 производного реализует словообразовательное значение префикса «накопить(ся) в определенном количестве с помощью действия, названного мотивирующим глаголом» [6, с. 361]. Префикс *на-* в значении «интенсивно совершить действие, названное мотивирующим глаголом» [там же] модифицирует значение производящего, что отразилось в ЛСВ 2 и ЛСВ 3 **наделать**. Семантическая преемственность по отношению к вершине гнезда приставочного глагола **наделать** наблюдается во всех ЛСВ производного: гиперсема «**сделать**» ЛСВ 1, ЛСВ 2, ЛСВ 3 эксплицитно включает семантику глагола-вершины во все ЛСВ **наделать**.

В ЛСВ 1 производного вошел ЛСВ 1 вершины, ЛСВ 2 и ЛСВ 3 отражают семантику ЛСВ 3 вершины гнезда.

Рассмотренные примеры (включая и те, что не вошли в рамки данной публикации) подтверждают предположение о сохранении семантики вершины на протяжении всего СГ: от вершины к замыкающему слову и о её преобразовании при деривации. Производные приставочные глаголы, как моносеманты, так и многозначные слова, первой ступени СГ **делать** отражают проекции всех ЛСВ вершины, включая оттенки, демонстрируя разветвленную структуру проекций, идущих от вершинного слова. При этом наиболее активно проецируется ЛСВ 1, а также ЛСВ 2 вершины СГ **делать** (см. табл. 2).

Производные первой ступени СГ **делать** свидетельствуют о семантической непрерывности словаря: «Это свойство словаря обусловлено тем самоочевидным и в общем-то тривиальным фактом, что в языке нет и не может быть слов, изолированных в семантическом отношении. Каждое слово десятками и сотнями нитей связано со значениями многих других» [7, с. 65]. Анализируя приставочные глаголы первой ступени словообразовательного гнезда с вершиной **делать**, отмечаем последовательную семантическую преемственность значений производных моносемантов и многозначных слов, их связь с вершиной гнезда. Все глаголы-производные первой ступени образованы непосредственно от глагола **делать**, а значит, по определению, каждый из них включает в себя семантику вершины гнезда.

Таблица 2

Задействованность ЛСВ вершины СГ *делать* в семантике производных 1 степени

	ЛСВ 1 вершины	ЛСВ 2 вершины	ЛСВ 3 вершины	ЛСВ 4 вершины
<i>вделать</i>	X			
<i>возделать</i>		X		
<i>выделать</i>				
<i>ЛСВ 1</i>	X			
<i>ЛСВ 2</i>	X			
<i>доделать</i>	X	X		
<i>заделать 1</i> <i>начать делать</i>	X			
<i>заделать 2</i> <i>закрыть отверстие</i>		X		
<i>наделать</i>				
<i>ЛСВ 1</i>	X			
<i>ЛСВ 2</i>			X	
<i>ЛСВ 3</i>			X	
<i>наделать</i>		X		
<i>недоделать</i>	X			
<i>обделать</i>				
<i>ЛСВ 1</i>	X			
<i>ЛСВ 2</i>	X			
<i>ЛСВ 3</i>				X
<i>ЛСВ 4</i>				X
<i>ЛСВ 5</i>			X	
<i>отделать</i>				
<i>ЛСВ 1</i>	X			
<i>ЛСВ 2</i>	X			
<i>ЛСВ 3</i>			X	
<i>ЛСВ 4</i>			X	
<i>переделать 1</i>		X		
<i>переделать 2</i>		X		
<i>поделать</i>				
<i>ЛСВ 1</i>	X			
<i>ЛСВ 2</i>		X		
<i>подделать</i>	X			
<i>приделать</i>				
<i>ЛСВ 1</i>	X			
<i>ЛСВ 2</i>	X			
<i>проделать</i>				
<i>ЛСВ 1</i>	X			
<i>ЛСВ 2</i>		X		
<i>ЛСВ 3</i>			X	
<i>разделать</i>				
<i>ЛСВ 1</i>	X			
<i>ЛСВ 2</i>		X		
<i>ЛСВ 3</i>	X			
<i>сделать</i>	X	X	X	X
<i>соделать</i>	X	X	X	X
<i>уделать</i>				
<i>ЛСВ 1</i>	X			
<i>ЛСВ 2</i>				X (оттенок ЛСВ)

Однако данная преемственность не сковывает семантические рамки производных, скорее, наоборот, включает в себе потенции дальнейшего обогащения значений. Происходит развитие, которое проявляется в наращении сем и появлении новых ЛСВ.

#### Библиографический список

1. Токарев Г.В. Теоретические проблемы вербализации концепта «труд» в русском языке: Дис. ... д-ра филол. наук. – Волгоград, 2003. – 472с.
2. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. Т. I. – М.: Прогресс, 1964. – 562 с.

3. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка. В 2 т. Т. II. – М.: Русский язык, 1985.

4. Шишов И.А. Толковый словообразовательный словарь русского языка: Комплексное описание русской лексики и словообразования. – М.: Изд-во АСТ: Астрель: Русские словари: Ермак, 2004. – 1022с.

5. Словарь русского языка. В 4 т. Т. I. – М.: Русский язык, 1981.

6. Русская грамматика. В 2 ч. Ч. I. – М.: Наука, 1980.

7. Караулов Ю.Н. Общая и русская идеография. – М.: Наука, 1976. – 355 с.

УДК 821.161.1.09 + 929 Бунин

О.М. Таршина

### ЧЕТЫРЁХСТОПНЫЙ ХОРЕЙ И.А. БУНИНА

*В настоящей статье содержатся результаты исследования экспрессивно-семантического ореола четырёхстопного хорей в лирической поэзии И.А. Бунина. Автор определяет круг тем, мотивов и жанровых ассоциаций, формирующих семантику данного размера. В процессе описания семантических особенностей бунинского четырёхстопного хорей привлекаются данные о семантике данного размера в русской поэзии XVIII–XX вв.*

**Ключевые слова:** лирические стихотворения И.А. Бунина; семантика четырёхстопного хорей; семантический источник; тема; мотив; жанр; ситуация.

Изучить стихосложение большого поэта – это не значит только определить соотношение стихотворных размеров, типы рифм и строф в его произведениях, а это значит выявить, какой смысл вызывает к жизни его стиховое творчество, следует ли поэт традиции или спорит с ней. В центре нашего внимания – изучение семантики стихотворных размеров лирической поэзии И.А. Бунина. В данной статье представлены результаты исследования семантики его четырёхстопного хорей (Х4). Наша задача – описать тематические и жанровые предпочтения данного размера в лирике поэта. Анализ отдельных текстов Бунина соотносится в нашей работе с рассмотрением семантики хорейских произведений его предшественников. Материалом исследования являются 48 оригинальных лирических текстов (1146 стихов), взятых из прижизненных изданий, а также из Собрания сочинений И.А. Бунина в 9 тт. и из т. 84 «Литературного наследства». Переводы, в том числе и «Песнь о Гайавате», остаются за пределами нашего внимания.

Поэт создавал произведения Х4 на протяжении всей творческой жизни, по распространённости среди хорейских размеров Х4 уступает лишь пятистопному хорей (66 текстов). С самого

начала на формировании семантики Х4 сказывалось влияние поэтической традиции. Следует отметить, что в большинстве случаев это влияние было изометрическим, то есть Х4 Бунина испытывал прежде всего влияние именно Х4 предшественников. Усвоение семантики происходило путём усвоения стихотворной формы, структуры. Так, первый текст данного размера «Весенней ночью» (1886) [17, с. 238] был создан «на мотив» Полонского (об этом свидетельствует подзаголовок), семантическим источником явилось стихотворение Полонского «Посмотри, какая мгла!» (1844) [15, с. 66]. Начальные стихи обоих текстов, одинаково имеющие мужские окончания, которые придают звучанию фразы отрывистость, в композиционном плане образуют вводную часть: «Посмотри – какая мгла / В глубине долин легла! <...>» (Полонский) – «Нет! Не спится. Свет луны / Разгоняет всегда сны <...>» (Бунин). Точкой соприкосновения в плане содержания здесь является то, что в обоих текстах есть апелляция к зрительным ощущениям, создаётся установка на зрительное восприятие. Затем следует описание ночной природы, лунного пейзажа: «<...> Под её прозрачной дымкой / В сонном сумраке ракушек / Тускло озеро блестит <...>»

(Полонский) – «<...> *На полу скользя лучами, / Заглянув под сень берёзы, / Пробуждает он ночами / Поэтические грёзы* <...>» (Бунин). Эмоциональный тон, мажорное настроение, выраженное при помощи лексических и синтаксических средств, одинаково характерны для обоих текстов. Оба текста представляют собой восторженный монолог лирического героя. Однако если в стихотворении Полонского внимание лирического субъекта сосредоточивается на картине ночного пейзажа (описательная часть здесь вполне автономна и могла бы являться отдельным текстом), то в бунинском тексте – на собственных чувственных ощущениях, вызванных тем, что свет луны «<...> *пробуждает поэтические грёзы* <...>». При почти полном совпадении формальных показателей произошла трансформация семантики источника путём введения нового мотива и при сохранении тех же образов. Важно отметить, что в обоих произведениях мы видим непосредственное изображение явления, автору важно не изложить мысли, а представить картину ночи, передать настроение лирического героя, приблизить ситуацию к читателю. **Ситуативность** является важнейшей чертой, характерной для хореических текстов в целом и отличающей их от ямбических. Непосредственному изображению соответствуют глаголы настоящего времени, глаголы в повелительном наклонении, обращения, установка на диалог, апелляция к слуховым и к зрительным ощущениям (здесь мы перечислили наиболее существенные показатели). Необходимо подчеркнуть, что в текстах Х4 Бунина ситуативность формирует стихотворную семантику, влияя на выбор тем и мотивов, связываясь с определёнными жанровыми ассоциациями. Далее мы рассмотрим этот механизм более детально и на конкретных примерах.

Предметом изображения в текстах Х4 Бунина, как правило, является момент наивысшего напряжения, перелома, ситуация, когда лирический субъект испытывает особенное волнение, душевное потрясение, которое выражается при помощи лексических и грамматических средств и передаётся читателю. Так, темой ранней любовной лирики поэта (в рамках Х4) является предстоящая разлука, неизбежный разрыв с любимой («Перед разлукой» (1887), «Нынче ночью поезд шумный...» (1887–1891), «Если б только можно было...» (1894)). Коммуникативную структуру перечисленных текстов характеризует установка на диалог с люби-

мой, таким образом, создаётся иллюзия непосредственного общения, последней в жизни с ней беседы: «*Нынче ночью поезд шумный / Унесёт меня опять... / Сядь же ближе... Дай мне руку / На прощанье поласкать* <...>» [11, с. 12].

Предметом изображения в пейзажной лирике (в пределах Х4) становятся стихии и изменения, происходящие в природе в связи с переменной времён года, чаще всего с наступлением весны («Весеннее» (1893), «Первые ручьи» (1901), «Полая вода» (1901), «Стали дымом, стали выше...» (1917)). Поэту важно отразить динамику происходящего, запечатлеть наивысший момент напряжения и передать экспрессию, накал чувств, эмоций, испытываемых лирическим героем. Следует подчеркнуть, что данная тематика не является достоянием только бунинского Х4, она характерна для Х4 русских поэтов XIX века. Так, изображение бушующего моря, бури мы видим у Языкова («Пловец» («Нелюдимо наше море...») (1829), «Пловец» («Воют волны, скачут волны!...») (1831), «Морская тonya» (1839)), Хомякова («На перенесение Наполеонова праха» (1840)), Тютчева («Море и утёс» (1848)). Бунин, следуя традиции, пишет стихотворения «Долог был во мраке ночи» (1895), «Высоко наш флаг трепещет» (1901), «Песни бури» (1901). На создание стихотворений «грозовой» тематики («Не пугай меня грозою» (1888), «Последняя гроза» (1900), «После дождя» (1901)) оказала заметное влияние поэзия Тютчева. Отмечая влияние изометрического характера тютчевской лирики, необходимо указать случаи, когда семантическим источником являлся текст не хореический, а ямбический. На создание стихотворения «Не пугай меня грозою...» [11, с. 9] оказало непосредственное влияние тютчевское стихотворение «Как весел хохот летних бурь...» (1850–1851) [18, с. 234], начальный стих текста Тютчева процитирован в бунинском тексте, только слово «летних» заменено словом «вешних». Как и в примере с текстом Полонского, сохранена структурная организация семантического источника: оба стихотворения состоят из двух восьмистиший, причём в первом из них мы видим одинаковые рифмы «бурь – лазурь» в обоих текстах, и там, и там – женские и мужские окончания в стихах. Тема тютчевского произведения, определённая уже в начальном стихе, является одной из тем (но не главной!) текста Бунина и реализуется в первой строфе стихотворения, семантическая организа-

ция бунинского текста более сложная. В основе её лежит оппозиция, которой нет у Тютчева: весенние бури vs. ненастье, непогода. Весенние бури не страшны, так как они несут обновление: «<...> После бури над землёю / Светит радостной лазурь, / После бури, молодея / В блеске новой красоты, / Ароматней и пышнее / Распускаются цветы! <...>». Ненастье лирический герой связывает с горечью бессмысленного существования, с увяданием жизненных сил: «<...> Но страшит меня ненастье: / Горько думать, что пройдёт / Жизнь без горя и без счастья, / В суте дневных забот <...>». Если принять во внимание метафорический смысл этой оппозиции, станет ясно, почему «летних» заменено словом «вешних». Именно весенние бури являются метафорой юных страстей, здесь достаточно вспомнить строфу 29 главы VIII «Евгения Онегина», которая вполне могла быть источником вышеназванной семантической оппозиции: «<...> Любви все возрасты покорны; / Но юным, девственным сердцам / Её порывы благотворны, / Как бури вешние полям <...> / Но возраст поздний и бесплодный, / На повороте наших лет, / Печален страсти мёртвый след: / Так бури осени холодной / В болото обращают луг / И обнажают лес вокруг <...>» [16, с. 178]. На пушкинский текст как на возможный тематический источник указывают лексические совпадения.

И пушкинский, и тютчевский тексты носят характер логический, в них нет установки на диалог, обращений, глаголов в повелительном наклонении; настоящее время глаголов здесь обозначает действие, которое служит для выражения постоянного свойства предмета, обычно ему присущего [14, с. 485]. У Пушкина представлены размышления о природе любви юной и зрелой, логический характер стихотворения Тютчева на синтаксическом уровне подчёркнут употреблением развёрнутых конструкций с союзами «когда» и «как». В бунинском хореическом тексте иная коммуникативная структура, имеется установка на собеседника, на непосредственное общение. Предметом изображения являются переживания лирического героя. С помощью лексических и грамматических средств (первый стих начинается с отрицательной частицы «не», все предложения в тексте восклицательные) выражается эмоциональное напряжение. Таким образом, ямбические источники подвергаются в хореическом тексте эмоционально-смысловой перестройке.

Нельзя говорить о том, что стихотворениях Х4 Бунина никогда не излагаются какие-то размышления, однако следует отметить, что мысли эти всегда привязаны к определённой ситуации. Так, текст «Эпиталямы» (1901) открывается описанием свадебного обряда, в нём представлен «<...> чистый образ новобрачной <...>», к ней (то есть к конкретному адресату) и обращены мысли автора-повествователя о сущности жизни: «<...> Сохрани убор венчальный, / Сохрани цветы твои: / В жизни краткой и печальной / Светит только безначальный / Непорочный свет любви!» [6, с. 98]. То же самое мы видим и в стихотворении «Мать» («На пути из Назарета») (1912), где повествуется о встрече со Святой Девой (при этом приводятся бытовые подробности, развёрнутое портретное описание Девы Марии не как святой, а как обычной женщины): «Лет пятнадцать... Ожерелье / Из серебряных монеток... На висках татуировка... / Лёгкий кубовый покров, / Ниспадающий на плечи <...> / Ты ли это, Матерь Бога / И Владычица миров?» [8, с. 166]. Отталкиваясь от представленной ситуации встречи, автор переходит к восторженному прославлению Девы Марии, а весь текст заканчивается полной экспрессии фразой, заключающей в себе мысль о судьбе человечества. Ситуация встречи, воссозданная так, как будто это действительно могло бы произойти, портретные характеристики Девы Марии и Иосифа, простая, естественная речь Матери – с одной стороны, прославление Её духовного подвига, Её как покровительницы всех людей – с другой, – всё это порождает катарсис, вызывает накал чувств. Заключительная строфа, содержащая в себе пророчество о будущем человечества, о том, «<...> что ещё раз к Назарету приведёт его судьба», является кульминацией всего стихотворения.

М.Л. Гаспаров отмечает, что семантику Х4, начиная с XVIII века, характеризует его связь с песней (анакреонтической, салонной, народной и духовной) [12, с. 193]. В первой половине XIX века вехой в развитии размера становится освоение больших эпических форм (в творчестве Карамзина, Жуковского, Пушкина, Ершова) [13, с. 121]. Во второй половине XIX века хореические сказки по образцу пушкинских уже не пишутся, однако очень часто Х4 становится размером баллад. Наиболее устойчивой традицией, как показывает Гаспаров, оказалась народно-песенная, восходящая к ритму народного стиха [13, с. 237]. Об ориентации

Бунина на песенный жанр в раннем творчестве свидетельствуют заглавия ряда стихотворений данного размера. Среди текстов Х4 особый интерес представляет стихотворение «Весеннее», на примере анализа которого можно наглядно продемонстрировать роль литературной традиции в освоении семантики Х4. Сначала оно было опубликовано под заглавием «Из песен о весне» [9, с. 528]. В стихотворном сборнике «Под открытым небом» оно имеет другой заголовок – «Весенняя сказка» [5, с. 9], в следующих публикациях (в сборнике «Листопад» [4, с. 46] и в Собрании сочинений 1915 г. [6, с. 93] стоит нейтральное название «Весеннее». Стихотворение создано на пересечении двух традиций – песенного Х4 и сказочного Х4. В этом произведении весна представлена в образе спящей царевны, которую должен разбудить поцелуй апреля-царевича (в ранних публикациях слова «весна» и «апрель» писались с заглавной буквы, как имена собственные): «<...> Сладко спит Весна-царевна / в белоснежном саркофаге... / И придёт Апрель-царевич / Из заморских стран далёких <...> / И прильнёт к устам царевны / Крепко жаркими устами, / И она в испуге вздрогнет, / Разомкнёт свои ресницы <...>» [6, с. 93]. Сюжет спящей царевны является одним из наиболее архаичных в мировой литературе. В мифологии многих народов широко представлены различные версии данного сюжета. Согласно верованиям древних славян, зимний сон природы и её весеннее пробуждение ассоциировались с возвращением к жизни богом-громовником дождевых туч и заключением им брака с богиней весенних гроз [2, с. 219]. Как показало исследование О.Г. Аториной, первой литературной обработкой сюжета спящей царевны, пробуждаемой поцелуем жениха, на русской почве стала сказка Жуковского «Спящая царевна» (1831), и одним из нововведений поэта стал её стихотворный размер – Х4 [1, с. 172–173]. Х4 как традиционно сказочный и балладный размер получил распространение в последующих произведениях о спящей царевне, например, в «Сказке о мёртвой царевне и о семи богатырях» (1833) Пушкина. Сюжетная канва сказок Жуковского и Пушкина послужила образцом для стихотворения Фета «Глубь небес опять ясна...» (1879). В этом произведении присутствуют образы спящей царевны и спешащего её разбудить жениха: «<...> Каждый час и каждый миг / Приближается жених. Спит во гробе ледяном, / Очарованная сном <...>» [19, с. 121].

Семантику размера стихотворения Бунина формирует переплетение традиций сказочного и песенного Х4. Об исходной ориентации поэта на песню, во-первых, свидетельствует заглавие «Из песен о весне», во-вторых, первоначальная строфическая организация (разбивка на четверостишия), в-третьих, насыщенность сонорными согласными, а также обилие анафор и лексических повторов, создающих напевность стиха. Следует отметить, что впервые поэт создаёт текст Х4 со сплошными женскими окончаниями, большая часть стихов в котором не зарифмована. Именно эта стихотворная форма (белый стих с женскими клаузулами) будет вскоре выбрана им для перевода «Песни о Гайавате». С другой стороны, не вызывает сомнения влияние сказок Жуковского и Пушкина на создание этого стихотворения, при этом сказочный сюжет о спящей царевне приобретает метафорический характер.

В русле песенной традиции написано стихотворение «Цыганка», в центре которого – образ цыганки. Цыганская тема получила в русской лирике широкое распространение. Не являясь атрибутом только лишь Х4, в рамках данного размера она имела свою историю. Успех цыганской темы во многом был предопределён стихотворением Полежаева «Цыганка» (1833), которое, по мнению Гаспарова, явилось полемическим откликом на «Вакханку» Батюшкова (1817) [12, с. 212]. В 1840–1850 гг. появляются стихотворения «Цыганке» Фета (1843), «Песня цыганки» Полонского (1853). Вполне возможно, что тематическим источником бунинского стихотворения стал текст Полонского: в пользу этой гипотезы свидетельствует ряд соответствий на нескольких уровнях поэтического текста.

Ориентация на песенный жанр является важнейшим атрибутом многих стихотворений Х4. Для семантической эволюции Х4 лирики Бунина принципиально важным является то, что связь с песней по-разному проявляется в раннем и в зрелом творчестве. Так, в раннем творчестве принадлежность к жанру декларировалась в заглавиях стихотворений, что почти не характерно для более поздних текстов. В зрелом творчестве происходят изменения в субъектной организации текстов и расширение тематического спектра. Начиная с 1903 года, Х4 становится носителем экзотики, восточной и русской народной. Ряд стихотворений данной тематики характеризует их принадлежность к ролевой лирике, при этом боль-



шая их часть написана в русле песенной традиции. Раньше были стихотворения, где «поют» ручьи, ветер, но их нельзя было отнести к ролевой лирике: никакой смены субъекта здесь не происходило, сохранялись лексика и синтаксис собственно авторской лирики; в основе подобных стихотворений лежал давний приём одушевления природы, метафорического её осмысления. Стихотворения, относящиеся в зрелом творчестве к ролевой лирике, написаны в форме монолога девушки, которая скучает по возлюбленному («Девичья» (1906–1907), «Терем» (1903–1906)), своенравной женщины Востока, которую муж за неверность поменял на рис («Жена Азиса» (1903)), разбитного удалыца («Что ты мутный, светел-месяц?» (1915)), при этом для каждого лирического персонажа характерна только ему свойственная речевая манера.

Новым является и то, что темой ряда стихотворений становится экзотический пейзаж («Вот он снова, этот белый» (1916), «Стали дымом, стали выше» (1917), «Сохнут жарко, сохнут травы...» (?)), реже – портрет («Мать» («На пути из Назарета») (1912), «Лик прекрасный и бескровный» (1915), «Рабыня» (1916)), при этом усиливается внимание к деталям, из которых «складывается» описание. Изображаемым явлением для целого стихотворения зачастую становится одно единственное движение, один момент («Рабыня» (1916), «Падущая звезда» (1916), «Ландыш» (1917)).

Строфичность, употребление параллелизмов, кольца, анафоры, лексические повторы, характерные для стихотворений зрелого творчества свидетельствуют о доминировании напевного стиля в Х4 Бунина [20]. Традиция эпического хорей вновь обнаруживает себя в стихотворении «Алисафия» (1912), основу которого составляет сюжет о святом Георгии, победившем Змея и спасшем царевну. Текст, созданный по мотивам духовного стиха «Красная Алисафия Агапиевна», из которого поэт делал выписки, с одной стороны, характеризуется наличием жанровых признаков баллады (полной балладной фабулы, балладных персонажей, балладного хронотопа, балладной темы «нечистой силы»), с другой – ориентацией на песенный фольклор (употребляются присущие русскому фольклору образы, символика, лексика, синтаксис, сплошные дактилические окончания). Большая часть текста отводится изображению тревожного ожидания, состояния опасности как всеохватывающего, длительного про-

цесса (длительность эта подчёркивается композиционно выделенными повторами, употреблением несовершенного вида глаголов прошедшего времени и глаголов настоящего времени). Данный комплекс тем является неизменной частью семантики русского балладного Х4.

Подведём итоги.

1. Семантика Х4 Бунина формируется под влиянием и в русле литературной традиции. Усваивая опыт предшественников (Жуковского, Пушкина, Тютчева, Фета, Полонского), Бунин творчески его переосмысливал, перерабатывал, подчиняя собственному художественному поиску.

2. Произведения Х4 лирики Бунина – не логические, а эмоциональные. Предметом речи являются не абстрактные размышления и доказательства, а непосредственное изображение конкретного явления и передача настроения. Приближению ситуации к читателю способствует установка на диалог, обращения, апелляция к слуховым и к зрительным ощущениям, вопросы, употребление определённых глагольных форм. Влияя на выбор тем и мотивов, связываясь с определёнными жанровыми ассоциациями, ситуативность является общим знаменателем, средством формирования стихотворной семантики Х4 лирической поэзии Бунина.

#### Библиографический список

1. Аторина О.Г. «Спит во гробе ледяном / Очарованная сном...»: сюжет спящей царевны в русской литературе XIX–XX вв. // Русская филология: Учёные записки Смоленского государственного педагогического университета. Т. 8. – Смоленск: СГПУ, 2004. – С. 171–179.
2. Афанасьев А.Н. Поэтические воззрения славян на природу: В 3 т. Т. 2. – М.: Современный писатель, 1995. – 396 с.
3. Бунин Ив. Избранные стихи. – Париж: Современные записки, 1929. – 237 с.
4. Бунин И.А. Листопад. Стихотворения. – СПб.: Скорпион, 1901. – 178 с.
5. Бунин И.А. Под открытым небом. – М.: Детское чтение, 1898. – 61 с.
6. Бунин И.А. Полное собрание сочинений. В 6 т. Т. 1. – СПб.: Изд. т-ва А.Ф. Маркс, 1915. – 258 с.
7. Бунин И.А. Полное собрание сочинений. В 6 т. Т. 3. – СПб.: Изд. т-ва А.Ф. Маркс, 1915. – 248 с.
8. Бунин И.А. Полное собрание сочинений. В 6 т. Т. 6. – СПб.: Изд. т-ва А.Ф. Маркс, 1915. – 335 с.
9. Бунин И.А. Собрание сочинений. В 9 т. Т. 1. – М.: Художественная литература, 1966. – 593 с.

10. Бунин И.А. Собрание сочинений. В 9 т. Т. 8. – М.: Художественная литература, 1967. – С. 7–40.
11. Бунин И.А. Стихотворения 1887–1891 гг. – Орёл: Орловский вестник, 1891. – 78 с.
12. Гаспаров М.Л. Метр и смысл. Об одном механизме культурной памяти. – М.: РГГУ, 2000. – 289 с.
13. Гаспаров М.Л. Очерк истории русского стиха. Метрика. Ритмика. Рифма. Строрифика. – М.: Фортана Лимитед, 2002. – 352 с.
14. Грамматика русского языка. В 2 т. Т. 1. Фонетика и морфология. – М.: Издательство АН СССР, 1952. – 720 с.
15. Полонский Я.П. Стихотворения. – Л.: Советский писатель, 1954. – 547 с.
16. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений. В 10 т. Т. 5. – М.: Наука, 1964. – 638 с.
17. Стихи // Литературное наследство. Т. 84. Иван Бунин: В 2 кн. Кн. 1. – М.: Наука, 1973. – С. 173–286.
18. Тютчев Ф.И. Стихотворения. – Л.: Советский писатель, 1953. – 378 с.
19. Фет А.А. Стихотворения и поэмы. – Л.: Советский писатель, 1986. – 752 с.
20. Эйхенбаум Б.М. О поэзии. – Л.: Советский писатель, 1969. – 552 с.

М.И. Тибилова

## АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ НОВОГО СЛОВА В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

*Статья посвящена изучению современных лексических инноваций в русском языке. Актуальность темы обусловлена тем, что проблема возникновения и употребления новых слов всегда интересовала лингвистов; в связи с интенсификацией процесса неологизации на современном этапе развития русской языковой системы указанная проблема открывает новые возможности ее решения. Цель статьи – рассмотреть нетрадиционные аспекты изучения инноваций в современной лингвистической литературе.*

Наиболее активно новые слова исследуются в отечественном языкознании, начиная с 60-х годов прошлого века, о чем свидетельствуют монографии, диссертационные исследования, многочисленные статьи, в которых новообразования рассматриваются в различных аспектах: словообразовательном, лексикологическом, социолингвистическом и т.д.

Однако в современной отечественной лингвистике наряду с традиционными аспектами изучения новых слов существуют и нетрадиционные подходы к исследованию инновационного корпуса лексики.

Одно из нетрадиционных неологических направлений – *ментальный аспект* [1, с. 142]. При таком подходе к лексическим инновациям последние рассматриваются через призму национального менталитета, его основных черт. Особенно актуален указанный подход при изучении новых слов иноязычного происхождения.

«Ментальность есть мирозерцание в категориях и формах родного языка, соединяющее в процессе познания интеллектуальные, духовные и волевые качества национального характера в типичных его проявлениях» [1, с. 143].

Восприятие и истолкование новых заимствованных в русский язык слов вступают в противо-

речие с онтологическими чертами русской ментальности, в связи с чем возникают некоторые теоретические проблемы.

Лексикологическая проблема состоит в том, что в русском языке уже имеются слова того же или близкого значения. Сегодня английские слова вытесняют лексемы подобного рода, среди которых имеются и слова иноязычного характера, французские и немецкие. Вот почему *экран стал дисплеем, популярность и авторитетность – рейтингом, подросток – тинейджером* и т.п.

Указанная проблема вызывает проблему общекультурного характера, которая состоит в том, что проникаемость языковой системы в отношении заимствуемых слов отчасти преобразует структурную основу русской ментальности. В частности, растет уровень субъективности в высказывании. Так, если вместо слова *законность* употреблено слово *легитимность* (признание законным), то обедняется объем понятия.

Распространяется также скрытое умягчение характеристики, некое потворство инстинкту, условно называемой интуицией. Говорят *рэкетир* вместо *вымогатель*, *коррупция* вместо *продажность*, *путана* вместо *проститутка* и т.п.

Таким образом, внедрение подобных слов приводит к вытеснению соответствующих им

русских слов, а вместе с ними и к снятию важных национальных образов. Проблема настолько важная, что во многих государствах запрещают бездумное тиражирование англицизмов в системе своих национальных языков.

К нетрадиционным неологическим направлениям относится и *ретроспективный аспект* [2, с. 3].

Неология и неография как разделы лексикологии и лексикографии сложились в качестве научных дисциплин в 1960-е г. Именно к этому времени относится начало работы по созданию картотеки новых слов и начало работы над словарями новых слов.

Возникают вопросы: как изучать и как выявлять лексические новации 50-х, 40-х, 30-х г. XX в.? Немалая часть неологизмов русской лексики первой трети XX в. была включена в «Толковый словарь русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова. Однако между толковым словарем общего типа и любым словарем новых слов всегда будет видна разница в подаче материала, и главное, в составе источников. Одним из источников исследования лексических новаций в русском языке 1920–1950-х гг. должны стать двуязычные русско-национальные и национально-русские словари, вышедшие в свет в указанный период.

Для того чтобы то или иное слово попало в двуязычный словарь, оно должно обладать заметной частотностью и актуальностью. В этом заключен недостаток двуязычных словарей (они не дадут полной картины неологизмов языка своего времени), но в этом же имеется и их достоинство (они не будут давать случайного материала). Таким образом, в том, что касается непосредственно лексических единиц как фактов языка «двуязычные словари могут использоваться как лексикологический источник в неологии, работающих на базе синхронных толковых словарей.

Исследование лексических инноваций привело к пониманию того, что инновация есть явление языка, охватывающее все его уровни, в связи с чем процесс неологизации необходимо рассматривать в аспекте *межуровневых связей* в системе языка» [3, с. 26].

Признание системности как основного, наиболее существенного онтологического признака языка требует комплексного исследования инноваций, которое в отличие от работ аналитического характера способствует выявлению внутренней, органической обусловленности и взаимосвязи разных структурных единиц в процессе неологизации.

Современное языковое развитие показывает, что неологизация есть процесс, охватывающий все уровни языка. Согласно законам диалектики структура реализует свойства составляющих ее элементов в зависимости от характера взаимосвязи с другими структурами, следовательно, можно утверждать, что в процессе неологизации проявляется взаимодействие лексического уровня с другими структурными ярусами языка. Это в свою очередь позволяет рассматривать неологизмы в плане межуровневого взаимодействия языковых единиц, т.е. не только в качестве категории неологии (или шире – лексикологии), но и как предмет общей теории неологии – науки о новых явлениях языковой системы в целом.

Одним из важнейших нетрадиционных аспектов изучения новых языковых фактов является *когнитивный* подход к процессу неологизации [4, с. 49].

В этом случае центр внимания исследователей смещается к *неоконцепту* – новой мыслительной структуры, к установлению ее системных связей на базе тех знаний о мире, которые представлены в контекстной семантике слова. Подобный контекстуальный анализ позволяет показать закономерности обновления *концептосферы* русского языка. Важно попытаться выявить внутреннюю связь между слоями неоконцепта (суперкатегориальным, категориальным, понятийным, этнокультурным, образно-ассоциативным) и семантическими компонентами нового слова (классемой, архисемой, денотатами, коннотатами). Таким образом, исследователи исходят из того, что смысловые элементы лексического значения неологизма генетически связаны с объективацией соответствующих слоев неоконцепта.

В целом, поворот исследования новых лексических единиц в когнитивное русло позволяет определить, как формируются новые языковые структуры представления знаний, действием каких когнитивных факторов обусловлено создание новых лексических единиц, обозначить механизм соотношения языковых и когнитивных структур в неологии, раскрыть сущность тех процессов, которые осуществляются в корпусе новой лексики на конкретном временном срезе.

Когнитивные и примыкающие к ним психолингвистические исследования неологизмов характеризуются динамическим подходом к проблемам неологии, формируя особый *динамический аспект* ее изучения.

Первые процессуально-динамические попытки описания неологизмов были предприняты в тра-

диционных исследованиях, выполненных в рамках структурно-семантического направления.

Однако, как считает С.И. Тогоева, в рамках традиционной парадигмы игнорируется основной «источник» речевой деятельности, в ходе которой порождаются неологизмы, — человек как носитель языка; вслед за Г.Е. Журавлевым она предполагает изучать неологизмы в трех аспектах: статическом, кинематическом и динамическом.

Статический аспект — это отображение одно-моментного состояния языка: единиц и их связей, отношений, моделей образования, которые присутствуют в некоторый фиксированный момент времени. Кинематический аспект — это временная развертка, последовательность разномомментных структур, показывающая изменение и формирование связей и отношений в пределах одного вида, уровня, сферы и т.п., выявляющий области активизации системы и ее «отдыха», затухания. Динамический аспект предполагает анализ причинно-следственных связей, отношений и причин активности определенных участков язы-

ковой системы в заданный момент времени.

Таким образом, изучение современных лексических инноваций открывает новые перспективы их исследования, что, несомненно, расширяет границы научного поиска.

#### Библиографический список

1. Колесов В.В. Жизнь происходит от слова. — Санкт-Петербург, 1999. — 362 с.
2. Бурыкин А.А. «Ретроспективная неология»: к изучению отражения языковых новаций в двуязычных словарях 1920–1950-х годов // Русская академическая неология (к 40-летию научного направления). — СПб., 2006. — С. 3–6.
3. Сенько Е.В. Неология в современном русском языке конца XX века: межуровневый аспект. — Волгоград, 2000. — 50 с.
4. Плотникова Г.Н. Об индивидуальном словотворчестве (лексические и семантические неологизмы) // Учен. записки Урал. ун-та. — 1968. — №83. — Серия журналистики. — Вып. 3. — С. 48–65.

УДК 808.2  
Т 665

И.Ю. Третьякова

### ОККАЗИОНАЛЬНАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ СТИЛЕ

*В статье рассматриваются экстралингвистические факторы публицистического стиля, влияющие на функционирование окказиональных фразеологизмов, исследуются особенности различных жанров современных средств массовой информации, обуславливающие активность трансформационных процессов во фразеологии.*

**Ключевые слова:** коммуникативное пространство, публицистический стиль, жанры, экстралингвистические факторы, экспрессивность, оценочность, образ автора, фразеологическая единица, окказиональная фразеология, окказиональный фразеологизм, трансформации фразеологизмов.

Изучение фразеологических единиц (далее ФЕ) в коммуникативном аспекте предполагает проявление внимания учёных-лингвистов к самым различным коммуникативным пространствам — сферам функционирования этих единиц, к исследованию факторов, влияющих на выбор тех или иных единиц при организации высказывания, к коммуникативным интенциям авторов, порождающих текст. Одной из сфер активного функционирования фразеологизмов является сфера общественно-политической деятельности носителей языка, являющаяся экстралингвистической основой публицистического стиля [3, с. 71].

Публицистический стиль может быть охарактеризован как стиль сообщений о текущих собы-

тиях, который используется в средствах массовой информации, справедливо называемых «четвёртой властью», так как, кроме информационного обеспечения, они выполняют задачу формирования общественного мнения. Публицистический стиль сегодня — самый динамичный, активно развивающийся, многожанровый стиль, тексты которого отличаются большим количеством и «пестротой» экстралингвистических признаков. Наряду с информативностью и документальностью, свойственным всем жанрам журналистики, в текстах различных жанров проявляются специфические экстралингвистические особенности, влияющие на выбор тех или иных языковых средств при порождении речи; эти же языко-

вые факторы определяют неиспользование рс. использование ФЕ, а также частотность использования языковых фразеологических единиц и возможность использования окказиональных фразеологизмов.

Жанровая специфика информационных текстов малых форм – информационной заметки, информационного сообщения в устном или письменном виде – состоит в том, что авторы создают тексты незначительного объёма, содержащие информацию «на злобу дня», и в этих текстах не предполагается комментирования фактов с последующей их оценкой. Поэтому данным жанрам публицистики не свойственно использование выразительных оценочных экспрессивных средств языка, к которым относятся и фразеологизмы.

Большая часть создаваемых в публицистике текстов, формируя общественное мнение, выполняет функцию воздействия посредством оценочности, экспрессивности, образности. И, следовательно, в этих текстах используются обеспечивающие воздействие на читателей, слушателей и зрителей средства языковой выразительности, в том числе и фразеологизмы. Отметим ряд жанровых особенностей и экстралингвистических факторов, оказывающих влияние на отбор и специфику отбора языковых ФЕ, а также на использование в текстах окказионально трансформированных фразеологизмов.

Многие телевизионные и радиопередачи, газетные публикации направлены на широкую массовую аудиторию, основу которой составляет «обычный», «средний» читатель, слушатель, зритель. Публицистические тексты (речь), передающие информацию и воздействующие в различных формах на адресатов речи, должны осваиваться адресатами речи «с первого прочтения, прослушивания», то есть должны быть достаточно простыми и понятными. Такие тексты тяготеют к «прозрачным» формам выражения образности, экспрессии, оценочности; авторы текстов часто стремятся к использованию стандартных языковых средств, привычных для понимания адресатов речи.

Ещё один немаловажный экстралингвистический признак публицистики – наличие «образа автора». Следует признать специфичность «образа автора» в текстах (речи), рассчитанных на широкие массы: с одной стороны, «автор» должен быть достаточно ярким и привлекателен как языковая личность, чтобы обратить внимание на

себя и на передачу, в которой он участвует (в основном это относится к телевизионным и радиосМИ), а с другой стороны – он не должен быть нарочито индивидуальным, так как в задачу автора не входит демонстрация – через речь – собственного «я», скорее он выступает как организатор-ведущий, комментатор, стремящийся к тому, чтобы был услышан другой участник речевой ситуации или внимание было направлено на какое-либо событие. Всё вышесказанное обуславливает использование стандартной речи, не содержащей словесных изысков, к которым можно отнести и специально трансформированные, рассчитанные на специфические эффекты окказиональные фразеологизмы.

К примеру, в жанре репортажа внимание репортёра-журналиста приковано к происходящим событиям, которые он описывает в режиме реального времени – «здесь и сейчас»; настраиваясь на прогнозируемое восприятие зрителей, ожидающих от репортёра передачи информации о происходящих событиях, комментатор стремится объективно представить происходящее перед ним. Конечно, при этом не исключаются оценочные и экспрессивные высказывания. Чаще всего экспрессия создаётся интонационными, синтаксическими, языковыми лексическими средствами, реже – игрой слов и фразеологизмов или простейшими приёмами окказионального преобразования слов и фразеологизмов: «**Нашла коса на камень**. И *коса могла разрубить этот камень* – не получилось» (Футбольный репортаж об игре команд Италии и Германии, где победа досталась немецкой команде. ЦТ, 23.06.08.); «Впервые трасса пройдёт там, где **не ступало колесо автомобиля**» (Репортаж с ралли «Париж-Дакар», ЦТ, 16.01.04.).

В текстах, относящихся к жанру интервью, журналисты стремятся минимизировать свою речь в диалоге с адресатом речи, проявить своё «я» лишь в вопросах, задаваемых интервьюируемым; цель журналиста в подготовке и проведении интервью – сформулировать и задать вопросы, интересные и понятные широкому кругу читателей, слушателей, зрителей; в задачи журналиста не входит «языковая игра», он не стремится сделать свою речь оригинальной, а следовательно, использование окказиональных фразеологизмов в речи журналистов, берущих интервью, – явление нечастое.

Ведущие телевизионных ток-шоу на морально-нравственные, бытовые темы, передач о моде,

здоровье, о животных также не рассчитывают на привлечение внимания зрителей к языковой оригинальности собственных высказываний. Если в речи ведущих используются ФЕ, то это, как правило, поговорки, пословицы, афоризмы, призванные народной мудростью, мыслями умных, авторитетных людей подтвердить правоту высказывания ведущих или участников ток-шоу.

Наблюдения над речью участников и ведущих телевизионных передач, рассчитанных на широкую зрительскую аудиторию, показали относительную нечастотность использования языковых фразеологизмов-идиом. Возможно, это объясняется следующими причинами. Во-первых, большая часть идиом имеет стилистически сниженную окраску — разговорную. Участники передачи, контролируя свою речь с точки зрения этической уместности высказываний, не используют в ситуации широкого публичного общения разговорные фразеологизмы. Во-вторых, группа фразеологизмов-идиом, не свойственная разговорной речи и определяемая как книжная (фразеологизмы литературного происхождения типа *дамоклов меч*, *ящик Пандоры*, *неопалимая купина* и под.) может быть незнакома многим носителям языка, в том числе и участникам ток-шоу, а следовательно, неупотребима в их речи. В-третьих, устная форма публичной речи, при установлении говорящими в этих случаях жёсткого контроля над собственными высказываниями, обуславливает не востребуемость фразеологизмов именно по причине их яркой экспрессии и образности; носители языка пользуются более привычными языковыми средствами для передачи информации и для создания выразительности речи — интонацией, лексическими единицами. Окаzionaliальные фразеологизмы ещё менее частотны; приokkazionaliальном преобразовании ФЕ используются элементарные приёмы (расширения, сужения компонентного состава, замены компонента), «знаемые» носителями языка, а это значит, что речевая форма и содержание фразеологизмов относительно легко узнаются адресатами речи. «Вот Вы со своим характером всё это долгое время **держали** бедного Вашего мужа **под** своим **острым каблуком**» (В. Комиссаров, телепередача «Моя семья», 08.09.2001.); «Что бы я ни делала, ему всё не нравилось, он всё время как бы **тыкал** мне **палки в колёса**» (А. Малахов, телепередача «Пусть говорят», 23.03.07.).

В телевизионных программах и радиопередачах информационных жанров, в которых преобладает монологическая речь журналистов и телеведущих, использование фразеологизмов достаточно частотно, причём наблюдается тенденция к трансформации ФЕ. Однакоokkazionaliальные преобразования фразеологизмов, как правило, не выходят за рамки простейших приёмов, что позволяет адресатам речи «опознать» трансформированный фразеологизм, принять его как результат языковой игры, предпринятой автором текста (речи) в целях конкретизации или выразительности текста. См., к примеру, реплики телеведущего И. Зенкевича в материалах на автомобильные темы: «Есть владельцы машин, которые ни за что не хотят бросать свои старые машины. Как говорится, **старый железный друг лучше новых двух**» (ТРК, программа «Утро», И. Зенкевич, 10.10.08.); «А вот нравов американских автомобилей я не знаю. **Иностранная душа — потёмки**» (ТРК, программа «Утро», И. Зенкевич, 7.12.07.). Нередко в текстах используют каламбур с целью заострения образности, оценочности, экспрессивности речи. «Контролёры в российских портах всё-таки **смотали удочки: проверили рыболовецкие суда**. (Программа «Вести», 15.05.08.); «Китайцы не скупаются в Новый год на фейерверки. Хотя понимают, что это удовольствие дорогое и деньги в буквальном смысле **выброшены на ветер**. Просто китайцы надеются, что этот *ветер принесёт в их жизнь хорошие перемены*. (Программа «Их нравы», 21.12.08)

Наиболее частоokkazionaliальные фразеологизмы функционируют в жанрах фельетона, эссе, статьи, политического ток-шоу, обозрения. В коммуникативных ситуациях, где реализуются произведения вышеперечисленных жанров, ярко проявляются «образы авторов», начиная от их позиций, взглядов на какую-либо проблему, комментирования различных вопросов и заканчивая выражением индивидуальности через язык. Газетные и журнальные статьи, фельетоны, эссе — это публицистические произведения, создаваемые не спонтанно, а тщательно обдуманные, выверенные на предмет выражения содержания и формы. Авторы текстов уделяют повышенное внимание языковой выраженности содержания, шлифуют форму, приближая по отточенности языка публицистический текст к художественному; используя в качестве одного из ярких средств выразительностиokkazionaliальные фразеологиз-

мы. См.: У Тёрнера, как у дядюшки Якова, много товару всякого. Но свои сотни миллионов он заработал, **торгуя воздушными замками**. В Америке *возводить реальные замки* могут лишь те, кто успешно *сбывает* публике *замки воздушные*. А в этом деле у Глена Тёрнера нет равных (М. Струа. Доллары и иллюзии. – Цит. по: [5, с. 241]). Авторы передач и журнально-газетных публикаций, созданных для зрителя (читателя) интеллектуального, «подготовленного» к общению на сложные политические, экономические, философские темы, употребляют в своей речи фразеологические единицы книжного характера, трансформируют их, рассчитывая на языковую компетенцию адресатов речи: «Президент Украины завидует Израилю, который во всём поддерживает США. Совершенно напрасно. **Двух Израилей Боливар не выдержит**» (М. Леонтьев, передача «Однако», 24.07.06.); «У Америки языческая мораль: **что позволено Юпитеру, не позволено более никому**.» (Н. Нарочницкая, программа «Вести», 25.08.08). Сложным трансформациям, каламбурной игре, включению во фразеонабор подвергаются общелитературные, а подчас и разговорные ФЕ, и в этом случае авторы, создавая яркую экспрессию текстов, также рассчитывают на адекватную интерпретацию читателями (слушателями) трансформированных фразеологических единиц: «“Фория” ловко **сняла с себя груз социальной ответственности** и, возможно, **поставила жирный крест** на строительстве дорог и восстановлении леса» (МК, № 39, 2005); «Так что 31 декабря, поздравляя Владимира Владимировича с первой годовщиной переезда в Кремль, пожелаем ему **вершить государственные дела**

**в здравом уме и твёрдой исторической памяти**, чтобы как можно **реже наступать на чужие грабли**.» (В. Цепляев, «Путин и Наполеон», АиФ, №52, 2000); «Лицо учителя должно быть безупречным. К этой сакраментальной фразе апеллировали обе конфликтующие стороны. Причём каждый **видел соринку только в чужом глазу**» («Педагогические страсти», АиФ, №8, 04.04.98.).

Изучение экстралингвистических особенностей коммуникативного пространства современной публицистики позволяет выявить причины, влияющие на частотность использования окказиональных фразеологических единиц, получить доказательства обусловленности окказиональных трансформаций внешними факторами.

#### Библиографический список

1. Виноградова В.Н., Винокур Т.Г., Ерёмкина Л.И. Стилистика русского языка: жанрово-коммуникативный аспект стилистики текста. – М.: Наука, 1987.
2. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – М.: Едиториал УРСС, 2002.
3. Кожина М.Н. Стилистика русского языка. – М.: Просвещение, 1993.
4. Массовая культура на рубеже XX–XXI веков: Человек и его дискурс: Сб. науч. тр. / Под ред. Ю.А. Сорокина, М.Р. Желтухиной. ИЯ РАН. – М.: Азбуковник, 2003.
5. Мелерович А.М., Мокиенко В.М. Фразеологизмы в русской речи. Словарь. – М.: Русские словари, 1997.
6. Паршина О.Н. Российская политическая речь: теория и практика / Под ред. О.Б. Сиротининой. – М.: Издательство ЛКИ, 2007.

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

**ACTIVITIES FOR BUSINESS ENGLISH STUDIES (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК):  
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ** / Сост.: Е.В. Зимина, Е.Л. Мураткина;  
рец. И.А. Жаркова. – Кострома: КГУ, 2007. – 27 с.

*Пособие предназначено для занятий по деловому иностранному языку (английскому) на 1–3 курсах факультетов иностранных языков.*

## СВОЕОБРАЗИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕРСОНАЖА В ПОВЕСТИ С. ЛИПКИНА «ДЕКАДА»

*В статье рассматриваются особенности речевого портрета одного из героев повести С. Липкина «Декада» с целью выявления специфики языковой личности (ЯЛ) персонажа. Автор даёт этнокультурную, социальную, гендерную характеристику героя посредством речевого портрета. Своеобразие ЯЛ партийного чиновника Амирханова обуславливается задачей художника показать самобытность, духовное богатство, житейскую мудрость, «национальное самосознание культуры» кавказских народов, которые в 40-е годы XX века были депортированы с родины.*

**П**роблема языковой личности исследуется в лингвоперсонологии в самых разных аспектах в зависимости от научных взглядов учёных: лингводидактическом [1; 3; 14; 15 и др.]; психолингвистическом [4; 9; 20 и др.]; лингвокультурологическом [12; 19; и др.]; лингвориторическом [7; 10 и др.]. Изучается языковая личность (далее ЯЛ) и на основе художественного текста [11; 13; 18 и др.]. Исследователи, опирающиеся на теорию ЯЛ, разработанную Ю.Н. Карауловым, рассматривают структуру, типологию ЯЛ на материале литературного произведения.

Одним из способов создания художественного образа героя в произведении является речевая характеристика, участвующая в оформлении ЯЛ персонажа. «От речи персонифицированной, от индивидуальной и вместе с тем типизированной речевой структуры возможен переход к выявлению типичных особенностей языковой личности» [8, с. 123–124]. Ю.Н. Караулов подметил, что в языковом поведении персонажа, в порожаемых им текстах «опредмечивается» духовный облик личности, мир её ценностей, идеалов, устремлений и т.д. [11, с. 70]. Систематизация совокупности текстов данного лица в художественном произведении позволяет составить достаточно целостную характеристику его как индивидуальной ЯЛ, проследить специфику изображения ЯЛ персонажа.

Как указывает В.А. Маслова, лексикон и манера говорения являются репрезентантами следующих параметров ЯЛ: социальный статус, уровень образования, тип характера, пол, возраст, национальная принадлежность и др. [17, с. 119]. В данной статье рассмотрим некоторые из них. А. Архангельская считает «внешний вид, род занятий, стереотипы поведения, в том числе и языкового» атрибутивными признаками, раскрывающими категорию гендера как параметра ЯЛ. Основным компонентом гендерного стереотипа

является культурно-национальное мировоззрение, определяющее общепринятый в этнокультурном сознании «портрет» мужчины и женщины в широком смысле слова, включая ценностные и поведенческие ориентиры [2, с. 426].

Летописная повесть «Декада» (1980) С. Липкина – это история жизни депортированного при сталинском режиме малого кавказского народа Гушано-Тавларской ССР. Один из главных героев повести – Амирханов Магомед Амирханович – секретарь тавларского района в этой вымышленной автором республике. Однако в произведении ярко и точно отражены особенности жизни южных республик Советского Союза. С. Липкин, будучи профессиональным переводчиком, знал много восточных языков, хорошо разбирался в быте и культуре этих народов. В повести, адресованной русскому читателю, этот персонаж – представитель другой культуры. Здесь на уровне читателя – персонаж осуществляется межкультурная коммуникация.

Амирханов – мужчина кавказской национальности. Горским мужчинам свойственны южная темпераментность и крайняя степень проявления поступков, категоричность в словах. Следующий ряд контекстов представляет собой обещания:

*В гробу лежать буду, а ваш голос услышу и узнаю, Иван Григорьевич.*

*Без головы останусь, а к лету будут ковры.*

Данные конструкции построены по одной синтаксической модели: придаточная часть, в которой опущен союз-частица *пусть*, – главное предложение. Средством связи частей в этих предложениях является составной союз *пусть... а*. Ср., например, с предложением *Пусть мы погибнем, но не сдадимся*. В представленных синтаксических конструкциях уступительное значение совмещается со значением допущения. В придаточных предложениях описываются возможные трагические ситуации в случае невыполнения обе-



паниа, а в главных утверждается, что, несмотря ни на что, всё будет сделано в срок и как положено. Такого типа синтаксические конструкции, в семантике которых наблюдается категоричность утверждений, характерны для речи мужчин кавказских кровей.

На Востоке мужское начало превалирует. Об этом свидетельствует ценность рождения в семье мальчика, особенно первенца.

*Проснулся рано – заплакал маленький. Амирханов поднял его, голенького, на руки, поцеловал его ещё не обрезанный крантик, умиленно сказал: «Пусть я умру за твои яички».*

С. Липкину удалось безыскусно, в одном предложении, изобразить радость появления наследника у героя, отцовскую гордость, удовлетворение его мужского самолюбия. Синтаксическая модель прямой речи Амирханова соотносима с типом предложений, начинающихся с союза-частицы *пусть*.

На уровне автор – читатель также осуществляется коммуникация. Особое значение в данном случае имеет модальность текста как «выражение в тексте отношения автора к сообщаемому, его концепции, точки зрения, позиции, его ценностных ориентаций, сформулированных ради сообщения их читателю» [6, с. 96–97]. В своём творчестве С. Липкин всегда особо выделял проблему национального самосознания и межнациональных взаимоотношений (стихотворения «Моисей», 1967; «Союз», 1968; цикл поэм «Вождь и племя» и др.). Эта значимая для Липкина тема делает писателя и поэта обостренно чутким ко всем проявлениям национального ущемления. В поэме «Техник-интендант» автор так заявляет о своей позиции: «Поголовная смерть одного, даже малого племени / Есть бесславный конец всего человечества!» [16, с. 191]. В конце «Декады» квинтэссенцией всего повествования звучат авторские афористические слова: «Национальное самосознание прекрасно, когда оно самосознание культуры, и отвратительно, когда оно самосознание крови» [16, с. 179; далее цитаты приводятся по этому изданию]. Представленной в этом высказывании антитезой *культура – кровь* С. Липкин подчёркивает гуманистическую направленность любой культуры, и здесь видим соотношение национального и интернационального начал. Концепция писателя становится ясной: показать ужас политики репрессий по отношению к целым народам, с одной стороны, и их самобытную красоту, национальную мудрость, самодостаточность, с другой.

В повести реализуются различные способы выражения авторского отношения и оценки, в частности, посредством речевой характеристики одного из героев. Липкинские интенции воплощаются в нарративе в целевую установку персонажа. В республику приехал генерал-майор Семисотов, чтобы выяснить, насколько тесная связь была у тавларов с немецкими оккупантами. Амирханов тайно узнал об этом от переводчика Темира и решил стоять «неусыпно на страже тавларских интересов»: «Возникла возможность, понял Амирханов, поведать генералу, какой хороший, уважаемый народ тавлары, рассеять гушанские наговоры». В повествовании находим конфигурации, реализующие данные намерения: «*Наш народ очень древний, достойный народ. Мы и при белом царе с русскими не воевали, наш народ считался мирной, так у Лермонтова сказано; Мы, тавлары, открытый народ, заискивать не умеем*». Лексемы *достойный*, «мирной», *открытый*, имеющие явные положительные коннотации, играют роль аргументов в словах убеждения.

Автор любовно и очень точно подбирает форму представления речи, которая бы наглядно отразила духовную культуру, особенности менталитета малых кавказских народов. Одна из особенностей языкового поведения горцев – метафоричность словесных оборотов, аллегоричность восточной речи:

– *Как же Горький мог судить о качестве стихов на незнакомом языке?*

– *Сердце сердцу весть подаёт.*

Здесь метафорическое выражение *сердце сердцу весть подаёт* имеет значение: один обязательно увидит, узнает, поймёт другого, в чём-то похожего на себя. Ср. с русской поговоркой *Рыбак рыбака видит издалека*. Ещё пример:

– *Звучное название – Бодор, – похвалил Семисотов. Но Амирханов был неусыпно на страже тавларских интересов:*

– *Золотом режу ваши слова, товарищ генерал. У нас тоже названия аулов имеют ценность.*

Выражение *Золотом режу ваши слова* часто повторяется в речи Амирханова. В произведении оно становится устойчивым и выполняет текстообразующую функцию; являясь смысловой доминантой в речи персонажа, вербализует прагматическую составляющую ЯЛ. Интенции героя по отношению к собеседнику таковы: выражать уважение к словам и мыслям другого.

Амирханов является выходцем из народа. Речь его пестрит горскими пословицами, поговорка-

ми, крылатыми выражениями. Например:

– *Туда зимой на машине добраться нельзя и верхом нельзя. Когда ситуация плохая, тавлары говорят: «На небо взлететь – крыльев нет, в землю зарыться – когтей нет».*

Еще пример:

– *Лазарь Моисеевич... поцеловал нашего генерального старика.*

– *Поцеловал?*

– *Поцеловал, товарищ генерал-майор. Все видели. Фото есть. Разве я позволю себе вас неправильно информировать? У тавларов бытует поговорка: «Пусть наше лицо увидят таким, какое оно есть».*

Амирханов большинство своих высказываний сопровождает пословицами, поговорками, мудрыми изречениями. Они указывают на потребность в дополнительной аргументации. Эта коммуникативно-деятельностная потребность является прагматической составляющей ЯЛ.

Следующее высказывание содержит несобственно-прямую речь:

*Но история с белым иноходцем, якобы подаренным Клесту тавларами, беспокоила Амирханова. Времена такие – и от пустого слова бывает большая беда.*

Несобственно-прямая речь даёт возможность совместить субъективные планы автора и героя. Очень часто при передаче чужой речи или мыслей точки зрения автора и героя принципиально расходятся. В этом контексте наблюдаем сочувствие автора своему герою. Несобственно-прямая речь обнажает скрытые мысли и чувства персонажа, обозначенные глаголом *беспокоила*. К тому же предложение, представляющее несобственно-прямую речь, сохраняет особенность речи Амирханова, а именно, по своей форме напоминает горскую пословицу.

В самом начале повести автором определяется такой параметр ЯЛ, как социальный статус: «...а всё же есть в нём что-то орлиное, наше, горское, удалое, а главное, есть стойкая уверенность **знающего себе цену** руководителя». Социальная роль диктует Амирханову нормы поведения: «...поднялся не спеша, чтобы **не уронить себя в глазах пирующих**, приблизился к висящему на стене телефону, взял трубку. Он слушал с деловым вниманием, переспрашивал...». В представленных лексико-фразеологических конфигурациях С. Липкин характеризует поведение героя с помощью трансформированных ФЕ

**знающего себе цену** и **не уронить себя в глазах пирующих**. Узуальная форма их такова: **знать себе цену** ('объективно оценивать свои достоинства, возможности') и **уронить себя в собственных глазах** (разг., экспрес. 'потерять к себе всякое уважение, допустив оплошность, сделав ложный шаг и т.п.'). Во второй ФЕ меняется объект действия. В узуальном фразеологизме **уронить себя в собственных глазах** это мнение человека о самом себе. Липкин же в трансформированной ФЕ **не уронить себя в глазах пирующих** показывает значимость для Амирханова не собственного, а общественного мнения. Такое изменение в значении обусловлено препозицией фразеологизма **знающего себе цену**. Амирханов высоко оценивает свои достоинства и возможности, но для полной уверенности в себе герою требуется и чужое положительное мнение о нём. Значение ФЕ **знающего себе цену** поддерживается коррелятами *не спеша*, *с деловым вниманием*, *переспрашивал*.

Большинство выше представленных конфигураций с прямой речью героя содержат лексемы, речевые клише, отражающие служебное положение Амирханова: *товарищ генерал, товарищ генерал-майор, неправильно информировать* и др. Также мы можем наблюдать ещё одну из черт героя как руководителя, секретаря района: если появляется возможность, он не прочь похвастаться своими достижениями.

*Иногда Семисотов брал почитать перед сном книгу. Амирханов пыжился, говорил самодовольно:*

– *Библиотечка кое-какая есть. У меня был план – собрать тысячу книжонок. Война помешала, план выполнил только наполовину.*

Амирханов использует слова с уменьшительными суффиксами -к, -онок *библиотечка, книжонок*, что указывает на его пренебрежительное отношение к тому, о чём он говорит. Это коннотативное значение обусловлено речевым намерением героя похвастаться перед начальником. В употреблении автором разговорного глагола *пыжился* и словосочетания *говорил самодовольно* чувствуется авторская ирония. Также в данном фрагменте употребляется слово *план*, которое в контексте всей повести является ключевым, определяет концептуальное содержание произведения. Одним из идеологических понятий сталинского режима был план. Люди жили пятилетками, по плану. Раскрывается смысл названия произведения. «Декада» тоже есть часть плана,

в частности, по развитию и поддержке искусства в Советских республиках.

Повесть «Декада» написана прежде всего для русского читателя. Герои же произведения являются представителями малых кавказских народностей. Чтобы ярче представить ЯЛ таких героев, например, Амирханова, С. Липкин избирает этнокультурную, гендерную, социальную характеристики персонажей, осуществляемые через речевой план. Паремии малых кавказских народов создают в книге выразительный восточный образ: *Репейник растёт на скале, а слух – на плечах; На небо взлететь – крыльев нет, в землю зарыться – когтей нет; Убери от нас своё зло, а твоего добра мы не хотим; В год, обильный росой, будь спокоен* и др. Прямая речь героя репрезентирует специфический образ горца как истинного мужчины и как местного политического руководителя. Своеобразие ЯЛ персонажа Амирханова обусловлено задачей художника изобразить самобытное социокультурное художественное пространство, показать прекрасное «национальное самосознание культуры».

#### Библиографический список

1. Анищенко Н.В. Языковая личность современного старшеклассника: Дис. ... канд. филол. наук. – Ярославль, 2001.
2. Архангельская А. Красавец-мужчина в чешской языковой картине мира // Грани слова: Сборник научных статей к 65-летию проф. В.М. Мокиенко. – М.: ООО «Издательство ЭЛПИС», 2005. – 782 с.
3. Богин Г.И. Модель языковой личности в её отношении к разновидностям текстов: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Л., 1984.
4. Богомолов А.Ю. Языковая личность персонажа в аспекте психоэтики (на материале романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина»): Дис. ... канд. филол. наук. – Череповец, 2005.
5. Болотова С.К. Способы изображения языковой личности ребёнка в повести И. Шмелёва «Лето Господне» // Язык и культура: Материалы международной конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004. – С. 65–70.
6. Валгина Н.С. Теория текста: учебное пособие. – М.: Логос, 2004. – 280 с.
7. Ворожбитова А.А. Теория текста: Антропоцентрическое направление: учеб. пособие. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Высшая школа, 2005.
8. Воронова И.Г., Фомина С.С. Особенности языковой личности шукшинского героя (на материале рассказа «Срезал») // Филологическое обеспечение профессиональной деятельности: материалы всероссийской научной конференции (30–31 марта 2006 г.) / Под ред. И.Г. Вороновой. – Барнаул: БГПУ, 2006. – С. 123–129.
9. Залогина Е.М. Языковая личность: лингвистический и психологический аспекты (на материале романа «Бесы» и «Дневника писателя» Ф.М. Достоевского): Дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2004.
10. Канчер М.А. Языковая личность телеведущего в рамках русского риторического этоса (на материале игровых программ): Дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2002.
11. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
12. Колчина О.Н. Диалог культур в структуре языковой личности (на материале поэзии Б. Гребенщикова): Дис. ... канд. филол. наук. – Н. Новгород, 2004.
13. Кривецкая Е.С. Оказиональная фразеологическая номинация как средство выражения языковой личности автора художественного текста: Дис. ... канд. филол. наук. – Пенза, 2006.
14. Лемяскина Н.А. Развитие языковой личности и ее коммуникативного сознания (на материале речевого поведения мл. шк.): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Воронеж, 2004.
15. Леонтович О.А. Русская и американская культурно-языковые личности // Леонтович О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения. – Москва: Гнозис, 2005.
16. Липкин С.И. Декада: Сборник / Послесл. Ст. Рассадина. – М.: Кн. Палата, 1990. – 288 с.
17. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
18. Плотникова Л.И. Словообразование как феномен языковой личности (порождение, функционирование, узусуализация нового слова): Дис. ... д-ра филол. наук. – Белгород, 2004.
19. Тхорик В.И. Языковая личность: лингвокультурологический аспект: Дис. ... д-ра филол. наук. – Краснодар, 2000.
20. Фомин А.Г. Психолингвистическая концепция гендерной языковой личности: Дис. ... д-ра филол. наук. – Барнаул, 2004.
21. Фразеологический словарь русского литературного языка: В 2 т. / Сост. А.И. Фёдоров. – М.: Цитадель, 1997.

## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ОГОНЬ» ВО ВНУТРЕННЕЙ ФОРМЕ АНГЛИЙСКИХ И ТАТАРСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

*В данной статье рассматривается понятие внутренней формы фразеологических единиц. Практическая часть статьи посвящена реализации концепта «Огонь» на фразеологическом уровне, выявлению его общих и специфических когнитивных признаков в английском и татарском языках. Исследование осуществлено в рамках сопоставительной когнитивной лингвистики.*

**Ключевые слова:** фразеологическая единица, внутренняя форма, концепт.

**В**нутренняя форма языковых единиц, принятая в качестве параметра межъязыкового сопоставления, дает возможность наиболее полно раскрыть национальные, когнитивные и духовные особенности языковых картин мира. Подчеркивая культурно-концептуальную значимость внутренних форм, В. Гумбольдт писал: «Мы видим тут подлинную картину хода мысли и сцепления идей...» [3, с. 182]. Согласно Н.Ф. Алефиренко, внутренняя форма фразеологических единиц (далее ФЕ) выполняет мотивирующую функцию, выступая своего рода опосредующим звеном между значением ФЕ и обозначаемой предметной ситуацией [1, с. 262]. По мнению А.В. Кунина, она тесно взаимодействует с различными прототипами фразеологизмов [5, с. 195]. В.П. Жуков определяет внутреннюю форму ФЕ как ее словесный образ, носитель образного представления, подлежащего преобразованию в понятие [4, с. 99].

В рамках нашего исследования мы изучаем внутреннюю форму ФЕ для выявления глубинных (образных и ценностных) признаков концепта «Огонь» в массовом сознании носителей английского и татарского языков.

Ядерными лексемами, репрезентирующими изучаемый концепт, являются *fire / ut* (огонь) в соответствующих языках. Анализ известных английских и татарских фразеологических словарей демонстрирует, что ключевые слова характеризуются высокой фразеобразовательной активностью, причем в обоих языках они выполняют сходные семантические функции, что свидетельствует об универсальности категорий человеческого мышления. Так, мы обнаружили 97 ФЕ с компонентом *fire* в английском и 145 ФЕ с лексемой *ut* в татарском языках. Во внутренней форме английских и татарских ФЕ они осмысливаются в следующих значениях: 1) процесс горения; 2) пожар; 3) свет; 4) боевая стрельба; 5) чувство или эмоция.

1. Наиболее продуктивным является использование ядерного слова в составе ФЕ в своем основном значении, а именно «**состояние горения с выделением яркого света, тепла и дыма**». По результатам нашего исследования данный тип ФЕ составляет около 53% в английском и 60% в татарском языках: *burn like fire* (букв. «жечь как огонь»), *кеше кулы белән ут күчерү* (букв. «чужими руками огонь переносить», загребать жар чужими руками). В описываемой группе ФЕ огонь можно рассматривать как одну из природных стихий и как горящее раскаленное вещество.

ФЕ, в составе которых огонь выступает как стихия, делают акцент на таких когнитивных признаках, как «**сила**», «**всеохватность**» огня: *catch (take) fire* (загореться), *анда теләсә дөньяны ут алсын* (букв. «пусть все охватится огнем», хоть трава не расти); «**очистительность**»: *ике ут ара-сында калу* (этим. «очистительный огонь», остаться между двух огней); «**божественность**», «**святость**»: о языческом поклонении огню свидетельствует ФЕ с прозрачной внутренней формой *утка керосин (май) сибу* (подлить масла в огонь). Как известно, в разведенный очаг древние татары приносили в жертву масло, спрашивая обилия дома и плодородия в жатвах и стадах. Подобные ФЕ встречаются и в английском языке: *add fuel to the fire, throw the fat into the fire* (букв. «подлить горячего в огонь»).

Огонь-стихия выступает в английской фразеологии в качестве инструмента культа, религии: по нашим предположениям, древний обряд крещения огнем в эпоху раннего христианства явилось событийным прототипом частично переосмысленной ФЕ *baptism of fire* (боевое крещение). Менее регулярно имплицитно и эксплицитно делается акцент на таком свойстве огня как «**адскость**»: *the fires of hell* (геенна огненная), *fire and brimstone* (адские муки). Еще одно свойство огня, его **противопоставленность воде**, достаточ-

но регулярно проявляется в татарской фразеологии (обнаружено около 19 татарских и 2 английских ФЕ). Часто обладая равноценными признаками, они оба символизируют опасность, испытание: *go through fire and water* (пройти огонь и воду); *утка-суга төшү* (букв. «падать в огонь и воду»; паниковать). Однако в татарской фразеологии отмечается способность человека, его искренних чувств противостоять этим двум стихиям: *араларын су белән дә, ут белән дә аерып булмый* (букв. «их отношения не разделить ни огнем, ни водой»); *утта янмый, суда батмый* (в воде не тонет, в огне не горит). Важно, что в татарском языке подчеркивается не просто существование бинарной оппозиции «огонь – вода» (*ут белән су кебек* (букв. «как огонь и вода»)), но и преимущество воды над огнем: *үзе ут төртеп суга йөгәргән* (букв. «сам поджег, сам за водой побежал»; сам виноват, на других кивает).

ФЕ, во внутренней форме которых один из компонентов обозначает процесс горения или горящий раскаленный газ, нередко включают синонимы ядерных лексем, соответствующие их основным семантическим и концептуальным признакам: «пламя» (*flame, blaze, ялкын*), «искра» (*spark, очкын*), «костер» (*учак*). Объединенные своим первичным значением они, дополняя друг друга, показывают различные признаки огня, характеризующие его внешний вид и физические свойства: «**высокая температура**» – *fire water* (букв. «огненная вода»); *кеше кулы белән утлы күмер тоту* (букв. «чужими руками раскаленный уголь держать»); «**цвет**» – *red as fire* (букв. «красный как огонь», покрасневший (*о лице*)); «**яркость**» – *a bright spark* (букв. «яркая искра», яркая личность); *ялкынланып яну* (букв. «гореть ярким пламенем»); «**локализованность**» – *учак тергезү* (букв. «разжечь костер», разжечь очаг); «**вертикальное движение**» – *go up in flames* (букв. «подниматься пламенем», разрушиться); «**привлекательность**» – *be attracted like a moth to a flame* (чувствовать сильное влечение к чему-то, как бабочка к огоньку); «**скорость, внезапность**» – *burst into flame(s)* (вспыхнуть пламенем); *ялкын кебек ялмап алу* (охватить пламенем); «**сила**» – *дөрләп яну* (гореть сильно); «**звук**» – *ballyhoo of blazes* (букв. «треск пламени», *пре-небр.* «посудина» (о судне)), *гөжли-гөжли яну* (букв. «гореть с треском»).

Показательна частотность употребления конкретных наименований по языкам. Наиболее ре-

гулярно в составе ФЕ в обоих языках используются лексемы *flame / ялкын* (пламя) в значении «ярко горящий и светящийся раскаленный газ», концептуализируя признаки «**разрушительность**» – *go up in flames* (разрушиться); «**горе, несчастье**» – *уты-ялкыны бер көн булсын* (пожелание человеку несчастья, проклятие); «**опасность**» – *уттан качып ялкынгә төшү* (из огня да в полымя). Татарской фразеологии, в отличие от английской, свойственно использование компонентов *ут* (огонь) и *ялкын* (пламя) в качестве окказиональных антонимов: *утны ялкыны белән сүндерү* (букв. «тушить огонь пламенем»).

Характерной особенностью английского языка является достаточная фразеологическая активность лексемы *spark* (искра) с актуализацией признаков «**жизнь**», «**сила возрождения**» – *the spark of life* (букв. «искра жизни»; признаки жизни), *the vital spark* (букв. «жизненная искра»; жизнеспособность). Посредством лексического окружения (глаголов движения), отмечается «**непостоянство**», «**динамичность**» огня: *make the sparks fly* (букв. «заставить летать искры», работать с огоньком).

Костер «как горящая куча», вербализующийся в английском языке посредством лексемы *fire*, в татарском языке словом *учак*, актуализирует признак «**приют, дом**», «**очаг**» – *near the fire* (букв. «у огня», дома), *учак тергезү* (букв. «разжечь костер», разжечь очаг). Горящий костер – это символ рода, в то время как угасающий – обозначение утраты наследия: *учак сүнү* (букв. «потухание костра», конец рода).

Здесь же можно провести анализ ФЕ, в состав которых входят слова, обозначающие производные огня. Фразеологизмы с такими компонентами больше характерны для татарского языка (выявлено 48 ФЕ, в английском – 13 ФЕ). Следует отметить, что фразеологической продуктивностью в обоих языках обладают лексемы *smoke / төтен* (дым), которые, прежде всего, представляются в своем первичном значении «поднимающиеся вверх серые клубы», приобретая концептуальный признак «**живое, неуловимое**»: *төтен булып очу* (букв. «улететь как дым», исчезнуть), *go up in smoke* – (1. букв. «подняться как дым», провалиться; 2. выйти из себя). Ядро ФЕ с компонентом «дым» составляют семы: «**испытание**» – *сугыш төтенен иснәү* (бук. «вдыхать дым войны», побывать на войне); «**нереальность**» – *төтен тавы* (букв. «дымовая гора», золотые горы); «**неопределенность**» – *be full of smoke and mirrors*

(букв. «быть полным дыма и зеркал», быть полным уловов и ухищрений). В составе татарских ФЕ сохранилась мифологема «душа=дым»: *төтенә күккә очу* (букв. «дым отлетел в небо», умереть), *төтенсез авылга күчү* (букв. «переехать в деревню без дыма», уйти в мир иной). Как показывает анализ, огонь связывается с традиционным для него символом «смерть».

Вторым по частотности употребления членом данной тематической подгруппы в обоих языках является слово *ashes / көл* (пепел). В английском сознании отмечаются признаки: «**очищение**», «**возрождение**» – *rise from one's ashes* (букв. «встать из пепла», обновляться); «**невозвратно пережитая жизнь**» – *rake over old ashes* (букв. «ворошить старый пепел», ворошить прошлое). Остывший пепел как результат действия огня описывается в татарских ФЕ: *кара көл итү* (букв. «превратить в черный пепел», развить в пух и прах), *сөяген көл итү* (лишить жизни), в которых также невольно указывается на разрушение, смерть всего того, что составляет саму жизнь.

Интересны с точки зрения этимологии ФЕ со стертой внутренней формой, в основе буквально значения которых лежит исторический факт определения виновности человека посредством огня и его производных, что было широко распространено обычаем Средневековой Англии: *take smb. over the coals* (букв. «держать кого-либо над угольями», дать взбучку), *trial by fire* (букв. «пытка огнем», тяжелое испытание). Анализируя английские ФЕ, можно предположить, что пытка огнем могла служить прототипом татарских фразеологизмов *утка бастыру* (букв. «заставить встать на огонь»), *утлы табага бастыру* (букв. «поместить в раскаленную сковороду», задать жару).

Следует отметить, что в обоих языках в многочисленном количестве присутствуют ФЕ, в которых можно выявить духовно-ценностные признаки концепта: «**род, наследие**» – *keep the home fires burning* (сохранять семью), *учак тергезү* (разжечь очаг); «**надежда**» – *өмет уты кабыну* (вселилась надежда); «**мудрость, знание**» – *мәгърифәт уты* (стремление к знаниям); «**труд**» – *уттай урак өсте* (горячая страда); «**стремление**» – *Promethean fire* (прометеев огонь); «**творческий дар, талант**» – *sacred fire* (искра божия).

2. Значение «разрушительное возгорание, пожар» зафиксировано во внутренней форме 22% английских и 30% татарских ФЕ, содержащих в своих составах ядерные лексемы *fire* и *ут*. В ФЕ дан-

ного типа часто подчеркиваются бытовые знания человека об огне, а именно «**страх**» – *уттан курыккандай курку* (бояться как огня); «**стихийное бедствие**» – *like a forest fire* (букв. «как лесной пожар», быстро); «**смерть**» – *a brand from the fire* (букв. «головня из огня», человек, спасенный от гибели). В татарском языке пожар ассоциируется со спешкой, бегством: *уттан качкан кебек качу* (бежать как угорелый). Пожар воспламеняется быстро, незаметно, поэтому использование ядерной лексемы в настоящем значении в составе татарских ФЕ связано со скрытыми действиями человека: *астан ут жибәрәп яту* (букв. «пускать огонь снизу», делать исподтишка).

В обоих языках можно проследить аналогичное обозначение огня, основанного на весьма смелых метафорах. Рассмотрим фразеологизмы *the red cock will crow in his house* (букв. «красный петух будет петать в его доме», дом подожгут) и *кызыл этәч жибәрү* (букв. «пустить красного петуха», поджечь что-либо), в которых огонь уподобляется живому существу. ФЕ восходят к образу огненно-рыжего петуха, напоминающего по цвету и форме хвоста пламя и являющегося птицей очага, атрибутом земного огня [2, с. 71]. Согласно татарской мифологии, другим символом огня является красный бык или корова, что не осталось незамеченным во фразеологии: *кызыл үгез жибәрү* (букв. «пустить красного быка», устроить пожар), *кызыл сыердан сөздерү* (устроить пожар). Аналогичных ассоциаций в английском языке мы не обнаружили.

3. Среди прямых значений ядерных лексем *fire* и *ут* в составе ФЕ можно выделить «**свет от чего-либо горящего**», «**электричество**», которые более востребованы в татарском языке (обнаружено 7 ФЕ, что составляет 5% от общего числа, в английском – 4 ФЕ или 3%). Если рассматривать данную группу ФЕ с точки зрения репрезентации концептуальных свойств огня, то можно проследить следующие признаки: «**статичность**» – *fires of heaven* (букв. «небесные огни», звезды); «**сигнальность**» – *Hermes' (St.Elmo's) fire* (огни св. Эльма, маячные огни), *яшел ут бирү* (букв. «дать зеленый свет», дать зеленую улицу); в татарском языке: «**электричество**», «**утилитарность**» – *Адисон уты* (электрический свет), *ут элдәрү* (зажечь свет), *ут кабызу* (зажечь лампу).

К репрезентации данного значения примыкают слова из семантического поля «Огонь», относящиеся к тематической группе «Источник све-

та», среди которых наиболее частотно встречается в составе ФЕ лексема *candle* / *шәм* (свеча). При этом в татарских ФЕ реализуются признаки «свет» – *шәм яндырып эзләү* (букв. «искать с зажженной свечой», где только не искал); «огонь души» – *өмет шәмен сүндерү* (букв. «погасить свечу надежды»). В английской фразеологии отмечается отношение к свече как к аксессуару религиозного обряда, подчеркивая ее «**божественность**»: *hold a candle to smb.* (букв. «держат кому-либо свечку», помогать); горение свечи метафорически иллюстрирует «**прожигание жизни**» – *burn the candle at both ends* (букв. «жечь свечу с обоих концов», безрассудно растрачивать силы), ассоциируется с признаком «**уходящая жизнь, смерть**» – *go out like a snuffed candle* (1. букв. «сгореть как нагарная свеча», исчезнуть; 2. умереть).

Маяк как олицетворение предупреждения и сообщения используется в составе татарской ФЕ *юлларда маяк булу* (быть маяком); лампа как «**источник света**», «**указание пути**» – в английской ФЕ *hand on the lamp* (букв. «держат лампу», содействовать успехам); факел, концептуализируя «**статику**» огня-света, ассоциируется с семантическим комплексом «огня-любви»: *carry a torch* (1. букв. «нести факел», показывать верность; 2. влюбиться без ответа).

4. Еще одним значением лексем *fire* и *ут*, анализируемых во внутренней форме английских и татарских ФЕ, в какой-то степени регулярным является семема «**боевая стрельба**»: *a running fire* (1. *воен.* беглый огонь; 2. град (критических) замечаний); *утка тоту* (нанести удар (бомбовый, ракетный)). Отмеченный тип фразеологизмов, часто военного происхождения, более распространен в английском языке – 21% от общего количества ФЕ, содержащих в своем составе компонент *fire* (для сравнения: в татарском языке – 6%). Как видно из примеров, они являются идиофразеоматизмами с живой внутренней формой. В составе данных ФЕ компонент «*fire*» приобретает метафорически переосмысленный признак «**острая критика**»: *be in the firing line* (1. быть под обстрелом; 2. подвергаться резким нападкам), *hold (one's) fire* (1. *воен.* прекратить огонь; 2. приостановить критику). В татарском языке настоящее явление не обнаружено. Однако здесь заслуживает внимания еще одна семема слова «*ут*» – «**война**»: *утка керү* (букв. «заходить в огонь», вступить в бой), *ут ноктасы* (огневая точка).

5. Интересными с точки зрения семантики являются ФЕ с компонентами *fire* и *ут* в соответствующих языках в их словарных метафорических значениях, относящихся к эмоциональному миру человека, обозначающих как позитивные, так и негативные «**эмоции и чувства**». Рождение метафоры связано «с концептуальной системой носителей языка, с их стандартными представлениями о мире, с системой оценок, которые существуют в мире сами по себе и лишь вербализуются в языке» [6, с. 89]. Речь здесь идет не о реальных предметах, а об образах предметов в народном сознании. Например, слова с огненной семантикой в исследуемых языках образно описывают ощущение горения в душе и сердце человека. Огонь рассматривается как «источник чувств, центр эмоциональных переживаний».

Так, можно отметить ФЕ, в которых компоненты *fire* и *ут* репрезентируют сему «**энергия**», «**живость**»: *a ball of fire* («огонь», об энергичном, блестящем человеке), *ут егет* (парень что огонь). Если огонь – это энергия, динамичность, то погашение огня ассоциируется татарским этносом с упадком настроения, с прекращением проявления чего-либо: *уты сүнгән учак сынман* (букв. «как погасший костер», иметь кислый вид), *өмет уты сүнү* (погас луч надежды). Обращает на себя внимание и символическая группа ФЕ, в которой огонь выступает как символ **пламенной любви**: *catch (take) fire* (загореться, воспылат любовью), *гыйшык утында яну* (гореть в пламени любви). Огонь как «**внутреннее горение**», «**душевное переживание**» отмечен во фразеологизмах *күңелгә ут салу* (растравить душу), *ут йоту* (глубоко переживать), в которых можно отметить отмеченную еще в античности связь души с огненной стихией. Во фразеологизмах *flash (shoot) fire* (метать искры (о глазах), гореть), *ике күзе ут булу* (глаза разгорелись) лексемы огненной семантики употребляются в метафорическом переносном значении «**блеск в глазах**», характеризую взгляд человека. При этом блеск в глазах, отражающий наш внутренний мир, может выражать как позитивные, так и отрицательные эмоции. Среди негативных эмоциональных сем концепта «Огонь», актуализируемых во внутренней форме фразеологизмов, мы выделяем: «**ненависть**» – *нәфрәт уты белән яну* (гореть ненавистью), «**гнев, раздражение**» – *breathe fire over smth* (извергать гроздыя гнева), *ачу утында яну* (плыть гневом), «**несчастье**» – *хәсрәт уты йоту*

(хлебнуть горя), «горячность» – *a fire in the blood* (огонь в крови).

Итак, как показывает анализ, внутренняя форма фразеологизмов помогает раскрыть содержание концепта во всей его полноте, выявляя глубинные, образные и ценностные признаки, важные для концептуального анализа. Наличие в исследуемых языках специфических признаков объясняется индивидуальностью исторического опыта, самобытностью культуры, особенностью сознания татарского и английского народов.

#### Библиографический список

1. Алефиренко Н. Ф. Теория языка. Вводный курс: Учеб. пособие для студ. филол. спец. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 368 с.

2. Афанасьев А. Н. Народ-художник: Миф. Фольклор. Литература / Сост., подгот. текста, вступ. ст. и примеч. А. Л. Налепина. – М.: Сов. Россия, 1986. – 368 с.

3. В. Гумбольдт. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – 397 с.

4. Жуков В. П. Русская фразеология. – М.: Высшая школа, 1986. – 310 с.

5. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка: Уч. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. 3-е изд., стереотип.. – Дубна: Феникс+, 2005. – 488 с.

6. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд., испр. – М.: Академия, 2007. – 208 с.

Н. П. Цвелева

### СТИХОТВОРЕНИЕ А. И. ОДОЕВСКОГО «СЛАВЯНСКИЕ ДЕВЫ» В КОНТЕКСТЕ ПУБЛИЦИСТИКИ ЖУРНАЛА «РУССКАЯ БЕСЕДА»

Славянская тема постоянно присутствует на страницах славянофильского издания, выходявшего в свет в Москве с 1856 по 1860 год, время трагического положения поработанных славянских народов в центре Европы. Редактор журнала А. И. Кошелев отмечал: «Мы всегда были расположены к славянам, старались быть с ними в сношениях, изучать их историю, нынешнее их положение, помогали им, чем могли»<sup>1</sup>. Действительно, в «Русской беседе» постоянно печатаются заметки, очерки, письма, посвященные истории, этнографии, культуре единовременных братских народов. Записки о путешествиях, рецензии на книги славянских писателей, статьи о славянской мифологии, славянский фольклор – все эти жанры призваны были пропагандировать идею славянофилов об исконном историческом духовном родстве, вселять веру в независимое будущее. Вся деятельность славянофильской прессы была проникнута мыслью о славянском единстве.

Поэтическое произведение А. И. Одоевского посвящено этой же теме. В самом названии «Славянские девы» кроется глубокий духовный смысл. Образ девы заключает в себе идею чистоты, целомудрия, красоты и совершенства.

Образ девы многоплановый, рождающий различные ассоциации. Автор публикации народ-

ной сербской песни о царе Лазаре вспоминает в своем предисловии Лазаря четверодневого, воскрешенного Иисусом Христом и Лазаря из Евангельской притчи, говорит, что у сербов есть свой Лазарь (РБ. 1857. №2). И читатель, принадлежащий русской духовной традиции, прочитав название «Славянские девы» невольно вспомнит и о другой притче – о десяти девах, пятеро из которых были «благоразумны», запаслись маслом для своих фонарей, чтобы встретить жениха, а пятеро – неразумных, которые забыли, что светильники могут погаснуть, ушли за елеем и пропустили приход жениха. Возможно, автор намекает именно на дев мудрых, которые всей своей жизнью готовятся к брачному пиру – встрече с Иисусом Христом. Мудрость, рдение, внимательность, неспешность, несуетливость – эти черты роднят евангельских дев и тех славянок, к которым обращено стихотворение. Общее для всех славян христианское наследие является основой, фундаментом литературно-художественного творчества. Поэтому так же, как П. Н. Безсонов обращался в своем предисловии к читателям-единомышленникам, для которых само имя Лазаря имеет духовно-нравственную коннотацию. А. И. Одоевский, используя в названии стихотворения слово «девы», возможно, имел в виду и евангельский подтекст.



Центральный образ поэтического текста – хоровод, древний славянский обычай, участие в котором требует сосредоточенного внимания. Это действие воплощает на социо-культурном уровне идею соборности, общинности, корневого родства, которым жило древнее славянство. Единство индивидуальностей, общность движения при красоте и самобытности каждого согласуется с идеей единства славянских народов, сохраняющих свои особенности. Круг – традиционный символ вечности, хоровод – единение в круге жизни. Каждая дева хороша по-своему и по-особому описана поэтом.

«Ляшские девы – в лад ударяя ногой.»

«Сербские девы – песни простые любите петь, в диком напеве блещут красотой.» «Дикий напев» – это, видимо, намек на южный темперамент.

«Славою дышит звучная песня чехинь». Все они «прекрасны собой, живые душой». Старинные обращения «ляшские девы», «чехини» используются для создания особого колорита, воспоминания о седой старине и былых временах. Девы помнят древние напевы, но не поют их. Скорбь о судьбе родной земли угнетает их. Овечья былинной древностью имя отца семейства – Славяна. Его старшая дочь – Россия – всех превзошла красотой, «величием стана», «славой гремит, но грустно живет, заунывную песню поет». Одинока она, «в тереме проводит дни и ночи, бледно чело, заплаканы очи». В памяти народной живы воспоминания о былом («помня всю жизнь и песнь, и напев»), живы предания о славной истории предков («звучные песни славою дышат»). С призывом вспомнить о великом прошлом, вдохновиться историческими победами предков обращается поэт: «Песни святой минувших времен в голос единый что не сольете?» В этой поэтической форме звучат те общественные настроения, которые были вызваны исторической ситуацией 1850–1860-х гг., озабоченность духовным разъединением братских стран, следствием турецкого порабощения.

Хоровод девушек, юных, целомудренных, сильных духом олицетворяет единение славянских земель и народов. Просторное поле, освещенное ярким солнцем – центральный поэтический образ произведения. «Светло душе на солнышке-воле, сердцу тепло от ярких лучей». Такой оптимистичной представилась поэту мирная картина радостного единения. В хороводе, творческом коллективном действе, нет места чувству одино-

чества, унынию и скорби. Древнеславянские народные атрибуты, как и церковнославянизмы (чело, очи, песнь, сей поток), напоминают о языковом и племенном родстве, о всеславянском историческом единстве. Именно эта центральная идея находит художественное воплощение в строках: «Девы! Согласно что не поете песни святой минувших времен, / В голос единый что не сольете всех голосов славянских племен?»

Мудрые славянские девы призваны вспомнить «святые песни», поднять голос веры живой. В поэтике стихотворения сочетается христианская архаика и фольклорные мотивы. Хоровод – народное действо, знак народной культуры. Поэт призывает старшую дочь Славяна выйти в чистое поле и с меньшими сестрами повести хоровод. «Дружно сплетая руки с руками, сладкую песню с ними запой!» В этих строках стихотворения звучит надежда на помощь России, вера в ее силы и возможности. Мысль о мессианском предназначении русского народа в решении Балканского вопроса звучала актуально и во времена Крымской кампании за освобождение славянских стран от гнета Турции и Австрии, и сейчас, в ситуации сегодняшнего Балканского кризиса вновь обрела злободневное звучание.

Об исторических корнях славянского единения сотрудник журнала «Русская беседа», известный славист А.Ф. Гильфердинг писал так: «Связь русского народа со славянами основывается на кровном родстве, на сходстве языка и быта, на общности интересов, но особенно тесна становится она там, где сверх всех этих уз ее скрепляет единство духовное, единство веры»<sup>2</sup>.

Идеи политической свободы, национального освобождения славянских народов приобретали все большую силу в середине XIX века. И потому редакция журнала «Русская беседа» предоставила возможность замечательному поэту обратиться к читателям с горячим словом-манифестом. Народы-братья, братские узы – эпитеты устоявшиеся, традиционные. Новаторство А.И. Одоевского состоит в том, что он в своем стихотворении подчеркивает женское начало, возможно, потому, что женское сердце отзывчивее как на боль, сострадание и сочувствие, так и на любовь, самопожертвование и материнскую заботу.

Славянские девы юные, чистые, в них – залог будущего расцвета и преумножения сил. Славянство, по убеждению поэта и редакции «Русской беседы», славянские страны – одна семья род-

ных народов, друг другу близких друг другу, но вынужденно разлученных. Преодолеть это разединение на духовном и общекультурном уровнях – вот задача, которую ставила перед собой редакция «Русской беседы», отправляя своих корреспондентов в Боснию и Болгарию, Истрию и Черногорию. Культурно-духовный диалог, беседа родных, близких людей об общих темах и интересах – вот что можно было реально осуществить, по убеждению славянофилов, в тот драматический момент в судьбах названных стран. Эта взаимопомощь, взаимопонимание родственных народов в духе христианской нравственности, составляющей коренную черту русского национального характера. Комплекс этих чувств и настроений нашел художественное воплощение в стихотворении А.И. Одоевского, написанном в жанре народной песни, в согласовании с традициями фольклора, что соответствовало эстетической концепции славянофилов, изучавших устную народную поэзию и высоко ценивших в ней глубокий нравственный смысл и художественный уровень.

С устным народным творчеством роднит это произведение обилие устойчивых художественных образов: ясное небо, широкое поле, могучая краса, величие стана. Обращения к славянским девам повторяются несколько раз. Эти рефрены подчеркивают кругообразность построения текста стихотворения. Традиционно фольклорным является и образ поля – синонима воли, свободы, простора. Именно в песне, в хороводе человек мог «разгулять» свою грусть. Образ реки также многозначен в народной поэзии. Река времени, река-путь, река-кормилица, дарующая жизненные силы. Река – творение Божие, по самой своей природе воплощает идею братства, соединяя города и веси, всех живущих по берегам ее людей. Эта метафора развита в стихотворении А. И. Одоевского. Реки-ручьи-славянские племена призваны слиться в одно широкое море – символ единства. «Поток-исполин», как былинный богатырь, олицетворяет мощь и силу объединенных народов.

Структурной опорой стихотворения служат также риторические вопросы, придающие ему эмоционально-песенное звучание: «Боже, когда же сольются потоки?» «Что же не выйдешь в чистое поле?» «Что ж не поете...?»

Объединяя поэтику народной песни с искренностью и сердечностью молитвы («Боже, когда же...»), поэт выражает сокровенную надежду, которая связывала издателей и авторов журнала

«Русская беседа», на будущее России, неизменно сопряженное с судьбами всех славянских народов. Они были убеждены, что свободное развитие братских стран немыслимо без заступничества и покровительства России.

Эта мысль нашла выражение в передовой статье газеты «Москва» от 1 июля 1867 г., принадлежавшей перу И.С. Аксакова: «Главнейшая задача всего славянского мира в том, чтобы Россия поняла себя как его средоточие и познала свое славянское призвание. В этом все. В этом вся будущность и России, и всех славянских племен. Как Россия немыслима вне славянского мира – она есть его главнейшее выражение и вещественно, и духовно, так и славянский мир немыслим без России. Вся сила славян в России, Вся сила России – в ее славянстве.»

Стихотворный рисунок «Славянских дев» вполне соответствует жанру беседы. Повествовательная интонация реализуется в дактиле, который подчеркивает песенную широту, свободу диалога автора с сестрами-славянками. Параллельная рифма чередуется с перекрестной. Нечеткий строй их приближает поэтическую речь стихотворения к разговорной. Автор не стремится следовать четкой форме, изобретательности рифмовки (простые-живые, стопой-красой, поете-солъете). Как и в песенных жанрах, в стихотворении А.И. Одоевского закон четкости рифмы отступает, на первом плане – эмоциональное настроение: в хороводе среди полей светло душе, сладкая песнь поется, дружно сплетаются руки. Кроме этого, образ круга – хоровода выполняет важную композиционную функцию. Он замыкает структуру текста. Стихотворение начинается и заканчивается строками: «Боже, когда же сольются потоки / В реку одну, как источник один?», что придает ему художественную целостность и завершенность.

Да потечет сей поток исполин,  
Ясный, как небо, как море, широкий.  
И увлажая полмира собой,  
Землю украсит могучей красой!

Небо и море, «увлажая полмира» – метафоры, которые олицетворяют духовную силу всеславянского единства и силу земную его.

Источник-исполин как символ мощи славянского братства призван украсить собою весь мир, дать ему живительную силу. Стихотворение «Славянские девы» вполне соответствовало славянофильской концепции не только по своему смыс-

ловому наполнению, но и по интонационно-стилистическому строю. В лирической тональности его присутствует скрытый диалог: автор обращается то к сербским, то к чешским девам как рассчитывающий на их ответную реакцию и вовлекая их в «беседу». Он призывает начать с песни, с молитвы. Поэт верит в те скрытые жизненные силы, то созидательное и охранительное начало, которое олицетворяют собой славянские девы – будущие матери. Стихотворение А.И. Одоевского, таким образом, заняло важное место в кругу литературных публикаций «Русской беседы», способствуя популяризации славянофильских идей.

Подводя итог своей журналистской деятельности, редакция отмечала: «Нам удалось вывести славянство из области археологического инте-

реса в область живого деятельного сочувствия, оживить умственное движение в кругу наших славянских литературных собраний» (РБ. 1859. №6). Постоянное внимание к славянской проблематике, пробуждение интереса русского общества к судьбе братских народов, томившихся под игом Турции, представляло идейно-эстетическое кредо славянофильского издания. И только в этом контексте стихотворение А.И. Одоевского обретает свое истинное значение.

#### Примечания

<sup>1</sup> Кошелев А.И. Записки. – М., 1991. – С. 115.

<sup>2</sup> Гильфердинг А.Ф. Обзор чешской литературы за 1859 год. – Санкт-Петербургские ведомости. – 1860. – 22 мая. – №111. – С. 576.

УДК 811.112.2

Р.Н. Чиж

### АЛЛОНИМ В ЛИТЕРАТУРНОМ ДИСКУРСЕ (на материале немецкого языка)

*Статья исследует аллонимы – варианты личных имен, широко употребляемые в литературном дискурсе. Предпринимается попытка определения причин и мотивов возникновения аллонимов в условиях новой парадигмы в языкознании, представленной антропоцентризмом научной мысли, и выявления наиболее употребляемых их типов.*

Новая научная парадигма в области гуманитарных наук сформировалась под влиянием возросшего интереса к человеку в совокупности всех его проявлений, что обусловило антропоцентризм в развитии научной мысли, характеризующий конец прошлого и начало нынешнего века. Интерес этот не обошел стороной и лингвистику, поворотным пунктом для которой был переход от рассмотрения языка как строго структурированной системы фонетических, грамматических и лексических явлений (*la langue* в смысле Ф. де Соссюра) к изучению речи (*la parole* в смысле Ф. де Соссюра), т.е. с учетом того, кто говорит, где говорит, с кем говорит, когда говорит, в связи с чем в лингвистике резко возрос интерес к когнитивному аспекту анализа языка. Основопологающим принципом данного подхода является мысль о том, что нерационально говорить о языке в отрыве от социальных связей личности, памяти, внимания и других аспектов опыта. Так, А. Вежбицкая отмечает, что сама природа естественного языка такова, что он не отличает экстралингвистической реальности

от психологической и от социального мира носителей языка [6, с. 16].

Язык является хранителем уникального, неповторимого (для другого) жизненного опыта, и поэтому, считает С.Г. Тер-Минасова, он должен изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках [3, с. 59].

В настоящее время на передний план выдвигаются две основные функции языка: *кумулятивная* (накопительная), т.е. отражение, фиксация и сохранение в языковых единицах информации о постигнутой человеком действительности и *гносеологическая* (познавательная), которую один из основоположников новейшего языкознания В. фон Гумбольдт считал ведущей функцией и придавал ей большее значение, нежели функции коммуникативной. Он писал, что язык возникает не как «внешнее средство общения людей в обществе», а как средство познания мира, как инструмент «развития духовных сил людей и образования мировоззрения» [цит. по: 1].

Важной в современной лингвистике также является мысль о том, что понять природу языка

можно лишь на основе изучения человека и его *картин мира* в целом. При изменении точки зрения на объект исследования (от языка как системы – к речи – и шире, к дискурсу как целостной системе коммуникации), естественно, изменяются подходы и методы его изучения. Основопологающим для смены методологических ориентиров становится понятие *языковой картины мира*, заявленное в работах В. фон Гумбольдта и разрабатываемое в трудах лингвистов и философов XX века. *Языковая картина мира* представляет собой наиболее глубокий смысл общенародной картины мира, в котором запечатлеваются результаты видения мира человеком с помощью языка и который ориентирует человека на определенное отношение к миру. Таким образом, языковая картина мира выполняет две функции: *интерпретативную* (осуществляет видение мира) и *регулятивную* (служит ориентиром деятельности человека как биологического и социального феномена). В этом контексте изучение имен собственных оказывается в русле современных лингвистических направлений, исследующих язык, определенный еще Лейбницем как «зеркало» национальной культуры.

**Целью** данной статьи является исследование аллонимов<sup>1</sup> (объекта псевдоономастики, особой отрасли ономастики, изучающей имена вымышленные) в немецком литературном дискурсе, выявление наиболее часто употребляемых видов аллонимов (для некоторых видов аллонимов не существует названий, определяющих их характер).

Аллонимы привлекаются постольку, поскольку, основываясь на данных, касающихся аллонимов, можно увидеть и проследить за изменениями и преобразованиями, происходящими в социальной жизни отдельных людей и общества в целом.

Ономастическое пространство, включающее различные типы собственных имен, в том числе и аллонимы, определяется моделью мира, существующей в представлении конкретного народа. У людей, принадлежащих к разным культурам, эпохам, территориям, ономастическое пространство имеет различное наполнение, что является весьма интересным при вскрытии определенных закономерностей и современных тенденций номинации лица в литературном дискурсе. Имя собственное обладает *лексическим фоном*<sup>2</sup>, т.е. несет на себе некий «отпечаток» опыта предыдущих поколений, фиксацию разного рода стерео-

типов, выработанных и запечатленных в коллективной памяти социума, принадлежащего к определенному языковому обществу.

Как отмечают Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, национально-культурный компонент свойствен именам собственным даже в большей степени, чем апеллятивам [1, с. 170].

Существенным для понимания специфики номинации лица является учет двух **планов** (по А.В. Суперанской): *лингвистического* и *экстралингвистического*. В *лингвистическую* часть значения имени входят и особые мотивы именования, и специфика существования имени в языке, и его современное восприятие, и история имени, и этимология его основы. В состав *экстралингвистического* аспекта значения имени входят и особые условия существования имени в обществе, и культурно-исторические ассоциации, с ним связанные, и специфика связи имени с именуемым объектом, и степень известности объекта и его имени [5, с. 104].

**Материалом** исследования послужили энциклопедии немецкоязычных и зарубежных писателей – *Lexikon deutschsprachiger /fremdsprachiger Schriftsteller von den Anfängen bis zur Gegenwart*, в которых собраны имена выдающихся писателей, поэтов, общественных деятелей, как прошлого, так и настоящего [9; 10]. В ней также встречаются «второстепенные» имена (прозвища, клички, псевдонимы), которые по-существу и являются аллонимами.

Исследовав два тома энциклопедии (1027 страниц) было выявлено 454 собственных имени, имеющих аллонимы. Следует отметить, что большинство извлеченных имен имеют по-нескольку вариантов маркировок, что уже говорит в пользу частого употребления и функционирования аллонимов в рамках литературного дискурса.

Основываясь на классификации псевдонимов В.Г. Дмитриева [2] применительно к аллонимам, нами была проведена демаркация данных единиц с целью установления наиболее часто употребляемых типов аллонимов. Как явствует из анализа, самым распространенным типом аллонимов в немецком языке является **аллоним-псевдоним** (245 единиц), т.е. полностью вымышленное имя и фамилия. Распространенными *мотивами* использования данных единиц в литературном дискурсе являются:

1) стремление заменить слишком длинное имя более коротким, запоминающимся (напр.:

*Novalis* = Friedrich Leopold Freiherr von Hardenberg, *Alexis Willibald* = Georg Wilhelm Heinrich Häring, *Gustav Fredau* = Johann Karl Christian Fischer);

2) стремление взять «говорящее» имя, соответствующее избранному роду деятельности, личной, творческой или гражданской позиции, эстетическим предпочтениям эпохи: так, медик из средних веков *Парацельс* (*Paracelsus*) выбрал аллоним-псевдоним, отсылающий к имени знаменитого римского врача Цельса (*Celsus*). Интересен также в этом отношении аллоним-псевдоним драматика и лирика Фридриха Теодора Фишера (*Friedrich Theodor Vischer*), взятый им в начале своего творческого пути и используемый на протяжении многих лет – *Deutobold Symbolizetti Allegorowitsch Mystifizinsky*;

3) стремление скрыть происхождение, в частности, национальность носителя имени (так югослав Драгутин Фодор – *Dragutin Fodor* стал немецким писателем Теодором Бальком – *Theodor Balk*, израильтянин Моше Яков Бен-Гавриэль – *Mosheh Ya'akov Ben-Gavrikl* стал австрийским писателем-романистом и эссеистом Ойженом Хефлихом – *Eugen Hoeflich*);

4) стремление «разойтись» в именах с другим лицом, действующим в этой сфере и носящим то же или похожее имя: так, среди причин, побудивших лирика Генриха Гофмана (*Heinrich Hoffman*) стать Петером Штрувелем и Генрихом Киндерлибом (*Peter Struwel*, *Heinrich Kinderlieb*), не последнюю роль играло нежелание оказаться в тени однофамильца – выдающегося поэта, художника и музыканта Эрнста Теодора Амадея Гофмана (*Ernst Theodor Amadeus Hoffman*).

На втором месте по распространенности **полуаллонимы** (154 единицы), т.е. имена, в которых изменены только имя или фамилия. Причины их возникновения и употребления те же что и у аллонимов-псевдонимов. Иногда мотивом их возникновения было желание носителя сменить казавшееся ему невыразительным или слишком трудно воспринимаемым или выговариваемым имя (фамилию) (напр.: *Johannes* = Schnitter, Agricola; Gertrud Kolmar (*Chodziesner*), *Georg Egstorff* (Georg Freiherr von Ompteda)).

Распространены также **аллонимы-матрони-мы** (37 единиц), обусловленные фактом смены фамилии авторессы на фамилию мужа: *Müller* (Bergner) Edith, *Christ* (Bendix) Lena, *Otto* (Otto-Peters), Luise.

Большую группу образуют **аллонимы-инициалы** (32 единицы) – начальные буквы имени и (или) фамилии, напр.: *E. v. Linden* = Karl May, *C. Redo* = Walther Victor, *B.* = Friedrich Wilhelm Schelling.

В особую группу, вне зависимости от способа образования и смыслового значения, следует выделить аллонимы, появившиеся без участия их носителей, а именно:

1) **прозвища** (23 единицы), полученные авторами и ставшие их литературными именами: *Frauenlob* (Heinrich von Meißen), *die Grosse* (Gertrud von Helfta), *Hans am See* (Heinrich Hansjakob);

2) **прозвища** (3 единицы), придуманные в узком литературном кругу и ставшие как подпись: *Linke Poot* (Alfred Döblin), *der arme Mann im Tockenburg* (Ulrich Bräker), *Čišinsky* “*der Schweigsame*” (Jakub Čišinsky).

Характерной чертой для немецкого литературного дискурса является частое употребление **аллонимов-аллографов** (24 единицы) (*Hoeck* – *Hock* – *Höck*; Sixtus Birck – *Birk*), **алломорфов** (18 единиц) (Adolf Bronnen – *Bronner*; Johann Balthasar Schupp – *Schuppius*), **аллофонов** (14 единиц) (Peter Halfrich – *Halferich* – Sturz; Celtes Bickel – *Pickel*).

Возникновение аллонимов-аллографов и аллофонов может быть объяснено качественными изменениями, происходившими в области фонетики на протяжении столетий. Так, на основе имени *Hoeck* можно проследить изменения, которые оно претерпевает с течением времени. Как известно, в V–VI веках свое развитие получает умлаут в связи, с чем *Hoeck* в последующие века начинают писать как *Höck*. Существенные сдвиги наблюдались в связи с нововерхненемецкой монофтонгизацией, о чем пишет Н.И. Филичева [4, с. 234]. Так, *Hoeck* в этот период переходит в *Hock*.

Нередко аллонимы-аллографы и аллофоны имели место в тех случаях, когда компиляторы, переписчики или издатели допускали ошибки в именах авторов.

Небольшие группы образуют **аллонимы-анаграммы** (15 единиц) (*Hobi* = *Horst Bingel*; *Adolf Brennglas* = *Glaßbrenner*; *Asmus* = *Matthias Claudius*), **титлонымы** (10 единиц) (*Doctor Universalis* = Albertus von Bollstädt; *Dr. S. Pulvermacher* = Franz Pfemfert; *August Graf von Platen* = August Platen-Hallermünde), **геони-**

**мы** или **топонимы** (7 единиц) (*Schlesischer Bote* = Johannes Scheffler; *Albertus Coloniensis* = Albertus von Bollstädt; *Johann von Magdeburg* = Heinrich Daniel Schocke), **этнонимы** (6 единиц) (*Philosophus teutonicus* = Jakob Böhme; *Lodovico Ariosto Helveticus* Messer = Joseph Viktor Widmann).

Немногочисленные группы **псевдоандронимов** (5 единиц), **псевдогенимов** (5 единиц) представляют особый интерес. **Псевдоандроним** часто брался писательницами-женщинами для того, чтобы скрыть свою принадлежность к женскому полу, т.к. платный литературный труд женщины считался некогда чуть ли не позором. Так, биограф, писатель-романист Рикарда Хух (*Ricarda Huch*), начинавшая свой литературный путь, подписывала свои произведения именем Рихард Хуго (*Richard Hugo*); писатель, переводчик, издатель Грета Вайскопф (*Grete Weiskopf*) дебютировала как Алекс Веддинг (*Alex Wedding*). Похожая ситуация и с **псевдогенимами**, с той лишь разницей, что мотивами, побуждающими мужчин подписываться женскими именами, были сокрытие своего истинного имени в силу неприятия властями точки зрения, взглядов писателя или общественного деятеля, боязнь преследования и предания анафеме.

Наконец, самая немногочисленная группа – это **палинонимы** (3 единицы), т.е. подписи, образованные при чтении настоящих имен и фамилий справа налево: *Relham* = Hedwig *Mahler*, *Joachim Felde* = *Edlef* Köppen, *Udo Grebnitz* = Werner *Steinberg*.

На основе полученных данных, очевидно, можно утверждать, что аллонимы являются широко употребляемым приемом в немецком литературном дискурсе. Причины и мотивы появления аллонимов многочисленны. Главными из них являются: стремление авторов скрыть свое истинное происхождение, придать имени звучность, желание не оказаться в тени своих однофамильцев и тезок.

В ходе классификации аллонимов обнаружилось две тенденции номинации лица в рамках немецкого литературного дискурса. Номинация происходит двумя путями:

1) авторы либо **полностью** оставляют свое имя (фамилию) и используют вымышленное, напр.: *Abraham a Sancta Clara* – *Johann Ulrich Megerle*; *Anna Seghers* – *Netty Radvanyi*; *Erich Kästner* – *Robert Neuner*; *Dr. Isegrim* – *Friedrich Wolf*;

2) **частично** изменяют его или трансформируют, проявляя свою индивидуальность, тем самым, пытаясь привлечь внимание реципиента, напр.: *Ricarda Huch* – *Richard Hugo*; *Milutin Doroslavac* – *Dor Milo*; *Hedwig Mahler* – *Relham*.

Возникновение аллонимов в настоящее время обязано своим появлением **новой картине мира**, репрезентируемой антропоцентризмом научной мысли: человек – главный объект и субъект познания в гуманитарных науках. В этих условиях в лингвистике язык и различные языковые данности рассматриваются через призму влияния их на человека. Аллоним как одна из таких данностей способен много сказать об истории и культуре конкретного народа. Запечатленная в нем информация кодируется и сохраняется, благодаря чему новые поколения имеют возможность прочитать ее.

### Примечания

<sup>1</sup> Аллонимы понимаются в данной статье как «вариантное наименование любого объекта» [см.: 7, с. 40; 8, с. 29].

<sup>2</sup> Подробнее см.: *Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Состав семейств учебных лингвострановедческих словарей: ономастический словарь // Актуальные проблемы учебной лексикографии / Сост. В.А. Редькин. – М., 1977.

### Библиографический список

1. *Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Лингвострановедческая теория слова. – М.: Русский язык, 1980. – 320 с.
2. *Дмитриев В.Г.* О псевдонимах и их классификации // Филологические науки. – 1975. – №5. – С. 21–30.
3. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Международные отношения, 2000. – 261 с.
4. *Филичева Н.И.* История немецкого языка. – М.: Академия, 2003. – 297 с.
5. Теория и методика ономастических исследований / Отв. ред. А.П. Непокупный. – М.: Наука, 1986. – 239 с.
6. *Wierzbicka A.* Cross-cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction. – Berlin; N.Y.: Mouton de Gruyter, 1991.
7. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1966. – 606 с.
8. *Подольская Н.В.* Словарь русской ономастической терминологии. – М.: Наука, 1988. – 167 с.

9. Lexikon deutschsprachiger Schriftsteller von den Anfängen bis zur Gegenwart // Verfasst von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von K. Böttcher. – 1. Aufl. – VEB Bibliographisches Institut. – Leipzig, 1974.

10. Lexikon fremdsprachiger Schriftsteller von den Anfängen bis zur Gegenwart // Verfasst von G. Steiner, H. Greiner-Mai, W. Lehman (in 2 Bänden). – VEB Bibliographisches Institut. – Leipzig, 1977.

УДК 821.112.2.09.

С.М. Шаулов

## «НОЧНЫЕ ЖАЛОБЫ» МАРТИНА ОПИЦА И ЖАНРОВЫЙ КАНОН «ВЕЧЕРНЕЙ ПЕСНИ»

*Статья посвящена анализу жанрово-риторических особенностей трех ранних светских стихотворений Мартина Опица в свете формирования в немецкой лирике первой половины XVII века жанрового канона «Вечерней песни» – разновидности духовной поэзии.*

**Ключевые слова:** формирование жанрового канона, стихи духовные и светские, барочно-классицистическая риторика жанра, сакрализация и обмирщение поэтических мотивов.

Среди стихотворений, относящихся к раннему творчеству Мартина Опица и посвященных *Астери* (эвфемистическое имя возлюбленной), есть несколько текстов, явно соотнесенных с формирующейся в немецкой поэзии XVII века «Вечерней песнью» – лирическим жанровым аналогом вечерней молитвы. Собственно в лирике о сложившемся каноне можно говорить уверенно лишь после «Вечерней песни» Пауля Герхардта (1646)<sup>1</sup>.

«Элегия» [5, с. 8], «Ночная жалоба» [5, с. 9–11], «Вечерняя песнь» [6, с. 40] написаны до 1624 – года выхода в свет «Книги о немецкой поэзии». Они читаются как вариации одной темы: страдания неразделенной любви, жалобы на холодность и неприступность возлюбленной. Характер лирического высказывания в них далек от произвольности и спонтанности выражения чувства: «поэтическая история жизни свойственна Опицу столь же мало, что и какому-нибудь филологу или естествоиспытателю» [4, с. 110]. Повторение ряда основных мотивов и совпадение их композиционных и смысловых функций, напротив, говорят о целенаправленной разработке темы в заранее заданном жанровом ключе: два первых стихотворения построены как обращение к ней – *Астери* в «Элегии», дева (*Jungfrau*) в «Ночной жалобе» – в момент наступления ночи, что фиксируется зачином, в обоих случаях акцентирующих образ *звездного неба*.

Модель вечерней песни-молитвы предполагает сакральное переживание ночи как времени откровения и общения с Богом, ее текст обычно

и начинается сообщением о наступлении ночи, сна, охватывающего весь мир и его обитателей, и – обращением бодрствующего автора к Создателю. По этой модели начинается и третье стихотворение, воспринятое в последствии уже через призму сложившегося канона и получившее свое название по аналогии. Первоначально оно названо автором «Другое» [стихотворение] («*Ein anderes*» [6, с. 631]) – как вариация непосредственно предшествующего. Начало (стихи 1–3, 5–7) вполне созвучно зачину многих последующих «Вечерних песней», но вместо обычной готовности к сакральному общению следом (стихи 4 и 8) выражается настроение озабоченности и печали:

Jetztund kömmt die Nacht herbei,  
Vieh und Menschen werden frei,  
Die gewünschte Ruh geht an,  
Meine Sorge kömmt heran<sup>2</sup>.

Schöne glänzt der Mondenschein  
Und die güldnen Sternelein;  
Froh ist alles weit und breit,  
Ich nur bin in Traurigkeit.

Эта печаль (и ее оттенки и вариации в других стихотворениях), так же как отсутствующее обращение к Богу, нарушают риторическую формулу. Однако процесс жанровой кристаллизации «Вечерней песни», на фоне которого создаются стихотворения, дает о себе знать иначе: в «Элегии» встречается присущее именно этому жанровому образованию фигуративно-метафорическое отождествление сна и смерти, ведущее в финале стихотворения к мысли о «последней смерти»:

Sind Menschen, Vieh und Wild<sup>3</sup> wie gleichsam ohne Leben,  
<...>

Auch dich, Asterie, hat ganz der Schlaf umringet,  
Der Tagesarbeit Furt, des Todes Ebenbild;

<...>

Du auch, mein Leben, schläfst, ich muß in Nöthen wallen;  
Du bist in guter Ruh, ich wache für und für,  
Biß mich der letzte Tod wird endlich überfallen,  
Auf den ich sehnlich wart' allhier bei deiner Thür.

(курсив мой. – С.Ш.)

В сравнении с формирующейся базовой моделью обращение к возлюбленной в этом контексте ставит ее на место Бога, что само по себе выражает безмерность чувства, а могло бы восприниматься как святотатство, если бы канон уже был общепринят. Но молодой Опиц создает (в данном случае) именно светские стихи в отличие от духовных. Характер его обращения с ритуальной моделью напоминает аналогичную практику низведения освященного мотива в план чувственно переживаемой реальности в поэзии Возрождения, например, у Петрарки («Кто мирозданье создал, показав, / Что замысел творца не знал изъяна, <...> И ныне городку, каких немало, / Дал солнце – ту, что красотой своею / Родному краю славу принесла» [1, с. 24]). Но для ренессансного поэта это – знак пронизывающей мироздание гармонии. При всей искренности его жалоб на муки любви и жестокость Амура, ему в голову не приходит обратиться к ней упрек в невнимании именно к нему: даже в случайно обращенном к нему её взгляде ему является божественный свет, оправдывающий и искупающий страдания.

Опиц же исходит не из этого чувства и вообще не из чувства, а из другой риторической посылки: он создает светский аналог ритуальной «Вечерней песни», опираясь при этом в немалой степени и на опыт миннезанга. Он восстанавливает разработанную поэтами-рыцарями модель жалобы и упреков жестокой возлюбленной, которая (модель), лишившись сословно-рыцарской и исторической атрибуции, как раз и приобретает характер и современный, и светский. Далее же усилия автора направлены на то, чтобы придать произведению поэтическое качество, как он его себе в это время представляет. И это представление лежит в русле складывающейся классицистско-барочной традиции. Уже в этих ранних произведениях он стремится перенести на родную почву принципы, выраженные им позже в «Книге о немецкой поэзии».

«Элегия» сплошь построена на последовательно разработанных оппозициях. Кроме общих

с «Ночной жалобой» и «Вечерней песнью» («Другим») противопоставлений (я – мир, я – ты) это стихотворение построено на развернутом параболическом сравнении, в котором лирическая ситуация автора соотносится с воображаемой мифологической сценкой: спящая в лесной тиши в окружении нимф Диана (названная в стихотворении Делией) – и снедаемый желанием, скитающийся всю ночь и оглашающий своим криком «горы и доли» Пан, ответом которому звучит лишь эхо. Эта анакреонтическая параллель лирическому сюжету делит с ним поровну объем стихотворения: три начальные четверостишия заканчиваются констатацией главного противоречия:

Da mir der Zehren Bach aus beiden Augen dringet,  
Bist du mit sanfter Ruh auf deinem Bett erfüllt.

И тотчас начинается сравнение («Wie wann sich Delia...») и укладывается в следующие три четверостишия («<...> Dem Pan antwortet nur der bloße Wieder-schall»). Заключительное четверостишие резюмирует сравнение перспективой «последней смерти», страстно ожидаемой «перед дверью» возлюбленной. Стихотворение, таким образом, представляет собой уравновешенную структуру параллельных высказываний, варьирующих ситуацию по принципу «частное – абсолютное» или «реальное – поэтическое» и обретающих исход в концовке.

В «Ночной жалобе» – та же лирическая ситуация, что и в «Элегии», и так же в риторическом ракурсе формирующейся «Вечерней песни» получает иную параллель в сфере абсолютного и поэтического – не в буколической картинке, а в рассуждении о мировом порядке, где всему свое время и место, где царит движение и смена одного другим. Лишь её нрав и муки влюбленного – бесконечны: Es geht doch alles nach Gebühr, – резюмирует поэт, но:

Zwei Dinge bleiben für und für:  
Dein harter Sinn und meine Pein,  
Die müssen ganz unendlich sein.

С этой (девятой) строфы начинается строго рассчитанный композиционный центр стихотворения. В нем три строфы – о неколебимости любви и веры автора. Развязка (следующие восемь стрóf) начинается с признания в этом своей вины, выражает готовность к смерти, обвиняет в ней возлюбленную, пророчит ей воздаяние в виде позора и насмешки, когда «...wird mein' arme Seele stehn, / Wo jetzund die Gestirn' aufgehn». Сво-



позволяет избежать повторения общих частей в научных дефинициях и привлечь внимание к типичным особенностям и конкретным характеристикам терминов.

О преимуществах гнездового принципа представления словарных статей в учебных толковых словарях пишет и Т.Ф. Иванова [9, с. 72–83]. Автор отмечает, что работа по составлению любого словаря заключается в отборе лексических единиц в соответствии с назначением и типом словаря и представлением данных элементов языка как единой системы. Алфавитный порядок представления словарных статей в учебном словаре не предлагает системного взгляда на семантические и деривационные связи между единицами описания, что является важным параметром для эффективного обучения учащегося конкретному LSP, поэтому данный недостаток может быть компенсирован средствами гнездового расположения словарных статей. Такой порядок автор называет «частично-гнездовым алфавитным» [9, с. 72–83]. Автор отмечает, что одной из целей учебного толкового словаря (данный тип автор определяет как нормативно-справочный) в применении к русской лексикографии является «показ базовой лексики в её системных связях, в том числе, и словообразовательных. Вторая цель – обучить иностранного учащегося владению продуктивными моделями словообразования, представив их на конкретном лексическом материале» [9, с. 72–83]. Достижение данных целей возможно, по мнению Т.Ф. Ивановой, лишь с помощью описания семантических отношений между дериватами статьи и построением их иерархии. «Частично-гнездовой алфавитный» учебный толковый словарь, по мнению автора, служит решению данных дидактических задач [9, с. 72–83]. Вышесказанное представляется в полной мере применимым и к задачам настоящего исследования, а именно выработке критериев составления учебного нормативного словаря для русскоговорящих учащихся, изучающих английский язык для специальных целей. Итак, лексика данного словаря-минимума будет организована по алфавитно-гнездовому принципу.

В качестве примера данного принципа организации специальной лексики можно привести следующее терминологическое гнездо во главе с родовым термином «*bill*»:

«*bill* – 1) переводный вексель (тратта); приказ одного лица другому произвести платеж в пользу

третьего лица; 2) казначейский вексель; 3) банкнота; 4) счет за услугу или купленный товар; 5) документ о передаче права собственности на товар; 6) свидетельство долга заемщика кредитору; документ о признании долга, используемый в операциях с ценными бумагами.

**after-sight bill** – вексель, подлежащий оплате через определенное время после предъявления для акцепта (с надписью “после предъявления”).

**collateral bill (note)** – обеспеченный вексель (обычно простой).

**documentary bill; documentary draft** – документальный вексель: переводный вексель, к которому приложены коносамент, счет-фактура и др. отгрузочные документы.

**domiciled bill** – домицилированный вексель: вексель с указанием места оплаты (обычно банка акцептанта).

**due bill** – 1) вексель с наступившим сроком; 2) счет за услуги с перечнем предоставленных услуг, условиями и сроком платежа.

**finance bill** – финансовый вексель: вексель, используемый для мобилизации заемных средств и не связанный с конкретными торговыми сделками.

**fine bank bill** – первоклассный банковский вексель: вексель, выставленный или акцептованный первоклассным банком.

**foreign bill** – иностранный вексель: любой переводной вексель, оплачиваемый за границей или выставленный и оплачиваемый за границей.

**house bill** – фирменный (“фирменный”) вексель: вексель, выставленный компанией на саму себя.

**local bill** – местный вексель (Великобритания): вексель, принятый банком к инкассации или учету и оплачиваемый в том же городе, где находится акцептующий банк.

**overdue bill** – просроченный вексель: вексель, который не был оплачен в срок.

**renewal bill** – вексель, выпущенный в замену другого векселя; замена переводного векселя новым с другими сроком.

**short bill** – “короткий” вексель: вексель, оплачиваемый при предъявлении или в течение короткого срока (не более десяти дней).

**trade bills** – торговые векселя: векселя, используемые в отношениях между компаниями (акцептуются компаниями) для финансирования товарных операций (в незначительной мере попадают на денежный рынок)» [14].

Отдельной проблемой макрокомпозиции словаря является способ представления терминологии

образная мифология звездного неба (звезды – это души любовников, успокоившиеся в обществе Венеры и её сына Амура) разворачивается как необычная анаграмма имени возлюбленной (как раз в этом стихотворении и не названном!) и в контрасте с её нравом создает глубокий поэтический эффект. Примечательно, что Опиц избежал здесь традиционного для «Вечерней песни» отождествления сна и смерти, но развел эти мотивы не менее многозначительно: сон (*ee*) – в зачине, смерть (его) – в концовке.

Как ни странно, в короткой по сравнению с рассмотренными стихотворениями «Вечерней песни» (в «Другом»), в которой мотив звездного неба откровенно обыгрывает имя возлюбленной, отсутствует важнейший элемент риторической структуры канонической «Вечерней песни» – обращение, а вместе с ним – и повод для упрека в святотатстве. Но этот отсутствующий элемент превращается в своеобразную *фигуру умолчания*, потому что, объясняя причину своей печали, автор вместе с тем объясняет и это отсутствие: среди звезд нет двух самых прекрасных – глаз возлюбленной, «Weil sich von mir weggewendt / Asteris, mein Firmament». В этой «Песни», так настойчиво (в двух строфах из пяти) следующей складывающемуся канону, нет ни размышления о сне, ни мотива смерти. Она в наибольшей степени проявляет продуктивное внутреннее напряжение наступающей, в том числе и стараниями Опица, классицистско-барочной поэтической эпохи, намечая послебарочную тенденцию, которая ра-

зовьется, когда земные заботы и индивидуальные привязанности станут обретать все большее значение для авторов «Вечерних песней».

### Примечания

<sup>1</sup> Жанровой природе и содержательным трансформациям этого образования специально посвящена работа автора [2].

<sup>2</sup> Ср. в аналогичной позиции у Пауля Герхардта: Ihr aber, meine Sinnen, / Auf, auf! [3, с. 84].

<sup>3</sup> Ср. с подобным перечислением в зачине Пауля Герхардта: Nun ruhen alle Wälder, / Vieh, Menschen, Städt und Felder... [3, с. 84].

### Библиографический список

1. *Петрарка Ф.* Лирика. – М., 1980.
2. *Шаулов С.М.* «Вечерняя песнь» в немецкой лирике: от барокко к романтизму // Филологические записки: Вестник литературоведения и языкознания: Вып. 14. – Воронеж: Воронежский университет, 2000. – С. 120–131; Вып. 15. – 2001. – С. 118–129.
3. *Deutsches Gedichtbuch. Lyrik aus acht Jahrhunderten.* – Berlin u. Weimar, 1977.
4. *Gundolf Friedrich.* Martin Opitz // *Deutsche Barockforschung: Dokumentation einer Epoche.* Hrsg. v. R. Alevin. – Köln; Berlin, 1970. – S. 107–143.
5. *Opitz Martin.* Ausgewählte Dichtungen. Hrsg. v. Julius Tittmann. – Leipzig, 1869.
6. *Tränen des Vaterlandes. Deutsche Dichtung aus dem 16. und 17. Jahrhundert. Eine Auswahl von Johannes R. Becher.* – Berlin, 1954.

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

**Фокина М.А. ФРАЗЕОЛОГИЯ В РУССКОЙ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЙ ПРОЗЕ XIX–XX ВЕКОВ /** Рец.: Ю.В. Лебедев, Е.Н. Лагузова; науч. ред А.М. Мелерович. – Кострома: КГУ, 2007. – 378 с. – Библиогр.: с. 343–376. – ISBN 978-5-7591-0815-3.

*Монография посвящена исследованию полифункциональности фразеологии в повествовательном дискурсе. Фразеологические единицы рассматриваются в системе языковых средств организации художественного текста, на всех уровнях литературной коммуникации. Выявляется их роль в создании жанровой формы, структуры нарратива, концептосферы текста. Прослеживается процесс формирования внутритекстовых и межтекстовых фразеологических серий, являющихся метафорической базой создания сквозных символов русской художественной прозы XIX–XX веков. Характеризуются общие и индивидуальные приемы использования фразеологизмов, отражающие как литературные традиции, так и специфику идиостилей отдельных писателей, яркие черты их языковой личности. Для лингвистов и литературоведов, преподавателей, аспирантов и студентов-филологов.*

## МИФОЛОГИЧЕСКИЙ СИМВОЛ В ЛИРИКЕ ЮРИЯ КУЗНЕЦОВА О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ 1941–1945 ГГ.

*Данная работа посвящена творчеству поэта классического направления, поэта-символиста Юрия Кузнецова (1941–2003 гг.), автора более 23 поэтических книг, прозаических произведений, эссе и сборника поэтических переводов «Пересаженные цветы». Объект научного анализа данной статьи – лирика поэта о Великой Отечественной войне с точки зрения преломления в ней мифологического символа – основы поэтического видения Юрия Кузнецова.*

### Поэт из поколения безотцовщины: первые стихи о войне

**П**о возрасту Юрий Кузнецов «отстал» от поэтов военного поколения как минимум на 10 лет. Первые, старшие, проявили себя в качестве корреспондентов центральных газет и фронтовой печати. Вторые, младшие, хватили военного лиха детьми, подростками и сохранили об этом память на всю жизнь. Юрий Кузнецов, ставший одним из самых ярких представителей «поколения безотцовщины» в литературе, относится ко вторым. О своем отце он вспоминает: «Он погиб в 1944 году в Крыму. В моем детстве образовалась брешь. Это была сосущая загадочная пустота отцовского отсутствия, которую я мог заполнить только словом» [4, с. 4]. И еще: «Воспоминания об отце, о минувшей войне долгое время были одним из главных моих мотивов. Отец был подполковник, начальник корпусной разведки. И погиб в 1944 году в Крыму, когда мне было три года» [3, с. 3].

О необычном, «жестоком» преломлении темы сиротства в его поэзии, критики заговорили после публикации стихотворения «Отцу». Сам Кузнецов вспоминал об этой полемике: «В шестьдесят девятом году я написал стихи о своем сиротстве, которые заканчивались так:

– Отец! – кричу, –

Ты не принес нам счастья!..

Мать в ужасе мне закрывает рот.

Потом были и другие стихи, обращенные к военному поколению. Но мне тут же говорили, что я, мол, пляшу на костях отца и совершаю кощунство. Но – помилуйте – какое же это кощунство, когда молодой человек хочет правды и прямо говорит об этом» [5, с. 3].

Сквозная для всего творчества Кузнецова – тема погибшего на войне отца – привела его, в результате, на дорогу народной поэзии. Недаром поэт написал в одном из ранних стихотворений «Слезы России» (1965 г.): «Со страны начинаюсь, /

С войны начинаюсь, / Отец мой окончен войною...» (здесь и далее курсив мой. – *Ш.О.*). Через трагическую гибель родителя Кузнецов приобщился к общей всечеловеческой боли.

С ранних лет Кузнецовым написано множество стихотворений о войне. Напряженная внутренняя духовная работа над темой дала свои результаты: в 1965 году появились на свет «Отец в сорок четвертом», «Память», «Последний вагон», которые уже производят неизгладимое впечатление. И хотя они еще не становятся вровень с «Возвращением», именно эти стихи стали точкой особого отсчета, предвестием качественно нового этапа в творческом и жизненном пути Юрия Кузнецова.

Сначала Кузнецов активно осваивает метафору: «Слезы, / длинные как отступления наших отцов», «Россия стоит надо мною. / Как круги под глазами, / траншеи на бледном лице у нее» («Слезы России»), «Как отцовские раны, / Молодые закаты горят» («Надо мною дымится пробитое пулями солнце...»), «В руку буханку теплую, будто котенка, брал» («Черный хлеб»), «Мать уходит в прошлое, как по воду» («Память»). Есть у Кузнецова и сочетание метафоры с синекдохой: «Страна, как слезы радости, салют / Руками прямо по лицу размажет» («Картинка 1945 года»).

Уже в ранних стихах о военном детстве поэт ощущает, что у него одна судьба со всей страной, и выходит на уровень обобщений: «Но кричат до сих пор, / Высыхая, те скорбные слезы. / И от них ни забвенья, ни сна / Моему поколению нет», «Со страны начинаюсь, с войны начинаюсь...», и наконец, разрывает замкнутость земного пространства, когда описывает взрыв, отгнавший у него отца: «От той взрывной волны, летящей круто, / Мать вздрогнет в тишине еще не раз» («Отец в сорок четвертом»). Получается, что эта взрывная волна перестает быть сиюминутной, она укореняется в памяти, в судьбе, и теперь будет присутствовать в жизни поэта и его матери постоянно, как и отцовское «отсутствие». Есть у него и такой эпи-

тет: «могильные отцы» («Черный хлеб»), а есть звуковое и смысловое смещение, когда поэт просит мать «не ходить к колодцу *за войной*».

#### Мифологический символ как основа кузнецовской поэтики

В критике и исследовательских материалах о творчестве Юрия Кузнецова неоднократно говорилось о том, что путь поэта к символу и мифу – основным категориям его поэтики – начался с первых стихов о Великой Отечественной войне. Например, Л. Косарева отмечает, что такие устойчивые символы поэзии Кузнецова, как дыра, пустота, свист, столб, вихрь пришли из жуткой реальности войны и наполнились энергией трагедийных знаков самой метафизики бытия, а «пустота сиротства эгоцентрично разрослась до мифа пустоты жизни в целом» [2, с. 95]. Ибрагим Аль-Джиради в своей диссертации пишет: «Символ, как основа поэзии Кузнецова, родился непосредственно из его безотцовщины, которая стала не только его личной бедой, но бедой всего поколения, всей страны» [1, с. 62].

В автобиографии поэт выражал эту истину правдиво и категорично: «Я много написал стихов о безотцовщине и постепенно перешел от личного к общему» [4, с. 4]. Интересно, что в ранней лирике Юрия Кузнецова о Великой Отечественной войне, а затем и в зрелых стихотворениях и поэмах той же тематики часто появляется образ сна, который сопровождает символическое осмысление поэтом реальности. Павел Флоренский, рассуждая о природе символа, писал: «Сновидение есть знаменование перехода от одной сферы в другую и символ... Сновидение способно возникать, когда одновременно даны сознанию оба берега жизни, хотя и с разной степенью ясности» [8, с. 45]. Однако образ сна в поэзии Юрия Кузнецова выполняет не просто «связующую» функцию между двумя «берегами» – повседневностью и мифологическим пространством, он сам является глубоким, многозначным символом.

Категория символа указывает на выход образа за собственные пределы, на присутствие некоего смысла, нераздельно слитого с образом, но не тождественного ему. Переходя в символ, образ становится «прозрачным», значение просвечивает сквозь него, как смысловая перспектива. В связи с этим, мы можем трактовать символ как многозначный образ, который, используя свои скрытые сюжетные потенции, способен разворачиваться

в различные картины. Он как сгущение произведения, как «ген сюжета» [6, с. 220] предполагает огромное количество вариантов развития образа, и только воля автора выбирает один из них.

Мы определили символику Юрия Кузнецова как мифологическую, имея в виду не буквальное существование мифических образов, вера в которых была свойственна человечеству в начале своего развития, а тот художественный миф, широко использовавшийся и в целях реализма, и в целях романтизма, и в целях символизма. Например, сказочные образы у раннего Гоголя, и особенно «Вий», являются уже самой настоящей мифологией потому, что, по меткому замечанию Лосева, «писатель либо верит, либо изображает себя верящим в существование соответствующих образов» [7, с. 205]. Если бы Кузнецов понимал душу погибшего отца, вернувшуюся домой в столбе крутящейся пыли, только художественно, то этот образ остался бы для него простой поэтической метафорой. Однако он в своем стихотворении «Возвращение» занял позицию человека, искренне верящего в буквальное существование происходящего. Это поэтическое видение, «вера в образ» и сделали образы Юрия Кузнецова символами именно мифологическими. По сути, образы Кузнецова – мифы, художественно обработанные в условиях интенсивного использования приемов символизма.

Для примера рассмотрим знаковое стихотворение Юрия Кузнецова «Возвращение», которое уж встало в один ряд с нашей лучшей поэзией о Великой Отечественной войне: «Я убит подо Ржевом» Александра Твардовского, «Жди меня» Константина Симонова, «Его зарыли в шар земной...» Сергея Орлова, «Сороковые» Давида Самойлова. В «столбе крутящейся пыли» Юрий Кузнецов видит, а скорее, ощущает присутствие отца:

Шёл отец, шёл отец невредим  
Через минное поле,  
Превратился в клубящийся дым –  
Ни могилы, ни боли.  
Мама, мама, война не вернёт –  
Не гляди на дорогу.  
Столб крутящейся пыли идёт  
Через поле к порогу.  
Словно машет из пыли рука,  
Светят очи живые.  
Шевелятся открытки на дне сундука –  
Фронтовые.  
Всякий раз, когда мать его ждёт, –  
Через поле и пашню

Столб крутящейся пыли бредёт,  
Одиноким и страшным.

Интонационный и образный строй стихотворения сразу же отмечают всевозможные догадки о том, что «видение» отца всего лишь грезится ребенку, что оно – плод его воображения, порожденное долгим ожиданием и переживанием семейной трагедии. Однако представить реальную картину – появления человека из степного вихря – мы тоже не можем. В чем же дело? Разгадка в том, что хотя образ сна здесь и опущен, но пограничное состояние между повседневностью и мифологическим пространством, которое, по Флоренскому, возникает во время сновидений – дано. Перед нами очень глубокий сюжет – миф о возвращении, можно даже сказать, о вечном возвращении погибшего воина в родной дом, потому что «Всякий раз когда мать его ждет, / Через поле и пашню / Столб крутящейся пыли бредет / Одиноким и страшным». Именно к таким сюжетам как нельзя лучше применимы слова Лосева о том, что писатель либо верит, либо изображает себя верящим в существование соответствующих образов. Таким образом, столб пыли – мифологический символ Юрия Кузнецова, обработанный им с помощью поэтических средств языка.

Столб пыли пришел в поэзию Кузнецова из засушливых послевоенных лет, когда в степях часто появлялись подобные вихри. Само стихотворение, словно вихрь, «закручивается» от начала к финалу с помощью смыслового повтора и чередования длинных и коротких строк.

Важно, что в этом стихотворении возникает сквозная для всего творчества Кузнецова тема «связи», причем в символическом контексте. Сначала от степного ветра, который вызвал вихрь, зашевелились отцовские открытки на дне сундука, затем связь с предметами земного мира перекрывает душевная и духовная связь мира живых и мира погибших, которая не прервана до сих пор, потому что мать поэта ждет своего мужа «всякий раз», а значит, все время.

#### Символика образа сна в лирике Юрия Кузнецова

Важно, что символическим обобщением в поэзии Юрия Кузнецова сопутствует мотив сна, который сделал его стихи о войне своеобразными и тематически и стилистически. Проследим, каким образом в лирику Кузнецова вплетается этот мотив и почему он вообще возникает в его поэзии.

В своей автобиографии «Рожденный в феврале, под водолеем...» Кузнецов пишет: «По рассказам матери я живо представляю такую картину. При наступлении наших войск в серые январские дни над Александровским висел оружейный гул. И вдруг смолк. К нашим воротам, сбитым из глухих досок, подъехал «виллис» красноармейской полковой разведки – ветровое стекло перерезано свежей пулеметной очередью. Звякнуло кольцо калитки, и мать обомлела: перед ней стоял мой отец» [4, с. 3]. Здесь особенно важно, что поэт воспроизводит ситуацию со слов матери, потому что сам плохо помнит происходящее. А в стихотворении 1959 года «Надо мною дымится пробитое пулями солнце» поэт сожалеет: «Я не помню отца, я его вспомнить не умею», и вслед за этим сильнейшим по искренности и боли признанием и возникает мотив сна: «Только снится мне фронт / и в горелых ромашках траншеи». Получается, что единственная область, в которой могли «видеться» отец и сын – был сон: «Из пустоты бежит прожектор криво / И вырывает наугад года. / Я снюсь отцу за два часа до взрыва, / Что встанет между нами навсегда» («Отец в сорок четвертом»).

У Кузнецова в памяти не осталось ни разговоров с отцом, ни ощущения его заботы, в доме почти не сохранилось отцовских вещей, кроме «нехрустящей старой фотокарточки» и «связки зачитанных писем» с фронта. Образовавшаяся ненормальная «сосущая пустота» мучила поэта, отсутствие необходимой жизненной части требовало наполнения – и Кузнецов страстно его искал. Тогда-то он интуитивно, в совсем молодом возрасте, сделал мудрый и очень серьезный поэтический шаг – обратился к народно-мифологическим произведениям, включающим в себя коллективное бессознательное всего народа. Богатство этого огромного пласта открылось Кузнецову, он принял его и воспользовался им очень успешно. В его поэзию постепенно пришли архетипичные образы, символы, мифологические сюжеты. Это и было то «слово», которым он заполнил отцовское «отсутствие». Миф дал поэту то, что отняла война.

Получается, что переход в эту мифореальность сопровождается в поэзии Юрия Кузнецова мотивом сна и происходит как бы *через* сон. В этом смысле, слова Флоренского о том, что «сновидение есть знаменование перехода от одной сферы в другую и символ» оказываются ис-

ключительно справедливы. Но ведь и само это пограничное состояние по сути своей очень символично, поскольку может моделировать различные сюжеты и образы.

Заключенным концентрационного лагеря поэт посвящает два стихотворения, в которых образ сна несет особую смысловую нагрузку. Первое – «Звезда»: «Мне *снился* среди адского огня, / Что мать зовёт по номеру меня. / Я хрипло отзываюсь на него / На переключке зла, где всё мертво. / И вижу мать – она как тень вдали, / И руки простирает из земли». Здесь область сна опять оказывается той единственной сферой, в которой возможно свидание разлученных близких людей – а в реальности они также далеки, как Земля и звезда. Второе стихотворение – «Очки Заксенгаузена»: «Где они, как миры в пустоте, с номерами, / Пред сожжением снявшие молча пенсне? / Говорят, что вернулся один за очками – / Через годы! Вам так повезёт лишь *во сне*». Интересно, что и в этом стихотворении образ заключенного Юрий Кузнецов соотносит со звездой. Герою «повезло как во сне», он чудом выжил в концлагере и вернулся на родину, но возвращение не сулит ему спокойной жизни – теперь он более «миф», нежели человек: «Он нашёл свою вещь в той слезящейся груди, / Непохожий на всех – человек или миф. / Вы встречали его, симпатичные люди? / Он глядит не мигая, как будто сквозь мир». У людей, испытавших муки концлагеря, Кузнецов предполагает иное зрение – они видят «насквозь»: «Дай вам бог, чтобы так никогда не пришлось / Сумасшедшим бродить среди солнечных улиц. / Буква? Женщина? Истина?.. Смотришь не щурясь. / То, что вас ослепляет, он видит насквозь». Как мы смогли заметить, в первом стихотворении возникает противопоставление «звезда – Земля», а во втором – «звезда – Солнце». В данном случае, это символические противопоставления обычной, земной, «солнечной» жизни и того существования в пустоте пронумерованного мира-человека, которые однажды разошлись и более не могут соединиться.

Особый интерес для нас представляет стихотворение Юрия Кузнецова «Простота милосердия», которое начинается с глубокого образа сна: «Это было на прошлой войне, / Или богу приснилось во сне...». Подвиг врача, который бесстрашно отправился во вражеский лагерь за лекарствами для раненных, по отваге своей настолько невероятен, что Кузнецов сравнивает его

с божьим сном. Вслед за образом сна, возникают библейским мотивы – благодаря следующим стилистическим рядам: «высокая скрижаль», «милосердное царство», «кроме света не видя ни зги», «все мы кровные мира сего», «небесные круги», «бессмертье», «простота милосердия». Стихотворение построено на ярком противопоставлении света и тьмы, сияние белого халата врача, перешедшего фронт *после вечного боя* (оксюморон), контрастирует с той тьмой, через которую он пробивается наугад к чужому лазарету.

В стихотворении о русском богатыре «Стальной Егорий» разворачивается мифологический сюжет, который начинается и заканчивается сном: «В чистом поле девица *спала* / На траве соловьиного звона. / Грозная молния с неба сошла / И ударила в чистое лоно», и в конце: «Мне *приснилась* иная печаль / Про седую дамасскую сталь... / Так ли было, но *сон* не простой. / Говорю, быть России стальной!..» Даже в юмористическом стихотворении, стихотворении-анекдоте «Тегеранские сны», возникает мотив сна: «Раздумьем Сталин не смутился, / Неспешно трубку раскурил: / – Мне тоже *сон* сегодня снился – / Я никого не утвердил!»

Но едва ли не самый яркий образ сна в военной теме Кузнецова возникает в поэме «Дом» – глава «Битва спящих». Поэт описывает великий подвиг русских солдат, которые, преодолевая усталость и сон, воюют с фашистскими захватчиками. Уже на исходе сил, они засыпают, но с открытыми глазами – и продолжают бой:

Они заснули на ходу  
С открытыми глазами,  
Не наяву и не в бреду  
Залитые слезами.

«Огромный сон», который сходит на поле боя, увлекает мысли воинов к мирной жизни, они видят свои семьи, жен и детей, свои дома. Однако и в короткое забытие врываются смрад и пламя из реального горящего пространства, которое объято вечностью. Бой во сне и в реальности продолжается до тех пор, пока воинов не укрывает «смертный дым». На этом фоне возникает сильнейший по своей выразительности символ войны – образ пианиста в разрушенном доме:

Во тьме твоей, двадцатый век,  
Не исследить печали!  
В разбитом доме человек  
Играет на рояле.  
Так далеки от чистых нег  
Военные печали.

С ума сошедший человек  
Играет на рояле.  
Один за всех иль против всех...  
Уж стены запылали.  
Полуубитый человек  
Играет на рояле.  
Удары сыплются вокруг –  
И в ключья разметали.  
Но кисти рук, но кисти рук  
Играют на рояле...

Подводя итоги данной статьи, хочется еще раз акцентировать внимание на том, что символ Юрия Кузнецова, о котором писали многие исследователи его творчества, действительно, родился из его безотцовщины и ощущения единства собственной судьбы и судьбы народа. Однако необходимо классифицировать символ Юрия Кузнецова именно как мифологический, по сути, ключевые образы его лирики о Великой Отечественной войне представляют собой мифы, обработанные в условиях интенсивного использования средств символизма. Важную роль в поэтическом мире Юрия Кузнецова играет мотив сна, который предшествует художественному переходу поэта из повседневности в символами-мифологическое пространство. При этом и сам

образ сна является образом символическим, поскольку моделирует множество возможных вариантов развития сюжета.

#### Библиографический список

1. Аль-Джисради И. Формотворчество в русской поэзии семидесятых-восемидесятых годов XX века: Дис. ... канд. филол. наук. – М., 1993. – 176 с.
2. Косарева Л. Через дом прошла разрыв-дорога: О противоречиях творчества Ю. Кузнецова // Вопросы литературы. – 1986. – №2. – С. 90–125.
3. Кузнецов Ю.П. Автограф дает Юрий Кузнецов // Учительская газета. – 1989. – 9 сентября. – С. 3.
4. Кузнецов Ю.П. Избранное. – М.: Художественная литература, 1990. – 400 с.
5. Кузнецов Ю.П. Мир мой неудобный: беседа с поэтом // Книжное обозрение. – 1987. – №40. – С. 3–5
6. Лотман Ю.М. Семиосфера. – СПб.: Искусство – СПб, 2004. – 704 с.
7. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. 2-е изд., испр. – М.: Искусство, 1995. – 320 с.
8. Флоренский П.А. Иконостас. – М.: Искусство, 1994. – 256 с.

УДК: 81'373  
81'374

Т.В. Шетле

### ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ СОСТАВЛЕНИЯ УЧЕБНОГО СЛОВАРЯ-МИНИМУМА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕРМИНОВ БАНКОВСКОГО ДЕЛА

*Объектом исследования данной статьи является англоязычная терминология банковского дела. Главной целью исследования является выработка и краткий обзор лексикографических критериев составления учебного узкоспециализированного словаря-минимума (на материале английской терминологии банковского дела). Автор обосновывает необходимость и целесообразность составления узкоспециального переводного справочного двуязычного учебного словаря-минимума в целях унификации и стандартизации данной области специального знания, а также в рамках оптимизации процесса обучения студентов и специалистов данному языку для специальных целей (LSP).*

Современная филология претерпевает серьезные изменения в быстро меняющемся мире. Теперь внимание филологов все чаще приковывается к текстам массовой коммуникации и узких специальностей: информационным, деловым, экономическим, юридическим, политическим, рекламным, научно-техническим и т.д. «Нет необходимости доказывать, что аудитория этих текстов (устных и письменных) в несколько раз больше, чем аудитория,

например, поэзии и драматургии, поэтому изменение фокуса филологической науки представляется по меньшей мере оправданным» [10, с. 5]. Научно-технические тексты и соответственно научно-технический перевод, в полной мере отражающий масштабы роста научно-технического прогресса, довольно быстрыми темпами перемещаются в центр филологических и лингвистических исследований и приобретают первоочередное значение.

Постоянно растущий интерес к переводу узкоспециальной литературы свидетельствует в первую очередь о развитии специализированных отраслей научного знания и человеческой деятельности в узких профессиональных сферах и, следовательно, о возросшей роли самого «языка для специальных целей», используемого специалистами самых различных областей.

В условиях чрезвычайно быстрого развития науки и техники, а вместе с этим и возросшей роли и значения международных деловых и научных связей проблемы унификации и стандартизации терминологии крайне обострились. В этой связи разработка критериев отбора терминов для составления терминологических словарей (в нашем случае терминов банковского дела) приобретает большое значение.

Для составления учебного терминологического словаря-минимума, целью создания которого является стандартизация лексики банковского дела и выявление наиболее употребительных основополагающих терминов данной терминосистемы, необходимой представляется разработка универсальных лексикографических критериев отбора специальной лексики.

Настоящая работа основывается на типологической классификации терминологических словарей, разработанной авторитетным учёным С.В. Гринёвым [6].

С.В. Гринёв внёс значительный вклад в разработку лексикографической теории составления терминологических словарей. Исследователь посвятил несколько трудов теории терминологии и терминологической лексикографии [3; 4; 6; 7; 11].

Терминологическая лексикография, или терминология (по определению С.В. Гринёва) – это наука о составлении и использовании терминологических словарей. Терминологическая лексикография возникла из общей лексикографии и тесно связана с терминологической наукой (терминологией). Главным объектом исследования терминологической лексикографии является развитие общей методологии и конкретных способов составления терминологических словарей, а основной целью данной науки является разработка принципов типологического анализа и классификации терминологических словарей, а также установление критериев отбора терминов для составления различных типов терминологических словарей.

Согласно С.В. Гринёву, лексикограф должен руководствоваться тремя основными параметра-

ми: авторская установка, макрокомпозиция и микрокомпозиция.

Авторская установка включает в себя:

1) определение пласта специальной лексики – *предметная ориентация* словаря (тематическая, ареальная, временная и т.д.);

2) *назначение словаря*: переводные, учебные, справочные, информационные словари;

3) *читательский адрес*: общие словари, специализированные словари;

4) аспект и уровень описания специальной лексики – *дескрипционная ориентация*: орфоэпический словарь, орфографический словарь, словарь терминологической сочетаемости, частотный словарь и т.д.;

5) *функция словаря*: инвентаризационный словарь, нормативный словарь;

6) *объём словаря*: большой словарь, средний словарь, малый словарь, словарь-минимум;

7) *принципы отбора лексики* [6, с. 234].

К параметрам макрокомпозиции, согласно классификации С.В. Гринёва, относятся следующие характеристики словаря:

1) принцип презентации терминов в словаре;

2) состав основных частей словаря;

3) принцип презентации многозначных терминов, терминов-омонимов и терминологических сочетаний [6, с. 234].

Параметры микрокомпозиции включают принципы отбора, расположения и оформления элементов лексикографической информации, размещаемых в рамках словарной статьи.

Автор выделяет четыре этапа составления терминологического словаря:

1. Проектирование словаря.

2. Отбор терминов и составление словника будущего словаря.

3. Анализ и описание терминов, включённых в словник, подбор дефиниций и/или иноязычных эквивалентов, информация об их произношении, грамматических особенностях и особенностях употребления отобранных терминов.

4. Подготовка словаря к изданию [6, с. 237-241].

Поскольку целью данной работы является разработка универсальных критериев отбора специальной лексики для составления учебного словаря-минимума терминов банковского дела как одного из способов стандартизации данной терминологии, необходимо в первую очередь обратить внимание на первый этап создания терминологического словаря.



Во-первых, необходимо определить область специальной лексики, подлежащую описанию, т.е. предметную, тематическую область будущего словаря. В данной связи С.В. Гринёв выделяет несколько типов словарей: общенаучные словари, многоотраслевые словари, отраслевые словари, узкоотраслевые словари, узкоспециальные словари.

Важно также определить охват лексики, т.е. пласт специальной лексики, который будет составлять основу будущего словаря. В этой связи следует провести стратификацию словарного состава выбранной терминологической системы.

С точки зрения данного параметра, настоящий словарь-минимум проектируется для обучения английскому языку и подготовки специалистов банковской деятельности и студентов, изучающих банковское дело, и, следовательно, планируется как *узкоспециальный словарь терминов*. Данный тип словаря в отличие от политехнического словаря или терминологического словаря, который может быть использован широким кругом людей в качестве справочного издания, предназначен для студентов продвинутого уровня и специалистов конкретной области знания.

Во-вторых, лексикограф определяет назначение, сферу использования данного словаря. Словари могут быть переводными (двуязычными или многоязычными), справочными (толковый словарь, словарь синонимов, частотный словарь, орфографический словарь и т.д.), учебными или информационными (дескрипторный словарь, рубрикатор, классификатор и т.д.).

На основании указанной выше тематической области данный словарь-минимум по своему назначению является *учебным словарём* [2; 5; 8; 12; 13; 18]. В этой связи целесообразным представляется перечислить главные особенности учебного словаря с учётом вышеописанных его характеристик. Данный тип словаря предназначен для студентов и специалистов, изучающих английский язык (как иностранный) с целью приобретения навыков чтения соответствующей специализированной литературы на английском языке. Так как главной задачей учащихся является овладение иностранными терминами выбранной области и их семантическими отношениями, лексикограф должен уделять особое внимание семантическому и деривационному аспектам описания терминов, поскольку изучение деривационных «гнезд» (группа однокоренных терминов во главе с родовым термином) способствует более эффективному

изучению и усвоению иностранной специальной лексики и пониманию системных отношений между её единицами. Целесообразнее в этом случае проектировать *переводный справочный двуязычный учебный словарь*, с тем, чтобы изучающие банковское дело и специалисты этой сферы имели возможность выстраивать ассоциативные отношения между английским и русским эквивалентами соответствующих терминов и иметь ясное представление о структуре и системных связях между понятиями двух банковских систем.

В-третьих, при составлении специального словаря лексикограф определяет круг его будущих пользователей, т.е. читательский адрес словаря. Как уже было отмечено, проектируемый в рамках данного исследования учебный словарь главным образом предназначен для *определённых групп студентов и специалистов*.

Четвёртым шагом на этапе проектирования словаря является установление функции данного словаря. Как правило, словарь выполняет либо описательную функцию (описательный словарь), либо нормативную функцию (нормативный словарь). Для создания описательного словаря лексикографу требуется собрать и составить список всех терминов данной области знания. Описательные терминологические словари, такие как этимологические словари, исторические словари, частотные словари и т.д., являются результатом подобного составления словников. Нередко «составление словника» является предварительным этапом стандартизации и унификации терминологической системы. И результатом этой нормативной деятельности является *нормативный толковый терминологический словарь*.

Функция учебного терминологического словаря зависит от его назначения и круга потенциальных пользователей. Во-первых, поскольку учащийся должен в процессе обучения овладеть наиболее значимыми и частотными терминами выбранной терминологии, это условие предполагает скорее тщательный отбор терминов, чем их простую инвентаризацию. Во-вторых, разработка учебного материала всегда подразумевает стандартизацию, т.е. авторы учебников и, соответственно, лексикографы всегда проводят чёткое разграничение между правильными и неправильными формами лексических единиц и устанавливают правильные формы в соответствии с языковыми нормами, а также терминологическими стандартами (в случае составления терминологического словаря).

гических словарей). В-третьих, главная цель учебного словаря заключается в том, чтобы дать учащемуся ясное представление о данной терминологии, что требует проведения предварительного упорядочения и гармонизации специальной лексики. Таким образом, учебный словарь всегда выполняет *нормативную функцию*.

Назначение словаря, круг его потенциальных пользователей и функция словаря определяют его объём. По мнению многих лексикографов, узкоспециальный учебный словарь должен содержать не более чем 1000 терминов, для того чтобы эффективно выполнять свою функциональную задачу. Словари-минимумы же составляются согласно ещё более строгим критериям отбора. При создании словаря-минимума лексикограф должен обращать особое внимание на тематическую ориентацию проектируемого словаря и исключать лексику близкородственных областей знания. Кроме того, данный тип словаря, как правило, включает исключительно современный, т.е. синхронный этап развития данной терминологической системы и, следовательно, содержит только современный пласт специальной лексики. Считается также, что будущие пользователи такого словаря (студенты и специалисты данной области) уже знакомы с лексикой общего языка и общей терминологией данной сферы, таким образом, в проектируемый словарь-минимум включаются только ключевые, родовые, а также узкоспециальные термины. Также следует принимать во внимание нормативный характер словаря, сферу употребления и системный характер терминов. *Таким образом, словарь-минимум обычно включает в себя не более 500 терминов.*

На первом этапе составления терминологического словаря важно установить некоторые принципы отбора терминов: степень отражения терминов смежных областей знания, включения устаревших и разговорных лексических единиц, терминологических элементов, а также установления предельной длины терминологических сочетаний и таких характеристик термина, как употребительность, системный характер терминов и их деривационная способность. На принципы отбора лексики также значительно влияют такие уже упомянутые лексикографические параметры, как назначение, функция и объём будущего словаря. Как уже было отмечено, узкоспециальные учебные словари, как правило, не включают термины из смежных терминологических систем.

Поскольку нормативная функция будущего словаря предполагает установление строгих границ данной терминологической системы, которое основывается на определении и классификации понятий, принадлежащих к данной области знания, следует заметить, что данная работа имеет объектом исследования наиболее частотные и употребительные англоязычные термины банковского дела.

Наряду с выделением общих характеристик будущего словаря лексикограф выбирает его структуру, которая обуславливается, главным образом, параметрами макрокомпозиции.

Согласно С.В. Гринёву, первым устанавливается принцип расположения лексики, т.е. порядок расположения словарных статей. Порядок входных статей может быть формальным (как правило, алфавитным) и тематическим [6, с. 238–239].

Тематический порядок расположения словарных статей используется, прежде всего, в идеографических словарях. Он полностью соответствует данному типу словарей и основным лексикографическим критериям их составления.

Алфавитный порядок входных статей является основным в переводных и большинстве справочных словарей и бывает двух видов: **сплошным**, когда каждый термин, подлежащий описанию в словаре, имеет свою статью и все статьи располагаются в строгом алфавитном порядке, или **гнездовым**, когда одна словарная статья объединяет информацию о нескольких родственных по форме или содержанию терминах. Гнездовой принцип расположения словарных статей предполагает объединение терминов в гнезда согласно определённым деривационным или семантическим критериям. В последнем случае термины обычно группируются в гнезда на основании определённых отношений между обозначаемыми ими понятиями; эти отношения могут быть либо родо-видовыми, либо антонимическими, либо синонимическими. Родо-видовой параметр предполагает, что гнездо состоит из родового термина и связанных с ним видовых терминов.

Гнездовой порядок расположения словарных статей наглядно представляет деривационные (словообразовательные) и семантические отношения между терминами, объединёнными в одну статью. Такой порядок отражает общую семантическую основу между терминами, связи между определёнными понятиями, отражаемыми представленными терминами. Кроме того, данный порядок расположения словарных статей

гических сочетаний. Вопрос заключается в том, целесообразно ли выделять терминологические сочетания отдельными статьями или объединять видовые терминологические сочетания в статье родового термина на основании гнездового принципа. Алфавитный гнездовой порядок расположения словарных статей позволяет лексикографу отражать словообразовательные и семантические связи между словосочетаниями и терминами, от которых они были образованы. *В настоящей статье представлены в статье родового термина, что позволит сделать данный словарь более компактным и будет способствовать быстрому и лёгкому поиску.*

Способ представления в словаре многозначных и омонимичных терминов зависит от общего порядка расположения словарных статей. Так, например, в идеографических словарях многозначные термины, как правило, в отдельных значениях разнесены по соответствующим разным частям или разделам словаря, в то время как в словарях с алфавитным принципом они объединяются в одну словарную статью.

Решение данной проблемы тесно связано с вопросом разграничения омонимии и полисемии в терминологии. Данная работа основывается на академической традиции кафедры английского языкознания филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, разработанной О.С. Ахмановой. Согласно данной традиции, *если два термина совпадают в плане выражения, но отличаются в плане содержания, данное явление рассматривается как омонимия в разных терминологических системах, и как полисемия в рамках одной терминологии* [1; 15–17].

Исходя из вышесказанного, в проектируемом словаре все значения многозначных терминов в рамках терминологии банковского дела будут представлены одной статьёй.

Как уже было отмечено выше, в условиях стремительного развития науки и техники, а вместе с этим и возросшей роли международных деловых и научных связей вопросы унификации и стандартизации терминологии стали в последние десятилетия особенно актуальными. Одним из главных способов нормативной работы по стандартизации терминологии является составление терминологических словарей. В этой связи раз-

работка универсальных критериев отбора терминов для составления терминологических словарей (в нашем случае терминов банковского дела) приобретает большое значение.

### Библиографический список

1. Ахманова О.С. Очерки по общей и русской лексикологии. – М., 1957.
2. Вопросы учебной лексикографии / Под ред. П.Н. Денисова, Л.А. Морковкина. – М., 1969.
3. Герд А.С. Основы научно-технической лексикографии. – Л.: Изд-во ЛГУ им. А.А. Жданова, 1986.
4. Герд А.С. Прикладная лингвистика. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2005.
5. Гинзбург Р.З. и др. A Course in Modern English Lexicology. – М.: Высшая школа, 1979.
6. Гринёв С.В. Введение в терминоведение. – М., 1993.
7. Гринёв С.В. Введение в терминографию. – М., 1995.
8. Денисов П.Н. Очерки по русской лексикологии и учебной лексикографии. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1974.
9. Иванова Т.Ф. «Частичное гнездование» слов в учебном толковом словаре для иностранцев // Проблемы учебной лексикографии / Под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. – М., 1977.
10. Марчук Ю.Н. Научно-технический перевод. – М., 1987.
11. Марчук Ю.Н. Основы компьютерной лингвистики. – М., 2000.
12. Переводная и учебная лексикография / Сост. В.Д. Уваров. – М., 1979.
13. Проблемы учебной лексикографии / Под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. – М., 1977.
14. Фёдоров Б.Г. Новый англо-русский банковский и экономический словарь. – СПб.: Изд-во «Лимбус Пресс», 2006.
15. Akhmanova Olga (ed). Lexicology: Theory and Method. – М., 1972.
16. Akhmanova Olga. Linguistic Terminology. – М.: Moscow University Press, 1977.
17. Akhmanova Olga, Agapova Galina (eds). Terminology. Theory and Method. – М., 1974.
18. Proceedings / ZüriLEX '86: papers read at the EURALEX internat. Congress, Univ. of Zürich (9–14 September 1986). – 1988; Studies in Lexicography. Ed. by Robert Burchfield, Oxford, 1987.

## К ВОПРОСУ О КУЛЬТУРЕ КАК СОЦИАЛЬНОЙ ПАМЯТИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ОБЩНОСТИ

*В статье рассматриваются элементы культуры как главные составляющие социальной памяти народа.*

*Ключевые слова:* культура, личность, память, традиция, язык.

**В** обыденной жизни под культурой подразумевают обычную воспитанность, образ поведения, этику. И наши дни культуру зачастую связывают с интеллектом, образованностью и т.д. В массовом представлении культуру соотносят с особой сферой общества, которая тождественна искусству и литературе. Отсюда закреплённые стандарты: «работник культуры», «деятель культуры». Узость подобного подхода к определению феномена «культура» очевидна. В действительности же, культура – явление масштабное, несводимое только к искусству.

Еще в 1964 году американские исследователи А. Кребер и К. Клакхон собрали 257 определений культуры и более 100 описательных понятий. В отечественной философии культуры недостатка в количестве определений тоже нет.

Мир, в котором существует человек, – это мир от начала и до конца создаваемый самим человеком, другими словами, мир культуры. Он противостоит миру природному и миру божественному, существующим независимо от человека.

Культура (cultura) в переводе с латинского означает «возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание», что явно свидетельствует о том, что культура – явление, созданное человеком. Еще Демокрит определил культуру как «вторую натуру». Культура есть акт преодоления природы. Если бы человек не переступил границ природы, он остался бы без культуры. Культура – это «надстройка» природы.

В процессе своей жизнедеятельности человек накапливает материальные и духовные ценности, «овеществляет» и осваивает знания и умения, создает определенный набор стереотипов, дающих возможность действовать в любых условиях. Преобразуя окружающую природу, человек перестраивает и самого себя. Французский культуролог Ж. Бенуа отмечал: «Культура – это специ-

фика человеческой деятельности, то, что характеризует человека как вид». С позиций современной философии можно сказать, что культура – это очеловеченный людьми мир. Французский философ Ж. Сартр отмечал, что культура – дело рук человека, в ней он ищет свое отражение и в ней узнает себя.

В течение многих столетий понятие «культура» в переносном значении было аналогично понятию «хозяйство» и соотносилось с культурой чего-то: души, разума. Если в эпоху Средневековья слово «культ» употреблялось чаще, чем слово «культура» и выражало творческий потенциал любви человека к Богу, то в эпоху Возрождения с возрождением античного представления о культуре, оно символизировало активное творческое начало в человеке. В современном значении слово «культура» стало употребляться в XVII веке.

Долгое время понятие «культура» было тождественно понятию «цивилизация». Первым провел между ними границу немецкий философ И. Кант, а в начале XX века немецкий философ О. Шпенглер их вовсе противопоставил. Оригинально расшифровал понятие культура Н.К. Рерих, вложив в него тайный, сакральный аспект, где «культ» – это почитание, а «ур» – свет, то есть почитание света.

Из вышеизложенного следует, что культура – это исторический отрезок развития общества, выраженный в типах и формах организации жизнедеятельности людей, а также создаваемых ими материальных и культурных ценностях.

Хранителем материально-духовных ценностей культуры выступает **память**. Устроенная по «матрешечному» принципу, она состоит из памяти индивида, которая входит в память народов, а память народов, в свою очередь, создает память культур. Культуру по праву считают социальной памятью человечества.

Она находит свое выражение в знаковых системах: памятниках литературы и искусства, устных преданиях, «языках» науки, философии, религии и других. Социальная память – это средство жесткого отбора, аккумуляции и передачи лучших образцов приобретенного человечеством исторического опыта. Нарушение этой функции чревато для общества катастрофическими последствиями. Разрыв культурной преемственности приводит к потере социальной памяти.

Культура олицетворяет уникальность, неповторимость и своеобразие общества, народа, социальной группы, иными словами – того субъекта, к которому она принадлежит. Культура – это портрет социальной общности, с характерными для нее образом мыслей и действий людей, которые выражают специфику данного сообщества и тем самым выделяют его среди других.

Реально это проявляется тогда, когда мы сравниваем разные народы, общества, страны. Различия в образах жизни, обычаях, отношении к труду, семье, воспитанию детей, привычки и традиции – все это фокусируется в системах жизненных ценностей и жизненных ориентирах этих народов. Так, американцы ориентированы на индивидуализм, извлечение максимальной прибыли, формальные связи работника с фирмой, верят в миф о чистильщике сапог, ставшем президентом страны. Для японцев, напротив, характерен «семейный» патриотизм, «коллективное управление», уравнилительный принцип оплаты труда, в соответствии с которым она повышается каждый год по мере того, как работник становится старше и опытнее. Таким образом, культура придает определенное значение человеческой деятельности и жизни, например: труд может рассматриваться как долг и как обязанность, как повинность и как радость.

Общим знаменателем всего содержания культуры можно считать **традицию**.

Традиция – это передача культуры как социальной памяти через поколения и время. Традиция выступает как способ существования культуры. Ее можно представить как «генетику культуры». Роль традиции заключена в том, что она создает непрерывность культуры и преемственность потребностей, интересов и т.д. Например, нацию невозможно представить без особых традиций, обычаев, символов.

Однако традиции иногда могут восприниматься как пережитки, то есть как препятствия даль-

нейшему развитию культуры. Они могут исчезать, а потом вновь возрождаться. Традиции могут быть позитивными, когда что-то воспринимается, но могут быть и негативными, когда что-то отвергается.

Здесь можно сослаться на прискорбный пример. Правовой нигилизм, пренебрежительное отношение к закону и праву – российская традиция, уходящая своими корнями в далекое прошлое и «канонизированная» в известной пословице «закон, что дышло, куда повернешь, туда и вышло». В эпоху перестройки в общественное сознание была введена европейская идея правового государства, и с тех пор не ослабевает внимание к правовому регулированию общества, даже предпринимаются попытки реформировать судебную систему. Но практика и глубинное отношение к закону не изменилось, поскольку не изменился сам закон, оставшийся неправовым, так как идея правового государства не была «увязана» с коренными ценностями отечественной культуры, в первую очередь – с идеей справедливости. Более того, так как пренебрежение закона демонстрируют именно сами законодатели и «правоохранители», правовой нигилизм лишь усиливается.

Время производит отбор традиций, и вечные из них такие, например, как почтительное отношение к родителям, к женщине являются всегда современными.

Организуя общественную жизнь, культура поддерживает целостность и стабильность общества. Она воздействует на поведение людей системой многочисленных *образцов, стереотипов, моделей*. К. Гирц определяет культуру как «систему регулирующих механизмов, включающую планы, рецепты, правила, инструкции, которые служат для управления поведением». Английские социологи Уайт, Гарднер и Шепфлин определяют культуру как «установочную и поведенческую матрицу», как способ поведения социальной группы и природу ценностей ее членов. В чем же он заключается?

*Во-первых*, в рамках культуры создан целый спектр возможных *моделей и образцов* поведения. Поэтому индивиду нет нужды всякий раз изобретать заново те или иные способы удовлетворения своих потребностей, достижения целей. Совокупность таких поведенческих моделей образует «скелет» социальных ролей, стили поведения, часто закрепляется в виде *обычаев, обрядов, ритуалов*.

лов. В России, например, не принято есть змей, лягушек или собак. Мусульмане не едят свинину, а индусы – говядину. При входе в помещение европеец первым делом снимает головной убор, восточный человек – обувь. Таковы обычаи.

*Во-вторых.* Культура предписывает людям определенные *каноны и стандарты* поведения, передавая от одних к другим социальный опыт. Каждой культуре присущ механизм селекции, отбора, благодаря которому она оставляет в качестве культурных образцов и стандартов только некоторые элементы. Они становятся общими и в определённой мере обязательными для всех членов социальной общности. Например, как бы ни хотелось человеку есть мясо руками или ходить в набедренной повязке, вряд ли он нарушит эти запреты. Культура сравнительно жестко ограничивает и регулирует поведение индивида. Как отмечал З. Фрейд: «Все люди ощущают жертвы, требуемые от них культурой ради возможностей совместной жизни».

*В-третьих.* Культура сама создает и инициирует *эталоны, нормы, обязанности*, на которые ориентирует людей. Например, мужчины должны служить в армии и выполнять технически сложные работы, женщины – рожать детей и вести домашнее хозяйство, народ должен говорить, читать и писать на своем языке. Резкое выпадение из принятых норм может рассматриваться как ненормальная, неадекватная форма поведения.

Эти элементы (эталоны, нормы, обязанности) должны, с одной стороны, быть эффективными и целесообразными, помогая социальной общности поддерживать своё существование в качестве целого при меняющихся обстоятельствах. Особенно отчётливо это видно на примере профессиональной культуры, в которой существуют многочисленные средства выработки, передачи, тиражирования образцов и моделей, канонов профессионализма, поддержания его на «должном уровне» и контроля за ним. Если же профессиональная культура размывается (скажем, вследствие подмены профессиональных критериев оценки работы специалиста политическими требованиями лояльности), то разрушается и сама профессиональная общность, исчезает граница между, например, врачом и знахарем, учёным и шарлатаном, писателем и графоманом, милиционером и бандитом. Сами же профессии попросту деградируют.

С другой стороны, новые элементы должны вписываться в уже имеющуюся культуру, соот-

ветствовать ее основополагающим ценностям, нормам, образцам, традициям, не рвать её ткань, а напротив – укреплять. Взять, например, такой важный компонент культуры как **язык**.

В языке выражаются, фиксируются и существуют понятия и ценности, нормы и стереотипы сознания и поведения; с помощью языка люди осмысливают окружающий мир и самих себя, приобретают опыт. И хотя существование языка связано с постоянным появлением новых слов и введением в его словарь иностранных заимствований, в общем и целом лексика остаётся постоянной, еще более стабильны правила.

Любой язык, аккумулируя опыт народной жизни во всей ее полноте и разнообразии, является и действительным его сознанием. Каждое новое поколение, каждый представитель конкретного этноса, осваивая язык, приобщается через него к коллективному опыту, коллективному знанию, об окружающей действительности, общепринятым нормам поведения, отвергаемым или принимаемым народом оценкам, социальным ценностям, к культуре.

Именно в языке запечатлен весь познавательный опыт народа, его морально-этические, социально-эстетические, художественные и воспитательные идеалы, социальная память. При этом язык, как живая структура, испытывает влияние со стороны пользующихся им членов общества – носителей культуры, и может изменяться, теряя некоторые оттенки смысла или приобретая новые. Здесь важную роль играют средства массовой информации, которые для охвата большой аудитории, вынуждены пользоваться языком, приближенным к разговорному. Являясь носителями своей культуры, журналисты постоянно обращаются к ее прецедентным текстам: пословицам, поговоркам, фразеологизмам. Речь в СМИ включает в себя множество различных жанров, отличающихся, по мнению многих исследователей, подвижностью.

Язык как один из главных элементов культуры может выступать как средство укрепления солидарности и сплочения членов одной социальной группы, так и причиной конфликтов внутри группы и между ними. С одной стороны, язык объединяет людей, с другой – исключает тех, кто не говорит на этом языке или говорит на нем несколько иначе. Примеры современных «Маугли» символичны именно тем, что отторгнутый от языковой среды человеческий детеныш уже никогда

не сможет войти в контакт с человеческой средой и культурным пространством.

Культура народа формируется и откristаллизуется на протяжении целых исторических эпох, она – прошлое, опрокинутое в настоящее. Она – социальная память человечества, зафиксированная в стереотипах сознания и поведения, в языке, символах, обрядах и обычаях. Это – наиболее глубинные её пласты, которые тысячами нитей связаны с более динамичными и меняющимися поверхностными слоями, отражающими специфику конкретной исторической эпохи и часто несущими в себе новое и противоречащее традициям содержание.

Важнейшим способом трансляции культуры как социальной памяти является процесс формирования личности и адаптации ее к жизни среди людей. Так как человек не рождается с генетически запрограммированным поведением, то ему для выживания в обществе, необходимо усвоить ту культуру, которая характерна для данного социума, для его социальной среды. Это относится как к индивиду, так и к входящему в жизнь поколению, и к обществу в целом.

Благодаря трансляции социальной памяти обеспечивается преемственность в функционировании общества, а, следовательно, сохраняется его самобытность, несмотря на постоянную смену поколений. Это означает, что культура поддерживает стабильность общества в историческом плане. При этом культура – это не только тот социальный опыт, который усваивают люди в ходе социализации, но и способы, каналы передачи такого опыта.

Разрушение этого свойства культуры – ее способности транслировать социальную память (а чаще всего это происходит через разрушение таких институтов как религия, образование, семья, армия) – фактически означает болезненный «разлом» самой культуры, ее омертвление. В результате происходит раскол общества на «непонимающие» друг друга слои, группы, кланы, поколения.

В настоящее время можно зафиксировать в качестве исторического факта начало глубинных преобразований в сохранении культуры как социальной памяти человечества. Можно утверждать, что общество интеллектуально настолько, насколько им используются богатейшие знания, содержащиеся в культурном генофонде человечества. Систематическое исследование происходящих исторических изменений выявляет не только связь их с прошлым, но и участие в поиске мировоззренческих ориентаций будущего.

#### Библиографический список

1. Антология исследований культуры. – СПб.: ИНФА, 1997.
2. Введение в философию / Под ред. И.Т. Фролова. – М., 1989.
3. Гуревич П.С. Философия культуры. – М., 1994.
4. Коган Л.Н. Теория культуры. – Екатеринбург, 1993.
5. Культурология / Под ред. Г.В. Драча. – Ростов-на-Дону, 2002.

А.А. Васильев

### БЮРОКРАТИЗМ НА ГОСУДАРСТВЕННОЙ ГРАЖДАНСКОЙ СЛУЖБЕ: ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ

*Цель представленной статьи – проанализировать предпосылки формирования и возможные направления преодоления бюрократизма на государственной гражданской службе. Автором рассматривается социологический анализ проблем государственной гражданской службы, в частности бюрократизма и коррупции, преодоление которых будет способствовать обеспечению повышения эффективности деятельности кадров в государственных органах управления.*

На всем протяжении своего развития Россия сталкивается с рядом проблем социального, политического, экономического, культурного характера, которые в условиях современных реформ привели к необходимости поиска более эффективной модели государственного управления. В ходе проводимых

преобразований, особое внимание занимают процессы, связанные с развитием бюрократии.

Бюрократия – категория историческая. В России она ведет начало от времени оформления абсолютизма. Своим появлением бюрократическая система управления в России обязана Германии, где были заимствованы табель о рангах,

и своеобразная автономия чиновничества от управляемого им народа.

Бюрократия является одним из самых изученных социальных явлений в современной науке, рассматривается с различных точек зрения, отрицательных и положительных зарубежными и отечественными исследователями, существует большое разнообразие концепций и теорий (М. Вебер, Г. Гегель, Р. Мертон, В.Г. Смольков, Г.П. Зинченко).

Бюрократия – социальный слой профессиональных управленцев, включенных в организационную структуру, характеризующуюся четкой иерархией, «вертикальными» информационными потоками, формализованными способами принятия решений [2, с. 134].

Анализируя эволюцию бюрократии в социальной структуре современного российского общества, нельзя не отметить ее постепенное возрастающее значение, поскольку, бюрократия играет важную роль во всех сферах жизни общества. Необходимо отметить, что причины непростого положения российской бюрократии кроются в историческом развитии страны. Бюрократия менялась на протяжении истории в связи с типом и видом общественно-политического устройства. Специфика русской государственности состояла в том, что чиновники жили не за счет государства, не имевшего на них средств, а за счет зависимого от них населения.

Исторически сложившись в рамках авторитарного и тоталитарного режимов, российская бюрократия стала ассоциироваться с бюрократизмом, волокитой, пренебрежением к существу дела ради соблюдения формальностей.

Бюрократизм – свойство системы управления, стиля руководства, отражающее главенство формы над содержанием управленческой деятельности, отчуждение государственного аппарата по отношению к обществу, превращение средств административной деятельности в самоцель; формализм, служебную волокиту [2, с. 134].

Исследования проблем бюрократизма занимают особое место еще со времен Аристотеля и Платона. Однако последствия этой социальной проблемы с течением времени не только не снижаются, а неуклонно возрастают. Государственная бюрократия призвана выполнять функцию посредника во властных отношениях между государством и населением. При бюрократизме деятельность органов исполнительной власти из-

лишнее осложнена и направлена на обеспечение ведомственных интересов в ущерб интересам общества, во вред ему, что в частности обусловлено и историческими особенностями развития российской государственной службы. В связи с этим для более полного раскрытия сущности бюрократизма необходимо изучить его природу, особенности сложившиеся в процессе исторического развития, влияние национальных традиций, российскую специфику.

Бюрократизм возник еще в рабовладельческом обществе и особенно развился в восточных деспотиях, базировавшихся в соответствии с терминологией К. Маркса на «азиатском способе производства». Бюрократизм развивался на почве исторически закономерного процесса выделения управления в особый вид общественной деятельности, профессионализации аппарата управления и наделение его необходимыми для управления властными полномочиями.

Своим происхождением бюрократическая система управления в России обязана Германии, где были заимствованы и табель о рангах, и своеобразная автономия чиновничества от управляемого им народа. Петр I предпринял реформирование российского государства, приведшее к возникновению централизованного бюрократического аппарата.

В годы административных реформ Петра I сложился новый механизм управления страной. Приказная система, практически лишенная системности, была заменена коллегиальной.

Новая система управления являлась шагом вперед в государственном строительстве: она заменила архаичную приказную систему, являясь одним из важнейших элементов европеизации России, и, наконец, в условиях феодального правопорядка положила начало законности. Позитивным является то, что Петр I понимал наличие изъянов, присущих бюрократии, и пытался преодолеть их, однако пользовался средствами, которые не могли принести ожидаемого эффекта: бюрократию он контролировал бюрократическими же средствами.

Особенно значимым для становления отечественной государственной службы является XIX век, поскольку в середине его было сформулировано «административное право» чиновничества.

Однако в 1905 году Л.А. Тихомиров назвал предшествовавший сорокалетний период «бюрократической узурпацией» и подчеркнул, что «при безмерном количестве дел всепроникающе-



Таблица 1

**Факторы и условия, порождающие бюрократизм на государственной гражданской службе**

Факторы	Государственные гражданские служащие, %
Исторические традиции российской государственной службы	29,6
Формирование кадров по принципу плановости и личной преданности	26,8
Общий рост беспринципности и круговой поруки в служебных отношениях	17,3
Несоответствие между возможностями и получаемым вознаграждением	16,2
Желание достичь более высокого социального статуса	10,1

го бюрократического строя, упраздняющего самостоятельную работу граждан и нации, сознательное участие во всех этих миллионах дел фактически совершенно невозможно» [1, с. 90].

Уже через несколько лет после Октябрьской революции ее инициаторы начали с тревогой говорить о всепроникающем бюрократизме и коррупции в партийном аппарате. В конце своей жизни В.И. Ленин пришел к выводу, что если что и погубит социализм, так это бюрократизм.

Абсолютное полновластие и бесконтрольность привилегированной бюрократии определяли суть бюрократического правления. Пока в государстве есть потребность в распределении каких-либо благ и привилегий, как отмечал Л.Д. Троцкий, всегда будет существовать аппарат, созданный для этих целей. Бюрократия будет существовать всегда, только после революции государство воссоздаст ее в том или ином варианте. Поэтому речь может идти не об уничтожении бюрократии, а только о контроле над ней.

Таким образом, сформировавшаяся на протяжении столетий бюрократическая система управления в России получила неограниченные возможности и стала необходимым атрибутом любого политического режима.

Таким образом, одним из основных факторов формирования бюрократизма на государствен-

ной службе можно считать национальную традицию, имеющую исторические корни. Этот вывод подтверждают и проведенные нами социологические исследования<sup>1</sup>. 29,6% опрошенных нами государственных гражданских служащих считают исторические традиции российской государственной службы главным фактором, порождающим бюрократизм.

По данным нашего исследования, кроме выше указанного фактора на формирование бюрократизма оказывают влияние: несоответствие между возможностями и получаемым вознаграждением, желание достичь более высокого социального статуса, формирование кадров по принципу плановости и личной преданности, общий рост беспринципности и круговой поруки в служебных отношениях (см. табл. 1).

Почти половина руководителей органов государственной власти и их помощников и советников в числе главных факторов бюрократизма отмечают «несоответствие между возможностями и получаемым вознаграждением». В то время как «общий рост беспринципности и «круговой поруки» в служебных отношениях», как условие формирования бюрократизма, указывает каждый третий специалист. Частота упоминания такого фактора бюрократизма, как «желание достичь более высокого социального статуса» ус-

Таблица 2

**Обстоятельства формирования коррупции в органах государственной службы**

Обстоятельство	Государственные служащие со стажем работы						Граждане
	менее 1 года	1-3 года	3-10 лет	10-15 лет	свыше 15 лет	всего	
В процессе учебы	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	7,5
Под воздействием коллектива	0,0	11,1	25,0	35,4	21,5	24,7	13,5
Являются особенностью характера	50,0	27,8	29,8	16,5	37,6	28,9	15,3
Под воздействием общей ситуации в стране	50,0	61,1	45,2	48,1	40,9	46,4	35,2
Национальная традиция	—	—	—	—	—	—	28,5
Всего	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

тойчиво снижается от руководителей (25,0%) до обеспечивающих специалистов (8,1%).

Проблема бюрократизма на государственной гражданской службе неразрывно связана с не менее острой проблемой коррупции. В нашем исследовании выявлены мнения, как государственных гражданских служащих, так и населения о наиболее отрицательном проявлении бюрократизма – коррупции в органах власти.

Как видно из таблицы 2, население достаточно плохо представляет себе особенности корпоративной культуры государственной службы и склонно переоценивать внешние обстоятельства (ситуация в стране, традиции) и недооценивать внутренние обстоятельства (влияние коллектива). Оказывается, никто не учил государственных служащих брать взятки, этому они научились, перенимая ценности и модели поведения, господствующие в коллективе. По крайней мере, так считает каждый четвертый служащий (со стажем работы 10–15 лет – каждый третий). Каждый государственный служащий в той или иной мере бюрократ [3, с. 30]. Но отсюда вовсе не следует, что для уничтожения бюрократизма необходимо уничтожить государственную службу, профессиональный аппарат власти или управления. Такая идея ошибочна и малопродуктивна. Выход лежит в другой плоскости поиска.

Использование социологии в практике управления дает возможность государственным служащим получать, анализировать и накапливать информацию о социальных процессах, поведении социальных групп и отдельных личностей. Поэтому социологическое обеспечение государственной службы можно рассматривать как необходимое и действенное средство повышения эффективности управленческой деятельности персонала в государственных органах управления [4].

В своем ежегодном Послании Федеральному собранию Президент РФ в 2007 году определяет преодоление бюрократизма и коррупции, как одно из приоритетных направлений развития страны [5].

Одним из путей именно преодоления бюрократизма может стать социологическое исследование предпосылок формирования этого негативного социального явления. Исследования должны основываться в первую очередь не на сформировавшихся государственных служащих, а на тех которые в будущем станут ими, на тех, кто будет пользоваться государственными услугами и на среду, которая их всех окружает. Это поможет выработать у посетителей навыки антикоррупционного поведения, а у потенциальных государственных служащих этические нормы будущего чиновника.

Еще одним этапом должна стать разработка единой системы показателей эффективности государственного управления и всех его звеньев. И первым шагом для построения этой системы должен стать отказ от принципа круговой поруки, когда ответственность несут все и за все, и нельзя определить личный вклад каждого, ни для поощрения, ни для наказания. Власть становится зависимой от преступников, и даже один сотрудник, может подорвать авторитет целого коллектива.

Критику бюрократизма можно увидеть в газетах, журналах, телепередачах, но несмотря на все попытки общества преодолеть это негативное явление, бюрократизм в той или иной форме существует во всех учреждениях.

В связи с этим интересным является, то какие направления преодоления бюрократизма на государственной гражданской службе, выделяют сами чиновники (см. данные табл. 3).

Проблема ограничения бюрократизма предполагает наряду с обеспечением действенности

Таблица 3

Мероприятия по борьбе с бюрократизмом на государственной гражданской службе

Мероприятия	Государственные гражданские служащие, %
Четкая правовая регламентация исполнения служебных обязанностей	27,2
Контроль граждан за деятельностью государственных служащих	21,5
Негативность отношения к любым злоупотреблениям на государственной службе	19,2
Грамотная государственная политика	17
Преодоление протекционизма при должностном продвижении	9,7
Увеличение испытательного срока для поступления на государственную службу	5,3

объективных принципов функционирования бюрократии рационализацию самой бюрократии, которая невозможна без учета субъективных аспектов ее специфической деятельности. Немаловажное значение имеют интеллектуально-нравственный уровень кадрового состава бюрократии, ее подготовленность в вопросах политологии, правоведения, социологии.

В ходе исследования природы бюрократизма существенную роль играет чрезмерная формализация управленческих процедур. Реализация всех обозначенных мер невозможна при отсутствии правовых рамок, вне нормативно-правового регулирования условий и порядка их претворения на практике, позволяющих обеспечить их состоятельность и действенность.

В России следует совершенствовать условия и порядок прохождения государственной службы таким образом, чтобы теснее увязывать результаты работы с оплатой, служебной карьерой и перспективой.

Важнейшим методом борьбы с бюрократизмом является упрощение процедур управления, придание им наглядности и доступности для широких слоев населения. К специфическим способам преодоления бюрократизма необходимо отнести открытость процессов принятия общих решений, сокращение государственного аппарата, свободу доступа к информации, имеющей социальную значимость, повышение роли общественных организаций в управленческом процессе.

Преодоление бюрократизма невозможно без глубокой и последовательной демократизации всей системы общественных отношений. В преодолении бюрократизма важнейшее значение имеет сменяемость кадров. Подавляющее большинство людей не способно противостоять воздействию власти, причем длительное пребывание у власти портит даже хороших в прошлом людей. Сменяемость должна стать нормой жизни для всех звеньев управленческого аппарата, от самых высоких и до низших.

Эффективно противодействовать бюрократизму можно только системными средствами, вытесняя его из общественной жизни, экономики

и сферы управления. Комплексные меры противодействия должны осуществляться по всем направлениям с учетом установленных приоритетов – правовых, организационных, управленческих, воспитательных и других. Основные механизмы преодоления должны разрабатываться в первую очередь с учетом национальных особенностей присущих российскому обществу.

#### Примечание

<sup>1</sup> Основу эмпирической базы работы составили авторские исследования «Эффективность функционирования государственной службы» (N=336 государственных гражданских служащих, средняя ошибка репрезентативности выборки – 5%) и «Бюрократизм на государственной службе» (N=400 граждан, средняя ошибка репрезентативности выборки – 5%). Исследование проводилось в 2007 году в Орловской области.

#### Библиографический список

1. *Архипова Т.Г., Румянцева М.Ф., Сенин А.С.* История государственной службы в России XVIII–XX века. – М.: РГГУ, 2000. – 230 с.
2. *Кравченко А.И., Тюрина И.О.* Социология управления: фундаментальный курс: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академический Проект, Трикста, 2004. – 630 с.
3. *Куракин А.В.* К вопросу о совершенствовании административно-правовых мер предупреждения и пресечения коррупции в сфере государственного управления // Государственная власть и местное самоуправление. – 2002. – №1. – С. 30–35.
4. *Магомедов К.О., Турчинов А.И.* Государственная служба и кадровая политика: теория и практика // Информационно-аналитические материалы по результатам социологических исследований, проведенных кафедрой государственной службы и кадровой политики РАГС при Президенте РФ в 2001–2006 годах. – Ульяновск: ОГУП «Областная типография «Печатный двор», 2007. – 272 с.
5. Послание Президента РФ В.В. Путина Федеральному Собранию Российской Федерации 26 апреля 2007 года. – По материалам официального сайта Президента РФ [www.kremlin.ru](http://www.kremlin.ru).

**ФЕНОМЕНОЛОГИЯ СНОВИДЕНИЙ: ОТ ДРЕВНЕЙ ЭКЗЕГЕТИКИ  
ДО СОВРЕМЕННОГО ЭКЗИСТЕНЦИАЛИЗМА**

*В настоящей статье проводятся параллели восприятия сновидений древними людьми и современными жителями российских сел и деревень. Сновидения описываются в виде формы одного из оснований, лежащих в фольклоре и мифах различного этноса. Статья затрагивает этнические стороны мышления народов и ориентирована на оценку специфики обыденного сознания.*

**Ключевые слова:** обыденное сознание, фольклор, экзистенция, сновидение, миф.

Этнические особенности любого человеческого сообщества на конкретной географической территории накладывают отпечаток на образ иррационального восприятия тех или иных символических образов, существующих в народном фольклоре, сказаниях, мифах. Можно предположить, что образ мышления в истолковании трансцендентного опыта, сновидений, иллюзорных представлений способен «перекликаться» и иметь общие черты не только в зависимости от территориально-пространственного, но и в зависимости от временного факторов. Например, выявление особенностей ментального восприятия сновидений на уровне обыденного сознания у современных людей позволяет увидеть общие черты с древними представлениями греков, этрусков, кельтов, скандинавов и других народов.

Особое место в традициях угро-финского этноса, проживающего на территории Пензенской области, занимают различные интерпретации сновидений, как формы эзотерического восприятия некой ноуменальной реальности. Проследить ход становления мысли по восприятию снов позволяет анализ воззрений от античности до наших дней. Прежде чем, углубиться в корневые истоки толкования сновидений, следует отметить, что З. Фрейд в оценке сновидений вычленил исходных три направления для современной науки. В своем труде он называл первым из них философское, когда некоторые мыслители в основу сновидения кладут «...особое состояние душевной деятельности, рассматриваемое ими даже как более высокая ступень в развитии духа...» [4, с. 431]. Второе направление подразумевает, что «...сновидения по существу своему происходят от психических возбуждений и тех душевных сил, которые в течение дня не могут свободно проявляться...» [4, с. 432]. Наконец, третье направление ориентировано на объяснение механизма сновидений как «...способность к особо усиленной деятельности – по крайней мере, в некоторых сферах, например, в области памяти» [4, с. 432].

В отдельных селах севера Пензенской области (Никольский, Лунинский районы) существуют представления о том, что сновидения есть некий контакт с потусторонним миром, и, прежде всего, с «душами» предков, которые именно во сне могут спокойно общаться с людьми, показывая им образно смысл их дальнейшего земного пути. При этом собранный архив мнений жителей сел Б. Пермиево, Алово, Колгушкино, Иваньгирс и других указывает при анализе на некое сходство в оценке того, почему именно так, а не иначе истолковываются на данной территории сновидения. Существующие противоречия в символических соотношениях увиденного и объясняемого увиденного налицо. Например, образ *шапки* интерпретируется и как символ ожидания гостей, и как предчувствие головной боли. Увиденный образ *ребенка* – к удивлению и, одновременно, к тягбе. *Храм* символически означает благополучие в жизни, и вместе с тем – уход к умершим родственникам и т.д. Интересным феноменом является и тот факт, что сами жители вышеуказанных территорий убеждены в том, что сновидения нельзя расценивать как «видеофильм». Они, по мнению самих сельчан, *индивидуальны*. Общее в символах сновидений может быть, по мнению старожилов сел, вещи, вызывающие одинаковые чувства. Однако любое чувство может быть искаженным и зашифрованным настолько, что разгадка сновидения становится по силам лишь психоаналитикам. Следует заметить, что проблематика оценки истолкования сновидений имеет богатую историю.

Наиболее ранние представления о символизме сновидений, зафиксированы в письменной традиции знаменитым «Сонником» греческого писателя II века до н.э. Артемидора. Они опираются на простейшие психологические механизмы мышления: ассоциации по сходству и смежности, замещение целого частью, умножение повторений для усиления действия или качества.

Артемидор приводит различные классификации аллегорических сновидений, рассматривая толкование снов с позиций родового и видового подходов, а также описывая методику толкования сновидений.

Он применяет *индивидуальный* подход к объяснению увиденного сновидцем: скрытый смысл зависит от пола, возраста, социального положения, профессии. Например: «Причесываться – на благо и мужчине, и женщине, ибо гребень знаменует время, разрешающее и сглаживающее все трудности. Заплетать волосы на пользу только женщинам и тем мужчинам, которые имеют такую же привычку, всем же прочим этот сон предвещает запутанность в делах, большие долги, а иногда даже и заточение» [1, с. 148]. Таким образом, даже на основании этого небольшого фрагмента можно утверждать, что налицо сходство мышления в оценке сновидений на уровне обыденного сознания у угро-финского народа Пензенской области и древнегреческих интерпретаторов символики сна. И это сходство коренится в признании *индивидуальности* распознавания эзотерической символики снов.

По утверждению самого Артемидора, он «...неустанно собирал все сны, какие мог, на многолюдных празднествах в Греции, Азии, Италии...» [1, с. 409]. Снотолкователь ссылается на таких авторов, как Антифон Афинский, Деметрий Фалерский, Артемон Милетский и Аристандр Тельмесский, и зачастую критикует их за отсутствие систематического подхода.

В первой книге «Онейрокритики» автор проводит разграничение понятий обычного сновидения (*ἐνύπνιον*) и вещего сна (*ὄνειρος*): «Вещий сон и простое сновидение различаются тем, что первый предсказывает будущее, а второй указывает на настоящее» [1, с. 10]. «Среди вещих снов одни мы называем прямосозерцательными, другие – аллегорическими. Прямосозерцательные – это такие сны, которые сбываются в точном соответствии с тем, что в них привиделось, аллегорические же сны показывают знаменуемое в иносказательной форме...» [1, с. 323]. В основу критического текста «Онейрокритики» положены две рукописи – Лавренцианская XI в. и Маркианская XV в., остальные прямо или косвенно восходят только к ним. Арабский перевод I–III книг был выполнен в IX в. Первое печатное издание появилось в Венеции в 1518 году у Альда Мануция. В 1539 году Ян Корнарий опубликовал

в Базеле латинский перевод, который использовал Николая Риго при издании в 1603 году в Париже «Онейрокритики» на латыни и греческом с комментариями. Первое научное издание, опирающееся на сопоставление всех известных рукописей, было опубликовано Р. Герхером в 1864 г.

Чем была вызвана потребность в истолковании сновидений у Артемидора и других античных мыслителей? И что движет современным народом, проживающим в сельской местности для создания своей собственной системы истолкования снов?

Видимо, в древности люди, увидев сон, который впоследствии сбывался, начинали задумываться над тем, что, вероятно, каждое сновидение несет в себе какой-то смысл и предупреждение. Фольклор большинства народов содержит замечательные истории о вещих снах и их толкователях. Классический пример – библейский Иосиф, сын Иакова, основные события жизни которого обусловлены снами. Во время жатвы Иосиф увидел сон о том, что снопы, сжатые его братьями, отцом и матерью, поклонились его снопу, и это сделали также Луна, Солнце и зодиакальные созвездия. После этого обидевшиеся братья продали его в рабство в Египет. После истории с женой Потифара Иосиф попадает в тюрьму, и выходит оттуда благодаря своему умению толковать сны. Он разгадал сны главного хлебодара и главного виночерпия фараона, которые тоже оказались в заключении. Одному из них, увидевшему сон о птицах, которые склевывали все хлеба в бывшей у него на голове корзине, Иосиф предсказал скорую казнь, а второму, который увидел себя исполняющим обычные обязанности виночерпия, – помилование и освобождение. Так все и произошло, и благодарный «клиент» обратил на Иосифа внимание фараона. Фараону вскоре понадобилось истолковать сновидения о тощих и тучных коровах и о пустых и полных хлебных колосьях. Иосиф, увидевший в этих снах предзнаменование будущего голода и неурожая (тощие коровы съели тучных, а пустые колосья – полные), дал фараону хороший совет о том, чтобы создать по всей стране запасы зерна «на черный день». Благодаря этому он сделал блестящую карьеру при дворе. А в дальнейшем Иосиф встретился с братьями в ситуации, предсказанной давним сном о снопах и звездах.

Современный фольклор Пензенского края описывает другую ситуацию, связанную со сновиде-

ниями. Жителю Никольского района И.Т. приснился необычный сон. Будто сидит он за одним столом с двенадцатью апостолами, и они говорят ему о том, что вскоре у него должна родиться внучка. Будет она умной и красивой. Вырастит внучка, станет взрослой, да только как исполнится ей восемнадцать лет не миновать горя: умрёт она, а местом смерти будет колодец, что рядом с домом стоит.

Изначально сновидению внимание придано не было. Но, спустя несколько месяцев, действительно родилась девочка. Пришлось И.Т. задуматься по поводу увиденного во сне. В результате собственных опасений он заколотил колодец. Однако горе в семье пришло всё равно. День в день, как было и предсказано во сне, когда внучке исполнилось восемнадцать лет, нашли её близкие мёртвой, лежащей в саду на заколоченном колодце. Только причину смерти так и не смогли установить. Просто остановилось сердце...

Идея о том, что сны содержат тайное, зашифрованное знание, что сновидения являются важными пророческими инсказаниями, лежит в основе многочисленных попыток разгадать их смысл. До того, как сновидения сделались предметом научного анализа (что произошло только в начале XX столетия), они долгое время были объектом эзотерической, а точнее – герменевтической традиции. Герменевтика как наука об истолковании, как особый тип высшего, скрытого от непосвященных знания, составляет обширную область истории философии. Эзотерические формы тайных знаний были чрезвычайно распространены в Европе эпохи Античности и Средневековья. Классическими примерами эзотерических учений служат труды гностиков, средневековые алхимические трактаты, сочинения некоторых отцов церкви и т.п. Отличительной особенностью эзотерической мудрости является символический способ выражения основополагающих представлений и многочисленные толкования, интерпретации описывающих их сложных, запутанных текстов.

Герменевтическая проблематика возникла в рамках экзегезы. Экзегеза есть особый тип понимания и истолкования, прежде всего, священных, религиозных текстов. Экзегетическая традиция начинается с попыток прочтения греческих мифов школой стоиков, интерпретации раввинами Торы и Ветхого Завета. В прошлом экзегеза оперировала представлениями о знаке и значении, указывая, что один и тот же текст может иметь несколько смыслов:

- прескриптивный (предписывающий);
- исторический;
- духовный.

П. Рикер отмечает, что сама работа по интерпретации обнаруживает глубокий замысел, состоящий в том, чтобы посредством толкования преодолеть культурную отдаленность, дистанцию, отделяющую читателя от чуждого ему текста. Необходимо «ввести» непосвященного в некоторый исторический и культурный контекст, релевантный разбираемому тексту, включить смысл последнего в тот тип понимания, которым обладает нынешний читатель. По всей видимости, способность современника увидеть мир глазами своего далекого предка в чем-то сродни умению психотерапевта понять присущие клиенту индивидуальные особенности восприятия и осмысления мира, а также разобраться в сложной символической картине, создаваемой образами его сновидения.

В ходе исторического развития изменяется и сама реальность, и представления о ней, и способы ее репрезентации (отражения) в сознании. «Для древних доантичных культур сновидение – продолжение дневной жизни, может быть, только с несколько измененным – облегченным – доступом в иные миры, миры богов, мир мертвых. Для античности сон – тот же мир понятных взаимосвязей и отношений, должное, данное с перечислением статусов и положений, в которых можно увидеть себя, спящего; это также человек и его тело, скорее даже члены последнего... Для средних веков – это видения, среди которых настоящие, истинные, ночные сны теряются; они не имеют преимуществ или отличий, разве что отношение к ним более настороженное; дьявол активнее в темное время суток. Для Нового времени – это эзотерика, диковинно сочетанная с элементарной физиологией сна, когда дает о себе знать двойственность природы человека. Для времени новейшего сновидение – это смутный, оторванный от реальности, но продолжающий жить ею мир, перипетии прошлого, детства, влечений и страстей, грешного и противодействия ему, стыдного и подавленного, а еще это эра символики – символики плотной, увязанной в тугую комок, всепроникающей и, кстати, очень неоднозначной...» [5, с. 464].

Когда современный исследователь имеет дело с научными результатами, которые являются плодами длительной исторической традиции, он всегда вносит поправки как на неизбежную (за несколько столетий) их испорченность, искажен-

ность. В исследовании фольклора, связанного с истолкованием сновидений требуется учитывать и субъективизм мыслителей прошлого, и культурно-исторический контекст их жизни. Все это требует осторожного и взвешенного критического анализа достоверности обсуждаемых представлений и порождает серьезную проблему поиска критериев последней. С этой целью герменевтика использует, в частности, принцип тщательного учета существенных различий между некоторым явлением (сновидением) и его сущностью, тайным, символическим смыслом.

Если делать акцент на финно-угорском этносе, и конкретно его представителях – мордвы, необходимо отметить «живучесть» традиций именно в сельской местности, где и сон, и неоязыческий ритуал по-прежнему имеют свой социокультурный статус. Им доверяют, их интерпретируют, их хранят и передают из поколения в поколение. Если древние трактаты мудрецов античной Греции формировали экзегетическую традицию, то современные представления в рамках фольклорно-этнического действа способствуют становлению философской герменевтики, как метода интерпретации текстов обыденности, практического сознания. По всей видимости, в настоящее время феноменология как наука о явлениях и герменевтика как наука о сущности явлений – две неотъемлемые стороны философской онтологии и гносеологии. Глубинная психология (психоанализ, юнгианство, эго-психология) по типу своей рациональности также тяготеет к герменевтике, поскольку лежащая в ее основе категория бессознательного недоступна рефлексии непосредственно. Не случаен интерес ведущих философов-герменевтиков (Х.-Г. Гадамера, П. Рикера, М. Хайдеггера) к психоанализу, равно как и увлечение К.Г. Юнга эзотерикой.

Истолкование сновидений в современном мире является классической герменевтической проблемой. Оно опирается на ряд положений современной герменевтической философии, которые имеют непосредственное отношение к исследованиям сознания и бессознательного, их роли и функций в человеческой жизнедеятельности. Сочинения Л. Витгенштейна, Э. Гуссерля, М. Хайдеггера, К. Ясперса составляют философский фундамент глубинной психологии, а труды экзистенциалистов Л. Бинсвангера и М. Босса сочетают теоретический анализ с практической психиатрической и психотерапевтической работой.

Интересную идею высказывает М. Фуко в работе «Сон, воображение и экзистенция» (1986). Он считает сновидение подлинным пространством человеческой свободы, стремящейся проявить в нем сокровенные стороны и свойства Я, которые неспособно эксплицировать сознание. И Бинсвангер, и Фуко полагают, что первичным для внутреннего мира человека являются не сохранившиеся в памяти образы и впечатления (необходимо заметить, что физиолог И.П. Павлова называл сновидение «небывалой комбинацией бывалых впечатлений»). Экзистенция видится как бытие сознания, свободное от воздействий предметного мира. Экзистировать – означает оставаться самим собой, соответствовать самому себе (принцип аутентизма), истолковывая свободные смыслы и значения текстов. Именно сновидение предоставляет для этого максимальные возможности [2, с. 207].

Таким образом, можно предположить, что герменевтическое истолкование сновидений соприкасается с экзистенциально-феноменологическими подходами. Чтобы исследователю ответить на вопрос о происхождении знаково-семантических оснований *увиденного* следует оценить, прежде всего, индивидуальный способ существования личности. Возможно, современная экзегеза будет опираться на специфические черты конкретного этноса и архетипические корни его предков. Поэтому приближение к истине познания символики сновидений и смыслов знаков в них возникающих зависит от методологических подходов, которые, вероятнее всего, будут подтверждены или опровергнуты временем.

#### Библиографический список

1. *Артемидор*. Сонник / Перевод с древнегреч. М.Л. Гаспарова, И.А. Левинской, В.С. Зилитинкевич, Э.Г. Юнца; общая редакция перевода Я.М. Боровского. Комментарий И.А. Левинской. – СПб.: ООО «Издательство “Кристалл”», 1999.
2. *Волков С.Н.* Феномен мистицизма: истоки происхождения и современное состояние в России: Дис. ... д-ра филос. наук. – Саранск, 2004.
3. *Косарев А.Ф.* Философия мифа: мифология и её эвристическая значимость. – М.: ПЕР СЭ; СМБ.: Университетская книга, 2000.
4. *Фрейд З.* Толкование сновидений / Пер. с нем. – М.: Эксмо; СПб.: Мидгард, 2005.
5. *Экзегетика снов*. Европейские хроники сновидений. – М.: Изд-во Эксмо, 2002.

## ОТ НИЧТО К НЕЧТО. ИЛИ ЧТО ЕСТЬ НИЧТО?

*Исследуется развитие человеческой мысли от идеи ничто к идее нечто. Природа возникновения идеи ничто. Связь этой идеи с идеей дискретного постижения действительности. И ее связь с виртуальной реальностью как реальностью умственных построений. Относительно природы ничто существуют две точки зрения. Согласно первой из них – ничто существует в форме действительного предмета. Согласно второй (рассматриваемой автором) – в виде умственного построения, которое возникает в сознании мыслящего субъекта и является результатом дискретного постижения действительности.*

**Ф**ихте все-таки был в чем-то прав. Истина – это не «что», а «кто». «Что» – это и есть «нечто», в то время как «кто» – есть «ничто». Хайдеггер, говорят, иногда задавался вопросом, почему все-таки есть «нечто», а не «ничто» [6, с. 73]. Ответил ли он на этот вопрос, узнать трудно, для этого придется прочитать все 120 томов его сочинений... Однако мы вправе задать другой вопрос – а есть ли «нечто» в действительности?

Здесь уместно вспомнить Горгия с его знаменитыми тремя тезисами. «Вообще ничего не существует. Если бы оно и существовало, то было бы непознаваемо. Но если бы оно было даже и познаваемо, то познанное было бы невыразимо» [2, с. 29]. Что хотел нам сообщить Горгий в этих словах? Остается только догадываться. Осмелимся предложить свою интерпретацию. Для этого надо сопоставить мысли Горгия с мыслями Гераклита «Темного» из Эфеса. Гераклит говорил «чи только слова я ни слушал, но никто не сказал главного – а именно, что мудрое от всего отделено» [3, с. 70]. Мудрое (то софон) это и есть то, что есть поистине. Но оно именно отделено от всего того, что существует по мнению людей. От всех их умственных конструкций, которым они приписывают «онтологичность». Вот этого «все-го», существующего по мнению людей, как раз и не существует – по мысли Горгия. А существует только «ничто», которое непознаваемо, трансцендентно. Существует лишь трансцендентное ничто, а имманентное нечто – лишь призрак. Это «идолы пещеры», «идолы рода» [4, с. 618], говоря словами Ф. Бэкона. Если бы даже мы смогли каким-то образом лично для себя осуществить «прорыв в трансцендентное», то познанное нами оказалось бы невыразимо, несообщаемо другим людям. Тем самым людям, которые «живут в матрице», поклоняются идолам и верят в действительность «нечто», не замечая того, что это всего лишь набор их собственных «умственных конст-

руктов». Тем, что живут не в реальной действительности, но в реальности собственных умственных построений.

Но что означает такая реальность? Когда одного из известнейших ныне фантастов спросили: как он относится к летающим тарелкам? Он ответил: никак. И тут же добавил, что скорее относит их к области современной мифологии, потому что лет триста назад это было б, к примеру, явлением сатаны, и, кстати сказать, не известно чем это будет лет этак, скажем, через четыреста или пятьсот.

Но позвольте, – спросили его, – ведь все ваши книги буквально пронизаны верою в то, что такое возможно. Идеи космических перелетов, освоения новых пространств: галактик, планет – они же буквально присутствуют в каждом из ваших романов? Кроме того – существует множество очевидцев, так сказать, напрямую столкнувшихся с этим явлением. Да, разумеется, часть из них и, наверное, большая часть, – просто больные, психически нездоровые люди, часть – скучающие бездельники, которым попросту нечем заняться, иные же – просто мошенники, часть – абсолютно нормальные, то есть честные и правдивые, но выдают желаемое за действительное и в этом собственном устремлении совершают отнюдь не хорошие вещи, вводя, таким образом, в замешательство, равно как и себя, так и тех бедолаг, что имеют несчастье их окружать. Однако не все же такие плохие, и не все же так плохо. Есть среди них и хорошие люди. Отрицать, одним словом, подобного рода явления – не сказать, конечно, что просто безумие, однако же, все равно, что... ну скажем, как отрицать очевидные вещи... Что трава, например, есть зеленая, а лошадь или свинья, если, конечно, эта свинья не калека, имеет четыре ноги. То есть глупо, неправильно и, в общем-то, просто нехорошо. Словом, такие дела...

Упаси вас Господь, – ответил фантаст, – я никоим образом не отрицаю это явление. То, с чем



столкнулся ваш очевидец или, точнее сказать, то, с чем он должен столкнуться — есть, безусловно, явление. Или, я бы сказал, есть всего лишь явление. Или, как говорят сейчас, «голый факт». Однако не более. Дело, однако, не столько в наличии или отсутствии, существовании или не существовании явления, сколько в том, что любое, включая и это, — само по себе ничего абсолютно не значит. Как это? — спросите вы. Охотно отвечу. Любое явление приобретает для человека какую-то значимость (или, лучше сказать, обретает осмысленность, содержательность) лишь в сочетании с тем содержанием, или, другими словами, с той самой умственной составляющей, которую он, человек, в него вкладывает. Представьте, к примеру, на миг себя в роли такого очевидца. Вы наблюдаете и говорите, к примеру: «летающая тарелка», но тем самым вы уже вкладываете в это явление некое собственное содержание (собственную умственную или, вернее сказать, виртуальную составляющую), а именно: космический, инопланетный корабль — словом, то самое содержание, которое соответствует теперешнему вашему или, точнее будет сказать, теперешнему нашему представлению об окружающем мире.

Словом, лет так триста назад — было иное, принципиально отличное от нашего, теперешнего понимания мира. И в соответствии с этим иным представлением мира он вкладывал в *это* иное свое содержание или, как модно сейчас говорить, иную свою составляющую. И это было, к примеру, явлением сатаны или, напротив, признаком божественного проявления.

Проведем опять-таки мыслимый эксперимент. Представим на время, насколько хватит вашей фантазии, мир раннего средневековья. Эпоха жестокости, немилосердия, мир мракобесия, низости в самых, что ни на есть наихудших своих проявлениях, прибавьте сюда костры инквизиции, ересь тулузских катаров, гибель Безьера, ну и всякие прочие «прелести жизни». Представили, да? А теперь попытайтесь ответить: какое такое свое содержание будете вкладывать вы, житель, к примеру, одиннадцатого-двенадцатого веков, сторонник системы Клавдия Птолемея с ее эпициклами и деферентами? Словом, той самой системы, согласно которой земля находилась по центру вселенной, была неподвижной и окруженной непроницаемой сферой? Системы, сводящей на нет идеи космических перелетов и освоения звездных систем? Ответили, нет?... Да, да — той самой сис-

темы, в свете которой идеи космических путешествий и освоения звездных галактик — были б не просто абсурдными, не просто дурацкими или там идиотскими, однако же, попросту никогда б не возникли.

Сталкиваясь, таким образом, с неким явлением (с явлением, как ему кажется, летающей тарелки) человек сталкивается не столько с ним, сколько с собственной умственной составляющей, которую он, человек, в него вкладывает. Выступая, другими словами, в роли такого очевидца, человек «соприкасается» не столько с явлением, сколько с собственным умственным построением. А именно: с умственным построением этой тарелки...

Итак, говоря, например: «летающая тарелка», вы уже вкладываете в это явление некое собственное содержание, словом, ту самую умственную составляющую-построение, которое соответствует или входит, другими словами, в систему тех самых умственных составляющих-построений, которые формируют или, лучше сказать, представляют в своем сочетании систему сегодняшних представлений об окружающем мире.

Но из этого следует обыкновенно понятная и довольно разумная мысль, согласно которой мы пребываем не столько в мире реальной действительности, сколько в мире собственных умственных построений, подменяющих или, скорее, уже подменивших собою действительность. Таким образом, можно сказать, что мир умственных построений есть, в своем роде, преграда, барьер, отделяющий нас от реальной действительности, подменяющий и выдающий себя за действительность. Лично мне это видится частью огромной китайской стены, (за которой не видно уже ничего), отделяющей нас от реального внешнего мира и как бы тем самым уже отвергающей факт его существования. Оставаясь, другими словами, один на один с миром собственных умственных построений — человек полагает, что именно это и есть тот действительный, подлинный мир, где он, человек, существует с самого, что ни на есть начала-рождения.

Впрочем, здесь возникает резонный вопрос. Почему, говоря о реальности умственных составляющих, мы вместе с тем называем их виртуальными? И вместе с тем уже ставим знак равенства между умственным построением и умственной составляющей? (И что есть умственная составляющая вообще?) Заметьте, что речь здесь идет

лишь о равенстве, но не о тождестве этих моментов. В самом деле, любая из умственных составляющих есть, прежде всего, построение ума. Или, как модно сейчас говорить, есть ментальный конструкт. Далее должно сказать, на наш взгляд, о самом механизме подмены и, в каком-то аспекте, раскрыть вместе с тем механизм самого постижения. Дело в том, что процесс самого постижения означает, в какой-то мере, «подгонку» сегодняшних представлений под этот, к примеру, конкретный предмет постижения. Постигая, другими словами, какой-то предмет или, скажем, опять же явление – мы тем самым уже «подгоняем» его под собственные представления о мире и, таким уже образом, вкладываем в него некую умственную составляющую. Словом, такую, которая соответствует или, как было указано выше, должна соответствовать нашим, опять же теперешним представлениям (то есть, другими словами, является элементом системы осмысленных в том смысле, что умственных представлений об окружающем мире). Таким образом, можно сказать, что сначала она существует в своем сочетании с этим («постигнутым» нами) явлением, а затем наступает процесс «отчуждения». Этот процесс состоит в «отчуждении» умственной составляющей, в том, что она «отчуждается», «отпадает» или, вернее сказать, «отделяется» от явления, приобретает статус независимого конструкта и как бы тем самым уже подменяет собою явление.

Все это, кстати, уже объясняет тот факт, что мы ставим знак равенства между ментальным конструктом (умственным построением) и умственной составляющей (всяких явлений). И вместе с этим частично уже получаем ответ на вопрос: почему, говоря о конструктах ума и об умственных составляющих всяких явлений – мы называем их виртуальными? В самом деле, поскольку они замещают собою явления (обладают способностью их подменять, не являясь при этом последними) и в конечном итоге уже подменяют собою действительность – мы называем их виртуальными. Это следует в силу расхожего понимания виртуальной реальности. Согласно последнему, мы понимаем под виртуальной такую реальность, которая подменяет собою действительность, замещает собою такую действительность, выдает себя за действительность и, не являясь последней, только кажется этой действительностью.

Первое, что здесь приходит на ум, состоит в утверждении, что мир умственных построений (мир

виртуально-умственных составляющих), подменяющий мир реальной действительности – есть один или, лучше опять же сказать, *представляет один из миров виртуальной реальности* (в собственном смысле этого слова, он, этот мир, и есть мир виртуальной реальности). Но вернемся опять же к вопросу об умственных составляющих (то есть, к вопросу о том, что есть умственная составляющая вообще?) Так ранее мы говорили уже, что умственная составляющая любого явления – это есть, прежде всего, содержание, которое мы подгоняем под данный конкретный предмет, и вместе с тем соответствует нашему пониманию мира. Впрочем, здесь нам, я думаю, должно скорей обратиться к каким-то конкретным примерам. Словом, полное понимание таких составляющих – требует большего, ни какого-то общего определения, но, очевидно, чего-то еще, каких-то особых, конкретных примеров. И хотя мы говорили уже об одной из таких составляющих (речь идет о летающей тарелке как о космическом, инопланетном аппарате) – очевидно, что этого будет еще недостаточно.

Здесь нам на помощь приходят примеры из школьного курса по физике. Так мы говорим, например: «электрический ток есть упорядоченное движение электронов». Или, что «атомы состоят из ядра, электронов, а ядро – состоит из протонов, нейтронов». Или, что «звук – это есть звуковая волна, воздействующая на барабанную перепонку нашего уха. А свет, в свою очередь, есть «световая волна, оказывающая механическое воздействие на сетчатку нашего глаза»... Словом, все то, что мы называли недавно «явлением» или предметами внешнего мира, в реальности – суть лишь конструкты сознания. Суть лишь примеры таких составляющих. Суть содержания прошлых веков, что являют собой результат измененных, урезанных и тем самым подогнанных представлений о мире. Представлений под, скажем, какой-то конкретный предмет постижения (в случае, к примеру, с атомом – это есть вспышка на экране электронного микроскопа).

Таким образом, можно опять же еще раз сказать, что мы существуем не столько в мире реальной действительности, сколько в мире ментальных конструктов, то есть собственных умственных построений, подменяющих или, скорее, уже подменивших собою действительность. Оставаясь опять же один на один с миром собственных умственных построений, человек полагает, что

именно это и есть та действительно подлинная реальность, что окружает его постоянно, всегда, с самого, что ни на есть начала-рождения. Что электрический ток, например, существует как упорядоченное движение электронов, а атомы состоят из протонов, нейтронов... И очень редко кто задается вопросом, полагая, что современная модель атома — есть всего лишь модель, и что там на самом-то деле, в реальности?... Бог его знает.

Впрочем, здесь возникает опять же резонный вопрос: если то, что указано выше — всего лишь конструкт, то почему он не может быть адекватен реалиям нашей действительности? Если он, этот самый конструкт — есть не просто удобный конструкт или, будет опять же вернее сказать, есть не только удобен, но и применяем «на практике», разве это не повод сказать об его адекватности?

Следует сразу сказать, что подобного рода вопрос возникает тогда, когда во главу всех своих рассуждений ставят принцип, основанный на смешении двух очень важных начал: результативности и адекватности, когда одно подменяют другим или ставят знак тождества. То есть следуют, на наш взгляд, из неверного утверждения, что, чем более он, скажем, этот конструкт применим, то, что мы называем «практически», тем более он адекватен реалиям нашей действительности. То есть чем более он отражает реальные отношения между предметами внешнего мира (реальное положение вещей), либо имеет конкретный предмет своего приложения (среди этих же внешних предметов-явлений). Разумеется, это не значит, что мы отрицаем наличие всяческой связи между одним и другим. Это значит, что мы отрицаем наличие четкой, прямолинейной зависимости и говорим о наличии более сложного механизма.

Этот ее механизм представляется чем-то действительно сложным и требует явного рассмотрения, как говорится, в подробностях или деталях.

Далее хочется высказать несколько слов о самом механизме подмены «реальностей». О последнем, как было указано выше, мы можем сказать, что такой механизм тесным образом связан с «подгонкой» сегодняшних представлений (о мире) под какой-то, к примеру, конкретный предмет постижения, то есть, связан с процессами постижения нами действительности. Понимание этих процессов и, вместе с тем, самого механизма «подгонки» представляется делом весьма непростым и потребует даже не столько каких-то особых усилий ума, сколько всякого рода примеров

«из жизни». Речь идет о примерах, касательных, так называемых «новых открытий», известных, к примеру, опять же из школьного курса по физике. Например, электрический ток Фарадея. Или явление электромагнитной индукции... Или явление электромагнитной волны.

Однако вернемся к вопросу: а есть ли «нечто» в действительности? Или, скорее, относится к области умственных построений? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо сначала прийти к пониманию, что же такое ничто? Что оно из себя представляет? Почему оно не существует в действительности, но существует лишь в виде ментальной конструкции в нашем сознании. Поможет нам в этом простая идея, согласно которой мы не постигаем действительность полностью, не можем постичь ее в полной ее совокупности (как всеобъемлющее начало), но постигаем в разрозненном виде. То есть, дискретно — или кинематографично [1, с. 339], а именно: в виде отдельных фрагментов-частей.

Итак, в силу этой дискретности, то есть, в силу и в ходе дискретного постижения мы вырываем отдельные части-фрагменты и переносим их в виде конструктов в сознание. В результате действительность, которая представляется в нашем сознании (такими конструктами) состоит из отдельных фрагментов-частей, которые мы называем в дальнейшем «предметы» и «их состояния». Почему из «отдельных частей»? Именно в силу *отсутствия* тех самых фрагментов (тех промежуточных состояний предметов), которые мы упустили в процессе дискретного постижения. Не перенесли и, таким образом, не представили в нашем сознании. Очевидно, что это *отсутствие* не существует само по себе (а существует лишь в сфере представленной нами действительности, то есть опять-таки в сфере сознания). То есть, в себе же самой лишено своего основания. А должно иметь некий носитель, некий конструкт, представлявший бы это отсутствие в нашем сознании. Этим конструктом и служит идея ничто.

Но если ничто как конструкт представляет собою отсутствие тех самых фрагментов действительности, которые мы не представили, то нечто (предметы и их состояния) — суть, соответственно, те фрагменты действительности, которые мы не упустили и перенесли конструктами в наше сознание. При тщательном рассмотрении, можно, к примеру, сказать, что предметы (и их состояния) — суть те конструкты сознания, которые в нем представ-

ляют отдельные части-фрагменты действительности и которые представляют, в конечном итоге, действительность в виде отдельных фрагментов.

При более тщательном рассмотрении, можно добавить, что предметы и их состояния — это не сами фрагменты действительности, и даже не сами конструкторы, посредством и в виде которых они переносятся в наше сознание. Словом, даже не столько сами конструкторы, сколько то, что они представляют в сознании.

Итак, всякий предмет — если речь идет о предмете действительном — существует (в качестве предмета, какого-то «нечто») лишь в силу его «постижения». Или, лучше сказать, постижения нами той самой действительности, где он пока что присутствует (в допредметном виде). *Поскольку «постичь» или, лучше сказать, «чего-то постичь» — означает «его осознать». Охватить его нашим сознанием. Мысленно уло-*

*вить [5, с. 334]. Силою собственной мысли «перетачить» из действительности в виде конструктора-конструктом в сознание. Наделить смысловым содержанием, то есть сделать в конечном итоге конструктом.*

#### Библиографический список

1. Бергсон А. Творческая эволюция // Материя и память. — Минск: Харвест, 1999. — 1408 с.
2. Гегель Г.В.Ф. Лекции по истории философии. — СПб.: Наука, 1994. — Т. 2. — 423 с.
3. Гомперц Т. Греческие мыслители. — Минск: Харвест, 1999. — 750 с.
4. Рассел Б. История западной философии. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. — 991 с.
5. Франк С.Л. Сочинения. — Минск: Харвест, 2000. — 799 с.
6. Хайдеггер М. Время и бытие. — М.: Республика, 1993. — 449 с.

УДК 111.11:141.32

И.В. Куликова

### ФОРМИРОВАНИЕ НОВОГО ОБРАЗА ЯЗЫКА В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ФИЛОСОФИИ

*Цель работы — рассмотреть процесс трансформации философского образа языка на протяжении конца XIX–XX в. и определить статус экзистенциальной концепции языка в контексте неклассической философии. В работе используются метод компаративного анализа, сравнительно-исторический, системный методы научного исследования.*

**Ключевые слова:** философия языка, неклассическая философия, экзистенциализм, коммуникация, интерсубъективность.

На рубеже XIX–XX вв. языковая проблематика выдвигается на первый план среди объектов философского исследования. К этому времени в европейской философии была признана несостоятельной идея субстанции (или Единого) — онтологический фундамент классической метафизики. Язык стал новой универсальной идеей, призванной вернуть устойчивость пошатнувшейся картине мира, и приобрел онтологический статус. Смена вектора философских исследований связана также с осознанием первостепенной роли феномена коммуникации в становлении и функционировании человеческого сознания. Перед философией встала задача преодолеть замкнутость «Я» (мыслящего субъекта), выйти за его пределы и обосновать возможность — и необходимость — Другого. В результате «знание» как цель философствования все чаще

уступает место «пониманию», т.е. различению и истолкованию актов мысли другого «Я», прежде всего в их языковом выражении.

Эволюция взглядов на язык в конце XIX — начале XX в., появление различных его «образов» и определений связаны со сменой парадигм (или стилей) научного мышления в целом и философии языка в частности. При этом каждый вновь появляющийся «образ» отчасти являлся продолжением предыдущего и включал некоторые его черты. Мы считаем возможным выделить две основные научно-философские парадигмы и связанные с ними концепции языка, сосуществовавшие на протяжении XX века: аналитическую и экзистенциально-персоналистскую. На первый взгляд противоположные, они являются разными «воплощениями» единой современной эпистемы, заявившей о себе еще в XIX веке и господ-

ствовавшей в науке и культуре на протяжении всего двадцатого столетия. Согласно теории М. Фуко, главное отличие этой эпистемы от предшествовавшей ей «классической» заключается в следующем: во-первых, появляются новые объекты познания – жизнь, труд и язык; во-вторых, основным способом их бытия становится время, т.е. история; в-третьих, репрезентация и классификация как методы познания уступают место изучению глубинной сущности, скрытой организации объекта.

В рамках позитивистской философии и структурной лингвистики оформился жесткий «инструменталистский» подход к языку, который был уравниволен противоположной – экзистенциальной – тенденцией. Поиск духовно-сущностной основы языковой способности, примат содержания над формой и индивидуального над всеобщим – эти принципы были взяты за основу создателями экзистенциальной концепции языка.

Экзистенциальная парадигма философской мысли – так же, как и аналитическая – несет в себе отказ от классической метафизики. Направление критики, однако, было совершенно иным: если позитивисты отрицали, главным образом, формально-языковое выражение идей традиционной философии, представители экзистенциализма сосредоточили свое внимание на их содержательной стороне. Это касалось в первую очередь проблемы бытия и его отношения к познанию. В картезианском рационализме XVIII–XIX вв. онтология была подменена и вытеснена гносеологией. Говоря о сознании, философы фактически рассматривали процесс познания; в результате проблема бытия уступила место изучению субъект-объектных отношений. Экзистенциалисты предлагают исправить эту ошибку и изучать сознание как определенный способ бытия, с целью заменить *эссенциализм* классической философии изучением *экзистенции* индивида. Данные идеи стали основными факторами, определившими специфику экзистенциалистской концепции языка. Именно категория Бытия стала отправной точкой в рассмотрении языковой реальности для таких ведущих представителей этого направления, как Хайдеггер, Ясперс и Сартр.

Экзистенциализм не отказывает рационалистическому познанию (и науке как его крайнему выражению) в праве на существование, но считает необходимым очертить границы его компетенции, полагая добываемые им истины относи-

тельными по гносеологическим возможностям. Наука и философия различаются между собой как по предмету, так и по способам познания; если позитивизм, как мы видели, впадает в крайности сциентизма и отождествляет философию с наукой, экзистенциальная философия недвусмысленно утверждает собственную *вне-научность* по содержанию рассматриваемых проблем, характеру их постановки и методу философствования. Соответственно, язык, сохраняя статус одного из главных объектов философской рефлексии, трактуется совершенно с иных позиций – исходя из глубинных онтологических предпосылок либо с точки зрения его коммуникативной, диалогической природы, но никогда – как инструмент рационального познания.

Исследование природы языка исходя из онтологических предпосылок наиболее последовательно осуществляется в философии М. Хайдеггера. В работе «Бытие и время» постановка основной проблемы – смысла бытия – первоначально осуществляется в сфере языка, при попытке сформулировать вопрос о бытии. Сама структура и функционирование этого вопроса, согласно Хайдеггеру, определяются тем, о чем он спрашивает, т.е. бытием; поэтому язык, на котором философ задает этот вопрос, предстает как некий новый язык – язык онтологический. Главным в вопросе является не субъект (спрашивающий), а «спрашиваемое» – бытие, задающее не только границы «спрашивания», но и границы самого человеческого существования. Таким образом, философ, делая попытку обоснования своей «фундаментальной онтологии», с самого начала задается вопросом не только о «смысле бытия», но и о существовании языка, пригодного для выражения этого смысла.

Хайдеггер пытается выявить глубинные основания бытия, а также разобрать сущность языка как «явленности»; с этой целью он прибегает к помощи феноменологического метода. Бытие повсюду присутствует в языке, утверждает Хайдеггер. Оно – условие всякого слова и даже молчания. Но исходным пунктом актуализации языка является человек, индивидуальное сознание: в динамике его речевой деятельности реализуется потенциальная языковая способность. Человек обладает уникальной способностью говорить, существовать в языке: только *Dasein* способно спрашивать о смысле бытия и собственном смысле и обнаруживать его. Человек есть сущее, изна-

чально пребывающее в языке, его существование немислимо без языка.

Знаковое отношение потенциально укоренено в самом бытии. Смысл бытия изначально способен к самовыявлению и предполагает его; самовыявление бытия происходит поэтапно и имеет различные уровни, каждому из которых соответствует свой модус знакового выражения. С другой стороны, язык рассматривается Хайдеггером как способ существования индивидуального самосознания. Человек «отдан в распоряжение языка», «используется им (языком) для того, чтобы говорить через него» [5].

Поиски решения проблемы взаимопонимания в рамках экзистенциальной философии привели к оформлению особой концепции человеческого сознания, утверждающей приоритет его интересубъективного модуса над индивидуальным и трактующей сознание как производное от общения. Данный подход к природе сознания и языка можно рассматривать как попытку преодоления идейного и методологического монолизма классической метафизики. Наиболее ясно эта тенденция прослеживается в работах таких теоретиков «экзистенциального диалогизма», как К. Ясперс и Э. Левинас.

Сама постановка проблемы общения в экзистенциализме не случайна и напрямую связана со сменой эпистем в философской науке. Отказ от идеи Субстанции привел к «дроблению» объективного мира в его всеобщности на множество индивидуальных «микрокосмов», единой Истины – на бесконечное число ее «данностей», конфликтующих между собой. Феноменология усилила эту тенденцию, т.к. отказала сознанию в субстанциональности, разбив его на отдельные «интенциональные акты», и перенесла его содержание «вовне», в поле конфликта. Подлинность сознания стала обосновываться уже исходя не из некой «высшей реальности», но из факта существования всего того, с чем это сознание сталкивается. Герменевтика – еще один «источник вдохновения» для экзистенциалистов – учит, что границы феноменологического метода задаются нормативностью контекста; но, поскольку единый контекст уже отсутствует, возникает противостояние отдельных дискурсивных практик и бесконечный «конфликт интерпретаций» (именно в этом почти неустрашимом, изначальном конфликте человека со всем, что не есть он сам, видится главная причина общего пессимистического фона экзистенциальной философии).

Следовательно, экзистенциализм, являясь преемником указанных философских школ, при рассмотрении человеческого бытия и сознания неизбежно должен был обратиться к проблеме отношения между субъектами во всей их разнородности, множественности и взаимной открытости – иначе говоря, к проблеме Другого. Ее решение значительно варьируется у различных представителей этого направления: так, «религиозные» экзистенциалисты обосновывают возможность взаимопонимания (как и действительность человеческого сознания) исходя из Божественной реальности; сторонники «атеистического» экзистенциализма находят первооснову такой возможности где-то «между» взаимодействующими индивидами, в их «интерсубъективности».

Философское пространство, созданное Ясперсом, – это «мир коммуникации», «мир диалога» (в отличие от мира Хайдеггера, главные характеристики которого – одиночество и безмолвность [6]). Учение Ясперса представляет собой поиск компенсации утраченной вместе со «старой» метафизикой идеи изначальной «онтологической общности» индивидов. Он осуществляет эту задачу через утверждение первичности интересубъективного модуса сознания как основы подлинности самобытия «Я»: «Коммуникация – первопричина экзистенции», – утверждает Ясперс [3]. Именно в межличностной коммуникации Ясперс видит единственный возможный путь «обнаружения» экзистенции (как для Другого, так и для самого Я). Таким образом, философ ставит в центр своего философского исследования не просто «экзистенцию», но экзистенцию, понятую как «бытие-в-коммуникации».

Категория бытия выступает в качестве отправной точки философствования Ясперса; исходя из нее рассматривается человеческая реальность в целом и ее отдельные феномены – сознание, общение, язык и т.д. Такой «уклон в онтологию» отчасти сближает концепцию Ясперса с философией Хайдеггера; однако Ясперс, в целом сохраняя общую для всех представителей экзистенциально-персоналистской традиции «онтологизированность» подхода к языку и сознанию, не только иначе трактует само понятие бытия, но и предлагает совершенно иные, чем Хайдеггер, способы его «просветления».

Одной из фундаментальных характеристик бытия, согласно Ясперсу, является его «слойность», неоднородность, в соответствии с кото-

рой философ выстраивает иерархию видов коммуникации. В качестве одной из основных антиномий ясперовской философии выступает противопоставление «подлинного» и «неподлинного» общения; первое возможно только на уровне экзистенции, второе осуществляется на уровнях «наличного бытия», «сознания вообще», а также в сфере духа. Подлинная коммуникация, как и само человеческое существование, с точки зрения Ясперса, имеют своей основой трансценденцию и соединяются с ней посредством «философской веры». Последняя есть способность признать трансценденцию в качестве бытия, иного по отношению к нам, но к которому мы относимся. Трансценденция как особый вид бытия требует особых форм языкового выражения; последние философ разделяет на три группы: «я различаю феномены реальности, знаки экзистенции и шифры трансценденции» [2].

Концепция языка, предлагаемая Ясперсом, во многом близка положениям хайдеггеровской философии. Так, Ясперс, как и Хайдеггер, считает нецелесообразным научный, формально-логический анализ языка. Сущностью языка является отнюдь не его рациональное содержание, но сумма значений, посредством которых «открывается бытие» и которые суть «первичные феномены», «фундаментальные отношения», зарождающиеся на грани взаимодействия двух сознаний. Далее, подобно Хайдеггеру, Ясперс большое внимание уделяет предметному аспекту организации значений, разделяя последние на порожденные непреднамеренно (т.е. возникшие независимо от человека) и создаваемые намеренно (т.е. появившиеся в процессе человеческой деятельности). Язык, как универсальное образование, выполняет функцию объединения всех существующих значений и включает их в себя. В то же время, его содержание не исчерпывается суммой заключенных в нем значений: подлинный язык, утверждает Ясперс, присутствует там, где индивидуальное сознание осуществляет свою интенцию на предмет, и заключается в способности человека посредством слова обозначить внешние по отношению к нему содержания. Этот процесс всегда происходит бессознательно, спонтанно, в момент направленности на саму вещь, но не на ее значение.

Итак, в рамках экзистенциализма сформировался принципиально новый образ языка; попытаемся определить его место в общем контексте неклассической философской эпистемы.

1. На рубеже XIX–XX вв. происходит смена статуса языка. Если раньше он воспринимался как единственно возможный способ «представлять представления», первичный и неизбежный «набросок» порядка вещей в мире, то теперь он превращается в один из объектов познания. Эта утрата языком привилегированного положения, низведение его до объекта в ряду других объектов компенсировалось, в частности, мечтой позитивистов об идеальном языке науки, попытка отшлифовать его и сделать нейтральным: только такой язык мог бы вновь взять на себя функцию полноправного посредника в процессе познания. Экзистенциализм предлагает иные способы «реабилитации» языка, рассматривая его как «дом Бытия» и один из конституирующих моментов экзистенции, сущность которого недоступна субъект-объектному познанию.

2. Важнейшими способами работы с языком в «новой» философии становятся интерпретация и формализация. Целью первой является приближение к бессознательному, говорящему через язык, но без его участия; целью второй – жесткий контроль над языком и, в конечном итоге, обнаружение форм «чистого мышления», не имеющих языкового выражения. С этим связано разнонаправленное движение мысли в XX в.: с одной стороны, к открытию бессознательного (учение Фрейда, феноменология), с другой – к формализму мышления (философия Рассела, структурализм). Философия позитивизма и экзистенциальная философия развиваются в рамках этих двух параллельных тенденций.

3. Смена стилей научного мышления повлекла за собой отказ от господствовавшего в философии XVIII – начала XIX в. метафизического дискурса, в рамках которого язык воспринимался не как собственно человеческий, но как «язык мира», язык природы, самих изучаемых вещей. Язык фактически «абстрагировался» от человека, осмысление имени переносилось на осмысление обозначаемой вещи, которая только и обладает «подлинной» реальностью, и практически не рассматривался вопрос о соотношении языка и сознания. Исходным пунктом философствования в экзистенциализме стало бытие, понимаемое как бытие человеческого сознания, т.е. специфически человеческая реальность. Экзистенциалисты предлагают рассматривать язык как манифестацию конкретной экзистенции; таким образом, язык и сознание, раньше изучавшиеся

в рамках гносеологической теории, становятся частью онтологического учения.

#### Библиографический список

1. Гайденко П.П. Человек и история в свете «философии коммуникации» К. Ясперса // Человек и его бытие как проблема современной философии. – М.: Прогресс, 1978. – С. 100–101.

2. Портнов А.Н. Язык и сознание: основные парадигмы исследования проблемы в философии XIX–XX вв. – Иваново, 1994. – С. 171.

3. Ситниченко Л.А. Человеческое общение в интерпретациях современной западной философии. – Киев, 1990. – С. 34.

4. Фуко М. Слова и вещи. – СПб., 1994. – С. 320.

5. Хайдеггер М. Бытие и время. – М., 1998. – С. 152.

В.Г. Мушич-Громыко

### ПРИНЦИП ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТИ Н. БОРА И ФИЛОСОФИЯ ЦЕННОСТЕЙ

*Цель статьи заключается в том, чтобы показать значимость методологической силы принципа дополнительности Н. Бора в его применении в философии ценностей.*

Человек всегда и при всех обстоятельствах ориентируется на определённую систему ценностей (материальных, а также теоретически-мировоззренческих). При известных обстоятельствах эта ориентация не обнаруживается, а порою двойственна. Дуализм человеческого мышления проявляется «механизмом качания маятника» ценностных приоритетов, что и составляет основную трудность понимания человека с мировоззренческой точки зрения, а далее и отношений между людьми. В современных философских представлениях очень часто дуализм мышления называют «квантовым расщеплением», подразумевая под этим пропозициональность мышления, которая результируется выбором ценностей то одного знака, то другого. Иногда рассуждения на эту тему переводят в плоскость сопоставления сознательного и бессознательного. Д.И. Дубровский в статье «Бессознательное (в его отношениях к сознательному) и квантовая механика» пишет: «А. Гейзенберг, а вслед за ним В.А. Фок подчёркивали «двуслойность» квантовой реальности, то обстоятельство, что её онтология включает два измерения: актуально существующее и потенциально существующее; то же самое мы встречаем у К. Юнга в его описании психической реальности <...>. Вместе с тем вопрос о возможностях квантовой механики в исследовании психических процессов, конечно, сохраняет актуальность...» [1, с. 59]. В той же статье Д.И. Дубровский, ссылаясь на И.В. Данилевского [2], отмечает, что Данилевский скептически относится к возможности расшифровки мозговых кодов психических явлений

и прежде всего тех, которые протекают на бессознательном уровне. «Этому, по его мнению, препятствует квантово-криптографический эффект: «любое измерение, т.е. по сути наблюдение за квантовой системой, состояниями микрочастиц, в которых кодируется информация, вызывают необратимые изменения в ней» [1, с. 68].

По нашему мнению, психические процессы и процессы мышления безусловно связаны своими стратифицированными состояниями, но принятие точки зрения о невозможности понимания «кодированной» информации ведёт к агностицизму. В данной статье мы осуществим попытку объяснения дуальности мышления, а также возможности понимания механизма пропадания информации в суждениях субъектов с помощью принципа дополнительности Н. Бора. При этом обратимся к тем сторонам принципа дополнительности, на которые философы почему-то не обращают внимания. При размышлении о принципе дополнительности обязательно нужно принимать в расчёт такие понятия как: сопряжённая пара измеряемых величин; дополнительность этих измеряемых величин; некоммутируемость операторов, которые соответствуют данным измеряемым величинам; попеременное пропадание информации об одной из сопряжённых измеряемых величин. В квантовой механике к сопряжённым величинам относят: импульс и координату частицы; потенциальную и кинетическую энергии и т.д.

Принцип дополнительности отличается от принципа неопределённости тем, что при некоторых состояниях волновой функции невозмож-



но совершенно точно измерить обе сопряжённые величины. Если мы точно измерили одну величину, то знание о второй величине пропадает (т.е. не фиксируется в эксперименте). Прибор (а к нему можно отнести и человека) своим «логическим пространством» может совпадать с «логикой» одной из измеряемых величин в отношениях с другой величиной, что и приводит к возникновению «свёртки» информации об этой величине при измерительных процедурах, когда информация об одной из величин фиксируется в полноте, а информация о второй величине «исчезает». На самом деле последняя просто «свёрнута» в той репрезентации, через которую представлена вторая измеряемая величина.

То, что мы записали, совершенно не наглядно. Поэтому обратимся к некоторой иллюстративности, которая покажет, как пропадает информация об измеряемых величинах, и одновременно покажет, что в классической области познания всегда можно найти нечто сходное с принципом дополнительности, который является основополагающим принципом в квантовой механике. Подчеркнём, что для осмысления принципа дополнительности всегда нужно доказывать дополненность величин. Если закон коммутации не выполняется при попеременном применении операторов к исследуемому объекту (т.е. если  $\hat{A} \cdot \hat{B} \neq \hat{B} \cdot \hat{A}$ ), то величины, соответствующие операторам  $\hat{A}$  и  $\hat{B}$  являются дополнительными, а далее это и означает, что при воздействии одного из операторов на исследуемый объект информация о другой величине исчезает в результате преобразований этого теоретического объекта.

Обратимся к некоторому гуманитарному объекту в виде афоризма и исследуем его с точки зрения представлений о «квантовом расщеплении мышления». В энциклопедии афоризмов читаем: «Некоторые ценности приобретаются вместе с культурой, но я думаю, что самым важным ценностям мы учимся тогда, когда заглядываем в глубины своей собственной души. М. Келанд» [3, с. 589].

Данный афоризм демонстрирует нам дуальность такого объекта, как «ценность» в сознании человека. Человек как наблюдатель, исследователь находит в слоях культуры ценности. Они значимы для него. Но если он заглянет в себя – то там он находит более важные ценности. Налицо противоречие, которое разрешается выбором человека, т.е. отношением к этим ценностям. Попро-

буем определить, какие измеряемые, сопряжённые, дополнительные величины можно было бы выделить в таком объекте как ценность. Согласно афоризму – те стороны ценности, которые с точки зрения социума значимы (это с одной стороны). Те стороны ценности, что значимы (или более значимы) с точки зрения своих внутренних убеждений. Возьмём такую ценность как жизнь. В критические моменты государства социум требует – «отдай свою жизнь». Внутреннее «убеждение» может говорить – «но это моя жизнь, как хочу, так и распоряжаюсь ею». «Волновая функция» для данного примера автору статьи представляется колебаниями (решимостью ↔ снижением решимости). Эта «волновая функция» может быть преобразована двумя операторами. В качестве таких операторов представим: законы военного времени (оператор  $\hat{A}$ ) и оператор внутреннего импульса души субъекта (оператор  $\hat{B}$ ). Система сопряжённых величин может быть представлена после воздействия на неё (систему) оператором в виде проекции. Если на указанную систему воздействует оператор  $\hat{A}$ , при этом вектор внутреннего эгоизма субъекта совпадает по направлению с воздействием этого оператора, то этот «внутренний эгоизм» не сопротивляется повелению оператора – он выражает согласие с ним (согласование с ним). Другая измеряемая величина (любовь к Родине) полностью открыта оператору – и она говорит ему: «располагай мною для своих целей». «Внутренний эгоизм» таким образом свёрткой исчез в решениях, повелениях как социального требования, так и самого хозяина – носителя этих качеств. Если теперь на систему сопряжённых величин (внутреннего эгоизма; любви к Родине) действует другой оператор (родственный «внутреннему эгоизму субъекта», например, уговоры какого-то близкого человека не жертвовать собой), то результатом может быть только одно: свёртка в свёртке. Это означает, что субъект наверняка будет воспринимать попытку перепрограммировать его отрицательно или скорее индифферентно. Доводы для этого его «волнового вектора» состояния души, приводимые «заботливым близким», будут непонятными и странными.

Поменяем теперь действия операторов. Если в течение длительного времени на мышление субъекта действует фактор его «внутренней асоциальности», подкрепляемый «внешними аргу-

ментами» внешней социальности, то результатом окончательного резюме (на какой-то период жизни) будет неприятие всего социального, в том числе и требования пожертвовать собой. Если теперь начинает действовать оператор патриотизма, то он скорее всего не поколеблет сложившегося убеждения (сложившиеся убеждения – это весьма косная вещь). Об убеждении в данном смысле «говорит», к примеру, афоризм из той же энциклопедии афоризмов: «Убеждение – это не начало, а венец всякого познания. И. Гёте» [3, с. 555]. И далее: «Убеждения – это наши собственные мнения; предрассудки – убеждения других. Л. Левинсон» [3, с. 555]. И опять в результирующей части получается свёртка в свёртке. В первом случае (когда действовал порядок операторов  $\hat{A} \bullet \hat{B}$ ) первой свёрткой является «внутренний эгоизм», второй свёрткой – «патриотизм».

Когда же действуют операторы в порядке  $\hat{B} \bullet \hat{A}$  – то сначала фиксируется свёртка «патриотизм», а далее свёртка – «внутренний эгоизм». Понятие «свёртка в свёртке» необходимо представлять себе как то состояние души, мышления, которое закрыто для альтернативного мировоззренческого влияния. При некоторых жизненных обстоятельствах «свёртка в свёртке» переворачивается самим человеком для иных измерений и для иного качества времени. Подобная пропозициональность мышления составляет фундаментальную особенность сущности человека, которая обуславливает, с одной стороны, определённости субъекта, а с другой стороны (вкупе всех определённостей) неопределённость его мировоззренческих позиций.

Видимо, именно к таким ситуациям можно отнести слова Бертрана Рассела, высказанные им в одном из своих произведений: «У всех указанных выше противоречий (которые суть лишь выборка из бесконечного числа) есть общая характеристика, которую мы можем описать как самореферентность или рефлексивность» [4, с. 24].

Следовательно самореферентность – это постоянная переменная знаковость мышления, которая результируется ориентацией то на одни ценности, то на другие. Именно эти разные ценности и являются репрезентациями системы ценностей (как целого, но дольного объекта, где дольности есть по сути ценности эгоистического качества и качества общесоциальной значимости). Другими словами, перед человеком постоянно маячат

два образа ценностей, о которых мы говорим, но в одних случаях человек применяет принцип дополнительности к этим образам и выходит на уровень позитивного приращения своего сознания, в других случаях не применяет, что заканчивается по иным случаям прекращением развития субъекта.

Теперь хотелось бы отметить точку зрения автора на определение принципа дополнительности Н. Бора. Сформулируем этот принцип, не отступая от его сути, но несколько по-своему, с учётом того, что было написано в начале статьи. Смысл принципа дополнительности заключается в том, чтобы найти соответствующие условия, благодаря которым можно было бы использовать противоречивые репрезентации исследуемого объекта для его более адекватного объяснения, но опять же при условии, что те величины, с помощью которых описывается исследуемый объект, являются сопряжёнными, дополнительными друг другу, а операторы, им соответствующие – некоммутирующими в перестановочных отношениях.

Итак, такая ценность как «жизнь», репрезентируется, согласно афоризму, то общей культурой, то глубинами собственной души. Общая культура в уровнях самореферентности этой общей культуры также дуальна, как и самореферентность отдельного субъекта. Это ставит в «повестку дня» вопрос о дополнительности к двум репрезентациям понятия «жизнь», по уровню общей культуры и по уровню субъектного разрешения данного вопроса. А уже далее найденные две дополнительности следует объединить в систему и искать принцип дополнительности к данной системе. Если мысленно продлить данную процессуальность к началу жизни человека или к концу её, то принцип дополнительности мы должны воспринимать как «лестницу оснований и основ», ведущей субъекта либо по восходящей культурной организации его жизни, либо по нисходящей, что не исключает и промежуточность принятия решений, когда «качение маятника мышления» не позволяет продвинуться ни вперёд, ни назад (это видимо можно обозначить «застоем» в существовании субъекта). Под основой же «лестницы оснований и основ» следует понимать систему двух противоречивых репрезентаций исследуемого объекта, которые дуально описывают этот объект. Под основанием же следует иметь в виду поиски решений для устранения дуальности репрезентаций через опору на неко-

торые найденные условия (теоретические абстракции, некоторую операциональность – как это примерно происходит в квантовой механике, когда она устраняет противоречие репрезентаций электрона в виде понятий: «волна», «частица»).

Осуществив пробный, гипотетический акт для нахождения принципа дополнительности для двух репрезентаций такой ценности как «жизнь» в линии её общекультурной интерпретации: «Лишь тот достоин жизни и свободы, кто каждый день идёт за них на бой». Каждый день идти на бой за свободу и жизнь – это означает, что человек каждым прожитым днём должен утверждать закон, порядок, конституцию, позитивно-трансляционную волну традиции своей страны, цивилизации в целом. Если же прожитые дни разрывают цепочку целостности тех последовательностей, что обозначены выше, то это означает лишь существование в жизни человека факторов, которые торпедируют эту указанную целостность. Человек не может осуществлять своей мировоззренческой «пропедевтики» без согласования этого осуществления с другими людьми. Но всегда ли возможно это согласование, и всегда ли это нужно осуществлять?

Для разрешения этих трудных вопросов введём такое понятие, как «мировоззренческая стилистика». Стил жизни, стиль мышления всегда выражает уникальность явления. Причём множественность этих уникальностей в применении, что к социуму, что к отдельному человеку, сводимо к типологическому понятию «стилистика». В лингвистике, в языкознании такие типологии существуют (дескриптивная стилистика, текстовая стилистика, речевая стилистика, функциональная стилистика, прагматическая, теоретическая, от автора, от адресата, от истории, от сопоставления, от языковой относительности и прочих стилистик [5, с. 492]). Нет только понятия «мировоззренческая стилистика» ни в словарях, ни в энциклопедиях, а также в философских текстах.

Следовательно, стилистика – это особенный тип композиции текста, когда сама композиция (своей монтажностью) выражает какую-либо идею, а значит, и мировоззренческий аспект. Это означает правомочность существования такого понятия как «мировоззренческая стилистика». Мировоззренческие стилистики можно типологизировать в линии наших рассуждений на восходящую МС (мировоззренческую стилистику), нисходящую МС, промежуточную МС. В свете такой типологизации, вопрос о принципе допол-

нительности к тем общекультурным репрезентациям, о которых мы говорили выше, должен сводиться к вопросу различения обусловленностей восходящего принципа дополнительности, а также обусловленностей, которые погружают мышление (а далее и саму деятельность человека) в нисходящую мировоззренческую стилистику. Система рациональных принципов, поддерживающая, обуславливающая тип восходящей мировоззренческой стилистики, и будет принята тогда за принцип дополнительности. Единство конкретно абстрактного и конкретно единичного, когда уже мы пытаемся найти общую систему рациональных принципов для системы социальной, градуированной до единичного (т.е. человека с его мировоззренческими установками), и этих единичностей, будет представлять ещё один уровень дополнительности. Далее можно (или ранее можно) осуществлять формулирование теоретической схемы дополнительности между парами единичностей или между группами единичностей.

*Резюме:* «Человеческий мир наполнен ценностными представлениями, ибо явления природного и социокультурного плана имеют для человека отнюдь не одинаковую значимость. «Человек не просто распознаёт благо или зло, чтобы затем утвердить одно и избавиться от другого, он наделяет значением окружающий его мир, чтобы ориентироваться и действовать в нём. Этот человек именует вещи добром или злом, справедливый или несправедливый, чтобы затем претворять свои проекты в жизнь» [6, с. 300]. И действительно, предметы, входя в человеческий мир, теряют нейтральность, обретают определённую упорядоченность в поле сознания по степени значимости» [7, с. 13]. Степень упорядоченности ценностей назовём «последовательностью гармонии», выстроенной именно ступенями найденных принципов дополнительности. В гуманитарной сфере знания все ступени принципов дополнительности и составляют смысл такой ценности как «жизнь», когда в этой «жизни» «свёртки» – как «подводные камни» – обнаруживаются, сопоставляются с условиями их неявного влияния неявных помех, а затем устраняются рациональными способами соответствующих систем.

#### Библиографический список

1. Дубровский Д.И. Бессознательное (в его отношении к сознательному) и квантовая механика // Философские науки. – 2006. – №8.

2. Данилевский И.В. Структуры коллективно-бессознательного: квантовоподобная социальная реальность. – Казань, 2004.

3. Борохов Э. Энциклопедия афоризмов. – М.: АСТ, 2000.

4. Рассел Б. Введение в математическую философию / Перевод с англ. В.В. Целищева, В.А. Суворцева. – Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2007.

5. Языкознание. Стилистика: Большой энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998.

6. Дробницкий О.Г. Мир оживших предметов. – М., 1967.

7. Философия ценностей: НГТУ, Методическая разработка, №2304, Часть 2 / Сост. М.П. Данилкова, рецензент В.В. Крюков. – Новосибирск, 2002.

И.И. Пекарская

## ЗАПОВЕДИ ТОРЫ КАК ЦЕННОСТЬ ИУДАИЗМА

Национальная культура – материал очень тонкий и сложный. Порой трудно понять истинное содержание традиции вне исторического и культурного контекста и/или не имея возможности общения с носителями живой национальной культуры, с которыми можно было бы соотнести свое понимание. И сейчас не так легко восстановить содержание и принципы еврейской религиозной жизни, еврейской этики – основ еврейской национальной культуры, так как в течение двадцатого «атеистического» столетия уровень религиозности серьезно понизился во всем мире. На территории СССР этот процесс проходил особенно жестко и радикально. Это привело к тому, что здесь сохранились только небольшие очаги еврейской культуры в крупных городах. Одно дело, когда человек, начавший изучать еврейскую традицию и закон, знает, что где-то рядом есть люди, посвятившие его изучению всю свою жизнь, что существует практика анализа исследуемого материала. Современная «восстановленная» еврейская община в большинстве своем пока этой практикой обладает в малой степени, так как традиция не возрождается, если произошел перерыв в ее соблюдении, она может только сформироваться заново, что требует времени. Вследствие этого российский исследователь остается один на один с текстами, построенными по законам и принципам ему не знакомым, культурой, оперирующей системой ценностей, скрытой от стороннего, не «вжившегося» в нее, наблюдателя. Только тот, кто понимает многослойный характер толкований мудрецов, влияние их чисто еврейских переживаний, дополняющее их понимание смысла Писания, – может понять суть заповедей и их мотивировку.

Иудаизм сегодня оказался одной из самых загадочных религий, о которой в народе, а, нередко, и в научной литературе, распространяется немало мифов, имеющих мало общего с действительным содержанием этого древнего вероучения. К сфере заблуждений относятся и наши знания о неотъемлемой составляющей иудаизма, его внутренней характеристике – о Заповедях Моисея. Таким образом, очевидна научная необходимость изучения смысла заповедей: чем обусловлено их соблюдение, каково эмоционально-психологическое состояние соблюдающих религиозный закон евреев, какова иерархия в системе заповедей и многие другие вопросы, требующие разрешения их с помощью наук, и, в частности, философии.

Существует мнение, отрицающее исследование смысла заповедей Торы именно с философской точки зрения. Концепции средневековых еврейских философов, в рамках которых вопрос о смысле заповедей представляется вопросом естественным и практически-необходимым, не имеют никакого значения в системе понятий, на которых сегодня мы основываем свое мировоззрение. Тем не менее, размышления о смысле заповедей способны пролить новый свет на Галаху (законодательная часть Талмуда), поскольку в определенном аспекте благодаря подобному переосмыслению можно не только осознать связь между верой, законом и исполнением заповедей, но и понять уникальность иудаизма: почему закон и исполнение заповедей, возможно, единственный способ выражения веры. Достичь цели здесь можно именно при помощи философии, так как историческая наука не всегда склонна анализировать культуру через ее ценности, а стремится приме-

ритель к каждой отдельной системе всеобщий закон, анализируя законодательство одного народа сквозь призму другого. При изучении заповедей Торы и еврейского права, в основу которого легли эти заповеди, важно понять общую концепцию еврейского законодательства, только тогда можно верно истолковать отдельные законы.

Говоря о смысле заповедей в иудаизме, мы говорим об иудаизме как таковом в его развитии и многообразии взглядов. Заповеди – это внутренняя характеристика еврейской религии. Суть заповедей Торы – Завет между Богом и еврейским народом и условия его соблюдения. Завет, т.е. еврейская религия как таковая, содержит в себе определенный корпус права, не только канонического, что было бы понятно, но и гражданского, а также уголовного, который имеет свою специфику. М. Маймонид (РаМБаМ, 1135–1204) считает, что Тора – это конституция народа Израиля. Согласно Маймониду познание Бога играет двойную роль по отношению к этой конституции: в своей полноте – это высшая цель конституированного общества, в своей элементарной форме – предпосылка закона. Еврейский просветитель М. Мендельсон (1729–1786) писал: «...иудаизм не знает “религии откровения” в том смысле, в каком она понимается христианами. Израильтяне имеют божественное законодательство. Законы, заповеди, повеления, жизненные правила, поучения о воле Бога касательно того, как они [евреи] должны себя вести, чтобы достигнуть переходящего и вечного блаженства, – все подобные положения и предписания были даны им через Моисея, в откровении, чудесным и сверхъестественным образом...»<sup>1</sup>. Согласно его мнению, иудаизм содержит законы, предписания, заповеди, которые должны были быть характерными для этого народа и следование которым должно было привести как к процветанию всего народа, так и к личному счастью каждого его сына. Бог-Законодатель здесь выступает как покровитель, союзник, заключивший завет с их предками, как основатель и глава этого народа; и Он дал Своим законам самые торжественные санкции – публично, чудесным образом, – тем самым возложив эти законы на народ и на всех его потомков как неизменный долг и обязательство. Именно поэтому еврейские мудрецы и комментаторы Торы задавались неожиданным для классического мышления вопросом, почему Тора начинается с рассказа о сотворении мира, а не с изложе-

ния заповедей. Подобный подход характерен для традиционного еврейского понимания Торы как книги Завета, книги заповедей, обязательных в силу Завета, а не в силу тех или иных теологических предпосылок. Таким образом, источник религиозного содержания заповедей в том, что они – заповеди Всевышнего. Из них часть заповедей, касающиеся преимущественно сфер социальных отношений и уголовного права, логичны и даже необходимы в любом обществе, более того, легли в основу современного гражданского права. Но обоснованием многих заповедей – таких, как заповедь «вдевать кисти в углы одежды своей» или законы кашрута, – является только вера в то, что они были даны Богом на горе Синай. Если исключить истинность Синайского откровения, то исчезнет и смысл их соблюдения, если не принять за таковой трех-четырёх тысячелетнюю традицию.

В кодексе Моисея не делается различия между законом религиозным и светским, между законами гражданскими, уголовными и моральными. Эта неразделимость имеет важные практические последствия. П. Джонсон делает соответствующие выводы: «Согласно духу законов Торы, все их нарушения оскорбляют Бога. Нарушения законов носят абсолютный характер, и не во власти человека помиловать или сделать исключение. Возмещение убытков, понесенных пострадавшим смертным, является недостаточным; компенсации требует и Бог, а это сопряжено с суровым наказанием»<sup>2</sup>. В других кодексах обманутый муж может простить неверную жену и ее любовника. Кодекс Моисея требует предания обоим смерти. Если другие кодексы предусматривают монаршее право помиловать даже в случаях убийства, Тора подобное право отвергает, равно как и право богатого человека откупиться от возмездия денежным штрафом; она требует казни за убийство, даже если убит «всего лишь» слуга или раб. Существует и ряд других преступлений, когда «гнев Господень» настолько велик, что никакой денежной компенсации недостаточно. Какими бы жестокими нам сегодня не казались некоторые законы Торы, именно этот кодекс сделал гуманнее общее право Ближнего Востока, где зачастую преступник лишался руки или даже жизни за кражу куска хлеба или нанесение побоев, а также предоставляло самые широкие права привилегированной части общества и практически никаких прав – низшим классам. Для народа Израиля смертная казнь ни в коем случае не

может быть применена там, где речь идет об имущественных отношениях. Кража никогда не наказывается смертной казнью, независимо от того, у кого было украдено имущество: у царя, знатного человека, рядового гражданина или раба. Штраф, который выплачивает вор, одинаков во всех этих случаях и зависит только от обстоятельств.

Законы Пятикнижия включают в себя не только законы в строгом смысле слова, но и увещания, этические предписания, а также установления, регулирующие отправление многочисленных религиозных обрядов, совершение храмовых жертвоприношений и т.п. То, что в других обществах обычно не подлежит законодательному регулированию, в Торе становится составным элементом государственного законодательства. Менее всего известны в иудейской среде те предписания Торы, которые стали фундаментом Галахи. Это законы, основанные на давности или обычаях (Устная Тора), которые регламентируют все аспекты жизнедеятельности. На сегодняшний день этот корпус законов вырос во много раз. Так, одна единственная фраза из книги Исхода: «Не вари козленка в молоке матери его» [Исход 23:19], которая в начале представляла запрет на жестокость или попытку законодателя отдалить евреев от языческих обычаев и практики, послужила основой для сложной системы правил питания. Подобные правила, представляющие собой развитие и конкретизацию Торы, нашли свое отражение в Мишне, правовом кодексе иудаизма, который оформился в конце II в. н.э. и получил дальнейшее развитие в Талмуде в период раннего Средневековья и продолжает развиваться в раввинистических комментариях вплоть до наших дней. Устная Тора разъясняет и конкретизирует законы Торы, которые в их изначальном варианте зачастую не дают представления о том, как, например, соблюдать Шаббат. Бесконечное совершенствование законодательства говорит о том, что евреи — народ, который выработал целостный взгляд на жизнь и налагаемые ею обязательства.

Тора определяет жизнь еврея в малейших деталях, и это, на первый взгляд, не оставляет места для совести. Профессор И. Гайнеман замечает: «При обзоре заповедей у мудрецов Талмуда поражает, что моральные обоснования встречаются у них относительно редко. Им не приходило в голову, что обрезание и диетарные ограничения призваны, как объясняли философы, ослабить наши страсти. <...> Как же тогда объяснить

расхождение между верой почти всех мудрецов Талмуда в морально-религиозные цели Торы и их едва ли не полным пренебрежением к поискам моральных обоснований заповедей? <...> Мудрецы напоминают в этом вопросе ребенка, который уверен, что отец не велит ему делать ничего, что не имеет пользы или воспитательного значения. Если удастся понять смысл части заповедей — хорошо, однако у ребенка нет настоящей необходимости в систематическом поиске смысла; он не переживает, если ему приходится выполнять заповеди, смысл которых от него скрыт. <...> Прежде всего мудрецы стремились не к доказательству нравственной ценности заповедей с помощью логики, а к тому, чтобы сделать возможным нравственное воздействие заповедей»<sup>3</sup>. Более того, среди мудрецов было немало таких, которые запрещали углубляться в поиск смысла заповедей. Не случайно Талмуд содержит следующую максиму, созвучную с этикой долга И. Канта: «Тот, кто исполняет приказ, выше того, кто действует по собственной инициативе»<sup>4</sup>. Согласно РаМБаМу, в основе строения мира лежит целесообразность. В этом аспекте Тора и ее заповеди превосходно укладываются во все мироздание. Она дана ради определенной цели — точно так же, как все во вселенной создано с определенной целью. Если заповеди даны человеку — значит, они призваны воспитать в нем определенные качества, заложенные в нем по самой его природе. Маймонид подчеркивал воспитательную функцию заповедей: «Бог никогда не меняет природу человека посредством чудес... Именно по этой причине существуют предписания и запреты, награды и наказания»<sup>5</sup>. Маймонид считал, что закон должен соблюдаться всеми людьми — и невеждами, и философами. Какова бы ни была мотивировка божественных заповедей, эти заповеди должны выполняться буквально.

Вся еврейская литература носит этический характер. В Вавилонском Талмуде встречаем следующий пассаж: «В день Небесного Суда спрашивают человека: “Была ли тебе вера в делах, было ли у тебя установленное время для изучения Торы, заботился ли ты о продолжении рода, уповал ли ты на спасение, с мудростью ли участвовал в ученых спорах, постигал ли из одного другое?”»<sup>6</sup>. Эта цитата дает понять, что этика является ядром иудаизма; прежде всего прочего Бога интересует не вера или соблюдение ритуалов, а наша порядочность. Второй вопрос «не-

бесного суда» связан с изучением Торы. Иудаизм считает, что Тора учит человека морали, а также помогает каждому изучающему ее стать ближе к еврейскому народу. Третий вопрос касается рождения детей. Раввин И. Гринберг писал, что воспитание детей есть «выполнение завета о передаче следующему поколению мечты о совершенном мире и обязанности работать ради достижения такого совершенства»<sup>7</sup>. Четвертый вопрос напоминает о надежде на наступление этих прекрасных времен. Первые три вопроса относятся к «микро-проблемам», здесь иудаизм обращается к отдельной личности. Но каждый еврей также является частью своего народа и гражданином мира. На еврейском народе лежит обязанность делать все возможное для «Тиккун Олам» – «совершенствования мира».

Несмотря на то, что среди еврейских мудрецов было немало противников исследования смысла заповедей, так же распространено мнение, что израильтяне были первым народом, который пытался систематически давать обоснование религиозных вопросов. Даже в языке, который является отражением жизни народа, определение религии передается не через понятие благочестия, а через термин «даат» – «познание». М. Мендельсон, споря с рационалистами средневековья, отмечал, что иудаизм – прежде всего религия действия, и именно это отличает иудаизм от христианства. Но тот же Мендельсон предостерегал от излишнего углубления в детали заповедей. Другой мыслитель, Ш.Р. Гирш (1808–1888), отводит центральное место разъяснению заповедей во всех их подробностях: «Символ иудаизма – не вера, а свод законов». Их великий предшественник М. Маймонид в своем самом значительном труде «Мишнэ Тора» сказал: «Изучая законы святой Торы, человек – в меру своих способностей – должен стараться понять их конечную цель. Всегда существует нечто, чему он, не понимая принципа, не может найти объяснение, – тем не менее, надо опасаться легкомысленного к этому отношения. <...> Подобно тому, как не следует заниматься измышлениями о благословенном Боге, так не следует и размышлять о Его заповедях, как о чем-то обыденном»<sup>8</sup>. Таким образом, мы выявляем принцип «Тора с небес» – не предмет «веры», а предмет знания и постижения.

Существуют определенные границы интерпретации законов Торы. Например, закон «око за

око» [Исход 21:23–25], который мы встречаем в научной литературе в качестве иллюстрации жестокости нравственных принципов Ветхого Завета или примера законов возмездия – *lex talionis*. Мудрецы Талмуда, опираясь на законы Устной Торы, никогда не комментировали этот закон буквально, определяя наказание воспроизведением причиненного зла, так как видели справедливость в минимализации нанесенного ущерба через выплату штрафов и компенсаций. Однако, высказываясь по этому вопросу, Ш.-Д. Луцатто (1707–1747) полагал, что судья имеет право осуществить суд «око за око», если преступник – богач, который не почувствует тяжести денежного штрафа, как это принято, и будет продолжать наносить людям телесные повреждения. Гирш на подобный подход смотрит критически: «Отрицающий любую деталь из Торы, будь это Тора письменная или Устная, – слово Господне опозорил»<sup>9</sup>. Это означает, что и в вере, и в делах можно либо быть настоящим евреем, хранящим всю Тору, либо пренебречь волей Всевышнего. Ведь недаром для мудрецов предметом обсуждения был вопрос, почему в Торе сначала дается история сотворения мира, а затем законы. В такой подаче материала видна определенная логика: сначала подается концепция закона, объясняется его цель, а затем уже дается закон. Без знания концепции законодательства мы можем каждый отдельный закон трактовать как нам удобно, в том числе через идеи Кодекса Хаммурапи с его привязанностью к частной собственности, где человек может рассматриваться как собственность и в этом будет его максимальная ценность, что совершенно чуждо закону Моисея. В «концептуальной» части Торы, в первых главах книги Бытие дается история сотворения Адама по образу и подобию Всевышнего, что задает основной принцип подхода к человеку в еврейском праве: все принадлежащее к роду человеческому, включая рабов, – это люди, а любая человеческая жизнь священна. Закон Моисея, будучи богоцентрированным, автоматически ставит в центр всего и человека, поэтому без уравнивающего всех людей представления о святости человека невозможно адекватное толкование законов Торы. Заповеди выступают как моральный долг, послушание и средство связи с Богом. Исполнение заповедей важно само по себе, т.е. не обязательно понимать их смысл. Но понимание и исследование смысла заповедей – также важная составляющая еврей-

ского закона. Далеко не все заповеди понятны с рациональной точки зрения, но попытка их осмысления приближает к постижению Всевышнего – не случайно в качестве определения религии в иврите используется термин «по-знание».

Закон Торы является ценностью, которая, согласно вере, ни в коем случае не является творением человеческой субъективности, общественным порождением и понимается как моральный, социальный и жизнеустроительный закон. Религиозный смысл заповедей заключается в том, что их соблюдение – единственная возможность связи с Творцом и служения Ему. Изучение заповедей ведет к постижению Бога. Заповеди в своем комплексе создают структуру жизни еврея, прописывающую всю его жизнь до мельчайших подробностей от рождения до самой смерти. Заповеди предназначены для того, чтобы улучшить, усовершенствовать природу человека. Нет смысла искать моральный смысл каждой отдельной заповеди, так как они сами по себе представляют моральную ценность. В свете этого иудаизм предстает религией действия, направленной на социальную активность человека с целью усовершенствования мира.

#### Примечания

<sup>1</sup> Мендельсон М. Иудаизм как богооткровенное законодательство // Евреи в современном мире. История евреев в новое и новейшее время: антология документов. Т. I / Сост.: П. Мендес-Флор, Й. Рейнхарц. – М.; Иерусалим: Мосты культуры – Гешарим, 2003. – 575 с. – С. 192.

<sup>2</sup> Джонсон П. История евреев / Пер. с англ. И.Л. Зотова. – М.: Вече, 2006. – 480 с. – С. 33.

<sup>3</sup> Гайнеман И. Смысл заповедей. – Иерусалим: Изд-во «Амана», 1995. – 385 с. – С. 38–48.

<sup>4</sup> Гайнеман И. Там же. – С. 26–31.

<sup>5</sup> Цит. по: Сират К. История средневековой еврейской философии / Науч. ред. У. Гершович, Д. Фролов. – М.; Иерусалим: Мосты культуры – Гешарим, 2003. – 709 с. – С. 260.

<sup>6</sup> Вавилонский Талмуд. Антология Агады. Т. 1 / Под общ. редакцией А. Штейнзальца и С.Аверинцева. – Иерусалим; М.: Израильский институт талмудических публикаций, 2001. – 325 с. – С. 94.

<sup>7</sup> Цит. по: Раввин Иосиф Телушкин. Еврейская мудрость. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. – С. 16.

<sup>8</sup> Цит. по: Краткая книга заповедей / Сост. Хафец Хаим. – Иерусалим: Изд-во ЛЕВ SAMEAX, 2000. – 149 с. – С. 1.

<sup>9</sup> Гайнеман И. Указ. соч. – С. 158–186.

А.В. Скворцова

### СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ЕВРОПЕЙСКОГО И РУССКОГО КОНСЕРВАТИЗМА (на примере Э. Бёрка и К.Н. Леонтьева)

*В данной статье рассматриваются социально-философские концепции европейского и русского консерватизма на примере двух мыслителей – Э. Бёрка и К.Н. Леонтьева. Автор выделяет основные смыслообразующие ценности философии консерватизма и проводится сравнительный анализ понимания некоторых из этих понятий в европейской и в русской традициях.*

**Ключевые слова:** традиционализм, иерархизм, органицизм, иррационализм, авторитаризм, антииндивидуализм.

Одним из видных представителей европейского консерватизма является английский мыслитель Э. Бёрк. Именно он положил начало концептуальному оформлению данного направления в качестве самостоятельного течения социально- философской мысли. Теория и практика классического европейского консерватизма развивалась в противовес либеральным идеям, принесенным Французской революцией. В первых же своих работах Э. Бёрк, выразил протест против просветительской веры

в естественное добро, в то, что человек от рождения хорош по своей природе и его в дальнейшем развитии вполне можно предоставить самому себе, избавив от оков, налагаемых государством и церковью.

Человек, по мнению Э. Бёрка, нуждается во множестве сдерживающих факторов, одним из которых является общество. Социальное пространство задает правильный ход индивидуальному развитию, коллективный разум предохраняет от заблуждений и ошибок. Носителем этого



разума являются *традиции*. Индивидуальному разуму Э. Бёрк противопоставлял традиции, следование которым он считал основой политической деятельности. Все реформы могут осуществляться только без ломки традиционных устоев общества. Под традициями можно понимать привычки, обычаи, накопленные веками, социальные институты способные быть внедренными в современную жизнь. «Когда из жизни уйдут старые обычаи и правила, потери будут невозместимы. С этого момента у нас нет более компаса, и мы не знаем, в какой порт мы плывем» [1, с. 81].

Исходя из несовершенства человеческой природы, Э. Бёрк отрицал принцип равенства, утверждая закон *иерархии*, в связи с которым в обществе существует множество сословий и рангов. Одни люди призваны повелевать, другие подчиняться, поэтому социум носит строго дифференцированный характер. Каждое сословие несет свои обязательства перед государством. Существовать общество может только благодаря иерархии функций, авторитетов, индивидуальных статусов. Любая иерархия предполагает систему ограничений. Равенства, равноправия и быть не может. Этот утопический лозунг просветительского рационализма тем вреднее, чем большую унификацию производит среди людей, лишая их своеобразия, самобытности. Отсутствие иерархии порождает торжество посредственности, угашает творческие способности индивидуума. Строго иерархическое построение общества, каждый член которого четко осознает границы и возможности своей деятельности, было идеалом для первых европейских идеологов консерватизма, считавших такой порядок единственно возможным. Э. Бёрк резко критиковал Декларацию прав человека и гражданина, провозгласившую равенство всех людей перед законом. Люди не равны, и это признается обществом, в котором неизбежно социальное и политическое неравенство. Равенство возможно лишь перед лицом Божиим, в обществе присутствует строгая дифференциация, сословная структура, люди отличаются по моральным, умственным качествам, по характеру занимаемого положения и исполняемой должности. «Во всех обществах, состоящих из разных классов граждан, необходимо, чтобы был выделен определённый класс, которому принадлежало бы господство» [2, с. 197]. Причём особую роль в государстве Э. Бёрк отводил аристократии. «Народ — это сумма лиц, которая не

может составить единую личность, действующую как одно лицо, поэтому «во всех обществах, состоящих из разных классов граждан, необходимо, чтобы был выделен определённый класс, которому принадлежало бы господство» [2].

Одним из центральных положений, выдвинутых Э. Бёрком, был иррационализм. Британский мыслитель не отрицал разум как таковой, он лишь подчеркивал, что разум воплощается не в индивидуальном сознании, а в историческом опыте столетий. Э. Бёрк делал упор на внерациональные формы познания и освоения мира, отказывая разуму в главенстве. Гораздо более важную роль в природе человека играют чувства, вкусы, неосознанные привычки. Антиисторическому абстрактному рационализму Э. Бёрк противопоставляет предрассудки. В них скрыта мудрость, унаследованная от предков, без которой люди лишаются настоящих ориентиров. «Мы боимся предоставить людям жить и действовать только своим собственным умом, потому что подозреваем, что ум отдельного человека слаб, и индивидууму лучше черпать из общего фонда, хранящего веками приобретенную мудрость нации», — писал Э. Бёрк [1, с. 86].

Отсюда невозможно до конца понять законы функционирования общества и государства, поэтому нужно быть осторожным в осуществляемых реформах и не проводить их на основе абстрактных теорий. Для этого «более всего необходим практик, а не профессор метафизики» [1, с. 200]. Происхождение любых конституций теряется во мраке времен, в конце концов, их создает само Провидение. Все изменения должны происходить не с помощью отвлеченных идей, которые не в состоянии уловить все нюансы социального организма, для устройства государства требуется «самое утонченное мастерство».

Рационалистическому, механическому пониманию общества, свойственному просветителям, Э. Бёрк противопоставил идею *органицизма*, рассматривая общество как единый живой организм. Консерватизм для интерпретации социальных явлений неизменно использует органические категории. Он изучает общество, по выражению Э. Бёрка, «посредством того же плана сообразности с природой, призывая на помощь ее непогрешимое и могучее чутье» [1, с. 101]. Предполагая, что у природных и социальных явлений «основа метафизическая одна и та же» [3, с. 80], консерваторы делали вывод о том, что за-

коны органического развития присущи всему существующему в пространстве и времени, то есть, являются законами бытия всего сотворенного в его природном и социальном аспектах.

Общественный порядок в философии консерватизма держится на *авторитете*, который имеет любое социальное объединение. Этот авторитет часто сакрализируется. «Те, кто правят государством, как бы олицетворяют Самого Бога, вот почему они должны сознавать высоту и достоинство своего предназначения», — писал Э. Берк [1, с. 89]. У философов-консерваторов присутствует установка на сильное государство, способное поддерживать и защищать традиции.

Теория и практика классического европейского консерватизма, оказала большое влияние на формирование философских концепций русских мыслителей консервативного направления, среди которых важнейшее место занимает К.Н. Леонтьев. Как и Э. Бёрк, он находился в оппозиции к оптимистическому пониманию человека, свойственному секулярной идеологии. К.Н. Леонтьев не принимал *антропологию* — веру в идеальное, самостоятельное, автономное достоинство человеческой личности, рассматривая последнюю только в свете служения обществу. К.Н. Леонтьев стоял на позиции *антииндивидуализма*, возражая против обожения прав и свобод человека, которая воцарилась в Европе с конца XVIII века. Когда Европа попыталась воплотить в жизнь принципы свободы, равенства, индивидуализма, это привело к возникновению такого явления как «*средний человек*». «Средний человек» — посредственная по духовным и умственным способностям личность со стандартными запросами и потребностями, не ставящая себе высоких целей, а погрязшая в материализме, существо космополитическое и интернациональное. Для К.Н. Леонтьева в качестве «среднего человека» выступает западноевропейский мелкий буржуа, лавочник и пролетарий, под низкий уровень развития которых подгоняется все общество, которое могло быть прекрасным и возвышенным. Сверхличностные ценности, по Леонтьеву, должны быть выше личного блага, так как именно в сверхличностном, государственном служении реализуется полноценная индивидуальность. К.Н. Леонтьев никогда не писал о человеке «вообще», человек выступает у него только в определенном социальном, национальном и конфессиональном отношении.

Европейские и российские консерваторы были едины в убеждении о естественности и даже неизбежности существования социальной иерархии. Для русской консервативной философии тоже характерно представление о человеческом обществе как о живом организме в самом буквальном понимании, в котором роль органов играют сословные группы.

Очень четко приверженность к сословному строю была выражена К.Н. Леонтьевым, признававшим громадную роль дворянства в российской истории. Выступая за элитарность, К.Н. Леонтьев доказывал, что «сословный строй в десять раз прочнее бессословного» [4, с. 686]. Для Леонтьева строгая сословная иерархия — мощное препятствие на пути к смесительному упрощению и распаду, всеобщему уравниванию по нижней мерке, гарант государственной прочности.

Большое значение в работах К.Н. Леонтьев уделял дворянству, будучи твердо уверенным, что аристократия — это носительница исторических преданий, хранительница «идеи благородства, идеи чести». Вместе с тем в качестве беспрекословного авторитета, стоящего над сословиями (в том числе и над дворянством) выступал монарх. К.Н. Леонтьев неоднократно подчеркивал, что народ чтит дворянство только как сословие «царских слуг». Для консерваторов в России, наряду с защитой сословности, одновременно не менее принципиальным было стремление к недопущению самостоятельной роли любого сословия, которое будет, именно благодаря своей самостоятельности, ограничивать самодержавие. Народный характер самодержавия, о котором так много говорили философы-консерваторы, предусматривал равенство перед тронем всех сословий. Например, К.П. Победоносцев резко критически относился ко всем требованиям дворянства о предоставлении ему особых прав, заявляя, что «дворяне одинаково со всем народом лежат обузданию» [5, с. 453].

В этом одно из различие между европейским и русским консерватизмом. Авторитет монарха-самодержца в России был намного выше, чем в Европе, и это не позволило сформироваться сколько-нибудь автономной российской аристократической традиции. По мнению К. Леонтьева, «царизм был так крепок, что и аристократическое начало у нас приняло под его влиянием служебный... характер» [6, с. 42]. В концепциях русских консерваторов государство неизменно зани-

мает доминирующее положение, причем в большей степени, чем это было у европейцев.

В европейском и русском консерватизме по-разному осмыслялось положение в обществе аристократии. Если европейцы настаивали на ее исключительном положении, дающим, в силу этой исключительности, права контролировать самодержавие, то отечественные представители консервативного направления сходились в том, что сословия различны лишь по своим правам и обязанностям, и все они одинаково подотчетны монарху, деятельность которого оценивать и ограничивать совершенно недопустимо.

Идея конституционализма, в той или иной форме принимаемая всеми западными консерваторами, русскими в принципе отвергалась. Российские охранители, пытаясь доказать особый путь страны, представляли принцип партийности чисто западным явлением, которое принципиально чуждо России.

Для русских философов-консерваторов власть самодержца стоит над законом. Она является Богоданной и не может, поэтому ограничиваться ничем кроме сознания своего высокого предназначения. Европейская идея о приоритете прав личности над государственной властью подменялась в России идеей служения личности этой власти. В России социальные отношения на правовой основе получили несравненно меньшее развитие, чем в Европе. Гарантии от социальной энтропии русские консерваторы старались искать не столько в сфере правовых технологий, сколько в пространстве внутреннего духовного мира человека, в его этическом развитии.

Органицистские идеи пронизывали все творчество русских философов-консерваторов, понимающих общество как живой сложный организм, со своими особыми принципами функционирования. Особенно ярко это выражалось у К.Н. Леонтьева. Отправным моментом в органицизме К.Н. Леонтьева является утверждение о едином характере явлений, процессов, происходящих в живой природе и в общественной жизни, определенной аналогии между природными и социальными организмами. В своей книге «Византизм и славянство» К.Н. Леонтьев, рассматривая общество как органическое материальное явление, подчеркивал, что любая материя может приобретать ту или иную форму лишь при выражении определенной идеи. Например, если материей является стекло, а искомой формой стакан, то

далее цилиндрического сосуда, полого изнутри, материя стекла распространяться не может. Форма есть ни что иное, как «*деспотизм внутренней идеи*» [7, с. 75], не дающей материи разбегаться. Это объединение общества на основе «деспотизма внутренней идеи» представляет собой, по К.Н. Леонтьеву, высшую форму развития.

Для каждого общественного организма, таким образом, естественной является та государственная форма, которая организует социальную материю, согласно идее, заложенной в основание этого политического оформления. В России такой идеей, по мысли К.Н. Леонтьева, выступает «*византизм*», который в государстве значит самодержавие, а в религиозном отношении значит восточное христианство [8, с. 19]. К.Н. Леонтьев замечал, что все государственные формы не случайны, они представляют собой воплощение заложенных в них идей.

«Деспотизм внутренней идеи», поддерживающий единство и развитие общества, сохраняется за счет традиций. Таким образом, у К.Н. Леонтьева, как и у Э. Бёрка, можно найти обоснования *традиционализма*. Традиции – это программа, имманентно присущая социальному организму. Структуру любого общества, по его мнению, определяют некие постоянные элементы, которых «нельзя никак вытравить из социального организма дотла, можно только доводить каждую из этих сил до наименьшего или наибольшего его проявления». Такие элементы Леонтьев называет «реальными силами» и считает, что к ним относятся «религия или Церковь, с ее представителями, государь с войском и чиновниками, различные общины (города, села и т.п.), землевладение, подвижной капитал, труд и масса его представителей, наука с ее деятелями и учреждениями, искусство с его представителями» [9, с. 421]. Традиции, как идеи, привносимые Богом в материю, не имеют, по мысли К.Н. Леонтьева, ничего общего с вымышленными людьми представлениями о гуманизме, ненасилии и человеколюбии: «У идей нет гуманного сердца. Идеи неумолимы и жестоки, ибо они суть ничто иное, как ясно или смутно созданные законы природы и истории» [9, с. 25]. Традиции представляют собой наиболее прочные, неумирающие элементы бытия.

К.Н. Леонтьев был убежден, что преобладание государственной мощи – есть необходимое условие развития как самобытной культуры на-

ции, так и высокой культуры, нравственного, интеллектуального уровня отдельных его представителей. Вот как говорит он с поэтической силой и образностью: «Государственная сила – есть скрытый железный остов, на который великий художник история лепит изящные могучие формы культурной человеческой жизни» [10, с. 501]. Творчество К.Н. Леонтьева не знает человека в догосударственном или внегосударственном состоянии. Государство создает фон для функционирования индивидуумов. Только укорененность в культуру есть гарантия творческого взлета, а укорененность обеспечивается сильным самобытным государством. Организующие социальные функции выполняет мощное и сильное государство, которое воплощает, актуализирует в необходимой форме внутреннюю, имманентно присущую обществу идею.

Итак, важнейшие смыслообразующие ценности как европейской, так и русского консерватизма следующие: традиционализм, иерархизм, органицизм, иррационализм, авторитаризм, культ сильного государства. Российская консервативная традиция, помимо обращения к общеевропейской проблематике, должна была давать ответы на вопросы, порождаемые непосредственно отечественной действительностью. Поэтому социально-философская проблематика получала в рамках русского консерватизма свои особен-

ные черты. В ее содержательных аспектах можно найти множество параллелей с предшествующей европейской консервативной традицией, но вместе с тем присутствуют свои особенности, обусловленные национальной спецификой.

#### Библиографический список

1. Бёрк Э. Размышление о революции во Франции. – М., 1993.
2. Бёрк Э. Размышления о французской революции // Политические институты и обновление общества. – М., 1983.
3. Леонтьев К.Н. Византизм и славянство // Леонтьев К.Н. Избранное. – М., 1993.
4. Леонтьев К.Н. Восток, Россия и славянство: философская и политическая публицистика. – М., 1996.
5. Сергеев С.М. К.П. Победоносцев // Великие государственные деятели России / Под ред. А.Ф. Киселева. – М., 1996.
6. Леонтьев К.Н. Записки отшельника. – М., 1992.
7. Леонтьев К.Н. Избранное. – М., 1993.
8. Леонтьев К.Н. Средний европеец как идеал... // Леонтьев К.Н. Храм и Церковь. – М., 2003.
9. Леонтьев К.Н. Восток, Россия и славянство. Т. 1. – М., 1886.
10. Леонтьев К.Н. Избранные письма. – СПб, 1993. – С. 501.

А.В. Шанская

### ВОЗРОЖДЕНИЕ ТРАДИЦИЙ ЯЗЫЧЕСТВА

«Странные люди собрались в этом древнем месте, и рекут они слова дюже добрые, до богов, коих русы оставили. Ежели по сердцу вам место сие – то милости просим, а на нет и суда нет!» Это приветственные слова в гостевой книге сайта Ярославской Родноверческой Общины Славян «Велесово Урочище».

Появление первых общин языческого характера в наше время пришлось на начало 1990-х, когда в России вообще отмечался рост числа нетрадиционных религиозных объединений. На сегодняшний день языческие общины занимают крепкую позицию в системе новых религиозных объединений. В публикации мы поднимем главный вопрос: а то ли язычество возрождается?

Рассмотрим внешнюю сторону язычества – обрядовую и внутреннюю – отношения язычника к своей вере. И попробуем сравнить ту эпоху и современность.

При анализе мы руководствуемся источниками по истории язычества древних славян: «Язычество древних славян» Рыбакова, «Руководство по истории русской церкви», а так же характеристикой деятельности реальной языческой общины.

На территории Костромской и Ярославской областей действуют две языческие общины. В Ярославле – «Велесово Урочище», в Костроме – «Хоровод». Оба объединения не зарегистрированы.

В первую очередь хотелось бы проследить причины возникновения язычества у древних славян и возрождение этой религии в наше время.

Язычество у древних славян исследователи объясняют «... фактическим отражением в головах людей тех внешних сил, которые господствовали над ними». Языческая религия возникла как результат полной зависимости человека от сил природы.

Теперь обратимся к Ярославской Родноверческой Общине Славян «Велесово Урочище». Она возникла в 2003 году. По легенде город Ярославль был основан, когда князь Ярослав зарубил «лютого зверя», спущенного на него волхвами, по предположению историков это был медведь, а ведь именно в образе медведя часто выступает в славянском язычестве бог Велес. Родоначальник общины – Колот – рассказал, что у него изначально была анархическая позиция, любовь к музыке, истории. Все это в конечном итоге привело к обращению к язычеству и созданию общины. Тот факт, что древние славяне с помощью языческой веры объясняли природные явления, которые сейчас «разгаданы» участников не смущает: «Язычество не отрицает технического прогресса. Ученый-химик может сидеть изучать атомы и при этом быть язычником. Сейчас это не столько религия, сколько мировоззрение, жизненная философия, сравнимая, например, с буддизмом».

Отличие в причинах возникновения или возрождения в действительности намного глубже. Община «Велесово Урочище» соблюдает все обряды и праздники в соответствии с языческим календарем. И внешний образ общины, как мы увидим дальше, приближен к древнеславянскому. Мы заостряем на этом внимание по причине того, что в Ярославле еще есть несколько групп, которые относят себя к язычеству, но обрядовая, внешняя сторона практически отсутствует. Главные признаки соотношения с родноверием у них – это признак национальности.

В общине «Велесово Урочище» этот признак отмечен «обязательным» в уставе общины: «Ярославская Родноверческая Община Славян “Велесово Урочище”», в дальнейшем Община, является местным общественным объединением на религиозной основе.

Это добровольное, самоуправляемое, некоммерческое формирование, созданное по инициативе граждан, придерживающихся Славянского Родноверия.

Славянское Родноверие – суть исконные народные дохристианские (языческие) верования славян вообще, и русских людей в частности».

По словам членов общины такие требования не переходят во вражду. Например, Колот говорит так: «Я могу спокойно общаться с людьми разной национальности, но если дело касается веры, то у них – свое, у нас – свое».

Именно по причине заострения на вопросе национализма, мы бы отметили, что одно из главных отличий в языческом веровании разных эпох – это смещение цели, функций, смысла верования. У древних славян в язычестве ярко выражена мировоззренческая функция: дать объяснения, а у современных – социальная: выделить, обособиться, отличиться. Естественно, это наносит отпечаток на все стороны веры.

Обратимся к обрядам. Устройство жизни и культура славян очень тесно гармонизовала с верой. Вся община была языческой. Вся община подчинялась тем или иным правилам. Людей объединяла равная деятельность, равная зависимость от сил природы. Капище – место, где проходились обряды, праздники, как правило, находилось недалеко от поселения и являлось священным местом, которое почитали все.

Современный мир диктует свои условия. Капище – обязательный элемент язычества теперь не находится на небольшом расстоянии. Чтобы собрать общину – так же нужно время. Людей, входящих в объединения не обязательно сближает общая деятельность. Около полугода у общины «Велесово Урочище» ушло на сбор и упорядочивание информации, разработку обрядов и решение других организационных вопросов, прежде чем они начали деятельность. Острой стала проблема поиска единомышленников. Интересный факт, что, например, людей, которые входят в общину искали по... объявлению в газете. Колот рассказывает об этом так: «Город большой, найти людей похожих на тебя сложно. Вот поэтому и использовали такой способ. И он сработал».

Для того, чтобы собраться на капище у общины уходит три часа на дорогу. Капище находится в лесу – недалеко от деревни Ярославской области. Никто его не охраняет. Как объясняют участники: это не нужно.

Пантеон богов члены общины делали сами: Перун, Сварог, Велес, Макошь. Все чурь соответствуют аналогам фигур богов древних славян: Перун – дуб, ясень или бук, Велес – осина, Макошь – береза. Перед созданием капища участники подробно изучали литературу, равно как и перед совершением каких-либо обрядов. Про-

ведение праздников, песни — все берется из источников по истории язычества.

Конечно, прогресс меняет многое. Например, у древних славян фотографов не было и проведение праздников они не фиксировали на пленке. Вряд ли у общины был писанный устав и сайт. Например, рубахи и сарафаны древний славянин вышивал сам. Вышивка — это характеристики человека. Не все члены общины «Велесово Урочище» вышивают себе рубахи. Хотя, например, Колот сделал это. Часто современные язычники либо покупают уже готовую рубаху, либо вышивают на заказ.

Возникают трудности с проведением определенных обрядов. Если свадебный обряд не противоречит настоящему законодательству, то, например, обряд похорон, может повлечь за собой уголовное наказание. Так произошло с одной из языческих общин другого региона. Когда по языческому обычаю они попытались сжечь тело, то были обвинены в нарушении закона: осквернении тела умершего.

Кроме несоответствия нормам современного законодательства, есть неприятие язычества. Конечно, здесь не стоит говорить только о язычестве. Актам вандализма могут подвергнуться предметы и памятники любой культуры и религии. Такое произошло и с чурами богов общины «Велесово Урочище». В 2003 году в начале вересня-месяца (сентябрь), неподалеку от города был поставлен чур Рода, а 10 числа справлен обряд Рода и Рожаниц. За осень–зиму общинники ездили на праздники к общине «Родолюбие», продолжалось содействие с общиной «Хоровод». Но перед самым праздником Масленицы, чур Рода был срублен и сброшен неизвестными в ручей. Пришлось срочно менять место проведения обряда.

Характерным для современного язычества будет и список запретов. Современные язычники опираются на древнеславянский устой: что хорошо для общины, то хорошо для каждого, что плохо для общины, то плохо для каждого. Легко представить, что список запретов довольно размытый.

Еще одна тенденция, обусловленная временем — это налаживание контактов с другими общинами.

Община «Велесово Урочище» вышла на контакт с костромской общиной «Хоровод» и ее верховодой Боричем. Здесь состоялись знакомства с родноверами из города Кирова, общинами: «Триглав» (г. Обнинск), «Родолюбие» (г. Москва), дружины «Аркона» (г. Калуга).

Отметим некоторые внутренние позиции, назовем их идеологической основой. Как воспринималось язычество славянами, сказано было выше.

Один из членов общины «Велесово Урочище» произнес такую фразу: «Нас иногда воспринимают как клуб по интересам». Очень большое внимание в общине уделяется музыке. И как утверждают сами участники: возрождение язычества началось с музыки.

Хотя нигде в источниках не упоминается подробно, как же славяне относились к тому или иному богу, не упоминаются чувства и степень веры. Но само собой разумеется: богам приносились жертвы, порой даже человеческие. Современные славяне говорят о богах, как об архетипах, о стимуле к поведению, поступкам.

Скорее нужно говорить об обращении к язычеству, а не о возрождении язычества. Современное родноверие — это лишь атрибут социальной позиции.

О.С. Шаронин

## АСПЕКТЫ ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИИ МЕСТНОГО СООБЩЕСТВА В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ МАЛОГО СЕВЕРНОГО ГОРОДА

*В статье рассматривается процесс институционализации местных сообществ в системе управления малого северного города. Предложенный социолого-управленческий подход позволяет проанализировать развитие местных сообществ, расширение сферы их деятельности и непосредственное влияние на рост многообразия организационных форм действующих в рамках местного сообщества.*

Тематика развития местных сообществ, их участия в местном самоуправлении и соответствующей практики социально-проектной и организационной работы сегодня связана с развитием и углублением понимания темы местного самоуправления как такового. Формирование местного самоуправления составляет важную точку общей работы, связанной с формированием демократических институтов власти и управления в современной России.

Одним из фундаментальных при этом оказывается вопрос о том, кто является субъектом местного самоуправления. Демократически и нравственно обеспеченный ответ на этот вопрос состоит в том, что таким субъектом является сообщество людей, живущих на данной территории. Органы муниципального управления – это рабочие органы, задача которых выполнять волю и служить интересам этого сообщества [1].

Так появляется представление о «местном сообществе» как объединении граждан, связанных с их проживанием на одной территории, которые могут быть организованы (структурированы) или нет, могут иметь общие интересы и цели и реализовывать их.

В условиях глобальной трансформации современного российского общества коренным изменениям подвергаются формы и методы социального управления в российских городах. В ходе ее осуществления изменяется роль местных сообществ в системе социального управления городов. Отсюда закономерным становится интерес исследователя к социологическому анализу этой роли.

Изучение функций местного сообщества в системе социального управления малого города получило за рубежом и в нашей стране недостаточное развитие. Особенно важно применительно к поставленной проблеме отсутствие подобных работ и необходимой эмпирической базы в отношении деятельности местных сообществ в системе социального управления малого северного города.

В этой связи возникает проблема включения государственных и муниципальных служащих в общественные преобразования и их деятельности в условиях формирования местных сообществ. Можно предположить, что на региональном уровне управленческие кадры в неполной мере готовы к этой роли [5].

Методология диссертационного исследования строится с применением системного и структурно-функционального подходов Т. Парсонса и Р. Мэртона, позволяющих рассматривать местное сообщество как целостный сложноорганизованный объект, взаимосвязь элементов и структур которого обуславливает его свойства [4].

При разработке рекомендаций по оптимизации процессов формирования и развития местного сообщества составили результаты социологического исследования развития местных сообществ и их участия в системе социального управления малых северных городов, проведенных при участии автора кафедрой социологии и управления общественными отношениями Уральской академии государственной службы в 2007 году:

– «Социальные проблемы и потребности населения г. Лангепаса, Покачи, Мегиона» (квотная выборка, объем выборки 1200 чел.);

– «Роль институтов местного сообщества в социальном развитии и управлении социумом малого северного города» (г. Лангепас, Покачи и Мегион, квотная выборка, объем выборки 1200 чел.).

Особое место в социологических исследованиях заняло изучение роли местного сообщества в системе социального управления малых северных городов, взаимоотношений администрацией муниципальных образований и градообразующих предприятий [6]. Выделяются три типа малых северных городов – относительно развитый, успешно развивающийся и менее успешно развивающийся город. В качестве первого выступает г. Лангепас, второго – Покачи, третьего – г. Мегион.

Представляется, что наиболее полное раскрытие природы местного сообщества как объекта в системе местного самоуправления возможно только с применением междисциплинарного подхода. При таком подходе местные сообщества в системе местного самоуправления необходимо рассматривать как социальный институт, возникший в результате эволюции человечества [2]. И с этой точки зрения местное самоуправление – это уже не только порождение субъективной воли большинства, но и проявление объективных (закономерных) явлений социального развития, с которыми невозможно не считаться.

Формируя методологический инструментарий, следует акцентировать внимание на использовании в описании местных сообществ методологических конструкций немецкого социолога Ф. Тенниса, который по праву считается родоначальником теории сообществ [7].

Для уточнения понятия местного сообщества как социологической категории, прежде всего, следует уточнить содержание понятия «местное сообщество», а также соотнести исследуемое понятие с пограничными социологическими понятиями и категориями. Если говорить о местном сообществе преимущественно как о соседском сообществе, представленном объединениями жителей, проживающими на одной территории, то понимать его будем как составную, но самостоятельную подсистему местного самоуправления, часть города, фрагмент городской культуры [3].

Социологи рассматривают местное сообщество непосредственно, как серьезный ресурс с точки зрения организации жизни и развития места, как единицу организованности социокультурной ткани места. Так, А.Е. Балобанов делает акцент на сочетании интересов (общие корни, при-

надлежность к определенной профессии) [1]. По его мнению, тематика развития местных сообществ, их участия в местном самоуправлении и соответствующей практики социально-проектной и организационной работы сегодня связана с развитием и углублением понимания темы местного самоуправления как такового.

Сопоставление местного сообщества со смежными понятиями «община», «территориальные коллективы», «муниципальные образования» приводит к выводу, что они в своей основе имеют схожие сущностные характеристики, как, например: привязанность к территории, общность населения, совместные интересы по жизнеобеспечению, но вместе с тем, по совокупности признаков их нельзя считать тождественными.

Таким образом, в настоящей работе под термином «местное сообщество» будем понимать – сообщество людей, проживающих на определенной территории и объединенных общими интересами в решении вопросов жизнедеятельности посредством использования и развития местных материальных и социальных ресурсов на принципах самоуправления, а также общие интересы в самостоятельном и под свою ответственность решении вопросов местного значения. В приведенном определении отражена в большей степени социальная природа местного самоуправления. Такая трактовка понятия местного сообщества позволяет обеспечить большие возможности для раскрытия природы местного самоуправления. А местное сообщество считать важнейшей ступенью на пути построения гражданского общества в России.

Специфика северного города существенно отличается от городов не только юга, но и средней полосы и по условиям градостроительства,

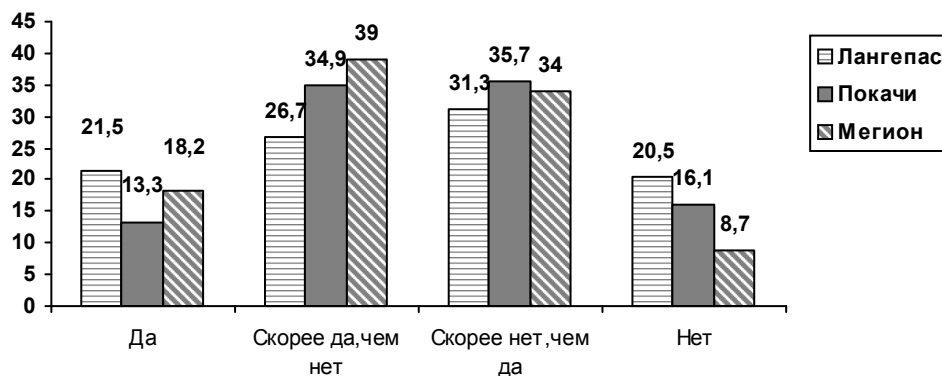


Рис. 1. Степень включенности горожан в местное сообщество (в % от числа ответов)



Таблица 1

Оценки и суждения жителей малых северных городов (в % от числа ответов)

	Город	Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет	Затр. отв.
Общественная инициатива играет главную роль при принятии важных для города решений.	Лангепас	13,6	24,9	30,5	26,7	4,4
	Покачи	12,4	20,2	45,2	16,3	5,9
	Мегион	7	14,6	41,9	25,8	10,7
Местная власть обязана всегда поступать в соответствии с пожеланиями населения.	Лангепас	58,9	26,2	5,9	5,9	3,1
	Покачи	60,6	27,2	7	4,6	0,6
	Мегион	60	32	4,9	2,6	05
Общественное мнение влияет на процесс принятия решений органами местного самоуправления	Лангепас	11,8	21,8	33,7	22,9	9,8
	Покачи	10	21,2	46,9	15,7	6,1
	Мегион	16,4	39,2	39,5	3,1	1,8
Общественное мнение учитывается при принятии решений органами местного самоуправления	Лангепас	9,0	27,7	33,1	21	9,2
	Покачи	5,6	25,4	48,3	13	7,6
	Мегион	16,4	39,2	29,5	3,1	1,8

и по условиям существования человека. Без учета этой специфики понять условия развития такого муниципального образования как северный монопрофильный город нельзя. Большинство малых северных городов (Лангепас, Мегион, Покачи и др.) являются монопрофильными, хозяйственная жизнь которых определяется одним-двумя крупными предприятиями одной отрасли.

Развитие и управление местным сообществом современного малого северного города в немалой степени отражают взаимоотношения основных субъектов социальной инфраструктуры этого города. Важнейшие роли играют в данном процессе градообразующие предприятия и муниципальные образования.

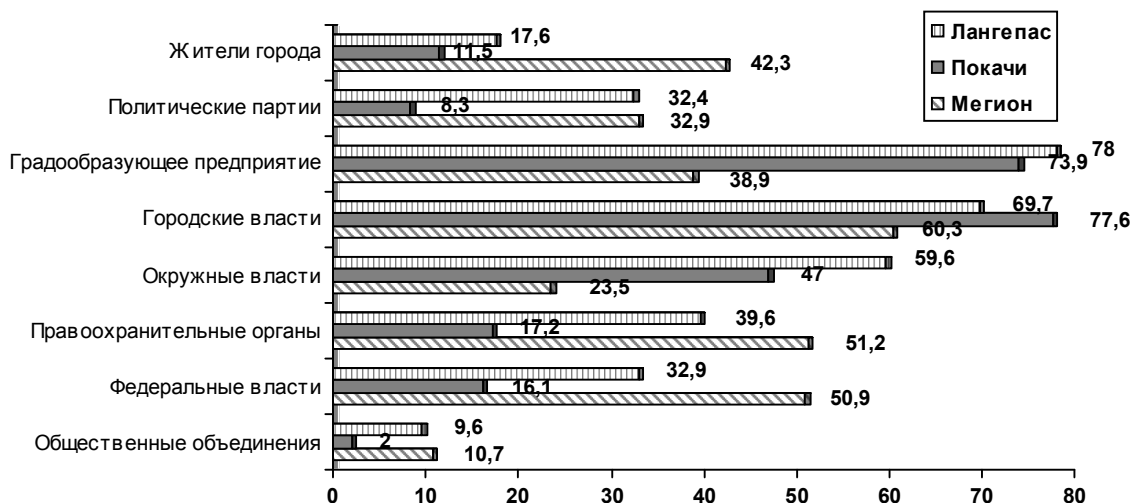
Роль местного сообщества как субъекта и объекта управления стабилизации и улучшения социально-экономической ситуации в типичном малом северном городе, прежде всего внешним образом отражена в степени включения жителей себя в местное сообщество (см. рис. 1).

Из рисунка 1 можно сделать несколько выводов. Во-первых, респондентов совсем не включающих себя в местное сообщество, сравнительно немного. Однако обращает на себя внимание то, что в Лангепасе каждый пятый не считает себя членом местного сообщества. Во-вторых, существенно, что при доминировании частичной включенности в местное сообщество, особенно в г. Мегионе, в данной группе оказались почти две трети респондентов. В-третьих, важно отметить тот момент, что в полной мере включающими себя в местное сообщество считает почти каждый пятый житель г. Лангепаса и Покачи.

Общий вывод очевиден, степень включенности горожан в развитие местного сообщества в своем городе недостаточно высока. Все это показывает, что уровень консолидации общественных объединений, неорганизованных жителей и местной власти, как социальных групп в условиях малого северного города невысок. Прослеживается оторванность местных администраций от общественности.

Местные администрации ряда северных городов до сих пор, в силу общей консервативности, отсутствия поддержки, неразвитости инфраструктуры или иных причин, продолжают работать старыми методами, зачастую принимая решения самостоятельно и не вынося их на обсуждение общественности (см. табл. 1).

Данные таблицы 1, подтверждают наше предположение об оторванности представителей местной власти от населения, особенно в решении важных вопросов местного значения. Несколько негативная оценка направлений деятельности администраций нашла отражение в обобщающей деятельности исполнительных органов местного самоуправления. Две трети жителей г. Мегиона высказали неуверенность в том, что общественная инициатива играет главную роль при принятии решений органами МСУ. Несколько ниже этот показатель в г. Лангепасе и Покачи, но и здесь каждый шестой респондент отметил, что его голос вряд ли будет услышан. Примерно также жители всех трех городов выразили свое сомнение, что мнение общественности влияет или учитывается в процессе принятия решений органами местной власти. И в подавляющем большинстве,



**Рис. 2.** Кто в наибольшей степени влияет на ситуацию в городе (в % от числа опрошенных)

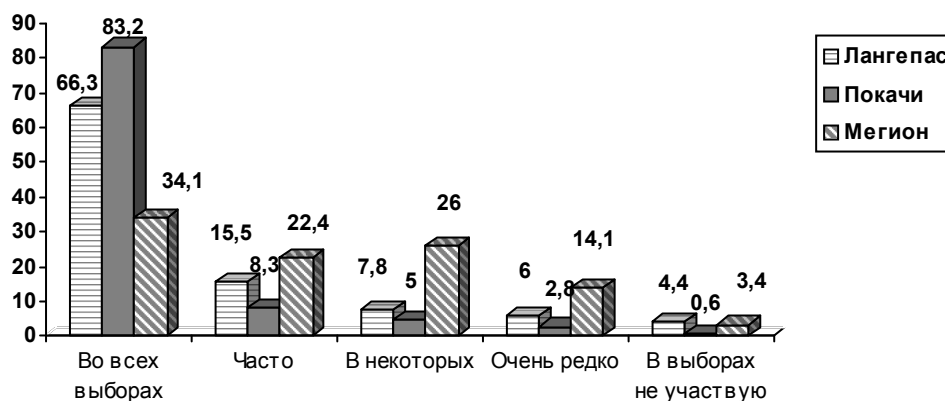
практически единодушно жители г. Лангепаса, Покачи и Мегиона отметили, что местная власть обязана всегда поступать в соответствии с пожеланиями населения.

Негативные стороны развития местного сообщества в малом северном городе во многом отразили и общие условия переходной экономической ситуации в современной России и специфику развития местного сообщества в северном городском социуме и отношения к нему со стороны власти и населения. Последний фактор – влияние субъектов социального управления, т.е. властных структур в малом северном городе, сказывается на местном сообществе вполне определенным образом. В этой связи правомерно выявить структуру этих явлений на развитие местного сообщества в малом городе и их субъектный состав (см. рис. 2).

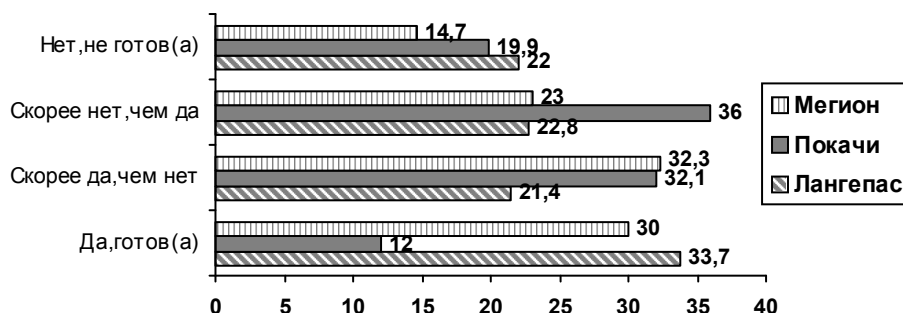
Как видно на рисунке 2, выявляется несколько приоритетных субъектов управления, оказывающих, с точки зрения горожан, существенное влияние на развитие местного сообщества в малом северном городе.

Это обусловлено относительно благополучным состоянием уровня социально-экономического развития г. Лангепаса и Покачи, где население явственно ощущает полноту социальной защищенности и при этом местные власти активно используют административный ресурс.

Эффективность муниципального управления напрямую зависит от организации деятельности органов местного самоуправления, поэтому далее необходимо провести диагностику системы организации управления типичным северным монопрофильным городом, и способностью населения реализо-



**Рис. 3.** Активность жителей малого северного города в выборах различного уровня (в % от числа ответов)



**Рис. 4.** Готовность населения малого северного города принимать участие в работе общественных организаций (в % от числа ответов)

вать свое избирательное право, чтобы напрямую или через своих представителей участвовать в решении вопросов местного значения (см. рис. 3).

Данные рисунка 3 явно дают понять, что избирательная активность жителей малых северных городов находится на довольно высоком уровне особенно это отмечено в г. Лангепасе и Покачи, где более трех четвертей из числа опрошенных отметили, что участвуют часто и во всех выборах. Несколько ниже избирательная активность жителей г. Мегиона, но и здесь каждый второй респондент является постоянным участником избирательного процесса.

Широкие слои населения, все чаще выступают субъектом самоуправления, а в качестве реального субъекта выступают органы местной власти. Однако этот факт, все же дает нам право выяснить – имеет ли желание и готово ли население к более активному участию в общественной жизни малого северного города (см. рис. 4).

Из данных рисунка 4 складывается более оптимистичная картина. Наибольшую активность проявили жители г. Мегиона – две трети опрошенных готовы принять участие в работе общественных формирований. Жители г. Лангепаса также выразили желание войти в какую-либо общественную организацию. А вот почти две четверти жителей г. Покачи заявили о своем нежелании входить в организации «третьего сектора», тем самым продемонстрировав, что не видят их существенной роли в делах местного сообщества.

Исходя из вышеизложенного можно предположить, что для поддержки и развития структурами муниципального управления «третьего сектора» могут быть применены эффективные механизмы их взаимодействия с органами власти. Например, совместное определение приоритетов социальной политики, открытый муниципальный

заказ, стимулирование социальной активности прямым финансированием. Эти механизмы должны функционировать на основе четкой системы, обеспечивающей тесное взаимодействие открытых и контролируемых общественностью процедур разработки и реализации приоритетных программ социального развития, разнообразных форм и способов их финансирования, фиксированных и согласованных правил оценки, осуществлением контроля хода исполнения поставленных задач перед организациями «третьего сектора» в решении вопросов местного значения.

Итак, проведенный анализ позволяет утверждать, что с учетом условий и факторов становления и развития местного сообщества малого северного города складывается глубокое и далеко не всегда четко выявляемое противоречие между реально существующей общественной потребностью в вовлечении общественных институтов в процесс развития социума этого типа городов и их реальными ресурсами и институциональными возможностями, которыми они располагают для выполнения этой общественной миссии. Наиболее позитивной тенденцией необходимо считать выявленное нами фундаментальное понимание: всеми группами респондентов важной роли общественного участия в определении дальнейших перспектив развития малого северного города. Само по себе это уже создает надежную почву для взаимопонимания между местной властью и населением, ощущение общности интересов. Тем самым объективно общественность постепенно выдвигается на роль активного участника управления городским развитием.

#### Библиографический список

1. Балобанов А.Е. Местные сообщества в местном самоуправлении как образовательная за-

дача. – Режим доступа: <http://rels.obninsk.com/monf/school/MET/3.htm>.

2. Зборовский Г.Е. Общая социология. Курс лекций. 2-е изд., доп. – Екатеринбург, 1999. – 610 с.

3. Кокорев И. Соседские сообщества: путь к будущему России; Елена Шомина Уроки демократии по месту жительства. – М.: Народный фонд, 2003.

4. Парсонс Т. Система современных обществ. – М., 1998.

5. Попов В.Г., Костина С.Н., Чертенко А.Л. Социальная адаптация государственных и муницип

ципальных служащих в современной России: опыт социологического анализа / Под ред. В.Г. Попова. – Екатеринбург: УрАГС, 2004. – С. 5.

7. Попов В.Г., Китаев В.В., Четваева Н.Г., Лагно О.И. Градообразующее предприятие и управление социальной сферой малого северного города: социологический анализ. – Екатеринбург: УрАГС, 2004.

8. Теннис Ф. Общность и общество // Социологический журнал. – 1998. – №3/4.

Н.П. Шаронина

## ПОТРЕБНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ МОЛОДЕЖИ Г. ЛАНГЕПАСА: ПРОТИВОРЕЧИЯ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ

*В статье дается анализ потребностей в образовании молодежи малого северного города, противоречия условий формирования и реализации в рамках уже существующих систем и социальных институтов, а также предлагается ценностно-целевая установка адаптивной модели интегрированной системы образования малого северного города к существующим условиям и сохраняющей потенциал для дальнейшей эволюции.*

**К** настоящему времени сложилось устойчивое мнение о том, что малые города не являются перспективными формами организации жизнедеятельности населения. Однако при этом забывают, что крупные города приобретают дисперсный характер, а малые города при этом совсем не исчезают.

В западной социологии города сложились разные образы города [4].

Образ «Город как машина». Эта «машина» создана ради собственного интереса ее создателя, целью является отнюдь не благополучие отдельных ее составляющих и обслуживающих, скорее наоборот. В работах упоминавшихся выше Д. Логана и Х. Молоча анализируется возрастание зависимости города от интереса правящих элит, от выгоды и процветания данных групп населения. Основу анализа города составляют изучение экономических процессов и политического властного процветания, влияющего на формирование города.

Отечественные социологи разрабатывают классификацию и типологию городов по характеру и содержанию их функций. По этим категориям города подразделяются на поли- и монофункциональные (поли- и монопрофильные). Последние – это преимущественно небольшие города добывающего, научного, промышленного (чаще всего связанные с добычей полезных ископаемых) про-

фия, города – транспортные узлы, а также города – районные центры. Дифференцированный подход к исследованию городов актуализировал проблематику градообразующей структуры города, ее взаимосвязи с развитием социокультурной сферы городского социума [1].

Среди предпосылок возникновения городов мы можем различать комплекс общих, отдельных и частных причин. К частным причинам (повод появления) следует отнести конкретный толчок возникновения города, например обнаружение в данном месте залежей полезных ископаемых или удобное географическое положение. Именно этот тип причин называется чаще всего как фактор, обусловивший появление города [3].

В настоящее время, два нормативных документа регламентируют классификацию городов от численности населения – это СНИП 2.07.01-89\* и Градостроительный кодекс Российской Федерации (от 7.05.1998). Согласно данного документа к малым городам относятся населенные пункты с населением, не превышающим 50 тыс. человек.

Исходя из всего, город Лангепас (Ханты-Мансийский автономный округ – Югра), исходя из перечисленного, можно отнести к разряду малых северных городов. Лангепас является городом окружного подчинения и расположен на правом берегу р. Оби и расположен между двумя крупными городами Ханты-Мансийского ав-

тономного округа – Югры – г. Нижневартовска (90 км) и г. Сургутом (120 км), в 545 км к востоку от административного центра округа – г. Ханты-Мансийска. Свое развитие Лангепас начал с середины 1970-х годов и носил статус поселка городского типа. Статус города Лангепас получил в 1985 г. Не имея сельской округи и находясь на значительном расстоянии от других городских центров округа, Лангепас представляет собой классический пример северного города-«изолята». До настоящего времени социально-экономический профиль города определяется деятельностью градо-образующего предприятия – ТПП «Лангепаснефтегаз», на которое приходится 89,7% всего промышленного производства города. Это один из типов моноспециализированных городских поселений, в массе своей стремительно выросших на волне масштабного освоения ресурсов Севера. Численность постоянного населения г. Лангепаса росла с 25,8 тыс. чел. в 1989 г. (итоги Всесоюзной переписи населения) и 30,2 тыс. чел. в 1992 г. (оценка) [5] до 37 182 чел. в 2002 г. (итоги Всероссийской переписи населения 2002 г.) и 40 796 чел. (оценка по состоянию на 1 января 2007 г. Структура населения города характеризуется достаточно высокой долей людей молодого трудоспособного возраста.

С точки зрения развития городской инфраструктуры как одного из параметров успешного его развития выделяется система образования, базирующаяся в городе, которая с одной стороны призвана удовлетворять потребности личности, а с другой – потребности города.

Социальное пространство включает в себя несколько полей, и агент может занимать позиции одновременно в нескольких из них (эти позиции находятся в отношении гомологии друг с другом). Поле, по Бурдьё, – это специфическая система объективных связей между различными позициями, находящимися в альянсе или в конфликте, в конкуренции или в кооперации, определяемыми социально и в большой степени не зависящими от физического существования индивидов, которые эти позиции занимают [2]. Каждое поле конституирует потенциально открытое пространство игры, ограничения которого есть динамические границы, являющиеся ставками в борьбе внутри самого этого поля.

Таким образом, введение понятия «образовательное поле» в лексику вполне оправдано. Оно дает возможность точного знания.

Само понятие «система образования» определено в федеральном законе «Об образовании»: «Система образования в Российской Федерации представляет собой совокупность взаимодействующих:

- преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности;

- сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов;

- органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций» [7]. Исходя из этого определения, структурные преобразования в любой системе, в том числе и в системе образования, касаются изменений, прежде всего, в самом характере и способах связей и отношений между элементами системы.

В малом северном городе, конкретно в городе Лангепас существует своя структура образовательной системы, в которую входят образовательные учреждения разного уровня: от дошкольного до вузовского. При этом она недостаточно целостна, прочна, четко структурирована «по вертикали» и «по горизонтали». В ней были отработаны устойчивые, прочные связи между образовательными учреждениями, которые подчиняются управлению образования города (детский сад – школа). Связи же между образовательными учреждениями разных уровней образования (школа – техникум, школа – вуз, техникум – вуз и др.) носят достаточно формальный характер, их содержание определено органами ведомственного управления. Так, все школы города подчиняются Управлению образования города Лангепаса, во главе с начальником управления образования. Лангепасский нефтяной техникум подчиняется Министерству образования РФ. Лангепасский профессиональный колледж – Департаменту образования ХМАО-Югра. Каждый из четырех филиалов – руководству головных ВУЗов.

Система образования города Лангепаса не достаточно успешно функционирует и удовлетворяет существующие образовательные потребности, в первую очередь потребности муниципалитета в квалифицированных специалистах. Образовательное пространство не работает на развитие поселения.

Эта система образовательного поля несет в себе и целый ряд ограничений, которые проявились в самом характере связей структурных элементов образовательной системы.

Таким образом, образовательная система города Лангепаса предстает как образовательное поле в рамках муниципалитета, а каждое образовательное учреждение – образовательное субполе, в котором школы не взаимодействуют с ВУЗами, да и с СУЗами существует кое-как. Таким образом, если школа не работает с ВУЗами и СУЗами муниципалитета, она не может удовлетворить потребности хозяйственного комплекса. А это говорит о том, что инфраструктура неэффективна, которая не удовлетворяет институциональным потребностям муниципалитета.

Образовательные потребности все более детерминируются такими факторами выбора, как «личный жизненный успех», «самоутверждение в жизни» и «профессиональная карьера». Подобные оценки можно отнести и к другим группам, представленным в системе образования. Проведенное нами исследование [9], в частности, показало, что для 85% школьников образование – это возможность добиться успеха в жизни. Также считают 72,1% студентов в 88,7% учащихся колледжа, техникума. При этом, отвечая на вопрос: «Что Вас заставляет учиться», вариант «осознание необходимости образования для самоутверждения в жизни» выбрали 82,1% школьников, 71,6% учащихся колледжа, техникума и 66,1% студентов ВУЗов.

На основании полученных данных, допустимо утверждать, что потребность в образовании и ценность образования воспринимаются молодыми людьми преимущественно в утилитарно-прагматическом плане, через категории жизненного успеха и самоутверждения.

Мнение преобладающей, части молодежи подкрепляется суждениями «взрослых». 97,7% из числа опрошенных нами респондентов данной группы хотели бы, чтобы их дети получили хорошее образование. При этом 47,7%, безусловно, уверены в том, что такое образование гарантирует им жизненный успех; 40,3% согласны с этим в основном. Следовательно, в современном российском обществе, по меньшей мере, на уровне малого северного города, формируется морально-психологическая атмосфера, доминирующей установкой которой является осознание потребности в образовании как базисной потребности и ведущей ценности личности.

Поскольку образование для большей части молодежи коррелируется с жизненным успехом, отношение к проблеме его получения во мно-

гом зависит от того, насколько оно способно гарантировать этот успех. В сознании молодых людей существует довольно ясное представление о путях достижения успеха. Все их можно разделить на три группы:

Во-первых, пути, связанные с использованием корпоративно-трайбалистских традиций отечественной культуры. Они базируются на семейных, личных и земляческих связях. В том, что эти связи способны обеспечить жизненный успех, уверенность в будущем, убеждены, согласно результатам нашего исследования, 50,2% школьников; 42,1% студентов и 52% учащихся начального профессионального образования.

Во-вторых, пути, определяющиеся финансовыми возможностями, позволяющими «купить успех». Реализация их обеспечивается богатством. В решающей роли денег приобретении успеха уверены 22,7% школьников; 32,8% студентов и 28,9% учащихся техникума и колледжа.

В-третьих, пути, реализующиеся с помощью образования. Анализ ответов респондентов показывает, что сегодня они получают все больше сторонников. В частности, 55,6% участвующих в исследовании школьников; 39,9% студентов и 51,5% учащихся техникума и колледжа заявили, что для уверенности в будущем необходима востребованная специальность. 62,8% школьников; 37,2% студентов и 35,3% учащихся техникума и колледжа связывают уверенность в своем будущем с получением высшего образования.

Таким образом, есть все основания полагать, что потребность в образовании и ценность образования приобретают утилитарно-практическое содержание и из достаточно абстрактной установки, обосновываемой ссылками на необходимость развития личности, превращаются в вербальную характеристику деятельности прагматически ориентированной личности. Получение образования более воспринимается как необходимость и долг.

Решающую роль в развитии института образования малого города играет обеспечение преемственности образовательного процесса. В основном она решается удовлетворительно. Не случайно 30% студентов, в ходе проведенного нами исследования, отметили: уровень их школьной подготовки полностью и 50,8% в основном соответствовал требованиям, предъявляемым в ВУЗе. В отношении образовательных учреждений начального профессионального образования об этом заявили 34,3% и 51% с респондентов.

Реализация потребностей личности в сфере образования в настоящее время затруднена усиливающейся коммерциализацией образования. Не случайно в ходе нашего опроса 78% школьников назвали главным препятствием на пути получения необходимого ими образования – отсутствие средств. Более того, 48,3% «взрослых» респондентов полностью или в основном согласились с утверждением, что сегодня фактически не существует бесплатного образования. И лишь 9,1% участников опроса не поддержали данную формулировку. Среди экспертов распределение ответов на этот вопрос составило соответственно 26,3% и 60%.

Для оптимизации процесса необходима новая образовательная среда. Как полагают 60% экспертов, в общем виде суть процесса ее формирования можно определить как развитие содержания образования на новой технологической основе. Содержание должно быть соотносено с муниципальными потребностями, которые, в свою очередь, являются конкретизацией общегосударственных потребностей. Очевидно, что в данном случае речь идет о реструктуризации системы образования в потребностях города.

Тесно связана с проблемой противоречий проблема несистемных факторов образования. Под несистемными факторами образования малых городов севера мы понимаем привнесенные из внешней среды явления, которые не обусловлены общей логикой ее саморазвития. Несистемные факторы не тождественны противоречиям, хотя они порождают противоречия или способствуют обострению уже существующих. Однако сам по себе несистемный фактор ведет к возникновению противоречий и конфликтов только тогда, когда вектор его действия направлен в сторону, противоположную общим тенденциям развития системы.

Необходимо учитывать, что система образования функционирует во внешней по отношению к себе социальной среде, и комплекс противоречий нередко возникает именно на границе взаимодействия со средой («на образовательной периферии»).

Функция ресурсного обеспечения применительно к личности связана с тем, что система образования оказывает огромное влияние на формирование интеллектуального и нравственного потенциала личности. Одновременно институт образования существенным образом воздействует на процесс актуализации социальных ресур-

сов всего общества или его отдельных частей: в первую очередь, кадровых ресурсов.

Функция социально-профессиональной репродукции для личности выражается в обретении человеком профессиональных качеств и навыков. В отношении общества речь идет о передаче традиций от одного поколения к другому.

Коммуникативная функция, в зависимости от сферы проявления, воплощается либо в форме межличностной коммуникации, либо в форме коммуникации на уровне социальных институтов. В первом случае речь идет о том, что участники образовательного процесса нуждаются не только в повышении своего профессионального уровня, но и в общении. Примечательно в данной связи, что, по данным проведенного нами исследования, что только 2 студента при поступлении в среднее специальное или высшее учебное заведение ставил задачу приобретения общественных навыков, а 24,6% респондентов данной категории заявили, что в учебном заведении им особенно нравится общение преподавателями и сверстниками. Среди учащихся профессионального лицея и колледжа эти показатели составили соответственно 9,8%.

Нахождение баланса потребностей личности, общества и самого института образования – исключительно сложная задача. Решение задачи поиска баланса потребностей осложняется тем, что образование относится к числу приоритетных ценностей современной молодежи. Следовательно, речь идет о проблеме, характеризующейся высоким ценностным статусом, а посему весьма болезненной для всех, кто имеет к ней непосредственное или опосредованное отношение.

Вполне понятно в данной связи, что идея формирования новой образовательной среды находит все большую поддержку среди специалистов. В частности, в ходе проведенного нами социологического исследования 60% экспертов в той или иной мере согласились с мнением, что многие проблемы образования могут быть решены за счет формирования новой образовательной среды (образовательного центра).

Впрочем, анализ полученных данных показывает, что около 20% экспертов убеждены в обратном. При этом 73,3% считают, что систему образования в России сегодня невозможно развивать в основном за счет окружных и муниципальных ресурсов; 26,7% респондентов данной группы убеждены в существовании подобной возможности.

Полученные данные, с одной стороны, свидетельствуют о наличии достаточно большого числа сторонников идеи «объединения», «централизации» образования в российском социуме, что, на наш взгляд, косвенно отражает развитие тенденции к усилению роли централизации в развитии института образования.

Также система образования в подобном образовательном центре должна оставаться открытой системой, которая для обеспечения своей деятельности получает извне разнообразные ресурсы: финансовые, материальные объекты, управленческие и педагогические кадры, учащиеся. Между системой и социальной средой необходимо эффективное информационно-коммуникационное взаимодействие по принципу прямой и обратной связи. Минимизация информационно-коммуникационных барьеров в ходе этого взаимодействия является условием повышения уровня интегрированности, а в конечном счете — функциональной эффективности образования. Очевидно, необходимо согласиться с мнением Л.А. Седова, поддерживаемым и рядом других авторов, что в сфере образования невозможен никакой социальной проект, если игнорируется хотя бы одно социальное пространство функционирования системы [6].

Таким образом, построение образовательного центра рассматривается нами, прежде всего, как достижение высокого уровня ее ценностно-целевого единства, связанного с преодолением противоречий ценностной подсистемы и нейтрализацией несистемных факторов.

Создание образовательного центра обеспечит единство учебной, научной и инновационной деятельности; существенное влияние на культурную, социальную и экономическую жизнь региона; реализация взаимосвязанных образовательных программ различных уровней и направлений.

#### Библиографический список

1. *Бабосов Е.М.* Общая социология Учебное пособие для студентов вузов. — Минск: ТетраСистемс, 2002. — С. 197–204.
2. *Бурдые П.* Начала. — М., 1994. — С. 210.
3. *Заборова Е.Н.* Город на грани веков. — Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. экономического ун-та, 2007. — С. 14–19, 36.

4. *Попов В.Г.* Город и городской социум в контексте социального и муниципального управления // Разум власти прирастает наукой. Интеллектуальный портрет ведущих ученых Уральской академии государственной службы. — Екатеринбург: Уральская академия гос. службы, 2001. — С. 49–51.

5. Проблемные регионы ресурсного типа: Экономическая интеграция Европейского Северо-Востока, Урала и Сибири. — Новосибирск: ИЭОПП СО РАН, 2002. — С. 335.

6. *Седов Л.А.* К типологизации средневековых общественных систем Востока: (попытка системного подхода) // Народы Азии и Африки. — 1987. — №5. — С. 57–59.

7. Федеральный закон. О внесении изменений и дополнений в закон Российской Федерации «Об образовании». — М.: Изд-во «Ось-89», 1996. — С. 8.

8. Экономика градостроительства: Учеб. пособие для вузов / Под ред. Ю.Ф. Симионова и др. — М.: ИКИЦ «МарТ», Ростов-на-Дону: Изд. центр «МарТ», 2003. — С. 130.

9. Социологическое исследование «Состояние и развитие системы образования малого северного города». Экспертный опрос, проведенный в 2007 г. в г. Лангепасе. Анкетный опрос, включающий в себя: опрос учащихся школ и гимназий, опрос студентов ССУЗов, и ВУЗов, опрос работников образования, опрос общественности, опрос экспертов. Опрос учащейся молодежи осуществляется методом гнездовой выборки. В качестве гнезд выделяются учебные заведения. В рамках самих гнезд по методу квотной выборки, признаками которой выступают: пол, класс или курс обучения (выборочная совокупность — 600 респондентов). Опрос работников образования проводился по той же методике. Однако меняются квотные признаки выборки. Они следующие: пол, возраст, время работы в системе образования выборочная совокупность — 200 респондентов). Опрос общественности проводился по аналогичной методике, в которой квотными признаками являются место жительства, пол, возраст, род занятий (выборочная совокупность — 200 респондентов). В основе отбора экспертов лежат следующие критерии: род деятельности, участие в разработке и реализации образовательных программ (N-15 респондентов).



## КОНФРОНТАЦИОННЫЕ РЕЛИГИОЗНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ: ПРАВДА И ВЫМЫСЕЛ

*В статье автор поставил под сомнение склонность сект к конфессиональной анонимности, их ориентацию только на молодёжь, невозможность свободного выхода из секты; отверг объяснение религиозно нетрадиционного выбора только феноменом социально-психологического влияния на личность и показал, что этот феномен характерен как для современных, так и для более ранних сект.*

Религиозные объединения, вызывающие общественное беспокойство, являются предметом широкой дискуссии как в СМИ, так и в научных кругах. К сожалению, мнения и журналистов, и учёных мужей зачастую представляют реальную ситуацию в несколько искажённом виде – «как бы сквозь тусклое стекло», пользуясь выражением апостола Павла. Не вдаваясь в рассуждения о возможных причинах мифотворчества в вопросе религиозного сектантства, рассмотрим основные заблуждения, высказываемые общественностью в адрес конфронтационных религиозных организаций.

Прежде всего, хотелось бы указать на преувеличение некоторыми исследователями роли феномена социально-психологического влияния в вопросе принадлежности к конфронтационной религиозной группе. Как известно, представления о социально-психологическом воздействии базируются на так называемой теории когнитивного диссонанса, разработанной видным американским учёным, одним из пионеров в области социальной психологии, – Леоном Фестингером. Согласно Фестингеру, «диссонанс – это психологическая напряженность, возникающая, когда поведение человека находится в противоречии с его убеждениями и верованиями» [5, с. 84]. Люди предпочитают, чтобы их поведение, мысли и чувства взаимно согласовывались, и допускают лишь незначительное несоответствие между этими тремя компонентами личности. Если один из них меняется, остальные также меняются в целях уменьшения когнитивного диссонанса. Американский исследователь Стивен Хассен, опираясь на свой многолетний опыт работы с членами конфронтационных/деструктивных сект, дополнил теорию Фестингера четвёртым компонентом – информацией. Работая с этими четырьмя элементами – поведением, мыслями, чувствами и информацией (внутригрупповой и поступающей извне), – сектам удастся контролировать личность

человека, оказывать на него социально-психологическое влияние [5, с. 85–86].

Формы проявления контроля поведения разнообразны: от регулирования распорядка дня до выбора брачного партнера. Информационный контроль заключается в отслеживании как внутригрупповой, так и поступающей извне информации (поощряется изучение вероучительной литературы группы, в то время, как внешние источники информации подвергаются критике, либо вовсе табуируются). Контроль над мыслями и чувствами верующих достигается с помощью регулярных, зачастую публичных, исповедей, культивирования чувства вины (перед Богом, общиной) и фобий (например, страха покинуть общину) и т.д. [5, с. 86–99].

Однако мы убеждены в наличии и других, не менее важных факторов, влияющих на пребывание человека в нетрадиционной религиозной группе, факторов, не связанных с феноменом социально-психологического воздействия. Более того, мы полагаем, что социально-психологическое влияние в религиозной сфере жизни общества не может рассматриваться как характерный признак только XX столетия, так как его можно наблюдать и в предыдущие периоды религиозной истории человечества.

В 2003–2004 гг. под руководством Г.В. Еремичевой было проведено социологическое обследование Санкт-Петербургского филиала «Церкви Христа» (не путать с Бостонским движением) [1]. Анализ приведённых в статье Г.В. Еремичевой интервью с членами «Церкви Христа» натолкнул нас на мысль о выделении трёх основных факторов, повлиявших на изначальный религиозный выбор опрошенных верующих, с одной стороны, и продолжающих поддерживать принятое решение о членстве в данной группе – с другой стороны. Можно говорить о следующих факторах: 1) непосредственно религиозном; 2) социокультурном и, наконец, 3) житейско-бытовом.

Как показывают интервью, большинство людей были хорошо знакомы с учением и культовой практикой Православной церкви, были практикующими верующими. Но, несмотря на «воцерковлённость», они не оказались застрахованными от разочарования в вероучении, от чувства неудовлетворённости той или иной стороной церковной жизни. «...Вот православная церковь, – рассуждает одна из прихожанок «Церкви Христа», – всё время говорит о том, что мы тут рождены для того, чтобы мучиться, страдать, замаливать свои грехи, что мы все грешны, что только на небе мы обретем счастье и радость, и все прочее. А эта церковь говорит, что надо жить и радоваться, помогать другим людям и другие хорошие дела делать, а там уже на небе это все будет хорошо само собой, если ты здесь живешь по христианским заповедям, хорошо себя ведешь и веришь всему этому. <...> Поэтому такой положительный настрой, я бы сказала, этой церкви мне очень импонирует» (Ж., 69 л.). А вот, что говорит другая верующая, имеющая православный опыт: «...Я считала себя знатоком иконописи, по разным церквям и храмам разъезжала. Я пыталась ходить тогда в православную церковь, вот в 90-х годах сделаться прихожанкой, но у меня это плохо получалось. Потому что там есть ограничения в форме одежды и все такое. В брюках вот туда лишний раз не придешь просто, и головной убор. И потом там не очень приветливы...» (Ж., 65 л.) [1, с. 183–184]. Данные интервью иллюстрируют выделенный нами чисто религиозный фактор, когда человек в выборе конфессии сосредоточен главным образом на вероучении и практике религиозной организации.

Среди респондентов встретились и верующие, чей религиозный выбор испытал на себе социокультурное влияние. Речь идёт о степени совпадения культурных особенностей общества, в котором живёт человек, и индивидуальных культурных предпочтений. Если человека не устраивают культурные образцы, предлагаемые обществом, он будет искать альтернативу. Это обстоятельство позволяет нам указать на роль социокультурного фактора в религиозных поисках индивида. «Я пришёл в церковь Христа, – делится своим опытом один из респондентов, – на волне отрицания всего советского. Меня все раздражало в те годы здесь. Я отвергал все советское, и как теперь понимаю, даже хорошее. Но тогда я был очень увлечен Западом, западной демократией, куль-

турой, образом жизни. И когда я познакомился с американскими проповедниками из Церкви Христа, я подумал, что это идеальная церковь и она для меня. <...> Сейчас многое я пересмотрел, и уже не отношусь ко всему с таким восторгом» (М., 57 л.) [1, с. 182].

Изучая тексты интервью, мы пришли к заключению, что принадлежность некоторых респондентов к «Церкви Христа» имеет житейско-бытовую подоплёку. Одних привлекает возможность изучения английского языка и общения с носителями (среди старейшин велика доля американцев), другие стремятся разрешить брачный вопрос (создать семью с порядочным человеком). Для кого-то важна реальная разносторонняя помощь и поддержка со стороны общины, кто-то ценит демократичность церкви по ряду вопросов: например, в «Церкви Христа» отсутствует запрет на посещение богослужений других конфессий. В подтверждение нашего вывода о существенной роли так называемого житейско-бытового фактора в решении о членстве в той или иной религиозной группе приведём выдержки из некоторых интервью. «Я тоже начала ходить в церковь после программы по изучению английского. Но потом как-то прижалась, стала ходить на богослужения воскресные, а потом на занятия по Библии. Вы, помните, какое было время? Ни работы, ни денег. Все бросились спасаться, кто куда может... А церковь мне тогда очень помогла во всех отношениях. И морально, и духовно, но могу честно сказать, и материальная тоже была поддержка. Я им (американским миссионерам) очень благодарна. Это то, что мне было нужно тогда, да и теперь стало необходимым делом» (Ж., 53 г.). «На самом деле мне это все помогло достичь того, что я хотела изначально. Я хотела создать семью на здоровой основе, чтобы муж мой вел здоровый образ жизни. <...> Был духовно близок мне. Вот сейчас у нас с N. и духовные цели одни и те же, и интересы у нас очень схожи. <...> И поддержка всегда у меня от мужа идет» (Жен., 29 л., жена американского проповедника) [1, с. 189–190].

Всё больше и больше углубляясь в проблему религиозного сектантства, мы пришли к заключению, что явление социально-психологического воздействия, называемое многими отечественными и западными исследователями отличительной чертой современного сектантства, на самом деле присуще конфронтационным религиозным

группам разных исторических эпох. Более детальный анализ данной проблематики показывает, что индивид подвергается мощному групповому влиянию, а порой и откровенному давлению, своих наставников и единоверцев и в секте XVI века, и в секте XX столетия. Другой вопрос, что степень влияния различна, и объяснение этому факту нужно искать в неравном уровне научных знаний о человеке в XVI и XX веках.

Знания о психофизиологии человека, вырабатанные наукой XX века, были взяты на вооружение основателями религиозных сект и культов, вследствие чего значительно увеличилось социально-психологическое воздействие на рядовых последователей.

Если мы обратимся к истории Реформации, то наш взгляд обязательно задержится на одном из интереснейших эпизодов в её развитии: построении Ж. Кальвином и его единомышленниками теократического города-государства в Женеве. Для достижения своих амбициозных планов Кальвин реформировал административную систему Женевы и утвердил новый Церковный кодекс. Главной властной структурой стала Консистерия. Сосредоточив в своих руках и светскую, и духовную власть, опираясь на Церковный кодекс, она осуществляла жёсткий контроль за образом жизни женеверцев. Как отмечает Л.Н. Митрохин, жизнь рядового жителя Женевы оказалась регламентированной до мелочей: культивировался аскетический стиль в одежде, аскетический подход к питанию, запрещались любые увеселительные мероприятия и т.д.

Особое внимание уделялось литературе, распространявшейся в Женеве. Были построены мощные типографии, которые обеспечивали кальвинистской литературой не только Женеву, но и другие европейские города, охваченные реформаторским жаром.

Преследовалось любое инакомыслие: в период с 1542 по 1546 гг. к смертной казни были приговорены 58 человек, изгнаны из города 76 человек [2, с. 116–121].

Естественно, Кальвин и его сподвижники, отличавшиеся религиозным фанатизмом, стремились воссоздать атмосферу Женевы в тех странах и городах, где имела успех кальвинистская проповедь. Так, в Шотландии, несмотря на сопротивление сторонников Католической церкви, Джон Нокс — один из выдающихся учеников Кальвина — настойчиво и последовательно насаждал кальвинист-

скую этику и кальвинистский образ жизни. Так же как и в Женеве, в Шотландии был наложен строгий запрет на зрелищные мероприятия, подвергались осуждению смех и веселье, запрещалось пропускать воскресные молитвенные собрания, поощрялось доноительство на людей, замеченных в безнравственных поступках, богохульстве и неприязни реформатских идей [6, с. 56–62].

Таким образом, и для сект XVI века, и для современных сект характерны нравственный радикализм (повышенные морально-этические требования к последователям, исключение из общины не устоявших во грехе членов), религиозный фанатизм (провозглашение своих религиозных взглядов как единственно истинных, нетерпимость по отношению к представителям традиционного христианства), социальный изоляционизм (сведение к минимуму социальных контактов с людьми, не принадлежащими к их религиозной группе). Другими словами, и там, и тут человек оказывается подверженным групповому влиянию, его поведение, мысли и чувства контролируются духовными лидерами, с одной стороны, и единоверцами — с другой.

Нередко утверждается, что миссионерская активность нетрадиционных групп направлена главным образом на молодёжь. Однако социально-демографическая статистика показывает, что в большинстве групп преобладают люди среднего и старшего возраста. Не отличаются молодёжным характером «Свидетели Иеговы», «Православная церковь Божьей Матери “Державная”» (некогда «Богородичный центр»), «Церковь Последнего Завета» (последователи Виссариона) и ряд других. Высокий процент молодых людей (до 35 лет) обнаруживается в неопятидесятнических харизматических общинах, а также в среде мунистов и последователей Уитнесса Ли.

Другим распространённым заблуждением является мнение о том, что все нетрадиционные религиозные организации дезинформируют потенциальных членов относительно характера своего вероучения и практики, скрывают своё конфессиональное «лицо». На самом деле такие организации, как «Свидетели Иеговы», «Церковь Последнего Завета», «Церковь Христа», «Поместная церковь Уитнесса Ли» не склонны к конфессиональной анонимности и уже в ходе первой беседы с объектом своей проповеди сообщают о своих расхождениях по тем или иным вопросам с традиционным христианством,

а то и вообще заявляют о «ложности» последнего (такая прямолинейность особенно характерна для Свидетелей Иеговы).

Спорным является тезис о том, что человек, решивший покинуть секту, не способен реализовать своё решение без посторонней помощи (психологов, психотерапевтов, социальных работников и т.д.). Эта позиция нуждается в ряде оговорок. Во-первых, каждый случай строго индивидуален и зависит от нескольких факторов: от характера внутригрупповых отношений, от специфики групповой системы ценностей в самом широком смысле и, наконец, от личностных особенностей человека, принявшего решение порвать с сектой. В одном случае групповое давление на отдельно взятого индивида более выражено, в другом – менее. Один адепт отличается большей внушаемостью, другой – меньшей. Во-вторых, удержание силой, согласно 14-ой статье Закона РФ «О свободе совести и о религиозных объединениях», – достаточное основание для закрытия религиозной организации [3, с. 90–91].

Конфронтационные религиозные группы не отличаются постоянным численным составом; им, так же как и традиционным религиям, присущи естественный прирост и убыль последователей. К примеру, по подсчётам Рэймонда Франца – бывшего члена Руководящей корпорации «Свидетелей Иеговы», – на каждых трёх «свидетелей» приходится один покинувший организацию [4, с. 48].

Непрофессиональный подход к изучению проблемы конфронтационных религиозных орга-

низаций и дальнейшему её освящению в СМИ и научных изданиях, отличающийся (подход) поверхностными суждениями, непроверенной информацией, субъективностью и т.д., не допустим. Такое «изучение» (именно в кавычках) подрывает доверие и к обоснованным претензиям в адрес конфронтационных групп, что ослабевает бдительность общественности и повышает вероятность появления в человеческом сообществе новых «народных храмов», «врат небес», «храмов солнца», «аум синрикё» и т.д.

#### Библиографический список

1. *Еремичева Г.В.* Тенденции религиозного поиска и новые религиозные движения (на примере Церкви Христа в Санкт-Петербурге) // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2005. – Т. VIII. – №3. – С. 174–192.
2. *Митрохин Л.Н.* Баптизм: история и современность (философско-социологические очерки). – СПб.: РХГИ, 1997. – 480 с.
3. *Симонов И.В.* Религиозные движения, вызывающие общественное беспокойство: мифы и реальность // Тез. докл. «Тоталитарная секта – угроза XXI века». – Нижний Новгород, 2001. – С. 87–92.
4. *Франц Р.* Кризис совести. – М.: «Триада», 1997. – 535 с.
5. *Хассен С.* Освобождение от психологического насилия. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 400 с.
6. *Цвейг С.* Мария Стюарт // Цвейг С. Мария Стюарт; Новеллы: Пер. с нем. / Худож. Е. Прохоров. – М.: Дружба народов; Lexica, 1992. – 463 с.

О.В. Янковская

### ОСОБЕННОСТИ И СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ЧЕРТЫ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖНОЙ КУЛЬТУРЫ

*В данной статье на социально-философском уровне рассматривается состояние российской молодежной культуры на современном этапе. Автор статьи делает большую выборку социологических исследований российской молодежной культуры за последние годы, а также приводит факты, связанные с наблюдениями по данному вопросу непосредственно работая в молодежной среде.*

**С**тремительное, перманентное ускорение и обновление становятся ведущими характеристиками жизни современных индустриальных обществ. Научно-технические революции делают их чрезвычайно динамичными системами, стимулируя радикальное изменение социальных связей и форм человеческих коммуникаций. В современной культуре присутствует ярко выраженный слой инноваций, которые постоянно

взламывают и перестраивают культурную традицию, затрудняя тем самым процессы социализации и адаптации человека к постоянно меняющимся условиям и требованиям жизни. Поиски человеком самого себя, своей индивидуальности и социального статуса осложняются избытком выбора, сочетающегося с динамизмом и новизной.

Как специфическое явление, молодежная культура возникает и в связи с тем, что физиологи-

ческая акселерация молодых людей сопровождается резким возрастанием длительности периода их социализации (порой до 30 лет), что вызвано необходимостью увеличения времени на образование и профессиональную подготовку, соответствующую требованиям эпохи.

**Молодежная культура** – частичная, относительно когерентная система внутри общей системы культуры. В генетическом аспекте молодежная культура представляется как фаза развития, через которую должен пройти каждый. Ее сущность – поиск социального статуса.

Самые доступные социальные площадки для конкретных дел молодежи – досуг, где можно проявить собственную самостоятельность: умение принимать решение и руководить, организовывать и организовываться. Досуг – это не только общение, но и своего рода социальная игра, отсутствие навыков таких игр в юности приводит к тому, что человек и в зрелом возрасте считает себя свободным от обязательств.

В динамичных обществах семья частично или полностью утрачивает свою функцию как инстанция социализации личности, поскольку темпы изменений социальной жизни порождают историческое несоответствие старшего поколения изменившимся задачам нового времени. С вступлением в юношеский возраст молодой человек отворачивается от семьи, ищет те социальные связи, которые должны защитить его от пока еще чуждого общества. Между потерянной семьей и еще не обретенным обществом юноша стремится примкнуть к себе подобным. Образующиеся таким образом неформальные группы обеспечивают молодому человеку определенный социальный статус. Платой за это, зачастую, выступает отказ от индивидуальности и полное подчинение нормам, ценностям и интересам группы. Эти неформальные группы продуцируют свою субкультуру, отличающуюся от культуры взрослых. Ей свойственны внутреннее единообразие и внешний протест против общепринятых установлений. Благодаря наличию собственной культуры, эти группы маргинальны по отношению к обществу, а потому всегда содержат элементы социальной дезорганизации, потенциально тяготеют к отклоняющемуся от общепризнанных норм поведению.

Формальная молодежная культура базируется на ценностях массовой культуры, целях государственной социальной политики и официальной идеологии. Рассмотрим состояние молодеж-

ной культуры на современном этапе и определим ее роль в формировании мировоззрения молодежи. Какие специфические черты являются характерными для российской молодежной культуры?

1. Преимущественно развлекательно-рекреативная направленность.

Наряду с коммуникативной (общение с друзьями) досуг выполняет в основном рекреативную функцию, в то время как познавательная, креативная и эвристическая функции не реализуются вовсе или реализуются недостаточно. По данным социологических исследований (исследование проводилось в среде питерских старшеклассников в 1990-х годах) около одной трети старшеклассников отмечают, что их любимое занятие на досуге – «ничегонеделание». Рекреативные досуговые ориентации подкрепляются основным содержанием теле- и радиовещания, распространяющим ценности преимущественно массовой культуры.

2. «Вестернизация» (американизация) культурных потребностей и интересов.

Ценности национальной культуры, как классической, так и народной, уже много лет вытесняются схематизированными стереотипами – образцами массовой культуры, ориентированными на внедрение ценностей «американского образа жизни» в его примитивном и облегченном варианте. Любимыми героями и, в определенной степени, образцами для подражания становятся, по данным опроса, для девушек – героини «мыльных опер» и бульварных романов о любви, а для юношей – непобедимые супергерои триллеров. Обратим внимание на результаты социологических исследований (2002–2006 гг.) молодежи г. Санкт-Петербурга [1]. Приведем некоторые факты. В области киноискусства предпочтения молодых людей были отданы американскому кино и, соответственно, актерам-американцам. Среди любимых певцов петербургской молодежи на первых местах были не поп-звезды, а представители авторской песни и русского рока. К сожалению, представители классических музыкальных жанров упоминаются сверхскупо. Народная музыка молодыми петербуржцами почти не упоминается.

Однако вестернизация культурных интересов имеет и более широкую сферу приложения: художественные образы возводятся на уровень группового и индивидуального поведения моло-

дых людей и проявляются в таких чертах социального поведения, как прагматизм, жестокость, умеренное стремление к материальному благополучию. Эти тенденции присутствуют и в культурной самореализации молодежи: наблюдается безрассудное презрение таких «устаревших» ценностей как вежливость, кротость и уважение к окружающим.

Современные российские социологи обеспокоены особенностями вестернизации ментальности студенческой молодежи. Опираясь на этнометрический подход, разработанный в трудах нидерландского ученого Гирта Хофстеда, наши ученые провели широкомасштабные и репрезентативные исследования среди студентов 5-ти городов России в 2001 и 2004 гг. Хофстедовы индексы измеряли подсознательные жизненные ориентации и ценности, которые вырабатываются в процессе практической деятельности. Анализ свидетельствует: для российских студентов характерен высокий показатель индивидуализма, низкое избегание неопределенности и, с меньшей долей вероятности, высокая маскулинность и высокий конфуцианский динамизм, т.е. показатель «долгосрочной ориентации». Все это, как отмечают авторы исследования, характеризует западную ориентацию ментальности российских студентов [2]. Что касается конкретно молодых петербуржцев, то В.В. Семенов утверждает, что «2/3 от числа опрошенных выражают мозаично-эклектический менталитет, т.е. противоречивый неопределенный конгломерат осознанных и неосознанных ценностей, норм и установок. Это делает подобную молодежь конформной и подверженной внушениям, пиаровским манипуляциям» [1, с. 40].

3. Приоритет потребительских ориентаций над креативными.

Потребительство проявляется как в социокультурном, так и в эвристических аспектах. Современные исследования подтверждают это. Человек «потерялся» в потоке информации, которая нередко предъявляет людям требования, несовместимые с их нравственными убеждениями и законами государства, в котором они живут. Засилие рекламы, СМИ, конкуренция и многие другие факторы общественного развития порождают крайне неприятное явление – «потребительскую психологию». Говоря о влиянии на сознание людей СМИ, особенно Интернета, Л.А. Мясникова отмечает, что они становятся «главным наркотическим средством управления людьми,

манипуляции сознания через пространство символов, создания управляемой виртуальной толпы, состоящей из атомизированных, извне ориентированных «одномерных» людей. Определяющим фактором социальной жизни становится ненасильственное принуждение» [3]. По данным опросов студентов петербургских вузов уже в 90-е годы XX века потребление в рамках художественной культуры заметно превышало креативные установки в социокультурной деятельности, что, вероятно, было обусловлено потоком преобладающей культурной информации (ценности массовой культуры). Данная продукция способствовала фоновому восприятию и поверхностному закреплению ее в сознании. Творческая самореализация, как правило, выступала и выступает в маргинальных формах.

По данным лаборатории социологических исследований г. Тулы в 2004–2005 гг., мы можем судить о степени проявления активности молодежи этого города в области культуры [4]. Авторы статьи отмечают высокую степень интереса к культуре лишь 7,7% от числа опрошенных молодых людей, более половины (51,4%) – пассивны. Для сравнения: по мнению респондентов, молодежь наиболее активно проявляет себя в криминале – 57,3%. Этот факт заставляет общественность бить тревогу о реалиях современной жизни.

4. Слабая индивидуализированность и избирательность культуры.

Выбор тех или иных ценностей связан чаще всего с групповыми стереотипами («принцип селёдки в бочке») достаточно жесткого характера – несогласные сильно рискуют пополнить ряды «лохов» – «отверженных», «не интересных», «не престижных» людей с точки зрения «толпы», обычно равняющейся на некий идеал – «крутого (-ую)» (иногда в лице лидера данной группы). Групповые стереотипы и престижная иерархия ценностей обусловлена половой принадлежностью, уровнем образования, в определенной мере местожительством и национальностью реципиента, однако в любом случае суть их одна: культурный конформизм в рамках неформальной группы общения и неприятие других ценностей и стереотипов, от более мягкого в среде студенческой молодежи до более агрессивного в среде учащихся средней школы. Крайним направлением этой тенденции молодежной субкультуры являются так называемые «команды» с жесткой регламентацией ролей и статусов их членов.

5. Внеинституциональная культурная самореализация.

Данные исследований показывают, что досуговая самореализация молодежи осуществляется, как правило, вне учреждений культуры и относительно заметно обусловлена воздействием одного лишь телевидения – наиболее влиятельного институционального источника не только эстетического, но и в целом социализирующего воздействия.

6. Отсутствие этнокультурной самоидентификации.

Народная культура (традиции, обычаи, фольклор и т.п.) большинством молодых людей воспринимается как анахронизм. Попытки внесения этнокультурного содержания в процесс социализации в большинстве случаев ограничиваются пропагандой древнерусских обычаев и православия. А этнокультурная самоидентификация состоит прежде всего в формировании положительных чувств к истории, традициям своего народа, т.е. того, что принято называть «любовью к Отечеству», а не только в приобщении к одной, пусть даже самой массовой, конфессии.

Таким образом, исходя из результатов научных исследований молодежи российскими учеными за последние годы, можно заключить, что у большинства молодых людей выявляется отсутствие какой-либо более или менее четкой картины мира, системы ценностей, норм и установок, явные противоречия в сознании.

Для целенаправленного позитивного воздействия на духовный мир считаем необходимым сформировать систему воспитания и социализации молодежи – создать единое воспитательно-педагогическое социокультурное пространство.

Отметим некоторые позитивные факты последних лет, связанные с реализацией творческого потенциала студентов технических вузов непосредственно в родных стенах учебного заведения.

По наблюдениям автора статьи за последние три года в Костромском государственном технологическом университете во время подготовки и проведения ежегодного фестиваля «Студенческая весна» было занято в качестве участников, помощников и активных зрителей более половины студентов вуза. В данном вузе создан Центр эстетического воспитания студентов в салоне «У камина», где работают две студии: вокальная и театральная. В 2006–2008 годах силами студентов вокальной студии было представлено несколько

музыкально-поэтических композиций: «Песня и романс», «Кармен», «Весеннее настроение», готовятся к постановке фрагменты из «Евгения Онегина». В программе произведения классической музыки (П.И. Чайковского, Ж. Бизе, И. Кальмана), народные песни, содержательные песни советского периода. В концертах вокальной студии также звучит высокая поэзия: стихи А. Пушкина, А. Блока, А. Фета, И. Бунина делают цельными и содержательно наполненными музыкально-поэтические композиции. Студенты этого музыкального коллектива творчески общаются со студентами, занимающимися вокалом в подобной студии в Костромской государственной сельскохозяйственной академии. Майский отчетный концерт стал доброй традицией обмена творческими достижениями.

Возрождение самодеятельного искусства в наше время является одним из действенным средств эстетического воспитания молодежи. Особенно значимо в данной деятельности воздействие высокого искусства, обладающего свойством совершенствовать и возвышать душу человека, формируя в нем основы гуманного отношения к миру, другим людям. Через вхождение в круг духовных запросов студенческой молодежи, через приобщение их к высшим образцам классики преодолевается элитарность и достигается подлинная массовость культуры.

#### Библиографический список

1. Семенов В.В. Ценностные ориентации современной молодежи // Социол. исслед. – 2007. – №4. – С. 37–43.
2. Латова Н.В., Латов Ю.В. Особенности «вестернизации» ментальности студенчества модернизирующихся стран // Социол. исслед. – 2007. – №11. – С. 90–98.
3. Мясникова Л.А. Экономика постмодерна и отношения собственности // Вопросы философии. – 2003. – №6. – С. 6.
4. Самсонова А., Ефимова Е.Ю. Молодежь Тулы: ценностные ориентации и реалии повседневной жизни // Социол. исслед. – 2007. – №11. – С. 110–116.
5. Культурология: Учебник для студ. техн. вузов / Под ред. Н.Г. Багдасарьян. – М.: Высш. школа, 1998. – 511 с.
6. Социология молодежи / Под ред. В.Т. Лисовского. – СПб, 1996. – 332 с.

## СЕМАНТИКА РЕДЕФИНИЗАЦИИ\* МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: ЭКОНОМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*В статье решается задача переопределения модернизации системы образования России через экономическую составляющую семантики процесса редефинизации.*

**Ключевые слова:** экономика образования, экономическая теория образования, редефинизация и модернизация системы образования

Если хорошее старое побеждает плохое новое – это прогресс?

Станислав Ежи Лец

**Р**едефинизация (незавершенность) модернизации системы образования в России столь очевидна, что казалось бы существенно практическая задача явилась причиной теоретических поисков. Более того, стало очевидным, что модернизация системы образования обречена на неуспех в случае отсутствия экономического обеспечения реализации соответствующих решений.

Вообще говоря, на наш взгляд, эта задача является задачей класса экономической теории образования. Замечу, что традиционно специалисты, размышляя об экономических аспектах образования, употребляют термин «экономика образования». Но с целью «разведения» теоретических и прикладных вопросов продуктивно различение названных аспектов через отнесение теоретических задач к экономической теории образования, а практических – к экономике образования.

Для того, чтобы объяснить читателю целесообразность исследования семантики редефинизации модернизации системы образования в России в экономическом ракурсе сделаем небольшое методологическое отступление и напомним ниже следующее.

Простейшей формой научного описания и, соответственно, исходным уровнем исследования любого объекта является наблюдение и описание его свойств. Этот уровень анализа называется *параметрическим описанием*. Описание процессов модернизации, включающее такие показатели как количество образовательных учреждений, численность обучающихся на разных ступенях образовательного процесса, объемы финансирования и т.п. – параметрическое описание.

Следующим этапом исследования является определение поэлементного состава исследуемого объекта. Основная задача этого этапа состоит в выявлении строения объекта, в установлении в опосредованных свойствах, признаков и отношений, выявленных на первом этапе. Эта стадия носит название *морфологического описания*. Описание системы образования как совокупности структурных составляющих (Министерства образования и науки, вузы, НИИ Минобрнауки и т.п.) с указанием их подчиненности и других взаимоотношений – морфологическое описание.

Дальнейшее усложнение методологии экономического анализа обусловлено переходом к *функциональному описанию*, которое связано с выявлением функциональных зависимостей между параметрами и строением объекта. Такое исследование требует специальных, достаточно сложных (в том числе математических) методов.

Отмеченное делает возможным выделение системы образования (с опорой на понятие системы, данное Г.Б. Клейнером: экономическая система – это часть экономического пространства) в качестве подсистемы национальной системы хозяйствования с задачей выявления закономерностей (законов), объясняющих поведение и развитие системы образования как системы соответствующего класса систем. Выявление закономерностей возможно на основе системного подхода. Однако системный подход используется при исследовании не любых объектов, а лишь таких, которые представляют собой органическое целое. В этот класс попадают биологические, технические и некоторые социально-экономические

\* Редефинизация – незавершенность процесса переопределения.



объекты. При этом очевидно, что само по себе употребление системных понятий еще не реализует системный подход в исследовании даже в том случае, когда объект действительно может быть рассмотрен как система. Это положение в полной мере относится к системе образования.

Напомним, что системное исследование реализуется посредством системного подхода и системного анализа. *Системный подход* есть общий метод исследования объекта как целого, то есть совокупности элементов, находящихся во взаимодействии, порождающем эмерджентные свойства. *Системный анализ* есть комплекс специальных процедур приемов и методов, обеспечивающих системный подход. Строго говоря, *системный анализ* – это совокупность определенных научных методов и практических приемов решения разнообразных проблем, возникающих во всех сферах человеческой деятельности (в т.ч. и в сфере образования), на основе системного подхода и представления объекта исследования в качестве системы.

Специфика системного подхода состоит в следующем:

- при рассмотрении объекта как системы каждый ее элемент описывается не как таковой, а с учетом его «места» в целом;
- исследование системы неотделимо от исследования ее среды;
- необходимым элементом системного исследования выступает исследование проблемы порождения свойств целого из свойств элементов (эмерджентность) и наоборот (синергия);
- в системном исследовании недостаточны чисто причинные объяснения функционирования и развития объекта, в частности для сложных экономических систем характерна целесообразность;
- источник преобразований системы лежит в ней самой, так как сложные экономические системы характеризуются самоорганизацией и самонастройкой.

Исходя из специфики системного подхода можно утверждать, что системный анализ включает в себя методологию решения проблем и методику совершенствования определенной области деятельности (методику управления).

А теперь калкируем (наложим) содержание системного подхода и системного анализа на содержание модернизации системы образования в России и сделаем попытку выявления причин редефинизации модернизации.

На первом этапе анализа попытаемся идентифицировать эти причины. И в начале о семантике редефинизации. Семантика (греч.) – обозначающий. В языкознании – это раздел, в котором изучается значение единиц языка. При этом учёные не просто фиксируют значения слов, а исследуют закономерные смысловые различия и сходства между словами, формируют правила преобразования одних смыслов в другие, изучают особенности смысловых изменений слова при его сочетании с другими словами. Нас как раз и интересует семантика редефинизации как незавершённого процесса модернизации системы образования в России. Другими словами, перед нами стоит задача предопределить происходящее в системе образования. Вспомним, совсем недавно речь шла о реформировании этой системы, теперь – о модернизации. А что, процесс реформирования завершён? И теперь результаты реформирования требуют модернизации? Ведь совсем недавно реформирование было максимально убедительной ортодоксией. Сегодня то, что было ортодоксией, рухнуло. Следовательно, фундаментально изменилась семантика самого термина. Реформирование системы образования рассматривалась в контексте реформирования всех социально-экономических процессов. Но сегодня мы оказались перед лицом исторической проблемы редефинизации намеченных реформ. Это «переопределение» не может быть одноразовой акцией какого-то отдельного мыслителя или интеллектуальной группы. Это должно быть историческим интеллектуальным процессом – одним из общего направления адекватной исторической рефлексии человечества.

Итак, реформирование социально-экономического устройства общества оказалось по ряду причин незавершённым. В сфере образования реформирование замещено модернизацией. Здесь-то и уместно рассмотрение редефинизации и выявление экономических аспектов модернизации системы образования в России. К этим аспектам относятся прежде всего использование микроэкономического фактора в контексте более глобальной логики (управление вузов); ограничение рыночной финансовой стихии, фундаментализированное доктринально (не де-факто, что и так есть, но именно де-юре); переопределение целей системы образования России в рамках процессов глобализации и интернационализации на основе сохранения культурной самоидентичности.

Сегодня всё более очевидным становится экономический спонтанизм модернизационных процессов при отсутствии какого-либо анализа возможных альтернатив. Модернизация стала аппроксимативной. И это ещё одна причина необходимости создания экономической теории образования.

В ряду принципов её разработки можно выделить следующие:

- теоретическая противопоставленность социально-ориентированных концепций общественного устройства и хозяйства индивидуально ориентированным;
- духовная ориентация на хозяйственную и социальную реализацию надличностного идеала;
- фиксация знания как публичной собственности.

Инерционное хватание за ту модернизацию, которая осуществляется, интеллектуально безответственно. И чем шире мы сделали охват семантической нагрузки термина «модернизация», тем продуктивней будет результат.

Очевидно, что экономическая наука находится в такой исторической позиции, откуда легче распознать связи между теми явлениями, которые представлялись еще недавно несочетаемыми, взаимоисключаемыми. И даже лавинообразное нарастание ёмкости содержания модернизации в системе образования не снимает задачи осознанного управления обобществлением социальных отношений, смены разнообразного и закрытого регулирования экономических и социальных процессов публичным согласованием.

Объектом экономической науки традиционно выступало общественное производство. Однако теперь выделяются такие области экономической науки как экономика научных исследований и разработок, экономика торговли, экономика предприятий социально-культурной сферы и тому подобное, то есть область экономического анализа расширяется за пределы чисто производственных систем. Объектом системного экономического анализа выступает экономика (хозяйство) в целом. Хозяйство – это структура, которая возникла между природой и обществом для преобразования вещества и энергии природы в продукты и услуги, обеспечивающие жизнедеятельность общества.

Принципиальное отличие системного экономического анализа от традиционного состоит в следующем.

В современной экономической теории предмет экономической науки заключается в исследовании поведения людей в процессе производства, распределения и потребления материальных благ. Основным понятием такого исследования выступает *доход*. Базовым постулатом, играющим роль фундамента экономического исследования, является постулат о стремлении каждого экономического субъекта к максимизации своего дохода. В соответствии с этим национальный объем производства определяют как сумму всех доходов в обществе, включающую в себя четыре компонента: заработную плату, ренту, процент и прибыль.

Краеугольным камнем системного исследования выступает выявление функции исследуемого объекта. Функция хозяйства (его миссия, назначение) состоит в *изменении разнообразия удовлетворенных общественных потребностей*. Именно такое определение функции хозяйства является базовым постулатом теории системного экономического анализа. Главным здесь является понятие разнообразия: разнообразие продуктов и услуг, ресурсов, системы, элементов и их свойств и пр. *Разнообразие* – это такая характеристика объекта, которая определяет качественно-количественный состав его состояний (элементов).

Доход и стоимость являются характеристиками объемного типа: при их анализе структурная сторона хозяйствования фактически остается за рамками исследования.

Анализ на основе понятия разнообразия включает в себя исследование как объемной, так и структурной стороны реализации функции хозяйства. Разнообразие общественных потребностей, таким образом, является более общим понятием, чем стоимость и доход, так как вбирает в себя и потребность в производстве стоимости, и стремление к получению дохода.

Объектом системного экономического анализа выступает все множество процессов, обеспечивающих изменение разнообразия удовлетворенных общественных потребностей, которые могут и не иметь стоимостного выражения, и не приносить дохода. С позиции экономической теории образования рассмотрение всей системы общественных потребностей приводит к следующему определению хозяйства. Хозяйство есть совокупность процессов, преобразующих ресурсы и знания в удовлетворенные общественные потребности. В этом определении, кроме проче-

го, содержится представление о факторах хозяйствования (факторах производства). Такими факторами выступают ресурсы и *знания*.

В экономической науке факторы производства выделялись по разным основаниям. У. Петти провозгласил: «Труд – отец богатства, земля – его мать». К. Маркс выделял постоянный и переменный капитал, овеществленный и живой труд. В основе выделения экономических ресурсов у К. Маркса лежит рассмотрение процесса формирования стоимости товара. Постоянный капитал переносит без изменения свою стоимость на продукт (товар); переменный капитал создает стоимость, превышающую его собственную. Таким образом, возрастание и невозрастание стоимости является основанием выделения двух классов экономических ресурсов. Проводя экономический анализ производства, К. Маркс не рассматривал природные ресурсы, так как они не имеют стоимости (хотя могут иметь цену). Что касается творческого (субъективного) момента, то здесь уместно вспомнить известную мысль К. Маркса о том, что «наихудший архитектор от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем, что, прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове... то есть идеально». Иначе говоря, «идеальное построение» (творческое начало) выносится за рамки процесса производства и, таким образом, за рамки экономического анализа.

Следует подчеркнуть, что такое разделение «идеального» (априорного) и реального производства во времена К. Маркса было оправдано в силу достаточно медленного изменения средств производства, товаров, общественных потребностей, в силу рутинного характера труда в большинстве отраслей производства. Современное положение характеризуется тем, что творчество, обеспечивающее изменение динамики разнообразия произведенных продуктов и услуг (удовлетворенных общественных потребностей), стало интегрированным компонентом хозяйства (вспомним известный тезис о превращении науки в непосредственную производительную силу).

Творчество – это способность человека в ходе работы придавать продуктам и услугам (полезным результатам труда) новые, отсутствовавшие ранее, свойства. Творчество – сила, создающая новую реальность. При стоимостном анализе воспроизводства творчество как элемент хозяйственной деятельности обычно не рассматрива-

ется. Современная экономическая теория, продолжая традиции классической политической экономии, в основе классификации экономических ресурсов или факторов производства использует распределительные отношения, в соответствии с которыми выделяет: землю, капитал, труд, предпринимательские способности. Следует отметить, что деньги сами по себе в экономической теории не считаются экономическим ресурсом.

При таком рассмотрении факторов производства современная экономическая теория предполагает их равное участие в создании дохода, тогда как классификация К. Маркса выделяет труд как источник приращения богатства. Что касается творчества, то хотя в явном виде экономические теории и не разделяют труд на творческий и нетворческий, тем не менее, выделение предпринимательских способностей как фактора, отличного от труда в привычном его понимании, свидетельствует о признании того факта, что труд качественно неоднороден. Однако творчество как фактор хозяйствования присуще не только предпринимателю, но и другим участникам экономического процесса.

В системном экономическом анализе, как указывалось выше, базовым понятием является разнообразие. Факторы хозяйствования – *ресурсы* и *знания* – выделяются в соответствии с тем, служат ли они источником изменения объемной или структурной стороны разнообразия производимых продуктов и услуг, разнообразия удовлетворенных общественных потребностей.

Ресурсы – это такие вещественные, энергетические и информационные элементы, движение которых внутри хозяйственной системы не связано непосредственно и однозначно с движением конкретных индивидов. Ресурсы – это оборудование, энергосети, книги, музыкальные инструменты и т.д.

Знания – это такие вещественные, энергетические и информационные элементы, движение которых внутри хозяйственной системы однозначно связано с движением конкретных индивидов. Знания – это информация, содержащаяся в памяти человека, это его личная записная книжка, личный архив и т.п. Творчество как фактор хозяйствования относится к знаниям.

В связи с вышеотмеченным, хозяйство определяется как совокупность процессов, преобразующих ресурсы и знания в разнообразие удовлетворенных общественных потребностей.

В контексте предлагаемого подхода к анализу процессов модернизации сферы образования России требуют пояснения такие термины как *модернизм* (modernism), *современность* (modernity), *модернизация* (modernization), а также в значительной мере и постмодернизм (postmodernism).

Прежде всего, *модернизм* и *постмодернизм* определяются как структуры убеждений, свойственные конкретным историческим эпохам, выраженные в идеальных конструкциях, социальных институтах и видах деятельности и широко поддерживаемые разнообразными сообществами людей. Сами убеждения воспринимаются часто на веру, как само собой разумеющееся.

*Современность* (в рамках европейского и англо-американского сообществ) соотносится с общественными условиями, в которых в полной мере проявляется *модернизм*: ему, как правило, соответствуют тенденции роста урбанизации, распространения индустриализации, возрастания роли прикладных наук и даже боготворения технологий ради создания лучшей человеческой культуры. Все это, в своей основе правильное и полезное, имеет место в капиталистической экономике. В лучших формах своего проявления модернизм вызывает разрыв с традиционной жизнью посредством нововведений, а также вводит понятия роста и прогресса, которые становятся приложимы ко все большему количеству людей. При этом каждое сообщество (субгруппы, нации-государства), вовлеченное волею случая или сознательным социальным проектированием в *культуру модернизма*, идет своей собственной дорогой *модернизации*.

*Постмодернизм*, без особого труда выросший из модернизма, — исторически более позднее явление. Он возник на почве общепринятого мироощущения, что «времена меняются» и «прошлое уходит». Теоретики, политики, управленцы указывают на такие показатели изменений, как постиндустриальная экономика, основанная на службе услуг (что характерно для евро-англо-американского запада), рассеивание культурных групп благодаря новым формам иммиграции и всепроникающие процессы мгновенной коммуникации. Все это также указывает на значение власти как основы, хотя для развивающегося мира это сейчас скорее потенциально, чем актуально. Наконец, еще один показатель, по крайней мере для многих из нас, — это то, что уходят бывшие традиционными признаки современной жизни,

типичные для Америки, — передаваемые по наследству семейные фермы, малые города; исчезает, как кажется, чистота и простодушие отношений, типичные в прежние времена.

Надо сказать, что многое в понимании модернизма и постмодернизма мифологизировано. Добавим, что «постсовременность» (postmodernity) связана с интеллектуальным *движением постмодернизма*, инициированным искусством и распространяющим свое влияние на все другие сферы культуры. Постмодернизм, как и модернизм до него, характеризуется с помощью различных идеологических формулировок: от прогрессивистских, до радикальных и консервативных, которые действуют как своего рода возврат к «традиции».

Определив употребляемую в статье терминологию вернемся к проблемам модернизации системы образования в дискурсе вышесформулированных принципов разработки экономической теории образования

В глубокой древности человек включался в жизнь социума стихийным, естественным образом, органично усваивая то, что требовала от него социальная практика (это характерно и для существующих сегодня примитивных обществ), т.е. социализация и воспитание были синкретичны (слитны, нерасчленены).

В раннеклассовых обществах появляются особый период в жизни человека (детство) и специальная деятельность отдельных представителей социума по его подготовке к жизни, т.е. в социализации выделяется относительно автономный процесс воспитания.

В ходе исторического развития того или иного социума в процессе воспитания появляется и начинает играть все более значительную роль процесс образования. Это свидетельствует о том, что подготовка к жизни окончательно выделяется в относительно самостоятельный период жизни человека, а воспитание становится особой функцией общества и государства.

От социальной и направляемой социализации воспитание принципиально отличается тем, что в его основе лежит *социальное действие*. М. Вебер его характеризовал как действие, направленное на разрешение проблем, сознательно ориентированное на ответное поведение партнеров и предполагающее субъективное осмысление возможных вариантов поведения людей, с которыми человек вступает во взаимодействие.

Социализация – процесс непрерывный, т.к. человек постоянно взаимодействует с социумом. Воспитание – процесс дискретный (прерывный), ибо, будучи планомерным, осуществляется в определенных институтах, т.е. ограничено определенным местом и временем.

В общем виде различаются три вида воспитания – семейное (частное), религиозное (конфессиональное) и общественное (социальное). И в прошедшие эпохи, и в современном мире эти три вида воспитания имели и имеют принципиальные различия.

Принципиально различаются и задачи выделенных видов воспитания. В семейном и социальном они конкретно-историчны, определяются условиями жизни человека в обществе. В религиозном воспитании задачи не историчны, вечны (например, задачей христианского воспитания было и остается формирование образа человека по образу и подобию Божьему). В основе религиозного воспитания лежит феномен сакральности и значительную роль в нем играет эмоциональный компонент, который становится ведущим в семейном воспитании. В то же время в социальном воспитании главенствует рациональный компонент, а эмоциональный играет существенную, но лишь дополняющую роль.

Значительно различаются семейное, религиозное и социальное воспитание по принципам, целям, содержанию, средствам, как осознаваемым и формулируемым, так, в еще большей мере, имплицитно присущим каждому из этих видов воспитания, которые принципиально отличаются друг от друга характером доминирующей взаимосвязи субъектов воспитания.

В семейном воспитании взаимосвязь субъектов (супругов, детей, родителей, бабушек, дедушек, братьев, сестер) имеет кровно-родственный характер. В религиозном воспитании, которое осуществляется в религиозных организациях, взаимосвязь субъектов (священнослужителей и верующих между собой) имеет конфессионально-общинный характер, т.е. она определяется исповедуемым ими вероучением и отношениями, складывающимися в соответствии с вероучительными принципами и догмами.

Социальное воспитание осуществляется обществом и государством в организациях, создаваемых для этой цели или занимающихся им наряду со своими основными функциями (предприятия, армия, партии и др.). Взаимосвязь

субъектов социального воспитания (индивидуальных – воспитателей и воспитуемых между собой; групповых – коллективов; социальных – организаций, органов управления и др.) имеет институционально-ролевой характер.

Социальное воспитание понимается как планомерное создание условий для относительно целенаправленного развития человека в процессе его социализации. Эти условия создаются в процессе взаимодействия социальных, групповых и индивидуальных субъектов в трех взаимосвязанных и в то же время относительно автономных сферах: образовании, организации социального опыта человека, индивидуальной помощи человеку, итак образование включает в себя: систематическое обучение (формальное образование, как основное, так и дополнительное); просвещение, т.е. пропаганду и распространение культуры (неформальное образование); стимулирование самообразования.

Образование членов общества – центральная деятельность общества, осуществляющая связь между поколениями людей, с одной стороны, и культурой общества и текущей деятельностью общества, с другой.

Центральное место образования означает, что все основные и глубинные противоречия общества разрешаются в образовательной деятельности. Сюда входят, в первую очередь, проблемы стилового и культурного развития общества. В круг собственных проблем современного образования входят следующие: отношения учеников и учителей; отношения образовательной системы и отдельных учебных заведений; требования педагогики, науки и искусств, норм гражданского поведения людей и содержание учебных предметов; взаимообусловленность технологического развития общества и материальной базы образования (зданий, сооружений, оборудования).

*Стилевое развитие общества* состоит в том, что младшее поколение желает строить и строит новый стиль жизни, в то время как старшее поколение хранит свой стиль. Стилевое развитие Общества как соотношение нового и старого стилей разрешается по средствам введения в образование культуры.

*Культурное развитие общества* состоит в том, что, с одной стороны, создаются новые факты культуры, а с другой достижения культуры используются в текущей деятельности со все большей полнотой. Это требует непрерывной систематизации фактов из настоящего и прошлого. Соотношение

новой и старой систем культуры разрешается в образовании на основе преемственности

*Учебный процесс.* Передача культуры от поколения к поколению не может быть реализована прямым культуропользованием: чтением книг, посещением музеев, собиранием архивных данных и т.п., так как без устного объяснения и личного примера научиться культуропользованию и творчеству нельзя. Поэтому преподаватель применяет устную речь как начальный инструмент показа и принуждения, сдерживая стремления учащихся скорее выйти в жизненную практику предваряющим ее изучением культуры. Полнота и правильность культуропользования (как условия продуктивной жизненной практики) обеспечиваются образованием в ходе учебного процесса.

*Единство образовательной системы* в обществе предполагает единство языка образования и, следовательно, единство языка как средства общения в жизненной практике общества. Без единства языка образования будет разрушено единство практики. Единство образовательной системы означает, что управление всей иерархией учебных заведений основывается на относительно единстве требований к содержанию образования.

*Однородность гражданского воспитания* – состояние относительно однородного отношения к обществу и государству, относительно однородного понимания задач общества и государства в сочетании с разнобразным пониманием жизненных целей индивидуальной личности, особенностей творческих задач, стоящих перед каждой личностью. Противоречивость этих целевых установок разрешается педагогикой, вырабатывающей учебно-воспитательные идеи, в которых совмещается общее и особенное при формировании личности. Педагогика развивает и обновляет свои идеи в зависимости от задач обществ.

*Учебный предмет* определяет соотношение между постоянно растущими достижениями науки, практики, художественного творчества и ограниченностью учебного времени, которое человек и общество согласны отдать образованию. Гармоничное соотношение таких двух противоположных тенденций достигается в учебном предмете путем систематизации достижений науки и художественного творчества, углубления, расширения и группировки понятий в содержании обучения, что позволяет эффективно использовать результаты практической, научной и художественной деятельности, а также продуктивно работать в сфере

науки и искусства. Формирование учебного предмета – задача модернизации образования.

*Сумма технологий.* Одна из основных задач образования – подготовка к практической деятельности. Опыт практической деятельности – необходимая ее часть, но образование не может дать этого опыта, так как обучение не есть практическая деятельность. Для передачи опыта практической деятельности образование отбирает, хранит и обучает сумме технологий. Сумма технологий состоит в отборе основных технологий и их правильном сочетании, которое формирует техническую грамотность как структуру умений человека, открывающую ему путь в сферу практики.

*Материальная культура образования* – совокупность зданий, сооружений, оборудования, средств связи, транспортного и информационного обслуживания, учебных площадок различной профессиональной и спортивной ориентации, образовательных учреждений. Чем богаче материальная культура образования, тем полнее навыки и знания, получаемые в процессе образования, и тем легче происходит приобретение жизненного опыта в творческом труде. Это создает более высокую продуктивность труда и эффективность экономики. В свою очередь, интересы экономики требуют определенных экономических затрат на обучение. Правильное соотношение роста эффективности экономики и затрат на образование существенно влияет на материальную культуру образования.

Вышеприведенное понимание исключительно важно для оценки возможностей внедрения результатов исследований в практику, и тем самым, позволяет определить содержание рефинансирования модернизации системы образования.

Соотнесем цели различных уровней и причины возникающих их противоречий используя разработки Жана-Люк Патри.

#### 1. Цели различных уровней.

Когда преподавателей спрашивают, какие цели они хотят достичь, их ответы во многом зависят от того, в какой форме задается вопрос. Если они могут ответить на очень общем, абстрактном уровне, то наиболее важными окажутся следующие цели.

Учащиеся должны:

- научиться мыслить самостоятельно;
- развивать самопринятие и уверенность в себе;
- научиться принимать других людей;
- учиться действовать независимо;

- учиться выражать себя спокойно;
- развить личную инициативу;
- развивать чувство ответственности в отношении других детей.

Среди них нет целей передачи знания учебного материала. Центральным моментом всех целей являются *социальные способности (social competence)*. В этом контексте я думаю, что целью является – сделать учащегося менее зависимым от других людей, развить навыки общения со сверстниками и взрослыми. В большинстве учебных программ эти ценности обозначены как важные лишь в предисловии; очевидно, что политики в сфере образования, утверждающие эти программы, согласны с данными ценностями. Верно и то, что данные цели принимаются обществом в целом.

Однако, когда преподавателей спрашивают о целях на уровне их конкретных действий или наиболее актуальных задач, то картина становится прямо противоположной. Наиболее важной целью чаще всего становится другая: учащиеся должны овладеть определенным учебным материалом и хорошо себя вести, а преподаватель должен «без проблем» руководить классом, чтобы обеспечить достижение указанных целей.

Подобным же образом, если войти в детали, учебные программы обычно опускают социальные цели, отмеченные выше, а цели приобретения знаний по предмету предельно конкретизируются. Авторы программ (и политики в сфере образования, принимающие решения), вероятно, забывают свои общие заявления о ценностях, данные в предисловиях. Эту картину завершают учебники, в которых вообще редко когда упоминаются социальные цели. Если такое и бывает, то обычно опять же в предисловии, но не в тексте.

Другим фактором, который объясняет разрыв между теорией и практикой, является то, что экзамены и стандартизированные тесты поощряют учение наизусть (заучивание), а не учение в форме анализа, обобщения и практического применения знания, что было бы ближе к наиболее общим образовательным целям (например, развитие каждым собственного мышления).

Этот разрыв между теорией и практикой образования более значим, чем это может показаться на первый взгляд. Преподаватели терпят неудачу не только в транслировании наиболее общих целей образования в свою практическую деятельность, но и в том, что их реальные действия часто расходятся с тем, что ими провозгла-

шаются. Например, чтобы поддерживать дисциплину занятиях они требуют от учащихся тишины и послушания, они не признают за учащимися права на какую-либо ответственность за учебу, они создают ситуации, в которых поощряется скорее конкуренция, чем сотрудничество.

Существующий порядок оценивания (ранжирования) служит примером тому, как реальная практика разрушает провозглашаемые преподавателями цели. Типичным является, когда отдельный учащийся в группе может получить выгоду от неудачи других.

Что можно ожидать от учащегося, который постоянно убеждается на собственном опыте, что эгоистические мотивы вознаграждаются для того, чтобы сделать его ответственным членом общества и развить общепринятые социальные качества, отмеченных выше? И если это случается в результате его карьеры, то, скорее, не благодаря школе, а вопреки опыту.

## 2. Причины.

Конечно, приведенные выше противоречия относятся к практике не всех преподавателей. Многие из них добиваются эффективного преподавания. Можно полагать, что у каждого учащегося на протяжении его школьного обучения был по крайней мере один такой учитель преподаватель и что преподаватели стремятся быть лучше, чем их воспринимают в обществе. Тем не менее описанный разрыв между теорией и практикой все еще остается актуальным. И для этого есть несколько причин.

Отметим четыре основных фактора, которые сводят на нет действия по достижению поставленных целей:

– Условия преподавания: преподаватели имеют слишком большую нагрузку чтобы иметь возможность качественной подготовки к занятиям; занятия ограничены во времени и процесс все время прерывается; в классах очень много учащихся; учащиеся различаются по знанию, уровню развития, установкам и т.п. Предметы содержат слишком много информации для того, чтобы учащиеся смогли это выучить; нет времени для того, чтобы этому обучить; учебники выполняются на более высоком уровне, чем подготовлены преподаватели; в учебном процессе нет связи между различными предметами; в преподавании не развит междисциплинарный подход и т.д.

– Контакты и взаимодействие (сотрудничество) между преподавателями и учащимися явно

недостаточны; у учащихся преобладает потребительское, а не заинтересованное отношение к учебе; у них не развита независимость; учащиеся поверхностны, немотивированы, настроены ситуативно (у них единственная цель сдать экзамен и получить хорошую отметку); им недостает настойчивости, они слишком пассивны, у них нет интереса к изучаемым дисциплинам.

– Плохо развито взаимодействие (сотрудничество) между самими преподавателями; они не имеют достаточной подготовки в области педагогических технологий (методах преподавания) и формирования социальных компетентностей они пасуют перед трудностями и ограничивают свои усилия; они беспомощны в достижении наиболее общих целей образования; наконец, существует мнение, что они иногда просто ленивы и т.д.

– Содержание образования. Как уже отмечалось, студенты овладевают основными навыками в процессах развития понимания и решении проблем. Это связано с другой важной особенностью: преподаватели обучают тому, чему они считают нужным. Поскольку различные тесты и экзамены требуют от учащихся заучивания, преподаватели готовы учить на более низком уровне: дать «чистое» знание и, может быть, немного прикладного знания. Если умения обобщать, анализировать, принимать решения и тому подобное не проверяются (остаются невостребованными), то зачем преподавателю всему этому обучать, тем более что они не имеют достаточно времени, чтобы все это как-то соотнести с учебным планом из-за чрезмерно большого содержания? И с какой стати учащиеся должны вкладывать в учебу больше усилий и развивать мышление, если на экзамене такого рода вопросы им не зададут. При таком механизме тестирования, оценки не являются прогрессивным фактором обучения.

Следовательно, *изменение условий* дает возможность *изменить установки преподавателей* и приблизить их деятельность к *всеобщим целям образования*. Однако выполнение такого предложения требует экономических возможностей.

### 3. Возможности.

Преодоление противоречий важно для всех – кто вовлечен в исследование образования и для исследователей. С позиции экономической теории образования, исследователи должны спросить себя: имеют ли их находки какое-нибудь практическое значение. Чему, например, способствуют прекрасные утверждения всеобщего характера о том, ка-

ким образование должно быть, в то время как преподаватели не имеют достаточной свободы осуществить это на практике? Конечно, всеобщие категории и утверждения необходимы для системы образования и это прекрасно, что исследователи пытаются сформулировать и обосновать их. Образование нуждается в утопических идеях, которые стали бы путеводителем для практиков, даже если идеальная установка никогда не будет достигнута. С другой стороны, исследователи могли бы упростить практическое применение их теорий.

Существуют некоторые объективные ограничения, на которые управленцы должны обращать внимание, в частности, финансовые, однако некоторые изменения они могут инициировать, в том числе, следующие:

– так как учебные планы и учебники важны для преподавания, принимающие решения работники управления должны позаботиться, чтобы указанные выше социальные, всеобщие цели образования были представлены не только в предисловиях всех учебников и программ, но и в их содержании непосредственно. Они должны настаивать, чтобы авторы учебных планов и учебников обновляли тексты и концепции, и это должно стать критерием их официального утверждения;

– они должны побуждать исследователей проводить исследования, (валидные) обоснованные/действенные и средо-ориентированные;

– следует предоставлять преподавателям возможность получать дополнительную подготовку и повышать квалификацию ради их совершенствования в достижении всеобщих целей образования. Это можно сделать несколькими путями. Два самых важных принципа здесь – создание «эффекта снежного кома» и развитие инновационных программ, ориентированных на конкретных учреждений. Отдельному преподавателю очень сложно самостоятельно реализовать инновации. Если же кафедра принимается за модернизацию учебного процесса, то успех более вероятен;

– при оценке качества преподавания администрация должна принимать во внимание не только непосредственно учебные успехи учащихся (знают ли они, что написано в учебниках?) но также, что более важно, уровень и качество социального развития учащихся. Это значит, что методисты и администраторы нуждаются в повышении квалификации тоже;

– необходимо менять систему тестирования и оценивания учащихся: вопросы должны фикс-



сировать не только знания, но также понимание, оценочные отношения учащихся и т.д. Как уже было сказано выше, все это является мощным средством осуществления реформ модернизации системы образования.

Особо отметим, что принципы разработки экономической теории образования опосредуются педагогическими принципами организации процесса образования. Назовём 12 таких принципов, сформулированных профессором Утрехтского государственного университета (Нидерланды) Карлом Ван Пареном в книге «Развивающее обучение».

**Принцип 1:** вызвать у учащихся устойчивую мотивацию учебной деятельности; это может частично основываться на личном опыте учащихся.

**Принцип 2:** учить диалогично, т.е. в сотрудничестве с учащимися, вместо принципа «сверху вниз».

**Принцип 3:** учить диагностично; важно постоянно наблюдение за учебной деятельностью учащихся; следует обеспечивать поддержку и коррекцию в случае необходимости.

**Принцип 4:** разделять содержание образования на адекватные учебные единицы и задачи. Такое разделение должно быть вариативным, чтобы обеспечить возможно полную ориентировочную основу для разнородных категорий учащихся и для формирования необходимой учебной мотивации (или познавательного интереса).

**Принцип 5:** обеспечивать учебное содержание (действие – обучающая модель) на разных уровнях (материальный, перцептивный, вербальный, умственный) Это нужно для того, чтобы обеспечить максимально эффективное протекание процесса интериоризации.

**Принцип 6:** обучать в соответствующем темпе, используя подходящие средства (например, устная и письменная речь, искусственный язык, графические модели и символы).

**Принцип 7:** обучать и помогать учащимся на уровне их фактических способностей (например, набор коммуникативных и мыслительных действий в их соотношении с жизненным опытом), а не на уровне внешних характеристик ответов учащихся при решении учебных задач.

**Принцип 8:** способствовать рефлексии и оцениванию учащимися своего прогресса (развитие чувства компетентности).

**Принцип 9:** обеспечивать набор заданий для групп в целях создания условий для самостоятельной работы учащихся. Такое содействие нужно для того, чтобы избежать «ригидности» действий, речи, мыслей.

**Принцип 10:** стимулировать инициативу и творчество у учащихся для того, чтобы они овладевали предметным содержанием гораздо глубже, чем по традиционной методике.

**Принцип 11:** способствовать действительному формированию субъектного, которая выражается в положительном отношении учащихся к школьным предметам, а также в целенаправленности, ответственности и самостоятельности по отношению к познавательной деятельности.

**Принцип 12:** обеспечивать условия для такого климата в группе, который ведет к формированию социально-интегрированной личности учащихся. В этом смысле должен быть осуществлен синтез традиционных социальных ценностей и современных индивидуальных ценностей (уважение и внимание к индивидуальности учащегося, равноценность учащихся и учителя там, где это только возможно и т.п.).

Итак, основе исследования семантики редефинизации можно утверждать, что редефинизация модернизации системы образования имеет причины, определяемые разрывом между целями образования как общественного (публичного) блага и попытками кулуарного решения экономических и организационных управленческих проблем.

## ЗЕМЕЛЬНАЯ СОБСТВЕННОСТЬ И РЕНТА В СОЦИАЛИЗАЦИИ АГРАРНЫХ ОТНОШЕНИЙ

**К**основным факторам производства в экономической литературе относят и землю [1, с. 98]. Земля выступает в качестве средств производства. Такое свойство земли обусловлено самой природой. Для человека земля является средой обитания, источником экономических ресурсов, сферой трудовой деятельности, вложения капитала. Так, например, для человека и, в частности, предпринимателя земля представляется в сельской местности средством выращивания определенных растительных культур и разведения живности, а также размещения жилых и производственных зданий. Здесь нужно отметить специфику экономических отношений, обусловленных свойствами земли. Ограниченность земли, как экономического ресурса, позволяет рассматривать её в качестве собственности и товара. Поэтому поводу К. Маркс пишет: «Земельная собственность предполагает монополию известных лиц распоряжаться определенными участками земли как исключительными, только им подчиненными сферами их личной воли. ...Юридическая власть этих лиц, их власть пользоваться участками земли и злоупотреблять ими, еще ничего не решает. Использование всецело зависит от экономических условий, не зависящих от воли этих лиц. Само юридическое представление означает лишь то, что земельный собственник может поступать с землей так, как всякий товаровладелец со своим товаром; и это представление – юридическое представление о свободной частной земельной собственности – появляется в древнем мире лишь в эпоху разложения органического общественного строя, а в современном мире лишь с развитием капиталистического производства» [2, с. 671].

В современном обществе земельная собственность охватывает отношения между государством, землевладельцем, капиталистом-фермером и наемными работниками. Особенности проявления отношений земельной собственности в условиях становления и развития капитализма очень подробно были раскрыты классиками экономической теории и, в частности, К. Марксом. Он отмечал, что «здесь перед собой все три класса, которые в совокупности и в отношении

друг к другу составляют остоу современного общества: наемный рабочий, промышленный капиталист, земельный собственник» [2, с. 674]. Эти группы и отдельный человек, вступая в экономические отношения по поводу земли, имеют интересы на получение определенной доли дохода. Земельные собственники стремятся заполучить все большую ренту со своих территориальных владений за счет роста спроса на земельные участки, который обуславливается увеличением численности и доходности населения при неизменности границ страны. Арендатор же будет иметь интерес в сохранении отношений с землевладельцем, пока прибыль на его капитал не станет меньше средней нормы прибыли. Наемный работник останется в системе земельных отношений до предложения более высокой заработной платы в других сферах общественного производства.

В современных условиях отношения земельной собственности проявляется в различных формах: государственной, частной, коллективной, кооперативной, индивидуальной и других. Однако в Казахстане официально признают две формы собственности: государственную и частную. При этом возлагают большие надежды на господство частной собственности в повышении эффективности сельского хозяйства. По данному поводу имеются альтернативные точки зрения. Так, например, Г.А. Калиев пишет: «Наличие земли в собственности государства в Голландии, Норвегии отнюдь не мешает их сельскому хозяйству иметь высокую продуктивность, а по отдельным культурам самую высокую в мире. Дело совсем в другом. Землю, как и постройки, технику можно отнести к ресурсам производства. А полученную продукцию и доход от ее реализации – к его результатам. В приведенных в качестве примера европейских странах высокая эффективность аграрного сектора достигается не частной собственностью на землю (ресурсы), а тем, что продукция и доход остаются в собственности крестьян. Ведь и землю, и постройки, и технику можно взять в аренду (это широко применяется на Западе). А вот продукция и доход в любом случае должны быть в собственности крестьян (или их коллективов). Да еще в Западной Европе из госбюд-

жета крестьянам доплачивается 40–80% цены к их затратам. Сегодня казахстанские крестьяне в значительной степени лишены дохода через паразитирующих посредников, монополизацию рынка, ножницы цен и т.п. В этом случае собственность на землю не имеет никакого значения, поскольку доход изъят. Таким образом, эффективность сельскохозяйственного производства определяет не столько форма собственности на землю, сколько форма хозяйствования и вытекающая из нее реальная собственность на доход» [3, с. 153]. Далее, данный автор отмечает, что «во всех странах земля рассматривается не просто как средство производства, недвижимость, но, прежде всего, как национальное достояние. Отсюда и ограничения частной собственности на землю» [3, с. 154]. Он приводит пример по Конституции Германии, где подчеркивается, «что собственность не может быть использована во вред обществу, а собственник несет по отношению к нему определенные обязанности. Этого достаточно, чтобы государство строго контролировало и использование земли, и ее куплю-продажу» [3, с. 154]. Здесь присутствует основная его мысль о том, что развитие аграрной сферы должно служить всему обществу, для чего осуществляются ограничения интересов землевладельцев. «Надо вести речь, — отмечает Г.А. Калиев, — не столько против частной собственности на землю, сколько о необходимости согласования принципа частной собственности с неизменным атрибутом рыночной экономики — свободой и равенством в процессе обмена товаров для всех. Для исправления этого необходимо, чтобы собственник земли с природных ресурсов выплачивал ренту обществу. Он имеет право на доход, полученный в результате его предпринимательской деятельности (вложения капитала на свой страх и риск), а доходы сверх этого, т.е. не зависящие от его деятельности, должны принадлежать всему обществу. Надо понимать, что обобществление рентного дохода — это не только реальная возможность обеспечения стабильных бюджетных поступлений, но и условие сохранения Казахстана в качестве устойчивой самостоятельной геополитической единицы и участницы современного мира. Каждый гражданин страны должен поддерживать в себе сознание сопричастности к единому общественному целому не только в государственно-политическом смысле, но и к единому территориальному, экономическому, культурно-историческому

и духовно-ценностному пространству. Статья 6 пункт 2 Конституции Республики Казахстан гласит, что «собственность обязывает, пользование ею должно одновременно служить общественному благу». Следовательно, общество имеет неотъемлемое право на ресурсы, на которых основывается жизнедеятельность всех его членов. Поэтому и заложены в Конституцию страны нормы о том, что субъекты и объекты собственности и объемы и пределы осуществления ими своих прав, гарантии их защиты определяются законом» [3, с. 170]. Естественно, для повышения эффективности национальной экономики и, в частности, сельского хозяйства необходимо оптимальное сочетание многообразия форм собственности и различных форм организации ведения хозяйства.

Земельная собственность традиционно определяется как отношение между субъектами по поводу земли. Специфика земли обуславливает особенность проявления экономических отношений. Землю, данную природой, нельзя перемещать как традиционные товары или потреблять. Она территориально и по составу недр, и почвы ограничена и свойства из-за естественного плодородия и местоположения, а также улучшения качества за счет капиталовложения имеют особую значимость. Экономические отношения по поводу земли предопределяют выделение пучка прав, как результата межсубъектных отношений, в качестве составного социально определенно-го элемента сущности земельной собственности. Пучок прав земельной собственности, узаконенный государством, по поводу монополии на землю или временного её использования и является предметом купли-продажи на поверхностном, реально видимом уровне. На самом деле покупают и продают не землю, а право на присвоение и отчуждение монопольного господства на определенном участке земли. Поэтому сущность земельной собственности выражают экономические отношения по поводу присвоения и отчуждения от других права монопольного господства на конкретной территории ограниченной земли. В связи с этим совершенно верно отмечает П.Г. Ермишин, что «землевладение — есть признание права физического или юридического лица на определенный участок земли на исторически сложившихся основаниях, чаще всего под землевладением подразумевается собственность на землю. Землепользование — это пользование землей в установленном обычае или законом по-

рядке. Пользователь земли не обязательно является ее собственником. В обычном понимании – это арендатор. В реальной хозяйственной жизни субъектов землевладения и землепользования нередко олицетворяют разные лица» [4].

Земельная собственность предопределяет существование ренты. Понятие «рента» изначально взято из позднелатинского языка “rendita”, которая была преобразована на последующих периодах развития латинского языка в “reddita”, что дословно переводится, как «отданная назад, возвращенная». Рента представляется как плата за использование земли арендатором, которую присваивает землевладелец. Поэтому по поводу А. Смит отмечал, что рента рассматривается как плата за пользование землей и является той наивысшей суммой, которую готов уплатить арендатор в данном конкретном случае. Землевладелец в условиях договора всегда нацелен на присвоение сверхприбыли. Поэтому он намерен оставить арендатору лишь такую долю дохода, которая достаточна для возмещения вложенного капитала и получения нормальной прибыли [5, с. 272–273]. Далее А. Смит писал, что рента входит в цену продукта иначе, чем прибыль и заработная плата. Цена товара предопределяет величину ренты [5, с. 275]. Он подчеркивал, что рента с земли зависит как от её плодородия, так и от расположения ее, каково бы ни было ее плодородие, поскольку «пригородная земля дает большую ренту, чем столь же плодородная земля в отдаленной части страны. Хотя обработка той и другой может стоить одинакового труда, доставка на рынок продукта с отдаленного участка земли всегда должна обходиться дороже» [5, с. 277].

Д. Рикардо определяет ренту, как долю продукта земли, которая уплачивается землевладельцу за пользование первоначальными и неразрушимыми силами почвы [6, с. 65]. Он отмечал, что «рента платится за пользование землей только потому, что количество земли не беспредельно, а качество ее неодинаково» [7, с. 35–36]. О ренте К. Маркс писал, что «в определенные сроки, например, ежегодно этот капиталист-фермер уплачивает землевладельцу, собственнику эксплуатируемой им земли, установленную договором сумму денег (совершенно так же, как заемщик денежного капитала – определенный процент) за разрешение применить свой капитал в этой особой области производства. Эта денежная сумма называется земельной рентой, безразлично, уплачивает-

ся ли она с пахотной земли, строительного участка, рудников, рыбных угодий, лесов и т.д. Она уплачивается за все время, на которое земельный собственник по договору ссудил, сдал землю арендатору. Следовательно, земельная рента здесь есть та форма, в которой земельная собственность экономически реализуется, приносит доход» [2, с. 673]. Ренту порождают, в качестве причины, государственная, частная или кооперативная и другие формы земельной собственности, а условием её возникновения является ограниченность и особенность свойств земли как средства производства.

В экономической литературе земельную ренту трактуют преимущественно в узком смысле слова, как плату только за использование земли. На самом деле, если говорить о Земле, то речь должна идти и о природе в целом, то есть об окружающей среде: воздухе, воде, недрах и т.д. Поэтому если речь идет о земельной ренте, то надо подразумевать о природной ренте, поскольку Земля является средой обитания человека и общества. Природная рента учитывает не только влияние почвы, но и весь комплекс природных факторов на конечный результат социума. В современное время существует необходимость не только восстановления почвы земель, но и водных, воздушных ресурсов, а также недр. Природная рента тождественна земельной ренте, в то же время и шире по содержанию, если последняя трактуется в узком понимании без учета влияния факторов окружающей среды. «Именно уникальные условия предложения земли и других природных ресурсов, – пишет П.Г. Ермишин, – их фиксированное количество – отличает рентные платежи от заработной платы, процента и прибыли. Где бы практически не использовалась земля, ее предложение остается неизменным. В отличие от всех обычных средств производства, которые под воздействием спроса изготавливаются в нужном количестве, земля не создается людьми, ее количество ограничено. ... Фиксированный характер предложения земли означает, что спрос выступает единственным фактором, определяющим земельную ренту» [4]. Такой вывод вышеприведенным автором делается, конечно, на основе трудов классиков экономической теории.

Из практики прошлого столетия соединение земельного собственника и предпринимателя в одном лице показало, что при этом рентные отношения не исчезают. Земельная рента есть доход собственника, полученный как бесплатный

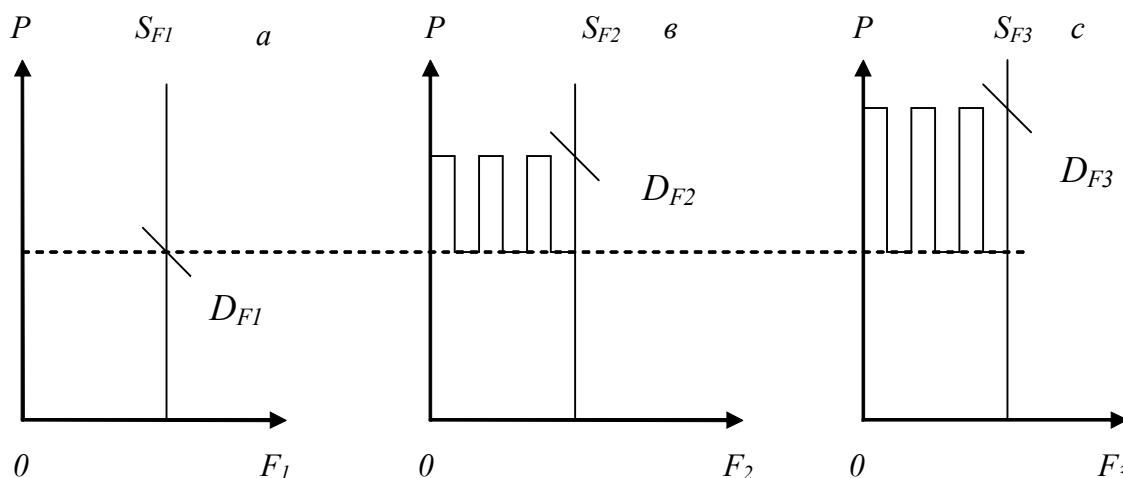


Рис. Графическое изображение дифференциальных рент с различных участков земли по плодородию и местоположения [8]

дар природы. Поэтому рента представляется на поверхностном уровне в качестве явления, как излишек или сверхприбыль над средней или нормальной прибылью арендатора. В сельском хозяйстве естественная неоднородность качества и местоположения земли предопределяет избыток дохода над рентой с худшего из всех используемых участков, которую называют дифференциальной рентой I и дифференциальной рентой II, получаемая за счет их капитализации. Она рассчитывается путем сопоставления рент с худшего, среднего и лучшего участков. На рисунке графически изображены вышеприведенные участки. Худший участок представляет – а, средний – б, лучший – в. Дифференциальная рента отсутствует на худшем участке. Это видно по рисунку а, где нет прямоугольника, тогда как на среднем – б и с – лучшем участках это присутствует.

Улучшенное плодородие и местоположение земли предполагает смещение линии спроса на услуги земли вверх с точки  $D_{F1}$  до  $D_{F2}$  и  $D_{F3}$ . Поэтому собственник земли заинтересован всю земельную ренту: абсолютную, дифференциальную ренту I и II обратить в свой доход при заключении арендного договора. Арендатор получает определенную часть дифференциальной ренты II, когда ее прирост происходит за счет улучшения земельного участка в период юридической силы действия арендного договора. В связи с этим собственник земли стремится сократить сроки действия арендного договора до минимума, а арендатор – максимизировать длительность действия данного договора.

Наряду с земельной рентой в современной экономической литературе встречаются термины «экономическая рента» и «квазирента». Под экономической рентой понимают доходы собственников факторов производства сверх необходимых, нормальная величина которых предотвращает их перевод в другую отрасль. Впервые об экономической ренте писал И.Г. Буш в книге «Исследование о денежном обращении», изданной в 1800 г., где отмечается, что «если бы оказалось нужным быть особенно точным в данном случае, то можно было бы оспаривать, правильно ли определяется прибыль с заработной платы, так как ее можно рассматривать, по крайней мере отчасти, как ренту за одну лишь ловкость в труде: хотя эта рента и очень незначительна, однако неспособные работники не могли бы ее получать» [9, с. 53]. Далее А.К. Шторх также ввел понятие «рента таланта» по аналогии земельной ренты в 1815 году. В своей работе А.К. Шторх писал, что рента таланта является даром щедрости природы [10]. Термин «квазирента» встречается у А. Маршалла в книге «Принципы экономической науки», изданный в 1890 году, где он пишет, что понятием «рента» необходимо обозначать «свободные дары природы», а «квазирентой» – сверхдоход, извлекаемой из созданных человеком машин и других орудий производства [11, с. 135]. Отсюда и вытекает связь ренты с альтернативными затратами. Об этом отмечал Д.Х. Хендерсон в 1922 году в книге «Предложение и спрос», где рента определялась как доход, полученный от разницы между результатами одной и той же единицы факторов различных отраслей [12, с. 94].

На наш взгляд, дары природы необходимо относить к природной ренте, куда будут отнесены земельная рента, рента таланта человека, а квази-ренту как сверхдоход, получаемый за счет средств производства, созданным человеком, нужно считать экономической рентой.

Наряду с природной и экономической рентой существует социальная рента, о которой не говорится ни в одной научной литературе. Её сущность проявляется в том, что сотрудничество людей в масштабе трудового коллектива или страны создает доход или валовой внутренний доход, где часть представляется как результат совместных или социальных действий, который можно представить в виде социальной ренты. Естественно, социальный капитал порождает «социальную ренту». Данная рента также представляется сверхдоходом, которую необходимо распределить между трудовым коллективом или реализовать в пользу коллектива в той или иной форме, а также часть отчислить в бюджет государства на развитие социальной сферы.

Далее существует и другая точка зрения по поводу использования в научном обороте «земельной ренты». Так, М. Блауг отмечает: «Большинство современных экономистов рассуждают с мыслью, что есть какая-то нужда в специальной теории земельной ренты. При долговременном статическом равновесии совокупный продукт сводится к заработной плате и проценту как платежам за труд и капитал, третьего фактора производства просто не существует, а теория дифференциальной ренты интересна только тем, что она знаменует первое появление маржинального начала в экономике» [13, с. 77]. Здесь уместно будет привести его следующие доводы: «Экономисты-классики считали землю “свободным даром природы”, особым фактором производства, отличным от рукотворных средств производства и от воспроизводимого трудового ресурса. Но на самом деле природные ресурсы не отличаются от всего класса капитальных благ, которые нужно сначала приготовить, а затем затрачивать средства на поддержание их в рабочем состоянии. Если “землей” мы считаем ресурс, который нам дан природой и может быть использован без затрат, тогда огромные территории любой страны вовсе не являются “землей”; осушенные, расчищенные и удобренные поля – это такой же продукт прошлого труда, как и машины» [13, с. 76].

В данном случае вышеприведенный автор существенно искажил значимость земли в разви-

тии экономики и человечества. Ведь без земли, без природной среды обитания нет места и человечеству. А мысль о том, что капитализация земли позволяет аргументировать в пользу отрицания объективно существующих явлений, на наш взгляд, является весьма спорным, мягко говоря. Если говорить о последствиях предлагаемых положений, то в формировании фундаментальной экономической науки получим ещё один пробел, который отдалит нас от видения объективной картины экономических процессов.

Согласно теории Г. Джорджа, предложенная ещё в XIX веке, земельная рента, заработная плата, прибыль в совокупности составляют национальный доход. По его мнению, растущий спрос на землю приводит к постоянному увеличению ренты, что снижает доли двух других составляющих национального дохода. Это приводит к снижению экономических стимулов наемных работников и предпринимателей, что непосредственно повлияет на эффективность общественного производства и благосостояние народа. Поэтому Г. Джордж предложил идею социализации земельной ренты и передачи ее в пользу всего общества [14]. Подобную мысль высказывают в настоящее время и некоторые российские ученые. «Никто не может посягать на право частного пользования землей, передачу этого права по наследству или другому лицу, но при одном условии – ежегодной выплаты пользователем ренты в размерах, отражающих меняющуюся во времени ценность земельного участка. Система, основанная на свободной купле-продаже земли, неприемлема» [15, с. 14]. Они утверждают, что ценность земли имеет устойчивую тенденцию к росту на продолжительном периоде. На практике в силу несовершенства хозяйственного механизма фактически цена земли занижается, что предопределяет несправедливый доход земельному собственнику [15, с. 14]. Далее Д.С. Львов полагает, что за счет земельной ренты страна могла бы покрывать расходы по основным статьям: на содержание госаппарата, оборонной отрасли, поддержку науки, образования, культуры, здравоохранения и т.д. В связи с этим он отмечает, что можно будет упразднить налогообложение труда и капитала, сократить налог на прибыль, освободить предприятия от отчислений в пенсионный фонд и трудящихся – от подоходного налога [16, с. 19]. По этому поводу в экономической литературе можно встретить альтернативную точку зре-

ния: «Прежде всего, сразу стоит указать на тот факт, что даже всей земельной ренты не хватило бы на покрытие и малой части государственных расходов. Так, рентные доходы в США, лишь часть которых составляет земельная рента, в 1992 г. равнялись 4,7 млрд. долл., или 0,1% валового внутреннего продукта США, в то время как только государственные покупки товаров и услуг (не включающие государственные трансферты в форме различного рода социальных пособий) – 1114,9 млрд. долл., или 18,7% валового внутреннего продукта» [8]. В другом источнике можно встретить противоположные факты, которые доказывают правильность критикуемой идеи. Так, Г.А. Калиев утверждает: «Для Казахстана ответ ясен: если не будут введены трансферты из нефтяных и газовых отраслей, мы сельское хозяйство не поднимем. Это можно осуществить за счет изъятия в бюджет горной ренты от добычи нефти и газа. В США, например, свыше 70% доходов бюджета составляют рентные платежи, а остальная часть перекладывается на обрабатывающую промышленность, предприятиям которой достаточно 4–5% рентабельности для осуществления расширенного воспроизводства. В Норвегии за счет изъятия нефтяной ренты сформирован Фонд будущих поколений, рента идет всему населению (социализация ренты). А на Аляске население получает серьезные деньги за счет ренты от трубопровода. Этот опыт особенно полезен был бы и для нас, вместо навязываемых тупиковых “теорий”» [3, с. 194].

Далее некоторые авторы пишут свои сомнения по поводу изъятия земельной ренты и определения её величины. «Если с количественной стороны реализация идеи “единого налога” весьма сомнительна, то остается вопрос относительно справедливости налогового изъятия земельной ренты. ... Возникает и такой практический вопрос: как определить подлежащую изъятию величину ренты? Вся трудность заключается в отделении “природной” земельной ренты от дохода на вложенный в землю капитал (удобрение, мелиорация, различного рода сооружения). Если переборщить с налогом на землю и вместе с “природной” рентой захватить процент на капитал, то у владельца пропадут стимулы к инвестициям и земельные угодья со временем придут в упадок» [8].

По мнению К.Г. Гофмана возникает ещё одна проблема при изъятии «дозастрочной» – природной ренты. «Для объективного определения

ценности земли как объекта недвижимости, – отмечал он, – необходима информация, которую дает рынок земли. Если же посредством налогообложения у владельцев (пользователей) земли будет изыматься вся (или подавляющая часть) дозастрочной ренты, то дозастрочная продажная цена земельных участков окажется нулевой. Возникает своего рода порочный круг: без земельного рынка невозможно определение ценности земли как объекта налогообложения, но при полном изъятии у землепользователей дифференциальной ренты I земельный рынок неизбежно трансформируется в рынок недвижимости на земле и перестает давать информацию о дозастрочной ценности земельных участков» [17, с. 28]. В другом источнике, где поддерживается идея вышеприведенного автора, подчеркивается, что «дифференциация величин земельной ренты выполняет важнейшую экономическую функцию оптимизации распределения земельных участков между различными, возможными сферами их использования. Изъятие дифференциальной земельной ренты в виде налога подрывало бы стимулы землевладельцев к нахождению наилучшего способа применения принадлежащей им земли. Иначе говоря, им было бы безразлично, насколько эффективно собираются использовать земельные участки потенциальные арендаторы, так как их личный доход никак не был бы связан с результативностью работы на земле» [8].

На наш взгляд, во-первых, природную или земельную ренту как сверхприбыль можно определить. Если рассчитывается нормальная прибыль, то не будет проблем определения и сверхприбыли; во-вторых, изъятие земельной ренты в виде налога не упразднит рынок земли, поскольку многообразие форм собственности на землю является условием существования её купли-продажи. Здесь вопрос стоит в том, что земельная рента должна делиться между государством и собственником земельного участка. Видимо, землевладелец должен получать такую долю земельной ренты, которая позволяла бы ему обеспечить сохранность земли в первоначальном состоянии и нормальную величину дохода для обеспечения собственника. А вся остальная часть должна идти в пользу государства в форме налога.

Таким образом, социализация аграрных отношений осуществима на основе механизма реализации отношений земельной собственности, где определению величины природной, земельной

ренты, как сверхприбыли, придается большое значение, часть которой должна быть изъята в качестве налога в пользу государства и общества.

#### Библиографический список

1. Экономическая теория / Под ред. В.Д. Камаева, Е.Н. Лобачевой. – М., 2005.
2. Маркс К. Капитал. Т. 3. Кн. 3. Процесс капиталистического производства, взятый в целом. Ч. 2. / Издан под ред. Ф. Энгельса. – М., 1986.
3. Калиев Г.А. Аграрные проблемы на рубеже веков. – Алматы, 2003.
4. <http://www.aup.ru/books/m63/13.htm>.
5. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов. Кн. 1. – М., 1993.
6. Рикардо Д. Начало политической экономии и налогового обложения. Соч., Т. 1. – М., 1955.
7. Рикардо Д. Собр. соч. Т. 1. – СПб., 1908.
8. [www.economicus.ru](http://www.economicus.ru) «50 лекций по микроэкономике» Лекция 36. Раздел 2.
9. Макфэлен Ч.В. Критика теорий ценности и учение о ренте. – СПб., 1907.
10. Storch H. Course d'economie politique on exposition des principes qui determinant la prosperite des nations. – StPb., 1815.
11. Маршалл А. Принципы экономической науки. – М., 1993. – Т. 1.
12. Henderson H.D. Supply and demand. – N.Y., 1922.
13. Блауг М. Экономическая мысль в ретроспективе. – М., 1994.
14. Джордж Г. Прогресс и бедность. – М., 1992.
15. Львов Д.С., Моисеев Н.Н., Гребенников В.Т. О концепции социально-экономического развития России // Экономика и математические методы. – 1996. – Т. 32. – Вып. 3.
16. Львов Д.С. К научному обоснованию экономических реформ в России // Экономика и математические методы. – 1995. – Т. 31. – Вып. 3.
17. Гофман К.Г. Переход к рынку и экологизация налоговой системы России // Экономика и математические методы. – 1994. – Т. 30. – Вып. 4.

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

**НОРМАТИВНЫЙ И ПОЗИТИВНЫЙ ПРИНЦИПЫ АНАЛИЗА НОВОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЭКОНОМИИ: В 3 Ч. Ч. 1: НОВАЯ ПОЛИТИЧЕСКАЯ ЭКОНОМИЯ** / В.В. Чекмарев [и др.]; науч. ред. В.В. Чекмарев. – Кострома: КГУ, 2007. – 328 с. – Библиогр.: с. 311-328 (229 назв.). – Авт. указ. с оборота тит. л. – ISBN 978-5-7591-0832-2.

**НОРМАТИВНЫЙ И ПОЗИТИВНЫЙ ПРИНЦИПЫ АНАЛИЗА НОВОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЭКОНОМИИ: В 3 Ч. Ч. 2: ПРИНЦИПЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО АНАЛИЗА** / В.В. Чекмарев [и др.]; науч. ред. В.В. Чекмарев. – Кострома: КГУ, 2007. – 323 с. – Библиогр.: с. 353-367 (178 назв.). – Авт. указ. с оборота тит. л. – ISBN 5-7591-0790-9.

**НОРМАТИВНЫЙ И ПОЗИТИВНЫЙ ПРИНЦИПЫ АНАЛИЗА НОВОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЭКОНОМИИ: В 3 Ч. Ч. 3: ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОЛОГИИ ПОЗИТИВНОГО И НОРМАТИВНОГО АНАЛИЗА В НОВОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЭКОНОМИИ** / В.В. Чекмарев [и др.]; науч. ред. В.В. Чекмарев. – Кострома: КГУ, 2007. – 525 с. – Библиогр.: с. 495-522 (351 назв.). – ISBN 978-5-7591-0865-8.



## ДЕФИНИЦИИ PUBLIC RELATIONS КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ФЕНОМЕНА

*В статье автор рассматривает основные подходы к пониманию феномена Public Relations, анализирует дефиниции, раскрывающие сущность данного явления; выявляет их возможности и ограниченности. На основе анализа представленных дефиниций предлагает свое определение: «Public Relations как социокультурный феномен выполняет интегративную функцию, являясь механизмом оптимизации социально-экономических и культурных отношений в обществе».*

**Ключевые слова:** Public Relations, социокультурный феномен, культурология, дефиниции, функции, подходы к определению, анализ.

Public Relations представляют собой комплексное образование, сформировавшееся и функционирующее в рамках разных видов деятельности и основывающееся на теоретико-методологической базе многих научных дисциплин (социологии, политологии, теории управления, журналистики, социальной психологии, теории управления и т.д.). Соответственно не могут не различаться взгляды на Public Relations, опирающиеся на понятийный аппарат перечисленных наук. Сам термин Public Relations родился в Америке и, по мнению большинства специалистов, первым его использовал Томас Джефферсон, третий американский президент. В 1807 г. он впервые употребил термин в черновике своего «Седьмого обращения к конгрессу».

Public Relations способствуют установлению взаимопонимания между отдельными группами и организациями, помогают принимать решения и действовать более эффективно, обеспечивают гармонизацию частной и общественной деятельности и служат многим общественным институтам: предпринимательству, профсоюзам, правительственным учреждениям и др.

Рекс Харлоу, старейший специалист по связям с общественностью, изучив и обобщив около пятисот различных определений Public Relations, вывел на их основе представление: «Public Relations-это одна из функций управления, способствующая установлению и поддержанию общения, взаимопонимания, расположения и сотрудничества между организацией и ее общественностью» [6, с. 10].

В словаре «Культура и культурология» в дефиниции Public Relations вкладывается следующий смысл [3, с. 661]:

1) искусство и наука достижения гармонии посредством взаимопонимания, основанного на правде и полной информированности;

2) искусство и наука создания делового имиджа (образа) на основе правдивой и оперативной информации;

3) система управления связями с общественностью;

4) способы формирования в глазах общественности хорошего мнения о коммерческой фирме и ее продукции.

Для осуществления Public Relations создаются специальные агентства, основной функцией которых является установление связей фирм с общественностью, прессой, выборными учреждениями, общественными организациями. Эти агентства в организационном и юридическом отношении отделены от рекламных агентств. Однако, поскольку одной из задач агентств в осуществлении Public Relations является установление и поддержание связей и контактов с работниками СМИ, существует мнение о том, что они выступают организаторами скрытой рекламы, проводимой бесплатно. Public Relations призваны ослабить противоречия и конфликты, которые возникают между бизнесом и обществом.

Public Relations выполняют следующие основные функции:

а) формирование индивидуальности фирмы (включая ее имидж);

б) установление и поддержание двусторонних отношений между фирмой и общественностью;

в) преодоление кризисного положения во взаимоотношениях фирмы с общественностью.

Одним из наиболее полных определений Public Relations является данное Ассоциацией

общественных отношений Америки (PRSA) от 06.11.1982 г. заявление:

«Способствуя достижению взаимопонимания между отдельными группами и организациями, публик рилейшнз помогает нашему сложному плюралистическому обществу принимать решения и поступать эффективнее. Они обеспечивают гармонию частной и общественной деятельности.

Паблик рилейшнз служат многим социальным институтам: предприятиям, профсоюзам, государственным учреждениям, добровольным ассоциациям, фондам, больницам, образовательным и религиозным организациям. Для достижения своей цели эти институты должны налаживать прочные связи с различными аудиториями и социальными группами: рабочими, членами различных объединений, потребителями, местными общинами, акционерными и др., а также с обществом в целом.

Достижение целей организации требует от руководства понимания сути отношений и ценностей людей, с которыми они общаются. Сами цели обусловлены внешней средой. Специалист по паблик рилейшнз выступает в роли советника руководителя и, будучи посредником, помогает переводить его собственные цели и намерения на понятный, приемлемый для общественности язык политики» [2, с. 27]. Данное определение концентрирует внимание на функциях Public Relations-деятельности.

В работе А.Н. Чумикова «Связи с общественностью» приводится классификация подходов в трактовке феномена Public relations. Первый подход – *альтруистический*, делает акцент на интерпретации Public relations как деятельности по организации интересам общественности. Этот подход характерен для западных исследователей, в том числе Сэм Блэк, почетный профессор в области Public Relations дает следующее определение: «Public Relations – это искусство и наука достижения гармонии посредством взаимопонимания, основанного на правде и полной информированности». Но, на наш взгляд, данная дефиниция является достаточно абстрактной и субъективной.

Следующий подход – *компромиссный*, в рамках которого уже рассматривается не абстрактная гармония, а удовлетворение конкретных интересов. Организация стремится учитывать интересы общественности, чтобы и ее интересы были восприняты с пониманием. В рамках дан-

ного подхода можно выделить дефиницию, отражающую сущностные характеристики рассматриваемого феномена: «Практика паблик рилейшнз – это искусство и социальная наука, позволяющие анализировать тенденции, предсказывать их последствия, консультировать руководство организаций и претворять в жизнь планируемые заранее программы действий, которые служат интересам как организаций, так и общественности» [5, с. 12].

Необходимо отметить и *прагматический* подход. Еще Джоном Рокфеллером было определено, что умение общаться с людьми – это товар, который можно купить точно так же, как сахар или кофе, но за такое умение нужно заплатить больше, чем за что-либо другое на свете. Очевидно, что под словом «общаться» он имел ввиду управление с помощью общения. Управленческую ценность Public Relations выделили и ученые из Российской академии государственной службы: «Public Relations – это специализированная профессионально организованная деятельность управления, но управления особого рода. Это адресное управление состоянием общественного мнения в определенной сфере, корпоративными отношениями, осуществляемое ненасильственными (а не административно-командными) средствами» [4, с. 47]. К прагматическому подходу склоняется российский теоретик и практик связей с общественностью А.Н. Чумиков. В его понимании «Public Relations – это система информационно-аналитических и процедурно-технологических действий, направленных на гармонизацию взаимоотношений внутри некоторого проекта, а также между участниками проекта и его внешним окружением в целях успешной реализации данного проекта» [5, с. 13].

В работе Н. Григорьевой [1, с. 17–19] рассматриваются наиболее типичные определения, которые характеризуют Public Relations с различных точек зрения:

1. «PR – искусство и наука анализа тенденций и их последствий, выдачи рекомендаций руководству организаций и осуществления программы действий в интересах и организации, и общественности».

2. «PR – искусство формирования благоприятных отношений общественности к фирме путем формирования представлений о том, что фирма выпускает и продает товар в интересах покупателей, а не продавца».

3. «PR – искусство и наука достижения гармонии посредством взаимопонимания, основанного на правде и полной информации».

4. «Профессионалы Института общественных отношений (IPR) в Великобритании под PR понимают планируемые, продолжительные усилия, направленные на создание и поддержание добродетельных отношений и взаимопонимания между организацией и ее общественностью».

5. «Public relations – управленческая деятельность по достижению гармонии интересов фирмы и ее социальной среды на основе правдивой информации».

6. «PR – управленческая деятельность, направленная на установление взаимовыгодных отношений между организацией и общественностью, от которых зависит успех функционирования этой организации».

7. «PR – содействие установлению взаимопонимания и добродетельности между личностью, организацией и другими людьми, группами людей или обществом в целом посредством распространения и разъяснения материала, развития обмена информацией и оценки общей реакции» (новый международный словарь Уэбстера).

8. «PR – динамическая система управления, в которой управляющим звеном выступает субъект PR, а управляемым – общественность. Сам процесс осуществляется при помощи циркуляции информации».

9. «PR – механизм установления взаимовыгодных гарантий отношений в обществе – одна из главных составляющих рыночной торговли».

10. «PR – независимое общественное мнение, сложившееся в результате деятельности вашей фирмы, ее рекламы и благотворительных мероприятий».

11. «PR – искусство создавать благоприятные отношения не только для потенциальных клиентов, но и для широкой публики».

12. «PR – управленческая деятельность по достижению гармонии интересов фирмы и ее социальной среды на основе правдивой информации».

13. «PR – искусство и наука создания делового имиджа (образа) на основе правдивой и оперативной информации».

14. «PR – политика и деятельность по распространению информации о чем-либо или создание благоприятного отношения к человеку, корпорациям, управленческому организму или другой организации».

15. «PR – это одна из функций управления, способствующая установлению и поддержанию общения, взаимопонимания, расположения и сотрудничества между организацией и общественностью. Они включают в себя решение различных проблем; обеспечивают руководство организации информацией об общественном мнении и оказывают ему помощь в выработке ответных мер; обеспечивают деятельность руководства в глазах общественности; поддерживают его в состоянии готовности к различным переменам путем заблаговременного предвидения тенденций; используют исследования и открытое общение в качестве основных средств деятельности».

16. «PR – функция менеджмента, которая оценивает отношения общественности, идентифицирует политику и действия индивидуума или организации с общественными интересами и реализует программу действий для приобретения общественного понимания и притяжения».

17. «PR – коммуникативная деятельность, направленная на формирование и поддержание гармоничных и добродетельных отношений между учреждением и общественностью на основе целенаправленной, оперативной, правдивой и достаточной информации».

18. «Public relations – это управление всей совокупностью коммуникативных процессов с целью достижения взаимопонимания и поддержки».

Можно сделать вывод, что связи с общественностью можно рассматривать как определенный вид деятельности, связанный с управлением и предполагающий определенную организацию, координацию усилий участников и т.д. Ряд авторов при определении связей с общественностью применяют термины «наука», «искусство». Некоторые авторы рассматривают PR как механизм социального управления.

На основе анализа данных дефиниций мы можем заключить, что практически во всех определениях Public Relations присутствуют смысловые блоки, описывающие цели, задачи, средства и содержание деятельности Public Relations, многие определения обращены на правдивость, достоверность информации (этический аспект) и ее полноту.

На наш взгляд, нельзя отождествлять феномен Public Relations и общественное мнение. Общественное мнение влияет на политику Public Relations, но одной из важнейших функций деятельности в области Public Relations состоит в том, чтобы создать определенную зависимость обще-

ственного мнения от целей субъекта Public Relations.

Сделав обобщение приведенных выше определений, мы считаем возможным предложить следующее определение, характеризующее Public Relations в проблемном поле культурологии: **«Public Relations как социокультурный феномен выполняет интегративную функцию, являясь механизмом оптимизации социально-экономических и культурных отношений в обществе».**

#### Библиографический список

1. Григорьева Н. Работа учреждения с общественностью. – СПб., 1999.

2. Королько В.Г. Основы Паблик рилейншз. – М.: «Рефл-бук»; К.: «Ваклер», 2000. – 526 с.

3. Культура и культурология: Словарь. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 928 с.

4. Связи с общественностью в политике и государственном управлении. – М., 2001.

5. Чумиков А.Н. Связи с общественностью. – М., 2000.

6. Шарков Ф.И. Паблик рилейншз (связи с общественностью): Учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 304 с.

О.Ю. Белякова

### АЛТАРЬ СВЯТОЙ МАГДАЛИНЫ В ТИФЕНБРОННЕ. ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ И ВОПРОСЫ ТИПОЛОГИИ

*Статья посвящена историографическому обзору материалов преимущественно немецких исследователей, связанных с известным произведением первой половины XV века – алтарём святой Магдалины в Тифенбронне, по сей день находящимся в церкви близ Пфюрцхайма. Согласно уникальной надписи, это ретабло было создано в 1431 году Лукасом Мозером, мастером из Вайля. В сферу интересов искусствоведов входят проблемы типологии, стиля и иконографии данного произведения, носящего «переходный» характер и созданного под влиянием Нидерландов.*

**Ключевые слова:** Алтарь святой Магдалины, Тифенбронн, Лукас Мозер, ретабло, историография, алтарная типология.

Алтарь святой Магдалины в Тифенбронне, созданный мастером Лукасом Мозером в 1431 году всегда находился в центре внимания исследователей. Их не могла не привлечь загадочная надпись на внешней раме алтаря, его своеобразная форма и, наконец, довольно смелое для немецкого искусства помещение героев в среду морского пейзажа. Им интересовался в 1840 году К. Грюнайзен, а затем А. Шмарзов, М. Дворжак, Р. Буркхардт, В. Любке<sup>1</sup>. Начиная с 40-х годов XIX века и было положено начало разработки основных проблем, связанных с рассматриваемым нами памятником.

Историю изучения Тифенброннского алтаря можно разделить на несколько этапов. Первый, как уже отмечалось, приходится на вторую половину XIX – начало XX века, то есть период до Первой мировой войны. Следующий этап относится к двадцатым-тридцатым годам нашего века, когда появляется работа Х. Ротта<sup>2</sup>, а также работы Т. Гестенберга, В. Вальдбурга-Вольфегга, К. Глазера<sup>3</sup>, А. Штанге<sup>4</sup>, К. Бауха<sup>5</sup>. Мозеру посвящаются первые монографии (Х. Ротт и В. Вальдбург-

Вольфегг), и его имя начинает приобретать славу. Возросший в 1930–1940-е годы интерес к национальному готическому наследию имел, безусловно, и идеологическую подоплеку, но, в то же время, обратил пристальное внимание на большое количество памятников поздней готики, стилистически близких Тифенброннскому алтарю. В 1969 году выходит книга Пиккарда «Алтарь Святой Магдалины в Тифенбронне»<sup>6</sup>, породившая множество споров относительно датировки алтаря и его происхождения. Учёный считает, что странная надпись появляется после обрамления алтаря новой рамой около 1891 года и является результатом искусной подделки под XV век, а сам алтарь исполняется в раньше, чем обозначенная дата. Дворжак тоже «передатировывает» алтарь, но более поздним временем (1451 год).

Несогласие многих учёных с точкой зрения Пиккарда стало поводом к ещё более детальному исследованию алтаря Святой Магдалины, результаты которого были изложены на заседании в Центральном институте искусствознания в Мюнхене (9–10 марта 1971 года)<sup>7</sup>. Здесь приво-

дидлись весомые аргументы в пользу достоверности надписи, реальности автора и стилистической принадлежности его к живописи Германии, а не Италии. В оживлённой полемике высвечивается множество интересных тем: Мозер – миниатюрист, мастер витража, иконографические исследования алтаря, его происхождение и заказчики. Некоторые из них, конечно, были фантастическими, потому что «выдумывание биографии», основываясь на стилистическом сходстве в разных видах живописи – алтарной, монументальной, витражах и миниатюрах не всегда бывает удачным.

Новым для третьего этапа историографии (50–80-е годы XX века) стало помещение Тифенброннского алтаря в контекст франко-бургундской и итальянской живописи. Выходят фундаментальные труды по истории немецкого искусства, разбирающие как произведения немецких мастеров, так и влияния, которым они были подвержены. В этом плане активно цитируется книга Э. Панюфского «Ранняя нидерландская живопись, её истоки и характер» (1953 год)<sup>8</sup> и Г. Трошера «Бургундская живопись» (1966 год)<sup>9</sup>. Кроме того, в 1950–1960-е годы «модной» становится тема интернациональной готики, что также расширяет круг изучаемых памятников. Свобода<sup>10</sup>, Стерлинг<sup>11</sup>, Штанге рассматривают Мозера как фигуру, не выпадающую из этого развития. Именно тогда достаточно подробно анализируются все возможные влияния на мастера Тифенброннского алтаря и делается вывод об органичном соотношении нидерландской художественной концепции и, собственно, немецкой. Поднимается вопрос о традиции и новаторстве в немецкой живописи XV века. С понятием «новаторство» у названных нами исследователей, как правило, сопрягается нидерландское влияние.

Таким образом, алтарь Святой Магдалины начинает рассматриваться в контексте памятников поздней готики (в Германии – «мягкий стиль»). Стилистические аналогии его творчеству были найдены в Нидерландах, прежде всего в произведениях Мастера из Флемалы, или Робера Кампена. Ч. Стерлинг<sup>12</sup> успешно проводит стилистические и иконографические параллели между двумя мастерами-современниками. К. Свобода<sup>13</sup> рассматривает в качестве наиболее близкого Мозеру произведения Милано-Туринский часослов. Таким образом, Тифенброннский алтарь собирает вокруг себя всё большее количество

произведений бургундско-нидерландской живописи и включает мастера в круг общих для средневекового искусства художественных процессов. Поиск иконографических и стилистических параллелей Тифенброннскому алтарю происходит и в настоящее время (Триппс<sup>14</sup>, Шатле<sup>15</sup>).

Среди отечественных исследователей немецкого искусства, упоминавших Тифенброннский алтарь, хочется упомянуть М.Я. Либмана<sup>16</sup>. В своих статьях и докторской диссертации он затрагивает особенности художественного языка Мозера и считает его, наряду с такими мастерами, как Лохнер, Мильер, Виц, представителем искусства «переходного» времени в немецкой живописи, которое иллюстрирует постепенный переход от средневекового мировосприятия к Возрождению.

В связи с исследованием творчества Мозера встаёт проблема типологии немецких алтарей XV века. Их происхождению, композиции, семантике посвящено достаточно много литературы. Ими занимались М. Хассе<sup>17</sup>, В. Вегнер<sup>18</sup>, К. Шульц<sup>19</sup>, В. Пильц<sup>20</sup>, И. Браун<sup>21</sup>, причём Мозер в этом контексте фигурирует как мастер, развивающий пространство алтарной картины вглубь, и, соответственно, менее архаичный, чем современные ему художники.

Вопросами, касающимися биографии Мозера, наиболее активно занимался Х. Ротг, работавший с документами, где фигурировал некий мастер Лукас. По мнению исследователя, он и является Лукасом Мозером, однако в целом каких-либо реальных предположений о его авторстве в том или ином произведении (исключая Тифенброннский алтарь) нет и приходится руководствоваться ненадёжными и зыбкими стилистическими аналогами.

Вообще, стилистические параллели между Тифенброннским алтарём и собственно немецкими живописными школами, провести не так просто, может быть потому, что он всегда выбивается из контекста окружающих его памятников. Это и дало Пиккарду повод к предположению о его негерманском происхождении. Работа Н. Брандта, посвящённая соотношению стиля Мозера и других немецких мастеров, вышла в 1912 году<sup>22</sup>. Иконографическими и стилистическими вопросами занимался Стерлинг, но это носило характер обзора.

Следует отметить, что большинство тем, связанных с Тифенброннским алтарём или с личностью самого Лукаса Мозера не получает доста-

точного изучения в настоящий момент, а ведь даже тот ограниченный материал, которым мы располагаем, актуален как для европейского, так и для византийского искусства. Особенно интересен шрифт и характер надписи. Она является не только историческим документом, «живым воплощением эпохи», но и ярким свидетельством общей тенденции европейского, а затем и славянского искусства к обогащению визуального образа его письменным эквивалентом. Мы называем её «концептуальной тенденцией».

Не менее интересным представляется анализ и других «маргинальных» изображений, таких, как традиционный герб заказчиков – эквивалент портретируемого донатора в более позднее время.

Другие аспекты рассмотрения анализируемого памятника являются также перспективными: иконографические связи с немецкими художественными центрами и Византией (особенно при изучении материалов и истории двух соборов, имевших место в германских землях в первой половине XV века: в Констанце и Базеле); исследование «триптиховой» связи между частями алтаря, наложившая глубокий отпечаток на немецкое искусство в более позднее время (существует блок произведений, которые Пилльц<sup>23</sup> считает абсурдными для средневекового триптиха: Релинген – алтарь из Аугсбурга (1517 год) и Кройцигунгс – алтарь Ганса Буркмайера (1519 год)).

Теперь перейдём к описанию алтаря Святой Магдалины в Тифенбронне и проанализируем вопрос его типологии, поскольку он представляется нам наиболее актуальным из-за нестандартности формы и ограниченного количества аналогов.

Алтарь Святой Магдалины в Тифенбронне имеет стрельчатые очертания, главной (самой протяжённой) является средняя часть, над которой располагается тимпан, увенчивающий композицию; в нижней зоне находится пределла. При закрытых створках средней части (так называемое будничное состояние) на алтаре видны следующие изображения: в тимпане – пир в доме Симона Фарисея со Святыми Магдалиной и Марфой. Средняя часть посвящена трём сценам из жизни Марии Магдалины: слева от нас изображено путешествие пяти святых в Марсель (Мария, Лазарь, Марфа, Максимилиан и Гедониус), в центре находится композиция с отдыхом святых у стен языческого храма и явлением Магдалины языческому князю и его жене; справа от нас помещена сцена с последним причастием Святой

в соборе Экса. Композиция пределлы состоит из поясного изображения Христа Скорбящего (иконографический тип *Schmerzensmann*) в окружении разумных и неразумных дев (по пять с каждой стороны); по краям расположено два герба. Внутренняя сторона алтаря (так называемый «праздничный вид»), имеет скульптурную часть со сценой Вознесения Святой Магдалины, а по бокам – предстоящие Святые Марфа и Лазарь. Изобразительное поле внешней стороны алтаря членится надписью: «Лукас Мозер, живописец из Вайля, мастер этого произведения, моли бога за него. Кричи искусство, кричи и жалуйся, никто тебя теперь не помогает. Увыя. Это так. 1431 год». Между тимпаном и сценами, а также на нижней горизонтальной раме имеются надписи о том, какие святые присутствуют в этом алтаре. На лентах, вьющихся вокруг Христа, на кромок его одежды, на нимбах святых видны также «письменные сопровождения». Сам алтарь сделан из дуба – редкого для южной Германии материала. На внутренней стороне заметны первоначальные скосы для подгонки под раму. Доски подклеены пергаментом. Рамы были заменены в 1891 году, тогда же произошла частичная утрата упомянутой надписи, которая, впрочем, была вскоре восстановлена. Это и породило гипотезу Пиккарда о её создании в XIX веке. Завершение дверей «шкафа» (внутренней, сакральной части алтаря), как и нижние надставки, являются более поздними прибавлениями из ели. Резные готические украшения над неподвижными сторонами алтаря были выполнены позже, чем его основная часть. Двери шкафа увеличились в длину в XVI веке. То же самое можно сказать о внутренних створках и их орнаментации стрельчатыми арочками с ажурной резьбой, а также о центральном балдахине с возносящейся Магдалиной, – эти декорации и скульптура относятся к первой четверти XVI века.

Интересным и пока неразрешённым остаётся вопрос о характере основной надписи на внешней раме алтаря – необычной для нашего восприятия. Она носит декларативный характер и находится на самом заметном месте. Мы привыкли, что надписи на произведениях средневекового искусства несут лишь номинальную, бесстрастную информацию о деятельности мастера и год их создания, здесь же мы встречаемся с не столь распространённым для эпиграфики того времени прорывом субъективизма, что, конечно, порождает множество домыслов в её интерпретации.

Надпись выполнена на старонемецком языке, буквами, напоминающими древнееврейский квадратный шрифт (Штанге называет её «куфической» надписью<sup>24</sup>). Ни в одном из готических шрифтов нельзя найти ничего подобного. Какие же аналоги можно назвать при характеристике стиля этой надписи? Исследователь Р. Клос<sup>25</sup> указывает, что она не является единственной в своём роде, поскольку в Северной Европе одновременно с ней встречаются памятники так называемого «переходного» шрифта, иллюстрирующего распад готической системы букв и переход к ренессансным заглавиям. Такие своеобразные шрифты появились именно к северу от Альп, в то время, как в Италии происходило просто возвращение к античной системе почерка. В качестве самых ранних примеров «переходного» шрифта Клос называет надписи в работах ван Эйков и ещё один его вариант – эпитафию епископа Кунтцо фон Ольмюнда (ум. в 1434 году), находящуюся в монастыре Ульма. Главной его особенностью является обогащение элементами византийского шрифта.

Вопрос о происхождении и истоках подобного «переходного» шрифта пока остаётся открытым, но влияние Византии и Востока на их формирование очевидны. Немецкий «византизм» XIV–XV веков требует также особенного рассмотрения, поскольку воздействие Византии на немецкое искусство в оттоновское время не могло пройти для дальнейшего художественного развития Германии бесследно, и, наряду с прямыми заимствованиями (несохранившийся алтарь – антипендиум в Люнебурге, начало XIV века), мы более часто встречаемся с «подводными течениями», приводящими в конечном итоге к указанному первоисточнику. Так, изображение Святой Марфы с сосудом для благоговий на внутренних створках алтаря в Тифенбронне, основывается на восточнохристианской иконографии и на апокрифах, что свидетельствует о контактах южнонемецких мастеров с этим регионом. Известно, что в Констанце и Базеле проходили крупнейшие в истории позднего средневековья Соборы, на которых присутствовали и представители византийской церкви (1414–1418 годы и 1431–1439 годы). Кроме того, в города южной Германии приезжают и византийские художники (известен факт прибытия в Базель греческого художника Антонио де Кандиа). Материалы деятельности этих соборов и их влияние на искусство того времени ещё требуют дальнейшего изучения.

Для характеристики типологии данного алтаря, исследователи охотно пользуются названием «ретабль» – производная форма от простой доски, располагающейся за или на алтарном столе (Mensa). На ней изображались избранные святые. Простая заставка к алтарному столу, вероятно, в связи с повсеместным распространённым культом реликвий, обогащается шкафом – реликварием и в течение XIV–XV веков распространяется повсеместно. Ретабль, как было сказано выше, мог находиться и за алтарём, и мог быть деревянным или даже в виде вышитого покрывала, как в Англии или Франции. Таким образом, ретабль, превращённый в шкаф со створками и помещаемый над алтарным столом, «перетягивает» на себя название алтаря.

Тифенброннский алтарь повторяет очертания приалтарных фресок, напоминающих по форме стрельчатые тимпаны порталов или своды готического собора аналогичных форм, которые исследователи называют «живописными ретаблями». Они выполнены около 1400 года и располагаются в тифенброннском храме по сторонам от главного алтаря на примыкающих к нему стенах. Таких живописных «Nebenaltare» сохранилось всего четыре. На предшествующей появлению алтаря святой Магдалины алтарной нише находились фресковые изображения трёх святых. М. Анштетт-Янсен<sup>26</sup> предполагает, что в данной нише могли находиться фресковые изображения святых Магдалины, Эрхарда и Антония. Создавая алтарь, мастер и руководствуется очертаниями утраченных ныне фресок. Как и приалтарные фрески, очертания алтаря Святой Магдалины в Тифенбронне предполагает единое живописное поле, не прерываемое створками, но, связанный или с желанием заказчика, или с традицией членения деревянного алтаря, мастер делит его на три смысловых зоны и снабжает «скульптурной сердцевиной», скрывающейся за внешними створками. Собственно, особенность восприятия данного алтаря как единой формы, членящейся только небольшими рамами внутри, предполагает «единую смысловую зону», и потому при всей повествовательности данного произведения, иллюстрирующего в тимпане и средней части сюжет из «Золотой легенды» Якопо де Ворagine, и, возможно, говорить о нарушении традиционной «триптиховой связи», предполагавшей разные точки зрения и относительную самостоятельность каждой композиции. С традиционной

«триптиховой» связью мы встречаемся только при раскрытии внутренних створок.

Итак, при анализе типологических особенностей Тифенброннского алтаря, отмечается во-первых, наличие единого живописного поля его внешней части, без субординации, свидетельствующей о разрыве триптиховой связи, и, во-вторых, идея совмещения и соотношения алтаря и фресковой живописи.

Превращение фрески в алтарь встречается и ранее. В монастырской сакристии Унзерер Либен Фрау в Констанце (1348 год)<sup>27</sup> перед фреской поставлен престол; или настенная живопись в Предигер-Кирхе, Эрфурт, середина XIV века. Необходимо также заметить, что подобная дематериализация стены храма, сообщения ей новой функции (необязательно алтарной), активно используется Джотто в капелле дель Арена, где он идёт по пути изображения «иллюзорной» архитектуры, и особенно в живописи цоколя, где он имитирует скульптурные (алтарные) ниши и помещает туда аллегории пороков и добродетелей. Если же говорить об аналогичных памятниках алтарной живописи, «зависимой» от стенных изображений или «имитирующей» архитектурные элементы (своды, арки), то в качестве примеров можно привести живописную доску из музея в Штутгарте, оформляющую ранее крестный ход монастырского двора (около 1335 года). В данном случае она повторяет очертания портала и показывает, по замечаниям автора каталога Э. Виманн «стоящую тогда превыше всего архитектурную функцию»<sup>28</sup>.

Если охарактеризовать в общих чертах типологию немецких алтарей, то можно прийти к выводу о существовании внутри рассматриваемого периода «магистральных» и «побочных» ветвей (традиция Hoch-Nebenaltare). Тифенброннский алтарь не проецирует на себя всё многообразие скульптурно-архитектурного оформления готического собора, но развивает только определённый и распространённый архитектурный мотив, не перегружая его разнообразными деталями, характерными для торжественных Hochaltare того времени. На скромность его очертаний мог также повлиять и тип «нидерландского» живописного алтаря. Глядя на его лаконичные внешние очертания, Ж. Пиккард полагал, что данный алтарь первоначально являл собой итальянскую Pala, среднее поле которой (современный вид), обрамлялось прямоугольными створками, а в поле

фронтон было вделано ещё одно полуциркулярное поле. Действительно, алтарь кажется слишком простым для своего времени, но он всего лишь «заменяет» предшествующую фресковую композицию, выполнявшую функцию пристенного алтаря на более «обновлённый» и дорогой эквивалент, как бы дематериализующий эту часть стены и передающий сакральное значение фрески новому деревянному алтарю. С другой стороны, если принять во внимание процессы, происходившие в нидерландских алтарях в конце XIV – начале XV веков, то можно сделать выводы об их эволюции в сторону большего упрощения. Не случайно исследователи проводят столь частые и не только стилистические параллели с алтарями Кампена и ван Эйков<sup>29</sup>.

Если рассматривать более поздние аналоги Тифенброннскому алтарю, то мы увидим, что подобная форма лишена эволюции и продолжает «дублировать» отдельно взятые архитектурные мотивы готики, или фрески. В качестве примеров можно назвать так называемый алтарь из Радфцелле, первая половина XVI века, Фрайберг, принадлежащий мастеру Матфеусу Гутрехту (по замечаниям Ротта<sup>30</sup> очертания алтаря опять продиктованы стрельчатыми очертаниями сводов капеллы Флар в церкви Святого Стефана в Констанце. Ещё одним поздним аналогом «воспроизводящим» архитектурные элементы, является алтарь из монастыря Святой Екатерины в Аугсбурге, выполненный монограмистом JLF (вероятно, Людвиг Фриз, 1502 год). Если в первом из приведённых примеров в стрельчатой форме одна над другой располагались две сцены (Погребение и Гефсиманский сад), то в последнем случае в ту же стрельчатую форму вложено семь сцен.

По своим типологическим параметрам Тифенброннский и аналогичные ему алтарные сооружения не имеют продолжения, поскольку изначально копируют готовые формы (ими чаще являются завершения сводов, тимпаны или ниши готических храмов с находящимися там фресками). Рассматриваемые алтари, таким образом, могут перенимать деление на регистры, и часто демонстрируют в своей внешней части единое живописное поле с гармоничным и равноправным размещением сцен. Конечно, такие столь необходимы для «главного типа» части, как створки, триптиховая субординация здесь кажутся нам излишними. Глядя на «будничную» часть Тифенброннского алтаря, мы подсознательно ожидаем



и единого визуального пространства, попытки которого даёт нам Лукас Мозер. Действительно, несмотря на то, что композиции средней части алтаря отделены друг от друга тонкими рамами с надписями, в живописном отношении сюжеты из жизни Святой Магдалены образуют целую картину, соединяющую разновременные сцены. Композиция «Морское путешествие Святых» связана с «Отдыхом Святых» посредством единого пейзажного фона: берег, начинающийся в левом изображении, находит продолжение за стенами города в средней части; море также омывает ступеньки, ведущие к навесу, где спят святые. Собор, основное пространство которого находится в крайней правой композиции, продолжается архитектурой языческого города в «Отдыхе Святых». Святые, таким образом, опираются о стены храма в Эксе, где тридцать лет спустя происходит последнее причастие Магдалены.

Таким образом, три сюжета средней части будничной стороны алтаря представляют единство пейзажной и архитектурной среды, где меняется лишь время, но не пространство. Единая гомогенная композиция и её иллюзионистическая сущность были отмечены Стерлингом. Он отмечает, что подобное художественное решение является отголоском современной Мозеру нидерландской идеи объединённого картинного пространства и пейзажно-архитектурного фона, «вытянутого» вдоль всех композиций (обычно трёх). В качестве примера можно привести алтарь Мероде мастера Робера Кампена (20-е годы XV века, Нью-Йорк, Метрополитен музей) – триптих, действие которого происходит также в едином архитектурном пространстве – интерьере дома. Вообще, с Кампеном у Мозера, безусловно, много общего. Есть даже версия о поездке Мозера в Нидерланды<sup>31</sup>. Но как бы то ни было, необходимо отметить, что имитация фресковых алтарей и частей готической архитектуры в композиции и форме алтарей значительно более старая, чем рассмотренные выше тенденции в нидерландской живописи.

Мы намеренно оставляем без рассмотрения такие вопросы, как стилистика Тифенброннского алтаря и традиционный контекст рассмотрения проблемы алтарной живописи, где Мозер фигурирует как новатор в области пейзажа. Считается, что именно в Тифенброннском алтаре впервые в немецкой живописи даётся реальное изображение пейзажа, но этот пейзаж имеет на

горизонте мерцание золотого фона, а море, которое стало изображаться в других странах задолго до «Морского путешествия» и с большей реальностью, здесь представляет собой весьма условную, точно скованную льдом неживую поверхность (мастер помещает под слой живописи серебрянную бумагу). Германия позже всех «приходит» к изображению реального мира. В нашей работе мы рассмотрели только некоторые типологические аспекты алтаря Святой Магдалены в Тифенбронне, которые ведут к сложному комплексу проблем алтарной живописи XV века и пытаются проследить взаимосвязь между типологией алтаря, его иконографической программой и разработкой временных и пространственных структур в условной алтарной среде. В этом контексте Тифенброннский алтарь, созданный Мозером, иллюстрирует достаточно редкий тип алтаря, иллюстрирующий отдельно взятые и легко узнаваемые архитектурные мотивы, тип, который единственный пытается создать новый объект, объединяющий фреску с её обширным полем видения и алтарь-реликварий.

#### Примечания

<sup>1</sup> *Hausherr R.* Der Magdalenen altar in Tiefenbronn. – *Kunstchronik*, 24, 1971.

<sup>2</sup> *Glaser K.* Die Altdeutsche Malerei. – München, 1924.

<sup>3</sup> *Rott H.* Quellen und Forschungen zur sudwestdeutschen und schweizerischen Kunstgeschichte im 15 und 16 Jahrhundert. – Stuttgart, 1934–1936.

<sup>4</sup> *Stange A.* Deutsche Malerei der Gothik. – München, 1923.

<sup>5</sup> *Bauch K.* Forschungen zur Geschichte der Kunst am Oberrhein. – Freiburg, 1939.

<sup>6</sup> *Piccard G.* Magdalenenaltar in Tiefenbronn. – 1969.

<sup>7</sup> *Hausherr.* Op. Cit. – S. 209.

<sup>8</sup> *Panofsky E.* Early Netherlandish painting. Its origins and character. – Cambridge, 1953.

<sup>9</sup> *Troscher G.* Burgundische Malerei. – Berlin, 1966.

<sup>10</sup> *Swoboda K.M.* Die Spatgothik. – München, 1964.

<sup>11</sup> *Sterling Ch.* Observations on Moser's Tiefenbronn Altarpiece. – «Panthéon», 1972.

<sup>12</sup> Ibid.

<sup>13</sup> *Swoboda K.M.* Op. Cit.

<sup>14</sup> *Tripps J.* Ein antikes Motiv auf Lukas Mosers Tiefenbronner Altar. – *Jahrbuch der staatlichen Kunstsammlungen in Baden-Württemberg*, 27, 1990.

<sup>15</sup> *Chatelet A.* A propos du panneau du Maître de l'Annonciation d'Aix. – *Bulletin-Musees royaux des beaux-arts de Belgique*, 1985–1988.

<sup>16</sup> Либман М.Я. Живопись и графика в эпоху Дюрера: Дис. ... д-ра наук. – М., 1968; *Он же*. Очерки немецкого искусства позднего средневековья. – М., 1991.

<sup>17</sup> Hasse M. Der Flügelaltar. – Dresden, 1941.

<sup>18</sup> Wegner W. Der deutsche Altar des späten Mittelalters. – München, 1941.

<sup>19</sup> Hausherr Op. Cit. – S. 198.

<sup>20</sup> Pilz W. Das Tryptichen als Komposition und Erzählform in der deutschen Tafelmalerei von den Anfängen bis zur Durerzeit. – München, 1970.

<sup>21</sup> Braun J. Der christliche Altar in seiner geschichtlichen Entwicklung. – München, 1912.

<sup>22</sup> Pilz. Op. Cit. – S. 214.

<sup>23</sup> Stange. Op. Cit. – S. 47.

<sup>24</sup> Hausherr. Op. Cit. – S. 189.

<sup>25</sup> Hausherr. Op. Cit. – S. 210.

<sup>26</sup> Die Kunstdenkmale Sudbadens. Das Münster Unserer Lieben Frau zu Konstanz. Herausgegeben von der staatlichen Denkmalpflege, 1954.

<sup>27</sup> Altdeutsche Malerei. Staatgalerie (Stuttgart). – Stuttgart, 1989.

<sup>28</sup> Richter E.-L. Zur Rekonstruktion des Magdalenen Altar zu Tiefenbrunn. «Panteon», LXXII, 1972, 1, S. 62–65; Snyder J. Northern Renaissance. – New York, 1985.

<sup>29</sup> Rott. Op. Cit. – S. 98.

<sup>30</sup> Hausherr. Op. Cit. – S. 190.

<sup>31</sup> Ibid.

УДК 7.03(09)  
В 544

Е.Б. Витель

## ЦЕЛОСТНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ XX ВЕКА

*Художественная культура XX–XXI вв. рассматривается как целостный период и начало нового витка культурогенеза – типа культуры, смысл которой противоположен предшествующей антропоцентрической культуре. Это выражается в отказе от понимания произведения искусства как художественно-образной формы отражения действительности, от системы бинарных оппозиций, в неприятии реальности и разнообразных попытках создания концепции искусства как новой художественной реальности.*

**Ключевые слова:** художественная культура, антропоцентризм, системная методология.

Необходимость использования системной методологии, включающей целостный подход, определяется сложностью художественной культуры XX века, которая охватывает модернизм, постмодернизм, постпостмодернизм, авангард, неоавангард, включает множество художественных течений и школ. Одной из нерешенных проблем остается отношение постмодерна к модерну, установление их общего и особенного, а также объяснение того, чему противостоит культура XX века: эпохе, начавшей с Нового времени или всей известной истории европейской культуры.

Итоги размышления над культурой XX века как целостностью, попытки классифицировать ее художественно-культурные феномены представляют разнородную амальгаму выводов, напоминающая ризому ее «художественного тела». Современную эпоху Ю. Хабермас и П. Козловски рассматривают как продолжение модерна, начавшегося в Новое время, в то время как Р. Бар, Ж. Дер-

рида, М. Фуко, Ж.Д. Лиотар, Л. Фидлер и др. – как постмодернизм и высшую фазу в развитии культуры. У. Эко рассматривает приставку «пост» как «порог кризиса в каждой эпохе». Более традиционной является точка зрения, согласно которой с начала XX века (или с рубежа XIX–XX вв.) началась эпоха модерна, которую в середине столетия сменил постмодерн. При этом возникают трудности с установлением того специфически нового, что привнес с собой постмодернизм, поскольку многие его характерные черты, например, интертекстуальность, контаминация игрового и серьезного, иронизм, «режим динамичного хаоса» (Г.Г. Малинецкий) характерны и для практики модернизма.

Возможность решения этих проблем открывается с использованием целостного подхода, который позволяет не только выйти за границы эмпирического опыта каждой отдельной научной отрасли и увидеть систему художественной культуры XX века «в системе объектов того же рода»

(согласно требованию общей теории систем Ю.А. Урманцева [5], а также выделить необходимые для складывания целостности этапы культурогенеза. Иными словами целостный подход предполагает определения смысла функционирования художественной культуры как механизма ее существования, а поскольку любая целостность имеет границы (соприкасается с представлением о начальности и конечности), то, вместе с тем, и выделение рождения, становления, вызревания и завершения целостности. Отметим, что мысль о рождении феномена культуры не противоречит нашему восприятию ее бытия, в то время как идея конца, гибели, умирания воспринимается как кризис, катастрофа и художественно-культурный нонсенс. Действительно линейно-перспективное видение истории культуры (восходящей или нисходящей направленности), при котором каждое новое эпохальное явление сменяет предшествующее старое, связывается с аксиоматикой бесконечного поступательного процесса. Однако речь идет не о гибели художественной культуры вообще (как имманентной человеку), а о возможном завершении сверхкрупного этапа ее развития. Это предположение придает картине культурогенеза дискретный вид, объединяя в одной целостности многие эпохальные явления.

Категория целостности одна из центральных в методологии системных исследований. В теоретической форме проблема целостности была выдвинута уже представителями античной философии. В классической научной картине мира изучение целого сводилось к изучению составляющих его частей, то есть объект выступал как сумма выделенных в нем свойств. Э.Г. Юдин писал: «Методологическое основание такого представления состоит в том, что каждое из зафиксированных в знании свойств трактуется как субстанциональная часть объекта, а реальная структура понимается как «сложенная из этих частей» [6, с. 121]. Такое суммативное восприятие целого при преобладании знания элементарного, установка на разъединение и анализ характеризовала способ познания вплоть до XX века.

Стремление к целостному охвату явлений, при котором выделяются не свойства отдельных компонентов, а их *природа*, возникло в XX веке в рамках системной парадигмы мышления, и было вызвано сменой научной картины мира, которая теперь обнимала мир не только видимый, но и предполагаемый. В этом ключе — поиски сто-

ронников структурно-системного подхода (К. Леви-Стросс, Ж. Делез, Ж. Женнет, Р. Барт, У. Эко), концепция единого поля культуры А. Тойнби, символическая теория искусства С. Лангер, учение о всеединстве Вл. Соловьева и др. Использование принципа целостности при исследовании объектов художественной культуры предполагает охватность анализом структурных и функциональных моментов, статических и динамических процессов, микро- и макросистемных уровней (внутрисистемных и межсистемных), вертикально-горизонтальных связей. Согласно общей теории систем, целое не сводимо к сумме составляющих его частей, но его характеристики являются свойствами, способными порождать все процессы и явления в составе целого.

Отметим, что изучение целого изнутри объекта наблюдения невозможно, поскольку свойства целого оказываются имманентными самому наблюдаемому явлению, слиты с его характеристикой, входят в его дефиницию. Поясним это на примере функциональной (ладотональной) гармонии, в которой трезвучие определялось как «аккорд, состоящий из трех звуков, «который расположен или может быть расположен по терциям» [7, с. 517]. В таком виде трезвучие как аккорд функционировало на протяжении ряда столетий, его «терцовая» форма настолько тесно была слита с содержанием, что составляла единое целое: слыша две сложенные терции, мы слышим трезвучие и наоборот. Когда в рубежный период (XIX–XX вв.) аккорд утратил свою связь с гармонической функцией и стал использоваться композиторами как колористическое средство, терцовая структура трезвучия распалась и теперь могла иметь форму квартовую, секундовую или любую другую. Прошлая дефиниция трезвучия стала ему неадекватна. Вместе с тем, разрушение терцовой формы показало, что понятие «трезвучие» и «форма» более не слиты в одном качестве и могут существовать изолированно друг от друга. Данный пример показывает, как акцентирование нашим сознанием того, что раньше являлось глубинной характеристикой наблюдаемого явления, выносит на поверхность свойство его целостности. Поэтому поиск целостных характеристик художественной культуры есть в то же время поиск исчезнувших ее компонентов, или *поиск отсутствия*.

Логика культурологической и искусствоведческой рефлексии традиционно основывается на

поиске присутствия (отражающей представление о поступательном линейном развитии культуры от древних ее форм к формам современным), то есть фиксации и анализе неизвестного нового элемента художественной практики. Поэтому относительно XX века накоплено достаточное количество фактов того, что привнесла с собой эта эпоха («фактов приращения»). В сознании наблюдателей это время художественных инноваций: поэтическая «заумь», беспредметная живопись, инсталляции, театр абсурда, «новый» роман, «молчащая» музыка и новые техники музыкальной композиции (алеаторика, сонористика, серийная, сериальная, магнитофонная) пр. Возникшая в результате хаотизированная культура стала интерпретироваться как хаос, разрушение, «поворотный момент человеческой истории» (П.А. Сорокин), «стремительное продвижение в головокружительную новизну» (Н.А. Петрусева), «век вывихнутого времени» (О. Шпенглер), «катастрофой самого искусства» (В. Вейдле), вызывая ассоциацию «концов» и «закатов». Практика разрушения в культуре модернизма в значительной степени поддерживалась и «эстетикой снизу» – мощным манифестарным выражением. М. Сануйе отмечает, что дадаисты выражали сомнение в самой сущности искусства: «...они намерены вновь поставить вопрос о роли, традиционно отводимой художникам и поэтам, и посредством абсурда доказать абсурдность значения, придаваемого технике и вдохновению при создании того, что принято называть «произведением искусства» [4, с. 24]. Новое понимание искусства осмысливали также постфрейдисты – Ж. Делёз и Ф. Гваттари. Преобразования оказались настолько глубокими, что заставили представителей американской эстетики поставить вопрос о том, что такое искусство (М. Вейц, П. Зифф, Т. Бинкли, М. Итон, Т. Козн) и анализировать «ошибки» традиционной эстетики (В. Кенник) [1].

Памятуя о том, что свойства целостности не сводятся к выделению и описанию структурных компонентов (перечисление крупнейших эпыхальных явлений в истории художественной культуры не является основополагающим для описания целостности), но составляет нечто такое, что растворено в природе целого и что насквозь пронизывает всю ее структуру, попробуем направить исследовательскую мысль в обратном направлении – поиске в художественной культуре XX века исчезнувших характеристик.

Наблюдения за глубиной и объемом разрушенного в ходе модернистского бунта, позволяют сделать вывод о том, что в художественной культуре XX века дефиниция искусства как «художественно-образной формы отражения действительности» теряет объяснительную силу, становится «не рабочей» (кроме искусства соц. реализма), поскольку разрушенными оказываются как раз основания искусства как художественной формы отражения. Вместе с исчезновением единой и универсальной для автора и субъекта восприятия точки зрения на предмет, исчезла и необходимость в отражении. Теперь явления действительности могут быть описаны не с позиции творца, а с точки зрения логики самих явлений, возможно человеку не известной. Необходимость в копировании реальности отпала, отныне она не предмет отражения, а причина создания художественной модели ирреальной действительности. Отныне автор может быть наблюдателем за тем, как движется мысль, рождается звуковая ткань, пересекаются линии и цветовые пятна, и вовсе не обязательно, чтобы последовательность звуков вызывала ассоциацию с настроением человека, или изгибы линии складывались в узнаваемый предмет реального мира. Сознание современного автора нацелено не на отражение реальности, а на моделирование (с помощью этой реальности) новой неизвестной человеку действительности (которая может быть неслышимой, невидимой, невоплощенной, нематериализованной). В этой новой художественной реальности исчезают границы добра и зла, истинного и ложного, прекрасного и безобразного, возвышенного и низменного и др. – бинарные оппозиции, пронизывающие насквозь предшествующую художественную метасистему, в XX веке исчезают, оказываются упраздненными. При этом оговоримся, что речь идет не о тотальном устранении бинарностей, как универсальных причин культурного движения, а о разрушении специфической для определенного типа культуры человекоориентированной системы бинарностей. Ее суть в том, что первые члены оппозиций – прекрасное, благое, истинное, доброе и др. имеют известную аксиологическую значимость для человека и выступают как область не присвоенного, но реально существующего мира. Новый онтологический план оппозиции «свое-чужое» в художественной культуре XX века намечает «свое» как результат художественной практики, в то время как «чужое» ин-

терпретируется как еще не созданная воображением художника ирреальность.

Выделение принципиальной неотражательности и разрушение бинарных оппозиций как исчезнувших характеристик в художественной культуре XX века, выделяет их в качестве свойств, определяющих целостность предшествующей художественной системы, а в качестве причины этих природных свойств назвать антропоцентризм как генеральную идею и смысл культурного движения. Антропоцентрическая идея, источником которой следует признать античную эпоху, стала знаменем для всех последующих художественных направлений до модернизма и искомым свойством, определяющим природу целостности этой продолжительной художественной метасистемы.

Художественные смыслы нового искусства оказываются не вариантом антропоцентрических, а их симметрией. Если в антропоцентризме художественная деятельность отвечала на вопрос *для кого*, то в XX веке, как пишет Лиотар, «искусство начинает преподноситься как деятельность в себе» (Ж. Лиотар). Исчезновение в культуре XX века стремления к поиску прекрасного в объективной реальности как ценного для человека и опыта чувственно-воспринимаемого отражения предметов и явлений действительности открывают такие свойства художественной культуры антропоцентрического типа, как подражательность, реалистическую форму подражаемого (как условия узнавания предметов реального мира субъектом восприятия), гносеологизм, оптимистически-позитивную точку зрения на мир, детерминизм, дезонтологизм, или онтологизм, ограниченный понятиями: истина, красота, реальность (или ограниченный онтологизм). «Если классическое искусство антропоцентрической культуры исходило из миметических оснований, где подражание совпадало с познанием человеком мира, а позже его психологизацией, то смещение акцентов в сторону мира, как такового, значимого самого по себе, приводило к проблеме того, *что* скрыто за пределами видимого», — отмечает И.А. Едошина [3, с. 19–20].

Антропоцентризм представляет (копирует) мир в художественных образах, тогда как культура XX века, моделирует варианты новой реальности, требующей для ее понимания не узнава-

ния как раньше, а включение мышления. Согласно Л.М. Веккеру, мышление есть перевод информации с языка пространственно-предметных структур на язык символический, т.е. речь [2]. С этой точки зрения антропоцентризм явился периодом, в течение которого создавалась и накапливалась информация о «пространственно-предметных структурах» в виде артефактов, которые в XX веке стали использоваться для моделирования новой реальности. Интертекстуальность, как метод оперирования готовыми текстами с целью создания нового произведения, подтверждает это. Антропоцентрическая презентация реальности в художественных образах сменилась мышлением об этих созданных образах. Отражение мира в художественной культуре антропоцентризма опредмечивало реальность и способствовало ее познанию. В XX веке начался период культурного познания первично и интуитивно познанной реальности на подражательном уровне, поэтому новое художественное сознание можно определить как созидующее. Современное искусство первенствует в художественном построении новой реальности — единственной, в которой только может присутствовать истина, добро, счастье, прекрасное без своих вторых членов-антиагентов.

#### Библиографический список

1. Американская философия искусства: основные концепции второй половины XX века — антиэссенциализм, перцептуализм, институционализм. Антология / Пер с англ. — Екатеринбург, 1997. — 320 с.
2. Веккер Л.М. Психические процессы. Т. 2. Мышление и интеллект. — Л., 1976.
3. Едошина И.А. Художественное сознание модернизма: истоки и мифологемы. — М.; Кострома, 2002.
4. Сануйе М. Дада в Париже / Пер. с фр. — М.: Ладомир, 1999. — 638 с.
5. Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем // Системный анализ и научное знание. — М.: Наука, 1978. — С. 7–41.
6. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. — М., 1997.
7. Энциклопедический музыкальный словарь. — М., 1966.

## МИФ РОЗАНОВА О ЕГИПТЕ

**В** 1897 году Розанов посетил Петербургскую Публичную Библиотеку и примерно с этого же времени его внимание привлекает Египет. Древний Египет был интересен Розанову не только благодаря своей неповторимой культуре. Мыслителю казалось, что то его роднит с этой древней цивилизацией. Об этом свидетельствует его признание в одном из писем к Э. Голлербаху: «...я вдруг увидел *все, все, о чем мечтал, думал, томился*. И “на египетское солнце” я взглянул “как на родное себе”» [6].

Розанов не был профессиональным египтологом, но это не помешало ему глубоко почувствовать и тонко оценить культуру Древнего Египта. Его взгляд на Египет достаточно сильно отличается от общепринятого, поскольку практически каждый элемент культуры этой цивилизации он соотносит со своей идеей плодородия как основной идеей о предназначении человека. В письмах к Э. Голлербаху он писал, что каждый человек, в сущности, изучая чью-то жизнь, историю, прежде всего описывает свои собственные ощущения, мысли, ищет в предмете изучения самого себя. Розанов, будучи известным исследователем проблем пола, семьи, тоже стремится найти основу для своих взглядов. И, как ему кажется, находит ее в культуре и мифологии Египта. Одной из самых известных работ Розанова, посвященных этой древней цивилизации, является статья «Египет», в которой он выявляет подтверждения своей идеи плодородия как основной для египтян. В итоге рождается совсем другой миф о Египте, миф Розанова.

Традиционно считается, что египетская культура является «культурой подготовки к смерти». Тема смерти была необыкновенно важна для египтян, ведь настоящая жизнь, свободная от ежедневных забот и хлопот, переживаний и бед, начинается, как им казалось, за порогом земного пребывания. Целью всей их земной жизни была подготовка к посмертному существованию. Об этом свидетельствует факт постройки захоронений, мастаб и пирамид, т.е. того места где должно найти вечный покой тело умершего человека. Считается, что сфинкс в Древнем Египте – по-египетски «шесеп» или «живая статуя» – олицетворял фараона, выражая идею сверхъестественной мощи и божественной сущности царя. Часто

в нем также видели существо, исполняющее роль охранника покоя умершего правителя, его загробного существования [1]. Целью обряда мумифицирования также было сохранение тела умершего для того, чтобы он мог воскреснуть в нем на следующем этапе своей жизни [2].

Таким образом, мы видим, что вся реальная жизнь египтянина, вся его действительность была подчинена подготовке к другой жизни, жизни после смерти. Все свои действия человек направлял на подготовку себя к жизни в ином мире.

Также считается, что основную нагрузку в египетской культуре несла ее «сакральная составляющая». Пытаясь объяснить явления окружающего мира, человек наделял каждый неодушевленный предмет свойствами одушевленного, живого. Так солнце стало не просто желтым диском, а приобрело божественный характер, стало отождествляться с богом жизни и плодородия [4].

В Древнем Египте было огромное количество богов и сопутствующих религиозных ритуалов и мифов. Многие боги выступали в образах животных. Связано это с тем, что люди считали животных своими предками. Поэтому в качестве защитника, покровителя своего племени люди выбирали животное, являющееся, как им казалось, их прародителем. Предки-животные играли огромную роль в жизни людей, покровительствовали им во всех сферах жизни [3]. Так в Египте животные были покровителями охоты. После того, как многие животные были одомашнены, они стали покровителями скотоводов. Поклонение животным как предкам и могущественным покровителям постепенно переросло в поклонение им как богам. Например, бога умерших Анубиса часто представляли либо в виде шакала или собаки, либо в облике человека с головой шакала. Другим примером служат Рути, пара богов в образе львов, которые отождествлялись с богом воздуха Шу и богиней влаги Тефнут. Бог мудрости Тот представлялся либо в антропоморфном облике, либо в виде ибиса или павиана [3, с. 197].

Боги были для египтян сверхсуществами, от благосклонности которых целиком и полностью зависит не только земное существование человека, но и его судьба после смерти, поскольку именно боги будут судить его. Поэтому сам человек старался во всем угождать им, приносить жерт-

вы, посещать храмы, чтобы после смерти ему было легче заслужить их благосклонность на Страшном Суде [3].

С взглядом на культуру Египта как на «культуру смерти» категорически не согласен Розанов. Он видит в ней прежде всего культуру жизни и плодородия.

Так в своей статье «Египет» цель обожествления египтянами животных он видит не в том, что животных считали прародителями, покровителями охоты, скотоводства, сколько в том, что животные в сознании египтян символизировали плодородие. Особое внимание он обращает на множественные изображения женских фигур с головами коров, в которых «грудь образуют выпуклости лба, как бы с готовыми вырасти из них рогами, бока втянуты и образуют щеки лица, а живот имитирует эту утолщенную часть коровьей морды, где соединены вместе широкие ноздри и рот» [5, с. 349].

Действительно, в Египте боги, символизировавшие культ плодородия, часто изображались в образах коров и быков. Например, священный бык Апис, почитавшийся с начала I династии и до христианской эры, или богиня Мехет Урт – «Великая Корова» – олицетворение части неба, где восходит, то есть рождается, солнце и начинает свое ежедневное движение по небосклону [3]. Возможно, именно этим объясняется столь частое изображение египтянами коров в храмах.

Розанов сумел уловить этот мотив в увиденном, подчеркивая стремление египтян к продолжению рода, которое содержали в себе «два больших овала питающих грудей и живиносящего чрева» [5, с. 349].

Культ плодородия он увидел и в каменных сфинксах, привезенных из Фив и установленных у Николаевского моста в Санкт-Петербурге.

Для Розанова фигуры сфинксов содержат нечто большее, чем роль охранников умершего царя. В своей статье, опираясь на зрительное впечатление, произведенное на него сфинксами, Розанов пишет: «В общем статуэтки не были красивы, но я не только не чувствовал, но мне и не хотелось в них изящества и красоты, как чего-то низшего и меньшего» [5, с. 348]. Можно предположить, что мыслитель проводит параллель с древними женскими изображениями – небольшими скульптурными фигурками, интерес к которым как к теме искусства был вызван работами известного археолога XIX века Эдуарда Пьет-

та. Эти женские изображения отличаются подчеркнутой пышностью тела, за что и были названы «Венерами», сильным акцентом на представлении женщины как матери и совершенным равнодушием к изображению лица. Эти фигуры также довольно сложно назвать красивыми. Тем не менее, они являются символом материнства и плодородия [2]. Возможно, поэтому и сфинксы для Розанова были охранниками не умершего фараона, культа смерти, а вечной жизни, идеи продолжения рода. Будучи верными стражами культа жизни, они кажутся мыслителю единственными действительно живыми и веселыми существами во всем Петербурге, в которых есть главная красота – красота движения жизни.

Розанов утверждает, что культ плодородия как основной культ в Древнем Египте содержат в себе и так называемые керубы, а точнее – крылатые человеческие фигуры. Необычно в них то, что крылья у этих фигур растут не за плечами, что характерно для христианских ангелов, греческой богини Ники и т.д., а в области пояса. Даже олицетворение плодородия для египтян священный бык Апис довольно часто предстает с крыльями, исходящими из той же области его тела. Это явление, как утверждает Розанов, символизирует собой первичность и приоритет идеи радости рождения.

Таким образом, возникает противоречие между общепринятым представлением о Египте как о стране, жители которой были сосредоточены главным образом на подготовке к жизни после смерти, и взглядом Розанова. Можно сказать, что мыслитель создал свой миф о Египте как о стране, главным в которой является не культ смерти, а культ вечной земной жизни. Египет ассоциируется для него с храмом Сераписа<sup>1</sup>, где хранится главная истина о том, что человек продолжает жить в своих потомках, а семья его – ключ к вечной жизни.

#### Примечание

<sup>1</sup> Серапис явился слиянием культа быка Аписа и Осириса, бога плодородия, выступавшего символом умирающей и воскрешающей природы.

#### Библиографический список

1. Гладкий В.Д. Древний мир: Энциклопедический словарь. – М.: ЗАО Изд-во Центрполиграф, 2001.
2. История Древнего мира / Под ред. И.М. Дьяконова, В.Д. Нероновой, И.С. Свеницкой. Изд. 3-е,

испр. и доп. – М.: Главная редакция восточной литературы издательства, 1989. [Кн. 1] Ранняя древность.

3. Латицкая Ядвига, Марциняк Марек. Мифология Древнего Египта / Пер. с польского Э.Я. Гессен; пер. и редактирование древнеегипетских текстов О.И. Павловой; комментарии О.И. Павловой и Н. А. Померанцевой. – М.: Искусство, 1983.

4. Осаченко Ю.С. Введение в философию мифа / Ю.С. Осаченко, Л.В. Дмитриева. – 1994.

5. Розанов В.В. Собрание сочинений. Во дворе язычников / Под общ. ред. А.Н. Николюкина. – М.: Республика, 1999. – С. 348.

6. [http://orel.rsl.ru/nettext/history/rosanov/ros\\_gollerbox.htm](http://orel.rsl.ru/nettext/history/rosanov/ros_gollerbox.htm).

**А.Ю. Евдокимов, Е.Н. Кузнецова**

## **ДРЕВНЕЕГИПЕТСКАЯ ЦИВИЛИЗАЦИЯ И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОСТИ**

*Проводится мысль об утопичности идеи построения «идеального» общества вследствие информодинамически и термодинамически обусловленных потерь информации и энергии. Однако, уникальным в мировой истории является опыт Египетской цивилизации, просуществовавшей порядка 4 тыс. лет в равновесии с биосферой.*

Человечество переживает глобальный экологический кризис, являющийся следствием кризиса духовного – развития либерального мировоззрения, провозглашающего примат личности перед религией, нацией, обществом, государством и окружающей природной средой. Причину кризиса многие ученые склонны видеть в интенсивном загрязнении окружающей среды, связанном с бурным развитием промышленности со второй половины XIX века.

Однако глубокое изучение сути кризиса и культурно-исторического развития человечества говорит об изначальном противопоставлении социума и биосферы уже в период древнейших цивилизаций, многие из которых пережили региональные экологические кризисы, а некоторые – исчезли с лица планеты [9]. Причиной указанных катастроф являлось во всех случаях потребительское отношение к окружающей среде и пренебрежение законами природы. Исторический опыт говорит лишь о небольшом числе мировых цивилизаций, оказавшихся способными в течение достаточно длительного времени существовать в относительном равновесии с биосферой. К таким цивилизациям следует отнести в первую очередь Древний Египет (порядка 4 тыс. лет), Индию (порядка 3 тыс. лет), Китай (порядка 2 тыс. лет, переживший, однако, мощный эколого-социальный кризис на рубеже II–I тыс. до Р.Х.) [8]. При всей сбалансированности названных цивилизаций с биосферой, в основе их идеологий лежал гедонизм, закономерно приводивший к идее построения идеального общества.

Факт существования Египетской цивилизации на протяжении порядка 4 тыс. лет в равновесии с биосферой является уникальным в мировой истории [6]. В современных условиях глобального экологического кризиса и пока безуспешных поисков путей «устойчивого развития» опыт Египетской цивилизации весьма интересен.

Основным отличием египетской цивилизации от окружавших ее (да и от современной) является тот факт, что она не верила в их главную идею – в прогресс. Из фактов мифологии, почитания животных, отождествления их с богами, можно заключить, что у египтян был правополушарный тип мышления (образно-интуитивный, эмоциональный): человек считался частью природы, нарушение законов которой было недопустимо. Основой мировоззрения египтян была вера в необходимость циклов стабильного существования общества. Эта мысль, безусловно, была почерпнута из важнейшего природного явления, во многом определявшего саму возможность существования цивилизации – периодических разливов Нила, отождествляемых с деятельностью бога солнца Амона-Ра и получивших выражение в культе Осириса и Исида – смерть и возрождение к новой жизни.

С другой стороны, целью жизни и высшим благом в Египте признавалось наслаждение, добро определялось как приносящее наслаждение, а зло – как нечто, влекущее за собой страдание; поэтому очевидной становилась необходимость жить в согласии с добром, не оказывая негативного влияния на биосферу. Безусловно, это так-



же связано с эмоциональным характером менталитета.

Благодаря такому подходу, цивилизация и просуществовала значительно дольше других. Этому способствовало как мировоззрение египтян, так и созданная на его основе социально-политическая модель. В Египте не было разделения светской и духовной власти. Религиозная деятельность являлась важнейшей функцией государства, определяя политические, экономические и социальные структуры. Фараон одновременно являлся и верховным жрецом. Высокоразвитая наука находилась под жестким контролем государства и жрецов и не распространялась в массовое знание. Несомненно, египтяне хорошо понимали губительность такого распространения. Все наиболее существенные знания сохранялись в строжайшей тайне, никогда не записывались в виде общедоступного текста и излагались языком, смысл которого был понятен крайне ограниченному числу лиц, дававших обет не распространять эти знания в миру. Именно этим объясняется, почему в иероглифической литературе нигде до настоящего времени не удалось обнаружить системного изложения сведений по естественнонаучным дисциплинам и математике. И это притом, что на высокий уровень науки указывают многие косвенные факты, смысл которых проясняется лишь в наше время.

Исследование ряда археологических объектов позволило прийти к выводу, что в Древнем Египте были разработаны основы теории гармонии, эстетические (а, следовательно, и экологические) принципы, отражающие гармонические основы мироздания. Применительно к человеческому обществу гармония есть мера антропогенной организованности (упорядоченности) системы. Поэтому использование гармонического принципа открыло египетской цивилизации путь к весьма своеобразному расцвету культуры. Характерен тот факт, что Хеси-Ра (начальник врачей, писец фараона, жрец Гора и главный архитектор при фараоне Джосере) погребен в склепе, архитектура которого не имеет аналогов. Вероятно, осознавая важность теории гармонии, ученые Древнего Египта приняли решение зашифровать ее математические аспекты средствами геометрии для сохранения и передачи знания грядущим поколениям [17].

Ступенчатая пирамида Джосера стала, очевидно, первым сооружением, воплощающим теорию

гармонии, за ней последовало возведение гигантского комплекса Великих пирамид – энергетического и хозяйственного центра цивилизации [6].

При всех описанных научных достижениях Древнего Египта, не отмечено сколько-нибудь отрицательного воздействия этого общества на экосистемы; и это в отличие от многочисленных, часто катастрофических экологических кризисов, имевших место в других государствах древности [3; 9; 18]. Это служит великолепным доказательством правильности политики египетских властей. Мудрое управление этой уникальной цивилизацией подтверждается еще и тем, что Египет фараонов никогда не страдал от перенаселения. Экологический кризис в регионе стал развиваться лишь после разложения и гибели цивилизации, когда к власти пришли люди с иным менталитетом – культура эллинизма, Римской империи, а с VII в. – мусульманская.

Однако гедонистическая основа цивилизации закономерно вела к идее построения «рая на земле», совершенного общества. Не случайно на идеях фараона Хеопса и выдающегося египетского ученого Имхотепа (период Древнего Царства) во многом основаны герметические сочинения – религиозно-философское учение поздней античности, объединившее философские и религиозные представления египтян, греков, евреев. Имхотеп стал одним из вдохновителей алхимиков (посвященная ему книга греческого алхимика Зосимы из Панаполя – тому свидетельство). Таким образом, древнеегипетская наука стала одним из родоначальников философско-окультистских учений Средневековья и современности, ставящих задачу построения идеального общества [5; 6; 15; 17]. Не случайно в масонском движении известны ложи египетской ориентации. Связь с глубоко потребительской, «постхристианской» цивилизацией современного Запада прослеживается явно.

В современной науке и идеологии господствует универсальный эволюционизм (атеистическая по своей сути научно-мировоззренческая система), с позиций которого опыт Древнего Египта представляет собой уникальный образец устойчивого сосуществования общества и биосферы и во многом мог бы являться ориентиром для современной цивилизации. Другая научно-мировоззренческая система, креационизм, базирующийся на христианских духовных ценностях, признавая мудрость государственного устройства

Египта, рассматривает идею построения «Царства Божьего на земле» как утопию. Провозглашение гедонизма конечной целью существования неизбежно приводит к моральному разложению общества и краху цивилизации, что мы и видим на примере, как Древнего Египта (конец эпохи Нового царства, Поздний период и период эллинизма), так и современного западного общества, основанного на духовных ценностях протестантизма. В основе обеих цивилизаций лежит потребительский подход к окружающей среде и факт длительности существования Древнего Египта говорит лишь о принципиально различном подходе к достижению гедонистических целей и о неоспоримо более высоком уровне последних в древности – гедонизм на интеллектуальном уровне, в отличие от доминирования физиологического уровня в современных условиях. Если в Египте для осуществления названных целей полагали необходимость стабильного сосуществования с биосферой как залога длительности процесса наслаждения, то в цивилизации протестантизма за основу изначально принималось неограниченное потребление природных ресурсов человеком – царем природы; понимание ограниченности природных ресурсов и роста загрязнения окружающей природной среды пришло лишь после осознания реальности глобального экологического кризиса, грозящего уничтожить и цивилизацию, и самого человека как биологический вид (вторая половина XX в.) [11]. Разработанная «Концепция устойчивого развития», однако, остается пока только на бумаге и по сути своей является продолжением поисков «эликсира бессмертия», «философского камня» и «перпетум мобиля» [13]. Практические результаты трех международных форумов в Рио-де-Жанейро (1992 г.), Нью-Йорке (1997 г.) и Йоханнесбурге (2002 г.) – тому доказательство. Подведение итогов на форумах «Рио+5» и «Рио+10» в показало, что международные природоохранные соглашения в основном не соблюдаются и не выполняются; отмечается устойчивая тенденция обхода ограничений.

Теоретически возникновение общества потребления было обосновано еще Г. Гегелем: «Нет никакой возможности установить границы того, что действительно должно быть потребностью; открываются новые средства для удовлетворения потребностей, и тем самым возникает потребность в новых средствах». Вспомним при этом и высказывание римского папы Гри-

гория Великого: «Пусть каждый окинет взором течение своей жизни, и он поймет, сколь мало ему было нужно».

Наступление в Западном мире эпохи изобилия после Второй мировой войны привело к торжеству потребительской идеологии. Американский специалист по розничной торговле В. Лебоу писал: «Наша чрезвычайно производительная экономика <...> требует, чтобы потребление стало для нас стилем жизни, чтобы мы превратили покупку и использование вещей в ритуал, чтобы в потреблении мы искали духовное удовлетворение, утверждение своего «я». Нам нужно, чтобы вещи покупались, выбрасывались и заменялись другими во все больших масштабах» [7]. Быть может против воли цитируемого автора, он констатирует наступившую полную зависимость человечества от техносферы, которая сама навязывает стиль жизни и вне которой человек существовать уже не может [2; 4].

Примером истинно экологичного подхода к сосуществованию общества и биосферы является история Русского государства, базирующаяся на духовных ценностях православия – непотребительстве и разумном аскетизме [10; 15; 16]. Не отрицая истинные радости жизни и наслаждение ею, православие делает акцент на духовном аспекте, совершении добрых дел, любви к ближнему.

Необходимо отметить, что естественнонаучные данные о разнонаправленности биосферных и техносферных процессов подтверждают невозможность построения «Царства Божьего» на земле – то есть общества вечного всеобщего благоденствия и справедливости. Информационно- и термодинамически обусловленные потери вещества, энергии и информации с чисто научных позиций не оставляют в этом плане никаких иллюзий [1; 14]. Позволим себе повторить здесь мысль американского эколога Т. Миллера: «В соответствии с первым законом термодинамики, мы не можем получить что-либо из ничего; а в соответствии со вторым законом термодинамики, фактически каждое предпринимаемое нами действие оказывает некоторое нежелательное воздействие на окружающую среду. Вследствие этого нет ни малейшей возможности для технологического решения проблемы загрязнения и деградации окружающей среды, хотя использование соответствующих форм технологии может внести вклад в решение данной проблемы» [12].

### Библиографический список

1. Евдокимов А.Ю., Фукс И.Г., Шабалина Т.Н., Багдасаров Л.Н. Смазочные материалы и проблемы экологии. — М.: Нефть и газ, 2000. — 423 с.
2. Евдокимов А.Ю. Техногенные материалы в техносфере и биосфере: экологические проблемы // Наука и технологии в промышленности. — 2001. — №1. — С. 74–77.
3. Евдокимов А.Ю., Кузнецова Е.Н. Обратная связь в социоестественных системах и экологическое равновесие // Природа и общество в глобализирующемся мире / Под ред. Э.С. Кульпина. — М., 2005. — С. 199–201.
4. Евдокимов А.Ю., Кузнецова Е.Н., Салихова Н.В. Культурно-исторические аспекты устойчивого развития // Тезисы IX Международной конференции по экологическому образованию «Региональная образовательная политика для устойчивого будущего». — Тверь: Золотая буква, 2003. — С. 77–80.
5. Евдокимов А.Ю. Постиндустриальное общество и постмодернизм: кризис цивилизации // Вопросы культурологии. Сборник научных трудов ГАСК. Выпуск VII. — М.: ГАСК, 2007. — с.45-53
6. Жак К. Египет великих фараонов. — М.: Наука, 1992. — 334 с.
7. Киреев Н.Г., Киреева Н.В. Экономика и природная среда. — М.: Агар/Рандеву-АМ, 1999. — 176 с.
8. Кульпин Э.С. Человек и природа в Китае. — М.: Наука, 1990. — 245 с.
9. Кульпин Э.С. Бифуркация Запад-Восток. Введение в социоестественную историю. — М., 1996. — 200 с.
10. Лемешев М.Я. Возродится ли Россия? — М., 1994. — 101 с.
11. Медоуз Д.Х., Медоуз Д.Л., Рандерс Й. За пределами роста / Пер. с англ. под ред. Г.А. Ягодина. — М.: Прогресс, Пангея, 1994. — 304 с.
12. Миллер Т. Жизнь в окружающей среде / Пер. с англ. под ред. Г.А. Ягодина. — М.: Галактика, 1996. — 400 с.
13. Моисеев Н.Н. Экология и образование. — М.: Юнисам, 1996. — 192 с.
14. Некрасов Б.В. Основы общей химии. Т. 2. — М.: Химия, 1973. — 689 с.
15. Панарин А.С. Православная цивилизация в глобальном мире. — М.: Алгоритм, 2002. — 494 с.
16. Православие — судьба России. Размышления на пороге третьего тысячелетия. Выступление на Восьмых Рождественских Чтениях президента РАО Н.Д. Никандрова. — М.: Московский Патриархат, 2000.
17. Шмелев И.П. Золото Древнего Египта. — М.: ИМА-ПРЕСС, 1990.
18. Evdokimov A.Y., Kuznetzova E.N. Ancient Egypt, religion and sustainable development of civilization // The second International Conference on Great Rivers as Attractors for Local Civilization. — Assiut, Egypt, 12-14.10.2003. — P. 13–17 (Тезисы докладов Второй Международной конференции «Великие реки — аттракторы локальных цивилизаций», Египет, Асьют).

А.Ж. Матевосян

## ДИАЛОГ КУЛЬТУР КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРОЛОГИИ

**П**роблема «диалога культур» приобрела особую актуальность в наши дни — в эпоху возрастающей глобализации мира. Процесс глобализации неизбежно втягивает культуры и локальные цивилизации в мировые транснациональные сетевые отношения, финансовые, торговые и информационные потоки, способствует распространению политических, социально-экономических и культурных моделей, усиливает миграционные процессы. Культуры и цивилизации становятся более чем когда-либо открытыми влияниям извне, принципиально меняется соотношение между «своим» и «чужим», «инаковым».

На протяжении прошлого столетия неуклонно возрастала значимость самого понятия «диалог», существенно трансформировалось, обогащаясь новыми смыслами, его содержание — от первоначальной трактовки диалога как обмена информацией до представления о диалоге как сложном творческом процессе взаимодействия субъектов, носителей двух разных сознаний, разных культур, разных систем ценностей, разных идейных позиций.

В последние годы понятие «диалог» заняло едва ли не центральное место в сфере гуманитарных наук и в социальной жизни. В качестве субъектов диалога выступают не только индиви-

ды, но и поколения, этносы, государства, культуры и цивилизации. Диалог стал рассматриваться как наиболее эффективное средство развития межличностных, межэтнических, межконфессиональных, междивизиационных отношений, как способ защиты культурного разнообразия, достижения взаимопонимания и предотвращения конфликтов. Постановка проблемы «диалога культур» важна и тем, что она подчеркивает роль общего культурного наследия человечества, взаимодействия культур и цивилизаций в мировом историческом процессе и в процессе формирования культурной и цивилизационной самобытности.

Диалог как механизм бытия культуры существовал задолго до того, как появилось учение о нем. Но осознание его на теоретическом уровне, разработка культурологической проблемы, произошло только в XX веке. «Диалог культур» можно считать одним из ключевых понятий, разрабатываемых в культурологии. Диалогический метод – результат общих поисков и общих решений, как русской, так и западной мысли на протяжении последних ста лет.

Следует оговориться, что наряду с понятием «диалог культур» в исследовательских работах в качестве синонимов можно встретить такие словосочетания, как «взаимодействие культур», «преемственность культур», «межкультурная коммуникация», а также ряд определений, производных от них. Кроме того, мы можем обнаружить еще ряд терминологических вариантов, посредством которых символически (или через метафоры) представлены диалогические ситуации – «Я и Оно», «Я и Ты», «свой-чужой/другой», «Восток-Запад».

Глубокое раскрытие диалогизма как философского и культурологического принципа в западноевропейской науке было сделано М. Бубером.

Диалог Бубером трактуется отнюдь не гносеологически и не феноменалистски. Диалог – это онтологическая реальность, определением которой являются встреча и совместное бытие, направленные друг на друга и существующие лишь во взаимодействии.

Исходным понятием концепции М. Бубера является понятие диалога между Я и Ты. Этот диалог представляет собой взаимоотношение двух равноправных начал – Я и Ты. Бубер исходит из принципиальной двойственности человеческого бытия и мира для человека. «Мир для человека двойственен в соответствии с двойствен-

ностью его позиции. Позиция человека двойственна в соответствии с двойственностью основных слов, которые он может произносить. Основные слова суть не единичные слова, а словесные пары» [5, с. 123].

Отношения Я и Ты – это отношение взаимности. Это не отношение к другому как к вещи среди других вещей, это отношение встречи. Я понимает Ты, а Ты предполагает Я. Отношения Я и Ты рефлексивно, одно без другого существовать не может. Не существует Я самого по себе, Я всегда существует в отнесенности с Ты.

Анализируя концепцию Бубера, можно сделать следующий вывод: диалог не предполагает стремление изменить другого, вершить над ним суд или внушить ему свою правоту. Такое отношение иерархии чуждо диалогу. Подлинный диалог предполагает поворот к партнеру во всей его истинности, во всем его бытии.

Параллельно западной традиции истолкования понятия «диалог культур» в отечественных исследованиях культуры формируется уникальное направление, символизирующее именами М.М. Бахтина, Ю.М. Лотмана, В.С. Библиера. Исходя из аксиомы, что «культура собственной территории не имеет», «культура нуждается в единстве» (и, соответственно, границы любого культурного образования прозрачны и чисто номинальны), исследователи приходят к выводу, что диалогический принцип является основой ее бытия. Диалог культур представлен здесь прежде всего как ситуация понимания, «как метод проникновения в существенно отличный мир», реализуемый прежде всего через текст, «как всякий связанный знаковый комплекс».

Идея «диалога культур» или, точнее, обоснование принципа диалогизма в отношениях между культурами – разработана в трудах М.М. Бахтина, получивших свое выражение и развитие в целом ряде его выдающихся работ, вошедших по праву в золотой фонд отечественной и мировой культуры.

В концепции Бахтина диалог трактуется как взаимопонимание, и в этом процессе каждый участник сохраняет свое мнение; диалог – это всегда развитие и взаимодействие. Это всегда объединение, а не разложение. Быть – значит общаться диалогически. Диалог по Бахтину имеет следующие последствия:

1) синтез, слияние разных точек зрения в одну общую;

2) при диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но взаимно обогащаются;

3) диалог приводит к пониманию принципиальных различий между участниками диалога.

Согласно концепции Бахтина, каждая культура стремится при контакте с другой вычитать в ней «свое» (и интерпретировать ее по преимуществу в этом ключе, тем самым «осваивая» ее собственными ментальными средствами) и, напротив, отторгнуть «чужое» (соответственно осудив его, дискредитировав, вытеснив или заместив его «своим»). В этом смысле возможно говорить, что в смысловом поле каждой культуры складывается конфигурация трех смысловых центров: я-для-себя, другой-для-меня и я-для-другого. Взаимодействие этих смысловых центров в каждой культуре с аналогичными смысловыми центрами другой культуры в процессе их бесконечного диалога и определяет характер межкультурных коммуникаций на каждом этапе исторического становления и развития всех культур [см.: 3].

Из концепции Бахтина явствует, что никакой диалог культур невозможен, если культуры пытаются общаться или взаимодействовать между собой с позиции: «я-для-себя» – «другой-для-себя». Здесь диалог культур вообще невозможен по определению (друг другу в этом случае противостоят два монолога).

Диалог культур подразумевает не просто наличие взаимодействия и коммуникации, а установление особого рода отношений, при которых условием бытия и полноты раскрытия одного является бытие и самораскрытие другого. Такого рода отношения возможны только в пространстве личностного бытия, в какой раскрываются параметры личностного бытия той или иной культуры. Главный прорыв в этом направлении был сделан в начале XX века, когда была вскрыта органика культуры, подверглись пристальному анализу ее генезис, структура, динамика и морфология. И только тогда, когда феномен разнообразия, взаимодействия и взаимопроникновения культур был понят, как важнейший фактор социокультурных и человеческих отношений, все остальные предпосылки диалогизма смогли соединиться и сформировать идею диалога как всеобщую характеристику гуманитарного мышления.

Диалог, который ведется в культуре, бесконечен. Собственно, культура – сумма диалогов, от-

крываемых в настоящем. Но особенно пронизана диалогичностью культура XX века, и особенно культура постмодернизма, которая живет исключительно в перекличке и взаимообобщении культур, в частности культур Запада и Востока.

Наиболее важным орудием, позволяющим видеть и адекватно отражать специфику современной культуры, является активно-двухсторонний характер диалога. Теория диалога, сформулированная в своих основных положениях Бахтиным, позволяет создавать модели осмысления множества культурных явлений, которые могут стать основополагающими для дальнейшего развития культуры.

Но развитие теории «диалога культур» не заканчивается с Бахтиным. В настоящее время проблема «диалога культур» продолжает углубленно и пристально изучаться культурологами.

Остановимся на теории диалога Ю.М. Лотмана. По мнению Лотмана, элементарный акт мышления есть перевод, механизмом которого является диалог. Диалог подразумевает асимметрию, которая выражается, во-первых, в различии семиотической структуры (языка) участников диалога и, во-вторых, в попеременной направленности сообщений. Из последнего следует, что участники диалога попеременно переходят с позиции «передачи» на позицию «приема». Если без семиотического различия диалог бессмысленен, то при исключительном и абсолютном различии он невозможен. Асимметрия подразумевает уровень инвариантности. Но для возможности диалога Лотман считает, что необходимо еще одно условие: «взаимная заинтересованность участников ситуации в сообщении и способность преодолеть неизбежные семиотические барьеры».

Согласно Лотману, диалог культур проходит пять основных стадий:

1. Поступающие извне тексты сохраняют облик «чужих». Они воспринимаются на чужом языке (и в значении «естественный язык», и в широком семиотическом смысле). В воспринимающей культуре они занимают высшее ценностное место в иерархии: им приписывается истинность, красота, божественное происхождение. Чужой язык делается знаком принадлежности к «культуре», элите, высшему достоинству. Соответственно ранее существовавшие тексты на «своем» языке, равно как и сам этот язык, получают низшую оценку: им приписывается неистинность, «грубость», «некультурность».

2. Оба начала: «импортированные» тексты и «своя» культура – взаимно перестраиваются. Умножаются переводы, переделки и адаптации. Одновременно коды, импортированные вместе с текстами, встраиваются в метакультурную сферу.

Если на первом этапе доминировала психологическая тенденция разрыва с прошлым, идеализации «нового», то есть полученного извне миропонимания, стремление оторваться от традиции, «новое» переживалось как спасительное, то теперь господствует тяга к восстановлению прерванного пути, ищутся «корни»; «новое» истолковывается как органически вытекающее из старого, которое, таким образом, реабилитируется. Верх берут идеи органического развития.

3. Обнаруживается стремление отделить некое высшее содержание усвоенного миропонимания от такой конкретной национальной культуры, в текстах которой она была импортирована. Складывается представление, что «там» эти идеи реализовывались в «неистинном» – замутненном и искаженном – виде и что именно «здесь», в лоне воспринявшей их культуры, они находятся в своей истинной, «естественной» среде. Культивируется неприязнь к культуре, первоначально транслировавшей данные тексты, и подчеркивается истинно национальная их природа.

4. Тексты-провокаторы полностью растворяются в культурной толще воспринимающей культуры, а сама она приходит в состояние возбуждения и начинает бурно порождать новые тексты, основанные на культурных кодах, в отдаленном прошлом стимулированных внешним вторжением, но уже полностью преобразенных путем ряда асимметричных трансформаций в новую оригинальную структурную модель.

5. Культура-приемник, в пространство которой переместился общий центр семиосферы, переходит в позицию культуры-передатчика и сама становится источником потока текстов, направляемых в другие, с ее позиции периферийные, районы семиосферы [8, с. 193–204].

Разумеется, в реальном процессе культурных контекстов этот схематически намеченный цикл может реализоваться далеко не полностью. Для его реализации необходимо наличие благоприятствующих исторических, социальных, психологических условий.

В отечественной культурологической мысли, помимо идей М.М. Бахтина и Ю.М. Лотмана, важное место занимает теория диалога, разработан-

ная В.С. Библером, которая включает в себя прежде всего принцип всеобщности диалога как основы человеческого взаимопонимания. Это значит, что сам акт понимания трактуется как последовательность актов взаимопонимания, как компонент общения, предполагающий самосознание своих установок, интенций, предрасположений и их трансформацию в ходе диалога.

В.С. Библер наиболее серьезно отнесся к линии Бахтина. И более тридцати лет проводил семинар «Диалогика культуры». Собственно, это третий путь диалогизма (после Бубера и Бахтина). В названии семинара заложены были и общий подход с Бахтиным, и отличие от него. Общее – идея диалога. Отличие (и весьма существенное) – введение диалога в логику. Диалогика – диалог логик, сведенных воедино в точках начала и самозамыкания, есть вместе с тем диалог культур, культура как диалог. Исходно различные и диалогизирующие между собой и порождающие друг друга логики есть ядра определенных форм культуры, выносимых логическим началом на грань друг друга, на грань последних вопросов бытия. В точке взаимопорождения логик взаимопорождаются (и взаимообосновываются) различные культуры. Причем цивилизации существуют как культуры только в диалоге культур, в точке, в момент их взаимопорождения.

Понятие диалогии имеет всеобщий работающий смысл только в сопряжении с идеей культуры, с идеей диалога культур.

Идея диалога (диалога логик, культуры как диалога логик, логики как диалога культур) есть – в самом своем истоке – идея смысла человеческого бытия. Человек всегда со-бытиен. Он есть «на-себя» – обращенное бытие», но, значит, он всегда (всегда – по смыслу, а не феноменологически) и полностью есть только в своем ином «Я» («Ты»), он всегда адресован. Формой такого диалогического (осмысленного) бытия человека является произведение культуры [5, с. 229–232].

Для Библера диалог культур – это общение многих уникально-всеобщих личностей, уникальных культур, общение разных разумов, разных форм разумения, разных логик. Культура есть там, где она диалогует с собой, где существует несколько культур или сама она амбивалентно понимает себя как иную культуру. Не некий исходный прообраз, который выступает в какой-то невозможный диалог со своим воплощением, но исходная диалогичность культуры связана с ато-

марным, неделимым диалогом разных «энтелехий». Каждая культура как целое также диалогична, она амбивалентна, обладает способностью на себя смотреть со стороны. Диалог разных разумений в конечном счете выражается в простой максиме: каждый человек – это потенциально иная культура, иная духовная вселенная, человек существенен в плане взаимопонимания, но не просто познания [4, с. 213–215].

Истинный диалог, диалог культур возможен тогда, когда участники диалога относятся друг к другу как к особому миру, существующему по собственным законам, когда каждая сторона обладает такой мерой свободы, которая исключает отношения господства-подчинения.

Понятия диалога, диалога культур, сложны, глубинны по смыслу и с трудом поддаются структурному дифференцированию. В контексте современного прагматизированного образовательного пространства диалог часто толкуется упрощенно как предстояние двух или нескольких субъектов общения. Это – чисто формальное определение. На наш взгляд, подлинный диалог предполагает наличие следующих существенных признаков:

1) равноправное взаимодействие двух суверенных культур, не применяющих отношений господства и подчинения;

2) уважение и толерантность;

3) наличие общего языка как средства общения между культурными мирами.

При рассмотрении генезиса диалога современный отечественный культуролог Э.В. Сайко предлагает выдвинуть следующие исходные предпосылки:

1) диалог – особая форма общения, которая имеет свою самостоятельную природу, определяющую соответствующую специфическую роль в его культурно-историческом процессе: диалог-общение не равен общению;

2) диалог, осуществляя свою историю социального существования, функционирования и развития, обладает своим особым социальным пространством;

3) диалог в качестве реального социального феномена и исторически необходимого компонента общения имеет единую субстанциональную сущность, определенные устойчивые структурно-содержательные основания и функциональные пространства при широких вариациях проявления, определяющих природу диалога в разных его видах [9, с. 15].

Таким образом, диалог имеет свою особую структуру, где его обязательными составными выступают: субъекты диалога, предмет обсуждения, пространство действия, время действия, свойственные как особому типу общения.

Кроме того, диалог обладает и другими, свойственными ему характеристиками: это особое положение субъектов диалога; это высокая энергетичность поля взаимодействия, предполагающего выраженность и действенность позиций сторон; обусловленность диалога степенью исторической развитости индивидов, общества и содержания их деятельности.

Современный исследователь А.С. Ахиезер рассматривает диалог как реализацию дуальных оппозиций, составляющих основу любой культуры и создающих потенциальную возможность для диалога «внешнего» (с другими культурами и цивилизациями) и «внутреннего», реализация которой зависит от уровня медиационной функции культуры [2]. Кроме того, А.С. Ахиезер считает, что «диалог возник вместе с человеческой культурой. Без него была бы невозможна циркуляция смыслов между людьми, между всеобщим, особым и единичным» [1, с. 42].

Искусство диалога в современном понимании, наверное, еще и в том, чтобы уметь улавливать целостный смысл в каждом высказывании, не пытаясь оценить кто прав, кто виноват – гораздо важнее видеть целостный смысл, а не тот, что преобладает в каждом отдельном мнении.

Диалог, как единение, необходим людям созидания и света, чтобы противостоять силам разрушения и тьмы. Условие диалога – пребывать в ясном, а не омраченном сознании, видеть и слышать своего оппонента не как своего смертельного врага и не как свое полное подобие, а как иное. Диалог требует допустить существование иной мировоззренческой матрицы, иного типа мышления, то есть он требует признать возможность существования иной логики, принципиально иного языка, иных правил общения. И лишь гибкое, подвижное, открытое сознание способно воспринимать установки иного порядка. В противном случае вместо диалога получится монолог в квадрате или ничего. Одним из главных условий современного диалога в мире культурного разнообразия – это, чтобы тебя услышал другой.

«Диалог культур» предполагает не оценку двух культур («лучше», «хуже»), а определение своеобразия каждой из них путем их сопоставле-

ния. При этом выявляются, с одной стороны, общечеловеческое содержание каждой национальной культуры, с другой – характерные для каждой культуры «национальные картины мира». В итоге происходит требуемое расширение духовного, нравственного, эстетического опыта носителя определенной национальной культуры при знакомстве с иной культурой.

#### Библиографический список

1. Ахиезер А.С. Диалог как основа современного философствования // Социокультурное пространство диалога. – М.: Наука, 1999. – С. 33–57.
2. Ахиезер А.С. Возможен ли диалог цивилизаций? // Цивилизации: Вып. 7: Диалог культур и цивилизаций / Институт всеобщей истории РАН. – М.: Наука, 2006. – С. 38–64.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
4. Библер В.С. Культура XX века и диалог культур // Диалог культур: материалы научной конференции «Випперовские чтения – 1992»: Вып. 24. – М.: Институт высших гуманитарных исследований; Рос. гос. университет, 1994. – С. 9–18, 213–215.

тур // Диалог культур: материалы научной конференции «Випперовские чтения – 1992»: Вып. 24. – М.: Институт высших гуманитарных исследований; Рос. гос. университет, 1994. – С. 9–18, 213–215.

5. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в XXI век. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.

6. Бубер М. Я и Ты. – М.: Высшая школа, 1993. – 173 с.

7. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера. История. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 464 с.

8. Сайко Э.В. О природе и пространстве «действия» диалога // Социокультурное пространство диалога. – М.: Наука, 1999. – С. 9–32.

9. Сайко Э.В. Проблемное поле диалога как феномена социального мира // Цивилизации: Вып. 7: Диалог культур и цивилизаций / Институт всеобщей истории РАН. – М.: Наука, 2006. – С. 9–37.

М.С. Онипенко

### КОМПОЗИЦИОННЫЕ ТИПЫ КИНОКАДРОВ (традиции изобразительного искусства в творческой практике отечественных операторов второй половины XX в.) Статья 1

История взаимоотношений живописи и кинематографа начинается с самых ранних этапов становления кинематографа как отдельного искусства. Уже в первые годы существования кино, когда оно перестает быть просто аттракционным, делаются первые попытки осмысления его связи с изобразительным искусством.

Внимание кинематографистов к живописи вполне понятно, так как к моменту появления кинематографа изобразительное искусство уже представляло собой разработанную знаковую систему, осмысленную искусствоведением и художественной критикой. Начинаящие кинематографисты начинают цитировать живописные полотна и заимствовать многое, что было создано в хорошо разработанной эстетической системе, и тем самым пытаются приблизить кино к искусству, построив особую теоретическую «конструкцию», в основании которой лежит изобразительное искусство.

В начале XX века (приблизительно до 20-х гг.) велись дискуссии о том, является ли кинематограф искусством и если является, то каково его место среди других искусств<sup>1</sup>. В связи с этой полемикой многие режиссеры вставляли в свои фильмы картины великих мастеров, чтобы прибавить художественной ценности своим произведениям<sup>2</sup>.

Наиболее ярким примером цитатного использования живописи в кинематографе является раннее творчество Жана Ренуара, который на основе картин импрессионистов создал два своих первых фильма («Дочь воды» и «Нана»). В художественном плане эти фильмы выглядят очень скромно, поскольку являются вторичными по отношению к изобразительному искусству. «Ж. Ренуар – не живописец, он лишь сын великого живописца. Он также сын французской живописи XIX века, ее расцвета и деспотической мощи. Фильм Ренуара «Нана» – ретроспективная выставка, где любой кадр – воспоминание:



ложу Ренуара, танцовщица Дэга, портрет женщины, написанный Ренуаром-отцом. Прекрасные кадры, вкус, культура, все, что угодно, но не кино», — писал о Ж. Ренуаре И. Эренбург в своей брошюре, посвященной французскому кинематографу 1920-х годов<sup>3</sup>.

На ранних этапах своего развития (до начала 1920-х гг.), кинематограф был вторичен по отношению к другим искусствам<sup>4</sup> и еще слишком зависим от них: литература берется за основу сценария, актер играет, во многом исходя из законов театра, а изображение строится по законам хорошей живописи или уже признанной к тому времени фотографии.

И лишь в начале 1920-х гг. кинематограф выходит на новый художественный уровень: происходит теоретическое осмысление возможностей кино и осознание его специфики. Ж. Делёз так пишет об этом: «Эволюция кино, обретение им собственной сущности или новизны произошли благодаря монтажу, подвижной кинокамере и утрате зависимости съемки от проекции. После этого план перестал быть пространственной категорией, превратившись во временную; срезы сделались подвижными»<sup>5</sup>. Возникают сильные национальные школы во Франции, Германии и Советском Союзе, каждая из которых по-своему развивает язык кинематографа.

Наиболее изобразительной была французская кинематография во главе с Луи Деллюком. Это была первая волна французского авангарда, просуществовавшая с 1919 по 1925 гг. и позднее названная Анри Ланглуа более точным термином «киноимпрессионизм». Луи Деллюк писал в 1918 г.: «Импрессионизм в кино аналогично с расцветом удивительного периода в живописи... приведет к созданию живой живописи, что, сознательно или нет, мы делаем своей целью»<sup>6</sup>. Луи Деллюк считал, что язык кино опирается на зрение, и поэтому он во многом универсален и доступен каждому, а пластика фильма состоит из двух составных частей: из фото (фотографического изображения) и «гении» (гениальной художественной интуиции). Из этих размышлений и возникает его книга «Фотогения кино», которая окажет сильное влияние не только на фильмы, снятые французскими киноимпрессионистами, но и на французских теоретиков 20-х гг.<sup>7</sup>

1920-е годы в России отмечены интересными поисками в области киномонтажа, которому отводилась роль основного выразительного сред-

ства кинематографа. В связи с этим отношения живописи и кинематографа, отошли на второй план. Они были осмыслены несколько позднее (в середине 1930-х годов), когда С. Эйзенштейн в своих теоретических работах будет подробно анализировать творчество Эль Греко и Пиронезе<sup>8</sup>, писать о творчестве В. Серова (о портрете М.Н. Ермоловой)<sup>9</sup>. Современный исследователь С. Даниэль позже так оценит теоретические идеи С. Эйзенштейна и возможности кинематографа использовать законы живописи: «...Эйзенштейну нельзя отказать ни в новаторских принципах анализа, ни в остроумии, существо дела все же заключается не просто в его индивидуальном даре видеть и мыслить. Он располагал вполне объективными средствами для обнаружения скрытых законов живописи. Это средства кинематографа — ведущего искусства современной эпохи; следует специально подчеркнуть, что эти средства — именно в отношении к истолкованию живописи — остаются далеко не исчерпанными»<sup>10</sup>.

В 1930–1950-е гг. эстетика живописи оказывается востребованной в теории кинооператорского искусства А. Головни, который в 1930-е годы начал преподавать мастерство кинооператора, и одним из первых осмыслил завоевания 1920-х годов.

Под словом «кинооператор» А. Головня понимал художника-светописца; А. Головня писал: «... работа оператора обладает целым рядом специфических художественных особенностей, которые позволяют рассматривать операторское искусство как новый вид изобразительного искусства — киноизобразительное искусство. ... Портрет на полотне пишется краской и кистью; портрет на экране пишется светом и экспонируется на пленке. Оптическая картина на экране и есть киноживопись. Кинокамера, так же как и кисть живописца и перо графика, может служить и для творческого отображения действительности в художественных образах в кинофильмах, и для технического (фотографического) воспроизведения объемно-пластических форм предмета»<sup>11</sup>. А. Головня начинает систематизировать накопленный опыт, вырабатывать операторскую терминологию, которая почти полностью оказывается заимствованной из живописи (тон, колорит, свет, контраст и т.д.).

Так началась история теоретических взаимоотношений изобразительного искусства и операторского мастерства, хотя кинооператора как самостоятельного художника признали уже к середине 10-х годов XX в.

Работы А. Головни – это рефлексия из сферы самого операторского мастерства, а не взгляд со стороны, с позиции искусствоведа или киноведа. Традицию операторской рефлексии развивали и другие советские операторы (Л.В. Косматов, Ю. Якельчик, В. Железняков, В. Чумак). Позже (после 1970-х) с началом разделения сферы операторского искусства на «мастеров» и «ведов» (творцов и интерпретаторов) появляется ряд специальных работ на русском языке, посвященных отношениям изобразительного искусства и операторского дела<sup>12</sup>. В современной литературе есть интересные наблюдения художников-постановщиков над тем, как живописный образ трансформировался в кинообраз и кинокадр. Например, М. Романдин пишет о том, что для «Соляриса» А. Тарковский «предложил создать атмосферу, подобную картине художника раннего итальянского Возрождения Витторе Карпаччо...», в которой «появляется странная «метафизическая» атмосфера некоммуникабельности»<sup>13</sup>.

Однако в современной киноведческой литературе до сих пор нет серьезных исследований посвященных взаимосвязи композиционных принципов построения живописной картины и композиции кинокадра.

В настоящей работе (которая будет изложена в двух статьях) речь пойдет о способах переноса живописной техники в сферу операторского мастерства – о трансформационных возможностях операторского искусства.

Кинематографическая трансформация – это полное или частичное воспроизведение живописного образа посредством перенесения на пленку узнаваемых конструктивных элементов статического изображения.

Кинематограф, будучи основан на движении своего материала (движении пленки), передает движение – перемещение объектов, бег времени, развитие мысли. Живопись оперирует застывшими пространственными формами<sup>14</sup>. Это принципиальное различие, снять которое невозможно. И лишь с осознанием временной сущности кино, происходит становление кинематографа как искусства – исчезает зависимость от живописи, но остается возможность творческого взаимообмена.

«...Связи искусства оператора с изобразительными искусствами реальны уже в силу того, что, снимая находящийся перед объектом предмет, оператор в силах добиться его эстетической т р а н с ф о р м а ц и и (разрядка автора статьи).

Оператор реально пользуется приемами выразительности, общими с изобразительными искусствами – цвет, свет, фактура, рисунок и пр., видоизменившимися применительно к специфике кино. Он может приближать характер киноизображения к изобразительной манере какого-либо из известных мастеров живописи или графики»<sup>15</sup>.

Е.Р. Полегаева, сопоставляя кино и живопись, пишет: «Кино имеет возможность разворачивать изобразительный образ во времени и добиваться динамизма, как путем внутрикадрового перемещения, так и путем монтажа отдельных кадров. Попытка следовать в этом направлении за традиционными искусствами художественно не оправдана, да и затруднила бы восприятие зрителей. Кадр нельзя рассматривать как картину, его надо содержательно и эмоционально прочитать за достаточно короткое время»<sup>16</sup>. Но из этого не следует, что кинематограф не может использовать те изобразительные приемы, которые выработали пространственные искусства, прежде всего живопись. Рассмотрим приемы, которые позволяют кинематографу, не копируя, создавать кинематографические эквиваленты живописным образам.

Основой целостного визуального восприятия эстетически значимого произведения является композиция. Композицией в теории искусства принято называть взаимную соотношенность структурных единиц целого, а применительно к визуальным искусствам – изображаемого. Если в живописи композиция складывается из статичных элементов, и поэтому на холсте мы видим только одну фазу действия (все движение создается за счет особых приемов компоновки, поэтому оно исключительно иллюзорно), то в кинематографе ситуация осложняется за счет возможностей сочетать статику/динамику изображаемых объектов и статику/динамику камеры.

Композиция является структурной основой организации особой монтажной единицы – монтажного кадра. Композиция монтажного кадра строится с учетом взаимодействия статики/динамики изображаемого и статики/динамики камеры.

Соответственно возможны четыре композиционных типа монтажных кадров: 1) абсолютно статичные кадры (когда неподвижна и камера и объект); 2) статичные кадры с движением изображаемого объекта (камера статична); 3) динамичные кадры, когда движется только камера и 4) динамичные кадры с движением внутри.

Наиболее простой способ анализа монтажного кадра состоит в движении от конкретных структурных элементов к общему композиционному механизму – индуктивное исследовательское движение. Однако при этом есть опасность не увидеть оснований смысловой целостности картины, поскольку не всегда кадр дает представление о кинокартине целиком или даже об отдельной сцене. Кадр – это отдельная завершенная единица композиции, которую можно анализировать с точки зрения формальных изобразительных приемов, но смысл кадра оказывается производным от места данного кадра в композиционном целом всей кинокартины, поэтому дальнейший анализ будет основан на интерпретации кадров в конкретных фильмах.

В первой из двух публикуемых статей речь пойдет о двух композиционных типах кадров – абсолютно статичных и статичных с подвижным объектом.

Все абсолютно статичные кинокадры можно, в свою очередь, условно разделить на те, в которых изображаемый объект полностью находится в состоянии покоя<sup>17</sup> и те, в которых при помощи композиции предпринимается попытка создать ощущение движения.

В кинематографе 1960-х годов подобные кадры с уравновешенной композицией и полностью статичные встречаются относительно редко: в тот период в стилистике кинематографа преобладали медленные панорамы камеры по объекту, со сложной внутрикадровой мизансценой, см., например, у А. Тарковского в фильме «Зеркало» (оператор Г. Рерберг). Абсолютно статичные кадры использовались в основном для акцента на детали, как статичные пейзажи, как контрапункты к движению и т.д. Эти кадры всегда выделяются из общего потока кадров с различным движением, и именно своей неподвижностью, создавая смысловое ударение.

Рассмотрим в качестве примера несколько кадров из картины А. Алова и В. Наумова «Бег», масштабной постановки по одноименной пьесе М.А. Булгакова, талантливо снятой оператором Л. Пааташвили. Особенность этой картины состоит в том, что вся она наполнена сложно организованным движением – как самой камеры, так и больших масс людей. По словам Л. Пааташвили, «Алов и Наумов любили плотные кадры, заполненные людьми, ценили динамику движения в разных ритмах».

Во всей картине чуть больше десятка полностью статичных кадров, и все они отчетливо выделяются на общем фоне динамических кадров: это портреты Крапилина (Н. Олялин), несколько портретов Хлудова (В. Дворжецкий), два портрета Серафимы Владимировны, несколько портретов Сергея Павловича (А. Баталов) и пейзаж в конце с одиноким Хлудовым, а также несколько деталей, кроме того, видовые кадры Константинополя и Парижа и повторяющиеся кадры (сквозной мотив) с куполами церквей, спрятанных за деревьями.

А. Алов и В. Наумов выбрали смысловой доминантой всей киноленты идею движения. В первой серии масштабное бегство из страны, здесь преобладают кадры со сложным движением и динамично изменяющейся композицией внутри. Во второй серии действие происходит в Константинополе и Париже, здесь показаны менее масштабные действия, преобладают средние планы актеров. Здесь авторы обращают внимание зрителя на то, как развиваются судьбы героев, но и здесь истории личностей рассказываются на некоем активном фоне: тесные улочки Константинополя, тараканы бега, цирк и т.д. Везде в кадре происходит активное движение, композиция кадра по-прежнему насыщена движением, но уже в меньшей степени – движение замедляется. В последних кадрах фильма движение почти замирает; герои картины осознают, что им некуда больше бежать: от себя не убежишь.

При таком обилии динамических кадров особую значимость приобретают кадры статические. Рассмотрим два статических кадра: 1) портрет Серафимы Владимировны (Л. Савельева), который включен в сцену диалога между ней и Сергеем Павловичем; 2) один из последних кадров фильма, когда Хлудов с тоской смотрит на отплывающий в Россию пароход.

Первый кадр (портрет Серафимы Владимировны) встроен в диалог между героями. Сергей Павлович только что вернулся к ней из Парижа, доказав тем самым свою любовь и верность. И вот они у нее дома, в скромной съемной меблированной комнате (очень удачная декорация художника Алексея Пархоменко), которая состоит из двух небольших ниш с кроватями, а посередине кирпичная перегородка. Эта декорация позволила авторам развести необычную мизансцену, когда каждый из героев находится в отдельной нише, а между ними стена. Они должны были бы стоять рядом, глядя друг другу в глаза, поскольку они

влюблены, но в фильме они не только не стоят рядом, они даже не видят друг друга, между ними – стена. И к концу их диалога мы понимаем, почему была выбрана столь странная мизансцена: Серафима начинает говорить, что теперь она никуда не отпустит Сергея Павловича, что он будет с ней; она надеется, что вот, наконец, она обрела свое хрупкое маленькое счастье. И тут начинает говорить Сергей Павлович – говорить о том, что больше не может здесь находиться, что он возвращается в Россию. И затем мы видим портрет Серафимы: она поражена этими словами, на ее глазах все рухнуло, все те надежды, которыми она жила, ожидая Сергея Павловича здесь, вместе с Хлудовым.

В кадре статика – и внешняя (портрет снят статичной камерой), и внутренняя (актриса почти неподвижна, только слегка шевелит губами, отвечая на вопросы). Героиня Л. Савельевой словно онемела, ее взгляд застыл, он обращен в одну точку. Композиция кадра очень проста: крупный план героини на фоне белой, кирпичной стены, чуть правее немного притемненный угол той же стены и решетчатая спинка кровати, на которой сидит героиня. Все очень собранно и лаконично, ничто не отвлекает от лица героини, что позволяет вниманию зрителю сосредоточиться на глазах и эмоциях Серафимы. По тональности лицо немного светлее, чем фон, оператор умело притемнил белые стены за ней, чтобы создать дополнительный тональный акцент на портрете.

Не отвлекают наше внимание и бутылка вина с двумя бокалами в руках у Серафимы; напротив, они только добавляют психологические штрихи к портрету. Она приготовила бутылку вина, чтобы отметить его приезд. Но, услышав, о том, что Сергей Павлович снова уедет, машинально опустила на кровать и продолжает бессмысленно держать в руках бутылку и бокалы. Сначала она бежала от большевиков, она была в водовороте исторических событий, все менялось. Затем она искала работу, потом ждала, ходила на пристань, а тут просто села, и все вокруг нее словно остановилось, замерло.

Статичный портрет на фоне поблекшей стены сделан простыми операторскими средствами, которые не отвлекают на себя внимание зрителя. Сделано это для того, чтобы зритель увидел глаза героини, которая смотрит словно в никуда, в пустоту, потеряв последнее, что у нее было, на что она надеялась. А в конце кадра она и вовсе зак-

рывает глаза, словно не хочет видеть того, что будет потом. И в этот момент авторы фильма дают важные слова Сергея Павловича: «А здесь меня нет, да и никогда не было, я остался там». Убрав движение из внешнего пространства, авторы фильма переносят развитие событий в пространство внутреннего мира героя, о котором зритель может только догадываться.

Еще один статичный кадр из картины «Бег»: Хлудов с тоской смотрит на отплывающий в Россию пароход. Кадр почти полностью статичен, за исключением небольших движений собак (возможно, просто не удалось добиться их полной неподвижности при съемке). Создатели фильма выстроили пространственную композицию кадра из трех фигур – Хлудова и двух собак: одна стоит на камнях и смотрит на удаляющийся пароход, а вторая сидит у ног Хлудова и смотрит на него. Тем самым Хлудов сравнивается с бездомными собаками.

Принцип статичной композиции выбран здесь по схожим причинам, что и в уже рассмотренном портрете Серафимы Владимировны. Хлудову некуда больше бежать, его жизнь остановилась, он остался один.

Ощущение одиночества и полная неподвижность появлялись уже в снах Хлудова, в которых авторы используют его статичные портреты, но это другая статика: в воображаемом пространстве сна время другое – застывшая ирреальность.

Рассмотрим структуру кадра. На первом плане мы видим стоящего спиной к зрителю героя, его фигура легко читается на более светлом фоне неба и воды. Рядом с ним расположились две собаки. В глубине кадра мы видим пароход, на который смотрит Хлудов. Кадр состоит из небольшого количества деталей, и при помощи простой композиции легко считывается зрителями. Этому способствует и тональное построение, взгляд скользит от более темного переднего плана в глубину к пароходу, куда и смотрит Хлудов. Небо в кадре точно сбалансировано по тону с морем и передним планом: небо и море создают нужное унылое настроение, что точно соответствует состоянию Хлудова, его тоске и одиночеству.

Лаконичная композиция кадра ближе плакату, чем живописи, упрощает восприятие кадра зрителем, что необходимо в кино, поскольку кадр на экране стоит несколько секунд.

Можно найти аналогии и в книжной миниатюре и даже узоре или орнаменте. Например,

в картине С. Параджанова «Легенда о Сурамской крепости» (оператор Ю. Клименко), есть натюрморты, напоминающие некий сложный узор или орнамент на ковре со сложным восточным мотивом.

Теперь перейдем к анализу таких кадров, в которых динамика создается за счет композиции. В живописи такие примеры встречаются в большом количестве, их даже легко вычленишь уже по названию. В названии указывается на непосредственное действие, используются слова со значением действия – *вознесение, преклонение, изгнание, взятие под стражу* и т.д. (см. Гверчино «Вознесение мадонны», «Видение Филиппа II» Эль Греко, «Взятие Христа под стражу» Караваджо, «Переход Суворова через Альпы» В. Сурикова и многие другие).

В кино такие сложные композиции почти не используются. Попытки точного копирования сложных изобразительных композиций делались на заре кинематографа, когда живописные произведения полностью переносились на экран, но в таком слепом копировании классических полотен практически не было смысла, поскольку, даже если камера статична, то при первом же движении актеров, композиция развалится. Мадонна вознесется на небеса, и вылетит из кадра вверх, а Суворов со своими солдатами съедет с Альп вниз и исчезнет за нижним краем кадра.

В кинематографе 20-х годов XX в. нашли способ создания таких статичных кадров – при помощи монтажа. Брался короткий кадр, с динамичной композицией внутри, созданной простыми средствами, например, острым ракурсом или завалом камеры, и клеился с таким же коротким кадром, только с зеркальной композицией. Так в фильме В. Пудовкина (оператор А. Головня), в сцене ссоры матери и отца Павла, есть два портрета, один в ракурсе снизу (портрет отца), другой в ракурсе сверху (портрет матери); портреты сталкиваются в монтажной склейке, и возникает выразительный эффект от столкновения двух точек зрения, что полностью соответствует драматургии произведения. Подобными эффектами при монтаже увлекался и С. Эйзенштейн. Это есть в его графических подготовительных рисунках к фильмам и в его готовых фильмах. На динамичной композиции в коротком статичном кадре построены портреты, которые мастерски снял А. Москвин (в картине «Иван Грозный»); из монтажного столкновения этих портретов, как из двух

коротких, различных по композиции статичных кадров, вырастает новое смысловое противопоставление, вырастает не только за счет монтажа, но и за счет заостренной композиции.

В 1960–1980-е гг. предыдущего столетия в «живописном» кинематографе такие статичные кадры с динамичной композицией использовали довольно редко, поскольку возникла иная стилистика, и монтаж стал не таким коротким и дробным. И все же в качестве примеров такой композиции можно привести кадры из фильма М. Швейцера «Время вперед» (оператор Н. Ардашников). Эта картина во многом стилизована под фильмы 1920-х годов, и это не случайно, поскольку повествование в ней ведется об одной из героических строек 20-х годов. Такой монтаж и такие внутрикадровые динамичные композиции прибавляют остроты и динамики этому фильму, что соответствовало внутренней задаче драматургии.

Подводя предварительный итог, необходимо отметить, что статические кадры не являются прямым заимствованием эстетики изобразительного искусства, что «образ, рожденный в живописи, должен был претерпевать сильные метаморфозы, прежде чем стать образом фильма»<sup>18</sup>.

### Примечания

<sup>1</sup> Более подробно об этой полемике 1907–1916 гг. см.: Ямпольский М. Видимый мир. Очерки ранней кинофеноменологии. – М., 1993. – С. 8–35.

<sup>2</sup> Примеры такого подражания описывает Ж. Садуль (см.: Садуль Ж. Всеобщая история кино. – М.: Искусство, 1982. – Т. 2. – С. 52–53, 127, 242–243).

<sup>3</sup> Ренуар Ж. Статьи. Интервью. Воспоминания. Сценарий. – М.: Искусство, 1972. – С. 10.

<sup>4</sup> Гораздо позже, в 1960-е гг. те же проблемы будут стоять перед молодым А. Тарковским. В своих воспоминаниях о нем М. Ромадин напишет: «Тарковский опасался проводить параллели между видами искусства, старался обособить язык кино, не признавая вторичность этого языка ни перед живописью, ни перед литературой. В этом основное отличие и противопоставление эстетики Тарковского кинематографу Пазолини, который возводит язык кино к литературе... В еще большей степени Тарковский противопоставлял свои фильмы и фильмы Феллини, где кадр выстраивался наподобие живописной картины» (Ромадин М.Н. Хаммер. – М.: Гелеос, 2004. – С. 17–18).

<sup>5</sup> Делез Ж. Кино. – М.: Ad Marginem, 2004. – С. 42.

<sup>6</sup> Цит. по: Садуль Ж. Указ. соч. – Т. 4. – С. 52.

<sup>7</sup> См. подробнее: Из истории французской киномысли. – М.: Искусство, 1988.

<sup>8</sup> Эйзенштейн С.М. Избранные произведения. – М.: Искусство, 1964. – С. 145–192.

<sup>9</sup> Эйзенштейн С.М. Монтаж. – М., 2000. – С. 135–155.

<sup>10</sup> Даниэль С. Искусство видеть. – СПб.: Амфора, 2006. – С. 162.

<sup>11</sup> Головня А. Мастерство кинооператора. – М.: Искусство, 1995. – С. 18–19.

<sup>12</sup> См., напр.: Чахирьян Г.П. Изобразительный мир экрана. – М.: Искусство, 1977.

<sup>13</sup> Ромадин М. Указ. соч. – С. 18.

<sup>14</sup> «В отличие от традиционных изобразительных искусств, развитие пластического образа во времени – изначальное свойство кино, без которого фильм не существует. Кино – единственное искусство из когда-либо существовавших, в котором пластический образ запечатлен в материале, в пространстве и времени. ... В изобразительных

искусствах пространство точно зафиксировано, но отсутствует главное для измерения времени – движение. В кино время фиксируется с абсолютной точностью и протяженностью пленки (пространством) и скоростью (движением), с которой она проходит вначале через съемочный, а потом (при демонстрации) через проекционный киноаппарат» (Чахирьян Г.П. Указ. соч. – С. 45–47).

<sup>15</sup> Кузнецова В.А. Переменчивые связи (О взаимодействии кино и изобразительных искусств) // Кино и современная культура. – Л., 1988. – С. 82.

<sup>16</sup> Полегаева Е.Р. Развитие экранного языка и его взаимодействие с классическими искусствами. – М.: ВГИК, 1982. – С. 19.

<sup>17</sup> Ср. статику в живописи в живописи – это натюрморты «малых» голландцев, пейзажи, например, И. Левитана или В. Поленова, портреты, в основном до второй половины XIX-го века, исключая романтиков.

<sup>18</sup> Ромадин М. Указ. соч. – С. 18.

А.Н. Шикина

## АНТИНОМИИ И МЕТАМОРФОЗЫ В МУЗЫКАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ РОМАНТИКОВ

*В статье освещается вопрос о том, как в образной сфере, композиции и выразительных средствах музыки воплощается одна из особенностей романтического мироощущения – конфликтное восприятие мира.*

**Ключевые слова:** антиномия, метаморфоза.

**О**дна из особенностей романтического мироощущения – конфликтное восприятие мира романтиками.

Изначально присущее романтикам конфликтное восприятие мира выражено рядом *антиномий*: идеальное, духовное – материальное, чувство – разум, *intuitio* – *ratio*, художник – общество, мечта – действительность, субъект – объект, бессознательное – сознательное, бесконечное – конечное и т.д. Это варианты главной ценностной оппозиции: положительное – отрицательное. Соотношение между антиномическими парами многозначно. Антиномия «идеальное, духовное – материальное» может быть спроецирована на другие оппозиции «мечта – действительность», «бесконечное – конечное», «художник – общество», «субъект – объект» и т.д., которые тоже сопряжены друг с другом. Абсолютность этих оппозиций не исключает возможности метаморфоз.

В этом дуализме, с одной стороны, – стремление к единению (взаимодействие искусств – Вагнер; программность – Шуман, Берлиоз, Лист, Чайковский; взаимодействие искусства и жизни), с другой, – автономность (всё более глубокое осознание специфичности «чистой» музыки, расцвет «чистого» непрограммного симфонизма в последней четверти XIX века – Брамс, Брукнер, Рахманинов и т.д.).

Своеобразное отражение дуализма представляет борьба веймарской и лейпцигской школ (листо-вагнерианцы и «брамины»), обозначившая различие эстетических позиций и связанная с двумя ведущими тенденциями немецкого романтизма (активное новаторство и опора на традиции прошлых эпох – Баха, Бетховена). Яркие фигуры – Вагнер, Лист и Брамс.

Полностью преодолеть романтические антиномии принципиально невозможно. *Мечта* все-

гда недостижима и никогда не станет действительностью. Образ «недостижимой мечты» во многом определяет особенности драматургии романтического искусства.

Мечта в восприятии романтика тождественна *идеалу*. В романтическом искусстве идеал материализуется в трёх основных понятиях-символах: далёкая возлюбленная, далёкая страна, Золотой век, то есть целостная картина романтического идеала получает чувственное, пространственное и временное выражение. Далёкая возлюбленная, с одной стороны, является тем идеалом, к которому стремится романтик; с другой, — она помогает ему в постижении высшего, идеального мира (далёкой страны, Золотого века).

Противостояние мечты и действительности отражается во многих сочинениях романтиков, в частности, характерно и для песен «Зимнего пути» Шуберта («Воспоминание», «Обман», «Ложные солнца» и другие). Кульминация этого противостояния — песня «Весенний сон».

Противоречие между идеалом и действительностью для романтика — абсолютное противоречие, трагедия бытия, которая проявляется в конкретной ситуации. Удалённость идеала, недостижимость цели объясняет природу романтического «томления», влечения к «голубому цветку» (голубой цветок снится герою одноимённого романа Новалиса «Генрих фон Офтердинген»). Символ голубого цветка многопланов. Это символика самораскрытия, идущего из глубины личности, предстоящий путь человека, следование своим задаткам и возможностям; томление по идеалу, вечное движение и стремление к совершенному. Но идеал абсолютен, абсолютное же не может быть достигнуто.

Томление наполняет сознание движением, вечным стремлением к воплощению, обрекает на странствование. В.М. Жирмунский писал: «И проходят по земле романтические странники, идущие не по своей воле, но влекомые какой-то чужой силой... Их цель — это призрак, который уходит от них по мере приближения к нему, потому что нет последнего удовлетворения и не вместить бесконечного до конца. Это — счастье, вечно далёкое, вечно зовущее через всю жизнь» [3, с. 59].

Удалённость пространственная и временная (разрыв) порождает проблему недостижимости идеала, которая в позднем романтизме ассоциируется с оппозицией истинное — ложное. Обретенный идеал всегда оказывается ложным, а недости-

жимость становится критерием его истинности. Романтик осознаёт ложность достигнутой цели — это и есть крушение романтического идеала.

Есть противоречия в самой эстетике. Романтики стремятся отразить конкретность, индивидуальное своеобразие жизненных явлений и одновременно их «абсолютную» сущность, идеал. С одной стороны, — внимание к чувственно-материальной конкретности мира (особенно это ярко проявляется в музыке), с другой, — стремление к идеальному абсолюту: «вечной человечности» (Вагнер), «вечной женственности» (Лист). В музыке ярче всего выражена предметность изображения, «чувственное осуществление мысли» (Вагнер) через характеристичность и звукописную красочность образов.

Оппозиция *духовное — материальное* проявляется в противопоставлении поэта и филистеров. Отличительная черта романтика — приоритет духовного начала, в то время как другие живут в сфере материального. Романтик — всегда избранный уже потому, что он не такой, как «другие». Он противостоит действительности и находится в конфликтных отношениях с обществом. Романтик для общества — странный, «безумный» (капельмейстер Крейслер). Не подчиняясь его правилам, он теряет структурную позицию в системе. Если просветители подчёркивали природное сходство всех людей, то романтическое сознание отличается противоположной трактовкой личности.

Оппозиция герой — общество отражается и в жизни — статьи Шумана в журнале «Neue musikalische Zeitung», шесть статей Листа под общим названием «О положении художников и об условиях их существования в обществе» (1835), статья Вагнера «Художник и общественность» (1841) и т.д.

Конфликт идеала и действительности создал проблему двойственности бытия, «*двоемирия*»: мир, в котором человек несвободен, подвержен злу и ненависти, и мир (духовная сфера), где царят свобода, добро и красота. В искусстве намечаются две контрастные, но взаимодополняющие образные сферы. Первую представляет эмоциональный тип, для которого характерна поляризация внутреннего и внешнего мира. Романтические герои Гофмана Крейслер, Ансельм живут как бы в двух мирах: во внутреннем мире своих переживаний и мечтаний и в мире повседневной житейской прозы.

Другая сфера представлена эмоциональным типом, который характеризуется внутренней раз-

двоенностью. В герое живут две души, постоянно враждующие друг с другом: одна – земная, прозаическая, другая – небесная, поэтическая. Это выражается в противопоставлении и борьбе чувственного и духовного («Тангейзер» Р. Вагнера). Двойственность стремлений Тангейзера подчеркнута музыкальными средствами: его партия насыщается то рыцарственными мотивами, то страстным тематизмом Венеры.

В человеке (герое) сосуществуют ещё более контрастные начала – демоническое и ангельское. Мучительный разлад, раздваивающий сознание, выражен в теме «фаустианства» в творчестве Ленау, Листа, Берлиоза. Эта черта есть и в душе самого художника (поэта, писателя, музыканта).

Своеобразное проявление романтического двоемирия – образы *двойников*. В идее двойничества проявляется романтическая тенденция к *метаморфозам* на всех уровнях. Мотив двойничества разрабатывался у романтических художников в разных вариантах.

Литературный двойник и любимый герой самого Гофмана – музыкант Иоганнес Крейслер, в котором писатель выразил себя и сообщил ему основные черты своего характера и своей судьбы.

Своеобразным двойником становится тень героя, олицетворяющая духовный и физический распад личности (повесть А. Шамиссо «Необычайные приключения Петера Шлемилля», сказка «Тень» датского романтика Г.Х. Андерсена). Ещё пример – песня Шуберта – Гейне «Двойник».

В «Фантастической симфонии» Берлиоза у лейтмотива возлюбленной сначала появляется один («Бал»), а потом и второй двойник: лейтмотив искажается, приобретает гротескный, демонический облик («Сон в ночь шабаша»).

Авторское «я» Шумана в критике и в музыке представлено двойниками – поэтичным, мечтательным Эвзебием и пылким, ироничным Флорестаном – двумя гранями, олицетворяющими внутреннюю сущность шумановского восприятия мира. В одном из писем Шуман замечает: «Флорестан и Эвзебий – это двойственность моей натуры, которую я хотел бы слить в единое целое (zum Mann)...» [4, с. 237]. В статье «Opus 2» (1831), посвящённой Шопену, рядом с Флорестаном и Эвзебием появляется ещё и третье лицо Шумана – Юлий.

Шуманом был создан духовно-романтический союз – Давидсбунд. Среди давидсбундлеров были фигуры реальные и фантастические. В некоторых же из них сочетались черты действитель-

ных лиц и вымышленных персонажей. Композитор любил создавать *художественную иллюзию* существования двойников, обсуждающих на страницах музыкального журнала актуальные вопросы музыкальной современности. Здесь – постоянное художественное *взаимопревращение* реальности и фантастики, действительности и воображения с их взаимопереходами.

В «Фауст-симфонии» Листа отношения двойничества связывают изначально самостоятельные персонажи. С одной стороны, – поляризация образов, с другой, – их единство: Мефистофель – «ироническая изнанка Фауста, его теневая сторона, саркастический двойник» (Соллертинский). Мефистофель не имеет собственного тематизма, его характеристика – пародированные, иронически осмеянные темы Фауста. Очевидно и фаустианство самого Листа, которое отражается в целом ряде сочинений («Два эпизода из “Фауста” Ленау – «Ночное шествие» и «Мефисто-вальс», некоторые «фантастические» этюды – «Блуждающие огни», «Дикая охота»). Эта особенность проявляется в том числе и в непрограммных произведениях композитора (два контрастных элемента главной партии в сонате h-moll – энергичный, волевой и насмешливый, «мефистофельский», их образные и жанровые метаморфозы в процессе музыкального развития).

Монотематизм Листа как тенденция музыкального романтизма тоже может рассматриваться как выражение идеи двойничества, метаморфозы (например, разные по характеру и жанровым особенностям темы, вырастающие из начальной темы в симфонической поэме Листа «Тассо»).

Метаморфоза – отражение динамичной, вечной движущейся вселенной романтизма. В музыке – новое слышание гармонии, где каждый элемент обладает способностью перехода в далёкое, высвечивая скрытую связь явлений. Воплощение своеобразного звукового двойничества – часто встречающиеся у романтиков энгармонические и композиционные модуляции как выразительный художественный приём (связь близкого и далёкого).

Взаимопревращения составляют особенность романтического интонирования. В романтической музыке сами принципы музыкального языка, формобразования и тематизма способны к переходам в свою противоположность. Если основой системы средств выражения музыкального классицизма можно считать единые для всех законы, акустически подтверждённые и потому как бы



бесспорные, то романтизм всё более начинает отходить от этого единства. Новое искусство требует форм и систем, допускающих различные решения, возможность разных толкований одного и того же явления. Как отмечают исследователи, взаимодействие противоположных тенденций (автономизация и синтез) охватывают все сферы – как музыкальный язык, так и форму романтиков.

В области *аккордики* происходит следующее. При возрастании фонической (красочной) роли аккордов ослабевает их функциональность. Поэтому характер вертикали начинает меняться. Возрастает роль аккордов, выражающих смешанную функцию (неопределённых по функциональному значению – III, VI), что способствует возникновению переменности. Кроме того, один и тот же аккорд может быть использован в разных функциональных значениях в зависимости от его окружения, от положения в форме (амбивалентность, множественность решений).

Те же явления характерны и для структуры (интервального строения) аккордов. Становится типичным использование септаккордов, мало применявшихся в музыке венского классицизма из-за двойственности и неопределённости их ладофункционального значения (септаккорды I, IV, VI, III ступеней), а также многотерцовой вертикали (нон-, ундецим- и терцдецимаккордов различных ступеней).

Можно назвать несколько примеров: «григговские» средства – большой мажорный септаккорд и большой нонаккорд; из них наиболее часто встречаются септаккорды четвёртой и первой ступени, нонаккорды пятой и второй ступени («Свадебный день в Трольхаугене», соч. 65 № 6; «Лебедь», соч. 25 № 2; «Концерт для ф-но с оркестром», соч. 16 № 1 – побочная партия 1 части и др.). Многотерцовая вертикаль содержит признаки многих ладовых функций, потому её многозначность проявляется ещё ярче. Аккорды имеют специфическую окраску вследствие функциональной смягчённости и неопределённости и создают особый красочный эффект.

Неоднозначность многотерцовых аккордов влияет на особенности *фактуры*. Стирается грань между аккордовыми и фигурационными звуками, так как их не всегда можно чётко разграничить; важнее здесь мелодическая линия и фонизм (окраска), а не функция аккорда. Кроме того, многотерцовость приводит к расслоению ткани, полипластовости.

В фактуре сочетаются два контрастных приёма: использование колористических «нагрузок» (заполнение всего диапазона звучания как целостности) и как контраст – «разгрузок» (использование «прозрачных» звучностей). А в целом достигается свобода применения всего многорегистрового диапазона как целостного организма (Лист, Вагнер, Брукнер, Чайковский).

Характерной чертой является мелодизация всех элементов (слоёв) фактуры: максимальное усиление главного голоса как основного носителя мелодического начала (удвоение терциями, секстами, а позднее и более сложной аккордикой); мелодизация фона (каждый голос полифонизируется, становится мелодически значимым, более самостоятельным – автономизация). Из гармонического фона рождается мелодия и снова «растворяется» в нём, что приводит к стиранию грани между мелодией и аккомпанементом, оба плана ткани оказываются занятыми ведением мелодии, аккомпанирующие аккорды «растворяются» в мелодическом движении – синтез (произведения Шумана, Шопена, Листа, Рахманинова и др.).

В трактовке *формы* романтиками также можно проследить многозначность, взаимопереходы.

На основе сонатности романтики создают новые виды свободных и синтетических форм. Такие формы особенно ярко представлены в фантазиях Шуберта, Шумана, балладах Шопена, в симфонических поэмах Листа. Первым ярким образцом свободной романтической формы явилась фантазия Шуберта C-dur «Скиталец» (1822). Одночастная фантазия, насыщенная многообразным тематическим материалом, сочетает черты цикличности, сонатности и вариационности. Эта форма стала основой большинства симфонических поэм Листа и его сонаты h-moll. Синтез разных принципов формообразования осуществлён в первой и четвёртой частях Сонаты fis-moll Шумана (сонатность, рондообразность, вариационность), в первой части его же фортепианного концерта (сонатность и вариационность).

Взаимодействие противоположных тенденций (двойственность) сказывается и в *жанровой* сфере. К примеру, жанр *одночастной* симфонической поэмы Листа явился концентрированным выражением ведущих встречных жанровых тенденций времени – противостояния *миниатюры* и *многочастной* симфонии, концерта. Миниатюра в малом масштабе воспроизводила закономерности «больших» жанров (симфонии, концерта),

а многочастная симфония, концерт «стремились» к объединению частей в одно целое, к сквозному развитию (Шотландская симфония a-moll Мендельсона, Четвёртая симфония d-moll Шумана). По отношению к миниатюре поэма выступает как крупный жанр и одновременно в миниатюре воплощает сонатно-симфонический цикл. Двойственность обусловила жанровую специфику и определила структурно-композиционные закономерности жанра поэмы.

В одночастной симфонической поэме Листа «Тассо» сонатная форма возникает на основе свободного варьирования одного тематического зерна. Различные разделы сонатной формы – связующая, побочная и заключительная партии, разделы разработки и репризы оказываются свободными вариациями главной темы. В то же время эти многоликие вариации напоминают части сонатно-симфонического цикла. Таким образом, миниатюра вмещает в себя цикл, одночастность сочетается с цикличностью (форма сонатного аллегро – с циклом).

Романтики ощущают двойственность любого явления, обладают способностью поэтизировать обыденную жизнь, видеть во всём особенное, даже чудесное. Предметом внимания романтиков могут быть любые явления идеального мира и обыденной жизни. Только романтический поэт «способен слить чудесные явления духовного мира с жизнью, переплести фантастическое с явлениями повседневности...» [2, с. 19].

Стремление передать обычное, повседневное в необычном, романтическом освещении, соединить «земное» и сверхъестественное находит воплощение в героях повести Гофмана «Золотой горшок»: Линдхорст – архивариус, но в то же время он оказывается князем саламандр, а его дочь Серпентина – золотисто-зелёной змейкой.

В музыке поэтизируются бытовой танец (и песня), и это явление становится характерной чертой композиторского письма, а бытовые жанры – самостоятельной и широко распространённой ветвью профессиональной музыкальной культуры (песни и вальсы Шуберта, «Приглашение к танцу» Вебера, мазурки и вальсы Шопена, «Венгерские танцы» Брамса, вальсы И. Штрауса, «Славянские танцы» Дворжака, вальсовость в сочинениях Шумана, Чайковского и т.д.)

Мастер танцевально-бытовой музыки И. Штраус (сын), опоэтизивав вальс, стёр грань, отделявшую «высокий» жанр (концертный, театральный) от «низкого» (бытового, развлекательного), симфонизировал форму, создав своего рода танцевальные поэмы.

Вальс становится частью сонатного цикла в фортепианной и симфонической музыке Шуберта, Берлиоза, Малера, Чайковского. Бытовое, развлекательное превращается в лирическое, возвышенное, наполняется глубоким психологическим содержанием.

Ощущение двойственности, присущее романтикам, проявляется на всех уровнях романтического сознания, находит воплощение в творчестве: в образном содержании, в жанровой сфере, форме, выразительных средствах музыки.

#### Библиографический список

1. Габай Ю. Романтический миф о художнике и проблемы психологии музыкального романтизма // Проблемы музыкального романтизма: Сб. науч. трудов. – Л., 1987. – С. 5–30.
2. Гофман Э.Т.А. Избранные произведения в трёх томах. Т. 1. – М., 1962.
3. Жирмунский В.М. Немецкий романтизм и современная мистика. – СПб, 1996.
4. Маркус С.А. История музыкальной эстетики. Т. 2. – М.: Музыка, 1968.

## МОБИЛИЗАЦИОННАЯ ПОЛИТИКА КОСТРОМСКИХ ПАРТИЙНО-СОВЕТСКИХ ОРГАНОВ В ГОДЫ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ

*В статье на большом фактическом материале, с использованием архивных источников, ряд из которых впервые вводятся научный оборот, анализируются позитивные и негативные аспекты мобилизационной политики Костромских органов власти в годы Гражданской войны. Автор приходит к выводу, что несмотря на все противоречия этой политики, она явилась одной из важных причин победы большевиков в войне.*

**Ключевые слова:** мобилизация, Гражданская война, военкоматы, губком, укомы, маршевые роты, дезертиры.

«**Б**ольшевики пришли к власти, разрушив старую армию. Когда они думали о том, что могло бы ее заменить, им виделось нечто вроде вооруженной народной милиции по образцу Красной гвардии. Рабоче-крестьянская Красная Армия была построена по принципу добровольности, провозглашенному большевиками в 1917 г.: там не было ни знаков отличия, ни званий, и командование каждым подразделением осуществлялось выборным комитетом, в чьи задачи входило и избрание офицеров. Военная дисциплина признавалась лишь в боевых условиях, и даже тогда командиры подразделений должны были действовать без права карать за непослушание смертью. Такая армия показала свою беспомощность и донкихотство»<sup>1</sup>, – таково мнение известного английского историка Д. Хоскинга. «Реальной альтернативы принципу добровольчества в начальный период создания Красной армии не имелось», – так считал Н.Н. Мовчин, помощник начальника Организационно-мобилизационного управления штаба РККА. И с его мнением, думается, следует согласиться. Другие способы комплектования, такие как насильственное задержание личного состава старой армии или новые призывы в тех условиях оказались невозможны. Солдат-окопников было не удержать, а призывать – некого, в стране не осталось призывных возрастов. К тому же руководство большевиков, даже не предполагая, какого колоссального размаха достигнет вооруженная борьба, считало, что немногочисленной добровольческой армии будет вполне достаточно новому государству. Имелось в виду также всеоб-

щее вооружение трудового народа и милицейская форма несения военной службы<sup>2</sup>.

Расширение Гражданской войны и интервенция требовали вовлечения в борьбу всего рабочего класса через обязательную военную службу. Базой для перехода к регулярной армии стало «вневойсковое всеобщее военное обучение». 22 апреля 1918 года ВЦИК принимает «Декрет об обязательном обучении военному искусству». С учреждением комиссариатов по военным делам начался системный учет годного к военной службе населения и его призыв в Вооруженные силы. Военные комиссариаты являлись органами управления военными округами, окружные военкомы объявлялись представителями высшей военной власти в округе и подчинялись – Всероглавному штабу. Однако их работа шла довольно медленно, и 29 мая 1918 г. ВЦИК принял постановление «О принудительном наборе в Рабоче-крестьянскую Красную армию». В июле 1918 г. вводится всеобщая воинская повинность. Так начался «переход от добровольческой армии к всеобщей мобилизации рабочих и беднейших крестьян».

Всей организационной работой по мобилизации в Костромской губернии занимался учетно-мобилизационный отдел губернского комиссариата по военным делам. Отдел начал работать с 1-го апреля 1918 г. Первоначально на этот отдел была возложена работа по учету добровольцев формирующихся частей Красной армии и бывших солдат, офицеров, чиновников и техников старой армии. Когда служба в армии стала обязательной, то отделом был составлен мобилизационный план по губернии и осуществлялся при-

звья всех, кто подпадал под этот план. Согласно приказу за №4 от 1918 г. Реввоенсовета Республики Костромской губернский военный комиссариат приступил к формированию частей 1, 4 и 7 пехотных дивизий. Кроме того, отдел учитывал всех мужчин военнообязанного возраста, а также лошадей и повозок с упряжью. Всей пропагандистской деятельностью по проведению мобилизаций занимался организационно-информационный отдел, возникший 10 апреля 1918 г. Он позднее был переименован сначала в агитационно-вербовочный, а затем в ноябре 1918 г. стал называться агитационно-просветительским отделом<sup>3</sup>. Прошедшая в ноябре 1918 г. мобилизация трудящихся поставила в Костромской губернии «под ружье» 27 тыс. человек. Из них сформировали более 30 воинских частей. Мобилизованными пополнились 1-й Костромской советский полк, получивший новое название – 56-й Костромской образцовый полк, 28-й полк, 4 маршевых эскадрона кавалерии, авиационный дивизион, 2 артиллерийских дивизиона и другие части и соединения. В запасных батальонах готовились к отправке в действующую армию 27 маршевых рот<sup>4</sup>.

Чтобы помочь местным работникам организовать мобилизацию, военное обучение и политическое воспитание рабочих и, особенно крестьян, надевших красноармейскую форму, в Кострому в начале декабря 1918 г. прибыл комиссар Ярославского военного округа М.В. Фрунзе (Костромская губерния входила в состав этого округа). По итогам поездки Фрунзе издал специальный приказ, в котором отметил энергичную деятельность военкома Н.А. Филатова, вскрыл недостатки в работе губвоенкомата и определил задачи по ускоренной подготовке частей для фронта. По рекомендации Фрунзе 56-му полку в торжественной обстановке было вручено знамя от имени Костромского совета<sup>5</sup>.

В связи с наступлением армии Колчака наибольшая опасность Советской Республике стала исходить с Восточного фронта. Именно туда в начале 1919 г. направили 56-й и 28-й полки. Всего же с осени 1918 г. на разные фронты из Костромы выехало более 50 воинских частей. Весной 1919 г. в губернии было мобилизовано свыше 800 коммунистов, из них почти 600 человек выехали на Восточный фронт<sup>6</sup>. Успешно прошли партийные мобилизации в Костроме, Буйе, Нерехте, в Галичском, Кологривском, Солигаличском и Чухломском уездах. Значительную помощь в проведении

мобилизаций, в улучшении всей деятельности местных органов власти оказал А.В. Луначарский, прибывший в Кострому 10 мая 1919 г. в качестве уполномоченного ВЦИК и ЦК РКП (б). Он посетил также Галич, Буй, Нерехту и некоторые села Костромского уезда. О своих положительных впечатлениях о поездке Луначарский высказался на пленуме Московского совета<sup>7</sup>. В августе – ноябре 1919 г., с наступлением Деникина, в губернии прошло 7 партийных мобилизаций, из них 6 – на фронт, куда отправилось более 700 человек. Среди них были председатель губисполкома Б.М. Волин, председатель Костромского общегородского комитета партии П.А. Бляхин и другие работники. Правда, в губкоме достаточно быстро осознали, что немного погорячились. Практически сразу же в ЦК была отправлена телеграмма о том, что вследствие последних партийных мобилизаций на фронт выбыло 3 председателя, 1 член укома и около 10 более или менее ответственных работников. Поэтому губернская организация сильно ослабла, ввиду чего губернский комитет просил демобилизовать и отправить в распоряжение губкома ряд товарищей, находящихся в запасных частях г. Костромы<sup>8</sup>.

Партийные мобилизации активно проводились и в уездах Костромской губернии. Так, Костромской уездный комитет РКП (б) мобилизовал 50% членов партии и сочувствующих. «Все товарищи горят нетерпением поскорее попасть на фронт»<sup>9</sup>, – писала газета «Красный мир». Трудно сказать, реальные чувства и настроения выражала газета, или это была агитационно-пропагандистская кампания. Но как бы то ни было, можно видеть ее реальные результаты. Успешно провели мобилизацию партийные организации 1-й Республиканской льняной мануфактуры, механического завода, Запрудненской прядильно-ткацкой фабрики, фабрики «Лента» и других предприятий.

Партийная мобилизация проходила очень быстро. В один день партийный комитет принимал решение об отправке коммуниста на фронт, на другой день будущий фронтовик получал повестку о партийной мобилизации, а на следующий день человек отбывал на фронт. На каждого партийца составлялась краткая характеристика.

Партийные мобилизации касались не только мужчин, но и женщин, в возрасте от 20 до 35 лет не больше 10% всего наряда и их мобилизация должна проводиться только в том случае, если мобилизуемая может вести политическую работу<sup>10</sup>.

Таковыми активными и массовыми партийными мобилизациями Костромской губком не всегда был доволен. «Кроме этого ЦК, – как говорилось в телеграмме направленной Костромским губкомом в ЦК, – постоянно откомандировывает в Москву ответственных работников (Растопчин, Невский и др.). Очевидно, ЦК недостаточно хорошо информирован о положении партийной и советской работы в костромской губернии». Поэтому губком направил в Москву своего представителя т. Машталера, чтобы он доводил до ЦК все костромские проблемы<sup>11</sup>. В свою очередь ЦК РКП (б) было недовольно качеством политической подготовки и грамотности костромских партийцев. Секретарь ЦК Преображенский требовал от Костромского губкома провести партийную работу среди коммунистов, призванных по последней мобилизации в запасные части, «...ввиду того, что они недостаточно информированы о том, какие задачи возложены на них на фронте».

Если ЦК требовал от губкомов мобилизовывать коммунистов как можно быстрее и в больших количествах, то и губкомы, в свою очередь, то же самое требовали от горкомов. Так, Костромской губернский комитет предлагал горкому в течение 48 часов произвести мобилизацию 23 членов партии для отправки их на Западный фронт<sup>12</sup>.

Помимо партийной мобилизации продолжала регулярно осуществляться и общая мобилизация. В 1919 г. из Костромы на фронт выехало более 210 маршевых рот, эскадронов, команд, в которых насчитывалось свыше 35 тыс. человек. Кроме того, в январе – сентябре сформировали и отправили в действующую армию 12 войсковых частей, из них один стрелковый полк и два полевых госпиталя. Осенью продолжалось формирование еще девяти войсковых частей. За это время в губернии был произведен 31 призыв. Но это не значит, что все проходило гладко. Приказом Костромского губернского военно-революционного совета от 12 апреля 1919 г. №84 г. Кострома и уезд с 6-ти часов утра 13 апреля объявлялись *на осадном положении* (курсив мой. – И.Г.) Костромская губерния и ранее переводилась на осадное положение<sup>13</sup>. Так приказом Костромского губвоенкома Н.А. Филатова от 2 сентября 1918 г. осадное положение вводилось ввиду массовых крестьянских выступлений. А вот осадное положение, введенное в апреле 1919 г. было связано с трудностями мобилизационного процесса и частыми случаями дезертирства из частей гарнизона. Ос-

новной причиной дезертирства центральные и местные власти считали издержки мобилизации, когда на фронт отправлялись совершенно не подготовленные для этого люди. В приказе Ярославского окружного комиссариата по военным делам № 195 от 17 февраля 1919 г. говорилось о том, что Костромской военком Лазарев отправляет на фронт необученных и неорганизованных красноармейцев и ничто не делает для предотвращения побегов во время пути маршевых рот на северный фронт. В результате этого до 50% личного состава этих рот дезертировали. За это он был снят со своей должности. Приказ о снятии Лазарева, конечно же, был составлен под воздействием телеграммы Предреввоенсовета Троцкого, в которой он указал на то, что составленные в Костроме три маршевые роты (7, 13, 14) прибыли на Северный фронт, потеряв бежавшими из армии более половины личного состава. Поэтому необходимо сместить Костромского губвоенкома и потребовать от местного партийно-советского и военного руководства посылки на фронт только подготовленных и организованных красноармейцев<sup>14</sup>.

Но Лазарев написал объяснительные в Костромской губернский исполнительный комитет и в Костромской губком. Из этого документа можно проследить, как складывалась карьера этого человека. С 1911 г. он большевик. В 1912 г. член правления профессиональных рабочих портных, а с 1913 г. – секретарь этого союза. За революционную деятельность был выслан из Москвы в Калугу, затем 2 года полицейского надзора в Вологодской губернии. Но в Вологодской тюрьме заболел, и ему было предоставлено право выбора места пребывания. Таким городом оказался Рыбинск, откуда в 1916 г. его призвали в армию, и он оказался в 202 пехотном запасном полку в Костроме. Там он встретил революцию и активно включился в процесс создания новой армии. За организацию добровольческих красноармейских частей ревизией Кедрова от имени Совнаркома приказом за № 196 от 1 июля 1918 г. получил благодарность. Далее в объяснительной говорится о тех трудностях, с которыми столкнулся военком и за что, собственно, его и уволили: «...15 февраля пришла телеграмма, в которой говорилось о необходимости закончить формирование запасных частей 16 февраля. То, что сделать это невозможно, в расчет не принималось. Почти сразу приходит новая телеграмма об отправке немедленно 28 стрелкового полка. Телеграфирую, что

людей нет. Нехватка более 2500 человек, да и те, что есть – необучены и неорганизованны. Поэтому они все и бегут. Из Центра, который, наверно, не понимает, что делает, поступает огромное количество противоречивых друг другу приказов»<sup>15</sup>. Однако Лазарева все равно сняли. Проблемы, правда, никуда от этого не делись. Вот, например, такого характера. Красноармейцы маршевых рот № 65, 66, 67 2-го запасного полка, которые направлялись на фронт, избили на ст. Пресня Московской окружной железной дороги красноармейцев другого эшелона за то, что один из них «...стал говорить о советской власти, защищая ее в полном смысле этого слова». Комиссаром станции Пресня был вызван отряд ЧК, который оценил эшелоны, зачинщики беспорядков в количестве 9-ти человек были выявлены и преданы суду революционного трибунала. Да и настроение родных и близких тех, кого мобилизовали на фронт, нельзя назвать позитивным. Костромской губкома перехватил письмо, отправленное на фронт. В нем были такие строки: «В случае чего на фронте не задерживайся – порежь пальчик, да и то не больно, и лети в Костромской госпиталь. Теперь, Саша, все дерут с фронта, дезертируют. У нас в Костроме почти всех мужчин выслали на фронты, все возмущаются, что всех бьют и бьют без конца, лучше бы, говорят, к одному концу скорее пришло бы»<sup>16</sup>. Действительно, в 1919 г. трудности с мобилизацией были такие, что Костромской губком вынужден был просить революционный трибунал выделить представителя для опроса 36-ти заключенных губернской тюрьмы, желающих отправиться на фронт. Все это и дало основание губвоенкому В.Г. Георгиеву заявить на VIII губернском съезде Советов 12 сентября 1919 г. о том, что, в связи с требованиями фронта, на Костромскую губернию выпало «бесчисленное количество мобилизаций, срочных формирований, поставок», что «при весьма трудных и подчас невероятных условиях как общего государственного, так и местного значения» вызывало лихорадочную работу военного комиссариата<sup>17</sup>.

Чтобы выполнить мобилизационные планы Макарьевский, Солигалический, Ветлужский уездкомы мобилизовали не только заведомо негодных для военной службы товарищей, но даже явных калек и вышедших из партии «шкурников». Некоторые из них оказались на курсах красных командиров, что было совсем непозволительно.

За такую постановку дел Костромское бюро губкома предало партийному суду Макарьевский уездный комитет. Думается, эта акция носила показательный характер, так как в конце резолюции заявлялось, что «...так будет поступлено со всеми не желающими отдать отчет в крайне серьезном положении, переживаемом республикой»<sup>18</sup>.

Достаточно распространенными были явления, когда всеми мерами пытались избежать мобилизации на фронт. Например, председатель Мисковской партийной организации т. Жигулев, не желая быть мобилизованным, внезапно заболел и просил исключить его из партии. Или вот еще один оригинальный метод избежать партийной мобилизации. Гражданин г. Костромы Д.П. Коровин направил в губком следующее заявление: «4 ноября 1918 г. я был принят в число членов Костромской организации партии большевиков. С тех пор и до настоящего времени я не имел возможности принять участие в партийной работе, не посетил ни одного собрания партии и не сдал ни одного обязательного ежемесячного взноса. Вследствие этого считал и считая себя, на основании устава, выбывшим из членов партии. Я противник по убеждению всякого насилия и смертной казни, не проходил «всеобщ» и, будучи близоруким, не могу стрелять. Все это говорит о том, что я не могу быть в армию призван по партийной мобилизации». Предполагается, что давление на этого гражданина было оказано значительное, так как уже в следующем заявлении Коровин кается: «...в настоящий сложившийся момент всякие колебания не уместны, поэтому прошу комитет возвратить мне мое первое заявление и разрешить мне явиться на мобилизацию как члену партии»<sup>19</sup>.

Очень часты были случаи, когда военкоматы призывали конкретных людей, а партийные, советские и профсоюзные организации требовали от них приостановить или отменить эту мобилизацию. Председатель Костромского губернского комитета партии требовал от уездного комиссариата по военным делам дать отсрочку от профессиональной мобилизации И.Н. Нифонтову, т.к. «...сведения о нем представлены в Центр согласно телеграмме ЦК РКП (б) на предмет привлечения его к занятию ответственной должности»<sup>20</sup>. Часто мобилизованных использовали совершенно не по назначению. Так, Галичский уездный партийный комитет обращался в ЦК РКП (б) по поводу мобилизованного Суворова,

который был определен во 2-ю запасную батарею в г. Ростове Ярославской губернии в качестве рассыльного. Галический уком и Костромской губком считали, что это ненормальное «распыление» партийных работников и просили вернуть его обратно в г. Галич<sup>21</sup>. Нужно сказать, что если мобилизовать могли практически кто угодно и когда угодно. Например, дважды комиссованного из рядов Красной армии уполномоченного Кологривского уездного политбюро при отделе управления милиции Н. Иванова Кологривский уездком мобилизовал и в третий раз<sup>22</sup>. А вот демобилизовать в условиях военного времени могла только Демобилизационная комиссия при ЦК РКП (б) или даже Оргбюро ЦК. Причем, о демобилизации простого рядового, состоящего на должности буфетчика, ставились в известность Политуправление РВСР и Костромской губком<sup>23</sup>.

Мобилизации осуществлялись не только для отправки на фронт, но и для работы в тылу. По всей стране вводилась всеобщая трудовая повинность. Губернские комитеты по всеобщей трудовой повинности регулярно отчитывались перед губкомом о ее проведении. Так, в Костромской губернии к началу 1920 г. было принято на учет подлежащих к привлечению к работам 232367 человек, из которых 152265 человек уже приступили к работе<sup>24</sup>. Особые проблемы в годы гражданской войны по России в целом, и в нашем регионе, в частности, были с топливом. Для этого по постановлению губкома уездсоветам, где производилась разработка леса, разрешалось мобилизовывать население и лошадей для подвозки дров. Цены на дрова устанавливались Уездолесом. Виновные в неисполнении данного постановления предавались суду революционного трибунала за бездействие. На межведомственном совещании Буйского уезда, прошедшего 20 января 1920 г. о мобилизации граждан уезда на борьбу с топливным кризисом, было принято решение организовать отряд в 250 человек и немедленно приступить к заготовке топлива.

Мобилизации подлежали не только люди, но лошади и подводы. Для снабжения Костромского гарнизона конскими повозками была введена военно-повозочная повинность с местного населения, а лошадьми – конская мобилизация, причем последняя проходила с большим трудом и нехватка лошадей в 1918 г. составляла 64%. Этой мобилизацией у местного населения занимались уездные военные комиссары, а деньги перечис-

лялись военным ведомством через Совнархозы. Костромской губвоенком В.Г. Георгиев в докладе на VIII губернском съезде Советов о работе губвоенкомата 12 сентября 1919 г. констатировал, что мобилизация лошадей, повозок и упряжи с апреля приостановлена, чтобы «...не разрушить в конце сельское хозяйство и дать возможность крестьянам провести полевые работы нормальным порядком»<sup>25</sup>.

Таким образом, мобилизационная политика Костромских партийно-советских органов в годы Гражданской войны осуществлялась достаточно сложно и противоречиво.

### Примечания

<sup>1</sup> Хоскинг Д. История Советского Союза. 1917–1991. – М., 1995. – С. 69.

<sup>2</sup> Мовчин Н.Н. Комплектование Красной Армии (исторический очерк). – М., 1926. – С. 13.

<sup>3</sup> Государственный архив новейшей истории Костромской области (ГАНИКО), ф. 1, оп. 1, д. 24, л. 16.

<sup>4</sup> Государственный архив Костромской области (ГАКО), ф. р.-1151, оп. 4, д. 1, л. 181–182.

<sup>5</sup> Миловидов В.Л. Страницы российской истории. – Кострома, 2006. – С. 106.

<sup>6</sup> Российский Государственный военно-исторический архив (РГВИА), ф. 25906, оп. 5, д. 34, л. 60; оп. 7, д. 167, л. 22, 34, 59.

<sup>7</sup> Советская газета. – 1919. – 12 июня.

<sup>8</sup> ГАНИКО, ф. 1, оп. 1, д. 258, л. 112.

<sup>9</sup> Красный мир. – 1919. – 29 октября.

<sup>10</sup> ГАНИКО, ф. 678, оп. 1, д. 181, л. 20.

<sup>11</sup> Там же, ф. 1, оп. 1, д. 258, л. 116.

<sup>12</sup> Там же, ф. 678, оп. 1, д. 181, л. 5.

<sup>13</sup> На осадном положении в годы гражданской войны могли оказаться не только губерния или уезд, но и волость. Вот приказ Красносельского Волостного революционного совета от 25 октября 1918 г.: «Красносельская волость с сего числа объявляется на осадном положении. В силу объявления о военном положении в Красносельской волости, движение разрешается с 6-ти часов утра до 12 часов ночи старого времени. После означенного времени разрешается появление на улицах тех, кто несет обязанности по охране порядка. Членам исполнительных комитетов. Членам партии коммунистов. Тем лицам, должности которых связаны с занятиями в указанное время. Переговоры по телефону, всякого рода собрания, сходы и митинги допускаются лишь с раз-

решения местного революционного совета. Пропуски будут выдаваться в военном комиссариате с 12 до 16 по заявлению советских учреждений и партийных организаций» (ГАНИКО, ф. 1, оп. 1, д. 47, л. 46).

<sup>14</sup> ГАНИКО, ф. 1, оп. 1, д. 120, л. 47, 57–58.

<sup>15</sup> Там же, л. 59.

<sup>16</sup> Там же, ф. 1, оп. 1, д. 145, л. 7.

<sup>17</sup> Там же, д. 49, л. 19.

<sup>18</sup> Там же, ф. 1, оп. 1, д. 264, л. 28.

<sup>19</sup> Там же, ф. 1, оп. 1, д. 267, л. 60.

<sup>20</sup> ГАКО, ф. р. 6, оп. 1, д. 20, т. 1, л. 58.

<sup>21</sup> Там же, ф. р. 1151, оп. 4, д. 1, л. 181–182.

<sup>22</sup> ГАНИКО, ф. 1, оп. 1, д. 96, л. 22.

<sup>23</sup> Там же, д. 112, л. 5.

<sup>24</sup> Там же, д. 468, л. 94.

<sup>25</sup> Там же, д. 258, л. 90; л. 112.

Пак Сын Ы

## СВАДЕБНЫЙ ОБРЯД КОРЕЙЦЕВ САХАЛИНА И КОРЕИ

При исследовании проблем адаптации сахалинских корейцев к инокультурной среде представляется интересным проследить эволюцию обрядов жизненного цикла. Для представителей первого поколения характерна маргинальность, которая обусловлена тем, что они в своей преобладающей массе были малограмотными крестьянами из южных районов Кореи. Вследствие того, что корейское население подвергалось насильственной ассимиляции к японской культуре, а затем вынуждено было приспособливаться к совершенно чуждому европейскому (в данном случае – русскому) образу жизни, они вынесли много лишений, и им пришлось пройти через трагедии и дискриминации. Тяжелый труд и борьба за выживание не оставили им времени для обучения русскому языку, а значит, и новой культуре. Второе и третье поколения сахалинских корейцев характеризуются высокой степенью аккультурации, выражаемой ускоренным переходом на русский (как основной для общения) язык, получением высшего образования и, тем самым, приобретением в обществе более высокого социального статуса.

Феномен менталитета сахалинских корейцев заключается в том, что они стремятся легко приспособиться к окружающей их жизни. Но это не значит, что корейцы Сахалина настроены на ассимиляцию и растворение в несвойственной им культурной среде. Даже представители третьего и четвертого поколений сохранили многие элементы традиционной для Кореи материальной и духовной культуры. Сахалинская корейская диаспора нового времени проявляет двоякую тенденцию своего развития: одновременное восприятие русской культуры и сохранение индивиду-

ального этнического своеобразия. Особенно это ярко проявляется в обрядах жизненного цикла ныне живущих в Сахалинской области корейцев.

Представим характер обрядов жизненного цикла – традиционных (свойственных исторической родине) и модернизированных (возникших в среде сахалинских корейцев).

Больше всего подвергся трансформации *свадебный* обряд корейцев Сахалина и Республики Корея (РК). В традиционном свадебном ритуале, как пишет Ю.В. ИONOBA, «большую роль играла конфуцианская идеология и строгая регламентация ритуала в соответствии с социально-правовыми нормами сословно-феодалного общества Кореи» [2, с. 164]. Нынешний обряд в наибольшей степени подвергся модернизации и вестернизации. Правда, необходимо отметить, что некоторые элементы традиционализма сохранились в свадебных обрядах РК. Это касается такого аспекта брака, как союз двух семей, когда при выборе брачных партнеров самым главным критерием было их происхождение, т.е. род и клан, которые корейцы называют словом «*камун*». Поэтому мнение молодых не имело никакого значения, главным являлось согласие родителей. В подавляющем большинстве совершались *чжунъмэ кёрон* (браки по сватовству). Несмотря на то, что современные молодые люди в Корее женятся по любви, невестка с первых дней попадает в полную зависимость от свекрови.

Интересным представляется сравнение критериев, которыми руководствуются при выборе брачных партнеров в современной Корее и на Сахалине. А.Н. Ланьков, Т.В. Габрусенко утверждают, что родительское благословение остается обязательным [4, с. 134], даже если молодые на-



шли друг друга сами – родители с обеих сторон должны наложить положительную резолюцию [1, с. 100]. На исторической родине сахалинских корейцев главными критериями считаются богатство, *камун* и внешние данные: жених должен иметь высокий рост, мускулистое телосложение, волевой рот и орлиный, с горбинкой, нос. А невеста – высокий рост, длинные ноги, высокую грудь, минимально возможный вес и крупные глаза [4, с. 248–249]. Традиционный эталон женской красоты в понимании корейцев включал в себя невысокий рост, небольшую полноту, круглое лицо и маленькие ступни ног. На Сахалине также руководствуются этими же критериями, за исключением камуна и родительского благословения. Как пишет студентка СахГУ Ким Е. (22 года), «самым главным критерием является финансовое положение, затем схожесть двух семей, и последним оказалось главным, чтобы был хороший человек»<sup>1</sup>.

Современная свадебная церемония в Южной Корее не похожа ни на традиционный обряд, ни на западную свадьбу, хотя элементы и того и другого присутствуют в ней. Нечто подобное можно заметить и у сахалинцев корейцев. Обязательным у сахалинцев является то, что день свадьбы назначают родители жениха после получения положительного результата гадания по *сачжэу* (четырёх столпов: год, месяц, день и час рождения по лунному календарю) молодой пары, которые, как верили корейцы, влияют на их судьбу. Браки нового времени могут заключаться как по любви (*ёнэ кёрон*), так и по сватовству (*чжунъмэ кёрон*). Оба эти способа практикуются в РК и на Сахалине. Различаются только сами процессы бракосочетания.

В РК брак считается совершившимся, когда в церкви или *есикчжане* (зал для церемоний) проводится традиционная церемония: невеста в белой фате и свадебном платье и жених в черном костюме, стоя лицом друг к другу по обе стороны свадебного церемониального стола, украшенного кистями красных и синих ниток, горящими свечами и парой деревянных уток, символизирующих супружескую любовь и привязанность, кланяются друг другу и дают клятву верности на сто лет в присутствии родителей и приглашенных гостей. После этого молодые переодеваются в национальную одежду *ханбок* и делают *кынчжол* (большой поклон) родителям и другим родственникам старшего поколения. Далее молодые спус-

каются в банкетный зал к гостям. Сразу же после торжества молодожены отправляются в свадебное путешествие.

На Сахалине вся свадебная церемония проходит в течение двух дней. В первый день брак регистрируется в загсе. Обычно это происходит в первой половине дня. После официальной регистрации брака свадебный кортеж посещает памятные места и достопримечательности города и окрестности, делаются памятные фотоснимки.

Вечером, в 19 часов, молодые под звуки свадебного марша Мендельсона и бурные аплодисменты собравшихся в ресторане проходят к свадебному столу в центре зала. Ведущий вечера – специально приглашенный тамада – открывает церемонию. После приветствий и поздравлений объявляется первый вальс молодоженов. После полуночи свадьба перемещается в дом невесты, молодые друзья разрезают свадебный торт. На свадьбе у невесты присутствуют представители жениха, сопроводившие его. Для них готовится отдельный столик, и в течение часа-двух родственники жениха угощаются яствами. После прощального наставления молодым свадьбу покидают, унося с собой специально приготовленный короб с угощениями [7, с. 238]. На следующий вечер такой же обряд совершается со стороны жениха. Такое мероприятие обходится родителям жениха и невесты в весьма ощутимую сумму. Чтобы уменьшить расходы, которые огромны, несмотря на *пучжокым* (денежные подношения вместо подарков), многие семьи проводят свадьбу в один день, поделив бремя пополам, или ограничиваются только регистрацией в загсе и семейным ужином, куда приходят только приглашенные. Если по конфуцианским канонам невестка не могла посетить свою родню без разрешения новых родителей в течение первых трёх лет, то на сахалинских молодых жен это правило не распространяется. Чаще всего к свадьбе молодые уже имеют собственные квартиры и с первых дней начинают жить отдельно от родителей.

О степени деэтнизации сахалинских корейцев второго поколения, по свидетельству Пак Хен Чжу, можно судить по отношению к проблеме межнациональных браков. Такие браки в семьях корейцев были редкостью. По мнению большинства корейцев, одной из причин разлада в семье являлся смешанный брак. Если раньше браки между русскими и корейцами были редкостью, то со временем молодые корейцы перестали со-

блюдают этот обычай. Тенденция к увеличению количества смешанных семей наметилась к середине 1960-х гг. Молодежь уезжала на учебу на материк, вступала в брак во время учебы и оставалась жить там, постепенно отдаляясь от родных, от корейских обычаев и традиций [6, с. 84].

Об особенностях свадебного ритуала сахалинских корейцев, которые обусловлены влиянием русского обряда, свидетельствует жительница г. Южно-Сахалинска Пак Анна (23 лет), рассказывая о свадебной церемонии своей сестры: «Познакомившись, жених и невеста долгое время встречались, а потом около двух лет жили в гражданском браке, что у многих современных корейцев в настоящее время считается вполне приемлемым. За это время и жених, и невеста познакомилась с родителями друг друга... Определились со свидетелями... При выходе из загса жених взял невесту на руки, а родственники и друзья, выстроившись в два ряда, с обеих сторон кидали в жениха с невестой лепестки роз и рис»<sup>2</sup>.

Сахалинские корейцы во многом адаптировались к инокультурной среде, забыли обычаи и традиции своего народа. Но в глубине души каждый кореец как бы бессознательно стремится найти свои корни, идентифицировать себя в стремительно меняющемся мире. В этом процессе самопоиска, самоутверждения огромную роль играют традиции и обычаи своей нации. И в этом видится особое значение возрождения в сахалинской корейской диаспоре обрядов жизненного цикла.

# Примечания

<sup>1</sup> Из материалов анкетирования, проведенного автором в 2007 г. среди студентов Сахалинского университета

<sup>2</sup> Из материалов бесед автора статьи с информантами

## Библиографический список

1. Габрусенко Т.В. Эти непонятные корейцы. – М.: Муравей, 2003. – 304 с.
2. Ионова Ю.В. Обряды, обычаи и их социальные функции в Корее. Середина XIX – начало XX в. – М.: Наука, 1982. – 232 с.
3. Корея. Справочник. – Сеул: Корейская служба информации для зарубежных стран, 1993. – 676 с.
4. Ланьков А.Н. Быть корейцем... – М.: Восток-Запад, 2006. – 542 с.
5. Марков В.М. Республика Корея. Традиции и современность в культуре второй половины XX века. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 1999. – 448 с.
6. Пак Хен Чжу. Репортаж с Сахалина: документально-историческое эссе. – Южно-Сахалинск: Файн Дизайн, 2004. – 142 с.
7. Росия Сахалин, енхэжухани тонпхоы сэнхвалмунхва (Жизнь корейских соотечественников Сахалина и Приморья). – Сеул: Куннипминсок панмультван, 2001. – 422 с.
8. Энциклопедия корейцев России / Гл. ред. Цой Броня. – М.: РАЕН, 2003. – 1440 с.

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

**ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ, ИСТОРИОГРАФИИ, ИСТОЧНИКОВЕДЕНИЯ ИСТОРИИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ И РАБОЧИХ РОССИИ В XX ВЕКЕ:** материалы IV Международной научной конференции, Кострома, 20–21 сентября 2007 года: в 2 ч. / Редкол.: А.М. Белов (отв. ред.), Л.И. Бородкин, А.В. Новиков, Н.М. Рассадин, Е.А. Чугунов (зам. отв. ред.); сост. А.М. Белов. – Кострома: КГУ, 2007. – 256 с. – ISBN 978-5-7591-0840-5.

*Авторами статей освещены наиболее актуальные проблемы методологии, историографии и источниковедения истории пролетариата и предпринимательского корпуса России в XX веке. Издание адресовано научным работникам, аспирантам, учителям, студентам, всем интересующимся проблемами отечественной истории новейшего времени.*

# ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

С.Ю. Абрамова

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА ШКОЛЬНИКОВ КАК ВАЖНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

**Ф**илософской основой творческого обучения являются научные представления о природе творчества школьников, в связи с чем, потребность понять и управлять природой творческого процесса возникла как следствие необходимости управляемого воздействия и поддержания в актуальном состоянии творческой деятельности, повышения её эффективности. Несмотря на то, что творчество является высшим проявлением человека, оно менее всего изучено, и, парадокс заключается в том, что оно закономерно. Принципиальная спонтанность творческого процесса делает его неуловимым для естественно-научных методов.

Первое упоминание о природе научного творчества можно встретить в трудах древних философов. Аристотель в своей знаменитой силлогистике пытался выяснить возникновение новых знаний путем выстраивания алгоритма логических выводов. В донаучный период таким условием продуцирования нового долгое время считались мыслительные операции: индукция, а позднее – дедукция (Ф. Бекон, Р. Декарт, Г. Лейбниц, Дж. Милль)<sup>1</sup>. Данные подходы определения природы феномена творчества носили индетерминистский характер. Только в эпоху господства ассоциативной концепции в психологии появились представления о природе творчества, соответствующие «детерминистским идеалам научности»: о творческом синтезе (В. Вундт), творческих ассоциациях (А. Бекон).

Обобщая развитие творческих основ на данных этапах исследовательских программ философско-психологической мысли, М.Г. Ярошевский отмечал, что в этих концепциях, несмотря на их различия, присутствует общенаучное детерминистическое объяснение появления творческих продуктов, «не имеющих места в прошлом опыте индивида», определенный способ объяснения возникновения нового.

В современной педагогике и психологии наблюдается активизация исследований в области

изучения, как теоретических основ развития творческих качеств, так и процесса творчества, так как практическая деятельность педагогов в различных сферах деятельности подтвердила научные изыскания в аспекте: творческие достижения имеют не только личностный характер, но и социальный. В современной науке сложилось отдельное направление, изучающее проблемы творчества и творческой деятельности: психология творчества и процесса обучения.

Чаще всего от педагогов можно услышать следующее утверждение, что целенаправленно заниматься изучением и совершенствованием основ творческих качеств в обучении не представляется возможным, по причине отсутствия свободного временного пространства в процессе обучения, скованности рамками образовательного стандарта.

Однако на протяжении веков выдающиеся педагоги пытались не только теоретически осмыслить суть, механизмы и критерии творчества, но и обозначить его прикладные аспекты. Одним из таких аспектов был поиск педагогических условий, в которых возможно успешное формирование и совершенствование творческой личности педагогов и учащихся.

Впервые на это обратил внимание И.Г. Песталотци, понимавший обучение, как творчество самих учащихся, приобретение знаний на основе самостоятельности в развитии. Данная точка зрения совершила существенный поворот от внешней природы к природе самого учащегося. По мнению И.Г. Песталотци<sup>2</sup>, существенная черта образования состоит в гармоническом развитии всех природных сил и способностей личности человека.

Идеи развития творчества получили свое дальнейшее развитие в трудах отечественных педагогов.

Так, Н.И. Пироговым<sup>3</sup> выдвигается принцип «общечеловеческого воспитания», как истинной философии, под которым он понимал воспитание «внутреннего» человека, раскрытие его внутренних сил. Затем – формирование «наружного» че-

ловека, как превращение внешнего материала. Причем, сам педагог становится философом, с его первой функцией – совершенствования человеческого в человеке, а именно – в учащихся.

Приверженность данной точки зрения на феномен воспитания через творчество придерживался К.Д. Ушинский. Стратегия реформ в образовании рассматривалась им, как процесс совершенствования всех систем в целях создания условий для полноценного развития личности учащегося, раскрытия его творческого потенциала.

Это был новый методологический подход к образованию и воспитанию школьников. Многие идеи и взгляды К.Д. Ушинского<sup>4</sup>, сочетавшие личный опыт и философские умозаключения, достойны того, чтобы стать основой формирования современной концепции воспитания и обучения школьников, особенно в части становления их творческой индивидуальности.

Из представленного анализа взглядов педагогов можно сделать вывод, о том, что многое в процессе совершенствования обучения, реализующееся через современные педагогические технологии, зависит от точки отсчета, выбранной самим педагогом. Один и тот же материал, в одинаковом объеме можно представить ученикам в различной форме: репродуктивной, творческой, исследовательской, ценностно-смысловой, проблемной, эрудированной.

В чем проявляются теоретические основы развития творческих качеств учащихся:

- видение новой проблемы в знакомой ситуации;
- видение целостной структуры объекта и его новой функции;
- самостоятельное комбинирование известных способов действия, превращение их в новый способ действия;
- поиск различных вариантов решения проблемы и альтернативных доказательств;
- самостоятельный аналитический перенос (ближний и дальний) знаний и умений в принципиально новую ситуацию;
- построение принципиально нового способа решения проблемы.

Современные педагоги следующим образом комментируют приведенные выше основы творческих качеств в процессе обучения. Д.Г. Левитес<sup>5</sup> в своем труде «Школа для профессионалов, или Семь уроков для тех, кто учит» пишет: «Если сам учитель не боится совершать «рейды» в соседние темы, разделы, в другие предметы, в раз-

личные внешкольные, внеучебные ситуации, связывая их с изучением на уроке материалом, – подобные способы переноса быстро усваиваются учениками. Широкую популярность приобретают в настоящее время интегративные уроки, межпредметные конференции, межпредметные и надпредметные проекты и игры – все это один из способов развития и совершенствования творческих способностей».

Видение целостной структуры: «Когда новый материал изучается индуктивным путем или сложный объект рассматривается сначала по частям, – не спешите сами делать вывод, обобщения, дайте возможность ему увидеть всю картинку. Предоставьте эту возможность своим ученикам». Ни объем знаний, приобретенных в готовом виде, ни умения, освоенные по образцу, не обеспечивают приобретение человеком творческих качеств. Современные педагогические технологи способны развить творческие качества по-иному.

Педагогикой накоплен определенный объем знаний и, что еще важнее, научных рекомендаций по развитию способности к творчеству, опираясь на эти рекомендации, частично – на творческий потенциал своих лучших представителей, разработала множество конкретных приемов и методов. Рассмотрим некоторые из них. Прежде всего – ряд общих рекомендаций и принципов, на которые необходимо опираться, конструируя на уроке ситуации для развития творческих качеств у учащихся.

Говоря о развитии и совершенствовании творческих качеств у учащихся 5–9 классов, Э. де Бонно<sup>6</sup> формулирует следующие принципы по данному вопросу:

- выделение необходимых и достаточных условий решения задачи;
- развитие готовности отказаться от прошлого опыта, полученного при решении задач подобного рода;
- развитие способности видеть многофункциональность вещи;
- развитие способности к соединению противоположных идей из разных областей опыта и использование полученных ассоциаций для решения проблемы.

Основная задача процесса творчества состоит в раскрытии психических закономерностей и механизмов творческого процесса и творческих качеств. Ряд российских исследователей рассматривают творчество как основу и механизм развития

психики, при этом научные изыскания в этой сфере связываются с закономерностями мышления<sup>7</sup>.

Исследования основ развития творческих качеств проводили следующие отечественные и зарубежные учёные: К.Л. Альбуханова-Славская, А.А. Андреева, Л.И. Божович, Е. В. Бондаревская, Дж. Гилфорд, В. Смит, Е. Торренс, Д. Хэлперн, А. Маслоу<sup>8</sup> и др., однако, как отмечают авторы Я.А. Пономарёв, Э.Г. Юдин, М.Г. Ярошевский и многие другие, их исследования развития творческих качеств не были достаточно полными и результативными.

Большинство исследователей делают акцент в определении творчества на особенностях или качествах личности. Так, Дж. Гилфорд полагает, что творческие качества и творческий потенциал могут определяться как совокупность способностей и других черт, которые способствуют успешному творческому мышлению.

Из анализа вышеперечисленных работ авторов нам стало ясно, что современный образовательный процесс должен быть направлен на освоение эмоционально-ценностного опыта, обеспечение относительной адаптированности личности к социальной и природной сфере, а также способствовать самореализации и раскрытию духовного потенциала личности. Это, в свою очередь, требует пересмотра содержания современных педагогических технологий обучения. Данные исследований отражены в работах отечественных и зарубежных авторов: А.А. Вербицкого, П.Я. Гальперина, В.И. Гипецинского, В.В. Давыдова, Г. Альтшуллер, И.А. Зимней, В.П. Зинченко, И.Б. Котовой, А.В. Петровского, В.Л. Петровского, П.И. Пидкасистого, В.А. Сластенина, О.К. Филатова, Д.В. Чернилевского, Е.Н. Шиянова, Г.К. Селевко, Д. Толлинговой, а также Г. Олпорта, К. Роджерса и многих других.

Решение этой проблемы видится нам в отказе от передачи готовых знаний и ценностно-нормативных представлений в процессе обучения средствами продуктивной педагогики и в выработке новых творческих психолого-педагогических технологий обучения учащихся 5–9 классов.

В отечественной науке проблему развития творческих качеств у учащихся во второй половине XX века рассматривали Д.Б. Богоявленская, Ч.К. Борисов, Н.Ф. Вишнякова, М.С. Каган, А.Т. Ковалев, А.М. Матюшкин, А.Я. Пономарев, А.Д. Лук, И.Л. Стрелкова и другие ученые и исследователи. Теоретические основы развития

творческих качеств школьников прослеживаются, также в работах многих зарубежных авторов: (Г.Ю. Айзенк, Ф. Барон, Д. Векслер, М. Вертгеймер, Дж. Гилфорд, Х. Груббер, Р. Крачфилд, А. Маслоу, Р. Стенберг, Р.Е. Тафель, Е. Торренс, М. Уоллах, Дж. Хеслруд, Э. Шехтель и др.)<sup>9</sup>

Помимо комплексного структурно-функционального анализа феноменологии творческого потенциала другими авторами изучались следующие аспекты проблем: психолого-педагогические аспекты развития творчества, развития творческих, интеллектуальных начал школьников (В.А. Брушлинский, И.С. Кон, К. Поппер, Т. Кун, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов); субъект – субъектное взаимодействие и продуктивное общение школьников через творческое общение (А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, А.Г. Ковалев, Б.Ф. Ломов); личностные корреляторы творчества учащихся и творческие приемы, формы алгоритмизации исследовательского аппарата (Л.Б. Ермолаева-Томина, А.Н. Лук, Р.В. Рескин, Г. Альтшуллер, Г.П. Щедровицкий); развитие творческого потенциала и креативности, воспитание коммуникативной компетенции и коммуникативной культуры (Эд. Де Боно, М.С. Каган, Р. Крачфилд, А.М. Матюшкин, А.Л. Петровская, Е. Торренс, М. Уоллах); диагностика творческих качеств и креативности (Д.Б. Богоявленская, Н.Ф. Вишнякова, Дж. Гилфорд, Л.Б. Ермолаева-Томина, Е. Торренс, Н.Б. Шумакова Е.Б. Щепланова).

В общем, можно выделить две основные группы подходов к анализу и изучению теоретических основ развития творческих качеств у учащихся:

1. Анализ исследования общепсихологической и концептуальной направленности (С.Л. Рубинштейн, 1941; Д.Б. Богоявленская, 1983; Я.А. Пономарёв, 1976; О.К. Тихомиров, 1969), в которых, обосновывались основы психологии творчества, его закономерности и механизмы творческой реализации личности (Л.Б. Ермолаева-Томина, А.Н. Лук, Р.В. Рескин, Г. Альтшуллер, Г.П. Щедровицкий, Д. Толлинговой).

2. Экспериментально-эмпирические исследования творчества дифференциально-психологического типа, направленные на выявление, описание, систематизацию личностных характеристик и способностей к творческой деятельности (М.С. Каган, А.Л. Петровская, Е. Торренс, А.М. Матюшкин, Д.Б. Эльконин).

Одной из наиболее актуальных проблем современной психолого-педагогической науки яв-

ляется создание общепсихолого-педагогической алгоритма творчества (Г. Альтшуллер, Г.П. Щедровицкий)<sup>10</sup>.

В современных отечественных и зарубежных теоретических основах развития творчества в аспекте предметно-процессуального уровня доминирует представление об этапности формирования творческого процесса: возникновение проблемы, стадия инкубации, инсайтное озарение, формализация идеи, верификация. Ключевым элементом считается интуитивный этап (Д. Толлингерова)<sup>11</sup>.

Е. Торренс определяет феномен творчества, как возникновение особой чувствительности к проблемам, связанным с недостатком знаний, идентификацией трудностей, процессом возникновения предположений и формированием гипотез<sup>12</sup>.

Современный этап развития общества требует от личности творчества, предприимчивости, способности идти на оправданный риск. Эти и другие качества во многом формируются в процессе обучения в общеобразовательной школе. Изучение теоретических источников, практики деятельности различных категорий преподавателей показывает, что в последние годы сложилось целое направление – педагогика творчества (Ю.Г. Круглов, А.М. Матюшкин, С.Л. Белых, М.И. Меерович, Л.И. Шрагина и др.), пытающаяся определить свой статус, объект и предмета исследования.

Педагогика творчества изучает целенаправленную творческую деятельность педагога по развитию, активизации, формированию личности, творческих качеств, творческого мышления у школьников, ее одаренности и способностей (В.В. Занков, В.С. Библер, Н.И. Дереклеева).

Таким образом, в качестве своего объекта данное исследование имеет не индивид и его психику, а целую систему педагогических путей, условий, явлений, непосредственно взаимосвязанных с его развитием и самосовершенствованием. Объектом педагогики творчества являются те явления действительности, которые способствуют развитию индивида в процессе целенаправленного образования, обучения и воспитания. Как и общая педагогика, педагогика творчества объектом исследования имеет создание оптимальных условий для образования школьников. Однако, основная особенность ее от общей педагогики заключается в том, что данная педагогика делает акцент на творческо-ориентированном образовании учащихся 5–9 классов. Следовательно, целью и содержательными основами педаго-

гики творчества является формирование мотивации, готовности к творческой деятельности, а также – совершенствование процесса обучения на основе современных творчески-ориентированных технологий.

Ученые давно пытаются определить теоретические основы развития творческих качеств у учащихся в образовательной среде (С.Л. Белых, Н.К. Нелюбина). В целом, ее основу составляет понятие «творчество». Представляется интересным рассмотреть это понятие, поскольку оно довольно широкое и многогранное. Количество понятия приближено к числу авторских работ (около 60 определений), когда-либо затрагивающих данный вопрос. Э. Фромм<sup>13</sup> дает следующее определение понятия «творчество»: «Это способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях. Это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта». Можно выделить пять групп определений развития творчества школьников в современных условиях.

В современных исследованиях активно разрабатывается следующая точка зрения на феномен творчества: создание нового продукта или результат творческого мышления (К. Тейлор, О.К. Тихомиров, И. Андронников). В других – как отмечается, доминирует творческий процесс создания нового качества<sup>14</sup>.

Безусловно, представления о совершенствовании процесса обучения в школе в современных условиях на основе применения технологий творчества начинают заявлять о своих правах в силу сложных жизненных коллизий, в желании находить более новые, нестандартные решения проблем.

К сожалению, в отечественных, современных образовательных программах еще остается ведущим подход к обучению как к усвоению определенной суммы знаний. Очень часто обучение сводится к запоминанию и воспроизведению приемов действий, типовых способов решения заданий, к усвоению определенной группы знаний, умений, навыков. А требования современной ситуации таковы, что простого обладания некоторой суммой знаний недостаточно. Необходима постоянная готовность к меняющимся условиям проблемной ситуации, возможно, начать решать с различных граней творчества. Совершенствование процесса обучения на основе творчески-ориентированных технологий, воспитание качеств творческой самостоятельности должно стоять во главе

современного образования, стать основой новых образовательных программ обучения.

Такие программы должны содержать специальные задания, цель которых – способствовать активизации творческих качеств и способностей учеников и педагогов. Программы должны содержать описание творческого процесса, теоретического опыта, обоснованности технологий творческого обучения для различных видов деятельности. Кроме того, чем больше в программах будет представлен материал для развития творческих качеств и практического творчества с учащимися, тем более вероятным станет позитивное самоопределение в процессе формирования качеств творческой личности и получить творческий продукт<sup>15</sup>.

Ряд учёных ведут исследования в социальном аспекте феномена творчества. В том числе, на социально-психологическом и социально-управленческом уровнях, как детерминантах творчества.

Ведутся научные изыскания по проблеме организации, а также коллективным творчеством учащихся с помощью функционально-ролевой дифференциации коллектива детей<sup>16</sup>.

Таким образом, в современной психолого-педагогической науке творчество рассматривается, как личностная категория в аспектах.

#### Примечания

<sup>1</sup> Александров А.Д. Творческая сущность человека // Человек в зеркале наук. Межвуз. сб. / Под ред. А.О. Бороноева. – СПб., 1993. – С. 5.

<sup>2</sup> Калошина И.Г. Структура и механизмы твор-

ческой деятельности. – М.: МГУ, 1983. – С. 7.

<sup>3</sup> Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – С. 11.

<sup>4</sup> Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: учеб. пособие. – М.: Академия, 2003. – С. 9.

<sup>5</sup> Глуховская Е.А. Развитие творческого потенциала старшего школьника в учебной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 1997. – С. 15.

<sup>6</sup> Боно Э. Рождение новой идеи / Пер. с англ. – М., 1976. – С. 12.

<sup>7</sup> Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002. – С. 32.

<sup>8</sup> Глотова Г.А. Творчески одаренная личность: Проблемы и методы исследования. – Екатеринбург, 1992. – С. 10.

<sup>9</sup> Гнатко Н.М. Проблема креативности и явление подражания. – М., 1994. – С. 5.

<sup>10</sup> Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология: Учебник. – М.: Асадем А, 2003. – С. 12.

<sup>11</sup> Брушлинский А.В. Психология мышления и кибернетика. – М.: Мысль, 1970. – С. 7.

<sup>12</sup> Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С. 2.

<sup>13</sup> Фромм Э. Революция надежды. – СПб.: Ювента, 1999. – С. 9.

<sup>14</sup> Брушлинский А.В. Психология мышления и кибернетика. – М.: Мысль, 1970. – С. 17.

<sup>15</sup> Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и его развитие. – М., 1989. – С. 5.

<sup>16</sup> Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология: Учебник. – М.: Асадем А, 2003. – С. 10.

Т.А. Афанасьева

## РЕАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ НРАВСТВЕННОСТИ В РЕАБИЛИТАЦИИ МОЛОДЕЖИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

*На основе теоретического осмысления проблемы нравственного воспитания представлен опыт по реабилитации молодежи аддиктивного поведения в Липецком медико-психологическом реабилитационном центре для наркозависимых больных. Выявлены возможности использования психологических оснований нравственного воспитания, предложенных психологами.*

В конце XX века злоупотребление алкоголем, наркотиками и другими психоактивными веществами приняло характер эпидемии. По данным Всемирной организации здравоохранения, суммарное количество больных с заболеваниями, вызванными приемом различных психоактивных веществ, за исключением курильщиков табака, составляет более 500 млн. человек.

В последнее десятилетие и для России употребление несовершеннолетними и молодежью алкоголя, наркотических и других психоактивных веществ превратилось в проблему, представляющую серьезную угрозу здоровью населения, экономике страны, социальной сфере и правопорядку. По данным исследования, сегодня с той или иной частотой потребляют наркотические сред-

ства 13,1% детей, подростков и молодежи в возрасте 11–24 года. Это примерно 4 миллиона человек. В состав этой группы входят потребляющие наркотические средства с различной частотой – от 2–3 раз в месяц до ежедневного потребления.

Правомерно считать наркозависимыми 3,9% подростков и молодежи, кто потребляет наркотические средства ежедневно или 2–3 раза в неделю.

По данным ведомственной статистики среди подростков и молодежи в возрасте 11–24 лет имеется от 900 тыс. до 1 миллиона 100 тысяч наркозависимых. Этот показатель для всего населения России составляет от 1 миллиона 500 тысяч до 1 миллиона 800 тысяч человек [4, с. 2].

Основными факторами наркотизации общепризнаны, во-первых, снижение у большинства детей и подростков превентивной психологической защиты и низкий ценностный барьер. Несовершеннолетний, начинающий принимать наркотики, находится в своеобразной социально-психологической ситуации: с одной стороны – массовое распространение наркотиков, мощный прессинг рекламных предложений нового стиля жизни и новых ощущений, связанных с наркотизацией, в сочетании с доминирующими у подростка мотивами любопытства и подражания; с другой – растерянность и некомпетентность педагогов, социальных работников, родителей; с третьей – борьба правоохранительных структур с потребителями ПАВ.

Ситуация усугубляется тем, что в недалеком прошлом ранняя алкоголизация и токсикомания преимущественно поражали детей из неблагополучных семей, родители которых вели асоциальный образ жизни. На сегодняшний день число молодых наркоманов пополняется в не меньшей степени подростками из благополучных слоев общества, семей с высоким достатком. Как правило, в подобных случаях гипопека и невысокие морально-этические нормы, сложившиеся в семье, сочетаются с финансовой свободой подростков, связанной с легко доступными деньгами. Именно дети из этих семей преимущественно формируют особую молодежную субкультуру, ведущими ценностями которой являются свободное, гедонистическое времяпровождение в сочетании с наркотизацией как определенным стилем жизни.

На уровне личностных факторов, являющихся пусковым механизмом начала употребления наркотиков и последующего злоупотребления

ими, выделяются индивидуальная дисгармоничность, наследственная генетическая дефицитарность, врожденные аномалии характера, проявляющиеся в виде негативных аффективных и поведенческих расстройств. Немалый «вклад» в ухудшение здоровья детей и подростков и создание благоприятной почвы для распространения наркомании вносит современная система воспитания и порой недостаточно обоснованные чрезмерные психофизические нагрузки, обусловленные существующей системой образования.

Низкий качественный уровень подготовки в массовой общеобразовательной школе, очевидно, стал причиной создания элитных школ, так называемых школ «нового типа» (гимназии, колледжи и т.п.). Элитные школы являются экспериментальной базой для внедрения новых, «прогрессивных» методов обучения. При этом программы обучения не сертифицированы гигиенистами, внедряются без участия органов здравоохранения. Около 350 авторских программ не прошли санитарно-гигиенической и медицинской экспертизы. Жесткие учебные нагрузки настолько не соответствуют возможностям растущего организма, что могут способствовать инвалидизации. Например, с компьютеризацией связывают возникновение заболеваний органов зрения у 40% школьников.

Сложившаяся ситуация потребовала разработки интегрированных мероприятий по оказанию помощи наркозависимым больным, которые и получили отражение в «Концепция государственной политики профилактики наркомании и правонарушений, связанных с незаконным оборотом наркотических средств и психотропных веществ в РФ» (2000 г.). Данная концепция ориентирует на комплексный, дифференцированный и целенаправленный подход к организации реабилитации молодежи аддиктивного поведения, привлекая к этой работе государственные и негосударственные организации, включая общественные и религиозные объединения, средства массовой информации.

С учетом данного документа в 2000 г. в Липецком медико-психологическом реабилитационном центре для наркозависимых разработана целостная программа нравственного воспитания молодежи, в реализации которой принимают участие психотерапевты, психологи, педагоги. Ее цель состоит в том, чтобы содействовать восстановлению или формированию заново физического,



личностного, нравственного потенциала человека, улучшение его качества жизни [1].

Программой предусматриваются занятия по духовной терапии, сказкотерапии, терапии творческим самовыражением, культурологии, трудотерапии, информационно-просветительные лекции. Содержание этих занятий направлено, во-первых, на осознание наркозависимыми больными причин возникновения заболеваний, личных и социальных проблем, обусловленных длительным употреблением наркотиков или алкоголя, во-вторых, пониманием необходимости активного участия в реабилитационной программе, стержнем которой является нравственное воспитание.

Сущность нравственного воспитания наркозависимых больных заключается в формировании у них нравственных качеств и убеждений в обязательном выполнении правил поведения. Уже при поступлении в отделение они знакомятся с режимом и подписывают договор об обязательном его выполнении. Как показывает практика, это первый шаг их в нравственном «возрождении», когда от них требуется, с одной стороны, проявление воли для выполнения режима, во-вторых, подчинение, предъявленным требованиям. Следует заметить, что не все могут выполнять режим, но постоянная работа персонала позволяет больным одерживать победу над собой. При этом очень важно фиксировать их внимание на достижениях. Правильность действий персонала подтверждается толкованием нравственности. В «Философском энциклопедическом словаре» нравственность рассматривается как особая форма общественного сознания, как вид общественных отношений (моральные отношения). Мораль (лат. *moralis* – относящийся к нраву, характеру, складу души, привычкам, от *mos*, мн. ч. *mores* – обычаи, нравы, поведение) регулирует поведение и сознание человека во всех сферах общественной жизни – в труде, в быту, в политике, в науке, в семейных, личных, внутригрупповых, и международных отношениях, а также его отношения с природой. В отличие от особых требований, предъявляемых человеку в каждой из этих областей, принципы морали имеют социально-всеобщее значение и распространяются на всех людей, фиксируя в себе то общее и изначальное, что делает возможным сами эти особые требования и составляет ценностный базис общества, культуру межличностных взаимоотношений. Принципы морали поддерживают и санкциони-

руют определенные общественные устои, строй жизни и формы общения (или, напротив, требуют их изменения) в самой общей форме, в отличие от более детализированных, традиционно-обычных, ритуально-этикетных, организационно-административных и технических норм. **Нравственная норма – не правило** внешней целесообразности (чтобы достичь такого-то результата, нужно поступать так-то), **а императивное требование, долженствование**, к которому человек должен следовать при осуществлении самых разных целей, и следовать безусловно. А если это **норма, требование**, то оно **обязательно должно быть доведено до каждого члена социума** [7, с. 377].

Словарь-справочник по педагогике следующим образом определяет нравственность: «**Нравственность (мораль)** – особая форма общественного сознания и вид общественных отношений, совокупность норм и правил, регулирующих отношения людей в обществе: на основе общественного мнения, стимулирующих или тормозящих их поведение и деятельность. В отличие от простых норм или традиции нравственные нормы получают обоснование в виде идеалов добра и зла, должного, справедливости и т.д.

Нравственность можно рассматривать и как интегральное качество личности, и как мораль нормы, и как правила поведения. Нравственность, как качество личности формируется поэтапно, начиная со знакомства с правилами поведения, их соблюдение становится привычкой, а привычки переходят в качества и свойства личности. Такая поэтапность нашла отражение в определении нравственного воспитания в «Словаре-справочнике по педагогике»: «Нравственное воспитание – процесс формирования моральных качеств, черт характера, навыков и привычек поведения, осуществляемый в ходе повседневных нравственных отношений; формирование нравственного сознания, развитие способностей нравственного мышления и ответственного выбора» [7, с. 46].

В целом, соглашаясь с данным определением, признавая целостность нравственного воспитания, т.е. воспитания **тела, души и духа**, считаем необходимым выделить составляющие компоненты нравственного воспитания: формирование нравственного сознания, воспитание чувств, нравственных качеств, нравственного поведения, ответственного нравственного выбора. Таким образом, содержание нравственного воспитания составляют формирование сознания; чувств; поведения.

Результатом нравственного воспитания является поведение, которое можно характеризовать как систему взаимосвязанных рефлекторных и сознательных действий (физических и психических), осуществляемых человеком при достижении определенной цели, реализации определенной функции в процессе его взаимодействия с окружающей средой.

Высказывание В.А. Сластенина о том, что «...нравственность – это личностная характеристика, объединяющая такие качества и свойства, как доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм, регулирующие поведение человека» [6, с. 251] позволило нам рассматривать нравственность как интегрированное качество личности (доброта, честность, совесть, справедливость, стыдливость, смелость, трудолюбие, терпение, исполнительность, ответственность, уважительное отношение к людям, дисциплинированность, коллективизм и т.д.), которое формируется в процессе различных видов деятельности (игровой, учебной, трудовой, общественно-полезной) и является определяющей характеристикой поведения личности.

Рассматривая нравственное воспитание, как формирование нравственности (сознания, моральных качеств, черт характера, навыков и привычек поведения в процессе отношений), за основу проекта нравственного воспитания наркозависимых больных были взяты положения о психологических основаниях нравственного воспитания, разработанные Д.В. Колесовым [3]: формирование потребности человека в другом человеке; при выборе между сходством и различиями между людьми предпочтение следует отдавать сходству; обращение к сформированному с детства эмоционально насыщенному образу родного дома; наличие четкого и эмоционально насыщенного представления о своем жизненном пути как о целостности. Каждое основание, предложенное Д.В. Колесовым, системно реализуется в нашем проекте – в целях, задачах, содержании, направленности занятий и формировании нравственных качеств.

Формирование гуманистических качеств у аддиктивной молодежи представляет особую значимость, так как многие из них окружающий мир воспринимают как способ добычи средств для приобретения ПАВ. В процессе работы с больными постоянно обращается внимание на необ-

ходимость правильного общения в системе «больной – больной», «больной – врач», «больной – социальный психолог», «больной – сотрудники наркодиспансера», а именно, приучают общаться ровным, спокойным тоном. В связи с тем, что большинство из больных раздражительны, не умеют или не считают нужным управлять своими чувствами, поведением, на занятиях, особенно по духовной терапии, этим вопросам придается особое значение, при этом основными методами обучения общению, как проявлению нравственности, являются положительные примеры и самоанализ поведения больных. Следует заметить, что они всегда акцентируют внимание на позитивных сторонах своего общения с миром, например, помощи родителям, близким, по необходимости в палате друг другу и т.д. Даже утверждают, что их поведение всегда нравственно. Но после объяснения значения данного понятия, больные вдруг заявляют, что их поведение безнравственно, потому что они занимаются воровством, не работают, обманывают, употребляют наркотики. Эти «маленькие открытия» являются следствием начала внутренней работы, без которой невозможно сформировать у них нравственные отношения к миру, себе, труду.

В то же время практика показывает, что воспитание нравственности – это длительный процесс, участниками которого должна быть и семья, но его результаты просматриваются уже в отношениях многих больных: они начинают положительно оценивать труд сотрудников реабилитационного центра, воспринимать его как потребность человеческого общения, как возможность проявить и утвердить себя с положительной стороны, активно участвуют на занятиях, проявляют исполнительность в выполнении поручений, не нарушают режима данного лечебного учреждения и т.д. Естественно, что организация общения является необходимым условием не только для нормального течения определенных нейрофизиологических механизмов и процессов, для развития свойств психики, черт индивида и личности, но и для поддержания достигнутого [2].

По словам К. Роджерса, в основе полноценных человеческих отношений лежат механизмы идентификации и эмпатии. «Истинно, глубоко нравственное поведение, когда человеку больно при виде боли другого, а не тогда, когда он просто знает, что этого делать нельзя, или же опасается ответных действий» [5]. Формированию иденти-

фикации и эмпатии способствует содержание занятий по духовной терапии и сказкотерапии.

Реализация следующего положения Д.В. Колесова, сущность которого заключается в том, чтобы, выбирая между сходством и различиями между людьми, предпочтение необходимо отдавать сходству, подводит больных к пониманию критерия общности людей, критерия общечеловеческого, который находится в основе десяти заповедей («не обмани: ты обманешь, и тебя обманут»; «не укради: ты украдешь, и у тебя украдут»; «не убий: ты убьешь, и тебя убьют» и т.д.). Данное положение позволяет убеждать больных в том, что необходимо всегда представлять себя на месте другого, эта мысленная операция постепенно становится привычной.

Третье основание – опора на сформированный с детства эмоционально насыщенный образ родного дома, сопровождающий человека, являющийся внешним регулятором поведения, дающий силы для противостояния трудностям. Образ родного дома – один из психологических механизмов стабильности психической деятельности. Все развитие деятельности человека (исторически и онтогенетически) может быть представлено как процесс распространения его активности в пространственно-временном плане, но любой процесс распространения с чего-то начинается, иначе он дезориентирован и (или) деформирован. Образ родного дома включает в себя и находящихся в нем близких людей, в первую очередь мать. Исходя из этого положения, на занятиях с больными большое внимание уделяется вопросам взаимоотношения в системе «Я и мать», «Я и отец», «Я и мои дети», «Я и мой муж», «Я и моя жена». Темы данных бесед требуют от сотрудника наркодиспансера большого такта, уважения к личности больного, его семье. Эти вопросы для больных всегда болезненны, но в то же время только размышления вслух о семье, детях, родителях, рассказы о страданиях родителей, вызывают у больных, с одной стороны, горечь, сострадание, стремление отказаться от наркотиков, а с другой стороны, позволяет осознать свою ответственность перед семьей за свои поступки и поведение. Этот этап представляется очень важным в реабилитации больных. Снятие ломки, улучшение общего состояния позволяет вести с больными продолжительные беседы, цель которых состоит в том, чтобы дать им возможность проанализировать свою жизнь до употребления наркотиков и спроектировать свое будущее.

Анализ бесед позволяет сделать вывод о том, что все они сожалеют о том, что потребляют наркотики, не работают, занимаются воровством. Приведем некоторые высказывания больных. Больной С., возраст 29 лет, стаж потребления наркотиков 9 лет. Говорит: «Надоело жить воровством. Надоело жить за “обочины” жизни. Хочу работать, хочу получать заработанные деньги по ведомости, хочу иметь жену, детей». Больная Н., 27 лет, бывшая спортсменка, имеет 2-х детей. Не работает. Анализируя свою жизнь, с сожалением говорит: «Все потеряла!». Больной В., 24 года, выпускник института МВД России, не работает. Вспоминая свои студенческие годы, своих коллег, преподавателей, плачет. Большинство больных признают свои потери и утраты в жизни (здоровье, семья, работа и т.д.), но эта скорбь, как показывают наблюдения, у многих быстро проходит.

После таких бесед в расстроенном состоянии больные долго не пребывают, они очень скоро забывают его, возвращаясь «к своим насущным проблемам». Наш многолетний опыт убеждает в необходимости постоянного напоминания им как нравственных ценностей, так норм нравственного поведения. Совершенно не случайно со времен М.В. Ломоносова в русской школе всегда правила поведения были написаны на бумаге и прикреплены на стенку с тем, чтобы учащиеся ежедневно их читали при выходе из школы.

Четвертое основание нравственности – наличие четко и эмоционально насыщенного сформированного представления о своем жизненном пути как о целостности – рассматривается сотрудниками наркодиспансера как главная задача. Важно, чтобы больной, пройдя реабилитационный курс, сформировал четкую жизненную перспективу и программу конкретных шагов по ее реализации и решимость для их достижения. В этом плане много работают психологи, проводя тестирование, беседы по результатам тестов и системную реабилитационную работу, используя тестирование не только как метод диагностики и обратной связи с больными, но и как метод нравственного воспитания. Таким образом, опыт работы Липецкого реабилитационного центра наркодиспансера убеждает в том, что совокупность медикаментозного лечения с целенаправленным нравственным воспитанием позволяет повышать эффективность реабилитации наркозависимых больных, о чем свидетельствует увеличение про-

должительности ремиссии с 10–15% от числа пролеченных в 1998 году до 40% в 2007 году.

#### Библиографический список

1. *Афанасьева Т.А.* Система нравственного воспитания молодежи с аддиктивным поведением // *Образование в России: медицинский, педагогический психологический, экологический аспекты. IX Всероссийская научно-практическая конференция.* – Калуга, 2007. – С. 23–25.
2. *Бодаев А.А.* Восприятие и понимание человека человеком. – М., 1982. – С. 138–144.
3. *Колесов Д.В.* Психологические основания нравственности // *Педагогика.* – 1990. – №4. – С. 36–39.
4. Материал слушаний в Государственной

Думе РФ от 14 октября 2002 г. «О проблеме противодействия незаконному обороту наркотических средств и психоактивных веществ в Вооруженных Силах Российской Федерации, других войсках, воинских формированиях и органах, где законодательством предусмотрена военная служба». – М., 2002. – С. 2.

5. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – С. 74–79.
6. *Сластенин В.А., Подымова Л.С.* Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 347 с.
7. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Межериков. – М.: ТЦ Сфера, 2004.
8. *Философский энциклопедический словарь.* – М., 1989. – 377 с.

Э.С. Бигаева

### СТАНОВЛЕНИЕ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ (вторая половина XVIII в. – 1917 г.)

*В статье показана правительственная политика России в сфере народного образования на Северном Кавказе в конце XVIII в. – начале XIX века; и та роль, которую она сыграла в становлении военного образования среди горских народов. Актуальность статьи состоит в том, что на современном этапе развития Российского государства тема патриотизма в деле воспитания подрастающего поколения звучит как никогда остро. Цель статьи показать необходимость применения исторического опыта прошлого поколения в образовательной политике на современном этапе развития государства.*

В середине XVIII века среди населения Северного Кавказа росла и укреплялась политическая ориентация на Россию. Представители горских народов прибывали в Петербург, с просьбой принять их под покровительство Российского государства. Правительство России приступило к осуществлению на Северном Кавказе ряда мероприятий защитного характера, с этой целью необходимо было усилить оборонительную линию по реке Терек. В связи с этим появляются крепости Кизляр (1735), Моздок (1763), Владикавказ (1784), которые превращаются в русские военно-административные центры.

В XVIII веке у народов Северного Кавказа сохранялась семейная община, в которой главенствовало коллективное производство и общинное управление хозяйством. Подрастающее поколение воспитывалось под влиянием всего уклада жизни, большое внимание уделялось физическому, трудовому, нравственному и военному воспитанию. Мальчики получали физическую закалку, должны были владеть оружием и ездить вер-

хом на коне, помимо этого им прививались нравственные качества воина – патриотизм, бесстрашие, умение переносить любые трудности. Большое значение в военном воспитании имели состязания, которые устраивались между молодежью: стрельба в цель, джигитовка, скачки, борьба, метание камней. Трусость и малодушие наказывались.

Особенности характера воина формировались в крестьянских семьях с помощью отца или старшего брата, а в феодальных семьях действовали правила аталычества. Аталычество в области общественных отношений занимало важное место, когда ребёнка вскоре после рождения отдавали на определённый срок в другую семью, а затем его возвращали родителям.

Аталычество было своеобразной школой военного воспитания и преследовало свои цели: не избаловать ребёнка, воспитывая его у себя дома, прекратить кровную месть, т.к. сложившиеся отношения между враждующими, являлись одним из способов примирения и системой установле-

ния родства между горцами, при отсутствии государственного устройства. Объяснение этому явлению дал в начале XIX в. подполковник А.М. Буцковский: «Сей общий по всему Кавказу обычай отдавать сыновей в чужие руки и иногда к отдаленнейшим народам основан на весьма важной для них политике: воспитатель, поступая сим почти в родство воспитанника, коим и именуется отцом, и таким образом распространяются взаимные связи; ибо как народы сии, так и частные люди, будучи в беспрестанных междоусобиях, часто имеют нужду в помощи отдаленных соседей своих» [7, с. 241].

Правительство России старалось распространить образование и знание русского языка среди народов Северного Кавказа. Возможность получить навыки военного образования представилась горцам, когда русское правительство стало использовать институт аманатства, как залог спокойствия в крае и меру привлечения местной знати на свою сторону [4, с. 240]. В аманаты большею частью попадали люди молодого возраста или дети и родственники тех, кто пользовался особым уважением среди горцев.

В обращении русских военных к горцам правительство распорядилось: «Имеющихся в Кизляре аманатов содержать на назначенном в окладных книгах каждому жаловании, из кизлярских и терских доходов. Перемены аманатам без указа отнюдь не чинить», и «...обходиться с ними осмотрительно, осторожно, справедливо, приветливо, с умеренною ласкою, но не раболепно...» [1, с. 15].

На начальном этапе образования школ, где обучались аманаты, занятия проходили бессистемно, не было определённой программы, однако велось преподавание русского языка и арифметики, хотя и неподготовленными учителями [5, с. 197].

В 40-х годах XIX века правительство, признавая острую необходимость в учреждении государственных школ и росте их численности во всех местностях Кавказа, образовало специальную комиссию для разработки проекта преобразования учебной части в крае. Школами духовного и военного ведомства Осетии явились Владикавказское осетинское духовное училище и школа военных воспитанников при Навагинском полку. Указанные школы ставили своей задачей воспитание из детей горской сословной знати военно-гражданских чиновников, служителей церкви, учителей [2, с. 283].

3 августа 1853 года получило утверждение «Положение о военных школах при войсках Кавказской армии». В соответствии с ним, содержание школ военных воспитанников возлагалось на интендантство армии и личный фонд наместника. Военному ведомству случалось открывать свои учебные заведения в местах расположения основных групп войск. Так, действовавшую в Дербенте с 1837 года стационарную русскую армию (созданную в свое время «для обучения детей русских чиновников и офицеров, служивших в области» и, посещаемая школа также детьми местных феодалов) кавказские власти решили в 1855 году перевести в Темир-Хан-Шуру, где был расквартирован штаб командующего войсками. Мотивировка перевода учебного заведения обосновывалась следующим образом: «Шура, по случаю расквартирования здесь командующего войсками со своим штабом и одного полка войск не лишена некоторого военного блеска, а он будет очень впечатлителен для молодых горцев и послужит им внушать понятия в школе» [6, с. 225].

В короткий срок учебные заведения военного ведомства распространились в местах расположения регулярных войск и даже стали соперничать с Кавказским учебным округом. Положительной стороной этих школ являлось то, что во время Кавказской войны они оказались практически единственно жизнеспособными в тех районах края, где велись боевые действия [6, с. 32].

Число желающих отдать своих детей в школу военных воспитанников возрастало, а вакансии были редки. В этих школах преподавались русский, немецкий или французский языки, четыре правила арифметики и дроби, краткая география России. Школы военных воспитанников содействовали формированию интеллигенции из военных лиц. С 1848 по 1853 год школа военных воспитанников при Навагинском полку выпустила 90 человек [9, с. 217].

Очередной наместник Кавказа А.И. Барятинский, вступив в должность, не обошёл вниманием школьное ведомство. В результате его усилий школы военных воспитанников должны были сменить другие: предполагалось открыть окружные горские школы. Позднее появляются реальные гимназии и училища [10, с. 102].

В первой половине XIX века ещё не были разработаны общие принципы школьной политики самодержавия на национальных окраинах империи. Эволюция правительственной концепции

развития народного образования на Кавказе происходила в осложнённых войной условиях, на фоне многочисленных проблем внутреннего курса. Это в значительной степени влияло на процесс выработки программы мер, определявшей направление деятельности кавказской школы, её ближайших задач и перспектив [3, с. 33].

Контроль и руководство деятельностью горских школ первое время находились в руках военной администрации Кавказа. Но с течением времени такая система управления практически оказалась неудобной, и функции её были переведены в ведение Дирекции народных училищ Кавказского учебного округа, причём, за начальниками губернских округов сохранялось право надзора и распределения стипендий для учащихся [11, с. 179].

Процесс присоединения Кавказа к Российской империи шёл долго и с трудом. Система военно-гражданского управления была вынужденным фактором, но надо отдать должное военной администрации края, которая, выполняя функции гражданского управления, занималась, в частности, и проблемами народного образования. Несомненно, созданные в свое время школы военных воспитанников при полках, дали толчок дальнейшему развитию просвещения среди кавказского населения.

Русское дворянство конца XVIII века – начала XIX века предпочитало воспитывать своих детей в военных учебных заведениях; поэтому оно через своих депутатов настойчиво заявляло знаменитой Екатерининской комиссии 1767 года о необходимости устройства для мальчиков кадетских корпусов во всех городах [8, с. 6].

Кавказское дворянство в начале XIX столетия было слишком малочисленно и бедно; поэтому не могло отличаться обильными пожертвованиями, которые были необходимыми в открытии военных училищ [8, с. 7].

В феврале 1900 года в Комитете Министров обсуждался вопрос об учреждении на Кавказе нового кадетского корпуса и, выслушав заключения по этому вопросу Министров Военного и Финансов, пришёл к заключению, что учреждение нового кадетского корпуса на Кавказе представляется мерою особенно желательною именно теперь, т.к. в сентябре текущего года (1901 г.) исполняется столетие присоединения Грузии к России и, что приурочение к столь важному событию разрешения открытия для Кавказского населения особого кадетского корпуса послужит для

жителей этой окраины вящим доказательством неуклонных Монарших забот о нуждах и переуспеянии всех народностей, входящих в состав Российской Империи [12, с. 2].

Выбор пал на Владикавказ. Владикавказский кадетский корпус начал своё существование с торжественного открытия, с молебном 5 сентября 1902 года. В этот день со всех сторон были получены приветственные телеграммы с пожеланиями всех благ существования вновь открытому корпусу [13, с. 1].

Открытие кадетского корпуса на Северном Кавказе имело большое значение не только для самого края, но и для самого государства в целом. Директором Владикавказского кадетского корпуса стал генерал-майор Николай Александрович Линевиц. В его обязанности входила организация всей деятельности корпуса в целом [13, с. 1].

Планом работы корпуса был рассчитан ежегодный приём по 70 интернов, но ввиду большого количества желающих попасть во Владикавказский кадетский корпус, который, хотя и был очень молодым, но уже приобрёл славу великолепно поставленного учебного заведения, приходилось принимать большее количество учащихся, для этого в каждой роте было, вместо двух, шесть классов [13, с. 5].

В плане обучения кадетского корпуса были внесены следующие предметы: история, география, рисование, музыка, русский язык, физика и механика, немецкий и французский языки, закон Божий. С третьего класса, в неделю один раз, кадеты учились стрельбе в тире. В корпусе был свой оркестр из 60 воспитанников, репетиции которого были каждый день после основных занятий [13, с. 13].

За хорошую учёбу и успеваемость детей поощряли. В 4-х и 5-х классах решался вопрос о дальнейшей учёбе кадета. Если у ребёнка были способности в математике, то предполагалось, что он будет поступать в военно-инженерное или артиллерийское училище, остальные могли быть направлены в пехотные училища, для этого делались предварительные заявки, в соответствии с которыми кадет после окончания корпуса направлялся в юнкерское училище, откуда он выпускался уже офицером [13, с. 14].

Училища, подобные Владикавказскому кадетскому корпусу, закладывали базу для воспитания и обучения будущей военной интеллигенции. Эти военные учебные заведения имели не только политическое, но и практическое значение для на-

селения Северного Кавказа и Российского государства в целом. В деле защиты государства многие представители народов Северного Кавказа были отмечены высшими наградами России за доблесть, мужество, и храбрость, проявленные в ратном подвиге, на благо отечества.

#### Библиографический список

1. Бутков П.Г. Материалы по новой истории Кавказа с 1722 по 1803 год. Часть 1. – СПб., 1869.
2. Габеев А.Я. Основные этапы развития народного образования в Осетии (1740–1917).
3. Гатагова Л.С. Правительственная политика и народное образование на Кавказе в XIX в. – М., 1993.
4. Дзагурова Г.Т. Осетины в войнах России. – Владикавказ, 1995.
5. Кешиков А.И. Народное образование // Кабардинская АССР. – Нальчик, 1946.
6. Козубский Е.И. История города Дербента. – Темир-Хан-Шура, 1906.
7. Косвен М.О., Хашиев Х.М. История географии и этнографии Дагестана XVIII–XIX в. – М., 1958.
8. Краснов М.В. Просветители Кавказа. – Ставрополь, 1913.
9. Ларина В.И. Очерк истории городов Северной Осетии. – Орджоникидзе, 1960.
10. Материалы по истории осетинского народа. – Орджоникидзе, 1992.
11. Хатаев Е.Е. Школа и педагогическая мысль народов Северного Кавказа. (вторая половина XIX в. – 1917 г.) – Владикавказ, 2004.
12. Центральный государственный архив Республики Северная-Осетия – Алания (ЦГА РСО-Алания), ф. 11, оп. 58, д. 2058.
13. ЦГА РСО-Алания, ф. 276, оп. 1, д. 4.

Е.Н. Гарькина

## МОДЕЛЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АРТИСТИЗМА В ПРОЯВЛЕНИИ ДОШКОЛЬНИКАМИ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

*В статье анализируется модель формирования готовности дошкольников к проявлению музыкальных способностей на основе развития у них определенного уровня артистических способностей.*

Музыка, танец и готовность личности к проявлению музыкальных способностей нераздельны. Для того чтобы разработать программу по развитию артистизма дошкольников как фактора развития их музыкальных способностей нам, прежде всего, необходимо было получить понятийную характеристику данного качества.

С одной стороны, артистизм в словаре определяется как дар («выдающиеся способности, художественная одаренность, свобода перевоплощений, с помощью которой человек легко, непринужденно «входит в образ»... особое умение держать себя, изящество манер, грациозность движений и т.п., обычно свойственные артистам»). С другой стороны, согласно данному источнику – это результат высокопрофессионального труда («высокое мастерство в каком-либо деле и выполнении чего-либо») [6, с. 234, 235].

В.И. Загвязинский, говоря о необходимости наличия артистических способностей у педагога как одной из профессиональных составляющих личности, утверждает, что артистизм – это особый, образно-эмоциональный язык творения нового; изящное и

тонкое кружево сотворения живого чувства, знания и смысла, рождающегося «здесь и сейчас» [1, с. 37].

А.Б. Никитина указывает, что артистизм – это не только способность красиво, впечатляюще, убедительно что-то передать, эмоционально воздействуя на зрителя. Подлинный артистизм – это богатство и красота внутреннего мира, творческий подход к решению задач, умение проектировать будущее, представляя его в образах, используя при этом фантазию и интуицию, гармонически сочетая логическое и эстетическое.

Среди иных определений данного качества встречаются и такие, которые связывают его с художественно-коммуникативной (высказывание ощущений через голос, мимику, жесты, паузы, слезы, смех) или интеллектуальной (внутреннее изящество, образное мышление, стремление к нестандартным решениям посредством обращения к образным ассоциациям) сферами личности, со способностью к импровизационному и органичному, естественному существованию в условиях сценического действия.

Отдельные исследователи связывают данное качество с особенностями психики, типом не-

рвной системы, акцентуацией личности. Так, К. Леонгард выделяет три стимулирующих момента, характеризующие артистическую натуру: эмоциональную возбудимость, демонстративные черты характера, интровертированность.

Обобщающей характеристикой сущности артистизма, на наш взгляд, послужит высказывание педагога-музыканта Л.С. Майковской: «Артистизм – это способность, которая интегрирует в своем содержании эмоционально-экспрессивные, художественно-интеллектуальные и художественно-операционные стороны художественно-коммуникативной деятельности и придает ей ярко выраженный эмоционально-эстетический характер» [3].

Музыка, как никакое другое искусство может увлечь, заинтересовать, развить моральную и духовную стороны личности, а в условиях коллективной творческой деятельности позволяет детям получать еще и возможность общения. Также эта популярность обуславливается еще и тем, что в средствах массовой информации большое внимание стало уделяться всевозможным вокально-эстрадным конкурсам, имеющим огромный успех у зрителей, среди которых, конечно, есть и дети. Последние же в свою очередь, стремятся быть похожими на увиденных ими артистов.

Названные выше объединения коллективной по форме, музыкально-эстетической по содержанию деятельности во многом воплотили в себе педагогическую идею раскрепощения творческой энергии ребенка, организации его внешкольной деятельности в кругу единомышленников.

Одним из таких объединений является детский театр песни «Экспромт» при культурно-досуговом центре «Октябрь», существующий с 1990 года. В его структуру вошли несколько вокальных ансамблей, отличающихся друг от друга возрастом участников и песенным репертуаром, в том числе – «Ворокушки». Объединяющим же началом явилась идея ежегодной постановки какого-либо детского музыкального спектакля, в котором были бы задействованы все участники театра.

Участники этого ансамбля – дети дошкольного возраста, обладающие совершенно разными музыкальными способностями и посещающие музыкальные занятия данного коллектива от нескольких месяцев до двух лет.

Можно перечислять много проблем, с которыми приходится сталкиваться педагогам данного коллектива, однако основная и самая серьез-

ная из всех – отсутствие артистических способностей участников коллективов. Даже без проведения первичной диагностики здесь прослеживается низкий уровень эмоциональности и комплекс психологической закрепощенности у одних детей; слабо развитое творческое мышление и воображение, отсутствие навыков импровизации, доминирующее чувство стеснения – у других.

Безусловно, в театре песни «Экспромт», как, пожалуй, и во всяком ином любительском коллективе, обучением занимаются абсолютно со всеми желающими детьми вне зависимости от наличия у них вокальных, хореографических или артистических способностей. Даже при наборе участников в эти коллективы, процедура прослушивания детей происходит чисто символически. Поэтому чисто интонирующие и пластичные дети составляют, как правило, не больше половины от всего состава Театра песни. В процессе работы педагоги стараются «подтянуть» отстающих участников, уделяя им больше времени, чем остальным, создавая при этом все необходимые условия для того, чтобы абсолютно все участники коллектива, вне зависимости от их способностей, как можно чаще выступали на сцене.

Концертное выступление любительского детского эстрадного ансамбля связано со всем учебно-воспитательным процессом и является своеобразным экзаменом на художественную зрелость коллектива. Практика показывает, что чем больше и чаще проходят концертные выступления, тем с большей заинтересованностью и активностью дети посещают занятия.

Но, как отмечалось выше, для яркого зрелищного концертного выступления наличие вокальных умений и навыков у детей еще не является залогом к успеху.

Успех выступления во многом зависит и от наличия у исполнителей состояния эмоционального подъема, творческого воображения, психологической раскрепощенности, умения импровизировать в случае волнения, и, конечно же, чувства коллективизма, помогающего взаимодействовать с партнером по сцене. Последнее способствует четкости и отточенности движений, что, в свою очередь, является не маловажным в зрелищности музыкального номера.

Существует устойчивое мнение, что все маленькие дети – артисты. Однако это не так. Большинство из них просто хотят и любят привлечь к себе всеобщее внимание. Но способность де-



тей увлеченно играть между собой и их красочная фантазия, проявляющаяся во время такой игры, могут легко обмануть педагога, полагающего, что этого достаточно для создания интересного концертного номера. Это обусловлено тем, что законы детской игры и законы сцены различны. «Играть для себя, «за закрытой дверью», и играть публично – совсем не одно и то же. Игра «для себя» психологически естественна, игра «на публику» противоречит природе. Об этом немало думал и писал К.С. Станиславский».

Было бы действием совершенно нелогичным, при организации детского коллектива, игнорировать законы детской игры, обучая их «играть повзрослому». Это сразу же омертвит затею, перекроет возможность для творческой самореализации детей. Замечательный педагог и театральный педагог Наталья Ильинична Сац говорила об этом так: «чтобы ребенок стал творчески и эмоционально открыт, нельзя подавлять, навязывать лишь свое видение и ощущение» [5].

В процессе работы с детским коллективом приходится сталкиваться с дефицитом артистических способностей у детей. Он ощущается в следующем. При работе над концертным номером одним из этапов является запись голосовой фонограммы на студии звукозаписи. Наличие современных технических средств позволяет исправлять интонационные изъяны, путем «подтягивания» записанного голоса до нужной высоты. При этом эмоциональная подача произведения зависит исключительно от исполнителя и вялое невыразительное пение изменить уже нельзя.

Эту же мысль развивают педагоги-практики М.С. Осеннева, В.А. Самарин и Л.И. Уколова, в одном из разделов своей методической работы, посвященной методологии репетиционно-исполнительского процесса: «Исполнитель, лишенный непосредственного контакта с публикой, – отмечают они, – в условиях технической передачи исполнения (пение на микрофон в студии звукозаписи) в некотором смысле должен предугадывать своим воображением контакт со зрительным залом, полагаться на действенность используемых им эстетических приемов интуитивно, по наитию» [4].

Но опять же, если первичное исполнение детей в эмоциональном плане окажется неудачным, то песню можно перезаписывать до нужного результата.

В отличие от этого процесса, действие – концертное исполнение на сцене данной песни под

фонограмму, уже нельзя повторить дважды, это будет происходить только один раз, здесь и сейчас, и возможность на исправления в данном выступлении уже не будет. Ибо закон, по которому строится художественный образ, задается художником для каждого конкретного произведения единожды [7].

Вот как высказывается по этому же поводу в главе, посвященной артистическим способностям исполнителя известный музыкальный психолог Д.К. Кирнарская. «Если в искусстве создания стихотворения, живописного холста или симфонии между художественным запросом, между образом будущего произведения и его реальным явлением может пройти значительное время, то в сценическом искусстве художественный замысел и его воплощение сосуществуют одновременно, а работа, предшествующая воплощению замысла, располагается в прошлом, в процессе репетиций» [2]. Такое смещение времени с точки зрения психологии творческого процесса противостоит, и, по мнению ученого, лишь усиливает психологическую напряженность артистической деятельности, ее эмоциональный накал.

«Усилием воли Артист бессознательно переносит прошлое в настоящее; все, что наработано им ранее, все его самые удачные находки и лучшие варианты музыкального звучания, лучшие варианты пластического решения должны сойтись в сегодняшнем акте исполнения» [2].

С учетом возрастных особенностей участников коллектива все эти задания должны быть привлекательными для учеников, вызывать в них живой эмоциональный отклик. При этом в силу индивидуального эмоционального восприятия каждого ребенка, педагог должен находить те подходы и объяснения, которые найдут чувственный отклик в его душе.

Поскольку основная цель педагогических усилий данного коллектива – воспитание органической потребности в искусстве, приобщение к занятию, синтезирующему в себе такие виды деятельности как музыка, танец, актерское мастерство, то и задачи для всех сфер его деятельности состоят в созидании Прекрасного, в формировании отношения к любому делу как к творчеству, позволяющему каждому осознать себя как личность и реализовать свой духовно-творческий потенциал.

Важным в этом смысле представляется и то, что введение основ сценического искусства в круг предметов, способствующих углубленному эсте-

тическому воспитанию, влияет на постижение учащимися своих творческих возможностей и способствует гармоничному развитию личности.

В нашем понимании гармоничное развитие личности тесно связано с процессом формирования ее духовных запросов, с одной стороны, и с реализацией творческих возможностей, с другой. Оба эти процесса идут в теснейшей связи друг с другом, находясь в диалектическом единстве.

Опыт показывает, что дети испытывают больше доверие к педагогу-практику, который не считает обременительным для себя вместе с ними участвовать в выполнении упражнений, чем к учителю-лектору, руководящему группой из «зрительного зала». Подражание заложено в творческой природе ребенка-артиста, и этим необходимо пользоваться, стараться давать ребенку наиболее содержательные и удачные примеры.

В свою очередь, раскрепощенность позволяла ребятам открыться в творческом, эмоциональном и духовном аспектах. В результате такого общения с мастером многие из детей, которые ранее свой эмоционально-творческий потенциал держали где-то очень глубоко внутри, совершенно менялись.

Актер-ребенок, в отличие от взрослого, не знает своих возможностей, хотя довольно часто и «предошущает» их. Направить его фантазию к цели, увлечь правдой вымысла – самая трудная и, в то же время самая благородная задача.

Детский страх перед эстрадным выступлением отличается от взрослого. Вот как говорит об этом Д.К. Кирнарская: «Эстрадное волнение знакомо только зрелым умам, вышедшим из состояния детской невинности; тот, кто знает о существовании высших сил и чувствует их присутствие в своей жизни, робеет перед ними. Немногие счастливы, не понимающие своей мистической роли и не сознающие ее смысла, не знают эстрадного волнения. Увы, до поры до времени» [2].

Но все же, не смотря на то, что дети по своей природе активны, они не отягощены жизненными проблемами, страх перед сценой у них все же присутствует. Это удивительно, но дети с огромной силой ждут предстоящее выступление и с такой же силой боятся этого события. Параллельно с желанием выступить, которое растет по мере приближения концерта, нарастает с каждым днем и их волнение.

Для детей главными людьми всегда являются их родители, они, как правило, посещают все концерты с участием их «любимого чада», становясь при этом для него как «группой поддержки», так и критиками. Ребенок хочет понравиться, быть для них лучшим, из-за этого волнение только удваивается. К тому же одним из факторов волнения является присутствие в зале друзей, знакомых и т.д. Именно поэтому, перед выступлением детей необходимо оградить от общения с посторонними людьми.

Выступление детского ансамбля является действием коллективным. С одной стороны это хорошо – каждый участник группы всегда чувствует поддержку товарища, в отличие от сольного выступления, – выступать одному намного труднее, здесь тебе никто не поможет, ты на сцене один, и все взгляды устремлены именно на тебя. С другой стороны, коллектив – это особая психологическая среда. В нашей практике встречались детские группы, участники которых дрались из-за микрофонов прямо на сцене, были случаи, когда дети толкались во время исполнения песни в виду неприяельских взаимоотношений. Поэтому педагог с самого начала создания коллектива, предвидя такие ситуации, должен добиваться дружеских отношений внутри коллектива, пресекать все конфликты и разногласия.

#### Библиографический список

1. *Березовский Б.Л.* К методике выявления музыкальных способностей у детей // Вопросы психологии. – 1982. – №5. – С. 94–100.
2. *Богоявленская Д.Б.* Пути к творчеству. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
3. *Ветлугина Н.А.* Методика музыкального воспитания в детском саду. – М.: Просвещение, 1982. – 270 с.
4. *Газман О.С., Харитонова Н.Е.* В школу с игрой. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.
5. *Голубева Э.А.* Способности. Личность. Индивидуальность. – Дубна: Феникс+, 2005. – 512 с.
6. *Готсдинер А.Л.* Музыкальная психология. – М.: НВ Магистр, 1993. – 192 с.
7. *Григорьев В.О.* некоторых психологических аспектах работы педагога-музыканта // Вопросы музыкальной педагогики. – М.: Музыка, 1987. – Вып. 8. – С. 44–54.

## ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

*Педагогический класс, как одна из старейших форм довузовской подготовки в Костромском государственном университете имени Н.А. Некрасова способствует профессиональному, социальному и личностному самоопределению старших школьников, решает проблему абитуриента и удовлетворения потребности региона в педагогических кадрах. В статье представлены данные о количестве педагогических классов в Костромской области, об успеваемости выпускников педагогических классов, их трудоустройстве после окончания вуза.*

**Ключевые слова:** самоопределение, социальное и профессиональное самоопределение, ранняя юность, педагогический класс и его функции.

**П**роблема выбора профессионального и жизненного пути со всей остротой встает перед человеком в том возрасте, когда он, наверное, до конца не осознает всех отдаленных последствий принятых в юности решений. Выбор профессии — одно из первых звеньев в цепи последовательных жизненных выборов, связанных с работой, созданием семьи, социальным продвижением, материальным благосостоянием и духовным развитием. С него начинается самостоятельный жизненный путь человека.

Возраст ранней юности (15–17 лет) является именно тем периодом жизни, когда ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная, благодаря которой у подростков развивается потребность в труде, профессиональные интересы, склонности и потребности, способность строить жизненные планы. Центральным компонентом социальной ситуации, в которой находятся старшеклассники, является профессиональное самоопределение.

В современной психолого-педагогической литературе и диссертационных исследованиях проблема личностного, жизненного, профессионального и социального самоопределения разрабатывается достаточно интенсивно и рассматривается с различных позиций.

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой самоопределился означает «найти, определить свое место в жизни, в обществе, в своей деятельности, ...осознать свои общественные, классовые, национальные интересы» [3]. В педагогических словарях и энциклопедиях самоопределение относят к центральному механизму становления личностной зрелости, состоящему в осознанном выборе человеком

своего места в системе социальных отношений; рассматривают как процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни, основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы [7]; подчеркивают, что самоопределение характеризуется не только пониманием самого себя — своих возможностей и стремлений, но и пониманием своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни.

Социальное самоопределение, как отмечает в своих публикациях М.И. Рожков — это выбор личностью своей социальной роли и социальной позиции в общей системе социальных отношений, предполагающих их включенность в эту ситуацию. Частными признаками самоопределения автор считает: осознание своих целей, осознание своих жизненных планов, осознание ценностей, личностных и физических свойств. По его мнению, социальное самоопределение проявляется, с одной стороны, через социальную адаптивность («быть со всеми»), а с другой — через социальную автономность («оставаться самим собой»), которые отражаются на социальной активности личности. Он выделяет факторы, влияющие на этот процесс: особенности совместной деятельности; уровень развития (обучаемость и обученность, социальный опыт), основные нормы и ценности себя и группы; межличностная аттракция; тип нервной системы (например, лабильный), проявляющийся в процессуальной стороне (например, торопливость, свернутость в предварительной ориентировке в среде) и результативной стороне; внешние социальные условия (например, снижено эмоциональное отношение) и внешние

предметные условия (нет необходимого оборудования для хорошей деятельности); содержание учебно-воспитательного предмета; профессионально-личностный опыт учителя или воспитателя, его профессиональные знания и умения, а также профессиональная направленность учителя или воспитателя [5].

На социальный выбор человека, подчеркивает М.И. Рожков, существенное влияние оказывают события, происходящие в его жизни. Применительно к социальному самоопределению ключевое значение имеет субъективное отношение ребенка к событию в его жизни и в этой связи особое внимание следует уделить на сопровождение этих событий, в адекватной его оценке и стимулировании социального выбора.

Профессиональное самоопределение является важнейшей составной частью жизненного самоопределения. Самостоятельный выбор профессии, осуществленный в результате анализа своих внутренних ресурсов, в том числе своих способностей, и соотношения их с требованиями профессии, следует называть профессиональным самоопределением. И.С. Кон характеризует профессиональное самоопределение как многомерный и многоступенчатый процесс, который мож-

но рассматривать как серию решаемых личностью задач, как процесс принятия решений, оптимизирующих баланс общественных и личных интересов, как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которой является профессиональная деятельность. Личность выступает как субъект этой сложной деятельности. Профессиональное самоопределение связывается с активностью и самостоятельностью выпускников общеобразовательных учреждений в вопросах выбора сферы будущей профессиональной деятельности и конкретных профессий [1; 2].

Современное понимание профессионального самоопределения, начиная с 90-х годов XX века, охватывает проблемы взаимосвязи его с общим жизненным самоопределением, влияния воздействий на личность окружающей социальной среды, профессионального становления и активной жизненной позиции человека.

Для стимулирования профессионального самоопределения на разных этапах жизни школьника в Костромском педагогическом институте имени Н.А. Некрасова (позднее Костромской государственной университет имени Н.А. Некрасова) была создана довузовская ступень образования. Все составляющие довузовского образо-

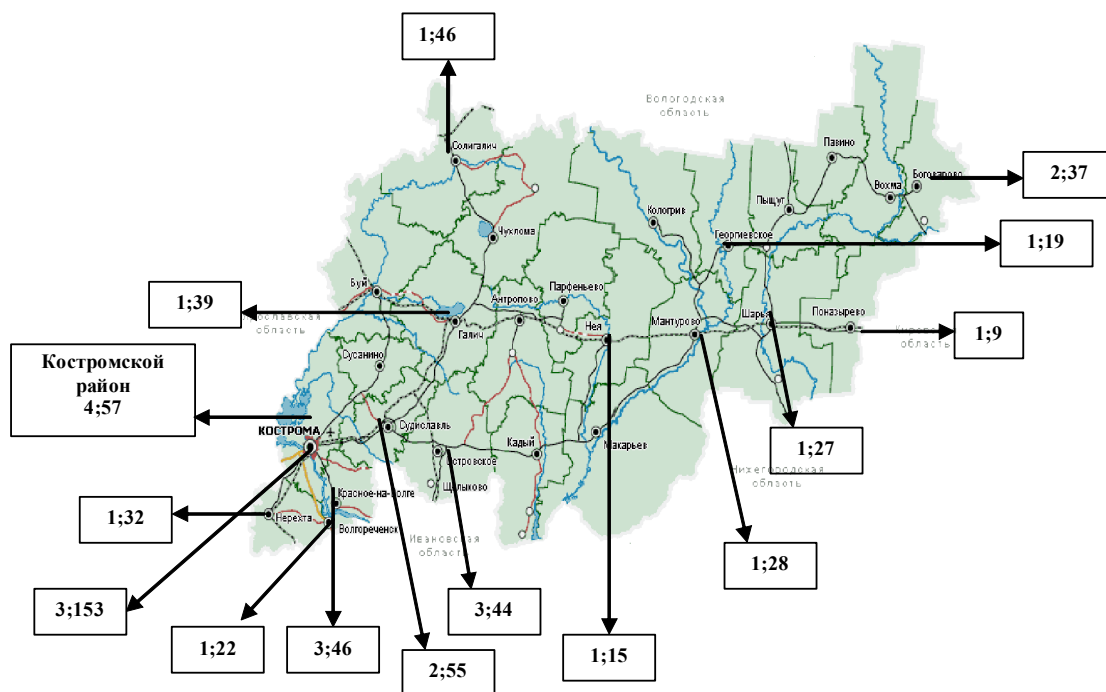


Рис. 1. Педагогические классы Костромской области на 01 апреля 2008 года (количество классов и численность в них учащихся)

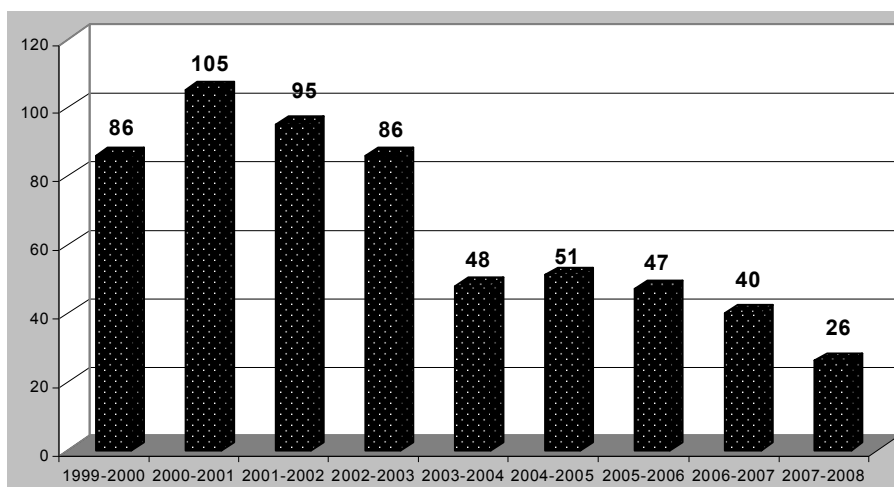


Рис. 2. Количество школ с педагогическими классами в период с 1999 по 2008 гг.

вания направлены на качественную профориентационную работу со школьниками.

В системе довузовской подготовки университет настойчиво ищет «своего» абитуриента, стремясь создать благоприятные условия для его адаптации в вузе, приобщения к профессии. Одной из форм довузовской подготовки является педагогический класс.

Педагогические классы в городе Костроме и Костромской области возникли в начале 1990-х годов как социальный заказ органов образования, который определялся знанием перспектив развития региона, потребностями в педагогических кадрах, как звено в системе довузовской под-

готовки. Возрождение таких классов было направлено на решение комплекса задач:

1. Помочь профессиональному самоопределению старшеклассников и сориентировать их на учительскую профессию.

2. Поддержать сельского абитуриента, сделать его конкурентоспособным для обучения в вузе.

3. Вооружить каждого организаторскими и коммуникативными знаниями, умениями и навыками, столь необходимыми для нормального социального становления, построения профессиональной карьеры.

Таким образом, педагогические классы создавались с целью оказания реальной помощи стар-

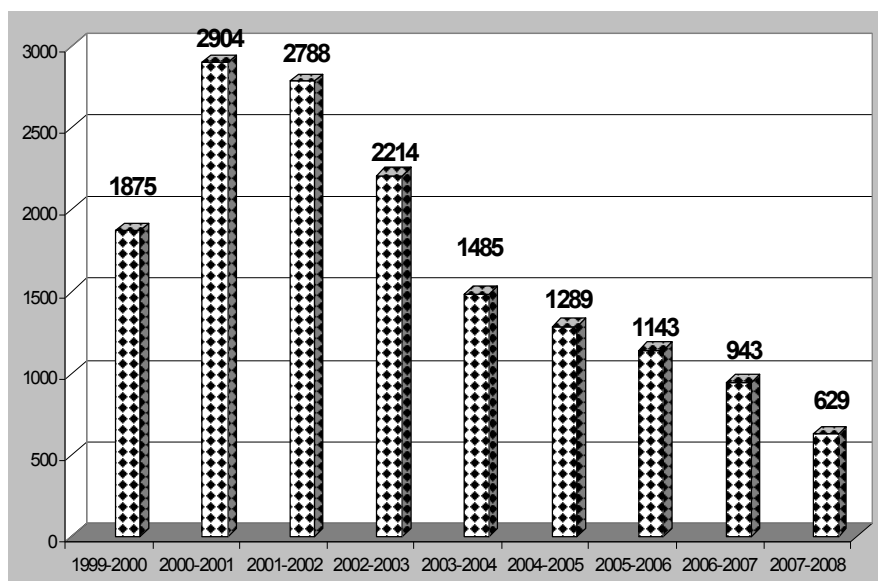


Рис. 3. Количество учащихся педагогических классов в период с 1999 по 2008 гг.

шим школьникам в выборе профессии педагога, формирования у них устойчивого интереса к педагогической деятельности, и тем самым решалась проблема дефицита педагогических кадров. Профориентация на педагогическую профессию была признана стратегически важной не только для университета, но и для системы образования региона.

Педагогические классы города и области существуют и сегодня (рис. 1).

Анализируя динамику развития деятельности педагогических классов в городе и области по профессиональному самоопределению школьников, нужно отметить, что, начиная с 1999 года по 2001 год, виден заметный рост педагогических классов, а, начиная с 2001 года, прослеживается спад (рис. 2 и 3).

По нашему мнению, причинами такого резкого спада являются:

- вступление области в эксперимент по сдаче Единого государственного экзамена, прием в вузы только по результатам ЕГЭ;
- введение в школах новых профилей (физико-математический профиль, информационно-технологический профиль, юридический профиль и т.д.);
- спад престижности профессии учителя;
- отмена льгот для выпускников педагогических классов (начиная с 2003 года, выпускники педагогических классов имеют только преимущественное поступление при равных баллах, если раньше в качестве двух оценок за вступительные экзамены в вуз засчитывались оценки аттестата).

Несмотря на имеющиеся проблемы, как показывает многолетний опыт работы с педагогическими классами, выпускники педклассов легче адаптируются в вузе (быстрее включаются в учебную деятельность, имеют стабильные представления о будущей профессии, социально активны, коммуникативны, легче усваивают любую информацию, умеют самостоятельно работать, обладают более высоким уровнем самосознания), поэтому и учатся успешно (см. табл.).

Следовательно, педагогические классы создают благоприятные условия для формирования готовности выпускников к обучению в вузах, максимально сокращают период их адаптации в роли студента.

За почти двадцать лет существования педагогических классов (с 1991 года по 2007 год) 4033 выпускника педагогических классов стали студентами Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Почти все они обучались на «хорошо» и «отлично», принимали активное участие в жизни факультетов и вуза в целом, 370 из них получили диплом с отличием, четвертая часть выпускников пришла на работу в систему образования.

Сегодня можно констатировать тот факт, что педагогический класс – феномен, устоявшийся в педагогической практике, показавший свою эффективность в организации педагогической профориентации в школе по сравнению с другими формами.

В изменяющихся политико-экономических условиях общества педагогические классы стали более мобильными. Сегодня они – полифункциональное явление и реализуют различные функции.

По отношению к учащимся педагогический класс реализует функции педагогической профориентации, создания условий для успешной адаптации учащихся в окружающей среде, для их самовыражения, самореализации, самовоспитания.

По отношению к школе педагогический класс также выполняет организаторскую, воспитательную, стимулирующую и компенсаторную функции. Организаторская функция связана с участием учащихся в общественно-педагогической деятельности в школе и вне нее, взаимодействием с различными ее структурами. Воспитательная функция обусловлена оказанием воспитательного воздействия учащихся педкласса, участвующих в общественно-педагогической деятельности, на других школьников. Стимулирующая функция выражается в том, что общественно-педагогическая работа старшеклассников активизирует дея-

Таблица

Мониторинг успеваемости с 2004 по 2008 гг.

Год	Зимняя сессия		Летняя сессия	
	Успеваемость по вузу (%)	Успеваемость выпускников педкласса (%)	Успеваемость по вузу (%)	Успеваемость выпускников педкласса (%)
2004–2005	87,15	95	89,1	98
2005–2006	84,1	98	84,4	99,9
2006–2007	85,9	99,3	85,2	96
2007–2008	84,8	98	87	93

тельность других детей и педагогов школы, влияет на формирование взаимоотношений между ними, развивает у них организаторские и коммуникативные умения, творческие способности и др. Компенсаторная функция выражается в разнообразной деятельности старшеклассников в первичных коллективах школы и установлении взаимосвязей между ними. Все это создает условия для самовыражения, самореализации, самовоспитания детей и педагогов.

По отношению к обществу педагогический класс пытается решать проблему дефицита педагогических кадров в регионе. Если на 1 ноября 2007 года в образовательных учреждениях области имелось 103 вакансии (по данным Департамента образования и науки администрации Костромской области), то на 1 апреля 2008 года количество вакансий уже возросло до 277. Ежегодно не хватает учителей математики, иностранного языка, технологий, начальных классов, физической культуры. В 2007 году в образовательные учреждения города и области пришли 133 молодых специалиста, 62 из них это выпускники Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова, почти все они выпускники педагогических классов города и области.

Таким образом, анализ прошедших лет и эффективности деятельности педагогических классов приводит нас к ряду выводов:

- во-первых, они способствуют профессиональному, социальному и личностному самоопределению школьников;
- во-вторых, являются центром всего воспитательного процесса по месту жительства;
- в-третьих, создают условия для социальной адаптации и социальной защищенности учащихся в нестабильном обществе;
- в-четвертых, решают проблему абитуриента и удовлетворения потребности региона в педагогических кадрах;

– в-пятых, обеспечивают формирование социально-мобильной, конкурентоспособной личности, обладающей целым комплексом положительных свойств, развитыми способностями к практической работе с детьми, создают основы для самосовершенствования, успешного социального становления.

#### Библиографический список

1. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
2. Кон И.С. Психология юношеского возраста. – М.: Просвещение, 1979. – 176 с.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская АН; Российский фонд культуры. 2-е изд., испр. и доп. – М.: АЗЪ, 1995. – 928 с.
4. Педагогический класс как фактор социализации старших школьников / И.Г. Асадулина, Н.Ф. Басов, В.М. Басова и др.; под ред. Н.Ф. Басова. – Кострома, 2003. – 93 с.
5. Рожков М.И. Педагогическое сопровождение социального самоопределения школьников // Совершенствование учебно-воспитательной работы в процессе модернизации общего образования: Тезисы чтений К.Д. Ушинского. – Ярославль, 2003. – С. 154–156.
6. Серебрянская О.А. Обучение в педагогическом классе как фактор социализации старших школьников: Дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2002. – 248 с.
7. Словарь по социальной педагогике: Учебное пособие для студентов высших учеб. заведений / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – 368 с.
8. Современные подходы к образовательному процессу в педагогическом классе / Научный ред. Н.Ф. Басов – Кострома, 1998. – 132 с.

## ТВОРЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

**У**ченых-психологов, педагогов интересует творческая активность, деятельность личности, которая проявляется не вообще, а по отношению к конкретному виду деятельности. Например, нас интересует педагогическое творчество, а в нем более узкие формы его проявления: мыслительные, здоровьесберегающие и т.д. Как сформировать у личности потребность в творческой активности именно по отношению к этим видам деятельности?

Анализируя педагогическую, психологическую литературу по вопросу творческой активности, будем говорить о формах ее проявления применительно к конкретному виду деятельности. Если личность пассивна по отношению к интересующей нас деятельности – это не дает нам права утверждать, что она пассивна вообще.

Итак, говоря о творческой активности руководителя общеобразовательного учреждения, будем иметь в виду активность, проявляемую личностью в профессиональной деятельности, будь то учебная умственная, организаторская, самостоятельная работа по усвоению новых знаний, педагогическая практика и др.

П.Ф. Кравчук, говоря об активности личности в учебной деятельности, подчеркивает, что «творческий процесс представляет собой сложный акт, который сопряжен с высоким напряжением всех духовных сил человека. Он требует интенсивной умственной деятельности и воображения, концентрации внимания, волевого напряжения и мобилизации всех знаний и опыта человека на разрешение поставленной задачи» [1, с. 27].

Творческая активность человека выражается в том, что он «не ограничивается воспроизведением готовых заданных программ» [2, с. 32], а стремится к решению поставленных перед ним задач, и неважно, приведет ли это к получению объективно или субъективно нового решения. Получение нового знания уже известными познавательными средствами представляет собой важный творческий акт.

А.Н. Леонтьев, характеризуя психическое отражение, писал, что «оно является не пассивным, не мертвым, а активным, что в его определе-

нии входит человеческая жизнь, практика и что оно характеризуется движением постоянного переливания объективного в субъективное» [3, с. 54]. Но есть, такая деятельность требует от субъекта чувственно-эмоционального переживания действительности, включения «совокупного опыта» предметной деятельности человека, а не просто получения каких-то абстрактных знаний, оседающих в голове и не способствующих развитию «интеллектуальных способов деятельности, реализующих бытие идеального, как отражение объективного мира» [4, с. 53].

Если при поиске решения стоящей перед человеком задачи не срабатывают старые стереотипы и методы, которыми пользовались только вчера, а сегодня они оказываются непригодными, то в этом случае возникает необходимость в ориентировочной деятельности, при которой заданные установки являются лишь предпосылками, а не основными условиями действия.

Творчество, являясь жизненной необходимостью, потребностью человека, захватывает его, преобразует, развивает и обогащает, формируя его как личность, самобытную индивидуальность, которая пытается в каждое свое дело внести что-то такое, что присуще только ей.

Анализируя активность человека с позиции С.Л. Рубинштейна, следует подчеркнуть, что человек выступает у него как существо думающее, действующее, сопереживающее и чувствующее, умеющее правильно осознать и оценить свою причастность к миру, к бытию. Такие представления об активности субъекта помогут и нам достаточно глубоко разобраться в сущности человеческой деятельности, определить движущие силы творчества, создать и обеспечить наиболее благоприятные условия для развития творческих способностей индивида.

Среди психологов и педагогов, так же как и среди философов, нет единого взгляда на категории: активность, деятельность, творчество. Если в отношении категории творчества ученые в своих определениях более едины, то на «активность» и «деятельность» существуют довольно противоречивые точки зрения.



Так, И.А. Джидарьян, соотнеся категории активности и деятельности, отмечает следующее: «Как это ни парадоксально звучит на первый взгляд, активность и шире и уже деятельности. Например, как характеристика психики она уже деятельности... Но как характеристика человеческой личности она шире деятельности» [5, с. 85]. Далее, характеризуя данные категории, он подчеркивает, что в современной психологии активность и деятельность максимально сопряжены между собою.

Деятельность в психологии введена, прежде всего, в значении активности субъекта, но И.А. Джидарьян не разделяет полностью данную точку зрения из опасения, что категория деятельности, будучи с самого начала «совмещенной по ряду оснований с понятием активности», может быть лишена своего специфического содержания. Высшие формы активности личности автор связывает с ее творческой деятельностью, инициативой, с оптимизацией всех возможностей и способностей личности, которые делают ее субъектом «собственного и одновременного социально-исторического развития» [5, с. 87].

К.А. Абульханова-Славская, анализируя категорию деятельности в работах психологов и ее соотношение с категорией активности, замечает, что в целом деятельность выражается как форма человеческой активности. Активность личности проявляется, соответственно, в трудовой профессиональной деятельности [6].

Интересно, на наш взгляд, высказывание В.П. Иванова, касающееся психологического понимания деятельности, в частности он пишет: «...Психологическая картина деятельности исходит из такой абстрактной мысли, в рамках которой деятельность предстает как состоящая из последовательных фаз и регулируемая психикой активность единичного субъекта. В этой модели заведомо предположено, что деятельность вообще существует, что субъект способен к деятельности и выступает ее обладателем и движущей силой...» [7, с. 62].

Действие лежит в сердце идей, оно всегда специфично, конкретно, индивидуализировано, уникально, интересно. Анализ творческой деятельности человека показывает, что каждый индивид является в чем-то оригинальным и творческим в конкретном своем проявлении, и именно в этом и состоит значение индивидуальности. Когда устранены причины, закрепощающие и сдерживающие

ее проявление, то каждый сможет найти свою собственную возможность для позитивной, конструктивной работы в какой-то сфере деятельности.

Творческая деятельность, активность имманентно присущи человеку, нужно только помочь ему найти и раскрыть себя в той сфере, в которой он сможет проявить себя наиболее ярко, с максимальной пользой как для себя, так и для общества.

Многие ученые, занимающиеся проблемами творчества, считают, что он всегда связано с порождением чего-либо нового, пусть даже и субъективного: это может быть новое знание, открытие неизвестных связей между предметами и явлениями, изменение и расширение ранее сложившихся парадигм, разрешение педагогических задач-ситуаций, умение связать несвязуемое, что является в свою очередь сущностью самого творчества.

Что же такое творчество и можно ли дать ему определение? В.И. Андреев, например, дает следующее определение творчества: «Творчество — это один из видов человеческой деятельности, направленный на разрешение противоречий (решение творческой задачи), для которой необходимы объективные (социальные, материальные) и субъективные личностные условия (знания, умения, творческие способности), результат которой обладает новизной и оригинальностью, личной и социальной значимостью, а также прогрессивностью» [8, с. 49–50]. Так, он особо подчеркивает, что результат творчества должен обязательно направлен на созидание, прогресс.

Данная точка зрения является дискуссионной и не всегда можно согласиться с ней; несомненно, хотелось бы видеть, что творчество направлено у личности на созидание, прогресс, но, к сожалению, оно может быть направлено и на разрушение и за ним могут скрываться далеко не благие дела. Поэтому вполне правомерно говорить о положительном и отрицательном творческом опыте.

В настоящее время не существует единого понятия творчества, как можно было уже заметить, в его определении прослеживаются две основные тенденции: первая — творчество есть созидание чего-либо принципиально нового, вторая — предполагает возможность субъективного творчества.

Если согласиться только с первой концепцией, то творческая деятельность предстанет перед нами как неуправляемый процесс, доступный исключительно одаренным гениальным людям, и говорить о массовом творчестве, созданием

определенного метода, обучения творчеству не имеет смысла.

Если же принять вторую концепцию, то в этом случае метод творчества существует, ему можно и нужно обучать, создав для этого необходимые условия.

«Творческая деятельность, осуществляемая методом проб и ошибок, — пишет И.П. Калошина, — на неосознанном уровне эмпирическим путем, не является единственно возможной. Ее антиподом выступает творческая деятельность, которая выполняется на осознанном уровне планомерным и теоретическим путем, методом движения от абстрактного к конкретному. Такую творческую деятельность мы называем нормативной, или, более точно, творческой деятельностью с нормативным интеллектуальным компонентом» [9, с. 7].

Мы придерживаемся данной точки зрения и также считаем, что способность к творчеству потенциально содержится во всех ситуациях жизни и для всех людей, но наши интересы ограничиваются творческой активностью в сфере организационно-педагогической деятельности руководителя общеобразовательного учреждения. И именно формирование творческой индивидуальности руководителя общеобразовательного учреждения является предметом нашей статьи.

Творчество в организаторско-педагогической деятельности может быть рассмотрено как потенция, с помощью которой руководитель общеобразовательного учреждения развивает себя, активно влияет на будущие изменения, формирует педагогическое мастерство и организаторские способности.

Психической основой творчества является дивергентное мышление, т.е. способность, с помощью которой человек может управлять своим мышлением в нескольких направлениях одновременно. С одной стороны, оно позволяет ему «обозревать» сразу несколько связей рассматриваемого явления, с другой — находить и открывать совершенно новые связи.

Значение творческой активности в руководителе общеобразовательного учреждения обусловлено спецификой его деятельности и предполагает мыслительное составление представлений о ситуациях, импровизационных поисков в решении управленческих задач, разработку новых форм и методов управления, повышения эффективности внеаудиторных мероприятий. Деятельность такого руководителя направлена на привитие интереса к формированию потребности у преподавателей и студентов оптимизировать свою профессиональную деятельность, воспитание волевых и нравственных качеств, улучшение здоровья.

Учитывая все вышесказанное, следует подчеркнуть, что творческая активность — это индивидуальный процесс: он является результатом слияния общечеловеческого опыта, усвоенного индивидом в процессе его социализации, и развития личности ее собственными способностями к творчеству в интересующей ее сфере деятельности, по отношению к которой и проявляется ее максимальная активность.

#### Библиографический список

1. *Кравчук Н.Ф.* Формирование творческой личности // Философский, социологический и методологический анализ. — Киев, 1984.
2. *Швырев В.С.* Научное познание как деятельность. — М., 1994.
3. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1996.
4. *Коришнов В.В.* Отражение, деятельность, познание. — М., 1989.
5. Категории материалистической диалектики в психологии. — М., 1983.
6. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. — М., 1980.
7. *Иванов В.П.* Человеческая деятельность — познание — искусство. — Киев, 1987.
8. *Андреев В.И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. — Казань, 1998.
9. *Калошина И.П.* Структура и механизмы творческой деятельности. — М., 1983.

## ЭСТЕТИКА ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ КОСТА ХЕТАГУРОВА

Занимаясь изучением проблемы эстетизации современного учебно-воспитательного процесса в условиях Северной Осетии, невозможно проигнорировать этнопедагогическое наследие. В частности, нельзя не назвать имя Константина (Коста) Левановича Хетагурова – основоположника осетинской литературы, первого осетинского живописца, классика аланской эстетической культуры.

Именно с него начинается непрерывная линия развития осетинской художественной литературы, ее реальная связь с эстетикой.

Когда мы говорим о том, что, контактируя с современной молодежью, должны опираться на достижения отечественной и мировой культуры, уместно вспомнить отношение Коста к искусству не как к украшению жизни, а как к учебно-воспитательному, педагогическому средству. Коста Хетагуров преклонялся перед естественнонаучными знаниями, но ведущее место в становлении личности отводил национальному искусству, так как оно целенаправленно формирует человека.

Хотя Коста Леванович Хетагуров высказывался по вопросам эстетики косвенно, мы можем судить об эстетических взглядах осетинского классика по его стихам, статьям. Этот вопрос исследовали С.Т. Габараев, Н.Г. Джусойты, Б.И. Кандиев, К.В. Кулаев и многие другие. «Педагогическая эстетика Коста была социальной, она охватывала весь спектр духовных процессов – искусство, религию, национальную идею, воспитание, образование. В его стихах звучали идеи об усовершенствовании быта осетин, о формах и методах нравственно-эстетического воспитания – верность чести, слову, женщине, умение восхищаться живописной красотой родного края» [1, с. 79].

Однако эстетика Коста часто рассматривалась сквозь призму общественно-политических событий той исторической эпохи, в которой он жил. Коста Хетагуров был неординарным представителем своего времени, но, воспитанный на образцах классической русской живописи и литературы, он не принимал декадентство.

Чтобы изучать эстетику Коста, надо проанализировать личность и творчество поэта. К.Л. Хетагуров родился в селении Нар в 1859 году. Он

учился в Ставропольской гимназии, а затем в Петербургской академии художеств, где и сформировались его взгляды. «Понимая ограниченность просветительства, Коста отлично сознавал, какую громадную пользу приносила осетинскому народу школа. Поэтому он вступает в открытую борьбу с произволом царской администрации в отношении к народному образованию» [2, с. 51].

М.С. Тогоев называет Коста Хетагурова «борцом за распространение просвещения среди осетин и других горцев Северного Кавказа» [3, с. 88]. Коста был сторонником развития всех наук и выступал за открытие высших технических учебных заведений на Кавказе. Особенностью просветительских идей Коста было то, что он не просто копировал программы русских просветителей, а творчески претворял их в осетинской действительности с учетом местных особенностей. Он считал, что народу необходима трудовая школа, которая будет обучать детей традиционным ремеслам. Орудия труда являются частыми спутниками его персонажей. «Произведения Коста Хетагурова на родном языке представляют собой образец любовного отношения и глубокого знания поэтом языка народа» [3, с. 97]. Коста был лучшим знатоком осетинской культуры своего времени и поэтому не мог мириться с пренебрежительным отношением к языку.

Некоторые произведения Коста были написаны по народным сюжетам и мотивам. Среди них «Фсати», «Хетаг», «Новогодняя песня» и другие. В 1899 году во Владикавказе впервые был издан сборник «Осетинская лира» («Ирон фандыр»). В него вошли пятьдесят стихотворений, песен, небольших поэм и басен. Эта книга была встречена с восторгом и волнением, так как рассказывала о духовных стремлениях народа, его жизни, надеждах и бедах.

Произведения Коста близки народу не только потому, что показывают его думы и чаяния, беды и борьбу, но и потому, что тесно связаны с устным народным творчеством, на котором воспитывалось его незаурядное поэтическое дарование. Коста высоко ценил идейное, общественно-актуальное, народное искусство – и в этом был залог глубокой народности его собственного творчества.

Он использует народные произведения для описания осетин, их быта и истории, воспевае любовь к родине и своему народу, мужество и трудолюбие, чувства человеческого достоинства, уважение к женщине, к старым. Все это присуще и народному творчеству. Коста никогда не покидает тревога за свою родину.

Увижу ль, неясной надеждой влекомый,

Тебя я счастливой, о родина-мать?

Родная земля! Твоим стонам я внемлю...

Где бы ни находился поэт, он не переставал думать о бедах своего народа.

Мне вашего счастья не нужно, —

В нем счастья народного нет...

В блестящих хоромах мне душно,

Меня ослепляет их свет...

Их строило рабство веками,

Сгорают в них стоны сирот,

В них вина мешают с слезами...

Нет, будьте вы счастливы сами,

Где так обездолен народ!

Свободу народа Коста видел в его образованности, поэтому вопросам просвещения посвятил ряд специальных очерков: «Развитие школ в Осетии», «Церковно-приходские школы в Осетии», «Тартарен», «Владикавказские письма», «Маленькая история» и другие. Именно Хетагурову принадлежала инициатива протеста закрытия Ольгинской женской школы, которую поддерживала осетинская интеллигенция. Коста Леванович требовал, чтобы школу возглавлял человек со специальной педагогической подготовкой. Он придавал большое значение учебным заведениям, которые способствовали духовному развитию народа и восприятию передовой русской культуры.

В статье К.В. Кулаева «Педагогическая эстетика Коста Хетагурова» высказывается следующая мысль: «Поэзия Коста стала предметом истории Осетии потому, что в ней больше истины, чем в научных трактатах отечественных историков. Но эта истина особого рода — это психология осетинского общества XIX — начала XX в. Поэт поразительно точно смоделировал сознание всех слоев общества, социальную психологию и массовое сознание тех лет» [1, с. 78].

Эти слова в полной мере следует отнести к этнографическому очерку К.Л. Хетагурова «Особа», в котором автор подробно описывает быт и культуру народа. Анализируя очерк, можно заметить, что Коста отмечал отрицательное влияние некоторых обычаев на эстетическое развитие народа и считал, что ликвидировать эти традиции целесообразно только просвещением. В этнографическом очерке поэт подробно описывает поселения, сословную рознь, жилище и утварь, одежду, пищу, хозяйство жителей Нарской котловины, но большая часть «Особы» отображает все периоды жизни от рождения до смерти и обычаи, связанные с ними. На наш взгляд, данный очерк может служить прекрасным пособием для современной молодежи, стремящейся к всестороннему изучению обычаев своих предков.

Сам поэт многократно высказывал тревогу за подрастающее поколение. Здесь ярче всего прозвучит его стихотворение «Без пастуха».

В чаще со стадом пастух не расстанется,

Зорко за ним он следит...

Что же с тобой, молодежь наша, станется?

Кто же тебя защитит?

Ты, обезумев, как стадо голодное,

В чаще блуждаешь лесной, —

Ищешь ты стебли в лесу прошлогодние...

Гибнешь... Что будет с тобой?

О, если б только над горной вершиною

Песню пастух твой запел,

Кликнул тебя — и в семью бы единую

Быстро собрать всех сумел...

#### Библиографический список

1. Кулаев К.В. Педагогическая эстетика Коста Хетагурова // Педагогика. — 1999. — №8.
2. Корзун В.Б. Коста Хетагуров. Очерк жизни и творчества. — М., 1957.
3. Тотоев М.С. Народное образование и педагогическая мысль в дореволюционной Северной Осетии. — Орджоникидзе, 1962.

## ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ XX СТОЛЕТИЯ

*Статья посвящена историческим предпосылкам ценностного отношения к здоровью, которые понимаются нами как объективно существовавшие обстоятельства, отражающие эволюцию теоретических представлений о здоровье как педагогическом феномене, его взаимоотношения с обществом в историческом контексте.*

Необходимость систематизировать многовековой опыт человечества в области здоровья предопределило рассмотрение данной проблемы в исторической ретроспективе. В соответствии с закономерностями исторического процесса в объекте познания выделяются три периода. В первом периоде объект познания не является предметом сознательной целенаправленной деятельности, получение сведений о нём несистематично, поэтому знания о нём противоречивы и недостаточны. Во втором периоде начинается систематическое изучение одного или нескольких аспектов (сторон) объекта познания, результатом которого является выработка гипотез и научных теорий. Происходит более интенсивное практическое использование объекта познания и, соответственно, его теоретическое изучение. Третий период характеризуется всесторонним изучением всего объекта, возможностей его универсального использования и трансформации на другие области знаний [1, с. 8–9].

На основании вышеизложенного целесообразно выделить в истории развития проблемы здоровья три периода: в первый период – с первобытного общества до конца XIX в. – расширяется семантическое поле термина «здоровье»; во второй период – с рубежа XIX–XX вв. до середины XX в. – появляются попытки синтеза знаний по проблеме здоровья, происходит выделение данного феномена на физический, психический и социальный аспект; третий период – с середины XX в. по настоящее время – наблюдается стремление к целостному изучению здоровья, в результате появляются новые отрасли знания, связанные с понятием «здоровье»: санология, психогигиена, валеология, психология здоровья, педагогика здоровья, ортобиотика.

Рассмотрим генезис указанных периодов с целью выделения соответствующих исторических предпосылок, обуславливающих проблему ценностного отношения к здоровью в отечественной педагогике.

Период с первобытного общества до конца XIX в. В диссертационном исследовании З.Н. Литвиновой представлена точка зрения В.И. Дубровского и М. Брихцина. Автор считает, что в первобытном обществе человек во многом зависит от природы (в качестве лечебных мер применялись вода, воздух, солнце), хотя и противостоит ей формами внеприродного бытия. В единстве с природой осуществляется его всеобщность и противопоставление всему «нечеловеческому», а здоровье как социокультурный феномен становится элементом этого разграничения. В период древнейшей цивилизации формируется определенное отношение к здоровью и болезни, появляются некоторые медицинские представления, о чем свидетельствуют клинописные тексты древней Месопотамии и другие документы [2, с. 29–31; 3, с. 76–77; 4, с. 18; 5, с. 5].

Отношение к здоровью как общественно значимому явлению возникает в период античности. В этой связи проблема здоровья становится не только медицинской, но и общеполитической. Сократ считал, что «здоровье – не всё, но всё без здоровья – ничего!». Здоровье приобретает самостоятельное значение и смысл, воспринимается как особая ценность, определяющая индивидуальные характеристики человека. В трудах Платона, Гиппократов, Аристотеля, содержатся не только сведения медицинского характера, но и представления о целостности человеческого организма. Важное место отводилось предупреждению болезней, из чего следовали предписания гигиенического характера: режим питания (диета), массаж, водные процедуры, запрет на употребление опьяняющих напитков [3, с. 77–80; 4, с. 18; 5, с. 5–6; 6, с. 3].

Совершенно иные взгляды на человека, его здоровье и нездоровье формируются в Средневековье, когда с одной стороны церковь проповедовала отречение от собственного тела как греховной плоти (презрение к плоти, самоистязание),

в результате чего снизилась роль гигиены и начали распространяться эпидемии, а с другой стороны, именно в этот период происходит углубление знаний о медицине, начинают говорить не только о необходимости лечения болезни, но и сохранении и поддержании здоровья тех, кто им обладает. В обществе формируется установка на здоровье как необходимый компонент жизнедеятельности человека. Так, устанавливается система карантина, впервые введённая в Венеции в 1370–1374 гг., предусматривающей выявление больных и лиц, прибывших из «подозрительных» местностей, и истребление огнём вещей, принадлежащих заражённым [3, с. 80; 4, с. 18–19; 5, с. 6].

В Новое время проблема здоровья становится всё больше сферой медицины (формируется государственное здравоохранение). Происходит не только дифференциация и углубление медицинских знаний, но и все большая их взаимосвязь с другими науками [4, с. 19; 5, с. 6–8].

Отметим работы М.В. Ломоносова, изучавшего проблему человека с точки зрения его здоровья. В 1764 г. По его инициативе в Московском государственном университете открыт медицинский факультет. Позднее С.П. Боткин рассматривал здоровье человека как функцию приспособления и эволюции, воспроизводства и продолжения рода, гарантию здоровья потомства [4, с. 19–20; 5, с. 8; 6, с. 3; 7, с. 7; 8, с. 193].

*Период с рубежа XIX–XX вв. до середины XX в.* В систематическом изучении здоровья огромное значение имело открытие в 1896 г. П.Ф. Лесгафтом института человека – первого в мире института, занимавшегося комплексными проблемами человека [4, с. 20].

В это время появляется общая гигиена и педология, которые способствовали приращению новых знаний о здоровье, повышению интереса к данной проблеме. Так, начинается проведение комплексного изучения природы развития ребёнка, теоретически обосновывается и реализуется на практике идея здоровьесберегающей педагогики, создаётся программа формирования понимания ценности здоровья и здорового образа жизни в школе, государственно регулируется проблема здоровьесбережения.

*Период с середины XX в. по настоящее время.* В отмеченное время происходит всестороннее изучение здоровья. В итоге формируются первая наука о здоровье – санология, которая в свою очередь способствует возникновению ва-

леологии, в связи с чем формирование, сохранение и укрепление становится необходимостью как для больных, так и для здоровых людей и резко повышенный интерес учёных к изучению данной проблемы приводит к тому, что главной здоровьесберегающей идеей отечественной науки является полноценное и неосложнённое развитие ребёнка в процессе обучения и воспитания без ущерба его целостного здоровья.

Отмеченные моменты позволяют нам выделить исторические предпосылки, обусловившие проблему ценностного отношения к здоровью в отечественной педагогике XX в.:

- в первобытном обществе происходит возникновение истоков гигиены: применение таких природных лечебных мер как вода, воздух, солнце;

- в период античности гигиена продолжает своё развитие: для предупреждения болезней соблюдается режим питания (диета), массаж, водные процедуры и воздержание от употребления опьяняющих напитков;

- в Средние века эпидемии способствовали установлению системы карантина;

- в Новое время формируется государственное здравоохранение;

- в первой половине XX в. начинается проведение комплексного изучения проблемы здоровьесбережения;

- во второй половине XX в. появляется первая наука о здоровье – санология, которая вызывает дальнейшее последовательное возникновение других наук о здоровье и формируется целостная работа по здоровьесбережению.

#### Библиографический список

1. *Суворова С.Л.* Формирование коммуниктивно-дискурсивной культуры будущих учителей: методологические, теоретико-педагогические и технологические аспекты. – Шадринск: Шадринский Дом Печати, 2008. – 228 с.
2. *Васильева О.С., Филатов Ф.Р.* Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 352 с.
3. *Васильева О.С., Хозина Д.З.* Историко-культурный анализ понятия «здоровый образ жизни» и современные представления о нём студенческой молодёжи // Психология в вузе. – 2005. – №1. – С 76–84.
4. *Литвинова З.Н.* Формирование ценностного отношения личности к культуре здоровья в об-

разовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2004. – 184 с.

5. Трушкина Л.Ю., Трушкин А.Г., Демьянова Л.М. Общая гигиена с основами экологии: учеб. пособие. – Ростов-на-Дону: Фекникс, 2001. – 416 с.

6. Шенделева С.В. Здоровье и здоровый образ жизни как культурологическая ценность в истории педагогики // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2007. – №5. – С. 2–4.

7. Голубев В.В. Основы педиатрии и гигиены детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. дошк. отд-ний и фак. средн. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1998. – 320 с.

8. Голубев В.В. Основы педиатрии и гигиены детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. дошк. отд-ний и фак. средн. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1998. – 320 с.

Н.В. Кузьмина

## СТРУКТУРА МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОГО УРОВНЯ КАК ОСНОВАНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

*В работе рассматривается структура мировоззренческого уровня в контексте формирования идентичности. Автор полагает, что мировоззренческий уровень идентичности является основанием интеграции ситуативных идентичностей в делящуюся непротиворечивую идентичность.*

Нестабильностью современного мира и общества детерминирован поиск устойчивых образований, на основе которых определяется отношение индивида к миру и Другим, что находит отражение в личностной и социальной идентичности как результате осознания целостности, длительности, непротиворечивости Я, собственной индивидуальности в соотнесенности с инаковостью Других, своего места в социальном пространстве. Множество социальных контактов создает прецедент для децентрализации Я, формирования множества идентичностей, зачастую противоречащих друг другу, ставит вопрос об основаниях, способных интегрировать разобщенные идентичности в целостную, непротиворечивую, делящуюся личностную идентичность. В качестве этих оснований выступает мировоззренческий уровень личности, в котором аккумулируются воспринятые в процессе социализации ценности, идеалы, убеждения. Цель данной работы – выявить структуру мировоззренческого уровня идентичности, что позволит обнаружить основания интеграции личностной и социальной идентичностей в единое целое, делящуюся, трансверсальную [5] идентичность, объяснить непротиворечивость воплощения Я во множестве различных ситуаций социального взаимодействия.

В понятие мировоззрения входит сложный комплекс проблем отношения человека к окружающему миру, определения своего места в нем, своей позиции по главным вопросам: цели суще-

ствования личности и человечества в целом, происхождения человека и общества, возможности человеческого познания, соотношения бытия и мышления. Мировоззрение представляет собой разнородное образование. Первый элементарный уровень представлен мироощущением или мирозерцанием. В нем отражаются лишь внешние проявления бытия. На уровне мировосприятия и миропредставления фиксируются тождество и различие процессов и явлений, формирующих цельную картину мира. Самый глубокий уровень отражения – миропонимание – преодолевает чувственный опыт и вскрывает закономерность явлений и процессов при помощи абстрактного мышления и теоретического познания [10, с. 15]. Таким образом, структура мировоззрения представлена последовательно сменяющимися друг друга уровнями мироощущения/мирозерцания, мировосприятия/миропредставления, миропонимания, характеризующимися разной степенью созерцательности и абстрагирования. Мировоззрение как осознание окружающей действительности можно представить и как единство мировосприятия, миропонимания и мироотношения, которые соотносятся как эмоционально-перцептивный, рационально-когнитивный и деятельностный уровни.

Существует точка зрения, что миропостижение, мироощущение и миропонимание – не уровни, а разновидности мировоззрения. Л. Джаха выделяет три основных типа философствования: *миропонимание*, осуществляемое в рамках фи-

лософии науки и представленное на современном этапе сциентистски ориентированной философией (материализм, позитивизм, натурализм); *мироощущение*, осуществляемое в рамках философии жизни, представленное экзистенциалистски ориентированной философией (экзистенциализм, персонализм, философская антропология); *миропостижение*, осуществляемое в рамках религиозной философии и представленное теологически ориентированной философией (неотомизм, теологические учения религий). Таким образом, миропонимание, мироощущение, миропостижение у Л. Джахая выступают как синонимы научной, антропологической и религиозной философии, которые являются результатом личного, индивидуального выбора [3].

Мировоззренческий уровень идентичности характеризуется не только информационной, но и аксиологической насыщенностью, так как любое знание, формирующее мировоззрение, не может существовать вне оценочных характеристик личности.

В структуре мировоззренческого уровня идентичности необходимо различать ценности и ценностные ориентации, которые соотносятся как трансцендентальное, надындивидуальное и личностное. Ценностные ориентации формируются на основе индивидуального осознания и селекции набора существующих в культуре ценностей. А. Акбердина определяет ценностные ориентации как сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам: «...ценностные ориентации — это смысловые установки субъекта, осознанные им в процессе социализации и сформулированные в предлагаемых обществом, средствами массовой информации и т.д. терминах, позволяющих индивидуальному сознанию сделать общественную духовную ценность своим достоянием посредством уже принятых в обществе и зафиксированных в языке значений» [1, с. 12].

Ценности и ценностные ориентации, их происхождение, иерархия, значение являются предметом дискуссии в рамках философии ценностей, аксиологии, психологии, социологии. Если обратиться к истории того, что позже в философии выделилось в ценностную проблематику и (в современном смысле) может быть названо

«ценностными понятиями», то таковые восходят к историческим началам философии, а вне ее издавна применялись людьми в их жизненной практике [8, с. 10].

И. Кант выделял среди всех целей два класса: первый составляют материальные цели, а также условные инструментальные цели, которые являются средствами достижения других целей. Второй класс составляют моральные цели. Представители баденской школы неокантианства, в частности, Г. Лотце, В. Виндельбанд, Г. Риккерт, исходят из выводов Канта о самоценности моральной личности и разрабатывают учения, которые продолжают оказывать влияние на формирование современных представлений о ценностях. В. Виндельбанд выделяет в качестве высшей ценности истину. Общий характер человеческой деятельности определяют такие вневременные ценности, как истина, благо, красота, святость. Г. Риккерт выделяет шесть областей ценностей: логика, эстетика, нравственность, религия, совершенная жизнь и божественная любовь.

М. Шелер выдвинул программу создания материальной этики ценностей вместо формальной кантовской этики. Он утверждал, что ценности даны сознанию в форме эмоционального априори. Ценности, по Шелеру, образуют иерархию, которая имеет жизненные основания. К признакам иерархии относятся: «долговечность» ценности; «неделимость» и независимость ценности от количества причастных ей людей (материальные блага теряют свою ценность с увеличением количества людей, между которыми они разделены. Духовные блага не поддаются делению, наоборот, объединяют людей); отношения фундирования; «глубина удовлетворения», которая сопровождает осознание исполнения ценности; степень соотносительности ценности с определенной чувствительностью к ценностям: «Ценности удовольствия и наслаждения имеют смысл только для чувственно-чувствительного существа, ценности жизни — только для витально-чувствительного; моральные же ценности осмысленно существуют не только для морального существа, но суть в себе существующие ценностные качества личности безо всякой соотносительности с чьей-либо ценностной чувствительностью» [2, с. 297–298].

Предвестником ценностного плюрализма стал М. Вебер. Он сделал предположение, что ценности — это то, что считается ценным с позиций конкретных людей, существующих в определенное



историческое время, а не с позиций трансцендентального субъекта. Ю. Перов, В. Перов отмечают: «Ценности, лишенные трансцендентального основания и философского обоснования, предстали у него в качестве выражения и оформления иррационального в своей основе исторического жизненного процесса» [8, с. 21].

Велико значение открытий Ницше, которые выявили многообразие и непознанность системы ценностей.

Согласно Н. Гартману, ценности не существуют изолированно, только в тесных взаимосвязях с другими ценностями, образуя свою иерархию. Место ценности определяется высотой положения и силой, связанной обратно пропорционально: «...высшие ценности как раз слабее, низшие же — сильнее. <...> Нарушение низшей ценности в целом серьезнее, чем нарушение высшей; исполнение высшей — морально ценнее, чем исполнение низшей. Убийство расценивается как тяжелейшее преступление, но уважение к чужой жизни не становится оттого высшей моральной склонностью — в отличие от дружбы, любви, доверия» [2, с. 296–297]. Наряду с делением ценностей на высшие и низшие, согласно «Этике» Н. Гартмана, происходит деление на три большие группы: основные ценности, присущие личностному субъекту как таковому, ценности, присущие объекту, т.е. окружающему миру, которые являются фундирующими для собственно нравственных ценностей. К ценностным фундаментам, присущим субъекту, Н. Гартман относит жизнь (витальную ценность) как наиболее элементарную ценность первого ряда [2, с. 344].

Н. Гартман утверждает феноменологическую априорность ценностей: поскольку ценностей нет в мире как таковых, они не могут быть познаны в опыте, т.е. апостериорно, а даны в качестве феноменов нашего сознания. Однако это означает только то, что, прежде чем определять что-либо как «прекрасное» или «доброе», человек должен уже иметь представление о прекрасном и добром вообще как о некоторых ценностях. Это представление могло быть сформировано прежде или заимствовано готовым в процессе социализации [2, с. 30–32].

Среди психологических и социологических теорий, объясняющих феномен существования ценностей, необходимо отметить концепцию А. Маслоу, оказавшую большое влияние на развитие гуманистической теории личности. А. Мас-

лоу предположил, что люди мотивированы поиском личных целей и удовлетворением потребностей, которые являются инстинктоидными (врожденными) и представлены иерархической системой приоритета: физиологические потребности, потребности безопасности и защиты, потребности принадлежности и любви, потребности самоуважения, потребности самоактуализации, или потребности личного совершенствования [13].

Кроме того, А. Маслоу выделял дефицитарные мотивы, которые являются стойкими детерминантами поведения и направлены на изменение существующих условий, а также мотивы роста, или метаценности (бытийные ценности). Согласно определению, которое дают Л. Хьелл, Д. Зиглер, метаценности (Meta value) — высшие аспекты жизни, достигаемые самоактуализирующимися индивидами. Включают такие ценности, как истина, добро, красота, справедливость и совершенство [11, с. 524].

А. Маслоу полагал, что метаценности не образуют иерархию, так как важны для человека в равной степени. Среди метаценностей А. Маслоу выделял целостность, совершенство, завершение, закон, активность, богатство, простоту, красоту, доброту, уникальность, ненапряженность, игру, истину, честь, реальность, самонадеянность. Неудовлетворение метапотребностей влечет метапатологии (недоверие, цинизм, антипатию, дезинтеграцию, утрату чувства собственного «Я» и индивидуальности, депрессию, утрату смысла жизни и т.д.) [11, с. 498–499].

Согласно концепции Г. Олпорта, философия зрелого человека основана на ценностях, которые определяют порядок и смысл жизни. Исследователем была предпринята попытка разложить ценности на измеряемые опытным путем элементы, результатом чего стал «Тест изучения ценностей». Г. Олпорт предположил, что ни один человек не подпадает исключительно под какую-либо одну из основных ценностных ориентаций. Согласно Олпорту, комбинации ценностей необходимо представить в качестве черт более глубокого уровня: теоретической (высшей ценностью является раскрытие истины), экономической (предполагает оценку окружающего мира с позиций выгоды или пользы), эстетической (наивысшие ценности — форма и гармония. Восприятие окружающего с точки зрения привлекательности, уместности), социальной (любовь как единственно приемлемая форма человеческих взаи-

моотношений), политической (власть, влияние), религиозной (доминирующая ценность – мир как единое целое, единство мироздания) [12].

Таким образом, ценности и образованные на их основе ценностные ориентации являются значимым структурным элементом мировоззренческого уровня идентичности личности, определяющим оценку окружающего мира, общий подход человека к миру и к себе, детерминирующим поведение и изменение существующих условий, придающим смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам.

Знание, прошедшее стадию оценочности, становится убеждением. Убеждение – это важнейший компонент мировоззренческого уровня идентичности личности, который представляет собой не только интеллектуальную позицию, но и устойчивую психологическую установку, предполагающую принятие некоторой реальности, формирующей определенными идеями и воззрениями. А. Спиркин называет убеждения «золотым куполом храма мировоззрения»: «*Убеждения – это твердо составленная система взглядов, которые накрепко упрочились в нашей душе, при этом не только в сфере сознания, но и глубоко – в подсознании, в сфере интуиции, густо окрасившись нашими чувствами*» [9, с. 20]. Философ полагает, что убеждения составляют стержень мировоззрения и духовное ядро личности, они формируются в процессе социализации и не поддаются сознательному изменению. Однако убеждения способны «перерождаться», изменяться в периоды смены парадигмы знания или в переломные моменты индивидуального развития личности.

Убеждение человек принимает за непреложную истину и с ним согласовывает свои действия. Приведем слова Ф. Ницше: «Убеждение есть вера, что в известном пункте познания обладаешь безусловной истиной. Эта вера, следовательно, предполагает, что существуют безусловные истины; а также что найдены совершенные методы для их достижения; и, наконец, что всякий, кто имеет убеждения, пользуется этими совершенными методами» [7, с. 287]. Определяя убеждение как веру в обладание безусловными истинами, Ф. Ницше тем не менее противопоставляет убеждения вере на том основании, что убеждения человека могут меняться; эта изменчивость рождает мысль о возможности существования иных мнений и убеждений [7, с. 289].

И. Кант выделял логическое и практическое убеждение. Логическим является убеждение, свободное от всяких субъективных оснований, убеждение из *объективных* оснований. Практическое убеждение, или *моральная вера разума*, есть полное признание истинности по субъективным основаниям. И. Кант определяет *моральную веру разума* как веру в собственном смысле и противопоставляет ее знанию и всякому теоретическому или логическому убеждению вообще, так как она никогда не сможет возвыситься до знания. Так называемую историческую веру И. Кант не отличает от знания, так как она, как вид теоретического или логического признания истинности, сама может быть знанием.

Убеждению И. Кант противопоставляет уверенность, признание истинности из недостаточных оснований, относительно которых неизвестно, являются ли они только субъективными или также и объективными: «Хотя всякая уверенность ложна по форме (*formaliter*), поскольку именно в ней недостоверное познание кажется достоверным, однако по материи (*materialiter*) она может быть истинной. И этим уверенность отличается от мнения, которое есть недостоверное знание, поскольку оно и считается недостоверным» [4, с. 379–381].

Необходимо отметить тесную связь убеждений с верой. Убеждения трактуются как следствия веры, будь то *логическое* убеждение как следствие веры в обладание объективной истиной, или *практическое* убеждение как следствие веры в собственном смысле, признания истинности по субъективным основаниям.

И. Лойфман полагает, что формирование мировоззрения есть в конечном счете формирование убеждений: «...мировоззрение устанавливает и обосновывает конечные цели и должное направление деятельности человека. Мировоззрение... непосредственно детерминирует его деятельность в должном направлении. В этом аспекте мировоззрение выступает в качестве *системы убеждений* личности и является для личности наиболее общей формой мотивации познания и практического действия» [6, с. 9].

Наряду со знанием, ценностными ориентациями и убеждениями в структуру мировоззренческого уровня идентичности личности входят и идеалы как представления о совершенных ценностях. Идеалы являются результатом духовной практики индивида или общества, в то же самое

время оказывая воздействие на жизнь общества и отдельного человека. Наличие идеалов в структуре мировоззренческого уровня идентичности личности определяет направление ее развития, характеризует мировоззрение не только как отражение действительности, но и как стремление воздействовать на окружающий мир, в соответствии с идеалами преобразовывать его.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Идентичность формируется на основе мировоззренческого центра личности, который вырабатывается в процессе социализации путем идентификации со «значимыми другими» или определенными социальными группами как носителями того или иного мировоззрения. В структуре мировоззренческого уровня идентичности, представленного последовательно сменяющимися друг друга уровнями мироощущения/миросозерцания, мировосприятия/миропредставления, миропонимания, необходимо выделять знаниевую и ценностную (ценности, ценностные ориентации) составляющие. Знание, прошедшее стадию оценочности, становится убеждением, которое трактуется как следствие веры, будь то *логическое* убеждение как следствие веры в обладание объективной истиной, или *практическое* убеждение как следствие веры в собственном смысле, признания истинности по субъективным основаниям. Наряду со знанием, ценностными ориентациями и убеждениями в структуру мировоззренческого уровня идентичности личности входят и идеалы как представления о совершенных ценностях. Ценности, идеалы, убеждения, являющиеся структурными компонентами мировоззренческого уровня идентичности личности, становятся основаниями интеграции личностной и социальной идентичностей в единое целое, длящуюся идентичность, что объясняет непротиворечивость воплощения Я во множестве различных ситуаций социального взаимодействия.

#### Библиографический список

1. Акбердина А.Р. Ценностные ориентации как детерминанты процесса профессионального становления молодежи: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Уфа, 2006. – 22 с.
2. Гартман Н. Этика. – СПб.: «Владимир Даль», 2002. – 707 с.
3. Джахая Л.Р. Философское миропонимание: введение в научную философию // Философия: РЖ/РАН. ИНИОН. Сер.3, Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. – 2005. – №1 – С. 5–6.
4. Кант И. Логика. Пособие к лекциям 1800 // Кант И. Трактаты и письма. – М.: Наука, 1980. – С. 319–444.
5. Качанов Ю.Л. Проблема ситуационной и трансверсальной идентичности личности как агента социальных отношений // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2003. – С. 613–623.
6. Лойфман И.Я. О мировоззренческом самоопределении личности // Онтология и мировоззрение / Под ред. В.Н. Финогентова – Уфа.: УГИС, 2000. – С. 7–10.
7. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла. Прелюдия к философии будущего // Ницше Ф. По ту сторону добра и зла. Сочинения. – М.; Харьков, 1999. – С. 557–748.
8. Перов Ю.В., Перов В.Ю. Философия ценностей и ценностная этика // Гартман Н. Этика. – СПб.: «Владимир Даль», 2002. – С. 5–82.
9. Спиркин А.Г. Философия. – М.: Гардарики, 2003. – 736 с.
10. Философия / Под ред. В.Н. Лавриненко. – М.: Юрист, 2006. – 506 с.
11. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.
12. Allport G.W. Pattern and growth in personality. – N. Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1961.
13. Maslow A.H. Motivation and personality (3<sup>rd</sup> ed.) – N.Y.: Harper and Row, 1987.

## О НЕКОТОРЫХ «ПРЕДРАССУДКАХ» ФОРТЕПИАННОЙ ПЕДАГОГИКИ (психологические эксперименты в помощь фортепианной педагогике)

*В статье подвергаются пересмотру некоторые распространенные педагогические представления о методах формирования пианистических навыков и умений. Привлечение знаний в области современной психологии позволяет по-новому взглянуть на некоторые вопросы формирования исполнительских навыков и умений, и интенсифицировать процесс их выработки.*

**П**едагогам и профессиональным исполнителям хорошо известны общие принципы выработки исполнительских навыков и умений. Однако существует немало «мифов», т.е. давно и прочно укрепившихся в педагогике методических аксиом, не вполне соответствующих реальному положению вещей. Развенчать эти «мифы» помогают психологические исследования и эксперименты по формированию навыка.

**«Миф» первый: не ошибись!** Существует представление, что неправильное действие не только замедляет процесс формирования навыка, но даже препятствует ему, мешая выработке правильного действия.

Такой точки зрения придерживался известный фортепианный педагог Карл Леймер. Он считал, что сущность процесса упражнения состоит, главным образом, в безошибочном повторении соответствующего отрывка. В частности, Леймер писал: «Избегайте ошибок! Для учащегося, который должен быстро продвигаться вперед, особенно важно сразу, с самого начала не допускать ошибок. Это достигается в первую очередь очень медленной игрой упражнений, интенсивной концентрацией внимания, абсолютно точным ритмом (возможно с помощью громкого счета) и правильным положением пальцев» [16, с. 176].

Долгое время и в психологии считалось, что во время выработки навыка совершаемые неправильные движения препятствуют образованию навыка, вытесняя правильные варианты, тем самым не только тормозя, но и «откатывая назад» процесс формирования навыка. Так, например, психолог З.И. Ходжава утверждал, что «выработка навыка есть процесс только отчуждения правильного действия от других, а не вместе с тем и связывание его с ними» [27, с. 32]. На первый взгляд это кажется бесспорным, но есть и другая точка зрения. Изложим ее аргументацию более подробно.

Результаты психологического эксперимента И.А. Камышова и А.П. Чернышева показали, что

для формирования навыка полезным оказывается не только положительный, но и отрицательный опыт. Нам это кажется справедливым при условии, что формирование навыка происходит по-настоящему осознанно и каждое исполнение сопровождается анализом. Более того, любые варианты исполнения служат той почвой, на которой в последующем могут «вырасти» новые двигательные навыки. И.А. Камышов и А.П. Чернышев предположили, что «управление периферическим двигательным аппаратом возможно только путем выявления и устранения постоянно возникающих по ходу движения отклонений» [14, с. 104]. Опорой для этого предположения послужило положение о необходимости сенсорных коррекций при обеспечении точных движений, обоснованное Н.А. Бернштейном. Вместе с тем, авторы отмечают: «фактические данные свидетельствуют, что поправки по ходу выполнения не всегда обязательны при управлении движениями. Имеются целые классы двигательных актов, в которых сенсорные сигналы не успевают за время перемещения подвижного органа реализоваться в виде поправок» [14, с. 104]. Психологи пришли к заключению, что «хранящиеся в памяти данные о соотношении параметров выполненных движений и их фактических результатов составляют тот багаж, который является основой навыка и позволяет безошибочно решать двигательные задачи определенного класса (например, когда футболист должен отпасовать партнеру летящий к нему мяч), даже если они встречаются впервые» [14, с. 107].

Приведенные аргументы выглядят убедительно. Такую же позицию занимал Б.Ф. Ломов. Он считал, что «при организованном обучении важно показать обучаемому не только правильные, но и неправильные действия, а также соответствующие им сигналы» [18, с. 268]. Ибо одна из основных черт процесса формирования навыка, по мнению Ломова, – это выявление человеком сигналов, релевантных данной двигательной задаче.

Значение осознаваемости совершаемых неправильных действий при формировании навыка подчеркивает и психолог Е.П. Ильин: «Осознавание неточностей и ошибок в двигательных действиях является на первой стадии обучения действием обязательным условием, так как в противном случае повторное выполнение действий может лишь усугублять ошибку, закреплять ее» [12, с. 145].

Аналогичные мысли высказывали и некоторые выдающиеся пианисты-педагоги. Г.М. Коган, вопреки мнению многих музыкантов-исполнителей и методистов, советующих избегать каких-либо ошибок в работе над техникой, выдвинул смелый тезис: «Учиться на ошибках»! [15, с. 115]. Об этом же читаем у С.И. Савшинского: «Пользу приносит и та работа, которую можно определить, как отрицательный опыт. Знание – “не то!””, “не так!” – тоже знание. <...> Мало того, если работа доведена до осознанного умения, ее результаты, непригодные для данного случая, могут найти применение в каких-то других» [24, с. 106].

Сказанное приводит нас к следующему заключению. Действительно, при выработке навыка лучше делать все движения правильно. Но в реальной жизни мы не всегда имеем возможность сразу действовать правильно. Во-первых, вначале мы часто не знаем, *как* будет правильно (допустим, неизвестна аппликатура, а разная аппликатура – это разные движения), во-вторых, с изменением темпа, динамики, смысловых акцентов и других параметров может измениться и само представление о правильности движений, в т.ч. об аппликатуре. Поэтому, поскольку в начале процесса формирования навыка (иногда вплоть до заключительного этапа) не всегда ясно в полной мере какие действия по-настоящему правильные, период «исканий-ошибок» бывает не только полезен для выработки правильного действия/движения, но и необходим.

**Вывод: отрицательный опыт тоже полезен**, поскольку коррекция движений, т.е. их усовершенствование, происходит на уровне программы (мыслительного представления).

**«Миф» второй: «плато» неизбежны**, т.е. в процессе формирования навыков невозможно избежать возникающих время от времени периодов регресса.

Все педагоги знают, что в процессе выработки навыков неизбежно наступают моменты, когда никакая дальнейшая работа не приводит к улучшению результатов, эти периоды называются

«плато». График эффективности выработки двигательного навыка (так называемая кривая обучения), как правило, представляет собой зигзагообразную кривую с чередованием подъемов, спадов и «плато», характеризующихся отсутствием видимых результатов при повторях, неэффективностью действий. Такую картину динамики научения принято считать нормой, поскольку она обусловлена вполне объективными причинами. Об этом пишут и музыканты [напр., 24, с. 102–105] и психологи [напр., 23, с. 459]. Б.Ф. Ломов, в частности, отмечает, что «за внешней картиной *неравномерности* достижений скрываются процессы изменения стратегии деятельности человека, перестройки <...> механизма ее психической регуляции» [17, с. 227].

Возможно ли интенсифицировать процесс выработки навыка, избежать или минимизировать периоды «застоя»? Если да, то как это сделать? Результаты ряда психологических исследований позволяют положительно разрешить эти вопросы. Психологи утверждают, что эффект «плато» поддается воздействию с помощью *методического регулирования*. С.Л. Рубинштейн в частности, писал: «поскольку основными причинами задержки в выработке навыка является, с одной стороны менее активное упражнение вследствие утраты интереса и т.п., а с другой – необходимость от времени до времени методически перевооружиться, перейти к новым методам работы, в этих «плато» нет ничего фатального, рокового». Исходя из причин, Рубинштейн полагал, что «плато» – «это фактор, который, очевидно, поддается воздействию» [23, с. 460]. Видный исследователь в области психологии спорта А.Ц. Пуни также отводит методике ведущую роль в устранении «плато» при формировании двигательных навыков. Анализ «кривых» упражнений позволил ему сделать вывод о скачкообразности процесса развития навыка. Полученные Пуни экспериментальные данные свидетельствуют о ведущей роли методики обучения в успешности образования навыков. Им была сформирована методика обучения с учетом психологических закономерностей образования навыка, включающая: создание правильного представления о технике выполнения (действия); словесный отчет о качестве выполнения (действия); контроль за результатами (действия); специальные упражнения для развития отчетливости кинестетических ощущений при движениях [22, с. 22]. Таким

образом, минимизация спадов и плато-эффектов в процессе образования двигательных навыков (по Пуни) зависит от правильно выработанной методики обучения.

Психологи Н.Д. Гордеева, В.П. Зинченко и С.Б. Ребрик, применив микроструктурный метод, вскрыли существенные черты структуры инструментального пространственного действия (к числу таких действий относятся и пианистические). Основные выводы, полученные ими в результате исследования, свидетельствуют о том, что «Во-первых, <...> в процессе освоения действия меняются способы работы. Во-вторых, <...> не все компоненты двигательного действия совершенствуются одновременно. В-третьих, <...> каждое новое упражнение – это новый процесс решения задачи, процесс изменения и совершенствования средств и способов ее решения. В-четвертых, перцептивная часть действия в пространственном двигательном навыке <...> решающим образом определяет формирование и протекание исполнительской» [7, с. 100].

Исходя из сказанного, естественно полагать, что для того, чтобы формировать навык наиболее эффективно, минимизируя спады и «плато», на первом этапе следует *максимально избегать каких-либо изменений* в условиях, при которых протекает процесс выработки навыка, т.к. дополнительные задачи будут тормозить его образование. Ведь сознание и так при каждом новом повторении изменяет способы решения задачи, совершенствуя движения, а дополнительные сложности будут лишь отвлекать от сути процесса выработки навыка. Нередко происходит так: педагог, чтобы интенсифицировать выработку пианистического навыка, показывает данный прием пару раз и тут же предлагает другие варианты его отработки (например, смену артикуляции, техническую перегруппировку и т.д.) В результате процесс образования навыка не только не ускоряется, а, наоборот, тормозится. В последующем же, напротив, для закрепления выработанного навыка полезно использовать так называемые элементы деавтоматизации [подробнее об этом см. 12, с. 145]. Пианистами, к примеру, широко применяются такие методы работы как изменение штрихов, динамики, акцентов, темпов и т.п. В отношении выработки умения рекомендации прямо противоположны. Здесь устранение плато-эффекта достигается, скорее, за счет тренировки мышления, нежели движения, поэтому

успешная динамика процесса научения зависит от постоянного обновления условий выполнения действия.

«Плато» – это сигнал *изменить метод работы*, подобно тому, как боль является реакцией на причиняемый организму вред или неправильные действия. О воздействии на «плато» с помощью методического регулирования пишут и выдающиеся пианисты-педагоги. С.Е. Фейнберг полагает: «если упражнение не дает положительных результатов в короткий срок – за несколько часов или даже минут, – лучше его оставить и поискать другого способа тренировки» [26, с. 145]. С.И. Савшинский, глубоко изучивший проблему «плато», считает, что «повторяемое после некоторого перерыва накладывается на несколько иной жизненный фон. Тем самым оно укрепляется новыми ассоциативными связями. Их число возрастает. К тому же повторения воспринимаются мозгом, отдохнувшим во время перерыва. Свежее внимание и свежее отношение дают возможность как бы заново и по новому отнести к задаче и к своей работе <...>. Следовательно, полезно перемежать работу паузами» [24, с. 104–105].

Итак, для того, чтобы преодолеть эффект «плато» в процессе выработки навыка нужно уметь вовремя среагировать на него, изменив: 1) *способы* выработки (темпы, штрихи, акцентировку, группировку и т.д.); 2) *цели* выработки (например, сделать смысловой акцент не на качестве движений, а на художественной стороне – интонировании, динамике, образности и т.п.); 3) *«график»* выработки – отложить работу на некоторое время, заняться другими упражнениями, выработкой других навыков, имеющих «общее звено» с предыдущим или, напротив, совершенно иную двигательную структуру.

**Вывод:** мы не можем изменить природу образования навыка, но, учитывая ее, должны уметь своевременно *корректировать и изменять методику выработки навыка. Тогда возможно нивелировать отрицательный эффект «плато».*

**«Миф» третий: хорошо выработанный навык и, прежде всего, автоматизация движений – залог надежных действий в стрессовой ситуации.**

Принято считать, что при разрушении сложной системы прежде всего страдают ее высшие, позднее образовавшиеся уровни, а затем уже более низкие, генетически более ранние, т.е. стресс дискоординирует прежде всего мысли-

тельные процессы индивида (сознание), в то время как мышечно-механическая составляющая процесса (функционирующая на уровне подсознания) оказывается более прочной структурой. Этот факт не раз находил свое подтверждение. Так, согласно исследованию Ю.А. Индлина, «слуховому различению у тренированного испытуемого способствует процесс вокализации, обеспечивающий подключение *мышечной памяти, лучше, чем сенсорная сохраняющей информацию* о величине сенсорного эффекта, и выделение при высотном различении доминирующего сенсорного признака» [13, с. 126]. Известно также, что выработанные прежде двигательные навыки сохраняются у людей, страдающих амнезией. Одним из ярчайших примеров стабильности двигательного навыка при полном отсутствии функционирования памяти и самосознания служит легенда о манкурте, описанная в романе Ч. Айтматова [см.: 1, с. 107–126].

До недавнего времени краеугольным камнем в подготовке летчиков к полетам и правильным действиям в чрезвычайных ситуациях был двигательный навык с высокой степенью автоматизма. В инженерно-психологическом исследовании Н.Д. Заваловой, Б.Ф. Ломова и В.А. Пономаренко отмечено, что «заученная летчиком инструкция рассчитана на выполнение автоматизированных движений» [11, с. 88]. Однако психологи выявили необходимость смещения акцентов в методике обучения с выработки автоматизированных двигательных навыков на тренировку психических механизмов направленного восприятия и оперативного мышления. По их мнению, «высший уровень всегда остается ведущим, но он реализуется только через уровни нижележащие и поэтому зависит от них. И это отчетливо наблюдается в нормальных (обычных) условиях. Но в условиях необычных соотношение разных уровней может оказаться иным» [11, с. 94]. В наблюдаемых Н.Д. Заваловой, Б.Ф. Ломовым, В.А. Пономаренко случаях «распад начинался с сенсорно-перцептивного и сенсомоторного уровней; нарушений в области восприятия и движения при относительной сохранности мышления» [11, с. 106]. Психологами было проведено глубокое исследование по проблеме образования навыков «повышенной надежности» и влияния стрессовых факторов на их срабатывание. Авторы пришли к интересным результатам, указывающим на *ведущую роль психической регуляции* в процессе формирования

и реализации действий в нестандартной ситуации. Это, в свою очередь, определило, что *условием надежности действий в стрессовой ситуации в большей степени является умение адекватно формировать образы-эталоны, нежели автоматизация движений* [11, с. 92], и, следовательно, как утверждают психологи, «при обучении основной эффект дает не столько отработка исполнительских действий до уровня навыка, сколько формирование образа ситуации» [11, с. 8]. Иными словами, в новой методологии обучения первостепенное значение приобретает *формирование скорее мыслительных навыков, нежели двигательных*.

Повышению эффективности и надежности навыков в стрессовых ситуациях способствует не только полная осознанность приобретенного навыка, но и *осознание сложностей его применения* в конкретной нестандартной ситуации. Об этом свидетельствуют, в частности, данные экспериментов, проведенных И.Б. Соловьевой, в которых ставилась задача построения и исследования модели деятельности оператора на этапе принятия и реализации решения в условиях прыжка с парашютом.

Реализация операторами-парашютистами предложенной методики (определение времени свободного падения на основе приборной информации, заведомо ложной) сопровождалась высокой напряженностью, связанной с временной неопределенностью ситуации, а также с ответственностью за правильность своих действий. В ходе эксперимента выяснилось, что «вероятность правильного решения задачи увеличивается с повышением осознанной испытуемыми сложности ее содержания» [25, с. 110]. И.Б. Соловьева также отмечает, что «при решении оперативных задач в проблемной ситуации, состоявшем в выборе или построении способа действия, основная нагрузка <...> падает на оперативное мышление» [25, с. 112].

Действительно, именно психика и мышление, как ее часть, оказывают решающее значение в формировании и реализации навыков любого типа. Подтверждение этому факту находим и в исполнительско-педагогической практике. Так, при концертном исполнении произведения, в особенности полифонического, вследствие волнения (а публичное выступление всегда является стрессовой ситуацией) нередко возникают «сбои». Причиной этого отнюдь не всегда является недоученность произведения. Дело в том, что много-

часовые повторения одного и того же (придающие автоматизированность действиям) вовсе не гарантируют стабильности исполнения при стрессе. Наиболее эффективным методом работы служит, к примеру: 1) разделение произведения на фрагменты по смыслу (темы, противосложения, интермедии, секвенции, кадансы и т.п.); 2) осознание (проговаривание вслух) структуры, тонального плана произведения и каждого из фрагментов и т.д.; 3) транспонирование фрагментов, изменение регистров, динамики, штрихов и др., способствующие выработке гибкого мышления. Такая работа позволяет максимально обеспечить надежность исполнения в стрессовой ситуации.

Важно, однако, всегда помнить о *взаимовлиянии процессов мышления и движения*. Этот фактор учитывается при разработке методик в новых научных направлениях, таких как нейро-лингвистическая психология. Об этом, в частности, пишет психолог К.В. Динейка: «Психический тонус тесно связан с мышечным тонусом. <...> Психика управляет движениями, а целенаправленные специальные упражнения, влияя на центральную и вегетативную нервную систему, воспитывают навыки, необходимые для устойчивого поведения в необычных, подчас экстремальных условиях» [10, с. 5].

**Вывод: условием надежности действий в стрессовой ситуации является в большей степени умение адекватно формировать образы-эталон, нежели автоматизация движений.**

Вместе с тем, при выработке двигательных навыков следует учитывать фактор взаимовлияния автоматизации движений и мышления.

**«Миф» четвертый: исполнительские навыки и умения можно сформировать, играя художественные произведения, не прибегая к специальной работе над упражнениями (в т. ч. гаммами).**

Видный фортепианный методист, педагог К. Мартинсен писал: «тот, кто владеет предоставленной гармонией как даром природы, тому можно спокойно работать над пьесами и только над ними. Ибо если путь от слуховой сферы к кончикам пальцев и без того постоянно совершенно свободен, к чему тогда предварительно тратить время на освобождение того, что свободно уже от природы?» [19, с. 202]. Таким редким исключением был, например, выдающийся пианист С.Т. Рихтер. Ясно, что без работы над разнообразной художественной музыкальной литературой невозможно полноценное развитие музыкан-

та. Главный вопрос состоит в том, где наиболее эффективно вырабатываются исполнительские навыки и умения – ведь именно с помощью них исполнитель реализует свои художественные замыслы – в работе над художественными произведениями или в работе над специальными упражнениями (в т.ч. гаммами)?

«Неоспоримо, – считал выдающийся психолог XX века Н.А. Бернштейн, – что чем полнее и надежнее освоен двигательный навык, тем шире круг вариантов и осложнений задачи, которые не приводят к дезориентации и деавтоматизации и для решения которых субъект находит у себя адекватные координационные ресурсы» [5, с. 176]. Иначе говоря, при хорошо выработанном навыке варианты художественных решений исполнителя могут быть интереснее, сложнее и многообразнее. Именно надежность выработанных навыков является необходимым фундаментом для гармоничного художественного развития музыканта. Такой позиции придерживались Ф. Лист [20, с. 127], В.Х. Разумовская [3, с. 36–37], методист-психофизиолог И. Березовский [4, с. 31] и мн. др. В частности, выдающийся пианист-педагог Н.Е. Перельман писал: «Среди музыкантов-педагогов давно утвердилась истина: техника – средство, а не цель. Однако неправильное понимание этой бесспорной истины нередко приводит к ошибочным выводам о второстепенности чисто технических задач. Разве не следует на определенном этапе считать “средство” целью, то есть привлечь самое внимание ученика к вопросам технической тренировки? Нужно ли пренебрежительно относиться к гаммам, арпеджио, упражнениям и т.п.? Некоторые музыканты, признавая важную роль техники, требуют, однако, непрерывно связывать “техническую работу” с процессом создания художественного образа. И здесь иногда проявляется некая “стыдливость” в отношении к технике. Ведь любой настоящий пианист должен обладать крепкими пальцами, а этого можно добиться лишь постоянными упражнениями на рояле. При этом неизбежно наносится некоторый ущерб “художественному образу”. Но этот “ущерб”, пожалуй, менее значителен, нежели тот урон, который наносится искусству проламываемым пятым и слабым четвертым пальцами» [21, с. 8–9]. Подобное положение вещей отмечает В.А. Баринов и в цирковом искусстве: «Чем более отточено подсознательное исполнение трюков, тем больше свободы в сознательной



оценке происходящего. Это дает артисту глубже вникнуть в чувства и эмоциональную насыщенность характера, который он реализует в цирке» [2, с. 106].

Вместе с тем, «черновая» работа по формированию технических навыков не такая механическая, как может показаться на первый взгляд, т.к. существует взаимовлияние художественной и технической (двигательной) сторон процесса обучения, которое следует учитывать. О взаимозависимости мыслительных и физиологических процессов пишет, например, психолог Рой Джонсон: «То, во что мы верим, и то, как мы думаем, воздействует на нашу физиологию. Наша физиология воздействует на то, как мы думаем» [9, с. 12]. Другой психолог, Ф. Вилсон, также отмечает, что «музыкальное образование, по видимому, включает в себя такое развитие физической и неврологической функций, которое приводит к фактическому единству физического и психического состояния. В таком целостном состоянии само движение информативно не только в поэтическом смысле, но и в прямом, физиологическом» [6, с. 108]. Свободный двигательный аппарат освобождает путь от слуховой сферы к кончикам пальцев, а культура движений во многом определяет культуру художественного мышления. Поэтому формирование двигательных навыков является фундаментом исполнительского искусства, и для того, чтобы он был прочным, навыки должны стать обобщенными, т. е. перейти в умения.

Интересно в этой связи рассмотреть проблему эффективной выработки навыка на примере формирования конструктивно-технических умений, поскольку, по выражению С.Л. Рубинштейна, в процессе выработки двигательных навыков «упражняется и обучается не наша правая рука или левая нога, а мы сами». На основании проведенных психологических исследований Данг Зань Ань пришел к выводу, что «конкретный алгоритм, задавая учащемуся жесткую последовательность выполнения конкретных указаний действий, помогает ему выработать узкий стереотип действия. При этом мысленная активность учащегося невелика потому, что операционная сторона действия не является предметом осознания. Поэтому когда от учащихся требуется перенесение усвоенных операций в новые ситуации, то происходит резкое ухудшение результативности их работы» [8, с. 105]. Подобную ситуацию мы наблюдаем и в музыкальном исполнительстве —

овладев технически трудным пассажем в одном художественном произведении, исполнитель снова тратит почти столько же времени на аналогичную работу в другом сочинении.

В обобщенном же алгоритме, по мнению Данг Зань Ань, испытываемые сами исследуют пути и способы решения задачи. «Следовательно, — пишет он, — обобщенный алгоритм содействует оптимизации мыслительной деятельности учащихся» [8, с. 105]. Проведем параллель с методикой исполнительского искусства. Если в работе над художественным материалом стоит *задача преодолеть* поскорее техническую трудность, как препятствие, вставшее на пути решения художественной задачи, то в работе, направленной непосредственно на выработку определенного двигательного навыка — в работе над упражнением, основным вопросом является *поиск способов решения* двигательной задачи.

Преимущества применения обобщенного алгоритма в процессе упражнения очевидны. Данг Зань Ань пишет: «Именно под влиянием обобщенного алгоритма действия испытуемых становятся полностью осознанными, происходит свертывание и совмещение операций. На завершающей стадии овладения обобщенным алгоритмом действия учащихся становятся не только осознанными, но и прочными, стабильными» [8, с. 105]. Вновь проведем аналогию с музыкальным исполнительством: пробиваясь, нота за нотой, сквозь «дебри» замысловатых пассажей в художественных музыкальных сочинениях, исполнитель зачастую теряет из виду сущность технической проблемы, что может привести не только к уменьшению продуктивности занятий, но и к известной механистичности (неосмысленности) исполнения и более быстрому утомлению, нежели при технической работе над специальными упражнениями, предназначенными для выработки определенных пианистических навыков.

**Вывод: навык, выработанный на материале специальных технических упражнений, являясь своего рода «обобщенным алгоритмом», обладает большей прочностью и стабильностью в различных условиях в сравнении с навыком, образованным в процессе работы над художественными произведениями.**

**Заключение.** Проблема приобретения профессиональных навыков и умений актуальна для любой сферы человеческой деятельности, поскольку с каждым днем становится все ощутимее

стремление к сверхрезультатам. Стремительный прогресс требует все более совершенных методов работы. Однако ресурсы человеческого организма сравнительно ограничены, поэтому в области исполнительского искусства или спорта прогресс возможен уже не столько за счет каких-то новых технологий, сколько благодаря более полному и глубокому пониманию психофизиологических возможностей человека в конкретной области и применению вытекающего из этого понимания метода тренировки. В особенности это важно в области фортепианной методики, где сверхрезультаты (в частности, в детской педагогике) становятся при профессиональном обучении чуть ли не нормой.

Приведенные в статье примеры призваны помочь педагогам не только по-новому взглянуть на некоторые вопросы формирования пианистических навыков и умений, но и во всей своей педагогической деятельности активнее обращаться к научным достижениям современной психологии.

#### Библиографический список

1. *Айтматов Ч.Т.* Буранный полустанок: И дольше века длится день. ... Роман. – М.: Советский писатель, 1984. – 304 с.
2. *Баринов В.А.* Основы циркового творчества (Учебное пособие). – М., 2004.
3. *Бейлина С.З.* В классе профессора В.Х. Раумовской. – Л.: Музыка, 1982.
4. *Березовский И., Бардас В.* Психология техники фортепианной игры. – М.: Музсектор, 1928.
5. *Бернштейн Н.А.* О построении движений. – М.: Медгиз, 1947. – 450 с.
6. *Вилсон Ф.* Обучение рук, лечение рук / Пер. и коммент. М. Старчеус // *Homo Musicus* 95. Альманах музыкальной психологии. – М.: МГК, 1995. – 176 с.
7. *Гордеева Н.Д., Зинченко В.П., Ребрик С.Б.* О формировании сложных пространственных действий // *Вопросы психологии*. – 1978. – №3.
8. *Данг Зань Ань.* К сравнению двух способов формирования конструктивно-технических умений // *Вопросы психологии*. – 1977. – №3.
9. *Джонсон Рой.* 40 упражнений тренинга НЛП. – М.: «КСП+», 2001 (England, Gover, 1996). – 384 с.
10. *Динейка К.В.* 10 уроков психофизической тренировки. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 63 с.
11. *Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А.* Образ в системе психической регуляции деятельности. – М.: Наука, 1986. – 173 с.
12. *Ильин Е.П.* Умения и навыки: нерешенные вопросы // *Вопросы психологии*. – 1986. – №2.
13. *Индлин Ю.А.* Роль тренировки при слуховом различении // *Вопросы психологии*. – 1984. – №2.
14. *Камышов И.А., Чернышев А.П.* О механизме управления движениями // *Вопросы психологии*. – 1977. – №6.
15. *Коган Г.М.* Работа пианиста. – М.: Музыка, 1979. – 182 с.
16. *Леймер К.* Современная фортепианная игра (метод Леймера – Гизекина) // *Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве*. – М.; Л.: Музыка, 1966.
17. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984.
18. *Ломов Б.Ф.* Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. – М.: Педагогика, 1991. – 296 с.
19. *Мартинсен К.* Индивидуальная фортепианная техника. – М.: Музыка, 1966.
20. *Мильштейн Я.И.* Ф. Лист. Т. 2. – М.: Музгиз, 1956.
21. *Перельман Н.Е.* В классе рояля. – Л.: Музыка, 1986.
22. *Пуни А.Ц.* Психология спорта: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Л., 1952.
23. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.
24. *Савишинский С.И.* Работа пианиста над техникой. – Л.: Музыка, 1968. – 108 с.
25. *Соловьева И.Б.* Экспериментальное моделирование деятельности оператора на этапе принятия решения в условиях эмоционального стресса. // *Психологич. журнал*. – 1986. – Т. 7. – №2.
26. *Фейнберг С.Е.* Мастерство пианиста. – М.: Музыка, 1978.
27. *Ходжава З.И.* Проблема навыка в психологии. – Тбилиси, 1960.

Н.Д. Курочкина

## К ПРОБЛЕМЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ ЭВОЛЮЦИОННОГО ПОДХОДА

*Предлагается концепция модернизации образовательного процесса на основе эволюционного подхода.*

**А**ктуальность научной проблемы, рассматриваемой в статье, обусловлена необходимостью модернизации образовательного процесса, способного решать задачи не только повышения качества профессиональной подготовки специалистов, но и формирования интегральных характеристик личности, тесно связанных со смыслом жизни человека. Ведущей целью статьи является теоретико-методологическое и методическое обоснование концепции модернизации образовательного процесса на основе эволюционного подхода.

В настоящей работе под образовательным процессом понимается специализированная педагогическая система, интегрирующая в единое целое учебно-воспитательный и самообразовательный процессы, ставящая целью решение задач образования, воспитания и развития личности в соответствии с государственным образовательным стандартом. Опираясь на исследования О.П. Околелова [1], можно утверждать, что образовательный процесс функционирует в соответствии со следующими закономерностями: 1) включает генеральную внутреннюю цель, в которой находят свое выражение причинно-следственные связи, определяющие направления развития и обеспечивающие относительную устойчивость элементов и структуры; 2) все компоненты (аксиологический; содержательный, процессуальный, технологический) находятся в неразрывном единстве так, что усиление или ослабление одного из них сказывается на состоянии процесса в целом; 3) на функционирование и развитие образовательного процесса оказывает существенное влияние социальная среда.

В настоящей работе эволюция понимается как процесс, «в котором будущее не совпадает с прошлым, т.е. в котором нарушена симметрия между прошлым и будущим» [2, с. 110]. В.Н. Костюк подчеркивает, что эволюция объективной реальности – это способ её изменения, обладающий «чертами необратимости (нарушения симметрии между ее предысторией и будущим состоянием), альтернативности (возможности различ-

ных несовместимых между собой сценариев поведения), неустранимости малых флуктуаций, наличием обмена устойчивостью, приводящего к периодическим изменениям законов, по которым происходят изменения» [3, с. 31].

На основании сущности эволюционного подхода можно относительно модернизации образовательного процесса сделать ряд фундаментальных следствий:

- модернизация образовательного процесса является необратимой;
- будущее состояние образовательного процесса не похоже на его предысторию и установившееся состояние;
- нарушается принцип полного детерминизма: знание предыстории эволюции образовательного процесса далеко недостаточно для адекватного проектирования представления о будущем состоянии;
- свойство нелинейности: в пределах так называемого «конечного горизонта видимости» поведение эволюционирующего образовательного процесса в определенной степени детерминировано и предсказуемо. Однако, чем ближе очередная бифуркация, тем значительнее непредсказуемость поведения рассматриваемого процесса.

Педагогический опыт даёт основание для следующих двух также очень важных выводов: 1) устойчивый характер функционирования образовательного процесса в значительной мере обеспечивается путем систематического обновления методов и средств управления им; 2) для поддержания высокого уровня эффективности функционирования образовательного процесса необходимо систематически или даже непрерывно пересматривать состояние его компонентов для внесения в них корректив в соответствии с изменением субъектов воспитательного процесса и педагогической среды [1].

В непредсказуемости направления движения образовательного процесса в зависимости от той или иной педагогической ситуации и проявляется конкретно, прежде всего, свойство его нелинейности. Для таких процессов не сохраняет свою

силу классический принцип суперпозиции, т.е. справедливо в данном случае утверждение: результат одновременного воздействия нескольких факторов на образовательный процесс неравнозначен сумме результатов, вызываемых теми же факторами, если они действуют на процесс каждый по отдельности. Если теперь обратиться к педагогической деятельности, то многим из нас, преподавателям, надо избавиться от въевшегося в сознание представления, будто отдельными воздействиями на сверхсложные образовательные процессы можно чуть ли не с очевидной легкостью совершить их коренную перестройку или изменить существенным образом направление движения.

Другие характерные особенности функционирования и развития образовательного процесса связаны с такими его важнейшими свойствами, как самоорганизация и саморегулирование. Именно названные особенности лежат в основе нередко наблюдаемого в практической педагогике явления, когда педагогическая среда реагирует на внешнее воздействие далеко не всегда адекватно его целям. Мы считаем, что сегодня одной из актуальных проблем педагогической науки является следующая: как научиться управлять процессами, протекающими в поле образовательной системы, не с помощью идущих в линейной последовательности однозначных команд, а возбуждать их активность слабыми педагогическими импульсами? Педагогике предстоит найти пути, методы и средства, позволяющие оптимальным образом заменить идущие от субъекта управления команды на процессы самоорганизации воспитательных систем, возбуждения их внутренних сил, которые только и могут достаточно быстро порождать специфические педагогические структуры, способствующие оптимальному протеканию процессов обучения и воспитания. Вместе с тем, по поводу запуска механизмов самоорганизации и самонастройки образовательного процесса, можно высказать, исходя из практического опыта, следующие рекомендации: 1) обязательный учет мотивационных установок обучающихся; 2) организация образовательного процесса с опорой на удовлетворение стремления обучающегося к личностной самореализации; 3) использование в образовательном процессе широкого спектра педагогических процедур, имеющих целью удовлетворить творческие потребности воспитуемого.

Опираясь на сущностные особенности модернизации образовательного процесса на основе эволюционного подхода и основные положения системного и синергетического подходов в отражении образования (см. Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков [2, с. 61–65]), ниже раскрываются исходные теоретико-методологические условия модернизации рассматриваемого процесса:

**Первое условие.** Модернизируемый образовательный процесс должен быть адресно-ориентированным. Это означает, что ведущим основанием его построения являются свойства субъектов образования. Вполне понятно, что при проектировании образовательного процесса следует руководствоваться той генеральной целью, которая обеспечивает ему востребованность со стороны субъектов образования.

**Второе условие** предусматривает, что модернизируемый образовательный процесс должен быть функционально определен. Здесь речь идет о том, что процесс должен быть сориентирован на содействие субъектам образования в решении задач обучения и воспитания.

**Третье условие** предусматривает вариативность образовательного процесса. Совершенно очевидно, что жесткая регламентация не всегда способствует успешному решению воспитательных проблем. В этой связи имеет смысл при модернизации образовательного процесса отводить место его вариативности как ведущей предпосылки успешной реализации принципа субъект-субъектных отношений.

**Четвертое условие** предусматривает экспериментальную проверку модернизированного образовательного процесса. Здесь, по существу, речь идет о проверке справедливости построенной теоретической модели усовершенствованного образовательного процесса.

**Пятое условие** предполагает на этапе реализации модернизированного образовательного процесса обязательное диагностическое сопровождение. Очевидно, его назначение в том, чтобы своевременно информировать субъектов образовательного процесса о наблюдаемых отклонениях в решении образовательных и воспитательных задач.

В соответствии с **шестым условием** уточняется ведущий вариант модернизированного образовательного процесса, который и реализуется на практике. На основании многовекового опыта проектирования и реализации педагогичес-

Таблица 1

**Разветвленная программа изучения курса высшей математики  
(система оценки знаний – рейтинговая, фрагмент)**

Номер раздела, темы	Раздел, тема	Интервал положительных баллов	
		Минимум	Максимум
1 1.1(Б) 1.2(Б) 1.3	Обыкновенные дифференциальные уравнения (ДУ) ДУ первого порядка (1, п.п. 2,3) Задача Коши (1, п. 3) Физические задачи, приводящие к ДУ (1, п. 13)	40	60
1.14(Б)	Линейные ДУ высших порядков с постоянн. Коэффициентами (1, п. 25; п.п. 1.11 и 1.13)	40	40
2	Системы обыкновенных ДУ	40	30
3	Операционное исчисление	40	50
4	Математические модели систем автоматического регулирования	40	60
5	Операторный метод анализа линейных систем	40	60
6	Устойчивость систем автоматического регулирования	40	60
7	Приложения спектрального анализа к задачам автоматического регулирования	40	60

Примечания: 1. Вопросы базового модуля помечены буквой «Б».

2. Основной модуль составляют разделы 1–3.

3. Индивидуальный модуль формируется студентом путем добавления к основному двух разделов из расширенного модуля.

ких систем оставляются лишь те элементы и компоненты образовательного процесса, которые ни в коей мере не вступают в противоречие с принципами обучения и воспитания, проверенными всем опытом образования.

**Седьмое условие** определяет, что с началом реализации на практике модернизированного образовательного процесса начинается этап его функционирования. При этом каждый субъект образовательного процесса должен найти для себя *наиболее приемлемый вариант* освоения социального опыта. В функциональном аспекте образовательный процесс должен обеспечить воспитуемому достижение вполне конкретных личностных и социально значимых результатов (например, обеспечить успешное формирование базовых компетенций, связанных с будущей профессиональной деятельностью). Генетический аспект функционирования модернизированного образовательного процесса предполагает его целенаправленное развертывание для обеспечения качества решения воспитательных задач.

Эволюционный подход к модернизации образовательного процесса нацеливает нас на новые, прогрессивные формы организации обучения, на внедрение в педагогическую практику форм, методов и средств **открытого образования**, на широкое использование в учебно-воспитатель-

ном процессе оптимизационных и активных методов дидактики, компьютерных технологий. Здесь под открытым понимается образование, обеспечивающее личности, во-первых, обучение, индивидуализированное по времени, темпам, содержанию и, во-вторых, свободу выбора подходящей образовательной траектории [4].

Системным фактором открытого образования служит осознанная общественная потребность в предоставлении человеку свободы выбора образовательной стратегии и путей её реализации. Социальную привлекательность открытому образованию обеспечивают гуманизм и демократизм образования, гибкость и многообразие использования педагогических средств, способов и организационных форм, открытость образовательной системы по отношению к самоактуализации и самореализации личности. Гуманизм открытого образования реализуется через создание максимально благоприятных условий для всестороннего развития личности и, в частности, её творческой самостоятельности.

Ведущей формой организации образовательного процесса в пространстве открытого образования (в частности, дистанционного) является так называемая ситуативная обучающая система. К числу определяющих признаков такой системы мы относим:

Таблица 2

**Статистические итоги эксперимента по организации изучения студентами  
учебного курса по разветвленной программе  
(семестр 3, физико-технологический факультет, 2006–2007 учебный год)**

№ п/п	Показатели эксперимента	Количественные данные
1	Количество студенческих групп	5
2	Число студентов в потоке	104
3	Число студентов, принявших участие в эксперименте	77
4	Число студентов, запланировавших досрочную сдачу разделов курса	72
5	Число студентов, запланировавших досрочную сдачу экзаменов по всему курсу в соответствии со своей индивидуальной программой	49 (68% от 72)
6	Число студентов, которые сдали в течение семестра следующее количество разделов: – один – два – три – четыре – шесть	12 (16%) 18 (26%) 21 (29%) 8 (11%) 12 (18%)
7	Распределение студентов в зависимости от общего количества набранных баллов: менее 40 40–100 100–150 150–200 200–250 250–300 300–350 свыше 350	1 9 24 16 9 2 4 7
8	Число студентов, выбравших один из следующих вариантов построения индивидуальной модули: 1-3-2-4-5-6 1-2-3-4-6-7 1-3-5-2-4-7	8 28 6

– обращенность к процессам самореализации личности: механизмом запуска и функционирования ситуативной обучающей системы является учебная деятельность учащегося;

– динамичность: ситуативная система по мере развертывания образовательного процесса во временном пространстве может менять свою структуру и системные характеристики;

– диалогичность в постановке и разрешении учебных задач;

– неразрывность процессуальных составляющих обучения: педагогические средства ситуативной обучающей системы обеспечивают органическое единство процессов обучения и выявления знаний, выявления и закрепления знаний, процессов обучения и воспитания;

– непрерывно накапливаемый результирующий балл оценки учебной деятельности обучающегося.

Опытно-экспериментальные исследования [1] позволяют утверждать, что профилирование учебных курсов с опорой на воспитательную концепцию подготовки личности к самореализации, в конечном счете, приводит к модернизации образовательного процесса на основе требований эволюционного подхода. Формирование профилированного учебного предмета в виде радиально-концентрической модели, в центре которой находится понятийный базовый курс (отражающий фундаментальные знания), а от него радиально расходится сеть вариативных курсов, по сути, эквивалентно нелинейному структурированию курса на основе трех его системных модулей: базового, основного и расширенного (индивидуального).

Базовый модуль позволяет обучающемуся сформировать системную модель ведущих зна-

ний по профилированному курсу. Содержание основного модуля полностью отвечает требованиям государственного стандарта к учебной дисциплине. Расширенный модуль составляют: 1) дополнительный учебный материал, к которому учащейся может обратиться для углубленного изучения отдельных профессионально ориентированных тем курса; 2) специально разработанные разделы курса, материал которых должен удовлетворить профессиональные и творческие запросы обучающегося, сформировать конкретные составляющие готовности личности к жизненной самореализации; 3) системы творческих упражнений. Все три модуля – на уровне структурных компонент – включают: системы упражнений и задач, позволяющие выработать у обучающихся соответствующие умения и навыки; методы и средства управления процессом обучения; методы и средства итоговой оценки уровня достижения учебных и воспитательных целей.

Педагогическая база для практической реализации радиально-концентрической модели курса обеспечивается путем разработки его разветвленной программой (см. табл. 1).

В таблице 2 обобщены итоги эксперимента по организации изучения студентами курса высшей математики на основе разветвленной программе приведенной в таблице 1.

Проводя эксперимент с радиально-концентрической моделью учебного курса, мы стремились проследить те изменения, которые происходили в структуре данной образовательной среды по мере реализации студентами индивидуальных модулей. Элементы процесса самореализации личности в пространстве образовательной среды достаточно наглядно просматриваются в таблице 2 как в факте дифференциации лекционного потока на неформальные группы в зависимости от избранного каждым из студентов порядка изучения курса, так и в факте образования и рас-

пада групп с переменным составом, в которые объединялись студенты с целью подготовки и сдачи конкретного раздела курса. О высокой учебной эффективности методов и приемов непосредственного воздействия на механизмы самореализации личности убедительно свидетельствуют результаты сравнения качественных показателей усвоения курса высшей математики студентами контрольной и экспериментальных групп. Так, студенты экспериментальных групп, во-первых, в значительно большем объеме владели материалом, изученным самостоятельно по книге, во-вторых, более свободно устанавливали связи между разделами курса, между новой и старой информацией, в-третьих, много быстрее находили пути решения нестандартных задач.

Эксперимент также подтвердил предположение, что уровень сформированности готовности первокурсников к осознанной самореализации различим незначительно (доказано – выборки, составленные на основе студенческих групп, принадлежащих одной генеральной совокупности). Итоговая (в рамках рассматриваемого эксперимента) диагностика показала существенно более высокий уровень готовности к самореализации студентов экспериментальной группы, окончивших второй курс в условиях модернизации учебно-воспитательного процесса.

#### Библиографический список

1. *Околелов О.П.* Системы интенсивного обучения в вузе. – Липецк: ЛГТУ, 1992. – 137 с.
2. *Ильясов Д.Ф., Сериков Г.Н.* Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
3. *Костюк В.Н.* Теория эволюции и социально-экономические процессы. – Эдиториал УРСС, 2001. – 176 с.
4. *Околелов О.П.* Дидактическая специфика открытого образования // Педагогика. – 2001. – №6. – С. 45–51.

## РОЛЬ ОСЕТИНСКОГО ПРОСВЕТИТЕЛЯ Ц. АМБАЛОВА В СИСТЕМАТИЗАЦИИ И СОХРАНЕНИИ ПАМЯТНИКОВ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ ПОКОЛЕНИЙ

*Статья посвящена деятельности одного из видных просветителей и писателей Северной Осетии Ц. Амбалова. Цель статьи заключается в том, чтобы показать его роль в собирательстве и сохранении произведений фольклора для следующих поколений. Актуальность работы определяется практической значимостью творчества этого писателя и педагога в настоящее время, когда система воспитания подрастающих поколений столкнулась с целым рядом проблем. Педагогические идеи, которые Ц. Амбалов выражает в своих произведениях, остаются востребованными и сегодня.*

Народная педагогика Северного Кавказа всегда придавала большое значение словесным средствам воспитания подрастающих поколений, а именно, сказкам, преданиям, легендам и т.д. В каждой местности были свои сказители и певцы. Среди осетинских сказителей можно назвать имена М. Гарданова, Б. Алборова, Г. Дзагурова. К их числу относится и известный просветитель и педагог Цоцко Амбалов, который умел всюду находить все новые и новые образцы народного творчества. «Ц. Амбалов был одним из тех, которые стояли у истоков осетинской национальной культуры и литературы, которые делали в них первые уверенные шаги. Цоцко всю свою жизнь посвятил тому, чтоб собрать и объединить творческие ценности – сказания о нартах, народные сказки, повести, пословицы и песни. Его все называли “человек от народа”, “горец”» [6, с. 5].

По датам, которые он ставит на своих записях, видно, что они сделаны в 1920–1923 годах. Как отмечает просветитель Г. Бекоев, «в годы, когда все помыслы у всех были направлены к тому, чтобы как-нибудь сохранить свое физическое существование, когда вопрос о куске кукурузного хлеба становился вопросом жизни и смерти, когда воистину было не до песен и сказок старины, Цоцко остается упрямым “искателем жемчуга” в родной словесности» [3, с. 9].

Известный осетинский поэт Х. Плиев вспоминает, что Ц. Амбалов иногда «как будто случайно наталкивался на нужных ему людей, и этими случаями он пользовался постоянно». «Встреча... со стариком бывалым, собранный материал по случаю похорон во дворе покойника, служебная поездка, случайный разговор со знакомой древней старухой, общение с учащимися в школе – все это было использовано Цоцко, не создавая специальной обстановки для записывания» [5].

Ц. Амбалов был активным участником Осетинского историко-филологического общества, организованного в 1918 г. по инициативе профессора Г.А. Дзагурова при Осетинской Смешанной Учительской Семинарии. Работа в этом обществе помогла ему освоить научные принципы собирания и записи фольклорных памятников. Как вспоминает Г.А. Дзагуров, Цоцко был «ревностным собирателем фольклорных памятников... Метод его был таков: он записывал фольклорный памятник, передаваемый ему устно народным сказителем, не дословно, а отмечал у себя только узловые моменты, осто́в, а затем он сам этот осто́в оживлял, наполнял его по памяти... Так как Цоцко от природы обладал большим даром писателя и глубоким знанием родного ему осетинского языка, то получался новый литературный памятник, но уже как результат литературного творчества Цоцко...» [2, с. 4].

Об этом свидетельствует одна из записей протоколов и докладов, заслушанных на заседаниях Правления и общих собраний Осетинского историко-филологического общества за 1923 г., в которой приводится анализ прочитанных Ц. Амбаловым на заседании двух сказок на осетинском языке. «После чтения сказок, выслушанных с большим вниманием..., обращено внимание на метод записи Ц. Амбаловым памятников устного народного творчества; по словам самого Ц. Амбалова, он записывает не дословно, как передает певец или сказатель, а прослушивает от начала до конца, отмечая этапы сказания, а также те обороты и слова, какие он слышит впервые или же являются характерными для сказателя.

В силу этого сказания, записываемые Ц. Амбаловым, приобретают до некоторой степени личный колорит; личность же сказателя отступает на второй план» [7].



Его современник Георгий Бекоев вспоминает пословицу «На ловца и зверь бежит», говоря о его деятельности как собирателя народных сказаний. Ц. Амбалов пользовался каждым удобным случаем для записывания все новых образцов народного творчества. В выборе материала для записи он руководствовался личным чутьем... Отсюда все особенности его записей, одной из которых является субъективизм. Эта черта проявляется у него всюду и выдает ее цель, которую ставит себе Цоцко. Он ищет в народном эпосе источник идеалов для будущих поколений, – ищет то положительное в прошлой жизни, которое достойно сохранения, но может исчезнуть под напором новых форм быта и новых идей.

Ц. Амбалов, по его собственному признанию, никогда не записывал со слов рассказчика, а писал услышанное по памяти. «Иначе говоря, прирожденный народный певец и сказитель волею судеб оказался вооруженным культурными средствами для передачи тех духовных богатств, носителем которых он является, как подлинный народный поэт» [3, с. 9].

Ц. Амбалов – не столько собиратель, объективно записывающий народные сказания, сколько своеобразный сказитель, который сохраняет в неприкосновенном виде содержание записываемого народного сказания. Таким образом, записи сохраняют свое научное значение.

Однако Ц. Амбалову, как члену Осетинского историко-филологического общества и одному из активных собирателей фольклорных памятников, по заданию общества пришлось отказаться от своего метода и перейти на научный метод записи произведений устного народного творчества. Он сразу же понял все преимущества нового для него метода и строго стал придерживаться его.

Ниже приводится отзыв, который был дан о преданиях, записанных Ц. Амбаловым от народного сказителя Сандро Сидаква, на очередном заседании Осетинского историко-филологического общества, проходившего 9 марта 1924 г.: «Ц. Амбаловым с 25 февраля по 6 марта с.г. записано от С. Сидаква 37 сказаний. Из них 17 нартовских сказаний. Остальные представляют из себя сказки, легенды, посвящения и т.д. ...Что касается языка записанных сказаний, то в этом отношении мы получили ценный материал, так как у Сидаква язык отличается чистотой, ясностью и до некоторой степени образностью. В общем, записанные сказания являются ценным вкладом

в нашу работу по собиранию нартовского эпоса, находящегося на пути к полному забвению и вымиранию.

Нельзя не отметить с полным удовлетворением и того, что Ц. Амбалов вполне усвоил научные приемы записи сказаний, т.е. на этот раз записал сказания дословно, придерживаясь оборотов речи самого сказателя С. Сидаква» [7].

Собирая образцы народного творчества, Ц. Амбалов ставил своей основной целью дать подрастающему поколению материал для чтения на родном языке, материал, в котором ощущался самый острый недостаток, особенно в школе. Кроме познавательной ценности произведения устного народного творчества имеют воспитательное и мировоззренческое значение. Это очень хорошо понимал осетинский сказитель, как и то, что сказки, предания, легенды являются наиболее эффективными средствами воспитания детей, т.к. содержат богатейшие сведения о цели и смысле жизни.

Свою точку зрения о том, что является целью в воспитании подрастающих поколений, Ц. Амбалов сформулировал в сказке «Как договорились парень и девушка»: «Хорошие люди разные бывают: есть такие, которые все хорошее делают только для своего дома, для своей семьи по своим возможностям. Дальше его ничего не касается... Это хороший хозяин в доме, кормилец. Другой хороший человек – он не забывает свой дом, но кроме этого от него большой толк и для села, от его ума, совести и мужества. Он и есть хороший человек в селе... Чей ум и желания для народа, кто ведет свой народ по дорогам жизни, защищает его – это и есть известный человек» [6, с. 6].

Ц. Амбалов занимался собирательством и систематизацией народного творчества осетин с целью воспитания молодежи в лучших традициях родной Осетии. Он нес идеи возрождения человека в среду народа, пытался исследовать возможности человеческой личности, ее способности к духовному росту. В 1919 г. он писал известному осетинскому писателю Сармату Косирати, отсылая ему сказку: «Сармат! Ты скажешь: зачем нужна эта сказка? Отвечу: Каждый человек должен работать над собой по своим возможностям, а если он не стремится достичь высоких идей для себя и для своего народа, то он ничего из себя не представляет! В одно время человеку бывает труднее реализовать себя, в другое время – легче. Сейчас настало такое время для народа – раскрыть свои возможности» [1].

Ц. Амбалов обошел все села Северной и Южной Осетии, где записывал рассказы, песни, сказки и поговорки. Его работы помогли многим ученым, учителям, писателям, выпускающим книги на осетинском языке. Хотя он сам и не придумывал сказки, а слышал их от народа, твердо можно сказать, что «сказки написал Цоцко, так как в каждой строке виден его почерк, его литературный дар». Профессор Г. Дзагуров называл его «Осетинский Андерсен», так как он записывал фольклорные памятники, передаваемые ему устно народными сказителями [6, с. 11].

Одним из ведущих методов воздействия на детей Ц. Амбалов считал убеждение. Средств убеждения было много: это могли быть сказки, восхваляющие такие качества как трудолюбие, честность, доброта, справедливость, и высмеивающие жадность, лень, зависть и другие отрицательные черты человека; пословицы, поговорки, загадки и т.д.

Ц. Амбалов-собираатель подходил к народному творчеству своего народа как просветитель. Он хорошо понимал, какое огромное общественное, познавательное и эстетическое значение имеют фольклорные произведения для просвещения народа. В своей творческой деятельности он руководствовался теми критериями, которые должны оставаться основными при отборе народных преданий, сказок, легенд и т.д., а именно, историческая значимость запечатленной в записи действительности, степень отражения в ней типичных черт народного быта, звучание общенародных интересов и, наконец, уровень поэтической красоты.

В записях Ц. Амбалова представлены разнообразные типы сказок. Это и сказки о животных, и волшебные-фантастические, и бытовые. Они отражают общечеловеческие темы и идеи, и вместе с тем, характерные для горцев нормы общественного быта, особенности мировоззрения. Общепринятая для сказок борьба добра и зла с неизменной победой добрых сил проходит лейтмотивом в записанных им произведениях. В них находят осуждение такие пороки, как ложь, туеядство, коварство, жестокость, зависть, и поощряются такие качества, как мужество, честность, верность слову и долгу, трудолюбие, ловкость и другие.

Социальный смысл сказкам придает и отраженный в них тяжелый труд народа, когда результаты труда присваиваются хозяевами. Жертвами несправедливости выступают крестьяне, стари-

ки, бедняки, падчерицы, что еще раз подчеркивает социальное неравенство в обществе.

Сказки, записанные Ц. Амбаловым, отличаются художественной завершенностью, что выражается в увлекательности сюжета, богатстве выразительных средств, красочности языка. Эти фольклорные произведения, обличая человеческие пороки и недостатки, прививают детям определенные нравственные качества, обучают правилам поведения в обществе...

Одним из величайших памятников культуры аланского средневековья является нартский эпос. «Нартский эпос часто именуется энциклопедией осетинской жизни. Он и в самом деле является хранителем культуры народа, фольклорным памятником великим героям и событиям прошлого, собранием образцов, на которых воспитывались сотни поколений. Как чудо удивительна судьба нартских сказаний, которые дошли до нашего времени благодаря народным певцам, передававшим их из уст в уста, из поколения в поколение» [4, с. 12].

Первые записи нартских сказаний относятся к 60-м годам XIX века. Пионерами в изучении национальной культуры и фольклора, приступившими к сбору эпических текстов, были В. Цораяев, Г. и Д. Шанаевы. Они нашли много последователей в среде осетинской интеллигенции. Одним из деятелей осетинской культуры, записавших великолепные образцы эпического творчества был Ц. Амбалов, который делал эту работу с большой любовью и старанием.

В 1920-е годы осетинская литература ставила и решала проблемы современной жизни и истории народа. Институты располагали огромным фольклорным материалом, собранным разными лицами еще до Октября. В 1925 г. Северо-Осетинский научно-исследовательский институт издал первый выпуск «Памятников народного творчества осетин» на осетинском и русских языках, а в 1927 г. – второй выпуск. Третий выпуск, куда вошли сказки, предания, притчи, собранные Ц. Амбаловым, был издан в 1929 г.

1930-е годы стали периодом тяжелых утрат, когда осетинская литература лишилась многих творческих сил и талантов. Это такие литераторы как А. Кубалов, Г. Малиев, Г. Бараков, А. Тибилов, С. Косирати и другие. В их числе был и Ц. Амбалов, который не смог завершить свою литературную и педагогическую деятельность, так как в октябре 1937 г. в расцвете творческих сил по доносу клеветников его арестовали. После ареста и гибели

ли Цоцко Амбалова, его творческое наследие, а вернее, та его часть, которую удалось спасти от уничтожения, было скрыто от народа на долгие годы в силу известных идеологических причин, и только относительно недавно народ Осетии получил возможность узнать и оценить этого выдающегося писателя, публициста и просветителя.

#### Библиографический список

1. Архив Северо-Осетинского института гуманитарных и социологических исследований (СОИГСИ), ф. 30, оп. 1, д. 13.
2. Архив СОИГСИ. Фонд Дзагурова Г.А., оп. 1, д. 193.
3. Бекоев Г. Ц. Амбалов как собиратель памятников осетинского народного творчества // Памятники народного творчества осетин в записи Ц. Амбалова. Вып. 3. – Владикавказ, 1928. – С. 5–6.
4. Гутиев К. Сказания о нартах. – Орджоникидзе, 1989. – С. 124.
5. Плиев Х. Воспоминания о Ц. Амбалове. – Музей осетинской литературы.
6. Цаллагов В. Несколько слов о Ц. Амбалове // Амбалов Ц. Произведения. – Владикавказ, 1991. – С. 5–14.
7. Центральный государственный архив Республики Северная Осетия-Алания (ЦГА РСО-Алания), ф. 49, оп. 1, ед. хр. 564.

Ю.Ю. Поспелова

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС И ЕГО ХАРАКТЕРИСТИКИ

*Настоящая статья посвящена выявлению сущностных характеристик педагогического дискурса и определению понятия интеллектуальное взаимодействие субъектов образовательного процесса.*

**П**онятие *дискурс* широко используется в современной науке и рассматривается с разных позиций. В рамках целого ряда научных дисциплин к настоящему времени сформировались три основных подхода к его пониманию: дискурс как цельнооформленное речевое произведение, обусловленное лингвистическими и экстралингвистическими характеристиками; вид речевой коммуникации; общение, реализуемое в каком-либо общественном институте. В настоящей статье понятие *дискурс* трактуется с социолингвистических позиций как институциональное общение людей, обусловленное их принадлежностью к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации.

*Институциональный дискурс* представляет собой специализированную клишированную разновидность общения между людьми, которые могут не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данного социума, используя расширенный код общения. Специфика институционального дискурса раскрывается в типе общественного института, который в коллективном языковом сознании обозначен особым именем, обобщен в ключевом концепте этого института (медицинский – здоровье, педагогичес-

кий – обучение и т.д.), связывается с определенными функциями людей, общественными ритуалами и поведенческими стереотипами, а также текстами, производимыми в этом социальном образовании. Ядром институционального дискурса является общение базовой пары участников коммуникации – врача и пациента, преподавателя и обучаемого и т.п. [6].

*Педагогический дискурс (ПД)* – один из типов институционального дискурса. Основные характеристики понятия *педагогический дискурс* были описаны в ряде работ (Т.В. Ежовой, Н.С. Зубаревой, В.И. Карасика, О.В. Коротеевой, А.П. Липаева, М.Н. Черкасовой и др.). Исследователи полагают, что ПД объективно выделяется на основе следующих конститутивных признаков: определённой цели, стратегий, ценностей, подвидов и жанров, прецедентных текстов и различных дискурсивных формул. Определяющим моментом в речевой деятельности является *цель*, в соответствии с которой говорящим разрабатывается стратегический план, включающий выбор необходимых для достижения данной цели средств. В ПД выделяются две основополагающие цели, связанные 1) с формированием структур знаний (концептов) в сознании обучаемых и усложнением уже имеющихся концептов за счёт

учебно-познавательной деятельности обучаемых; 2) с социализацией подрастающего члена общества, т.е. передачей ему социальных ценностей и норм поведения.

Достижение целей общения реализуется при помощи определённых *коммуникативных стратегий*, которые представляют творческую поэтапную реализацию коммуникантом плана построения своего речевого поведения для достижения общей языковой / неязыковой цели общения. Выделяют следующие коммуникативные стратегии: а) объясняющую, т.е. сориентированную на информирование человека, сообщение ему знаний и мнений о мире; б) оценивающую, реализующуюся в праве учителя давать оценку событиям, персонажам, о которых идёт речь при обучении, а так же достижениям ученика; в) контролирующую, направленную на получение объективной информации об усвоении знаний, сформированности умений и знаний и принятии системы ценностей обучающимся субъектом; г) содействующую, состоящую в поддержке и исправлении учащегося; д) организующую, заключающуюся в совместных действиях участников общения и в создании благоприятных условий и доброжелательной атмосферы для общения [8, с. 6].

Стратегии ПД состоят из *коммуникативных интенций*, конкретизирующих его основную цель. Считается, что **структуру** ПД можно представить как цепь взаимосвязанных речевых интенций педагога и учащегося. Основными единицами речевого взаимодействия в ПД выступают речевые акты, в которых реализуются коммуникативные интенции субъектов взаимодействия. Несколько речевых актов образуют речевой шаг, тематически оформленная последовательность чередующихся речевых шагов представляет собой речевой цикл, все речевые циклы, объединённые одной темой и целью, составляют блок речевого взаимодействия [10].

**Ценностная составляющая** ПД проявляется в приобщении нового члена общества к культурным ценностям социума, сообщении информации о нормах и правилах речевого и неречевого поведения, принятых в обществе. Ценности ПД соответствуют ценностям социализации как общественного явления; они могут быть зашифрованы пословицах, поговорках, афоризмах, например: *Яйца курицу не учат; Дурака учить – что мертвого лечить; Тяжело в ученье – легко в бою!* и т.п. Ценности ПД могут проявляться в различ-

ных модификациях в прецедентных текстах в прецедентных текстах, к которым в относятся учебники, справочная учебная литература, хрестоматии, тексты детских книг, песен и т.п.

**Жанры** ПД могут быть исчислены на основании реально существующих естественно сложившихся форм общения: урок, лекция, семинар, зачёт, экзамен, родительское собрание, диспут, беседа родителей и ребёнка, учителя и ученика и т.п. Урок как основная форма организации учебного и педагогического взаимодействия представляет собой серии учебно-речевых ситуаций (установление контакта, привлечение внимания, объяснение, закрепление, повторение материала, опрос), на основе которых О.В. Коротеевой выделяются основные жанры педагогического дискурса: контакт (фатическое общение); объяснение (сообщение и комментирование новой информации); упражнения (формирование и закрепление умений и навыков); контроль (подведение итогов обучения) [8]. Выделенные жанры предполагают использование определённых дискурсивных формул, например: *здравствуйте, садитесь; слушайте внимательно и будьте готовы ответить на вопрос; к доске пойдёт...; откройте дневники, запишите домашнее задание и т.п.*

Все перечисленные черты ПД действительно являются его неотъемлемыми характеристиками, однако основополагающей сущностной характеристикой ПД, всё же, является категория *взаимодействия*. Эта категория диалектики отражает «процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и изменение состояния или взаимопереход, а также порождение одним объектом другого» [3]. Взаимодействие – это вид непосредственного или опосредованного, внешнего или внутреннего отношения, связи. Институциональный дискурс как сфера профессионального общения характеризуется **интеллектуальным взаимодействием** людей, представляющим собой обмен информацией в их совместной профессиональной деятельности и личностном взаимодействии – сотрудничестве. Интеллектуальное взаимодействие следует отличать от обыденного общения, поскольку его целью является совместная выработка некоего *интеллектуального продукта* – результата обмена информацией в совместной мыслительной профессионально-ориентированной деятельности субъектов взаимодействия, её творческой переработки, интерпретации и языковой объективации.

Характер интеллектуального взаимодействия зависит от коммуникативно-прагматического контекста, в котором оно протекает. Данный контекст образуют субъекты взаимодействия, информационное сообщение, предмет сообщения, время и место совершения интеллектуального взаимодействия, его место в дискурсе, выбранный канал связи, взаимоотношения субъектов взаимодействия, их личные практические цели и намерения, их социальные статусы и роли и т.п. Социальные роли и статусы субъектов взаимодействия влияют на характер интеллектуального взаимодействия и интеллектуального продукта. Согласно теории социальных ролей, личность определяет в системе социальных отношений определённое место, позицию или роль – «нормативно одобренный образ поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную позицию» [7]. В социально-культурный статус, который имеет каждый человек, входит профессия, должность, семейное положение, образование [2]. Из соотношения социальных статусов субъектов интеллектуального взаимодействия и принимаемых ими ролей складывается такой фактор ситуации, как социальные взаимоотношения, которые могут быть симметричными, или ролевыми (основанными на равенстве) и асимметричными, или статусными (основанными на неравенстве, различиях в отношениях между партнёрами) [1]. Помимо этого, степень знакомства субъектов интеллектуального взаимодействия, из которой складывается понятие *тональности* общения (высокая, нейтральная, нейтрально-обиходная, фамильярная [9], а также нормы коммуникативного поведения (общесекторные, групповые, ситуативные и индивидуальные нормы) [11] также влияют на характер интеллектуального взаимодействия.

Интеллектуальное взаимодействие преподавателя и обучаемого в ПД предполагает взаимное умственное воздействие субъектов образовательного процесса друг на друга в их совместной (обучающей, педагогической и учебной) деятельности и межличностных отношениях, ведущее к изменению интеллектуального состояния одного или обоих субъектов. Интеллектуальным продуктом такого взаимодействия могут выступать суждения, умозаключения, сочинения, доклады, проекты и т.п. Интеллектуальное взаимодействие преподавателя и обучаемого социально ориентировано и предполагает асимметричные (статусные) отношения, поскольку субъек-

ты взаимодействия исполняют разные социальные роли.

Такой вид взаимодействия может иметь однонаправленный и взаимонаправленный векторы. В педагогике однонаправленный вектор был, в своё время, присущ авторитарной парадигме взаимодействия – педагогическое воздействие педагога на ученика как обусловленность поведения ребёнка действиями взрослого («субъект педагог – объект ученик»). Педагогическое взаимодействие в современных условиях строится в рамках «субъектно-субъектной» педагогической парадигмы («субъект педагог – субъект ученик»), основывающейся на принципе совместной ценностной деятельности.

Ядром ПД является интеллектуальное взаимодействие базовой пары участников коммуникации – преподавателя и обучаемого, каждый из которых осуществляет свою *интеллектуальную деятельность*. Интеллектуальная деятельность преподавателя состоит в передаче знаний, обмене информацией с обучаемыми, управлении их познавательно-практической деятельностью и регулировании взаимоотношений между ними. Интеллектуальная деятельность обучаемого – это восприятие транслируемой преподавателем (либо содержащейся в учебных пособиях) информации, её переработка, усвоение и ретрансляция.

Интеллектуальное взаимодействие в ПД представляет собой сложный денотат, комплекс ситуаций (*ситуация* – совокупность взаимосвязанных предметов и явлений, а элементы ситуации – дискретно выделяемые при её восприятии предметы, процессы и их признаки [4]):

- *ситуация обучения* – передачи, восприятия, переработки и усвоения знаний, например: В ходе обучения учащиеся должны научиться сознательно и рационально использовать возможности, предоставляемые компьютерной техникой, для решения жизненных задач;

- *ситуация формирования личности* обучаемого, например: Работа над древним эпосом прояснила для восьмиклассников основы национального самосознания;

- *ситуация профессионального общения преподавателей*, например: Одни психологи, а вслед за ними и методисты предлагают исключить родной язык из преподавания ИЯ, усваивать ИЯ без осознания правил, путей практического пользования им;

- *ситуация учебного взаимодействия обучаемых*, например: Подводя итог в разговоре о правописании согласных в корне слова, разрешаем

детям произвести взаимопроверку написанного и подчеркнутого;

– *ситуация взаимодействия обучаемого с учебным материалом*, например: Выписать из учебника слова на указанные учителем правила и подобрать к ним однокоренные слова.

Выделим компоненты интеллектуального взаимодействия в ПД.

**Учебно-педагогический компонент** ИВ включает учебно-научное и педагогическое взаимодействие. Под *учебно-научным взаимодействием* мы понимаем процесс мотивированного обмена учебными и учебно-научными текстами, в ходе которого обучаемый включается в процесс смыслового восприятия, переработки, усвоения и интериоризации получаемой знаковой информации, формирующей его когнитивную базу. *Педагогическое взаимодействие* – это «процесс совместной деятельности участников образовательного процесса, имеющий педагогическую цель, опирающийся на установленные нормы и ценности, имеющий следствием изменения в ценностях, установках, деятельности, личностном миропонимании, поведении, развитии соответствующих знаний, умений и навыков» [5].

**Научно-практический компонент** ИВ характеризует интеллектуальное взаимодействие не только базовой пары преподаватель – обучаемый и её вариантов: преподаватель – обучаемые (например, чтение лекции), преподаватели – обучаемый (например, выпускной экзамен). Это также и взаимодействие преподавателей в режимах преподаватель(и) – преподаватель(и), например: педсовет, занятия на курсах повышения квалификации, конференция работников образования и т.п.

Содержание **учебного компонента** ИВ составляет взаимодействие учащихся в ПД, которое происходит в режимах обучаемый(ые) – обучаемый(ые), например: урок-семинар, эвристическая беседа, научно-практическая конференция учащихся и т.п. Это также и взаимодействие обучаемых с учебным материалом, изложенным в письменных и других источниках.

### Выводы

1. Системообразующими признаками педагогического дискурса являются цель, ценности, стратегии, жанры и прецедентные тексты.

2. ПД как личностно-ориентированная разновидность институционального дискурса характеризуется интеллектуальным взаимодействием преподавателей и обучаемых в процессе формирования у последних определённых структур знаний о мире, норм поведения и ценностей, развития личности.

3. Интеллектуальное взаимодействие в ПД предстаёт в единстве его компонентов: учебно-педагогический, научно-практический и учебный.

### Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект-пресс, 2008. – 363 с.
2. Богданов В.В. Речевое общение: прагматические и семантические аспекты. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. – С. 29.
3. Витвицкая Л.А. Взаимодействие субъектов образовательного процесса // Вестник ОГУ. Т. 1. Гуманитарные науки. – 2005. – №10. – С. 77.
4. Гак В.Г. Семантическая структура слова как компонент семантической структуры высказывания // Семантическая структура слова. – М.: Наука, 1971. – С. 80.
5. Ежова Т.В. К проблеме изучения педагогического дискурса // Вестник ОГУ. Том 1. Гуманитарные науки. – 2006. – №2. – С. 54.
6. Карасик В.И. Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: Сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 1999. – 196 с.
7. Кон И.С. Социология личности. – М.: Просвещение, 1967.
8. Коротеева О.В. Дефиниция в педагогическом дискурсе: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 1999. – 24 с.
9. Лендел Ж. Обращения, приветствия и прощания в речевом этикете современных венгров // Национально-культурная специфика речевого поведения. – М., 1977. – 193 с.
10. Липаев А.П. Педагогический дискурс как средство социального воспитания сельских школьников: Дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2004. – С. 36–37.
11. Стернин И.А. Улыбка в русском коммуникативном поведении // Русское и финское коммуникативное поведение. – Воронеж, 2000. – Вып. 1. – С. 4–20.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКИХ ТУРИСТИЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

*В статье описано исследование изучения социальной идентичности детей, субъективного восприятия норм и правил детских туристических объединений, субъективного восприятия смысловых конструкторов жизнедеятельности юных туристов.*

Исследование было проведено в государственном образовательном учреждении дополнительного образования детей «Костромской областной центр детско-юношеского туризма «Чудь» в декабре 2007 года. Участниками исследования стали подростки в возрасте 13–16 лет из Костромы и Костромской области, всего 17 человек.

Данное исследование состояло из трех частей. В первой части исследования была использована методика М. Куна и Т. Макпартленда «Кто я?». Полученные данные были интерпретированы в соответствии со сложившимся в костромской психолого-педагогической школе подходом (С.Н. Смирнов, 2002; Е.В. Буслова, 2005; Т.А. Недоводеева, 2006) – ответы объединены в 12 групп по сферам социальной идентификации (табл. 1):

- сфера реализации воспитательных задач (туристического объединения);
- общечеловеческая;
- половая;
- роли, касающиеся черт характера;
- межличностные отношения;
- школьное образование;
- семейные отношения;
- познавательная;
- любительская;
- сфера субкультурной принадлежности;
- профессиональная;
- гражданская и патриотическая.

На основе полученных данных можно сформулировать следующие выводы:

- наиболее значимыми для участников исследования являются такие сферы социальной идентификации, как сфера реализации воспитательных задач, общечеловеческая, половая и роли, касающиеся черт характера;
- среди сфер социальной идентификации среднего уровня значимости необходимо выделить сферу межличностных отношений, школьное образование, семейные отношения, познавательную, любительскую, сферу субкультурной принадлежности;

– туристическая деятельность не только преобладает над другими видами любительских занятий, но и занимает первое место по значимости среди всех сфер социальной идентификации, опережая общечеловеческую сферу, сферу школьного образования и семейных отношений;

– такие сферы, как школьное образование и семейное воспитание, оказались не такими значимыми для детей-туристов, возможно, вследствие не слишком хорошей успеваемости в школе и не очень дружных отношений в семье;

– в группе сфер высокого уровня значимости оказалась сфера ролей, касающихся черт характера, вероятно потому, что в туристической среде человеческое начало преобладает над социальным.

Вторая часть исследования состояла в изучении субъективного восприятия норм и правил, регламентирующих жизнедеятельность объединений детского туризма. Участниками предлагалось сформулировать в свободной форме пять основных правил, которым должен следовать настоящий турист.

Ответы участников были объединены в две группы – нормы, регламентирующие отношения, и нормы, регламентирующие действия (на основе положения А.В. Мудрика «отношения к миру и с миром, к себе и с самим собой»).

Среди наиболее значимых сфер жизнедеятельности туристического объединения были выделены следующие (табл. 2):

- отношение к старшим;
- сфера туристической деятельности;
- межличностные отношения;
- деловые отношения и организационные требования;
- вредные привычки;
- отношение к себе и с собой;
- познавательная деятельность.

Из таблицы 2 видно, что первое место среди всех норм для детей-туристов занимают нормы, регулирующие отношение к старшим (30%), на втором месте нормы в сфере туристической дея-

Таблица 1

## Сферы социальной идентификации участников объединений областного центра детского туризма

№	Название сферы	Примеры ответов	Абсолютные значения	Относительные значения (%)
<i>Высокий уровень значимости</i>				
1	Сфера реализации воспитательных задач	турист (ка) (11), краевед (3), спортсмен (3), скалолаз, Ich bin sportlich (спортивный), умею вязать узлы, участник, костровой (3), завхоз (2), казначей	27	15,9
2	Общечеловеческая	человек (17), личность (2), индивидуум, часть природы (2), животное (2), многоклеточное	25	14,7
3	Половая	парень (5), мужчина (5), мужик, мальчик, девочка (4), бабник, секс-бомба	18	10,6
4	Роли, касающиеся черт характера	весельчак, крутой, приколист, шутник, балагур, нервный, выносливый, интересный, весёлый, грустный, непонятный, неверующий, силач, ловкач, оптимист, мартышка	16	9,4
<i>Средний уровень значимости</i>				
5	Межличностные отношения	друг (2), пример (для подражания), герой (2), помощник, часть коллектива, капитан (4), капитан команды, клоун, сам по себе	14	8,2
6	Школьное образование	ученик (-ца) (7), учащийся (2), школьник, ученик лицея №41 г. Костромы	11	6,4
7	Семейные отношения	сын (2), дочь, дочка, мамина дочка, племянница, внук (2), внучка	9	5,3
8	Познавательная	умник, умный (3), хорошо считаю, любитель читать, Ich bin klug (нем. =умный), фантазёр, выдумщик	9	5,3
9	Любительская	фанат, вышивальщик, фотограф (2), бегун, художник, музыкант	7	4,1
10	Сфера субкультурной принадлежности	перец, чувак (3), чудо в перьях, ошибка природы (2)	7	4,1
<i>Низкий уровень значимости</i>				
11	Профессиональная	работник, медик (2)	3	1,7
12	Гражданская и патриотическая	гражданин	1	0,6

тельности (23,5%), далее следуют межличностные отношения (20%), деловые отношения и организационные требования (12,9%), вредные привычки (7%), отношение к себе и с собой (2,3%), последнее место по значимости занимает познавательная деятельность (1,2%).

При обработке данных исследования обнаружился интересный факт, который заключается в том, что для детей-туристов на первом месте оказались иерархические отношения: уважительное отношение к старшим, выполнение всех их требований, запрет выполнения каких-либо действий без разрешения тренера, руководителя или капитана

команды). Вероятно, такой результат связан с тем, что туристическая деятельность во многом сопряжена с опасностью для жизни, поэтому очень важно быстро и чётко выполнить каждую команду вышестоящего лица. В таких условиях ответственность взрослого за жизнь детей является причиной его непререкаемого авторитета.

В то же время достаточно высокий процент занимают межличностные отношения, доминирование которых является нормой для подростков. К тому же, нахождение в походе связано со своеобразной изоляцией от внешнего мира, и отношения тех, кто находится рядом в данном мес-



Таблица 2

**Нормы, регламентирующие жизнедеятельность участников объединений  
областного центра детского туризма**

	Нормы отношений к миру	Кол-во	Нормы взаимодействия с миром	Кол-во	Всего
Отношение к старшим	уважать старших	1	выполнять все указания, слушать руководителя, слушать капитана команды (3), выполнять обязанности старших, слушаться старших (2), слушать преподавателя, слушаться тренера (3), не перечить тренеру, выполнять требования руководителя, слушаться Наталью Владимировну, выполнять команды тренера, не лазать без разрешения (4), не бегать (по лестнице) без разрешения (2), не прыгать без разрешения, не делать задания без разрешения, не брать ничего без спроса	25	26 (30%)
Сфера туристической деятельности	наличие цели (ради которой пошёл в клуб), серьёзно относиться к занятиям клубе	2	не курить в лесу, беречь природу, не баловаться огнём и снаряжением, (правильно) собрать снаряжение (3), (правильно) упаковать одежду (3), расфасовать еду, соблюдать технику безопасности (3), правильно завязывать узлы (2), кататься на лыжах, всё проверять перед походом, всё своё ношу с собой	18	20 (23,5%)
Межличностные отношения	взаимо-понимание	1	не ссориться с друзьями, поддерживать близких, не бросать друзей (в беде) (2), помогать товарищу, идти всем вместе, взаимовыручка, уметь работать в команде и без неё, умение работать в команде, помогать друзьям, не бросать друзей в лесу, уметь постоять за себя, уметь побеждать, уметь проигрывать, не обижать друзей, прислушиваться к мнению других,	16	17 (20%)
Деловые отношения и организационные требования	дисциплинированность, внимание, собранность	3	не опаздывать, соблюдать порядок и тишину, должен быть порядок, не пропускать занятия в клубе (без уважительных причин) (2), не кричать, правильное поведение, не безобразить, не орать	8	11 (12,9%)
Вредные привычки		0	не распивать спиртных напитков, не ругаться, не ругаться матом (2), не материться, не курить	6	6 (7%)
Отношение к себе и с собой		0	смелость, хитрость	2	2 (2,3%)
Познавательная деятельность	интеллект	1		0	1 (1,2%)

те и в данный момент, становятся самыми важными.

В ходе проведения третьей части исследования использовалась методика свободных ассоциаций. Участникам было предложено написать по пять ассоциаций к следующим словам: «поход», «туризм», «привал», «дорога», «природа», «маршрут», «костёр», «рюкзак», «карта», «азимут».

На основе ассоциаций вырисовывается субъективный образ среды детского объединения,

видов жизнедеятельности в нём и мотивации участия в туристической деятельности (табл. 3).

Говоря о среде объединения детей-туристов, можно выделить следующие составляющие:

– предметная составляющая среды (в том числе вещи, которые дети берут в поход, инструменты, карты, палатки и т.п.);

– природная составляющая среды (предметы и явления, окружающие детей во время похода, такие как лес, дороги, деревья, животные и т.п.);

Таблица 3

Результаты, полученные при помощи методики «Свободные ассоциации»

	Примеры ответов	Кол-во ответов
<i>Среда детского объединения</i>		
Предметная составляющая среды	палатка (17), рюкзак (12), карта (23), карта местности, компас (23), вещи (9), портфель, подушка, сумка (2), большая сумка, бумага (4), картинки, ручка (3), линейки (3), карандаш, верёвки (8), пакет, всегда рванный (рюкзак), спальник (8), гитара (4), коврик (4), лямки, циркуль, карабины (4), обвязка, котёл, топор (4), узлы (4), дрова (9), полено, карманы (2), ремешки, застёжки (2), ручки (2), котелок (4), кости, байдарки (2), мешок, платок, дно (рюкзака), замки, спички (2), колпак, курвиметр, планшет, одежда (2), жилет, шлем, голицы, аптечка, миска, тетрадь	185
Природная составляющая среды	лес (34), дорога (21), длинная дорога, природа (11), воздух, горка, асфальт, поле (6), степь, деревья (5), трава (6), ягоды и орехи, солнце (4), цветы (5), ёлки, дубы, природа, машины (5), ГИБДД, озёра (3), ручей, обходные пути, города (3), посёлки, деревня (3), река (15), дом, асфальт (3), пыль (2), собаки, угли (5), лиса, песок (2), листья (2), грибы (2), тропинки (2), тропка (2), болото (3), овраг, луг (3), камни (2), гора, вода (2), просека (4), старые мосты, шоссе, кусты, улица, животные (5), звери, насекомые, деревья, растения, комары (2), птицы (4), небо, облака, заяц, лиса, медведь, ветер	198
Карта как составляющая среды	маршрут (11), длинный маршрут, знаки (5), знаки на карте, градусы (3), шкала, углы (угол) (4), стрелка (6), координаты (3), топографические знаки (2), линии, пункт назначения (4), дорожные знаки, местность (5), рисунок (3), стрелки, объект (6), обозначения, стороны света (3), начало, конец, масштаб, условные знаки, азимут, контрольный пункт (5), цифры, буквы (2), чёрточки, шифр, географические знаки, пунктир	79
Организация среды: «Стоянка»	костёр (15), дым (6), пепел, расположение палатки, местонахождение (2), освещение (2)	27
Организация среды: «Дорога»	путь (14), направление (5), направление пути (4)	23
<i>Виды жизнедеятельности</i>		
Учебные занятия в секции	ходьба (10), работа, спорт (5), выполнение команд, соревнования (6), бег (7), много бежать, бегать по лестницам, залезать	33
Подготовка к походу	подготовка (2), сборы (3), распределение обязанностей, продумывание маршрута, планирование, смотреть на карту (2), запоминание	11
Организация похода	прохождение, движение, езда (5), ориентирование (13), разбивка бивуака, суматоха по разбивке лагеря, плавание, катание, прыгать, игра (3), прогулка (2)	30
Жизнеобеспечение	заготовка дров, жарить, греться, носить рюкзак	4
Удовлетворение витальных потребностей	поесть, попить, еда (17), питьё (2), пища, макароны, чай	24

Окончание таблицы 3

Субъективное отношение к туристической деятельности	усталость (12), боль, боль в ногах и спине, натёртая (рюкзаком) спина, сложность (2), веселье (4), увлекательность, тяжесть (8), долго, смех, красота (3), радость (2), трудность (2), труднопроходимость, победа (2), «Ура!», «поскорей бы в поход», облегчение, «Класс!»	46
<i>Мотивация участия в деятельности</i>		
Познавательный интерес	умственная работа (2), учение, топография, расчёт, знание, точность, заниматься, туризм	9
Признание, награждение	кубок, медаль	2
Необычные условия деятельности	немного еды, сухой паёк, еда на костре, перекус (4), поход (9), отдых (19), перекур (2), привал (2), песни (14), песни у костра, песни под гитару, песни на природе, гитара (4), привал, огонь (4), тепло (8), жарко, свет (4), много света, пламя (2), путешествие (5), приключения (11), обед (2), поездки (4), поиск(и) (9), экстрим (3), быстрая езда (2), трюки, препятствия, гонки, закат, свежий воздух, тёплый воздух, шум листьев, ночь (3), огни, луна, сон (3), искры, вечер (2), пожар, лагерь, всё мокрое, шелест, сбиться с пути, заблудиться, вредные муравьи	142
Практические занятия	секция, туристический клуб, тренировки (2), знакомство с Костромской землёй	5
Межличностные отношения	разговоры (4), друзья (3), круг друзей, девчонки (4), прощание, компания (2), люди (2), сплочённость, общение, команда, руководитель (2), тренер, слушать мнение других	24
Свобода от родительского и пед. контроля	вредные привычки, выпивка, сигареты	3
Продукты деятельности	фотографии	1

– карта как составляющая среды;  
– организация среды (два состояния «Стоянка» и «Дорога»).

Пункт «карта как составляющая среды», скорее всего, является характерным только для детей-туристов, которые видят окружающий мир не только как предметы и явления, непосредственно их окружающие, но и как карту – уменьшенный вариант мира. Карта для них – не просто бумага, а целый мир с огромным количеством обозначений и символов (координаты, топографические знаки, пункты назначения, масштаб и т.д.). Вероятно, именно поэтому ассоциации, относящиеся к карте как составляющей среды, так многочисленны и разнообразны. Объясняя пункт «организация среды», следует отметить, что весь период похода можно разделить на периоды стоянки, когда туристы разжигают костёр, готовят еду, поют песни, и периоды дороги, когда дети находятся в пути, ищут определённые пункты, следуют заранее продуманному маршруту.

Виды жизнедеятельности детей-туристов также делятся на несколько групп:

- учебные занятия в секции, связанные, в основном с физической подготовкой (спорт, ходьба, бег, соревнования);
- подготовка к походу (планирование, распределение обязанностей, продумывание маршрута);
- организация похода (ориентирование, прохождение, движение, разбивка лагеря);
- жизнеобеспечение (заготовка дров, греться, жарить);
- удовлетворение витальных потребностей (еда, питьё);
- в раздел жизнедеятельности может также быть отнесён такой пункт, как субъективное отношение к туристической деятельности. Здесь присутствует как негативно окрашенная лексика (усталость, боль, сложность, тяжесть, натёртая спина), так и позитивно окрашенные существительные (веселье, смех, увлекательность, красота, радость, победа), а также восклицания, выра-

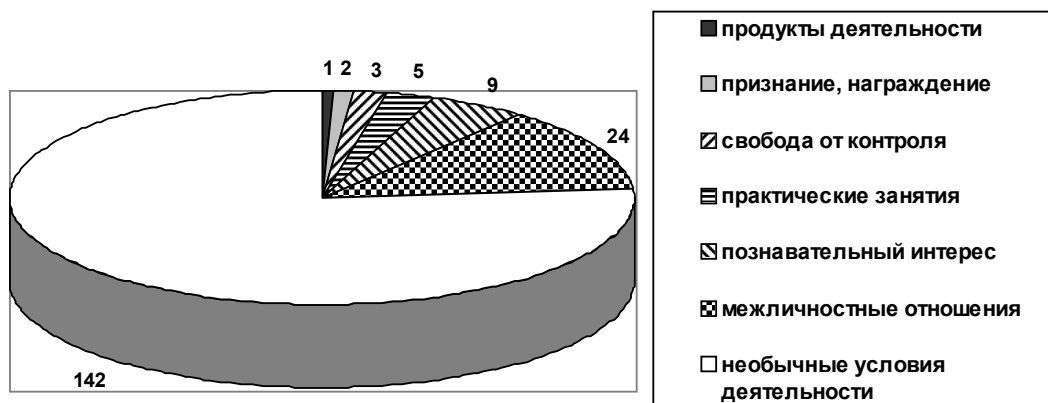


Рис. Мотивация участия в деятельности

жающие положительные эмоции («Ура!», «Класс!», «Поскорей бы в поход»). Здесь очень важно отметить, что негативно окрашенная лексика выражает не отрицательные эмоции, а наличие трудностей, препятствий. Среди эмоций в ассоциациях можно заметить только положительные.

Говоря о мотивации участия в деятельности, можно выделить следующие группы мотивов:

- познавательный интерес (умственная работа, расчёт, топография);
- признание, награждение (кубок, медаль);
- необычные условия деятельности (приключения, экстрим, поиски);
- практические занятия (секция, туристический клуб, тренировки);
- межличностные отношения (друзья, общение, сплочённость);
- свобода от родительского и педагогического контроля (выпивка, сигареты);
- продукты деятельности (фотографии).

Количественные показатели мотивов участия в деятельности можно изобразить с помощью диаграммы (см. рис. ).

Диаграмма показывает, что наиболее значимым, имеющим явное преимущество над остальными, мотивом участия в туристической деятельности для детей являются необычные условия деятельности. Это отражено не только в количестве ответов, но и в их разнообразии (табл. 3). Несмотря на трудности, с которыми дети сталкиваются во время походов и занятий (препятствия, сбиться с пути, заблудиться, всё мокрое, вредные муравьи), туристическая деятельность является для них значимой сферой жизни, а эмоции и чувства, связанные с совместным преодолением препятствий, общением, романтикой (песни у костра, пламя, закат, шум листьев, луна), развивают внутренний мир детей.

Подводя итоги проведенному исследованию, отметим, что для школьников, активно участвующих в жизнедеятельности туристического объединения (высокая степень субъективной значимости участия), наиболее актуальными являются сфера отношений со старшими, межличностные отношения, ведущим мотивом включения в жизнедеятельность являются необычные условия деятельности.

## ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РЕКРЕАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С АУТИЗМОМ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ПО РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ И МОЛОДЕЖЬЮ

**П**о данным Института Коррекционной педагогики частота детского аутизма составляет в 15–20 случаев на 10 тыс. детского населения. В действительности количество аутичных детей больше, так как стертые формы аутизма, значительно деформирующие личность и представляющие серьезную социальную и психолого-педагогическую проблему, остаются неуточненными официальной статистикой [2; 3; 12; 21].

Аутизм как pervazivnoe (общее) расстройство психологического развития (Международная классификация болезней 10 пересмотра: МКБ-10, 1992) представляет собой сложную многокомпонентную проблему для специалистов разного профиля: психологов, педагогов, врачей, генетиков, биохимиков, социальных работников [11; 13, с. 122–123]. Несмотря на то, что однозначной трактовки этиологии и патогенеза этого расстройства нет, в клинко-психологической структуре нарушений при аутизме можно выделить ряд ядерных составляющих, учет которых крайне необходим при организации учебно-воспитательной и коррекционной работы:

- нарушение общения;
- нарушение социального и эмоционального взаимодействия;
- нарушение взаимодействия;
- нарушение поведения;
- нарушение речи;
- нарушение когнитивных процессов [11, с. 3].

Вследствие того, что аутизм проявляется, прежде всего, в нарушении развития, общения, задержке процессов социализации, однообразной моторной активности с двигательными стереотипиями, в стремлении к повторяющейся бедной однообразной деятельности, реабилитация детских контингентов с данным видом расстройств имеет главенствующее значение. Во всем мире отмечается тенденция к росту данного заболевания, которая не зависит от национального, расового и географического факторов, следовательно, можно сделать вывод, что это тяжелое психическое заболевание, носит общечеловеческий характер [19].

Анализ динамики развития проблемы детской инвалидности свидетельствует о том, что человечество подходит к ясному пониманию необходимости реинтеграции детей с проблемами в развитии в среду здоровых детей [6; 26; 24; 25].

Практическое внедрение интегрированного воспитания и обучения в современной действительности обусловлено многими проблемами. Это, с одной стороны непонимание и неприятие детей-аутистов нормально развивающимися детьми и их родителями, с другой стороны – отсутствие практической возможности осуществления процесса интеграции. В России для воспитания и обучения детей с нарушением в развитии создана сеть специальных коррекционных учреждений, система обучения в которых создает сегрегацию детей с нарушениями в развитии. Но и за рамками специальных учреждений, дети-аутисты чаще всего лишены возможности посещения центров досуга, кружков, секций, детских и подростковых клубов. В большей степени это обусловлено тем, что аутизм проявляется, прежде всего, в нарушении общения, задержке социализации, однообразной моторной активности с двигательными стереотипиями, в стремлении к повторяющейся бедной однообразной деятельности [11; 12; 18]. Как отмечается в работах посвященных проблемам аутизма [24; 25; 18; 22], около 66–75% детей больных аутизмом, имеют коэффициент интеллектуального развития меньше 70, при отсутствии коррекционной работы с детьми в благоприятные сроки развития более чем в 2/3 случаев наступает глубокая инвалидность.

Поэтому разработка вопросов абилитации детей с синдромом РДА остается важнейшей проблемой. По сведениям «Национального общества содействия детям-аутистам» в США, своевременно и правильно организованная коррекционная работа улучшает социальную приспособляемость и снижает в последующем их нуждаемость в больничной помощи с 74 до 8% [4; 10; 29; 26].

В трудах ученых, изучающих особенности развития лиц с РДА, и специалистов, работающих с данной категорией детей и подростков [11; 3; 4; 6; 7; 10; 12], отмечается, что проблема аутизм-

ма изучается, однако не достаточно, и требуется искать новые и новые подходы, разрабатывать новые методы и технологии для решения этой проблемы. Детей с особенностями в развитии рождается все больше и больше, и сейчас мы ясно понимаем, что не только их надо учить жить в обществе, но и общество максимально адаптировать к ним.

Как известно, в России для воспитания и обучения детей с нарушениями в развитии создана сеть специальных коррекционных учреждений, система обучения в которых создает сегрегацию детей и подростков с нарушениями в развитии. Если же говорить о школах для детей с РДА, то они существуют только в Москве и Санкт-Петербурге, по одной в каждом городе.

Однако за рамками специальной школы дети обсуждаемых категорий чаще всего лишены возможности посещения центров досуга, кружков, секции, детских и подростковых клубов. Родители сообщают, что директора учреждений дополнительного образования оказываются не готовыми принять в кружки досуга детей со специальными образовательными потребностями и нарушениями эмоционально-волевой сферы.

#### **Место и роль дополнительного образования в работе с аутичными детьми**

Дополнительное образование детей – необходимое звено в воспитании многогранной личности, в ее образовании, в ранней профессиональной ориентации. Дополнительное образование детей многообразно, разно направлено, наиболее вариативно. Ценность дополнительного образования детей в том, что оно усиливает вариативную составляющую общего образования и помогает ребятам в профессиональном самоопределении, способствует реализации их сил, знаний, полученных в базовом компоненте. Дополнительное образование детей создает юному человеку условия, чтобы полноценно прожить пору детства. Ведь если ребенок полноценно живет, реализуя себя, решая задачи социально значимые, выходит даже в профессиональное поле деятельности, то у него будет гораздо больше возможностей достичь в зрелом возрасте больших результатов, сделать безошибочный выбор.

Основное содержание дополнительного образования детей – практико-ориентированное, деятельность: здесь ребенок действует сам в ситуации поиска, получает знания из взаимодействия

с объектами труда, природы, с культурными памятниками и т.д.; создаются ситуации, когда ребенку нужно самому извлечь знания из окружающего мира. Дополнительное образование детей – исключительно творческое, потому что побуждает ребенка находить свой собственный путь.

Дополнительное образование детей дорожит индивидуальным творчеством ребят: ведь все эти знания для школьников лично значимы. Через это открытие они открывают мир и находят свое место в нем. Дополнительное образование детей оказалось значительно сильнее и шире, чем задумывалось при создании.

Сами же дети все более настойчиво заявляют о своих правах, интересах, нуждах; и не только заявляют, но и находят пути их удовлетворения. И в этой связи возрастает роль дополнительного образования детей. Дополнительное образование формирует у ребенка самосознание, ощущение ценности собственной личности, здесь ребенок может избавиться от привычки действовать только по подсказке. Он удовлетворяет свои творческие потребности, развивает интересы, усваивает знания в том темпе и объеме, которые ему позволяют его индивидуальные способности.

Известно, что Закон РФ «Об образовании» не определяет дополнительное образование детей как действующее в рамках стандартов. Содержание дополнительного образования не стандартизируется – оно предоставляет широкое поле для творческой деятельности педагога и ребенка.

Все вышесказанное позволяет увидеть яркую параллель между проблемами, которые решает специальное образование и дополнительное образование в России, а также насколько продуктивно возможности одной системы могут помочь другой в рамках общего развития ребенка с теми или иными проблемами.

Особенности деятельности досуговых Центров открывают перед специалистами новые возможности для наблюдений за детьми этой группы в коллективе. В таких условиях, где практически нет строгих рамок ограничения в расписаниях занятий, где одновременно находятся дети разных возрастных категорий и где все заняты своим любимым делом, не там ли ребенок может раскрыть себя?

В этих условиях, существует возможность решать главную проблему детского аутизма – проблему коммуникативную, проблему нарушения взаимодействия с внешним миром, таким образом, мы имеем возможность активно помочь в со-

циализации аутичного ребенка без лишних материальных вложений.

В условиях специального учреждения, с детьми работают специалисты, в условиях Центра, кроме педагогов решающее значение в жизни ребенка-аутиста принимает нормально-развивающийся ребенок. Разве это не идеальная модель для подражания. Кто может найти подход к ребенку лучше, чем другой ребенок и он же поможет найти ребенку с проблемами в развитии занятие по душе.

Аутичные дети развиваются по общим законам и они, как и все дети стремятся к общению, более того, не редко сами идут на контакт, но это стремление зачастую нами не осознается, пугает, или настораживает. Мы не можем сделать их такими же, как мы, но мы можем помочь им понять нас и окружающий мир, помочь им найти друзей и не быть вечно одиноким. У нормально развивающегося ребенка множество способностей, однако дети и подростки с аутизмом до настоящего времени были лишены такой возможности. Открыв двери Центра по работе с детьми и подростками для детей с РДА, мы постарались расширить границы «субъективной реальности» аутичных детей и подростков.

Используя грамотное психологическое сопровождение аутичного ребенка, которое включает в себя плотное сотрудничество со специалистами других служб специального коррекционного учреждения можно добиться положительных результатов в работе с аутичными детьми.

Учитывая данные обстоятельства, руководство Центра по работе с подростками и молодежью «Петровский» в 2004 году приняло решение зачислить детей с диагнозом аутизм для занятий в кружках и секциях данного учреждения. Была организована команда педагогов, сопровождающих процесс интеграции, разработана концепция проекта «Мир без границ», проведены информационно-ознакомительные занятия с родителями и педагогами и пр.

Главными задачами проекта стали: формирование у детей с РДА навыков рекреации, оказание помощи в преодолении школьной дезадаптации в кругу нормально развивающихся детей и, используя возможности интегрированной группы, расширение границ развития эмоционально-волевой сферы детей-аутистов.

В программе участвовали дети и подростки с эмоциональными и поведенческими наруше-

ниями и без оных. Всего 30 человек, из них 13 детей и подростков с аутизмом.

*Под термином «рекреация» мы понимаем особое умение, выражающееся в самостоятельном конструктивном проведении своего свободного времени (досуга).*

Для каждого этапа эксперимента были созданы анкеты для специалистов, родителей и детей. Программа «Мониторинг развития навыков рекреации» позволила обобщить наблюдения и результаты обследования специалистов в единую форму; осуществить количественную и качественную характеристику эмоционального развития детей-аутистов, что в итоге помогло осуществлять адекватную работу по обучению детей «навыкам рекреации» в условиях интеграции.

Оценочная шкала заполнялась экспертом совместно с психологом, дефектологом, воспитателем и родителями. По итогам психолого-педагогической программы эмоционального развития определяется уровень развития эмоций аутичного ребенка.

В коррекционно-развивающем блоке проекта нами были использованы адаптированные программы, созданные на основе метода Марии Монтессори «Давайте жить дружно» и «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь», а также элементы фонетической ритмики Т.М. Власовой и А.Н. Пфафенродт. Данные программы оказались особо эффективными, поскольку несут в себе огромный эмоциональный заряд. Они позволили всем участникам процесса преодолеть трудности в установлении контакта, в том числе и тактильного. Если обыкновенно развивающиеся дети и подростки моментально отзывались на предложение поиграть, то добровольное включение в общую игру детей и подростков с эмоциональными проблемами случался исключительный. А кто может лучше заразить ребенка весельем, если не другой ребенок? В нашей практике таких исключений становится все больше и больше. В процессе наблюдения нами замечено, что дети-аутисты, как и все остальные, предпочитают занятия музыкальные, где есть танцы, движения, радость, общение. Во время выполнения упражнений аутичные дети меняются на глазах: для них становится возможным не только тактильный контакт, но и зрительный. В кругу своих сверстников аутичные дети преодолевают еще одну проблему – постепенно разрушают индивидуальный комплекс стереотипных движений.

Эксперимент, проведенный на базе ГУ Центра «Петровский», показал, что развитие у аутичного ребенка навыков рекреации (умению организации своего свободного времени), напрямую связан с психофизиологическим развитием и поможет такому ребенку в дальнейшем легче проходить процесс социализации в общество. А также при успешном развитии навыков рекреации, ребенок развивает и остальные социальные и социально-бытовые навыки.

Процесс, проходящий в окружении нормально развивающихся детей, даст положительный результат, так как дает возможность реализации для пуска компенсаторных механизмов [8; 9].

Таким образом, можно сказать, что работа, проводимая на базе досугового Центра по обучению навыкам рекреации, может стать одним из инновационных и продуктивных направлений в работе с аутичными детьми. Интегративный и комплексный характер социальной работы по обучению детей навыкам рекреации позволяет улучшить или восстановить способность ребенка к социальному функционированию, раскрытию потенциальных возможностей аутичного ребенка.

Таким образом, нужно отметить, что работа по проекту «Мир без границ» оказалась интересной и плодотворной. Дети-аутисты выбрали то, что им близко: одни рисуют и лепят, другие занимаются лечебной физкультурой и есть один воспитанник, который танцует рок-н-ролл. Мы не пытаемся их обучать, мы стремимся создать ту среду, в которой сотворцами становятся все наши подопечные.

Особенно важно отметить, что изменились и принимающие участие в программе «трудные» подростки. Они стали терпимее, внимательнее и добрее, стали серьезнее и взрослее, а несколько девочек заявили, что станут педагогами и психологами. Теперь все значимые для ребят события мы отмечаем вместе и посещаем, как волонтеры, школу 687 для детей-аутистов.

Безусловно, вопрос интеграции и социализации детей-инвалидов вызовет еще массу споров. Но одно бесспорно, что этот процесс идет и дает положительные результаты.

#### Библиографический список

1. *Абраменкова В.В.* Совместная деятельность дошкольников как условие гуманного отношения к сверстникам // Вопросы психологии. – 1980. – №5.

2. Альманах ИКП РАО. – №6. – 2003.

3. Аутичный ребенок: проблемы в быту / Под ред. С.А. Морозова. – М., 1998.

4. *Башина В.М.* Ранний детский аутизм // Исцеление. – М., 1993. – С. 159–162.

5. *Белкина А.В.* Адаптация детей раннего возраста к условиям ДООУ. – Воронеж: ТЦ Учитель, 2004. – С. 3, 5, 9.

6. *Веденина М.Ю.* Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации. Сообщение 1 // Дефектология. – 1997. – №2. – С. 35–40.

7. *Веденина М.Ю.* Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации. Сообщение 2 // Дефектология. – 1997. – №3. – С. 17–20.

8. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984.

9. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – №6.

10. *Гилберг К., Питерс Т.* Аутизм. Медицинские и педагогические аспекты. – СПб.; М.: Владос, 1998.

11. *Иванов Е.С., Демьянчук Л.Н., Демьянчук Р.В.* Детский аутизм: диагностика и коррекция. – СПб.: Дидактика Плюс, 2004.

12. *Иванов Е.С.* Загадочный ребенок // Классный журнал. – 2001. – №3. – С. 16–18.

13. *Иванов Е.С.* Деятельность службы сопровождения при работе с детьми страдающими аутизмом // Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития ребенка. Материалы Российско-Фламандской научно-практической конференции 14–16 марта 2001. – СПб., 2001. – С. 122–123.

14. *Каган В.Е.* Преодоление. Неконтактный ребенок в семье. – СПб.: Фолиант, 1996.

15. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Под ред. Л.М. Шипициной. – СПб.: Речь, 2003.

16. *Кащенко В.П.* Педагогическая коррекция. – М.: Педагогика, 1994.

17. *Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986.

18. *Лебединская К.С., Никольская О.С.* Диагностика раннего детского аутизма. – М.: Просвещение, 1991. – С. 6.

19. *Никольская О.С., Лебединский В.В., Баенская Е.Р., Либлинз М.М.* Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М., 1990.



20. Морозова Е.И. Психологические подходы к изучению процесса адаптации детей раннего (предшкольного) возраста // Альманах ИКП РАО. – №4. – Статья 8.
21. Морозов С.А., Морозова Т.Н. Мир за стеклянной стеной // Материнство. – 1997. – №1.
22. Максимова А.А. Учим общаться детей 6-10 лет. – М.: Творческий центр, 2005.
23. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. – М.: Тервинф, 2000. – С. 40.
24. Никольская О.С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. – 1995. – №2. – С. 8.
25. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: 1997.
26. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Тервинф, 2005.
27. Питерс Т. От теоретического понимания к педагогическому воздействию. – СПб., 1999. – С. 4, 90, 91, 57, 58, 93.
28. Психотерапия детей и подростков / Под ред. Филиппа Кендалла. – СПб.; М.: Питер, 2002.
29. Шипицина Л.М., Зацаринская О.В., Воронина А.П., Нилова Т.А. Азбука общения. – СПб., 1996. – С. 4–6.
30. Шоплер Е., Месибов Г. Диагностика и исследование аутизма. – Лондон: Пленум пресс, 1988.

Т.В. Кривулина, В.В. Сохранов

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА КОРРЕКЦИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

*В статье раскрываются теоретико-практические предпосылки психолого-педагогической коррекции социализации детей в условиях реабилитационного центра.*

Одной из актуальных социально-экономических и демографических проблем современного российского социума является психолого-педагогическая коррекция включения детей с ограниченными возможностями в активную деятельность на основе имеющихся у них возможностей. Эта проблема в настоящее время актуальна. Численность детей с физическими, интеллектуальными, психическими и сенсорными отклонениями среди населения страны неуклонно возрастает. Если в 1995 году численность детей-инвалидов в России составляла 453,7 тыс. человек, то в 2006 году она возросла до 650 тыс. человек, что составляет 1,8% детского населения. Ежегодно в России рождается 50 тыс. детей, признанных инвалидами с детства.

Рост числа детей с ограниченными возможностями, необходимость теоретического обоснования и экспериментальной апробации условий педагогической и социально-психологической коррекции процесса их адаптации, наряду с недостаточной изученностью этих процессов в условиях образовательного учреждения, является важной проблемой, разрешение которой приведет к реализации возможностей и способностей личности ребенка, адаптирующейся к условиям социальной и биологической среды.

Одним из позитивных перемен, происходящих в нашей стране, является начавшееся переосмысление обществом своего отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья, с особыми образовательными потребностями. Общество осознало, что у детей с ограниченными возможностями существуют специфические индивидуально-психологические особенности, которые накладывают отпечаток на качество их социализации.

Теоретико-методологическое обоснование разрабатываемая нами тема получила в работах Г. Зиммеля, Р. Парка, Э. Дюркгейма, И. Гофмана, Ж. Пиаже, М. Мид, З. Фрейда, Э. Гидденса, Н. Смелзера, А. Шюца.

Изучение проблемы детской инвалидности как предмета теоретических и практических исследований в России, несмотря на актуальность, началось сравнительно недавно. Научные исследования в этой области проводят специалисты разных научных направлений: социологи, психологи, педагоги, медицины, правоведения и т.д.

Многогранность этой темы требует системного и личностно ориентированного подходов к решению проблемы детской инвалидности. Задачей ученых при этом является раскрытие социального содержания понятия «ребенок с ограниченными возможностями» и научное обоснова-

ние характера социальных связей и взаимоотношений с обществом, позволяющих найти оптимальные пути решения социальных проблем этой группы населения.

В работах М.С. Бедного, А.А. Баранова, Д.И. Зелинской и Л.И. Балевой дана структурная характеристика этой группы населения.

Вопросам социально-психологического аспекта социализации детей с ограниченными возможностями посвящены исследования Т.А. Добровольской и Н.Б. Шабалиной.

Проблемы обучения детей с ограниченными возможностями были изучены Ю.Н. Мануйловой, Л.Н. Смирновой, Т.И. Черняевой, Д.В. Зайцевым, Е.Р. Ярской-Смирновой, И.И. Лошаковой, П.В. Романовым.

Некоторые вопросы социального и трудового становления инвалидов были изучались отечественными учеными А.А. Дыскиным и Э.И. Танюхиной, Н.В. Куваевой, А.Н. Егоровым, А. Осадчих.

Основные направления социализации и социальной защиты детей с ограниченными возможностями нашли свое отражение в работах Н.В. Шапкиной, Э.К. Наберушкиной, Я.А. Кравченко, К.К. Кузьмина, Г.В. Ляпидиевской, Т. Малеевой, С. Васина.

Принципы, содержание, формы и методы реабилитации детей, в том числе в условиях лечебно-профилактического учреждения, охарактеризованы в работах Г.М. Иващенко, М.В. Ипполитовой, Е.Н. Ким, И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, Н.С. Морозовой, О.Г. Приходько, Э.И. Танюхиной и др.

Вопросами адаптации, социализации, интеграции детей и подростков занимались Б.Н. Алмазов, Г.А. Гусев, Р.А. Литвак, Г.М. Андреева, А.И. Ковалева, А.В. Мудрик, Н.Н. Малофеев, Т.В. Егорова и др.

Реабилитационная педагогика в образовательном-воспитательном контексте разрабатывалась Н. Вайзманом, А.В. Гордеевой, Е.А. Горшковой, Р.В. Овчаровой и др.

Специфика развития личности подростка, имеющего физические нарушения, рассмотрена в трудах Л.С. Выготского, И.В. Беляковой, Р.М. Боскис, Р.Е. Левиной, М.С. Певзнер, В.Г. Петровой, О.Н. Усановой и др.

Проблемы педагогической коррекции раскрыты В.П. Кашенко, А.Д. Гонеевым, Ю.Ю. Черво и др.

Анализ выводов и результатов, полученных в проведенных исследованиях, позволяет сделать предположение о том, что главная проблема ребенка с ограниченными возможностями заклю-

чается в нарушении его связи с миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченном общении с природой, недоступности ряда культурных ценностей.

Эта проблема является следствием не только субъективного фактора, каковым является состояние физического и психического здоровья ребенка, но и результатом социальной политики и сложившегося общественного сознания.

Ребенок с ограниченными возможностями может быть так же способен и талантлив, как и его сверстник, не имеющий проблем со здоровьем, но обнаружить свои дарования, развить их, приносить с их помощью пользу обществу ему мешает неравенство возможностей. Ребенок – не пассивный объект социальной помощи, а развивающийся человек, который имеет право на удовлетворение разносторонних социальных потребностей в познании, общении, творчестве. Обеспечение такого подхода к развитию личности данной категории детей способствует деятельности реабилитационных центров.

Одним из таких государственных учреждений социальной защиты населения является Пензенский Областной реабилитационный центр (ОРЦ) для детей и подростков с ограниченными возможностями.

Основными направлениями работы ОРЦ по эффективной психолого-педагогической коррекции социализации детей и подростков с ограниченными возможностями являются: формирование навыков общения; гармонизация отношений ребенка в семье и со сверстниками; коррекция некоторых личностных свойств, которые препятствуют общению, либо изменение проявления этих свойств так, чтобы они не влияли негативно на процесс общения; коррекция самооценки ребенка с целью приближения ее к адекватной; личностно-ориентированный акмеологический и аксиологический подходы к оценке ключевых семейных проблем ребенка, обучения, общения, сферы интересов, потребностей; разработка дифференцированных программ помощи и поддержки, коррекционных и реабилитационных программ, адекватных индивидуально-психологическим и возрастным особенностям детей и подростков.

Важным направлением социализации детей и подростков в ОРЦ является их реабилитация в связи с депривацией (образовательной, психологической, нравственной, социальной и др.).

В реабилитационном центре диагностируются особенности личностного развития, строятся индивидуальные планы коррекции проявления имеющихся способностей, организуются коррекционные группы, подбираются задания, позволяющие в коллективной деятельности приобрести социально ценные знания и умения их применения в труде, общении, в личной жизни.

Одной из основных задач ОРЦ является обучение таких детей адекватному взаимоотношению с обществом, коллективом, осознанного выполнения социальных норм и правил. Социальная адаптация открывает детям с ограниченными возможностями возможность активного участия в общественно полезной жизни.

Развитие адаптационных возможностей детей в реабилитационном центре включает в себя: процесс компенсации дефекта детей с ограниченными возможностями; психолого-медико-педагогическую работу.

В ОРЦ, используя медико-психолого-педагогические средства, были выявлены условия, обеспечивающие качество и успешность социальной адаптации рассматриваемой категории детей. К числу этих условий следует отнести организацию творческой деятельности данной категории детей с целью реализации личностных и социально значимых потребностей. Участие школьников с ограниченными возможностями в разнообразных по содержанию мероприятиях способствует побуждению к творчеству, активности ребенка, свободе выбора в объектах деятельности, что является обязательным для социализации.

В задачи социального развития также входят: умственное развитие детей; формирование навыков правильного поведения; трудовое обучение и подготовка к посильным видам труда; физвоспитание; самообслуживание; бытовая ориентировка и социальная адаптация.

Работа специалистов Пензенского реабилитационного центра позволяет наполнить смыслом жизнь ребенка с ограниченными возможностями и его близких, научить навыкам общения со сверстниками, решить личностные проблемы,

поддержать в профессиональной реабилитации, т.е. интегрировать в социум.

Таким образом, важнейшим условием психолого-педагогической коррекции социализации детей является создание эффективной системы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, направленной на достижение каждым учащимся максимально возможного уровня личностного развития, образования, профессиональной самореализации, социальной адаптации в обществе.

#### Библиографический список

1. *Мастюкова Е.М.* Лечебная педагогика: ранний и дошкольный возраст. – М., 1997.
2. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе / Под ред. В.В. Воронковой. – М., 1994.
3. Организация деятельности коррекционных образовательных учреждений / Сост. Ф.Ф. Водоватов и др. – М., 2000.
4. *Потапова О.Н.* Основные социальные проблемы детей с ограниченными возможностями в регионе // Некоторые проблемы социально-политического развития современного российского общества: сб. научн. тр. под ред. Г.В. Дыльнова. – Саратов: Научная книга, 2007. Вып. 14. – С. 114–118.
5. *Бочарова В.Г.* Задачи и перспективы развития социальной педагогики в современных условиях. – М., 1996.
6. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2000.
7. *Шептенко П.А., Воронина Г.А.* Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2001.
8. *Тупанов Б.К.* Коррекционно-педагогическая работа в системе образования детей с нарушениями умственного и физического развития. // Дефектология. – 1994. – №4. – С. 9.
9. *Бабиева Л.Г.* Психолого-педагогическая сущность коррекционно-педагогической деятельности // Теория и практика обучения и воспитания. Вып. V. – Владикавказ: СОГУ, 2005.

## ОРГАНИЗАТОРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

**Р**ассмотрение организационного компонента любой деятельности становится все более актуальным вопросом в науке. Любая деятельность немыслима без её организации. Организаторская деятельность служит основой любой деятельности в сфере управления. Во всех сферах труда она является настолько значительной, что многие её аспекты подвергались специальным исследованиям. Так, рассмотрение организаторского компонента педагогической деятельности вызывает все больший интерес.

Проблеме организаторской деятельности учителя посвящены работы таких исследователей, как В.В. Крысько, Е.М. Павлютенкова, С.В. Сарычева, В.С. Лазаревой, Е.П. Симонова и др. [7]. По определению П.И. Пидкасистого организаторская деятельность – это практическая деятельность по руководству людьми, согласованию совместных действий и управлению ими [8]. Так, во многих педагогических исследований можно найти подтверждение тому, что педагогическая деятельность, есть по сути управленческая деятельность. Например, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.Н. Терский видели в педагоге, прежде всего, организатора и руководителя детской жизни.

В современной дидактике активно разрабатывается подход к обучению как к процессу управления (В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, Е.И. Машбиц, Н.П. Пейсахов, Н.Ф. Талызина, В.А. Якунин) [10; 13].

Б.Г. Ананьев писал: «Обучение есть основная форма руководства психическим развитием» [9]. «Педагог в современных педагогических системах руководитель, организатор педагогического воздействия, управляющее звено системы», – утверждает Н.В. Кузьмина [4]. В ее концепции раскрывается педагогической деятельности с точки зрения системного подхода, где одной из основных функций педагогической деятельности является организация педагогического процесса, управление воспитанием, обучением и развитием учеников. То, что одной из основных функций педагогической деятельности является организация педагогического процесса, управление воспитанием, обучением и развитием учеников, раскрывает рассмотрение педагогической деятельности

с точки зрения системного подхода и свидетельствует структура педагогической деятельности описанная многими исследователями (М.И. Рожков, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин и др.).

Управление (менеджмент) как системообразующая основа, присутствует в любой деятельности. Оно систематизирует и организует как макро-, так и микродеятельность. Это – древнейшее искусство и новейшая наука.

Появление менеджера, как универсального управленца, вне содержания профессиональной деятельности, а в сущности теории управления, позволяет предположить, что элементы управления появляются во всех сферах общественной жизни. Данная тенденция в исследованиях прослеживается в последние 5–8 лет в российской науке, и 10–15 лет в зарубежных исследованиях [14].

Алгоритм управления лежит в основе любой технологии обучения и воспитания (технологии проблемного обучения, поэтапного формирования умственных действий, организации коллективных творческих дел (КТД), блочно-модульного обучения, развивающего обучения, эвристической модели обучения и т.д.). Поэтому проблема управления это не только проблема социально-административная, но и проблема профессионально-педагогическая (даже психологическая и личностная).

По мнению многих авторов, среди которых С.М. Повлютенко, В.В. Крысько, Г.М. Щекин, В.И. Шуванов и др. [7] существует несколько направлений применения педагогического менеджмента.

Концепция школьного менеджмента меняет роль педагогов, требуя от них максимального внимания к политике, стратегии и тактике школы, ее технологических, процедурных и эстетических ценностей. Это положение требует от учителя творчества и гибкости в формировании установок и мотивов обучения, развития, рационального использования времени.

Одно из наиболее серьезных направлений менеджмента в деятельности педагога – совершенствование учебных программ и процесса обучения, которые непосредственно связаны с функциями учителя. И хотя программы нахо-

дятся вне компетенции учителя, их успешная реализация зависит от определения разумных объемов материала к каждому уроку, ограничений, последовательности изучения, оценки и уточнения учебной программы при помощи тестов и личного опыта.

Концепция школьного менеджмента позволяет учителям корректировать учебные программы в соответствии с подбором учеников, запросами учеников и их родителей, целесообразно выбирать рациональные методы и экспериментировать с ними.

Следующее направление менеджмента в деятельности учителя – информация и коммуникация. Учитель – фигура, которая определяет разрешение всех проблем учебно-воспитательного процесса в школе. Обязательное условие этого – постоянная высокая информированность, знание результатов новейших исследований психолого-педагогической науки, посвященных усовершенствованию технологии обучения, воспитания и развития. Все это требует от учителя постоянного совершенствования профессионализма, повышения уровня общей культуры.

Так в содержании деятельности учителя и менеджера много общего. Главное – учитель и менеджер являются организаторами деятельности людей. Но отождествляется ли управленческая деятельность с организаторской?

Рассматривая структуру управленческой деятельности педагога мы видим, что технология управления представляет собой цикл этапов управления: определение цели, принятие решения, претворение его в жизнь и контроль.

При этом каждый из этапов состоит из отдельных операций. Например, этап принятия решения состоит из прогнозирования, планирования, сбора и анализа информации, диагностики, подготовки и принятия решения.

Этап реализации расчленяется на организацию, мотивацию, распоряительство.

Вместе с тем эти операции представляют неоднородные управленческие действия, отдельные из них на каждом этапе управленческого цикла являются наиболее важными, основными, центральными. Таковым, например, является на этапе определения цели педагогический анализ, основной формой программирования считают планирование, на этапе реализации решения – организацию.

Таким образом, в результате разделения управленческого труда на отдельные операции, выделе-

ния наиболее важных из них в самостоятельные виды деятельности образуются функции управления.

Управленческие функции реализуются циклично. Цикл управления – это повторяющийся процесс осуществления целостной системы целенаправленных, взаимодействующих управленческих функций, выполненных одновременно или в некоторой логической последовательности.

В качестве основных этапов осуществления организаторской деятельности ряд авторов, среди которых А.В. Барабанщиков [2], выделяют подготовку и принятие решений, постановку задач исполнителям, контроль, оперативное управление действиями и оценочно-педагогический этап.

Другие авторы, например Л.И. Уманский, Л.Н. Лутошкин [11], выделяют среди основных этапов следующие: усвоение задачи и первичное планирование, подбор младших организаторов и помощников, учет личных качеств и способностей исполнителей, ознакомление исполнителей с задачей, определение средств и условий, планирование, распределение заданий, внутренняя и внешняя координация, учет и контроль, анализ эффективности, определение ударных участков и завершение работы, анализ выполнения задачи. Очевидно, что в любой конкретной организаторской деятельности эти этапы проявляются в единстве и взаимообусловленности.

С обобщенных позиций походит к определению этапов организаторской деятельности В.Ю. Озира [6]. Это позволяет ему выделить всего три основных этапа: принятие решений, работы с людьми, работа с информацией. Такой подход ограничивает рассмотрение организаторской деятельности, однако, в целом, раскрывает основные ее направления.

Естественно, что перечисленными этапами организаторская деятельность не ограничивается. Существуют также социально-психологические и педагогические проблемы, решение которых достигается посредством организаторской деятельности. Это: сплочение коллектива, мобилизация и стимулирование действий отдельных исполнителей, формирование межличностных отношений и т.д. Например, Р.В. Габдреев [3] добавляет к перечисленным этапам итоговый анализ выполнения задачи и оценку деятельности.

Таким образом, процесс организации так же характеризуется наличием соответствующих частей (элементов), структурой и последовательностью выполняемых этапов и цикличностью.

С другой стороны, между управленческой и организаторской деятельностью существует некоторые различия. Организаторская деятельность является более узкой, локальной, чем управленческая деятельность. Организаторская деятельность при этом своей конечной целью имеет упорядочение системы в отношении всех ее составляющих элементов, установление и поддержание между ними необходимых связей и отношений, без которых управленческая деятельность в целом станет невозможной. Задачи и цели, решаемые в процессе управления, гораздо обширнее. Как результат сознательной и целенаправленной деятельности людей управление и организация имеют свою специфику и особенности.

Отличия между управлением и организацией носят процессуальный характер. Это обуславливается тем, что организация представляет собой систему взаимодействий, направленных на создание организации, а действия, имеющие целью обеспечение функционирования организации, относятся к управлению. Развивая эту мысль, можно утверждать, что с созданием организации возникает проблема обеспечения ее нормально-го функционирования и развития.

По существу, речь идет о решении проблемы управления организацией, которая предполагает дальнейшее осуществление организационного процесса. Такая взаимосвязь осуществляется непрерывно в связи с происходящими внешними и внутренними изменениями в системе. Это обстоятельство прямо свидетельствует о том, что организация подготавливает управление и предшествует ему. В этом плане можно вспомнить определение Л.И. Уманского, отмечавшего, что «...организаторская деятельность в узком смысле является звеном в системе управления. С этой точки зрения она всегда – управление, но всякое управление есть тем самым и организаторская деятельность» [12]. По его словам, управленческую и организаторскую деятельность нельзя отождествлять, ни противопоставлять друг другу, ни отрывать друг от друга. Отношения между этими видами деятельности возникают в процессе взаимодействия их участников и зависят от конкретной ситуации в той или иной системе.

Так, рассматривая педагогический процесс средних профессиональных образовательных учреждений (на примере ПХУ им К.А. Савицкого, г. Пенза) как систему, можно утверждать, что организаторская деятельность должна присут-

ствовать как один из важнейших компонентов профессиональной подготовки. При этом организаторская деятельность выступает в тесной взаимосвязи с управлением, как целостная система.

По определению Н.В. Кузьминой [4], «организаторский компонент включает действия по реализации педагогического замысла конкретной организации взаимодействия субъекта деятельности во времени и пространстве в соответствии с заранее сформулированной системой принципов, правил и предписаний, которым педагогический процесс должен удовлетворять в направлении достижения искомого педагогического результата».

Л.И. Уманский [12] исследовал организаторскую деятельность в различных аспектах, им дана её детальная структура. В своей докторской диссертации он пишет, что «организаторская деятельность включает в себя организаторские знания, навыки и умения, структурной основой, которой являются организаторское действие (умственное – внутреннее и практическое – внешнее), организация или способ действия, способ поведения».

Проведенный анализ теоретических концепций исследования содержания организаторской деятельности, позволяет выделить в ней следующие компоненты:

1. Организаторские знания, являются одним из основных компонентов структуры организаторской деятельности преподавателя.
2. Организаторские навыки и умения представляют собой результат деятельности, основанной на знании.
3. Организаторские способности развиваются только в деятельности, а деятельность организатора разнообразна, она заключается в живой работе с людьми.

Основываясь на современных классификациях организаторских способностей педагога, можно выделить несколько базовых:

- способность понимать человека, легко разбираться в его психологических особенностях, в характере, правильно определять уровень его знаний, убеждений, моральных качеств;
- способность в доступной форме представлять учебный материал, чтобы он легко воспринимался и запоминался обучаемыми;
- способность заинтересовать процессом совместной деятельности;
- заражать энтузиазмом, увлекать, вызывать соответствующие эмоции;

– способность убеждать людей, оказывать на них положительное воспитательное влияние (словом и делом, личным примером);

– способность точно распределять нагрузку и время занятий, умело планировать работу;

– способность предвидеть результаты работы, а также ошибки и возможные трудности, в достижении поставленных задач;

– способность к творческой работе;

– способность своевременно и быстро ориентироваться в обстановке, реагировать на то или иное событие в коллективе;

– способность хорошо и сравнительно легко усваивать и своевременно воспроизводить учебный материал, четко и правильно мыслить не только в области теории сообщаемых знаний, но и в отношении связи их с жизнью;

– способность к наблюдательности;

– способность к гибкости и рациональности мышления и действий;

– способность обеспечить хороший психологический климат в коллективе, умение общаться с людьми;

– способность управлять собой;

– высокая способность влиять на других;

– способность руководить коллективом, правильно направлять деятельность.

4. Коммуникативная компетентность преподавателя в процессе педагогического общения как процесс, сопровождающий организаторскую деятельность.

Говоря о коммуникативной компетентности учителя необходимо отметить ее специфичность и специализированность.

Таким образом, педагогическая деятельность – это профессиональная деятельность, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности воспитанника, преимущественно является управленческой. Одна из важнейших характеристик педагогической деятельности – ее совместный характер, она обязательно предполагает педагога и того, кого он учит, воспитывает, развивает. Эта деятельность не может быть деятельностью только «для себя». Ее сущность – в переходе деятельности «для себя»

в деятельность «для другого», «для других». Поэтому педагог в первую очередь призван организовывать деятельность воспитанников, управлять процессом обучения и воспитания. Для этого ему необходимо специальное образование, элементом которого будет является формирование готовности педагога к профессионально-педагогической организаторской деятельности.

### Библиографический список

1. Вацлавик П., Бивин Дж., Джексон Д. Психология межличностных коммуникаций: Пер. с англ. – СПб.: 2000. – С. 56–84.

2. Военная педагогика и психология / Под ред. А.В. Барабанщикова. – М.: Воениздат, 1986. – 240 с.

3. Габдреев Р.В. Методические разработки и рекомендации студенту в период производственной практики. – Казань, 1985. – 16 с.

4. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л.: ЛГУ, 1967. – 183 с.

5. Межличностное общение / Сост. и общая ред. Н.В. Казариновой, В.М. Погольши. – СПб., 2001. – 512 с.

6. Озира В.Ю. Управление экономикой и современный руководитель. – М.: Экономика, 1986. – 56 с.

7. Островский Э.В., Чернышова Л.И. Психология и педагогика. – М., 2005.

8. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 2000.

9. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А.В. Брушлинского. – М., 1997.

10. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 1999.

11. Уманский Л.И., Лутошкин А.Н. Психология и педагогика работы комсорга. – М.: Молодая гвардия, 1984. – 206 с.

12. Уманский Л.И. Психология организаторских способностей: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1968. – 31 с.

13. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учебное пособие. – СПб., 1998. – 639 с.

14. Hildebrand M. To encourage, stimulate, cooperate, support and enhance... // EAIE Newsletter. Special issue. – 1997. – April. – P. 9–11.

## ДИСКУРСИВНЫЙ ХАРАКТЕР СИСТЕМЫ ОТНОШЕНИЙ У ПАЦИЕНТОВ С НЕВРОТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

*В работе рассматриваются клинико-психологические характеристики системы отношений у пациентов с невротическими расстройствами при различных вариантах дискурса – дифференцированном, диффузном и диссоциированном. Установлена специфика деформации системы отношений, основы чему закладываются в дисфункциональной родительской семье.*

На сегодняшний день существует множество различных психологических теорий, объясняющих механизмы формирования невротических расстройств. Достаточно вспомнить концепции З. Фрейда, К.Г. Юнга, А. Адлера, К. Хорни, С. Радо, Г. Аммона, А. Эллиса, А. Бека, К. Роджерса, В. Франкла, других исследователей. Среди отечественных теорий невротогенеза наибольшее признание получила концепция В.М. Мяснищева, основанная на представлениях о личности как системе отношений к окружающей действительности [1; 3; 5]. Система отношений в ее направленности, как на других людей, так и на собственную личность, у пациентов с невротическими расстройствами может быть более глубоко и структурно изучена при исследованиях, опирающихся на психологическую категорию дискурса, до недавнего времени более широко используемого при разработке проблем речевой коммуникации [2; 4; 7].

В данной работе понятие «дискурс» рассматривается через призму клинико-психологических характеристик личности и формулируется как культурно обусловленная специфическая совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих проявлений личности в целостной системе вербальной и невербальной деятельности, влияющая на систему отношений и интегрирующая весь личностный адаптационный потенциал, как в норме, так и при психических нарушениях.

В предлагаемой модели дискурса выделены три взаимодополняющих уровня. Этнический – формируется содержательными характеристиками и соотношением этничности и этнической идентичности. Речевой – выделяется на основе внутренних образов картины мира, реализуемых через язык и осознанность речевых актов. Духовный уровень определяется системой мировоззрения личности, которая проявляется в ценностных ориентациях, личностных смыслах, отношении к вере.

В структуре данной модели дискурса определены три варианта, отражающие степень тожде-

ственности дискурсивных характеристик личности актуальной для нее социокультурной среде. Максимальная степень тождественности соответствует *дифференцированному* варианту. При *диффузном* варианте дискурса отождествление личности с социокультурной средой носит неполный характер. *Диссоциированный* вариант представляет собой соотношение дискурсивных параметров личности, при котором они резко противопоставлены ситуации социокультурного контекста.

Целью данной работы является изучение специфики клинико-психологического дискурса системы отношений у пациентов с невротическими расстройствами.

Для выполнения основной цели поставлены следующие задачи:

1. Определить характер эмоционально-оценочной системы самоотношения при различных вариантах дискурса.

2. Провести сравнительный анализ состояния сферы семейных эмоциональных коммуникаций и социальной поддержки с учетом дискурсивного статуса.

3. Соотнести клинические параметры дезадаптации личности, характеристики ее системы отношений с актуальным дискурсивным статусом испытуемых.

В качестве основной *гипотезы* исследования выдвигается положение о наличии у пациентов с невротическими расстройствами различий в системе отношений, связанных с характером дискурса личности.

### Методика

*Участники исследования.* Выборку испытуемых составили 143 пациента, обратившиеся в Республиканский психотерапевтический центр в г. Чебоксары. У всех испытуемых установлен диагноз невротических расстройств.

*Методики.* Принадлежность к определенному варианту дискурса определялась у испытуемых на основе специального структурированно-



го интервью [6]. Психологическое обследование пациентов проходило при помощи: опросника выраженности психопатологической симптоматики SCL-90, [10]; опросника исследования самоотношения личности В.В. Столина (МИС) [8]; опросника «Семейные эмоциональные коммуникации» (СЭК) А.Б. Холмогоровой и С.В. Воликовой [9]; опросника социальной поддержки F-SOZU-22 (Sommer G., Fydrich T., 1989, адаптация А.Б. Холмогоровой) [6].

Статистическая обработка материала проводилась с помощью пакета программного обеспечения анализа данных STATISTICA 6.0 (дескриптивный анализ, дисперсионный анализ, корреляционный анализ).

### Результаты

Всего обследованы 46 мужчин (32,2%) и 97 женщин (67,8%). Средний возраст обследованных пациентов составил  $31,90 \pm 1,77$  года (18–67 лет). Большинство обследованных (58,7%) являлись уроженцами села. 112 больных (78,3%) проживали в городе, остальные были жителями села (21,7%). 53,8% пациентов состояли в браке. По уровню образования распределение было следующим: незаконченное среднее – 10 пациентов (7,0%), среднее – 39 (27,3%), среднее специальное – 38 (26,6%), незаконченное высшее – 19 (13,3%), высшее – 37 (25,8%). По национальности – 79 пациентов (55,2%) были чувашами, 53 больных (37,1%) – русскими, 11 больных (7,7%) – представителями других национальностей.

Исследование структуры самоотношения личности по методике МИС показало, что пациенты с невротическими расстройствами при различных вариантах дискурса имеют значимые различия по показателям структурных элементов системы самоотношения. В обоих случаях, это больше касается представителей группы пациентов с диссоциированным вариантом дискурса. Так, у них определяется достоверно более высокий уровень по шкале отраженного самоотношения ( $F=3,059$ ;  $p=0,050$ ) и более низкий – по шкале внутренней честности ( $F=3,123$ ;  $p=0,047$ ).

Подобные параметры характеризует пациентов данной группы как более способных к рефлексии, критичности. Для них может быть проблемой вынужденное сокрытие от себя и других значимой информации неприятного характера. В некоторых случаях они могут быть склонны к излишней откровенности, «самообнаженнос-

ти», доходящей до уровня шокирующего цинизма. Идентификация вне связи с истоками своего реального социокультурного происхождения сопровождается у них появлением иллюзорных представлений о том, что их личность в результате этого вызывает у других уважение, одобрение и симпатию.

В отличие от них пациенты с дифференцированным и диффузным вариантами дискурса демонстрируют закрытость, неспособность, а часто и нежелание осознавать и выдавать значимую информацию о себе. В своем поведении и реакциях они более склонны соответствовать социально желаемым представлениям. Их отраженное самоотношение может соответствовать навязчивыми представлениями о том, что их личность, характер и деятельность не способны не только вызвать в других уважение и симпатию, но и просто принятие. Причем подобная картина более характерна для пациентов с диффузным вариантом дискурса.

Опросник СЭК позволяет провести тонкий анализ параметров семейной макродинамики испытуемых. Так, родительские семьи невротических пациентов оказались в целом более дисфункциональными ( $t=-5,779$ ;  $p<0,001$ ). Имеются статистически значимые различия между группами нормы и пациентов по шкалам: стремления к внешнему благополучию ( $t=-2,769$ ;  $p=0,006$ ) и сверхвключенности ( $t=-2,182$ ;  $p=0,030$ ). На уровне тенденции определяются различия по шкале родительской критики ( $t=-1,859$ ;  $p=0,065$ ).

Семьи невротических пациентов активно отвечают требованиям социальной желательности. Во внутренних взаимоотношениях в них господствует обстановка максимальной включенности родителей в мельчайшие подробности жизни своих детей. Стремление к излишней критике в адрес ребенка, когда он проявляет негативные эмоции, допускает ошибки в какой-либо деятельности, особенно при сравнении с другими более успешными детьми, усиливает дисфункциональный характер семей таких пациентов.

Эмоциональные коммуникации в семье у невротических пациентов имеют взаимосвязь с дискурсивным статусом личности. Так, при диссоциированном варианте дискурса максимально высокие показатели по шкалам: элиминирования эмоций в семье ( $F=3,595$ ;  $p=0,030$ ), индуцирования недоверия к людям ( $F=3,112$ ;  $p=0,047$ ), родительской критики ( $F=3,339$ ;  $p=0,068$ ). Это характе-

ризует привычную атмосферу в родительских семьях таких пациентов, как наполненную негативным отношением к ошибкам в любой деятельности, постоянной практикой оценивания и сравнения с окружающими. Одновременно в них существует негласный запрет на выражение эмоций. Все это происходит к закрытости в контактах с окружающими.

У пациентов с диффузным вариантом дискурса выявляется такая особенность семейной структуры, как стремление родителей быть излишне включенными в жизнь ребенка ( $F=3,577$ ;  $p=0,031$ ).

Опросник F-SOZU-22 позволяет получить важные данные относительно особенностей воспринимаемой поддержки у пациентов с невротическими расстройствами. Сравнение со здоровыми обнаруживает, что уровни эмоциональной и инструментальной поддержки у пациентов статистически не отличаются от таковых у здоровых ( $t=1,110$ ;  $p=0,273$  и  $t=1,559$ ;  $p=0,112$ ). У пациентов страдает в первую очередь удовлетворенность социальной поддержкой ( $t=3,110$ ;  $p=0,002$ ), затем – социальная интеграция ( $t=2,084$ ;  $p=0,0273$ ). Включенность в определенную сеть социальных взаимодействий, в рамках которых отмечается совпадение ценностей и представлений о жизни, у невротических пациентов явно нарушено. Именно это резко снижает у них ощущение стабильности в отношениях. Этими факторами обусловлен достоверно более низкий общий показатель социальной поддержки, который характеризует пациентов с невротическими расстройствами, как лиц с неразвитостью умения ценить и использовать ресурсы своего социального окружения.

Межгрупповой анализ данных опросника F-SOZU-22 с учетом дискурсивного статуса показывает, что наиболее низкие показатели по уровню инструментальной поддержки выявлены при диссоциированном варианте дискурса ( $F=3,837$ ;  $p=0,024$ ), при котором пациенты испытывают недостаток практического или материального содействия окружающих, нехватку помощи в выполнении тяжелой работы, освобождении от нагрузок, получении важной и необходимой информации. У пациентов с диффузным вариантом дискурса отмечается тенденция к снижению уровня социальной интеграции ( $F=2,494$ ;  $p=0,086$ ), свидетельствующая об отсутствии включенности в какую-либо систему социальных отношений, в которой становится возможным общение на близком уровне духовных ценностей и взглядов на жизнь.

Группа пациентов с дифференцированным вариантом дискурса, напротив, отличается на более высокими показателями всех шкал опросника, а также более высоким уровнем общего показателя социальной поддержки, который, тем не менее, имеет тенденцию быть ниже нормативного уровня ( $t=-1,677$ ;  $p=0,098$ ). Уровни эмоциональной и инструментальной поддержки, а также социальной интеграции в этой группе соответствуют нормативным показателям. Согласно этим данным, невротических пациентов с дифференцированным вариантом дискурса можно охарактеризовать, как способных не только к позитивным чувствам близости, доверия и общности с окружающими, которые связаны с полноценной включенностью в естественную сеть социальных связей с общими жизненными ценностями, но и как имеющих возможность удовлетворения существующих материальных и нематериальных потребностей на основе сложившейся системы социальных отношений.

Корреляционный анализ данных методик SCL-90, МИС, СЭК и F-SOZU-22 обнаружил существование достоверных взаимосвязей. Так, пациенты с *дифференцированным вариантом* дискурса характеризуются наличием достоверных связей между выраженностью психопатологической симптоматики и элиминированием эмоций в семье ( $r=0,62$ ;  $p<0,01$ ), стремлением к внешнему благополучию ( $r=0,44$ ;  $p<0,01$ ), инструментальной поддержкой ( $r=-0,39$ ;  $p<0,01$ ), самоуважением ( $r=-0,70$ ;  $p<0,01$ ), аутосимпатией ( $r=-0,73$ ;  $p<0,01$ ) и самоуничижением ( $r=0,59$ ;  $p<0,01$ ). Общий показатель эмоциональных коммуникаций здесь коррелирует с эмоциональной ( $r=-0,51$ ;  $p<0,01$ ) и инструментальной поддержкой ( $r=-0,33$ ;  $p<0,01$ ), общим уровнем социальной поддержки ( $r=-0,31$ ;  $p<0,05$ ), который находится во взаимосвязи с индустрированием тревоги в семье ( $r=-0,41$ ;  $p<0,01$ ), сверхвключенностью ( $r=-0,31$ ;  $p<0,05$ ) и аутосимпатией ( $r=-0,57$ ;  $p<0,01$ ). Самоуничижение тесно связано с уровнем родительской критики ( $r=0,69$ ;  $p<0,01$ ) и фиксацией на негативных переживаниях ( $r=0,66$ ;  $p<0,01$ ).

Общий показатель психопатологической симптоматики в группе пациентов с *диффузным вариантом* дискурса взаимосвязан, с одной стороны, с уровнем самоуважения ( $r=-0,60$ ;  $p<0,01$ ) и уровнем самоуничижения ( $r=0,48$ ;  $p<0,01$ ), с другой стороны – с показателем инструментальной поддержки ( $r=0,30$ ;  $p<0,05$ ). Патологичес-

кие симптомы депрессивного спектра и фобической тревоги дают отчетливую корреляцию с самооужанием ( $r = -0,46$ ;  $p < 0,01$  и  $r = 0,68$ ;  $p < 0,01$ ), аутосимпатией ( $r = -0,33$ ;  $p < 0,01$  и  $r = -0,63$ ;  $p < 0,01$ ) и самоунижением ( $r = 0,56$ ;  $p < 0,01$  и  $r = 0,79$ ;  $p < 0,01$ ). Депрессия также коррелирует с общим уровнем поддержки ( $r = -0,35$ ;  $p < 0,01$ ), с которым положительно взаимосвязана тревожность ( $r = 0,31$ ;  $p < 0,01$ ). Дисфункциональные семейные коммуникации здесь взаимосвязаны с межличностной чувствительностью ( $r = 0,50$ ;  $p < 0,01$ ), обсессивно-компульсивными симптомами ( $r = 0,31$ ;  $p < 0,05$ ), удовлетворенностью социальной поддержкой ( $r = -0,40$ ;  $p < 0,01$ ). Высокие показатели самоунижения в этой группе соотносятся с повышенным уровнем элиминирования эмоций в родительской семье ( $r = 0,69$ ;  $p < 0,01$ ) и сниженной социальной интеграцией ( $r = -0,31$ ;  $p < 0,05$ ), а недостаточная сформированность самооужания – с индуцированием тревоги в семье ( $r = 0,68$ ;  $p < 0,01$ ) и ощущением нехватки эмоциональной поддержки ( $r = 0,76$ ;  $p < 0,01$ ).

В группе пациентов с *диссоциированным вариантом* дискурса установлено, что общий уровень психопатологической симптоматики коррелирует с самооужанием ( $r = -0,46$ ;  $p < 0,01$ ), самоунижением ( $r = 0,30$ ;  $p < 0,05$ ), стремлением к внешнему благополучию ( $r = -0,29$ ;  $p < 0,05$ ) и общим показателем социальной поддержки ( $r = -0,34$ ;  $p < 0,05$ ). Тесно взаимосвязаны между собой уровни: самоунижения и соматизации ( $r = 0,42$ ;  $p < 0,01$ ), аутосимпатии и межличностной чувствительности ( $r = -0,28$ ;  $p < 0,05$ ). Самооужание обнаруживает связь с такими характеристиками родительской семьи и социальной сети, как сверхвключенность ( $r = -0,49$ ;  $p < 0,01$ ) и семейный перфекционизм ( $r = -0,35$ ;  $p < 0,05$ ), аутосимпатия – с родительской критикой ( $r = -0,64$ ;  $p < 0,01$ ) и индуцированием тревоги в семье ( $r = -0,63$ ;  $p < 0,01$ ). Удовлетворенность поддержкой по-разному коррелирует с самооужанием ( $r = 0,47$ ;  $p < 0,01$ ) и самоунижением ( $r = -0,28$ ;  $p < 0,05$ ).

Результаты проведенного исследования системы отношений свидетельствуют, что у пациентов с невротическими расстройствами определяются явные признаки ее нарушения, основы чему закладываются в детстве, когда происходит интериоризация дисфункциональных отношений в родительской семье, а также в процессе дальнейшего развития личности под влиянием социальных факторов. Вследствие чего у пациентов

наблюдается деформация системы отношений, проявляющаяся общей неудовлетворенностью собой, к чему присоединяется сниженная способность реально оценивать включенность в значимые для личности отношения.

### Выводы

1. Выделяемый в качестве стержневого элемента клинико-психологического исследования дискурс выступает связующим звеном, которое при невротических расстройствах объединяет многочисленные психологические и социокультурные характеристики системы отношений личности в единую систему психической адаптации, что позволяет обнаруживать ее наиболее слабые «звенья» и строить соответствующие коррекционные и профилактические мероприятия.

2. При дифференцированном варианте дискурса пациенты отличаются высоким уровнем закрытости. В силу высокой интегрированности в сеть естественной поддержки их базовые материальные и духовные потребности относительно удовлетворены, хотя поведение может часто определяться параметрами социальной желательности и стремлением соответствовать критериям внешнего благополучия. Социальная поддержка здесь может носить не только протективный характер, но и способствовать формированию проявлений «обученной беспомощности», значительно снижая способность к адаптации.

3. При диффузном варианте дискурса уровень интегрированности пациентов в сеть социальной поддержки снижен. Недостаточное принятие собственной личности сопровождается здесь актуальной потребностью в тесном общении и понимании. Дисфункциональный характер эмоциональных отношений в родительской семье, когда пациенты воспитываются в обстановке излишней включенности взрослых во все их дела, способствует формированию черт повышенной тревожности, склонности к навязчивым сомнениям, обостренной чувствительности в межличностных отношениях при общей неудовлетворенности поддержкой со стороны своего социального окружения.

4. Группа пациентов с диссоциированным вариантом дискурса, воспитываясь в обстановке эмоциональной депривации, повышенного уровня родительской критики и постоянного сравнения с другими, также демонстрирует сформированность дисгармоничной системы отношений. Испытывая негативное отношение к атмосфере

повышенного недоверия в родительской семье, такие пациенты в противоположность ей пытаются проявлять большую открытость, становясь излишне откровенными и даже несдержанными. При взаимодействии с окружающими они в большей степени ориентированы на ожидание конкретной инструментальной помощи, чем на эмоциональные проявления тепла. Уважение к собственной личности определяется у них не системой внутренних ориентиров, а результатами оценки их окружающими в процессе межличностного общения.

#### Библиографический список

1. Александров А.А. Психотерапия. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с.
2. Еремеев Я.М. Дискурс самосознания и письменная личность в русской культуре // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го всероссийского съезда психологов: В 8 т. Т. 3. – СПб.: Изд-во С.-Петербурга, 2003. – С. 249–253.
3. Карвасарский Б.Д. Неврозы. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Медицина, 1990. – 576 с.

4. Касавин И.Т. Дискурс-анализ и его применение в психологии // Вопросы психологии. – 2007. – №6. – С. 97–119.

5. Мясницев В.Н. О патогенезе и структуре психоневрозов // Труды Первого украинского съезда невропатологов и психиатров. – Харьков, 1935. – С. 485–497.

6. Николаев Е.Л. Пограничные расстройства как феномен психологии и культуры. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2006. – 384 с.

7. Пескова Е.А. Понимание интенционального содержания политического дискурса // Материалы IV Всероссийского съезда РПО: В 3 т. Т. 3. – Ростов-на-Дону: Кредо, 2007. – С. 45.

8. Платонов Ю.П. Этническая психология. – СПб.: Речь, 2001. – 452 с.

9. Холмогорова А.Б. Теоретические и эмпирические обоснования интегративной психотерапии расстройств аффективного спектра. Дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2006. – 465 с.

10. Derogatis L.R., Lipman R.S., Covi L. SCL-90: An outpatient psychiatric rating scale—Preliminary report // Psychopharmacol. Bull. – 1973. – №1. – P. 13–27.

УДК 378  
Т 56

Е.Ф. Томина

### РЕФЛЕКСИВНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ДЖ. ДЬЮИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

*В статье рассмотрен генезис понятия «рефлексия», изложены основные положения рефлексивной концепции Дж. Дьюи, выявлены направления развития рефлексивного профессионализма в деятельности преподавателей и студентов высшей школы.*

**Ключевые слова:** рефлексия, рефлексивная концепция, проблемная ситуация, профессиональная рефлексия, педагогическая деятельность

На рубеже XX–XXI вв. центральной проблемой в российской педагогике оказалась проблема человека. Для Запада человек утвердился как личность, для России, имеющей традиционные или тоталитарные основы, он таким еще не всегда является. И хотя Россия в конце XIX века создала мощную систему общего и профессионального образования, благодаря которой был обеспечен рост грамотности и общеобразовательного уровня населения, но тяжелые социальные катаклизмы помешали использовать эти достижения в полную силу. С подписанием Болонской декларации России

потребовались значительные изменения и модернизация российского образования.

Современные исследователи, ученые-теоретики и практики все чаще обращают внимание на наследие прошлого, в котором накоплен опыт решения многих образовательных проблем. Предметом пристального интереса предстает наследие американского философа, психолога и педагога первой половины XX века Дж. Дьюи (1859–1952), сумевшего оказать огромное влияние на развитие мировой психологии и педагогики. Статья «Теория рефлексивной дуги в психологии», написанная Дж. Дьюи в 1896 году и опублико-

ванная в журнале «Психологическое обозрение», потрясла многих ученых и исследователей, тем, что он обратился к проблеме рефлексии. Дж. Дьюи указывает, что нет оснований сводить рефлекторное поведение к отдельным сенсомоторным элементам, и соответственно нельзя исследовать сознание, лишь изучив его составные частицы. По концепции Дж. Дьюи, поведение следует рассматривать не как абстрактную научную конструкцию, а как форму приспособления организма к окружающей среде.

В психологическом обосновании педагогики прагматизма, ученый придавал первостепенное значение «необходимости воспитания мысли» и «развития культуры мышления ребенка» [2, с. 26–29]. Основным вкладом Дж. Дьюи в теорию обучения является разработанная им концепция «полного акта мышления». Он указывает на необходимость обращения индивида к своему «внутреннему миру, к своему опыту – мышлению, деятельности, переживаниям – ко всему тому, что он видел, слышал, читал, делал, думал, чувствовал и к тому, как, почему и зачем он так видит, делает, думает, чувствует» [2, с. 14–15].

Действительно, в процессе рефлексивного мышления осознаются новые факты. Основным побудительным мотивом к рефлексии являются сомнения людей и способы их разрешения. Практически этот процесс можно оформить как алгоритм следующих операций: проблема устанавливает цель мысли – цель контролирует процесс мышления, если человеку дано затруднение, образуется план (проект, размышление о теории, выяснение особенностей данной проблемы и пути ее решения). Следующей ступенькой рефлексии будет мысль о каком-либо выходе.

Благодаря рефлексии, согласно Дж. Дьюи, в процессе разрешения проблемной ситуации предоставляется возможность нравственного выбора, который необходимо сделать. В условиях демократии у человека, обладающего свободой, инициативой действия, развивается особое мышление, которое всегда связано с поиском выхода из затруднений, возникших в жизненной ситуации.

В начале XX в. идеи об образовательных заведениях, ориентированных на ребенка, достигли России и оказали влияние на многих талантливых русских педагогов того времени. Связано это с публикацией работы Дж. Дьюи «Школа и общество», которая в 1907 г. переведена была на русский язык. Пик интереса в России к творчеству

Дж. Дьюи приходится на первую половину 20-х гг. XX века. Дж. Дьюи стремился преобразовать систему образования, видя в этом благоприятные изменения в будущем. Ученый подчеркивал, что истинное образование приходит только тогда, когда происходит усиление детских возможностей под влиянием социальной ситуации, в которой находится ребенок. По словам Дж. Дьюи, «учитель утрачивает внешнюю позицию регулятора или диктатора и становится менеджером информационного рынка, на котором происходит взаимовыгодный обмен» [1, с. 3–16]. Дж. Дьюи утверждал, что преподаватель заканчивается, а учитель начинается там, где сообщенный материал возбуждает более полную и содержательную жизнь, чем та, которая проникла через дверь чувственного познания и моторной активности ребенка [2, с. 204].

Перед ученым вставала задача найти способы, как применить науку и практику, чтобы каждый из обучающихся мог раскрыть свои способности. Он уделял внимание проблеме образования как практической задаче современности, а не теоретической.

Рефлексивная концепция Дж. Дьюи носит комплексный, многоаспектный характер, проявляющийся в широчайшем спектре как педагогических, так и психологических направлений и тем самым актуальна в настоящее время.

Следует помнить, что у каждого человека мир рефлексии разнообразен и индивидуален. Отсюда вытекает важнейшая особенность рефлексии, ее способность управлять собственной активностью в соответствии с личностными ценностями и смыслами, формировать и переключаться на новые механизмы в связи изменившимися условиями, целями и задачами деятельности субъекта. Но не всегда рефлексия может быть положительным фактором, так как сам процесс рефлексии сложен и вопросы, задаваемые самим себе, не всегда имеют ответ. Тем не менее, рефлексия – это способность человека осознавать собственную деятельность, видеть в ней успехи, ошибки, исправлять их и, производить культурные ценности, определять свое место в мире, знать свои возможности. Следовательно, все это порождает свободную личность, обладающую достоинством менять свое отношение к прошлому.

Современное образование еще не до конца вышло на уровень требований демократического и гуманного общества. Между тем большую

пользу обществу принесут образованные, чем невежественные и некультурные люди. В настоящее время целью педагогического вуза становится личность, которая имеет систему ценностей. Важно, чтобы у студента – будущего педагога – развился за время его обучения в вузе этот редкий опыт. В первую очередь, от педагога требуется мобильность, умение в принципе решить любую организационную или методическую задачу в короткий срок, отсюда необходимость в умении рефлексировать. Для молодых педагогов необходимо использовать идеи как российских, так и зарубежных ученых, которые внесли значительный вклад в образование.

В целом формирование изучаемого явления – рефлексии – еще не закончено. Современная социальная ситуация, все настойчивее и острее ставит вопрос об изучении столь разных подходов к рассмотрению рефлексии, которая способствует повышению качества процесса образования.

Проблема повышения качества образования в решающей степени зависит и от преподавательского состава. Старшее поколение, доминирующее ныне в вузовской среде, несет в себе научные знания, педагогический опыт, который даёт положительный результат в плане качества образования. Но молодежи придется жить в мире ускоряющихся изменений и перемен. Вот почему преемственность поколений и традиций в преподавательской среде предполагает не только бережное отношение к накопленному опыту, но и более активный процесс вузовской жизни молодого поколения – людей, способных к творчеству.

Связано это с тем, что в отличие от прежде приобщающей в гуманистических, общественных науках тенденции, когда оценивались его возможности как производительной силы, определялись средства, владея которыми человек действует, овладевает знаниями, техникой, в качестве ведущей пришла (при сохранении, конечно названной тенденции), проблема самого человека – и как существа биологического в общей универсальной эволюции, и как носителя социального, и как творящего особый мир культуры, как главного действующего лица исторического процесса.

Поэтому сейчас актуализировались не просто задачи аккумуляции и мобилизации всех знаний о человеке, но потребность в специальном изучении, понимании специфики именно современного человека, в том числе осмысления особой его функционирования, условий сохранения

его устойчивости в весьма неустойчивом обществе, что открывает возможности для дальнейшего продвижения в раскрытии сущности человека и как носителя развития и как организующего начала в этом развитии.

На занятиях в вузах преподаватели ещё часто диктуют студентам готовую точку зрения, вместо того, чтобы она вырабатывалась самим студентом. В рефлексивной среде педагог и студенты выступают в роли субъектов, которые могут вынести из нее то, что каждому необходимо, а также имеют возможность изменять её и вносить в нее то, что сформировалось в результате рефлексии. Всякий раз рефлексия позволяет ставить конкретные задачи по коррекции деятельности. Педагог, который умеет рефлексировать – это растущий педагог. Прекращающий и избегающий рефлексии неминуемо приостанавливается в профессиональном росте [4, с. 3]. Право на качественное образование входит в число главных ожиданий населения страны, также как и на труд и достойное медицинское обслуживание.

Необходимо приобщить каждого обучающегося к фундаментальным культурным ценностям, раскрывать их творческие способности и таланты, научить студентов самостоятельно мыслить. Рефлексия помогает активной, самостоятельной работе, которая является источником свободного общения, обмена идеями, мыслями, выводами, успехами и неудачами предыдущих опытов.

Немаловажную роль рефлексия играет и в профессиональной деятельности. Она может рассматриваться как условие достижения высшего уровня профессионализма. Некоторые исследователи видят существование противоречия, заключающееся в том, что педагогическая деятельность рефлексивна по своей природе, а рефлексия как педагогическая категория разработана в меньшей степени [3, с. 70]. Преподаватели затрудняются в решении стоящих перед ними задач, опираясь на научные достижения, они не достаточно владеют методологией научно-педагогического исследования, затрудняются в формулировке цели и задач деятельности [5, с. 308].

Полагаем, профессиональная рефлексия может быть определена как способ сознательной организации, в котором обеспечивается полнота овладения студентами знаниями, умениями, культурными ценностями и инструментарием для организации самовоспитания, самообразования и саморазвития, рефлексивную способность, по-

зволюющую строить свое целеполагание, проектирование, программирование и коррекцию своих действий, оценивать результат деятельности.

Построение педагогической деятельности как культурного явления – это сознательно организуемый процесс, развертывающийся на основе жизненных целей, планов студентов. Целеполагающая деятельность обеспечивает избирательное освоение пространства человеческой культуры, участвует в механизме формирования индивидуального стиля жизнеосуществления. Каждая эпоха выдвигает свой тип идеального человека, определяя тем самым стратегическую задачу для образования. Так, человека современного общества мы представляем самостоятельно формирующим свою личность и ограничивающим себя от внешней зависимости, которому присуще целостное восприятие мира. Перед образованием стоит благородная и трудная задача воплотить этот идеал в жизнь.

Таким образом, рефлексия – методологическое и методическое понятие. Она является универсальным механизмом саморазвития, самоизменения индивида как во внутреннем плане, так и во внешней среде. Заслуга Дж. Дьюи заключается в том, что он выделил понятие «рефлексия» в самостоятельное. И в настоящее время приобретает особое значение в процессе формирования личности, которая находится в крайне неустойчивом и кризисном состоянии современного российского общества.

Для того чтобы современная высшая школа сфокусировала внимание на формировании личности студента, стала бы средой, где он чувство-

вал себя уверенно и комфортно, следует помнить идеи Дж. Дьюи о создании системы образования, которая обеспечивает максимальное развитие возможностей и способностей студентов; предоставлении свободы выбора элементов учебно-воспитательного процесса студентам; создании условий для воспитания и обучения, подходящих как для индивидуальных особенностей так и для разностороннего развития студентов; развитие самостоятельности и творческого потенциала личности.

Следует понимать, что речь идет не об изменении отдельных аспектов в подготовке педагогических кадров, а в переосмыслении всей системы педагогического образования с учетом рефлексивного профессионализма.

#### Библиографический список

1. Дьюи Д. Образование и школа: «Мое педагогическое кредо» (отрывок). 1897 г. / Пер. Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова // Завуч. – 2003. – №8. – С. 47–57.
2. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Под ред. Н.Д. Виноградова; Пер. с англ. Н.М. Никольской. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
3. Зобнина Т.В. Акмеологическая система психологической подготовки будущих учителей // Педагогика. – 2006. – №6. – С. 70–75.
4. Левитес Д. Хорошо ли мы работаем, когда думаем, что работаем хорошо? // Первое сентября. – 2001. – №3.
5. Соколова Л.Б. Культурологическое содержание педагогической деятельности. Монография. – Саратов, 2007. – 172 с.

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

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ: сборник научных трудов / Сост.: В.М. Басова, М.К. Лебедев; науч. ред. Н.Ф. Басов; рец.: Н.П. Фетискин, А.Д. Шилик. – Кострома: КГУ, 2007. – 88 с. – Библиогр.: с. 68-83 (201 назв.).**

*Сборник объединяет результаты исследования по проблемам поликультурного образования и воспитания, опыта организации социально-педагогической деятельности в поликультурной среде. Материалы адресованы аспирантам, работникам социально-педагогических служб образовательных учреждений.*

## СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИИ

*Система адаптант–среда, являясь адаптивно-адаптирующей, для своего успешного функционирования подразумевает встречную активность. Уровень активности обуславливается различными факторами, в том числе культурным.*

Примерно двое из ста обучающихся в высшей школе в мире на настоящий момент – иностранные студенты, среди которых в количественном отношении традиционно преобладают граждане развивающихся стран. Хотя Россия пока не стала участником европейских программ академической мобильности (обучение иностранных студентов осуществляется в рамках межгосударственных соглашений, через межвузовское сотрудничество), социальный заказ на подготовку конкурентоспособных иностранных специалистов, обусловленный вхождением страны в международное образовательное пространство и продвижением российских образовательных услуг на международный рынок, требует организации процесса адаптации обучаемых к среде вуза. А полноценная адаптация к среде учебного заведения подразумевает полноценную адаптацию к новой социокультурной среде страны обучения. Поэтому изучение процесса социокультурной адаптации в иноэтнической среде является, несомненно, актуальным для современной России. Цель данной работы – рассмотреть социальную активность как один из показателей, по которым можно судить об уровне успешности социокультурной адаптации.

Социокультурная адаптация – это взаимодействие личностей, социальных общностей с конкретно-историческим типом социокультурной среды, направленное на взаимное приспособление и взаимное привыкание к условиям и образу жизни взаимодействующих сторон, совместимость друг с другом и взаимопреобразование в соответствии с идеалами, потребностями, усвоенной системой норм и жизненных ценностей на основе взаимоприемлемого обмена духовно-практической деятельностью.

Если говорить о признаках, демонстрирующих социокультурную адаптированность, то можно их разделить на две основные группы:

### 1. Субъективные:

- удовлетворенность своим положением в социокультурной среде;
- сознательное поддержание норм и традиций данной социокультурной среды;
- стремление и готовность обогатить содержание, формы и способы социокультурного взаимодействия с данной средой.

### 2. Объективные:

- повышение творческой активности в социокультурных процессах данной среды и всего общества;
- обогащение содержания и характера культурной деятельности в условиях данной социокультурной среды;
- овладение культурными нормами, традициями и передовым социокультурным опытом данной среды;
- использование свободного времени на социально и лично значимые занятия, объективно отвечающие взаимным интересам субъекта адаптации и непосредственного социокультурного окружения [4, с. 71].

Как видно из перечисленных признаков, социальная активность, являясь совокупностью форм деятельности, сознательно ориентированной на решение задач, стоящих перед той или иной социальной группой, в различных своих проявлениях (в сферах досуга, быта, социального порядка и т.д.) является одним из важнейших показателей успешности социокультурной адаптации.

Социальная активность, в частности, отличает социокультурную адаптацию от псевдоадаптации (аккомодации), которая предполагает примирение, компромисс, но достигается путем сохранения социальных дистанций между группами, то есть достигается на внешнем и формальном уровне. Здесь практически отсутствуют различные формы участия в общественных процессах данной социокультурной среды.

Подобная подмена адаптации приспособлением может иметь различные причины. Но в основе лежит достаточно сильное чувство проти-



вопоставления своей культуры принимающему этнокультурному окружению. Например, начиная с глубокой древности и до наших дней общественное сознание китайцев характеризуется чувством национального превосходства. Сегодня в китайской печати появляются серьезные исследования, в которых утверждается, что китайская цивилизация достигнет мирового господства в XXI веке исключительно благодаря своему моральному превосходству над всеми остальными цивилизациями. [3, с. 12]. Хотя, конечно, здесь всегда необходимо помнить, что культура описывает средние господствующие тенденции в группы объединений. Она не описывает в точности все аспекты поведения для всех объединений в группе. Отдельные объединения являются носителями ценностей представлений, моделей поведения этой культуры и т.д. в различной степени; они демонстрируют индивидуальные различия в своей приверженности или конформности культуре. Индивидуальные различия в культуре можно наблюдать среди людей в той мере, в какой они принимают и разделяют установки, ценности, представления и поведение, которые, в силу согласия, составляют их культуру. Если они ведут себя в соответствии с этими общими ценностями или моделями поведения, тогда эта культура в них присутствует; если они не разделяете этих ценности или модели поведения, то они не являются частью этой культуры [2, с. 98]. Поэтому при изучении проблемы вхождения в иноэтническую среду важно уделять внимание вопросу о степени выраженности этнокультурной идентичности, этничности.

Тем не менее, как подтверждают наблюдения, социальная активность китайских студентов, как правило, действительно не очень высока. Часто сохраняется дистанцированность и замкнутость внутри этнической группы. Преподаватели, работающие с ними, отмечают свойственное им чувство превосходства собственной культуры, скрывающееся впрочем за традиционной вежливостью и почтительностью. Среди китайских студентов редко встречаются лидеры, люди, встающие во главе интернациональных объединений и мероприятий. Гендерные различия в степени проявления социальной активности практически отсутствуют.

Этого нельзя сказать об африканских студентах (Субсахарская Африка). Здесь гендерные различия в вопросе социальной активности выра-

жены достаточно сильно. Девушки-африканки, как правило, ведут довольно этнически и социально замкнутый образ жизни. Часто имеют весьма ограниченный круг общения. Вообще, африканцы в большинстве своем интроверты, мечтатели, имеющие интенсивную внутреннюю жизнь, проявляющие интерес к смыслу жизни и к философским вопросам. Так же они часто самостоятельны и ориентируются на собственные желания. Но необходимо отметить, что существует определенная разница между англоговорящими и франкоговорящими африканскими студентами. Именно среди вторых чаще встречаются инициативные люди, лидеры. Франкоговорящие студенты в основном являются личностями открытыми, готовыми к сотрудничеству, контактными [1, с. 54]. Они смелы, легко знакомятся с людьми. Гораздо охотнее участвуют в различных проектах. Конечно, это не свидетельствует о легкости адаптации в новой среде. Так как сложность межкультурного восприятия существует и для них тоже. Но в целом, рассматриваемый нами фактор может свидетельствовать об определенном преимуществе в социокультурной адаптации франкоговорящих студентов перед англоговорящими, юношей перед девушками.

Преимущества в социокультурной адаптации юношей перед девушками существует и у арабских студентов. В целом арабы по темпераменту экстраверты: разговорчивы, активны, коммуникабельны. Для них характерен интерес к другим людям. Это делает их открытыми для общения и участия в общественной жизни. И соответственно облегчает процесс адаптации.

Стоит отметить, что, видимо, наиболее наглядным подтверждением уровня социальной активности юношей и девушек в рассматриваемых культурах является количественное соотношение девушек-студенток и юношей-студентов. Если гендерный состав студентов из Китая достаточно пропорционален, то среди студентов из стран арабского из Субсахарского регионов юношей подавляющее большинство.

Итак, можно сделать следующие выводы. Социальная активность является одним из важнейших показателей нормальной социокультурной адаптации, поскольку последняя подразумевает неперенный диалог между адаптантами и новой средой, встречную активность со стороны адаптантов. Речь идет об адаптивно-адаптирующем процессе. Уровень же социальной активности,

помимо личностных характеристик, во многом определяется такими факторами, как этнокультурная принадлежность адаптантов. В зависимости от этнокультурной принадлежности важную роль также может играть гендерная принадлежность.

#### Библиографический список

1. Арсеньев Д.Г., Зинковский А.В., Иванова М.А. Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов. —

СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2003. — 160 с.

2. Мацумото Д. Психология и культура. — М.: Прайм-Еврознак, 2002. — 414 с.

3. Соболев В.В. Этнопсихологические особенности китайцев. — Новосибирск: СибАГС, 2001. — 132 с.

4. Шпак Л.Л. Социокультурная адаптация в советском обществе. Философско-социологические проблемы. — Красноярск: Изд-во Красноярского университета, 1991. — 232 с.

УДК 74.200.51

Н.В. Чеснокова

### ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОСПИТАНИЯ ВЕРЫ, НАДЕЖДЫ И ЛЮБВИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

*Цель нашего исследования — нравственные качества личности младшего школьника: вера, надежда, любовь. Отсутствие данной цели в воспитательной системе указывает на не полноту нравственного воспитания, осуществляемого школой. В таком виде, как мы представили проблему, никто ее не ставил, что свидетельствует о ее научной оригинальности и своеобразии.*

Общество сегодня обладает поразительными достижениями: господство над природой, материальное изобилие, неограниченная личная свобода — все это питало надежды и веру о счастье многих поколений, но людям сейчас наносит травму сознание того, что их надежды терпят крах. [6, с. 52].

Где выход, как избежать разочарования, где путь к истине?

Какова духовность, таковы общество и личность. Не случайно, что проблема духовности всегда выступает на первое место в переходные периоды общественного развития, именно такое время переживает сегодня наше общество с его нестабильностью, резкими социальными сдвигами, дезориентацией и дезидентификацией личности [3, с. 67]. Все это находит свое отражение и в процессе духовного воспитания. Цель современного воспитания — заранее определяемые (прогнозируемые) результаты в подготовке подрастающего поколения к жизни, в их личностном развитии и формировании качеств, которых стремятся достигнуть в процессе воспитания [2, с. 124]. Цель нашего духовного воспитания — нравственные качества: вера, надежда, любовь.

Перед тем как приступить к исследованию проблемы нравственного воспитания веры, надежды, любви у младших школьников, мы вынуждены были сосредоточить внимание на том, есть

ли эта проблема, стоит ли она, в чем ее особенность. Прежде всего, мы попытались узнать, что за вид научного знания — проблема.

Различные научные словари под термином «проблема» понимают — неразрешимая задача или вопрос, подготовленные к решению. Познавание. Проблема сознания. Такое толкование мы вынуждены были проверить, для этого взяли «Философский энциклопедический словарь», который определяет проблему как знание о незнании, т.е. проблема, возникает благодаря узнаванию, в результате появления, и в связи с этим рождается осознание того, как ее надо понимать [5, с. 256].

Наше исследование показало, что научная проблема, как правило, ставится учеными, при этом они указывают, что вначале необходимо выявить противоречие, т.е. обнаружить положение, при котором одно высказывание исключает другое. В нашем случае отсутствие нравственного воспитания младших школьников с целью воспитания у них веры, надежды, любви к себе, к родственникам, близким людям, к народу, к которому принадлежат дети, к родному краю, к Родине, указывает на не полноту нравственного воспитания, осуществляемого школой. Наличие этого противоречия позволит указать на проблему. С этой целью мы изучили проблематику научных исследований за все годы существования

Академии педагогических наук РСФСР и СССР а также Академии Российской Федерации.

В таком виде, как мы поставили проблему, никто ее не ставил, начиная с 1946-го года по сегодняшний день. Об этом мы можем судить по информационным материалам всех этих двух видов академий в виде научно-исследовательских планов по проблемам воспитания младших школьников и информации опубликованной в журналах «Советская педагогика» и «Педагогика» с 1946 г. по 2007 г. Однако в этих материалах есть указание на частичную постановку проблемы в разные годы в существовании советской и постсоветской школы, а именно проблема воспитания любви к Родине у учащихся, к партии, к комсомолу. Например: *Слипченко Ф. Ф.* Воспитание патриота, достойного гражданина // Советская педагогика. – 1986. – №5. – С. 31–34; *Лебедева О. В.* Патриотическое воспитание – верноподданническое или гражданское // Педагогика. – 2003. – №9. – С. 77–83.

Таким образом, мы получили необходимые сведения о том, что собой представляет проблема, ее характер и постановка в педагогической науке.

Мы намерены получить достоверные знания о вере, надежде, любви как этической ценности, заслуживающей внимания современного исследования. Первое, мы попытались убедиться, что вера, надежда, любовь являются ценностями, с этой целью мы познакомились с учением ценностях – аксиологией. Это побудило нас ответить на вопрос, к какому виду ценностей относятся вера, надежда, любовь. То, что они относятся к духовным ценностям, у нас сомнения нет.

В «Философском энциклопедическом словаре», в статье под названием «Дух» говорится: «Употребляемое в настоящее время философское понятие духа, как противоположного природе...» [5, с. 146] на этом основании мы можем говорить, что вера, надежда, любовь относятся к духовным ценностям. Однако поскольку мы имеем дело с нравственным воспитанием младших школьников, то нам необходимо установить, к ряду каких духовных ценностей относятся вера, надежда, любовь. Бесспорно, они могут быть отнесены к этическим ценностям. Существует этика ценностей, которая восходит к античной формальной этике [7, с. 325]. Из этого мы делаем вывод, что имеются нравственные ценности. Этот вывод не может нас удовлетворять, т.к. мы не располагаем ответом, к какому виду этических цен-

ностей относится вера, надежда, любовь. В результате исследования этики нам удалось установить, что в составе этически значимых ценностей выделяют:

1. Главные человеческие ценности, они входят во все другие этические ценности, а именно ценность жизни, сознания, деятельности, страдания, силы, свободы, воли, предвидения, целеустремленность.

2. Добродетели: справедливость, мудрость, смелость, самообладание, *любовь к ближнему*, правдивость и искренность, верность и преданность, доверие и *вера*, скромность и смирение, ценность обращения с другими – эти добродетели иногда именуют кардинальными.

В статье «Кардинальные добродетели» в «Философском энциклопедическом словаре» говорится: «Кардинальные добродетели – основные добродетели, из которых по Платону, вытекают все остальные: мудрость, мужество (волевая энергия) благоразумие (чувство меры, самообладания) и справедливость; христианская философия добавила еще три: *вера, любовь, надежда*».

3. Выделяют также более частные этические ценности: *любовь* к самому далекому, способность дарить другим свое духовное достояние, ценность личности, *любовь* и т.д. [5, с. 546].

Обнаружив, что этические ценности делятся на три большие группы, мы попали в сложное положение вера и любовь оказались в разных группах, перед нами стал вопрос, к какому разряду отнести их ко второму или третьему.

Христианская этика указывает, что они относятся ко второй группе, отказ от религиозно-нравственного воспитания в советской школе отодвинул их на задний план, т.е. в советском коммунистическом воспитании они, как кардинальные ценности не признавались, поэтому у советских педагогов-ученых к ним интереса не было, и они как нравственные ценности не исследовались. Перед нами стал вопрос отнести их ко второй или третьей группе, чтобы его решить нам необходимо найти аргументы в пользу первого или второго варианта. В философии этот вопрос решен, если судить по тексту статьи «Этика ценностей», то разрешается считать их добродетелями второй группы и одновременно третьей группы. Одновременно тоже философский источник в статье «Кардинальные добродетели» указывает, что они могут быть отнесены к этическим ценностям второй группы. Кстати надо сказать, только в этой

статье говорится о надежде, как нравственной добродетели. Эта статья вообще усложнила перед нами решение задач, к какой группе этических ценностей отнести их, если исходить из статьи «Кардинальные добродетели», то их необходимо отнести ко второй группе.

Если рассматривать с философской точки зрения веру, надежду, любовь, то здесь имеется несколько подходов.

Подход первый: каждая наука стремится открыть объективные законы в существовании того явления, которые она исследует. В нашем случае мы берем то толкование закона, которое существует в философии, что закон – это объективные сущностные, постоянные связи между педагогическими и другими явлениями.

Под принципами же философия подразумевает основу, начала. Это значит, что принцип по сути дела является субъективным отражением объективного закона, части его, в виде отдельно взятой объективно существующей связи. Аристотель понимает принцип как первопричину, это означает [1, с. 149]. Что мы можем рассматривать триаду (веру, надежду, любовь) как первопричину всех толкований нравственности. Это означает, что такие добродетели, как вера, надежда, любовь могут быть рассмотрены нами с точки зрения нравственной валентности, необходимости, дающее, в конечном счете, появление такого результата как нравственные качества личности.

По правилам любого серьезного исследования мы обязаны рассмотреть и другие варианты пути научного исследования, то есть мы можем взять в качестве методологической основы нечто другое.

Подход второй. Древнегреческий философ Эмпидокл видел начало в существовании реальности в четырех элементах: в воде (это начало назвал Фалес), в огне (эфире) так видел начало Героклид, в воздухе (Анаксимен), в земле; кроме этих начал он назвал ненависть и любовь, из которой достаточно хорошо выводятся наши исследуемые добродетели [4, с. 87].

Было бы не верно остановиться на этом, поэтому рассмотрим еще один подход.

Подход третий. Иоганн Готлиб Фихте, великий немецкий философ, на основе научного самонаблюдения за творчески-этической активностью личности разработал теорию «Я», где рассматривает три деятельности «Я»: 1) «Я полагает себя»; 2) «Я полагает не – Я»; 3) «Я противопоставляет делимому не – Я». Фихте под принципом

полагал «Я», рассмотрение веры, надежды, любви, как нравственных добродетелей, с позиций теорий «Я» указывает, что личность может утвердиться в вере, надежде, любви на столько, что она будет руководствоваться ими во всей своей нравственной деятельности [4, с. 63].

Не смотря на сказанное выше, нам известно, что понятие действительности свойственное современной философии, уже не допускает сведения всего бытия и всех процессов в мире, в том числе и нравственных.

В свое время Кант выделял принцип как субъективную и объективную составляющую [3, с. 115]. Объективная составляющая принципа тесно связана с законом и в том случае признается значимой и может выступать как руководящая началом всего исследования.

Утвердившись в том, что такие нравственные добродетели как вера, надежда, любовь могут быть рассмотрены через понятие принцип, то есть как первопричина, первооснова, которые определяют конечный результат в виде рождения таких одноименных нравственных состояний личности, что дает нам основание рассмотреть их в качестве состояния, то есть действующая в человеке настроенность (настроение), на которое он сам не может оказать воздействие, но которое определяет в данный момент все его мысли, чувства и желания. Хайдеггер считает, что состояние человека есть исходный момент нашего нравственного существования.

Мы утверждаем, что когда мы говорим о вере, надежде и любви как нравственных категориях, мы должны учитывать, что имеем дело с разными по своему характеру состояниями, хотя и близких. Каждое из этих состояний не является полным и поэтому дополняется характеристиками из других добродетелей: например вера как состояние не рассматривается без одновременноного рассмотрения такого состояния как надежда, а вера и надежда без такого дополняющего их характеристику состояния как любовь. В этом и заключается особенность этих добродетелей, что они существуют во взаимосвязи и взаимодействии.

С точки зрения педагогики здесь налицо три цели, которых надо достичь в воспитании, соединяющихся в одну. Существование этих целей необходимо учитывать при разработке методики нравственного воспитания молодого поколения.

В заключении хотелось бы отметить следующее. Спасение от духовного кризиса ставшего

первопричиной нашего исследования является любовь к ближнему. Надежда на благо не только ради себя как действительное упразднение эгоизма, есть оправдание и спасение личности, когда она опирается на свободное благо другого, приобретает разумное сознание, того, что в центре жизни необходимо быть добро в проявлении доверия и любви. Без этого не может действовать внутренняя спасительная сила, возвышающая индивидуальность. Только благодаря разумному сознанию единства с людьми, человек может спасти себя и ближнего и обрести надежду на будущее.

#### Библиографический список

1. *Аристотель*. Соч. в 4-х т. – М.: Мысль, 1983. – Т. 4.

2. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; ред. кол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – С. 528.

3. *Философия* / Под ред. В.Н. Лавриненко, В.П. Ратникова. – М.: ЮНИТИ, 2004. – С. 584.

4. *Философский словарь* / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1986. – С. 524.

5. *Философский энциклопедический словарь* / Под ред. Е.Ф. Губской, Т.В. Караблева, В.А. Лутченко. – М.: Инфра, 1997. – С. 576.

6. *Фромм Э.* Иметь или быть. – М.: АСТ, 2000. – С. 128.

7. *Этика: Энциклопедический словарь* / Под ред. Р.Г. Апресяна и А.А. Гусейнова. – М.: Гардарики, 2001. – С. 671.

О.С. Шубенина, Т.А. Аксененко

## ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ АБСТРАКТНОГО МЫШЛЕНИЯ, ГРАЖДАНСКОЙ ЗРЕЛОСТИ И ГОТОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

*Статья посвящена проблемам формирования абстрактного мышления личности, как основы ее готовности к проявлению целостного мышления, обуславливающего гражданскую позицию человека, и его профессиональную и социальную самодостаточность.*

Высшее образование является неотъемлемой частью современного мирового сообщества. Задачей высшей школы является не только профессионально подготовить студента, но и развить абстрактный ум и принцип гражданственности.

Как известно развитие личности человека происходит согласно законам циклов. Подобный принцип периодизации разработал Я.А. Коменский. По мнению многих современных психологов, природное развитие жизненных сил носит поэтапный характер, выделяются периоды взросления, равновесия и увядания. Психологи и педагоги выделяют так называемые «сензитивные периоды» – периоды для каждой частной или специальной способности, когда ее развитие может протекать наиболее быстро и успешно. Изначально они были открыты в процессе изучения онтогенеза животных, что делает явление периодичности универсальным явлением. В Вальдорфской педагогике тоже есть подобная циклическая семилетняя (0–7, 7–14, 14–21) периодизация. Например, до 7 лет актуальны физический рост и формирова-

ние телесных органов после 7 лет главным становится развитие душевного мира.

В учении А.А. Бейли/Тибетца есть отличия от периодизации, предлагаемой Р. Штайнером. Здесь предлагаются десятилетние циклы развития, состоящие из двух частей: семи лет обучения и трёх – приложения изученного.

Так как в учении источником развития считаются дух и душа человека, то развитие личности рассматривается как 5 так называемых *кризисов «присвоение душой»* атрибутов личности, внутри которых происходит развитие тех или иных личностных качеств, что и обуславливается тем или иными проявлениями и проблемами личности в различных возрастах:

1. Присвоение физического тела происходит между 4 и 7 годами. До этого считается, что душа только «осеняет тело».

2. Присвоение эмоционального или как оно обозначается в учении «астрального тела». Это также широко известный кризис отрочества.

3. Присвоение «умственного проводника» происходит между 21 и 25 годами.

4. Присвоение тройственной личности, синтезирующей физическое, эмоциональное и ментальное происходит между 35 и 42 годами.

5. От 42 лет и далее должно происходить возможное расширяющееся взаимодействие между душой и личностью, что приводит к следующему кризису между 56 и 63 годами.

Сензитивный период формирования умственных качеств, высшей октавой которых является абстрактный ум, приходится на среднестатистический возраст обучения в высшей школе.

Абстрактное мышление можно также назвать духовным интеллектом (spiritual intelligence). Этот термин был предложен Робертом Эммонсом, известным исследователем в области психологии религии, мотивации и жизненных целей. Он ввел это понятие для обоснования приоритета нравственных ценностей, позитивных социальных целей и целей саморазвития в жизненных стратегиях личности. Духовный интеллект представляет собой умение использовать духовную информацию для решения ежедневных проблем и достижения поставленных целей. Духовность — это универсальный конструкт, который фокусируется на поиске святого (того, что воспринимается как возвышенное). Это поиск состояния полноты жизненного смысла как внутри, так и вовне. Интеллект — это реализация тех способов и инструментов, с помощью которых достигается более продуктивная, эффективная, счастливая и наполненная смыслом жизнь. Духовность же определяет, как представлена «полнота смысла» в сознании. Духовный интеллект, таким образом, это механизм, с помощью которого люди могут улучшить условия и качество их жизни.

Развитие абстрактного мышления или духовного интеллекта предполагает:

1. Развитие ментального контроля над эмоциями.
2. Предвидение или способность видеть за настоящим возможное будущее.
3. Способность с мудростью развивать отношения с другими, признавать ответственность и брать её на себя.
4. Способность двояко использовать свой ум:
  - а. Как «здоровый смысл», анализируя и обобщая информацию, доставляемую пятью чувствами.
  - б. Как прожектор, проникающий в мир идей и абстрактно выраженных истин.

Получается, что знание приходит с двух направлений. Оно является результатом осмысленного

использования пяти чувств, а также накапливается благодаря попыткам уловить и понять идеи. Разработка обоих направлений стимулируется любознательностью и проведением исследований.

Колледжи и университеты продолжают развитие, начатое в начальной и средней школе. Здесь образование — это целенаправленная подготовка, во время которого молодёжь учат с пониманием и достоинством контактировать со своим окружением, а также адаптироваться к существующим условиям.

Обсуждение международных проблем — экономических, социальных, политических и религиозных помогают студентам крепче ощущать свое единство со всем миром. Это не означает пренебрежения к индивидуальным или национальным проблемам или предприятиям, но лишь включает их в целое в качестве составных эффективных частей, чтобы тем самым избежать обособляющих позиций, которые вызывают столько проблем в современном мире.

По существу, колледж или университет связывает с внутренним миром ценностей и качества то, что в христианской философии называется миром Царствия Божьего, а не только с другими людьми. Здесь нужно заметить, что такой уровень развития человеческого существа и работа по достижению подобного состояния сознания столетиями считались задачей религиозных организаций, тогда как это существенная и необходимая задача образования. В давние времена церковь была воспитательницей поколений, но упор ставился на внутренней, субъективной жизни и, как правило, не делалось попытки свести, славить внешнее материальное благополучие и внутреннее духовное существование.

Современные педагоги говоря, например, о гуманитаризации инженерного образования, имеют в виду только увеличение доли гуманитарных дисциплин в учебных планах вуза. При этом предлагают студентам различные искусствоведческие и другие гуманитарные дисциплины, что редко бывает непосредственно связано с будущей деятельностью инженера. Это — так называемая внешняя гуманитаризация технического образования. В среде научно-технической интеллигенции господствует технократический стиль мышления, который «впитывают» в себя студенты с самого начала обучения в вузе.

Но сущность гуманитаризации образования видится, прежде всего, в формировании культу-

ры мышления, творческих способностей студента на основе глубокого понимания истории культуры и цивилизации, всего культурного наследия. Вуз призван выпустить специалиста, готового к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию, и чем богаче будет его натура, тем ярче она проявится в профессиональной деятельности.

Можно сделать вывод, что образование – это процесс, в котором студент оснащается информацией, помогающей ему стать хорошим гражданином и мудрым родителем. Оно должно учитывать его наследственные склонности, национальные черты, добавляя к ним знание, которое помогло бы ему плодотворно работать на своём месте в мире и быть полезным гражданином.

Вопросами гражданского воспитания занимались Платон и Аристотель. Они говорили о воспитании уважения к государству, как к основе общества. Ж.Ж. Руссо видел же задачу государства в воспитании личности в создании условий для ее самовыражения. В России гражданским воспитанием занимались А.Н. Радищев, В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов, А.И. Герцен. Идея народности в гражданском воспитании была сформулирована К.Д. Ушинским. Он писал: «Если, воспитывая дитя, мы должны с уважением приближаться к душе его, то во сколько раз должно быть больше это уважение к душе народа, когда мы принимаемся за дело его воспитания». А.В. Сухомлинский в своей книге «Воспитание гражданства» отразил обобщенный анализ опыта советской школы по гражданскому воспитанию. В советской России о гражданском становлении школьников писал А.Б. Резник.

Абстрактное мышление, связывающее человека с миром всеобщих ценностей, определяет здоровую гражданскую позицию. Данный предмет необходимо сочетает в себе проблемы индивидуальной свободы и коллективной ответственности. Под этим подразумевается, что обязанность государства – так воспитать студента, чтобы он мог стать «сопереживающей мыслящей частью организованного целого», которое называется нацией; так его дисциплинировать, чтобы он мог участвовать и вносить свой вклад в дела государства, тем самым приобретая социальную значимость. Что его индивидуальная жизнь и интересы менее значимы, чем жизнь целого, и что один из уроков, который он должен усвоить, – тот, что он является единицей в функциональной группе таких же единиц, от каждой из которых

ожидается, что она внесёт свой вклад на благо целого.

В формировании гражданина акцентируются две установки: установка экономической дееспособности и независимости и установка личностной самоценности.

Естественно на пути многих учащихся встречается влияние добросовестных, духовно мыслящих и высокоразвитых учителей, которые – во все века – оставляли свой след в молодых людях, которых они учили, ориентировали и вели вперёд, к лучшему. Но подчас образовательная машина подавляет естественный идеализм студента.

В служении государству совершается определенный шаг в расширении сознания, обозначающий, что человек готов, безусловно, подчинить свое личное общественному, частное – общему.

Также в каждой стране людей с малых лет учат студентов, что они не только индивидуумы, не только члены государства или нации, не только люди с индивидуальным будущим, но что им предназначено также быть представителями некоторых великих групповых идеологий – демократической, тоталитарной или коммунистической. Эти идеологии являются в материализованных мечтах, или видениями. Ради их торжества – как учат современного юношу – он должен работать, отдавать себя и, если потребует, бороться. Отсюда следует, что, невзирая на весь внешний беспорядок и хаос, бушующий сегодня в сознании человечества, невзирая на страх и опасения, ненависть и обособленность, люди начинают сочетать в себе три состояния сознания: индивидуума, гражданина и идеалиста.

Международная система образования, разрабатываемая совместно широко мыслящими учителями и авторитетами в области образования во всех странах, является крайней необходимостью и внесёт главный вклад в утверждение мира. Как сказано в учении: «Демократия в мире будет построена тогда, когда люди повсюду будут действительно считаться равными; когда мальчиков и девочек будут учить, что важно не то, кем человек является – азиатом, американцем, европейцем, британцем или евреем, – но лишь то, что у каждого есть своё историческое прошлое, которое позволяет ему внести собственный вклад в благо целого, что главное требование – это позиция доброй воли и постоянное стремление развивать правильные человеческие отношения». Мировое единство станет реальным фактом, когда студен-

тов будут учить, что религиозные различия в большой степени обуславливаются рождением, что, если человек родился в Италии, то он вероятнее всего будет католиком; если родился евреем, получит иудейское воспитание; если родился в Азии, он может быть мусульманином, буддистом или принадлежать к одной из индуистских сект; если родился в какой-нибудь другой стране, может быть протестантом. Здесь возможно сказать, что религиозные различия – в основном результат диспутов, касающихся человеческой интерпретации истины.

Наука всегда была универсальной. Великое искусство и литература всегда принадлежали всему миру. На этих фактах предлагается строить образование, которое дается детям, – на общности, творческих достижениях, общим духовном идеализме и точках соприкосновения. Следовательно, две главные идеи советуются доносить до студентов в каждой стране – *ценность индивидуума и единство человечества*, что сейчас поддерживается такими организациями как ООН и ЮНИСЕФ.

Гражданская грамотность и целостность является положительным фактором в социально-профессиональном самоопределении студента в сегодняшнем быстро интегрирующемся мире. Социализация – это процесс формирования личности в определенных социальных условиях, процесс усвоения социального опыта, в ходе которого человек преобразует его в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны, которые приняты в данной группе и обществе.

При социализации индивид играет активную роль, сам выбирает определенный идеал и следует ему, а круг людей, которые оказывают социализирующее воздействие, – широк и очерчивается неопределенно. Студенческий возраст характеризуется именно стремлением самостоятельно и активно выбирать тот или иной жизненный стиль и идеал. Таким образом, вузовское обучение является мощным фактором социализации личности студента, и этот процесс происходит в ходе самой жизнедеятельности студентов и преподавателей.

В этой ситуации хорошо помогает изучение психологии, которая предлагает массу самых разных методов и способов работы со своим внутренним миром. Медитация, одна из инновационных форм психологической практики, в основе своей являющаяся такой же древней как молитва, в подходящих формах может стать частью учеб-

ной деятельности. Здесь имеется ввиду не религиозный или псевдодуховный аспект. «Медитация – это процесс, посредством которого приостанавливаются исходящие вовне импульсы ума и его объективные тенденции, или тяга к внешнему; тогда ум начинает становиться субъективным, сосредоточенным и интуитивным. Этому можно научиться, глубоко размышляя над любым предметом – математикой, биологией и так далее».

Тенденция образования должна заключаться в том, чтобы субъект в области образования становился сознательным хозяином своих возможностей и оснащения; образование должно открыть ему глаза на жизнь, распахнуть перед ним двери в мир объективных явлений и отношений; и должно подвести его к миру рефлексивной, субъективной, внутренней, духовной жизни.

Что касается профориентации, в российской системе образования существует тип деления на учеников с гуманитарными или техническими склонностями. В учении А.А. Бейли/Тибетца предлагается деление несколько иного рода. В заключении образования, каждый ученик должен изучаться в трёх направлениях, чтобы выявить природу его естественных склонностей: первая группа физический, ручной труд, вторая группа склонности к искусству, и третья группа интеллектуальные ментальные способности в области анализа, дедукции, математики или логики. Затем с течением жизни молодые люди могут быть соотнесены с двумя другими группами:

– «*мистической*», в которую могут группироваться те, кому свойственны религиозные, художественные и всякого рода, так называемые непрактические наклонности;

– «*оккультной*», которая может объединять интеллектуальные, научные и ментальные типы людей.

В синтезе с правильной оценкой своих склонностей, способностью абстрактно, целостно мыслить и гражданской просвещенностью студент может избрать свое профессиональное поприще с большой пользой как для себя, так и для актуальных потребностей общества, частью которого он является.

Нужно отметить, что в учении осуждается преждевременный выход молодежи в социальную активность. Это затрудняет, если не прекращает полноценное развитие молодого человека. Только экономический акцент и давление материальных проблем толкают молодежь работать до наступления зрелости.



Таким образом, высшее образование может стать действительно «высшим», то есть выводящим студента не только во взрослую жизнь профессионала, но и в судьбу человека, познающего самого себя и приносящего реальную пользу своей стране и миру.

#### Библиографический список

1. Бейли А.А. Образование в Новом Веке. – М.: Навна – 3, 2001. – 276 с.

2. Бейли А.А. Эзотерическая психология. Т. 1. Трактат о Семи Лучах. – М., 2000. – 384 с.

3. Выготский Л.С. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с.

4. Лосский О. История русской философии. – М.: Сварог и К, 2000. – 496 с.

5. Кодесс П.Б. Особенности формирования жизненной стратегии старшеклассников: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 200 с.

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

**Фетискин Н.П. ПСИХОТЕХНОЛОГИИ СТРЕССОСОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ: УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ / Рец.: Е.П. Ильин, Л.А. Китаев-Смык. – М.; Кострома: КГУ, 2007. – 214 с. – Библиогр.: с. 207–211 (96 назв.).**

*Пособие посвящено актуальному в научно-практическом отношении направлению психологии стрессосовладающего поведения. Основной акцент сделан на раскрытии основ стрессологии, эго-защитных механизмов и совладающего поведения. Должное место в работе отведено аспектам психодиагностики и техникам стрессосовладающего поведения. Содержание данного пособия будет интересно практическим психологам, социальным педагогам и работникам, занятым в различных психологических службах и центрах по оказанию помощи населению и молодежи в трудных и экстремальных ситуациях, включая и психологическую помощь несовершеннолетней молодежи. Пособие может быть также полезным и для исследователей, практиков в сфере медицины и образования, преподавателей и студентов высших учебных заведений.*

**СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ / Н.Ф. Басов [и др.]; под ред. Н.Ф. Басова. – М.: Дашков и К", 2008. – 364 с. – Библиогр.: с. 347–354 (120 назв.). – ISBN 978-5-91131-715-7.**

*В учебном пособии раскрываются основы истории, теории и технологии социальной работы, содержание социальной работы с гражданами пожилого возраста, молодежью, безработными, мигрантами, инвалидами, военнослужащими. Особое внимание уделено прогнозированию, проектированию и моделированию социальной работы, ее профессионально-этическим аспектам, а также содержанию и методике психосоциальной и педагогической деятельности в системе социальной работы. Для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Социальная работа», а также для практических работников.*

# В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

УДК 372.8:811.161.1(045)

Е.А. Булычева

## ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕТОДИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Любая предметная методика интерпретируется, как «наука, определяющая содержание, принципы, методы, приемы обучения и закономерности усвоения его учащимися» [2, с. 7].

Характерные черты определенного возраста и методика обучения взаимосвязаны: «не только система обучения зависит от возрастных особенностей, но и особенности возраста в их конкретном выражении зависят от системы обучения» [4, с. 851]. В этом заключается сущность развивающего обучения, с которым связаны многие характерные изменения в современной методике преподавания русского языка в национальной школе. К основным из них относятся следующие приемы:

- 1) вооружение учащихся рациональными приемами решения разнообразных учебных задач;
- 2) психологизация обучения русскому языку в национальной школе;
- 3) дифференциация языка и речи при обучении русскому языку в национальной школе;
- 4) использование достижений углубленных исследований по определению лингвистических основ методики обучения русскому языку нерусских учащихся.

1. *Вооружение учащихся рациональными приемами решения разнообразных учебных задач.* Установлено, что успеваемость учащихся старших классов, по сравнению с младшими, несколько снижается. Это отрицательное явление школьной жизни многие учителя и методисты объясняют лишь возрастными особенностями. Несомненно, интенсивные психологические и физиологические изменения в организме школьника не могут не отразиться на его успеваемости. К тому же именно в старших классах у детей формируется избирательное отношение к учебным предметам, происходит дифференциация их познавательных интересов. Поэтому нередко ученик, способный к математическим дисциплинам, оказывается неуспевающим по гуманитарным наукам. Однако дело не только в этом.

Многие учащиеся старших классов испытывают серьезные трудности оттого, что не владеют рациональными приемами работы. В младших классах, где решение учебных задач укладывается максимум в 3–4 операции, эффективность рациональных приемов работы почти не заметна. В старших же классах решение многих учебных задач требуют последовательного выполнения десятка и более операций. Подобные задания повышенной сложности неумолимо выявляют школьников, не владеющих рациональными приемами работы: они в первую очередь попадают в разряд отстающих учащихся.

2. *Психологизация обучения русскому языку в национальной школе.* К числу характерных черт современной методики относится широкое использование достижений психологии в организации учебно-воспитательного процесса. Об этом свидетельствует и возникновение такой молодой науки, как психолингвистика, которая призвана раскрыть тайны восприятия и воспроизведения речи.

Нашими известными психолингвистами (Н.И. Жинкин, А.А. и А.Н. Леонтьевы) установлено, что в восприятии и воспроизведении речи ведущую роль играет память человека. По характеру функционирования она делится на долговременную или стратегическую, и кратковременную или тактическую. В долговременной памяти хранятся фактический материал и некоторые модели сложных синтаксических конструкций. Кратковременная же память является хранилищем словообразовательных элементов, слов и основных моделей синтаксических конструкций. При восприятии и воспроизведении речи оба вида памяти тесно взаимодействуют.

3. *Дифференциация языка и речи при обучении русскому языку в национальной школе.* Общеизвестно, что язык и речь – это не одно и то же. Однако язык и речь нельзя отрывать друг от друга, нельзя противопоставлять, забывая об их единстве, так как «язык и речь не разные явления, а разные стороны одного явления. Все лингвистические единицы являются единицами языка

и речи: одной стороной они обращены к языку, другой – к речи» [3, с. 57]. Вместе с тем ошибочно считать, что язык и речь являются тождественными понятиями, так как обладают существенными отличиями.

Данное положение имеет непосредственное отношение к системе обучения русскому языку в национальной школе.

Применительно к методике, в нем возможно выделить четыре аспекта:

а) дифференциация языка и речи крайне необходима при определении основных задач обучения русскому языку в национальной школе. Чему учить – языку или речи – это первостепенная проблема методики русского языка в национальной школе, так как от этого зависит и объем программного материала, и система практических упражнений, и методические приемы, и структура школьных учебников. Современные программы по русскому языку в национальной школе дают убедительный ответ на этот вопрос: учить грамматически и стилистически правильной устной и письменной речи;

б) с дифференциацией языка и речи тесно связана проблема определения соотношения теории и практики при обучении русскому языку в национальной школе;

в) дифференциация языка и речи имеет непосредственное отношение к подбору дидактического материала при обучении русскому языку в национальной школе.

4. *Использование достижений углубленных исследований по определению лингвистических основ методики обучения русскому языку в национальной школе.* Учитель русского языка в национальной школе находится в сложной обстановке, так как ему приходится учитывать всю динамику и специфику местного билингвизма. Вызвано это тем, что «при овладении вторым языком наблюдается, с одной стороны, перенос навыков родной речи, положительно влияющий на овладение вторым языком, и, с другой, интерференция, т.е. перенос навыков родной речи, тормозящих усвоение родного языка» [1, с. 3].

Однако русский и удмуртский языки являются неродственными, поэтому они имеют достаточно большое количество отличительных черт. Естественно, что учитель русского языка удмуртской школы должен учитывать и благоприятные лингвистические факторы, и интерферирующее влияние родного языка. Это возможно лишь в том

случае, если учитель-словесник знает специфику грамматического строя удмуртского языка.

Однако «сведение лингвистических основ лишь к сопоставительной характеристике русского и родного языков в ряде случаев не позволяет понять и правильно трактовать те трудности, которые возникают перед учащимися из-за сложности того или иного явления в самом русском языке, независимо от его отношения к системе родного языка» [1, с. 8]. Возможность предвидеть, предупредить и устранить внутриязыковую интерференцию, то есть смешение учащимися одних явлений русского языка с другими, дает лишь тщательный учет системы русского языка, его грамматического строя и лексико-стилистических закономерностей. К простейшим случаям внутриязыковой интерференции русского языка относятся ошибки при определении рода имен существительных типа: *печь, степь, день, конь*.

Более сложные случаи внутриязыковой интерференции возможны при определении морфологического состава слов типа: *крыло – крыльцо, ходить – находить* (в первом случае учащиеся нередко выделяют суффикс *-ц*, во втором приставку *на-*). Объясняется это смешением двух измерений в языке – синхронии и диахронии, то есть смешением установления этимологии слова и определения его современной морфологической структуры.

Таким образом, до последнего времени методика русского языка в национальной школе развивалась преимущественно в практическом направлении: на первом плане всегда стояло требование – скорее дать учителю просто конкретные советы о том, как обучать отдельным аспектам языка, как изучать те или иные разделы программы по русскому языку. Несомненно, это очень важный и необходимый период развития методики русского языка в национальной школе как науки. Однако он больше всего связан лишь с накоплением фактов и решением сиюминутных проблем. Теперь же современное состояние методики позволяет определить ее как самостоятельную отрасль педагогической науки, разрабатывающую не только приемы и методы преподавания, но и вообще теорию обучения русскому языку в национальных школах.

Содержание обучения непрерывно изменяется в связи с развитием научных достижений. Поэтому также поступательно совершенствуется и методика обучения. Возможны ли в ближай-

шем будущем принципиальные изменения в методике обучения русскому языку в национальной школе? Да, возможны. Об этом свидетельствуют научно-теоретические исследования и экспериментально-практическая работа наших лингвистов, педагогов, психологов и методистов. Обучение русскому языку следует начинать со знакомства не только с буквами и звуками, как это делается в современной национальной школе, а с целым текстом – высказыванием. Данная методическая концепция не противоречит общедидактическим требованиям.

Однако в настоящее время она остается лишь увлекательной научно-обоснованной гипотезой. Это лишь один из предполагаемых путей развития методики русского языка в национальной

школе. Вполне допустимы и другие направления в совершенствовании методической науки.

#### Библиографический список

1. Бакеева Н.З. О лингвистических основах методики русского языка в национальной школе // Вопросы методики обучения русскому языку учащихся национальной школы. – М.: Педагогика, 1976.
2. Баринова Е.А., Боженкова Л.Ф., Лебедев В.И. Методика русского языка. – М.: Просвещение, 1974.
3. Ломтев Т.П. Общее и русское языкознание. – М.: Наука, 1976.
4. Педагогическая энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – Т. 3.

О.В. Комисова

### ШКОЛА ПОЛНОГО ДНЯ В СТРУКТУРЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В данной статье автор рассматривает педагогические особенности школы полного дня, традиции и её структуру. В статье представлены основные формы работы со школьниками, направленные на развитие познавательности, самостоятельности и активности подростков, как в урочное, так и во внеурочное время.*

**Ц**ель статьи – охарактеризовать школу полного дня как подсистему современного образования, перечислить формы работы, направленные на формирование познавательной самостоятельности и активности подростков в учебной и во внеурочной деятельности. Актуальность проблемы связана с необходимостью определения роста и места школы полного дня как системы, направленной на развитие познавательной самостоятельности подростков в урочной и внеурочной деятельности с учётом современных социально-педагогических условий.

Современное рассмотрение школы как социальной организации предполагает применение к ней общих для социально-педагогических систем принципов управления. Новая форма общественного воспитания подрастающего поколения получила в нашей стране быстрое развитие и распространение благодаря своему социально-педагогическому потенциалу, который полностью ещё не реализован. Чтобы определить оптимальные пути совершенствования учебного процесса в условиях школы данного типа, следует прежде всего раскрыть её педагогические особенности и возможности.

Основным критерием в определении педагогических особенностей общеобразовательной школы любого типа является продолжительность пребывания учащихся в ней (в школе с продлённым днём – 10–12 часов). Школа с продлённым днём, по сравнению с массовой школой, имеет существенные педагогические особенности, а именно:

- сосредоточение всех видов деятельности учащихся, в том числе и учебно-познавательной, в школьном коллективе в течение всего дня под руководством педагогов;
- перенесение значительной части дидактических, воспитательных и хозяйственных функций семьи в школу;
- максимальное сближение общественного и семейного воспитания.

Школа полного дня, как и любое другое образовательное учреждение, – это целостная, открытая, взаимодействующая с внешней средой система. Каждая школа испытывает на себе влияние общего социального климата, политических, правовых, экономических, культурных, экологических и других воздействий. Вместе с тем школа как система имеет свою внутреннюю среду, которая

представляет собой систему взаимодействия, определяющегося направленностью целей и задач обучения, воспитания, развития, с одной стороны, и, с другой – адекватным содержанием образования, формами, методами и средствами.

Российскую культурно-педагогическую традицию, суть которой состоит в приоритете воспитания перед обучением, блестяще воплотил в 1950–1960-х годах в своей педагогической практике В.А. Сухомлинский, философско-педагогические воззрения которого заметно отличались от общепринятых в то время, не совпадали с официальной доктриной формирования личности. В.А. Сухомлинский писал: «Группы и школы продолженного дня по своей идее – очень ценная форма воспитания. Именно здесь создаются благоприятные условия для постоянного духовного общения воспитателя и детей, без которого немислимо воспитание высокой эмоциональной культуры. Но беда в том. Что прекрасная идея нередко извращается: пребывание в группе продолженного дня зачастую превращается в тот же урок, в то же сидение за партами от звонка до звонка, изнуряющее силы ребёнка» [4, с. 12].

Таким образом, анализ научной педагогической литературы (В.А. Сухомлинский, Л.Б. Шапошников и др.) показал, что основным препятствием в полной реализации педагогических возможностей школы нового типа является сохранение деления учебной деятельности учащихся по каждой теме на урок и самоподготовку, проводимые в разное время и под руководством разных педагогов.

Развитие личности является основной целью образования в любых его парадигмах. Однако каждая парадигма представляет развитие (его цель, содержание, методы и т.д.) в зависимости от того, какие образовательные ценности определяют её стратегию. Одной из образовательных стратегий является личностно-развивающее обучение.

Теория развивающего обучения не представляет в настоящее время единой научной концепции, а складывается из различных направлений, основанных на оригинальных, экспериментально проверенных идеях их создателей.

Школа полного дня – один из аспектов совершенствования качества образования, а это основная задача его модернизации. Традиции полного школьного дня, когда ребята заняты не только спортом, домашними заданиями, но и вкусным чаепитием, театральными спектаклями, коллективными творческими делами, социальными

проектами, укрепилась в большинстве стран Западной Европы ещё в середине прошлого века.

Школа полного дня – один из аспектов совершенствования качества образования, а это основная задача его модернизации. Актуальность его обусловлена тем, что многие ученики не могут на уроках проявить свои способности, разнообразные интересы. Задавленные «знанием парадигмой», они порой кажутся циничными и агрессивными. В действительности это, конечно, не так. Просто учителя не смогли использовать подлинную активность во время школьных занятий, организовать постоянную занятость детей полезным делом. И в этом смысле полный день открывает широкие возможности как некое сложение «академии» и «клуба».

Традиции школы полного дня связаны с традициями гуманной школы прошлого. По Вентцелю, гуманная школа – это педагогическая община, а дети – маленькие творцы собственной жизни в ней. Поэтому хорошая гуманная школа не может быть местом, где дети только учатся. Она должна «охватывать по возможности все стороны жизни человека: быть также мастерской, местом производственного физического труда и местом полного удовлетворения всех общественных, эстетических, нравственных и других запросов ребёнка».

К.Н. Вентцель настаивает на принципах цельности, единства и гармонии жизни ребёнка в школе, солидарности и единства действий её руководителей и педагогов. Ребёнок в этой школе является истинным субъектом всех образовательных-воспитательных процессов; «весь процесс обучения должен быть поставлен таким образом, чтобы он имел характер достижения ребёнком самим себе поставленных целей».

В широкой среде педагогической и родительской общественности хорошо известны средства, которые учителя применяли для побуждения детей к учению без принуждения: постановка трудной цели, сотрудничество педагога с детьми в её достижении, использование опорных сигналов, отказ от практики плохих отметок, качественная оценка результатов работы, предоставление детям возможности сделать свободный выбор, опережающее обучение, развитие способностей учеников к самоанализу и самооценке. Эти положения стали исходными для Ш.А. Амонашвили гуманно-личностного подхода в образовании.

Как считает Ш.А. Амонашвили, гуманный подход состоит в том, что воспитатель оптимис-

тически мыслит о детях, подходит к ним как к самостоятельным субъектам учения, способным учиться не по принуждению, а добровольно, по собственному желанию и свободному выбору.

Что касается педагогических средств, методов и форм организации педагогического процесса, то каждая образовательная система ведёт творческий поиск и находит собственное содержание, методы, средства воспитания и обучения. Гуманистическое направление предполагает свободу и творчество как учащихся, так и педагогов.

Общими требованиями ко всем гуманистическим моделям выступают создание культурно-воспитательной среды, в которой происходит свободный выбор личностью способов творческой самореализации и её культурное саморазвитие, и осуществление социально-педагогической защиты, помощи, помощи и поддержки каждого ребёнка в её адаптации к социуму и жизненном самоопределении.

Традиции полного школьного дня, когда ребёнок занят не только спортом, домашними заданиями, но и вкусными чаепитием, театральными спектаклями, коллективными творческими делами, социальными проектами, укрепились в большинстве стран Запада ещё в середине прошлого века. Возможно, именно этому благу страны, где утвердился полный день, обязаны понижением фоном преступности, стабильно растущим качеством жизни.

У школы полного дня есть важный аспект – содержательный. Свою роль она сможет выполнять только тогда, когда станет школой полной – тотальной, но по выбору! – занятости детей продуктивным делом. Помимо трудовой занятости (в кружках, секциях, клубах), – это ещё и продуктивная педагогическая деятельность: помощь старших школьников младшим в тренировке, в освоении программы отдельных предметов, в социальных проектах.

В школе полного дня применяются **различные виды самостоятельной работы** учащимися, с помощью которых они самостоятельно приобретают знания, умения и навыки. Все виды самостоятельной работы, применяемые в учебном процессе и во внеурочной деятельности, можно классифицировать по различным признакам: по дидактической цели, по характеру учебной деятельности учащихся, по содержанию, по степени самостоятельности и элементу творчества учащихся и т.д.

Все виды самостоятельной работы по дидактической цели можно разделить на пять групп:

- 1) приобретение новых знаний, овладение умением самостоятельно приобретать знания;
- 2) закрепление и уточнение знаний;
- 3) выработка умения применять знания в решении учебных и практических задач;
- 4) формирование умений и навыков практического характера;
- 5) формирование творческого характера, умения применять знания в усложненной ситуации.

Каждая из перечисленных групп включает в себя несколько видов самостоятельной работы, поскольку решение одной и той же дидактической задачи может осуществляться различными способами. Указанные группы тесно связаны между собой. Эта связь обусловлена тем, что одни и те же виды работ могут быть использованы для решения различных дидактических задач. Например, с помощью самостоятельных практических работ достигается не только приобретение умений и навыков, но также приобретение новых знаний и выработка умения применять ранее полученные знания.

Специфика обучения школьников в школе полного дня заключается в том, что их деятельность в школе делится на два вида: учебная – классная и внеурочная во время продлённого дня. Вместе они составляют единое целое и подчинены одной цели формирования и развитие личности обучаемого. Остановимся подробнее на технологии формирования познавательной самостоятельности подростков в учебное время.

Одна из важнейших задач, которая решается учителем в тесном взаимодействии с родителями, – это формирование у школьников определённого отношения к учению: желание учиться, проявлять инициативу, стремление к сотрудничеству, динамичность, готовность обсуждать собственные успехи и неудачи в учении. Наряду с этим, учащиеся нуждаются в целом ряде умений, которые необходимы для автономного учения: осознавать собственные потребности, выбирать адекватные способы и средства их реализации, оценивать результаты своего труда. Очевидно, что степень сформированности перечисленных умений у различных учеников будет неодинаковой, что не помешает им при поддержке учителя и товарищей развиваться и совершенствоваться в автономном овладении предметом.

Организация автономного учения предполагает, что учитель обладает специальными знани-

ями и умениями. Учитель должен знать, какой уровень автономности с учетом его личных умений, опыта, отношений доступен ему самому; познавательные и эмоциональные характеристики учащихся, их умения и отношение к автономному учению. Учитель должен понимать принципы, лежащие в основе теории автономности учения, и особенности их реализации в практике преподавания. Учитель должен уметь направлять работу коллектива школьников, каждый из которых активно участвует в принятии решений. Кроме того, учитель должен уметь создавать учебные материалы для самостоятельной работы школьников, сотрудничая с другими учителями.

Вопрос о формах учебной работы имеет обширную историю. Подробно она рассмотрена в работах Р.Б. Вендровской. Там же показана динамика развития индивидуальных, индивидуально-групповых и групповых форм организации учебной работы, трансформация их в классно-урочную систему.

М.Н. Скаткин дает обоснование общим формам организации обучения с точки зрения социально-психологической теории общения.

Исходя из структуры учебного общения, В.К. Дьяченко выделяет четыре общие организационные формы: индивидуальную, парную, групповую и коллективную. Он тщательно обосновывает эффективность обучения в парах переменного состава. М.Н. Скаткин занятия в парах постоянного состава относит к групповой форме организации обучения.

Школа полного дня функционирует на основе **комплексного подхода**, сущность которого состоит в одновременном осуществлении цели умственного, нравственного, трудового, эстетического и физического воспитания. Сложность педагогической деятельности и сущность комплексного подхода состоят в том, что учителя, классные руководители, воспитатели и родители и все те, кто обучает и воспитывает детей, должны определять и целостно осуществлять, единый комплекс целей, состоящий из трёх основных групп: цели образования; цели развития; цели воспитания.

В **группу образовательных целей** входят познавательные цели (усвоение учащимися фактов, дат, понятий, правил, законов, формул и др.) и практические цели (формирование у учащихся умений и навыков по данному предмету и виду деятельности). **Группа целей развития** включает в

себя одновременно развитие у ученика четырёх взаимосвязанных сфер личности: интеллектуальной (ощущения, внимание, восприятие, память, мышление, воображение), эмоциональной (интеллектуальные, нравственные и эстетические чувства), волевой (целеустремлённость, организованность, настойчивость, решительность, терпение, смелость и др.) и анатомо-физиологической. **Группу целей воспитания** составляют цели формирования у учащихся нравственности в процессе каждого и всех видов деятельности (учебно-познавательной, трудовой, технической, художественной, спортивно-игровой и др.). В содержание нравственности входит система нравственных понятий, взглядов, идеалов, ценностей, норм и привычек поведения, отношения человека к обязанностям, к окружающей действительности, людям и самому себе.

Содержание обучения исторически развивается. Что касается форм учебной работы, то при всей объективности их консерватизма, их развитие также неизбежно. В противном случае возникает противоречие между формой и содержанием. Поэтому практика настоятельно требует появления новых форм учебной работы или обновления старых. В этой связи своевременно было описание и внедрение И.М. Чередовым новых и разновидностей старых форм учебной работы. В качестве разновидностей групповых форм он указывает звеньевые, бригадные, кооперировано-групповые, дифференцированно-групповые. Особой разновидностью индивидуальных форм учебной работы являются индивидуализированные формы. Сочетание индивидуализированной и групповой форм учебной работы образует конструкцию индивидуализированно-групповой формы учебной работы. В известной степени в стремлении обновить форму явилось включение в общие формы обучения коллективных форм.

Из сказанного выше можно сделать следующий вывод. Школа полного дня как социально-педагогическая система представляет собой целостную, открытую, взаимодействующую с внешней средой структуру, испытывающая на себе влияние общего социального климата, политических, правовых, экономических, культурных и других воздействий. Школа полного дня имеет свою внутреннюю среду, которая представляет собой взаимодействие учащихся-учителей-родителей, определяющаяся направленностью целей и задач обу-

чения, воспитания, развития, с одной стороны, и, с другой – адекватным содержанием образования, формами, методами и средствами..

#### Библиографический список

1. Амонашвили Ш.А. Постигательная и образовательная функция оценки учения школьников. Экспериментально-педагогическое исследование. – М., 1984.
2. Дьяченко В.К. Организация структуры учебного процесса и его развитие. – М.: Педагогика, 1989.
3. Скоткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. – М.: Педагогика,

1986. – 152 с.

4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: «Радянська школа», 1969. – С. 12.

5. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе // Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 160 с.

6. Шамова Т.Т., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Т.И. Шамовой. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 320 с.

7. Шапошников Л.Б. Школа нового типа и ГДР // Советская педагогика. – 1962. – №12. – С. 48.

В.В. Сохранов, Э.К. Тер-Аракелян

### ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗВИТИЯ АДАПТИВНОЙ ШКОЛЫ И ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*В статье представлена позиция авторов, раскрывающая механизм взаимосвязи профилизации отечественного образования и становления в этом процессе адаптивной школы, выступающей в виде инновационной модели совершенствования обучения и воспитания молодежи.*

Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования вызвала вполне оправданный интерес российской педагогической общественности и стала предметом оживленных споров и дискуссий об основах развития современного образовательного комплекса России. К ним, в частности, можно отнести вариативность, адаптивность, и гуманизацию образования, которые становятся ключевыми понятиями, характеризующими качественные изменения, происходящие в сфере школьного образования.

Реализация профильного обучения может рассматриваться как новый важный шаг к построению модели адаптивной школы, т.е. «разноразмерной и многопрофильной общеобразовательной массовой школы с набором всевозможных классов и образовательных услуг, открытой для детей разных возможностей и способностей, вне зависимости от их индивидуальных психологических особенностей, здоровья, склонностей, материальной обеспеченности семьи» [3].

Какие же особенности адаптивной школы способствуют успешной реализации профильного обучения? Анализ научной литературы, раскрывающей различные аспекты реализации особенностей адаптивной системы, ее принципиальное

отличие от традиционного образовательного учреждения, позволяет предположить ответ на этот вопрос.

В последние годы проблема формирования адаптивной образовательной среды оказалась в центре внимания ученых различных научных школ. В работах Э.Г. Аболевич, Е.В. Витенберга, Л.В. Корель, М.В. Ромма рассматриваются теоретико-методологические проблемы социальной адаптации личности.

А.Д. Глоточкин, Д.П. Дербенев, Ю.М. Десятникова, Г.Г. Овчинникова свои работы посвятили рассмотрению вопроса адаптации подростков к новым социокультурным условиям, изменениям.

В работах Л.К. Аверченко, Л.М. Митиной рассматриваются вопросы профессиональной адаптации учителя, проблемы его профессионального становления и роста.

Более целостно вопросы управления адаптивной школой исследовались Т.М. Давыденко, Н.А. Рогачевой, П.И. Третьяковым, Т.И. Шамовой, Е.А. Ямбургом. Ими разработаны концептуальные, технологические подходы к управлению адаптивной школой.

По мнению П.И. Третьякова и Т.И. Шамовой, речь надо вести не о совершенствовании существующей системы образования, а о создании



такой адаптивной среды, которая бы обеспечила получение каждым учеником образования, соответствующего его способностям, интересам и возможностям.

Для раскрытия сущности понятия «адаптивная образовательная среда» необходимо рассмотреть понятия «среда», «образовательная среда». Среда представляет собой окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования.

Если рассматривать среду в узком смысле (микросреда – А.В. Мудрик), то нам необходимо изучать непосредственное социальное окружение человека – семью, трудовой, учебный, другие коллективы и группы.

Социальная среда оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности, но в то же время под влиянием творческой активности, деятельности человека среда изменяется, преобразуется, а процесс этих преобразований изменяет людей.

Рассматривая образовательную среду как социальную микросферу, мы выделяем следующие ее характеристики: во-первых, образовательная среда – это совокупность условий, в которых протекает жизнедеятельность ученика, во-вторых, учащиеся, развиваясь в образовательной среде, влияют на ее содержание, требуют расширения видов деятельности для удовлетворения развивающихся потребностей.

Другим понятием, раскрывающим смысл функционирования обозначенной системы, является понятие «адаптация». Первоначально этот термин был заимствован из биологических наук и обозначал приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды.

В философии социальная адаптация рассматривается как вид взаимодействия личности и социальной группы с социальной средой, который позволяет согласовывать требования и ожидания его участников.

Важнейший компонент адаптации – согласование самооценок и притязаний субъекта с его возможностями и с реальностью социальной среды, включающее также тенденции развития среды и субъекта.

Адаптация включает физиологические, биологические, психологические и собственно социальные уровни.

В социологии социальная адаптация (от лат. *adapto* – приспособляю) трактуется как процесс

активного приспособления индивида к изменившейся среде с помощью различных социальных средств.

Социальная адаптация представляет собой элемент деятельности, функцией которого является освоение относительно стабильных условий среды, решение повторяющихся, типичных проблем путем использования принятых способов социального поведения, действия.

Основной способ социальной адаптации состоит в принятии личностью норм и ценностей новой социальной среды (группы, коллектива, организации, территориальной общности, в которые приходит индивид), сложившихся здесь форм социального взаимодействия (формальных и неформальных связей, стиля руководства, семейных и соседских отношений и т.д.), также форм предметной деятельности (например, способов профессионального выполнения работ или семейных обязанностей).

Социальная адаптация имеет две формы: активную, когда индивид стремится воздействовать на среду с тем, чтобы изменить ее (в том числе те нормы, ценности, формы взаимодействия и деятельности, которые он должен освоить), и пассивную, когда он не стремится к такому воздействию и изменению. Показатели успешной социальной адаптации – высокий социальный статус индивида в данной среде, а также его психологическая удовлетворенность этой средой в целом и ее наиболее важными для него элементами.

Следующие понятия, широко используемые исследователями в обосновании сущности адаптивной школы, это адаптивная образовательная система и адаптивная образовательная модель.

Одной из первых работ практических работников сферы образования, посвященных проблеме формирования модели адаптивной образовательной среды, явилась книга директора Московской школы-лицея № 109 Е.А. Ямбурга «Школа для всех».

В ней автор рассматривает адаптивную школу как школу со смешанным контингентом учащихся, где учатся одаренные и обычные дети, а также нуждающиеся в коррекционно-развивающем обучении. Такая школа стремится, с одной стороны, максимально адаптироваться к учащимся с их индивидуальными особенностями, с другой – по возможности гибко реагировать на социокультурные изменения среды.

Главным итогом такой двусторонней деятельности школы является адаптация детей и юношества к быстро меняющейся жизни.

Н.П. Капустин называет адаптивной образовательную систему, «способную каждому ученику помочь достичь оптимального уровня интеллектуального развития в соответствии с его природными задатками и способностями... Школа, в которой реализуется адаптивная образовательная система, называется адаптивной школой» [2].

Отличительными чертами адаптивной школы исследователи называют такие, как:

- наличие неоднородного (гетерогенного) состава учащихся;
- гибкость, открытость и своевременное адекватное реагирование на изменения социокультурной и психолого-педагогической ситуации;
- создание необходимых условий для реализации вариативного образования в рамках одной школы;
- обеспечение содержательной и методической преемственности на всех этапах обучения и развития ребенка;
- разнообразные формы дифференциации и многопрофильность обучения;
- наличие диагностических, организационных и дидактических процедур, позволяющих отслеживать динамику развития учащихся.

Среди отличий адаптивной и традиционной системы обучения выделим два, которые влекут за собой все остальные.

Первое отличие состоит в роли ученика и учителя в образовательном процессе, в системе их взаимоотношений. Если в традиционной системе обучения учитель является объектом системы, информатором, ответственным за процесс обучения и его результаты, то в адаптивной школе учитель – субъективный организатор познавательной деятельности учащихся.

Ученик в этом случае является не объектом обучения, не пассивным получателем информации, а субъектом обучения.

Вторая особенность адаптивной системы – в организации процесса обучения. Как уже отмечалось выше, учитель перестает быть главным звеном в этом процессе, преимущество отдается групповым формам работы. Это способствует тому, что школьники овладевают различными социальными ролями, учатся вести дискуссии, критиковать и адекватно воспринимать критику, что, в конечном счете, помогает их успешной социализации.

Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Н.А. Рогачева, Е.Я. Ямбург, Н.П. Капустин отмечают, что важ-

нейшим средством достижения целей обучения школьников в адаптивной школе является индивидуализация их учебной деятельности, т.е. такая организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями учащихся.

Задача индивидуализации взаимодействия участников образовательного процесса создает основу для решения профильного обучения, которое является «средством дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющие за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся...» [1].

Следовательно, решение одной из важной задач реализации адаптивной модели школы – конструирование учебно-воспитательного процесса, создающего условия для полноценного развития личности учащегося, его самоактуализации, также содействует реализации профильного обучения.

Рассматривая цели профильного обучения, такие, например, как: «создание условий для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников; установление равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями; расширение возможности социализации учащихся» [1], также приходим к мысли, что профилизация образования направлена на реализацию личностно ориентированного учебного процесса.

Личностный компонент является системообразующим в содержании профильного обучения, и этим оно существенно отличается от традиционного содержания, основным компонентом которого признается когнитивный.

Исходя из этого положения, развитие профильного обучения в адаптивной школе должно строиться на следующих педагогических идеях:

- профильное обучение должно осуществляться с 10 класса, то есть с того момента, когда у учащихся объективно начинают выстраиваться планы относительно своего будущего;
- профильное обучение должно являться общим, поэтому оно представлено преимущественно единым для разных профилей набором дисциплин, изучаемых по программам разных уровней;

– профильное обучение должно строиться как система обучения всех, а не только одаренных или интеллектуально развитых школьников, поэтому школа должна будет создать такую систему, в которой у учеников будет как можно дольше сохраняться возможность для изменения первоначально определенной траектории образования.

Итак, в условиях профилизации образования, становления вариативного образования, адаптивная школа как модернизированный тип массовой общеобразовательной школы представляет собой его продуктивный вариант, поскольку: охватывает не отдельные категории учащихся, а всех детей, независимо от их способностей.

Деятельность педагогического коллектива адаптивной школы позволяет осуществлять дифференцированный подход к учащимся на основе комплексного медико-психолого-педагогического анализа их готовности к обучению на конкретном профиле; при скоординированных усилиях специалистов разных областей.

Принципиальная особенность адаптивной школы заключается не в специфике функционирования ее модулей, а в их оптимальной комбинации, обеспечивающей гармонизацию образовательных парадигм и преемственность учебного процесса.

#### Библиографический список

1. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Профильная школа. – 2003. – №1.
2. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2004.
3. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2005. – С. 6–7.
4. Пинский А.А. Концепция профильного обучения: все идет по плану // Народное образование. – 2004. – №1. – С. 55.
5. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001.
6. Шамова Т.И., Подчалимова Г.Н. Организация профильного обучения в школе // Завуч. – 2006. – №4. – С. 105.
7. Ямбург Е.Я. Педагогика, психология, дефектология и медицина в модели адаптивной школы // Народное образование. – 2002. – №1. – С. 79–85.

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

Лебедева О.В. **ПРЕПОДАВАНИЕ ИСКУССТВА В ШКОЛЕ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ И МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ** / Рец.: А.М. Яровой, Н.С. Семенова. – Кострома: КГУ, 2008. – 125 с.: ил. – Библиогр.: с. 102–103 (34 назв.). – ISBN 978-5-7591-0883-2.

В книге автор - учитель с 25-летним опытом работы в школе – делится с читателем своими размышлениями об изучении предметов «Музыка» и «Мировая художественная культура», уделяя большое внимание методике преподавания искусства. В работе поднимаются проблемы развивающего обучения, духовно-нравственного воспитания школьников средствами искусства, взаимосвязи школьной и театральной педагогики. Адресована студентам, педагогам, преподающим предметы искусства в школе, а также всем, кого интересуют вопросы художественно-эстетического, духовно-нравственного воспитания детей.

# В ПОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ВУЗА

К.В. Александров

## ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС МУЛЬТИМЕДИЙНОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ В СПЕЦИАЛЬНОМ ВУЗЕ

*В данной статье описывается структура разработанной компьютерной программы для развития лексической компетенции, и приводятся результаты ее внедрения в учебный процесс, а также рассматриваются перспективы применения мультимедийного комплекса в вузе.*

В последние два десятилетия благодаря интеграции России в мировое сообщество резко возросла потребность в изучении иностранного языка как средства коммуникации с представителями другой культуры. Реакцией на изменившийся с советских времен социальный заказ общества стало определение новой цели обучения иностранным языкам – формирование вторичной (поликультурной) языковой личности.

Языковая личность – это «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности» [3, с. 65]. Для достижения названной цели в методике обучения иностранным языкам был значительно расширен спектр формируемых на занятиях знаний, навыков и умений, которые развивают способность воспринимать другую ментальную картину мира, непосредственно выраженную в средствах изучаемого языка.

Сегодня развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и их широкое распространение во всех сферах жизни ставит перед методикой обучения иностранным языкам новую задачу: разработать систему применения компьютерных средства обучения для интенсификации процесса формирования поликультурной личности.

Теоретические вопросы внедрения компьютеров в учебный процесс по иностранным языкам стали предметом исследования новой отрасли науки – компьютерной лингводидактики, которая исследует вопросы компьютеризации обучения иностранным языкам и методов использования компьютерных средств обучения. Базовой информационной технологией, применяемой в обучении иностранным языками, является мультимедиа. Мультимедиа позволяет одновременно

проводить операции с неподвижными изображениями, динамическими изображениями (видеофильмами, анимированными графическими образами), текстом и звуковым сопровождением. Мультимедиа позволяет синхронно воздействовать на слух и зрение человека, тем самым повышая объем и степень усвоения передаваемой в единицу времени информации.

Несмотря на насыщенность рынка разнообразными компьютерными обучающими программами, они зачастую представляют «сомнительную ценность с лингводидактической точки зрения» [4, с. 4]. По мнению многих специалистов, занимающихся исследованиями в сфере разработки и применения информационных компьютерных технологий в образовательном процессе, существенным недостатком мультимедийных программ является их безадресность. Трудно представить, как можно успешно обучать иностранному языку, если первоначально при создании электронного пособия не были определены цели и задачи обучения, не указывается уровень владения языком, который должен стать результатом усвоения курса.

Наиболее актуальным, на наш взгляд, является внедрение в учебный процесс (II курс факультета немецкого языка специального вуза) компьютерных программ по обучению иноязычной лексике, знание которой необходимо для формирования языковой картины мира другого народа. По мнению А.А. Уфимцевой, «язык в целом, и лексика в особенности, представляет собой форму объективизации языкового сознания многих поколений людей, носителей того или другого (конкретного) языка» [5, с. 114]. Из этого следует, что для достижения цели обучения иностранным языкам одной из главных задач становится формирование у обучаемых **лексической ком-**

**петенции**, под которой понимается «способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, определять структуру значения слова, определять специфически национальное в значении слова» [6, с. 186]. Значение лексических знаний, навыков и умений существенно возрастает именно на II курсе обучения в специальном вузе, что обусловлено тенденцией перехода к неподготовленной речи для выражения собственных мыслей, а для этого требуется большой объем лексических единиц разного уровня. В то же время количество аудиторных занятий сокращается на четверть (с 16 часов на I курсе до 12 на II курсе), а доля самостоятельной работы, в том числе над лексикой, значительно увеличивается.

Анализ существующих программных продуктов для обучения иноязычной лексике показал, что их применение в учебном процессе невозможно по причине их несоответствия методическим требованиям. Для решения задачи внедрения ИКТ в учебный процесс было проведено исследование, результатом которого стал вывод о том, что программный комплекс для обучения лексической стороне речи должен состоять из трех блоков: информационного, тренировочного и контролирующего.

**Информационный** блок включает в себя учебный словарь, основанный на интегральном подходе к описанию лексики. Он подразумевает, что словарная статья «должна содержать (в идеале) исчерпывающую информацию о лексеме, т.е. сообщать весь объем знаний о ней, которые входят в состав языковой компетенции говорящих» [1, с. 130]. На основе данного подхода в словаре были выделены следующие **параметры**: 1) дефиниция значений слов на иностранном и родном языке; 2) грамматическая информация; 3) этимологическая справка; 4) сочетательная способность слова; 5) словообразовательные возможности слов; 6) синонимы; 7) историко-культурная информация.

Система упражнений составляет **тренировочный** блок мультимедийного комплекса и состоит из трех подсистем. Подсистема упражнений I призвана сформировать образ изучаемых слов, информация о которых представлена в электронном словаре (в информационном блоке). Подсистема упражнений II направлена на запоминание и тренировку изучаемых словосочетаний. Подсистема упражнений III нацелена на приме-

нение словосочетаний в текстах и микротекстах. Каждая подсистема упражнений способствует развитию той или иной операции продуктивных и рецептивных лексических навыков.

**Контролирующий** блок мультимедийного комплекса позволяет определить уровень сформированности лексических навыков студентов. В него входят задания разных подсистем упражнений тренировочного блока, а также творческие задания, проверяемые преподавателем. Для реализации корректирующей функции контроля рассматриваемый блок обучающего комплекса содержит этап самокоррекции, который подразумевает необходимость исправления ошибок, допущенных студентами во время теста.

Согласно разработанной теоретической модели был создан обучающий программный комплекс, апробация которого проходила в реальном учебном процессе. Эффективность комплекса проверялась путем обучающего эксперимента, в котором участвовали две группы факультета немецкого языка: контрольная и экспериментальная. В контрольной группе обучение лексике проходило традиционно, в экспериментальной — с применением программного комплекса. Уровень сформированности лексической компетенции определялся по качеству монологического высказывания (неподготовленная речь) и по степени выполнения контрольного задания на знание лексических единиц.

Обучающий эксперимент проходил в несколько этапов: а) предэкспериментальный срез (ПС); б) собственно экспериментальное обучение по трем темам учебника; в) итоговые срезы по каждой теме (ИС); г) отсроченный срез (ОС).

Диагностический срез выявил недостаточный уровень сформированности лексической компетенции, показатель успешности выполнения контролируемых действий в обеих группах оказался ниже минимально требуемого 0,7 [2].

Работа с обучающим комплексом оказала положительное влияние на уровень развития лексических навыков и умений студентов экспериментальной группы, в то время как уровень сформированности лексической компетенции в контрольной группе существенно не изменился (см. рис. 1, 2). Анализ высказываний показывает, что студенты экспериментальной группы употребляют в речи большее количество новых лексических единиц. Прочное владение лексическим материалом приводит к актуализации ранее изу-

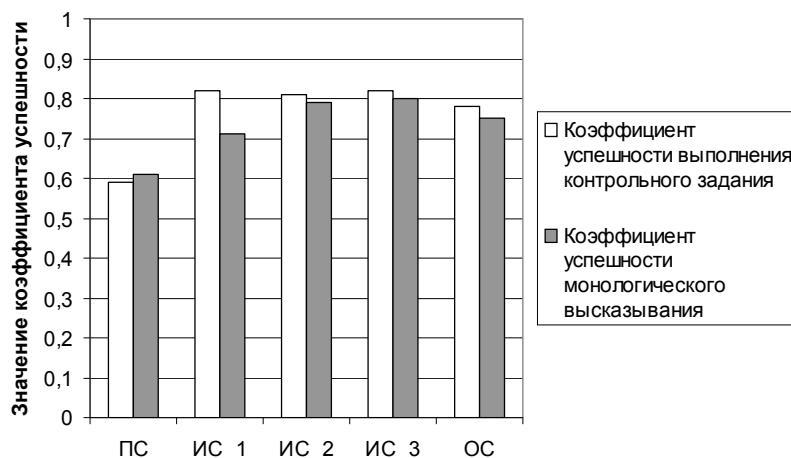


Рис. 1. Усредненные показатели коэффициента успешности в экспериментальной группе

ченных слов по данной теме, а также лексических единиц, представленных в информационном блоке обучающего комплекса. Количество лексических ошибок в экспериментальных группах значительно снизилось. У студентов экспериментальных групп наблюдается тенденция усложнения высказывания новыми лексическими единицами и сложными грамматическими конструкциями. В тоже время число ненормативных пауз в высказываниях студентов экспериментальной группы сократилось.

Результаты обучающего эксперимента свидетельствуют об эффективности обучающих компьютерных программ на этапе тренировки лексических единиц в языковых и условно-речевых упражнениях, что позволяет уделять большее время на занятиях упражнениям с речевой направ-

ленностью, необходимым для развития коммуникативной компетенции.

Тем не менее, применение ИКТ в процессе обучения лексической стороне иноязычной речи не должно ограничиваться рамками эксперимента. Для реального внедрения разработанной программы в масштабах факультета или вуза необходима целая система, использующая современные сетевые решения.

Для решения данной задачи в настоящее время разрабатывается централизованная сетевая версия программного комплекса, предоставляющая разные возможности преподавателям и студентам. Основная цель вносимых изменений заключается в ликвидации привязанности студентов и преподавателей к конкретным компьютерам, где установлена программа, и перенос части функций на один

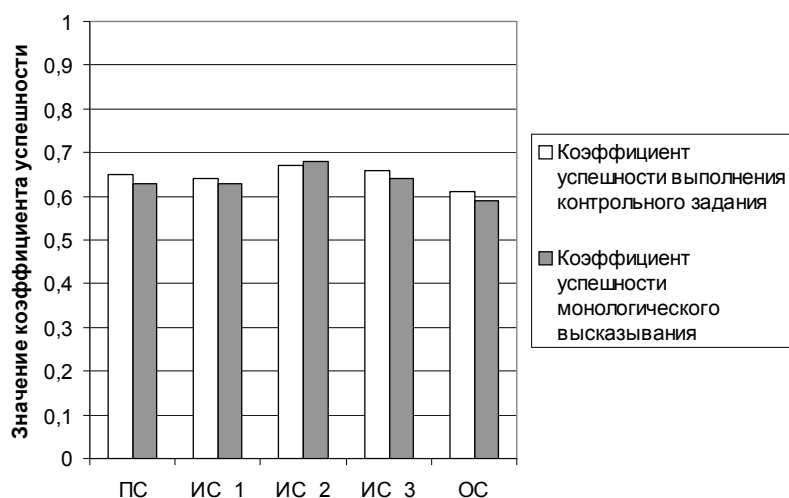


Рис. 2. Усредненные показатели коэффициента успешности в контрольной группе

из компьютеров в сети вуза (сервер). Такая структура обучающего комплекса позволит студентам самостоятельно работать с программой с любого компьютера под своим логином. Студент, обязанный выполнить все упражнения комплекса, имеет возможность распланировать свое посещение компьютерных классов или даже воспользоваться личным ноутбуком, подключившись к сети вуза. Таким образом, самостоятельная работа студентов над овладением иноязычной лексикой приобретает систематический организованный характер.

Преподаватель сможет контролировать самостоятельную работу студентов с обучающим комплексом, получая подробную информацию о выполненных упражнениях и ошибках с любого компьютера сети вуза (в компьютерном классе, на кафедре, в кабинете иностранного языка и т.п.). Кроме этого, преподаватель имеет возможность редактировать содержание обучающей программы, добавлять или изменять материалы учебно-го словаря и упражнений.

Внедрение разрабатываемой системы в учебный процесс призвано создать максимально комфортные условия для преподавателей, желающих

использовать ИКТ для обучения студентов лексике иностранного языка. Применение такого подхода значительно упрощает работу преподавателей и минимизирует их зависимость от технических служб вуза.

#### Библиографический список

1. *Апресян Ю.Д.* Формальная модель языка и представление лексикографических знаний // Вопросы языкознания. – 1990. – №6. – С. 123–138.
2. *Беспалько В.П.* Теория учебника: Дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
3. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. – М., 2004.
4. *Сарана Т.П.* Компьютерный консалтинг в самообучении иностранным языкам. – Пятигорск: ПГЛУ, 2005. – 174 с.
5. *Уфимцева А.А.* Лексическое значение: принцип семиологического описания лексики. – М.: Наука, 1986. – 239 с.
6. *Шамов А.Н.* Когнитивный подход к обучению лексики: Моделирование и реализация. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2006. – 278 с.

Е.И. Барабанова

### КЛАССИФИКАЦИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ТРАНСЛЯЦИИ УЧЕБНО-НАУЧНОЙ ИНФОРМАЦИИ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

**И**сследование аудиовизуальной трансляции в обучении иностранным языкам в высшей школе требует решения вопроса о том, является ли трансляция средством, методом или предметным содержанием обучения. В современной научно-педагогической литературе нет единой точки зрения на этот счет. Можно рассматривать аудиовизуальную трансляцию в обучении как средство формирования эмоционально-образных представлений о предмете изучения, способствующих их личностному развитию. Чтобы ответить на вопрос, является ли трансляция средством, методом или предметным содержанием обучения, обратимся к анализу традиционных понятий методов, средств и форм обучения.

К методам обучения, направленным на целевое усвоение учебно-научной информации, относят совокупность приёмов, способов обуче-

ния студентов и учащихся. В соответствии с самой распространённой классификацией Лернера-Скаткина различают следующие методы обучения: иллюстративно-объяснительный, репродуктивный, проблемный, частично-поисковый, исследовательский. Интересно мнение, по которому считается, что метод гораздо шире понятия – формы. И.Я. Конфедератов отмечает: «Формы учебного процесса необходимо отличать от методов уже потому, что при реализации любой формы, например, лекции, преподаватель может использовать различные методы раскрытия новых понятий». Так и в структуре обучения студентов иноязычной речи могут использоваться самые разнообразные методы обучения при одной и той же форме трансляции учебно-научной информации.

Если сопоставить с другой точкой зрения понятие метода, то следует отметить, что он (метод

обучения) первоначально существует в сознании педагога как обобщенный проект деятельности – это «проект должного». Такой проект реализуется на практике как процесс сопряженной деятельности преподавателя и студента. Метод выступает как совокупность конкретных действий, операций или приёмов преподавания и учения. Трансляция учебно-научной информации аудиовизуальными средствами в этом плане выступает, с одной стороны, в роли воплощения плана этой деятельности, а с другой – как средство достижения запланированной цели.

Итак, в учебном процессе вуза трансляция информации аудиовизуальными средствами может выступать как организация учебной деятельности студентов для достижения запланированных целей обучения. Однако в зависимости от конкретных условий анализ может выступать и приёмом, и методом обучения.

При определении аудиовизуальных средств профессиональной подготовки учителя мы обращаемся к понятию средства, предложенного Ю.В. Васильевым: «Средство – это всё то, что человек помещает между собой и предметом труда для его превращения в продукт труда в соответствии с поставленной целью. Педагогические средства включают всё, что может быть использовано при формировании личности. К ним можно отнести и содержание образования, методы, формы обучения и воспитания, требования, общение, сотрудничество и т.д.».

Смысл, вкладываемый в средства трансляции, состоит в том, что с помощью этих средств осуществляется передача информации из текстовой в знаковую сферу (запоминание, понимание) и возвращение в речевую деятельность для формирования профессиональных навыков будущего учителя.

Следует подчеркнуть, что интенсивная трансляция учебно-научной информации может осуществляться с использованием аудиовизуальных средств, одновременно обладающих информационной насыщенностью, эмоциональной выразительностью и интеллектуальной содержательностью.

Аудиовизуальные средства активно способствуют наглядно-образному восприятию и передаче информации из сенсорной памяти в кратковременную и далее в долговременную память и помогают воспроизводить её в речевой деятельности. Поэтому аудиовизуальные средства обра-

зовательного процесса, отражая все стороны принципа наглядности, являются наиболее активным источником психологического, эстетического и интеллектуального воздействия на студентов в процессе обучения.

Исследование эффективности дидактических возможностей принципа наглядности и конструирование на его основе современных средств обучения рассмотрены в работах С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, Н.Д. Никандрова, М.Н. Скаткина, Г.И. Щукиной и др. Познавательная деятельность и активность студентов рассматриваются в работах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, Г.И. Щукиной и многих других учёных-педагогов. Управление познавательной деятельностью отражено в трудах В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, М.Н. Скаткина, В.А. Сластёнина, Д.Б. Эльконина и др.

Остановившись на выполненном анализе современных исследований аудиовизуальных средств, необходимо подчеркнуть, что регулирование познавательной деятельности осуществляется многоплановым комплексом средств обучения для реализации образовательных действий:

- преобразовательных – «свёртывание-развёртывание» иноязычной информации;
- образовательных, определяющих движение от незнания к знанию на основе эффективного восприятия, запоминания, понимания, воспроизведения образовательной информации;
- предметных – лингвистические, лексические, синтаксические перестроения;
- предупреждающих – выявление недознания, непонимания, недоусвоения иноязычной информации как проявлений педагогической запущенности;
- профессионально-ориентирующих – педагогическое сопровождение использования усваиваемой иноязычной учебной информации для учителя-предметника.

Необходимо отметить, что изложенные соображения об аудиовизуальных средствах имеют принципиальное значение для активизации познавательных действий у студентов неязыковых факультетов. К сожалению, у них довольно низкий уровень иноязычной подготовки, поэтому использование аудиовизуальных и компьютерных средств обучения, обладающих мощным потенциалом наглядности, научности, эмоциональности поможет практически эффективно формировать речевую деятельность.



Систематическое применение аудиовизуальных средств способствует формированию у студентов общепедагогических умений и навыков их использования в профессиональной будущей деятельности.

Применение аудиовизуальных средств в качестве произведений искусства в процессе изучения страноведческой тематики способствует формированию целостной и разносторонней картины мировой культуры. Использование аудиовизуальных средств идейно-эстетического содержания позволяет познакомить студентов с научной формой, показывающей закономерности развития природы и общества, и эстетической, отражающей мир в художественных образах.

История вопроса об использовании аудиовизуальных средств уходит в далёкое прошлое. Ещё революционные демократы России и известные педагоги прошлого выдвигали проблему наглядности и роль средств обучения на ведущее место. В наше время к исследованию дидактических возможностей средств обучения следует отнести работы А.А. Архангельского, Н.М. Шахмаевой, В.А. Сластёнина и др. В своих исследованиях они разрабатывали решение тактических и стратегических вопросов профессионально-педагогических задач подготовки будущих учителей. Уделялось внимание обоснованию оптимизации учебного процесса, формированию общепедагогических навыков использования средств обучения.

Единодушно отмечается, что эффективное применение средств обучения способствует оптимизации учебного процесса. Они выступают эффективными, если являются источником знаний, эстетическим фактором к иллюстрируемому материалу и активизацией познавательной деятельности и, если они направлены на совершенствование профессиональной подготовки студентов.

Для практической деятельности учителя иностранного языка существенное значение имеет формирование профессиональных умений и навыков использования аудиовизуальных средств. Необходимо, чтобы студент уже в стенах университета освоил переход от теоретических знаний к практическому использованию аудиовизуальных средств.

Особое место среди средств обучения представляет художественное, документальное и учебное кино. Оно обладает всеми дидактическими и коммуникативными возможностями средств обучения.

Зрительное представление сложнейших процессов словообразования, словосочетания, ритмики, динамики, мелодичности, акцента иноязычной речи может быть дано в яркой доходчивой форме. Зрительное представление информации вызывают яркие образы-цепочки перевода учебно-научной информации из текстовой формы в процессы мышления и с помощью ассоциации помогают воспроизводить иноязычную информацию в речевой деятельности. Решающим в успешном усвоении иностранного языка является эмоциональный фактор успеха, обладающий большой побудительной силой для освоения иноязычной речи.

Нельзя не отметить роль звукового фактора (эмоциональная речь, музыка, шумовые ритмы, эффекты), воздействующего на усвоение учебно-научной информации.

Эмоционально-образное представление учебно-научной информации в художественном или учебном кино привносит эффект «эстетического резонатора», способствующего формированию мотивационного отношения к применению иноязычной речи в профессиональной деятельности будущего учителя.

Анализируя историю создания и применения средств обучения (В.И. Петренко), можно выявить основные положения для аудиовизуальной трансляции учебно-научной информации.

**Дидактические функции и коммуникативные возможности аудиовизуальных средств трансляции учебно-научной информации:**

1. Высокая информативность, способствующая развитию абстрактного мышления.
2. Эмоциональная насыщенность содержания средств обучения, активно влияющая на восприятие информации сенсорными регистрами.
3. Насыщенность познавательными фактами, воспитывающая логику мышления.
4. Сочетание перспективы и конкретики в представлении информации способствует развитию творческого воображения.
5. Панорамная наглядность предмета изучения способствует целостному осмыслению учебно-научной информации.
6. Активизация познавательной деятельности как большая побудительная сила, способствующая формированию поиска, активизации мышления и, в конечном счете, к познанию мира.
7. Коммуникативная направленность на объединение коллективных усилий в овладении иноязычной речи.

8. Динамическая специфика в сочетании с эстетическими возможностями аудиовизуальных средств повышает активность познавательной деятельности в образовании.

Аудиовизуальные средства обучения можно рассмотреть, представив по исторически сложившейся схеме в виде следующей классификации.

**Классификация аудиовизуальных средств трансляции учебно-научной информации:**

- экранные средства (живописные картины, рисунки, фотографии, эскизы, вербальные тексты), применяемые с целью формирования понятий, представлений студентов;
- статические средства (графики, таблицы, диаграммы, гистограммы), служащие для формирования абстрактных понятий студентов;
- условно-схематические средства (графические схемы, плакаты, вербальные модели), помогающие формировать общие представления, развивающие мышление студентов;
- динамические средства (учебные кинофильмы, учебное телевидение), развивающие творческое воображение студентов и оказывающие воспитательную роль и влияние на познавательную активность;
- синтетические средства, отличающиеся многоплановыми целевыми программами и динамическими процессами (художественные и телевизионные кинофильмы, продуктивные компь-

ютерные обучающие программы с художественной вербализацией текстов и музыкальным сопровождением), раскрывающими динамику изучаемых явлений и отличающиеся информативно-эмоциональной насыщенностью.

Успешная трансляция учебно-научной информации с применением аудио-визуальных средств сопровождается активным сотрудничеством преподавателя со студентами и студентов между собой. Компьютеры могли бы помочь осуществить диалог для активизации «речевых кинестезий» в процессе иноязычного обучения студентов.

Однако компьютеры, потенциально являясь эффективным средством предметного обучения, к сожалению, из-за неразработанности ряда дидактических задач, не способствуют учебному общению. Компьютеры индивидуализируют обучение, доводят её (индивидуализацию) до крайности и лишают возможности осуществлять диалогизацию процесса обучения. Следовательно, перед педагогической наукой встаёт вопрос поиска более эффективных средств активизации общения и взаимодействия в ходе иноязычного обучения.

Системно-структурный анализ дидактических возможностей средств обучения позволил определить наиболее целесообразные и эффективные аудиовизуальные средства трансляции учебно-научной информации в условиях иноязычного непрерывного образования.

УДК 172  
Б 872

О.А. Браилко

## ВОИНСКИЙ ЭТИКЕТ И КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ В КУРСАНТСКОЙ СРЕДЕ – ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ОСНОВА ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

*В данной статье рассматриваются вопросы воинского этикета и культуры общения в курсантской среде, которые составляют неотъемлемую часть правового воспитания военнослужащих, в частности курсантов военного вуза. Создание соответствующей правовой, воспитательной среды курсантов военного вуза – невозможно без воинского этикета и надлежащей культуры общения в курсантской среде. Культура взаимоотношений с людьми, умение привить подчиненным правила поведения в соответствии с нормативно-правовой базой, определяют лицо курсанта военного вуза, как будущего командира, офицера. Высокая культура человеческих взаимоотношений – неотъемлемое качество российского офицера.*

**Ключевые слова:** воинский этикет, культура общения, культура взаимоотношений, курсантская среда, воинские уставы, культура речи.

Обращение к проблемам этикета курсантов далеко не случайно и на сегодняшний день достаточно актуально. Культура взаимоотношений с людьми, умение

привить подчиненным правила поведения в соответствии с нормативно-правовой базой, определяют лицо современного командира. Опыт показывает, что от этого зависят как успехи и в дело-

вой, и в профессиональной деятельности любого человека, так и профилактика правонарушений в воинской среде.

Знание правил этикета помогает командиру вести воспитательную работу грамотно и активно, интересно и умело руководить острыми дискуссиями, оперативно разрешать конфликтные ситуации в воинских коллективах, быть для подчиненных примером поведения на службе и в быту. Высокая культура человеческих взаимоотношений – неотъемлемое качество российского офицера.

Соблюдение требований этикета отнюдь не отменяет справедливой требовательности и принципиальности. Этикет органично сочетается с высоким профессионализмом офицера, единством слова и дела, строевой выправкой, точностью и аккуратностью. Он способствует утверждению уставных, т.е. проникнутых уважением к личному достоинству подчиненных, отношений. В то же время этикет решительно отвергает грубость, бестактность, сквернословие, высокомерие, неряшливость, нетребовательность, безразличие к нужным и заботам людей, а значит, устраняет питательную почву для беспорядка и неорганизованности.

Воинский этикет представляет собой свод общепринятых и установленных в армии правил, норм и манер поведения военнослужащих во всех сферах их деятельности. Основные требования воинского этикета изложены в общевоинских уставах Вооруженных Сил Российской Федерации. В соответствии с другими сферами человеческого общения (семья, быт, интимные отношения и пр.) могут быть выделены и соответствующие виды этикета. Приведенная классификация весьма условна, так как военнослужащий, курсант является носителем одновременно различных видов этикета и должен знать основные требования тех из них, с которыми сталкивается в воинской деятельности и повседневной жизни.

Таким образом, воинский этикет есть часть духовной культуры военнослужащих – в курсантской среде. Он представляет собой систему исторически сложившихся и законодательно закрепленных в общевоинских уставах и других документах правил поведения и общения в различных сферах служебной и неслужебной деятельности.

Изучение требований воинского этикета должно начинаться с уяснения его структуры. В учебниках можно встретить понятия «речевой» и «неречевой» этикет. Действительно, военнослужащего во многом оценивают по тому, как он

выражает свои мысли. Причем речь может быть или устной, или письменной. Существуют этикетные требования к докладу начальнику и выступлению на собрании, публичной лекции или беседе с друзьями, разговору при личной встрече или по телефону. Не менее важно правильно подготовить служебную записку или рапорт, составить отчет, написать личное письмо. Здесь также есть свои особенности. Все они входят в понятие «речевой этикет». Он, в свою очередь, определяет одну из граней культуры общения. Громкость голоса, тональность, подбор лексики в той или иной ситуации ярко демонстрируют уровень культуры общения.

Очень важную роль для курсанта играет и неречевой этикет. Правильные и красивые движения, жесты, мимика, даже взгляд – все это также учитывается при оценке культуры общения военнослужащего. В отношении воинского приветствия Строевой устав формулирует требования неречевого этикета следующим образом: «Воинское приветствие выполняется четко и молодецки, с точным соблюдением правил строевой стойки и движения» (статья 60). Эти правила далее предписывают военнослужащему – курсанту военного вуза, как действовать при выполнении воинского приветствия в различных ситуациях. Это деление ярко показывает, что для этикета одинаково важно и то, как человек говорит (пишет), и то, как он двигается.

Воинский этикет – это свод правил поведения, основанных на принципах армейской морали, уставов и традиции Вооруженных Сил. Эти правила охватывают служебные и внеслужебные взаимоотношения воинов, формы их обращения друг к другу, ритуалы, отношение к гражданскому населению. К этикету близки такие понятия, как вежливость, такт, скромность, воспитанность. Вежливость составляет, по сути основу этикета, представляя собой соблюдение основных правил приличия. Такт (или тактичность) – это умение выбрать манеру поведения, в наибольшей степени соответствующую ситуации. Скромность – это стиль вежливого поведения, при котором человек не стремится привлекать внимания к своей личности. Под воспитанностью понимают наличие устойчивых навыков тактичного поведения. Все это вместе взятое и определяет культуру общения военнослужащего.

С нравственностью курсанта и требованиями воинского этикета неразрывно связаны и требо-

вания воинских уставов. Устав требует от военнослужащего быть храбрым, дисциплинированным, честным, исполнительным, бдительным воином, дорожить войсковым товариществом и т.д. (Устав внутренней службы, статья 13). Этикет показывает, в каких формах должны проявляться эти качества в различных ситуациях.

Поведение человека в военной форме – та внешняя сторона, по которой окружающие в значительной мере судят о надежности, внутренней силе и нравственных качествах армии. Мать смотрит на военного, думая, что скоро таким станет ее сын. Ветеран, глядя на молодого человека в погонах, вспоминает о годах своей службы в Вооруженных Силах, сравнивает и делает выводы. Зарубежные гости придирчиво оценивают внешний вид и поведение представителей той армии, которая одержала столько славных побед. Этикет важен для курсанта во всех областях человеческого общения: в служебной деятельности, в общественных местах и семье.

В наше время основные этикетные нормы для военнослужащих заложены в общевоинских уставах Вооруженных Сил Российской Федерации. Общее правило сформулировано в статье 64 Устава внутренней службы: «Военнослужащие должны постоянно служить примером высокой культуры, скромности и выдержанности, свято блюсти воинскую честь, защищать свое достоинство и уважать достоинство других. Взаимоотношения между военнослужащими строятся на основе взаимного уважения». Заботясь о высокой культуре взаимоотношений военнослужащих, командир должен всегда исходить из того, что она опирается на прочную правовую базу. Уставы предписывают нам образцы взаимоотношений, соответствующие современным принципам общения между людьми в условиях военной организации.

Командир должен, прежде всего, выступать примером для своих подчиненных. Это особенно касается культуры общения во всех ее проявлениях: манере поведения, форме одежды, стиле отдания приказов и так далее. Стремление быть близким к людям похвально, но заигрывание с ними недопустимо. Высоко ценится доверие командира к своим подчиненным, но резкое осуждение вызывает перекалывание на плечи подчиненных своих функциональных обязанностей. Доброжелательность командира не должна перерасти в фамильярность и неуместное «тыканье».

Соблюдение требований этикета позволяет каждому военнослужащему ощутить себя членом единого коллектива, почувствовать гордость за принадлежность к нему, лучше реализовать свои возможности. Устав предписывает всем военнослужащим по вопросам службы обращаться друг к другу на «вы», предваряя обращение словом «товарищ». В других ситуациях хорошо знающие друг друга курсанты и, как правило, равные в воинских званиях могут обращаться друг к другу на «ты».

Самое ценное качество командира – уметь организовать людей, вызвать у них энтузиазм для выполнения поставленной задачи. А достичь этого можно лишь развивая все лучшее, что есть в людях, признавая их достоинства и поощряя за усердие.

Этикет предписывает курсанту военного вуза быть точным. Следовательно, техническим атрибутом его этикета должны быть часы. Важно, чтобы они были достаточно неброскими, с хорошим обзором в различных условиях.

Соблюдение требований бытового этикета нередко напрямую связано с сохранением здоровья военнослужащего. Недопустимо совместное использование опасных и безопасных бритв, игл для шитья и т.д. Такого рода «взаимовыручка» может быть чревата самыми печальными последствиями для здоровья.

Часто нарушение этикетных требований бывает связано с курением. Общее правило здесь таково: курение не должно вызывать даже скрытого раздражения сослуживцев. Это значит: не курить в служебных помещениях, на ходу (особенно недопустимо курение рядом с некурящей женщиной), выбирать для курения только те места, где курение разрешено. При курении нужно следить за своим поведением. Недопустимо приветствовать не только начальников, но и просто знакомых, держа сигарету во рту. В Уставе внутренней службы, кстати, говорится (статья 17), что военнослужащий «должен воздерживаться от вредных привычек (курения и употребления алкоголя)».

Важным элементом культуры является культура речи военнослужащего. Недопустимо, чтобы армейский коллектив превращался в своего рода «школу злословия». Между тем сквернословие – нередко бич в воинских подразделениях.

Еще одна важная составляющая служебного этикета, и не только служебного, – забота о своей внешности. Элегантный внешний вид – свидетельство уважения человеком самого себя и окружа-

ющих. И, напротив, неряшливость в одежде, при-  
ческе и т.д. — показатель отсутствия деловых  
и нравственных качеств, необходимых в современ-  
ном мире. Глубоко заблуждаются те, кто полагает,  
что одна только красивая военная форма заставит  
окружающих уважать их. Умение вести себя про-  
сто необходимо. И рассчитывать здесь только на  
один отдельный элемент: одежду, умение говорить  
или изящно двигаться — очень трудно.

Жизнь многообразна в своих проявлениях.  
Военнослужащий сталкивается с такими ситуа-  
циями, которые трудно предусмотреть заранее.  
Поэтому невозможно предписать правила пове-  
дения на каждый случай. Есть один общий прин-  
цип, который выручает почти всегда: помните  
о чести собственной и отдавайте должное досто-  
инству окружающих.

#### Библиографический список

1. Конституция Российской Федерации.
2. Большая юридическая энциклопедия. — М., 2006.
3. Общевоинские уставы Вооруженных Сил Российской Федерации. — М., 2008.

4. О статусе военнослужащих. Федеральный  
закон // Собрание законодательства Российской  
Федерации. — 1998. — 1 июня. — № 22.

5. О воинской обязанности и военной службе.  
Федеральный закон // Собрание законодательства  
Российской Федерации. — 1998. — 30 марта. — № 13.

6. Семитко А.П. Русская правовая культура:  
мифологические и социально экономические исто-  
ки и предпосылки // Государство и право. — 1992.

7. Стучка П.И. Культура и право // Избран-  
ные произведения по марксистско-ленинской тео-  
рии права. — Рига, 1964.

8. Ильин И.А. О сущности правосознания. —  
М., 1993.

9. Демин А.Ю. Правовое сознание военнослу-  
жащих внутренних войск как объект социально-  
философского анализа: Дис. ... канд. филос.  
наук. — М.: ГАВС, 1994.

10. Шабаршов П.Т. Методологические осно-  
вы формирования правосознания советских во-  
инов: Дис. ... канд. филос. наук. — М.: ВПА, 1972.

11. Франк С.Л. Духовные основы общества. Вве-  
дение в социальную философию. — Париж, 1970.

УДК 796

Р.Г. Джабиев, А.Х. Кусова

### ВЛИЯНИЕ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ОСНОВНОГО И СПОРТИВНОГО ОТДЕЛЕНИЙ

**А**ктуальность проблемы повышения  
уровня физического состояния сту-  
дентов вуза определяется отсутстви-  
ем научно-обоснованных и общепринятых пси-  
холого-педагогических технологий. В последние  
годы в изучении этой проблемы особое место  
заняла разработка методов саморегуляции эмо-  
циональных состояний (Л.И. Борисевич [1];  
Л.В. Тарасов [2]).

Целью работы явилось исследование влияния  
психических состояний студентов на показатели  
их физической подготовленности.

В работе анализировался опыт студентов ос-  
новного и спортивного учебных отделений в свя-  
зи с их участием в зачетных соревнованиях. В  
применяемых методиках опроса и анкетирования  
принципиально выяснились следующие три воп-  
роса, относительно предзачетного состояния сту-  
дентов:

1. Появляются ли изменения у студентов в их пси-  
хическом состоянии за несколько дней до зачета?

2. Каковы особенности психических состоя-  
ний в различные дни зачета?

3. Влияние психических состояний на резуль-  
тат выступления в зачетном задании?

Аналогичные вопросы выяснились также в про-  
цессе опроса и анкетирования преподавателей.

Анализ ответов студентов основного и спор-  
тивного отделения по первому вопросу дал прак-  
тически однозначные результаты. Причем боль-  
шинство обследуемых студентов (91,51%), препо-  
давателей (89,06%) указали, что ярко выраженные  
изменения психических состояний у студентов  
наиболее выявляются непосредственно в после-  
дние дни перед зачетным требованием. Сводные  
данные представлены в таблице 1.

Ярко выраженные изменения в психическом  
состоянии у студентов наступают в различные

Таблица 1

**Сводные данные об изменениях психического состояния непосредственно перед тестированием по зачетным и контрольным нормативам программы (данные опроса студентов и преподавателей в процентах)**

№	За какой день до начала соревнований	Студенты n = 837	Преподаватели n = 64
1	За 5 дней	21 (2,5)	1 (1,56)
2	4	24 (2,86)	2 (3,12)
3	3	109 (13,2)	11 (17,19)
4	2	193 (23,06)	15 (23,44)
5	1	464 (55,44)	31 (48,44)
6	Не определенные ответы	26 (3,12)	4 (6,25)

дни до начала зачетного тестирования по программным нормативам. Об этом свидетельствуют, как ответы студентов, так и преподавателей. Это, на наш взгляд, говорит о протекании психических процессов (в частности, возникновении повышенной психической напряженности) в зависимости от индивидуальных особенностей студентов и физической подготовленности.

И все же в общей картине представленных данных нетрудно отметить тот факт, что большинство случаев выраженного изменения психического состояния приходится на последние три дня до начала зачета.

И особенно сильное (заметное) изменение психического состояния обнаружено в последний день перед зачетом (по данным студентов 55,4%, по данным преподавателей (48,44%).

Полученные данные говорят о важности и необходимости физической и психологической подготовленности не только спортсменов, но и студентов основного учебного отделения в связи с подготовкой к зачетам.

Вторая задача изучения физической и психической подготовленности на основе анализа выступления студентов основного отделения состояла в выяснении их особенностей тестирования по зачетным нормативам государственной программы, проводимого в соревновательной и внесоревновательной обстановке.

Группа студентов 1 и 2 года обучения дважды тестировалась на выполнении нормативов государственной программы.

Одно тестирование проводилось на учебно-тренировочных занятиях хорошо знакомыми преподавателями физического воспитания в непринужденной обстановке при отсутствии стрессовых раздражителей. Другое тестирование, отставленное от первого на 2–6 дней, проводилось на

соревнованиях, в торжественной обстановке при большом скоплении зрителей, с музыкой и другими атрибутами соревнований.

Студенты тестировались в беге на 100, 500, 1000, 3000 м, марш-броске, метании гранаты, прыжках в длину, плавании, силовом нормативе. Всего получено и проанализировано 15278 результатов, которые распределились на следующие группы.

1. Случаи, когда лучшие результаты достигались на зачетных соревнованиях (22,5%) по сравнению с внесоревновательной обстановке.

2. Одинаковые результаты (12,2%) как на соревнованиях, так и на учебно-тренировочных занятиях.

3. «Парадоксальные» ситуации, когда лучшие результаты показывались на соревнованиях, но они не засчитывались вследствие нарушения правил (заступ за планку во время прыжков, вылет гранаты за пределы коридора и др.) 30,25% случаев.

4. Случаи, когда лучшие результаты достигались во внесоревновательной обстановке (35,05%).

Как видно, позитивный эффект стартового состояния в виде «боевой готовности», определяющий достижение более высоких спортивных результатов именно на соревнованиях далеко не всегда. Анализ опыта выступлений студентов основного и спортивного учебных отделений предполагает и выясняет следующие вопросы – влияние психических состояний на эффективность соревновательной деятельности.

При изучении этого вопроса также использовался метод массового опроса и анкетирования студентов и преподавателей. Причем задаваемые вопросы были безразличны к формам (видам) психических состояний.

Ставилась лишь задача выявить влияние последних по трем критериям:

1. Психическое состояние не повлияло на результат выступления.

Таблица 2

## Сводные данные о влиянии психических состояний на результат выступлений в соревнованиях (в процентах)

Виды влияния	Студенты n = 837	Преподаватели n = 64
1. Не повлияло	15,41 %	3,126 %
2. Способствовало	41,338 %	35,937 %
3. Помешало	43,249 %	60,93 %

2. Психическое состояние способствовало выступлению.

3. Психическое состояние помешало успешному выступлению.

Сводные данные опроса студентов и преподавателей по этому вопросу представлены в таблице 2.

Из представленных данных видно, что психическое состояние студентов оказывает влияние на эффективность выступлений в соревнованиях. Лишь незначительная часть студентов (15,4%) и преподавателей (3,1%) указали на тот факт, что психическое состояние в дни соревнований не влияет на результат выступлений. Подавляющее большинство опрошенных студентов и преподавателей высказали мнение о том, что психическое состояние оказывает двойное влияние на соревновательную деятельность. С одной стороны, как отмечают студенты (41,3%) и преподаватели (35,9%), психическое состояние способствует успешному выступлению в соревнованиях, с другой – мешает эффективной соревновательной деятельности: студенты (43,2%), преподаватели (60,9%). Следует учесть, что анализировались не вообще мнения студентов и преподавателей о влиянии психического состояния, а в связи с конкретными выступлениями обследуемых студентов в конкретных соревнованиях.

Полученные данные говорят о том, что в большинстве случаев психическое состояние оказывает существенное влияние на эффективность соревновательной деятельности. Исходя из теоретических предпосылок исследования и проанализированных данных, можно заключить, что в случае, когда состояние благоприятствует выступлению, у студентов имеет место достаточная

степень мобилизованности (достаточный уровень психической напряженности) на соревновательный зачет. И в этих условиях напряженности эффективно действуют, то есть студенты, которые проявляют достаточную общую психическую устойчивость. Это предположение совпадает с теоретической предпосылкой исследования о том, что соотношение факторов психической напряженности и устойчивости определяет благоприятные (либо неблагоприятные формы) ориентированно-исследовательской деятельности спортсменов (особенно в эмоционально-волевой сфере), в процессе которой проявляется сформированная готовность.

## Выводы

1. Обнаруженные неодинаковые результаты тестирования студентов в соревновательной и внесоревновательной обстановке, видимо, определяется уровнем опыта участия в состязаниях и свойствами нервной системы.

2. Преобладание позитивного проявления предзачетного состояния у студентов в виде «боевой готовности» следует ожидать после широкого использования соревновательного метода в курсе физического воспитания, что является дальнейшей задачей нашего исследования.

## Библиографический список

1. *Борисевич Л.И.* Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Избранные психологические труды. – М., 1995. – С. 69–71.
2. *Тарасов Л.В.* Теория и практика психолого-педагогического обеспечения модели общего образования. – М.: Авангард, 2003. – С. 82–86.

## О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СУЩНОСТИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ

*В предложенной статье осуществляется попытка рассмотреть педагогическую сущность эстетической креативности студентов и преподавателей высшей школы в лингвистическом образовании, дается анализ пяти основных функций педагогической деятельности преподавателя вуза.*

**В** концепции модернизации российского образования рассматриваются условия повышения качества высшего профессионального образования. Для этого необходимо создавать систему постоянного контроля и наблюдения за текущими и перспективными потребностями рынка труда в кадрах различной квалификации, к том числе с учетом международных тенденций. Все это требует знания иностранных языков.

Адаптация студента – сложный и многоаспектный процесс. В нем различают: профессиональную адаптацию – приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе, социально-психологическую адаптацию – приспособление студента к учебной группе, взаимоотношения с ней, выработка общественного стиля поведения [3, с. 124].

Рассматривая профессиональную адаптацию студентов-дизайнеров, на наш взгляд необходимо остановиться на таких понятиях как «ценность», функции педагогической деятельности преподавателя, а также коснуться вопроса эстетической креативности и ее педагогической сущности в лингвистическом образовании студентов-дизайнеров.

Содержание понятия «ценность» большинство ученых (Л.М. Архангельский, А.Г. Здравомыслов, М.С. Каган, В.А. Ядов) характеризуют через выделение целого ряда признаков, свойственных общественному сознанию: значимость, нормативность, полезность, необходимость, целесообразность. Осознание индивидом ценности объекта социальной действительности и его оценка формируют особый вид отношения к миру, к себе, к другим – ценностное отношение. Ценностное отношение к профессии дизайнера мы рассматриваем как результат осмысления полученных знаний, умений, впечатлений, в познании особенностей творческой деятельности ведущих дизайнеров региона, страны, мира в своем преломлении через эстетическую креативность.

Опираясь на концепцию А.В. Кирьяковой, мы выделили три фазы развития ценностных отношений студентов-дизайнеров в процессе формирования эстетической креативности: познание мира ценностей профессии (Образ мира Дизайнера); осознание себя, осуществляемое на основе присвоенных личностью профессиональных ценностей (Образ Я – дизайнер); построение своей жизненной перспективы в освоенной системе (Образ будущей профессиональной деятельности, которая зачастую связана с иностранным языком).

Первая фаза развития ценностных отношений формируется под воздействием культурных образцов, несущих знания об основных закономерностях мира дизайна, его понимание как социального явления.

Особую роль в формировании эстетической креативности студентов-дизайнеров играет вторая фаза развития ценностных отношений «Я – будущий дизайнер». Ее становлению способствует участие студентов в конкурсах молодых дизайнеров, фестивалях, выставках, просмотрах, а также преддипломная практика, которая как правило проходит в крупных городах, где есть возможность общения с представителями своей профессии на иностранном языке. Все это вызывает определенные ожидания и трудности, для преодоления которых необходимо раскрытие резервных возможностей личности.

Образ «Я – будущий дизайнер» – это личностное новообразование, синтезирующее в себе совокупность профессионально-значимых ориентаций, раскрывающее отношение к профессиональным знаниям, к будущей практической деятельности, к себе как будущему дизайнеру [4; 9].

В качестве образа будущего, выступают цели дальнейшей деятельности, перспективы жизненного выбора (в том числе и зарубежные контакты), четкость постановки которых может служить критерием эффективности процесса ориентации.

В понятие ценности человека ученые вкладывают его внешнее и внутреннее содержание, что



неотъемлемой частью входит в общий процесс взаимодействия человека с окружающей средой. В ходе социального прогресса происходит не ослабление, не разрыв, а обогащение связей человека с природой и социальной средой. Тем самым, все более возрастает роль совершенствования человека. Красота должна присутствовать на всех этапах становления личности, способствуя ее гармоническому развитию и совершенству. Красота – категория эстетическая. Зная воспитательное, образовательное, развивающее действие эстетических впечатлений, педагоги с давних времен советовали окружать рост и взросление подрастающего поколения красотой, которая является одной из необходимых потребностей человека.

Такой же исходной и истинной является потребность человека в творчестве, самовыражении, утверждении себя в мире посредством внедрения в него нового, креативного. Существует множество определений креативности. Мы рассматриваем креативность как имманентную способность индивида к созиданию, которая реализуется при наличии соответствующих условий [8].

В философской, психолого-педагогической литературе понятие «креативность» принято рассматривать как уровень творческой одаренности личности, способной к творчеству, которая составляет относительно устойчивую характеристику данной личности. Но в современном контексте невозможно отождествлять креативность личности без знаний иностранного языка. Обращение к эстетической креативности как части, которая составляет один из основных компонентов развития творческой личности студентов-дизайнеров позволяет решать ряд проблем, связанных с профессиональным становлением личности в целом. Эстетическая креативность вместе с умениями, знаниями и навыками по предмету иностранный язык – это та мера качества, которая необходима для нового образовательного результата на сегодняшний день.

Общий смысл многочисленных определений креативности позволяет видеть в нем комплексный, многосоставный и многоуровневый культурный феномен, сутью которого является особого человеческого способа отношения – к миру, к обществу, к себе, какой бы сферы деятельности это ни касалось.

Эстетическая креативность оказывает общее гуманизирующее влияние на духовный мир студента, направленное на развитие и использова-

ние всех его творческих способностей. Эстетическая креативность предполагает формирование определенной системы ценностей и установок, помогающей всесторонне активно воспринимать иностранный язык и правильно оценивать его значимость среди других предметов в процессе обучения, особенно на стадии адаптации студенческой жизни. Каждый этап студенческой жизни и учебы имеет свои трудности, но больше всего их на первом курсе. На этом этапе происходит осмысление новой роли, настройка на получение знаний, умений и на процесс обучения вообще. Формируется самооценка правильности принятия решения, отношение к избранной профессии, к особенностям учебного процесса и его требованиям, а также роли иностранного языка в будущей профессии студента. Эстетическая креативность расширяет возможности в поиске и нахождении новых путей, новых решений, в том числе в сфере науки, производства, экономики.

Задачи развития общества выдвигают новые, возросшие требования к будущему специалисту как главному элементу производительных сил общества, означая необходимость всестороннего развития нынешнего студента, качественного содержания и количественной отдачи его сил и возможностей. Профессиональная направленность понимается сейчас как избирательное положительное отношение к профессии и представляет собой интегральное динамическое свойство личности, которое выражает доминирующие осознаваемые и неосознаваемые отношения к профессии, предопределяющие и подготовку к предстоящей деятельности, и являющееся решающим фактором будущего специалиста. Общество все больше начинает осознавать, что главное его богатство – человек, а еще точнее – творческая, креативная личность. Воспитать творческую личность, т.е. сформировать контекст, условия и установку на креативность, с одной стороны, и потребность и побуждение к эстетической креативности, с другой, нельзя без специальных креативных усилий педагога [2, с. 11].

Наше обращение к исследованию эстетической креативности в лингвистическом образовании студентов ставит задачу выявить ее педагогическую сущность.

Педагогические исследования последних десятилетий как в России (И.В. Бестужев-Лада, М.И. Бордуков, А.В. Булгаков, А.М. Гендин, В.В. Игнатов), так и за рубежом (Дж. Касти,

Т. Хоеен) ставят под сомнение традиционный подход к организации учебного процесса в вузе. Установлено, что мотивационная направленность студента формируется по законам развития не только отдельного индивидуума, но социально-культурного и экономического развития.

На наш взгляд педагогическая сущность эстетической креативности в лингвистическом образовании обозначает комплекс интеллектуальных и личностных особенностей студента, будущего дизайнера, способствующих самостоятельному выдвижению проблем, генерированию большого количества оригинальных идей и нешаблонному их решению через наглядные выразительные средства. В нашем случае это подготовка к презентациям работ, оформление и составление проспектов, выставки своих произведений с аннотацией, комментарии при показе художественных работ на иностранном языке и т.д.

Компоненты содержания современного высшего профессионального образования и содержания образования будущего должны включать в себя всю совокупность социально-ценностных ориентаций студентов, их направленность. По Б.Т. Лихачеву, к ним относятся: общеобразовательный характер учебного материала; связь учебного материала с практикой; гуманитарно-этическая направленность содержания образования; взаимосвязь и взаимообусловленность смежных параметров; эстетические аспекты содержания образования [5; 7].

Для любого педагога, и, в особенности, для современного преподавателя высшей школы, исключительно важным и существенным показателем его профессионализма, на наш взгляд, является адекватная интеграция всех функций педагогической деятельности.

Ученые выделяют пять основных функций педагогической деятельности: информационная, развивающая, ориентационная, мобилизационная, исследовательская [1, с. 112].

Информационная функция требует от преподавателя глубокого и свободного владения учебным материалом.

Реализация развивающей функции, в которой отражается единство обучения, воспитания и развития, немыслима без глубоких знаний души человека, структуры и закономерностей возникновения и функционирования психики, сознания, личностных, возрастных и индивидуальных психических особенностей каждого обучаемого.

Ориентационная функция предполагает знание ценностных ориентаций обучающихся по отношению к природной и социальной среде и умение их формировать.

Мобилизационная функция направлена на формирование у студентов мотивов, побуждающих их к познавательной активности и самостоятельности.

Исследовательская функция требует от преподавателя креативного подхода к педагогическим явлениям, знаний технологии и методов психолого-педагогических исследований для создания оптимальных условий успешного решения педагогических задач.

Каждая функция педагогической деятельности требует определенных знаний и качеств, которые реализуются и переходят в основные педагогические способности: познавательные (гностические), конструктивные, коммуникативные, организаторские.

Педагогическое общение включает в себя задачи и средства взаимодействия со студентами, которые способствуют их профессиональному образованию.

Интерес к личности обучаемого, равное сотрудничество со всеми студентами, педагогический такт, общительность, знание гуманистических норм своей профессии и следование им, все эти умения являются важными показателями профессиональной компетентности преподавателя.

Организаторские способности и умения играют особую роль в работе преподавателя. Воспитание, организация познавательной, научно-исследовательской деятельности – это элементы управления процессом профессионального обучения [6].

Первым признаком профессиональной готовности студента должно быть устойчивое желание быть профессионалом в своей области, любовь к выбранной профессии, а также креативный, нестандартный подход в решении профессиональных задач.

#### Библиографический список

1. *Борытко Н.М.* Система профессионального воспитания в вузе: Учеб. метод. пособие / Под ред. Н.К. Сергеева. – М.: АКП и ППРО, 2005. – 120 с.
2. *Белобородов Н.В.* Социальное творчество учащихся как фактор успешности самореализации личности: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – 22 с.

3. Белых И.Л. Формирование мотивации учения студентов в процессе профессионально ориентированного дополнительного изучения иностранного языка: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 198 с.

4. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей. – Оренбург: Юж. Урал, 1996. – 222 с.

5. Лихачев Б.Т. Педагогика. – М.: Прогресс, 1998. – 200 с.

6. Морозов А.В. Формирование креативности преподавателя вуза в системе непрерывного об-

разования: Дис. ... канд. пед. наук. – М.: РГБ, 2005. – 200 с.

7. Полякова А.А. // Вестник ОГУ. – 2000. – Т. 1. – №4. – С. 16–21.

8. Сахарова Н.С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета. – М.: Творческий центр «Сфера», 2003. – 206 с.

9. Халюшова Г.А. Креативные умения как фактор становления и развития ценностных ориентаций студентов университета // Перспектива. Сб. статей. – №4. – Оренбург: Из-во ГОУ ОГУ, 2004. – С. 124–134.

Т.И. Ибрагимов

### АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ДЕЙСТВИЮ» В СОВРЕМЕННОМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЗНАНИИ

*В статье раскрываются концептуальные основы понятия «готовность будущего специалиста к профессионально – педагогической деятельности». Показана значимость реализации формирования готовности специалистов с позиций формирования у них основ критического мышления.*

Социально-экономические условия современного общества предъявляют к будущему специалисту высокие требования в плане его профессиональной компетентности и квалификации. Как следствие, ответом вузовского образования на эти требования должно стать формирование у студента готовности к осуществлению творческого, критически осмысленного, активного и продуктивного профессионального действия. Разработке понятия «готовность к профессионально-педагогическому действию» в современной психолого-педагогической мысли посвящены труды многих известных исследователей. Проанализируем наиболее интересные работы, посвященные данной проблематике, выясним, какие содержательные компоненты включены в него и раскроем основную сущность указанного понятия.

Толкование этого слова в психолого-педагогическом аспекте позволяет понимать его как состояние, при котором личность готова перейти к новой сфере жизнедеятельности, к новому этапу жизни (в широком смысле) или к освоению новой для нее деятельности (в узком смысле слова).

В работах Л.И. Божович, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Рубинштейна и др. по формированию готовности личности к профес-

сиональной деятельности отмечается, что специальная подготовка создает условия для успешного выполнения любого вида деятельности.

Таким образом, готовность представляется как динамическое образование, движущееся от общего к частному, и в то же время, помогающее через решение частных задач в области готовности к определенной профессиональной деятельности решить основную задачу педагогики: обучение, воспитание и развитие.

В наиболее общем виде готовность личности, по мнению Н.В. Бордовской, А.А. Реана, сводится к обладанию ею такими качествами как:

- 1) интеллект;
- 2) эмоциональность;
- 3) устойчивость к стрессам;
- 4) уверенность в себе и принятие себя;
- 5) позитивное отношение к миру и принятие других;
- 6) самостоятельность, автономность;
- 7) мотивация самоактуализации, самосовершенствования и их развитие.

Конкретизируя данное толкование понятия «готовность», ряд авторов выделяют психологическую и практическую готовность (Ю.К. Васильев), социальную (Б.Г. Ананьев), психическую (Б.Ф. Ломов, Д.Н. Узнадзе), готовность к умственной и физической деятельности (Ю.К. Бабанский), готовность, свя-

занную с формированием коммуникативных умений (А.А. Деркач, А.А. Реан), готовность к воинскому труду (А.В. Барабанщиков) и т.д.

М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко раскрывают теоретические основы профессиональной готовности, включающие овладение знаниями, умениями и навыками в соответствии с профессиональной деятельностью.

Несмотря на различия в толковании понятия «готовность», большинство авторов придерживается мнения, что это особое психологическое состояние, которое трактуется как целенаправленное выражение личности, включающее ее убеждения, взгляды, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, умения, установки, настроенность на определенное поведение.

Е.Г. Речицкая и Е.В. Пархалина, анализируя понятие готовности, указывают на то, что это явление многоаспектное, включающее не только психические, но и соответствующие психологические, физиологические, физические характеристики.

Готовность как условие успешного выполнения деятельности, как избирательную активность, направляющую личность на будущую деятельность, активное состояние личности, обеспечивающее ее самореализацию в подготовке и решении определенных задач на основе собственного опыта, определена Ю.К. Васильевым, Т.В. Лавриковой. Готовность, по их мнению, первичное фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности, в том числе и педагогической.

Одним из основных качеств, определяющих понятие «личностная готовность», по мнению Л.И. Божович, Л.С. Выгодского, А.Н. Леонтьева, является «ведущая деятельность». Смена ведущего типа деятельности приводит к переходу на новый уровень самосознания, становлению внутренней позиции личности.

Зарубежные исследователи Г. Гетцер, А. Кери, С. Штребел и др. выделяют три аспекта готовности к обучению: интеллектуальный, эмоциональный и социальный. К умственной области авторы относят способность к дифференцированному восприятию, аналитическому мышлению, произвольному вниманию и т.п. Эмоциональная зрелость ими определяется наличием эмоциональной устойчивости и отсутствием импульсивности. Социальную зрелость они связывают с потребностью в общении, со способностью взять на себя социальную роль, необходимую в ситуации вузовского обучения.

Кроме того, многие зарубежные авторы, исследуя готовность личности к профессиональной деятельности, исходят из индивидуальных особенностей, врожденных задатков, не зависящих от внешних условий и воспитания, что, по их мнению, существенно влияет на ее состояние.

Научные исследования Л.А. Венгер, П.Я. Гальперина, Н.И. Гуткиной и др. посвящены проблеме психологической готовности к обучению. Ими выдвинуты различные критерии определения готовности личности к обучению, основными из которых считаются:

- формирование определенных умений и навыков, необходимых для обучения;
- личностная готовность;
- интеллектуальная готовность;
- мотивационная готовность;
- эмоционально-волевая готовность;
- коммуникативная готовность.

Е.Г. Речицкая и Е.В. Пархалина, исследуя готовность к обучению, указывают на близость этого понятия к понятию «зрелость». Под ним авторы понимают определенный уровень многофункционального и психофизиологического развития организма обучаемого, при котором он может воспринимать определенную сумму знаний и умений.

Авторы Д.Н. Узнадзе и Б.Д. Парыгин связывают понятие «готовность» с понятием «установка». Установка понимается ими как состояние, которое предшествует той или иной деятельности и определяет ее осуществление.

В работах К.М. Дурай-Новиковой освещена профессиональная готовность учителя. Автор полагает, что она является регулятором педагогической деятельности, предпосылкой ее эффективности. Ею выделены основные качества готовности будущего учителя к профессиональной деятельности, такие как: положительное отношение к профессии, черты характера, способности, знания, навыки, умения, профессионально-важные качества.

По мнению Е.К. Верхотовой, педагогическая готовность – это запас знаний, умений и навыков, имеющийся у личности к моменту вхождения в новую деятельность.

Значительные исследования в области готовности к профессиональной деятельности проведены В.А. Сластениным, И.Ф. Исаевым, Е.Н. Шажновым. По их мнению, профессиональная готовность к педагогической деятельности оп-

ределяется как совокупность профессионально обусловленных требований к учителю. Они полагают, что выполнение профессиональных функций требует эмоциональной устойчивости, педагогического такта и выдержки, педагогического мышления, позволяющего проводить анализ собственной деятельности. Они выделяют с одной стороны психологическую, психофизиологическую и физическую готовность, с другой – научно-теоретическую и практическую как основу профессионализма.

Содержание профессиональной готовности объединено ими в три основных комплекса (профессиограммы): общегражданские качества; качества, определяющие специфику профессии учителя; специальные знания, умения и навыки по специальности.

В.А. Крутецкий обосновывает профессиограмму наличием педагогических способностей, таких как дидактические, академические, коммуникативные, воображение, способность к распределению внимания.

В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др. считают, что необходимым условием готовности к профессиональной деятельности является профессиональная подготовка как результат овладения педагогическими знаниями, умениями и навыками, свойствами и способностями личности, необходимыми для выполнения профессиональных функций.

Л.Ф. Гайсина, изучая проблему качества личности студентов как будущих учителей, пришла к выводу о необходимости формирования у студентов готовности к развитию познавательных интересов. Исследуемую готовность она определила как целостную структурированную систему деятельности по развитию познавательных интересов учащихся, которая обеспечивается необходимыми качествами личности.

Таким образом, обобщая изложенный материал, готовность к педагогической деятельности можно определить как целостное личностное образование, детерминированное совокупностью социальных, психологических, профессиональных требований к подготовке будущих учителей и соединяющее в себе мотивационно-ценностный, когнитивный и операционно-деятельностный компоненты.

Исходя из этого, говоря о готовности к педагогической деятельности, мы с одной стороны учитываем аспекты готовности, имеющие спе-

циальный характер, с другой – общепрофессиональный. Общая профессиональная готовность к выполнению педагогической деятельности определяется многими авторами как состояние, другими как качество личности. Готовность представляется нам как психологическая и педагогическая предпосылка эффективной деятельности.

Формирование состояния готовности к педагогической деятельности начинается с постановки цели на основе потребностей, мотивов и способностей или осознания человеком поставленной перед ним задачи. После этого возникает необходимость разработки плана, модели, схемы, необходимых для выполнения нужных действий.

Затем наступает этап воплощения сформировавшейся готовности через предметные действия, определенные средства и способы деятельности. Человек анализирует ход выполнения работы, сравнивает ее промежуточные результаты с намеченной целью, вносит изменения.

Существенное влияние на возникновение и развитие замысла, анализ ситуации, решение поставленной задачи оказывает доминирующий мотив, который обеспечивает необходимую длительность и направленность активности.

А.И. Щербаков и другие ученые заметили, что готовность к определенной деятельности – достаточно сложное образование, ввиду того, что она связана с различными характеристиками психологической активности личности и вне этих связей теряет свое содержание. Именно поэтому на каждом этапе состояние профессиональной готовности личности следует понимать как сложное образование, между компонентами которого происходят постоянный обмен и взаимопроникновение на основе проявляемой активности личности.

Как отмечает Б.Г. Ананьев, слагаемые готовности к деятельности подразделяются на две группы: неспецифические (общие) и специфические (узкопрофессиональные).

Неспецифические слагаемые готовности характеризуются активным применением средств и способов, общих для решения таких задач, как поддержание внутреннего равновесия, для мобилизации человеком своего опыта, чувств, воли. В этом проявляется важное условие общей активности и целостности личности.

Специфические, или специальные, слагаемые готовности выражаются в особо профессиональном развитии качеств и свойств личности, таких, как направленность, способность, характер, уро-

вень притязаний и т.п. и их актуализации, связанной с условиями и требованиями времени. Последние могут оказать существенно ограничивающее влияние на деятельность из-за того, что состояние готовности не может быть автоматически перенесено в любую новую ситуацию и актуализировано в ней.

К числу внешних и внутренних условий, также влияющих на готовность, можно отнести содержание задач и объективную и субъективную трудность, новизну, творческий характер выполняемой деятельности, особенности ее стимулирования, результат и оценку вероятности его достижения, уровень мотивации, умение контролировать уровень собственного состояния готовности, создание оптимальных внутренних и внешних условий для предстоящей деятельности.

На практике это проявляется в настройке личности, занимающейся профессиональной деятельностью, на определенное поведение, на совершение действий, необходимых для достижения поставленной цели; в подготовке материальной базы для выполнения задачи, в создании условий для достижения цели, в устранении недостатка информации, выполнении упражнений, проведении тренировок, оценке возможных вариантов развития события и т.п.

С началом практических действий профессионал внимательно следит за изменением ситуации, оценивает адекватность своих действий в соответствии с выбранными критериями, стремится выбрать оптимальные условия и средства, ведущие к достижению цели.

Рассмотрение психолого-педагогических характеристик готовности студентов к педагогической деятельности дает возможность перейти к сущностной характеристике готовности студентов к развитию критического мышления школьников, как составляющей исходной общей готов-

ности, и может быть представлена в рамках описания модели соответствующей подготовки, что выходит за рамки данной статьи.

Таким образом, результаты проведенных исследований свидетельствуют о том, что профессиональная подготовка студентов строится на многообразии подходов к ее рассмотрению. Она включает в себя цель, содержание, реализацию различных видов подготовки, предполагает получение определенного результата.

Представленные теоретические позиции о сущности готовности студентов к профессионально-педагогическому действию в современном образовательном пространстве вуза будут положены в качестве основы для рассмотрения процесса формирования готовности студентов к развитию критического мышления школьников и построения модели этого процесса.

В этом случае результат процесса формирования готовности будет направлен на достижение студентами высокого уровня компетентности в вопросах развития критического мышления школьников.

#### Библиографический список

1. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психол. наука в СССР: В 2 т. – М., 1959. – Т. 1. – 187 с.
2. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: АН СССР, 1957.
3. Реан А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, И.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.; М.: Питер, 2001. – 432 с.
4. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шажоков. 3-е изд. – М.: Школа Пресс. – 2000. – 512 с.
5. Гайсина Л.Ф. Готовность студентов вуза к общению в мультимедийной среде и ее формирование. – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 113 с.

## МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ НА ОСНОВЕ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Статья затрагивает тему разработки модели организации самостоятельной работы студентов-переводчиков на основе телекоммуникационных технологий. Предлагается подробное описание этапов реализации модели с методическими рекомендациями по использованию той или иной технологии. Подчеркивается важная роль самостоятельной работы как вспомогательного средства для аудиторных занятий.*

**О**сновная цель статьи: предложить схематичную модель использования телекоммуникационных технологий в самостоятельной работе студентов-переводчиков, пригодную для дальнейшего расширения и совершенствования.

Поставленная цель определила следующие основные задачи: определить место телекоммуникационных технологий в современном образовании, отметить роль самостоятельной работы как мощного вспомогательного средства при обучении, предложить систему терминов, разработать модель самостоятельной работы с характеристикой её этапов.

Расширение межнациональных и международных контактов, усиление интеграционных процессов в жизни многонационального общества вызывают рост потребности в профессионально подготовленных специалистах-переводчиках. Поэтому в образовании специалиста, профессиональная деятельность которого сопряжена с реальным осуществлением коммуникации между народами, обучение свободному владению иностранным языком – это необходимый, но не единственный аспект его подготовки. Он призван стать субъектом двусторонней коммуникации, носителем информации, которую он должен не только понимать, но и интерпретировать для осуществления возможностей ее передачи.

Глобальные изменения в обществе, распространение телекоммуникационных технологий требуют совершенствования профессионального образования, и увеличения роли самостоятельной работы студентов в традиционных педагогических подходах.

В процессе профессиональной подготовки с использованием телекоммуникационных технологий, предоставляющих новые информационные ресурсы для учебных курсов, во многом пересматривается используемый подход к обуче-

нию студентов, продолжительность, время и место обучения.

Развитие электронных средств не только дало новый импульс всем формам обучения, но и изменило их качественно. В результате телекоммуникационное образование в определенной степени противопоставляется образованию традиционному, однако наиболее эффективным представляется разумное их сочетание для достижения максимального результата. Согласно Е.С. Полат, в настоящее время известно шесть основных моделей обучения с помощью телекоммуникационных технологий:

- обучение по типу экстерната;
- университетское обучение;
- обучение, основанное на сотрудничестве нескольких учебных заведений;
- обучение в специализированных образовательных учреждениях;
- автономные системы обучения;
- неформальное, интегрированное обучение на основе мультимедийных программ.

Организация самостоятельной работы студентов-переводчиков представляется задачей многокомпонентной и сложной. Необходимо принимать во внимание, что подготовка переводчиков требует интегративного, системного подхода, связывающего воедино различные, зачастую далекие друг от друга области знаний.

Не стоит отождествлять самостоятельную работу с дистанционным обучением, которое является более обширным понятием и включает в себя больше действий, средств и методов преподавания, однако можно эффективно использовать наработки и опыт, применяемые сейчас в дистанционном образовании, в частности телекоммуникационные технологии.

Таким образом, создание модели самостоятельного обучения имеет смысл лишь в качестве системы, комплекса, рассчитанного на длитель-

ный срок и взаимодействие с другими подходами к преподаванию перевода. В противном случае неизбежно возникнет ограниченность и односторонность познаний студента, пользовавшегося в своей подготовке исключительно средствами для самостоятельной работы.

Вместе с тем, самостоятельная работа, безусловно, является чрезвычайно важным и мощным средством подготовки, не ограниченным аудиторными часами, количеством студентов у каждого преподавателя, другими факторами, зачастую снижающими продуктивность традиционного образования. Роль самостоятельной работы возрастает тем больше, чем значительнее ускоряется сам темп современной жизни, насыщенность информацией как в части объема, так и уровня сложности получаемых данных.

Представляется разумным максимальное использование самостоятельной работы в подготовке переводчиков там, где это допустимо, причем не только и не столько в части получения информации из электронных библиотечных фондов, баз данных, других ресурсов сети Интернет или использование вспомогательных программных продуктов, таких как словари, систем машинного перевода и оболочек типа translation memory. Самостоятельная работа должна быть максимально эффективна в том случае, если её содержание тщательно спланировано и правильно интегрировано в учебный процесс, используется как важное и необходимое дополнение к аудиторным занятиям, как основа для работы групп студентов.

Для формирования курса самостоятельной работы необходимо определить «единицы» данного проекта, его составляющие, средства и подходы, вспомогательные источники данных и информации, средства проверки и контроля.

Структура комплекса включает в себя следующие уровни:

1. Цикл – уровень, объемно эквивалентный семестру аудиторных занятий, включающий в том числе средства контроля знаний, полученных в ходе лекционных и семинарских занятий в учебном заведении.

2. Курс – составная часть цикла, объемно и по содержанию эквивалентная теме нескольких занятий в учебном заведении.

3. Элемент – структурная часть курса, представляющая сведения либо задания, важные для достижения целей установленных курсом.

4. Контроль – форма проверки полученных знаний в виде тестирования, контрольной работы, выполнения упражнений и т.д.

Организация самостоятельной работы в виде заранее спланированного цикла этапов предоставляет самые широкие возможности по использованию в обучении телекоммуникационных технологий. Такую работу можно представить как информационный процесс, состоящий из следующих основных компонентов:

– представление учебной информации в определенной форме (тексты, рисунки, таблицы, видеосюжеты и пр., отражающие особенности и ограничения используемых при их создании компьютерных технологий);

– передача этой информации по телекоммуникационным каналам либо с использованием каких-либо носителей;

– ее воспроизведение на компьютере либо другом оборудовании обучаемого.

Предлагаемый цикл самостоятельных занятий студентов-переводчиков представляет собой некую «оболочку», включающую в себя базовые знания о направленности занятий в определенный период времени, указания на рекомендуемую литературу, методики работы и элементы общего контроля знаний по итогам цикла.

При предоставлении объема начальной информации по циклу можно использовать целый ряд современных технических средств:

– материалы в электронном виде на компакт-дисках;

– электронные базы данных, размещенные в сети Интернет либо локальной сети университета;

– электронные библиотеки;

– специализированные электронные справочники сети Интернет;

– видео- и аудиоматериалы на различных носителях, либо размещенные в сетях.

В начале занятий студент может получить весь объем информации по предстоящему циклу самостоятельной работы в различном представлении: текстовые материалы, в том числе учебные пособия, видеофильмы о стране изучаемого языка, связанные с тематикой конкретного цикла, аудиозаписи для аудирования. Справочные материалы могут быть либо представлены непосредственно в пакете материалов, выдаваемых на руки студенту, либо размещены на информационных ресурсах университета в глобальной или локальной сети. Публикация справочных средств на



общедоступных ресурсах предоставляет ряд преимуществ, например, возможность оперативно обновлять и дополнять материал, доступность большому числу лиц одновременно.

Организация специализированных ресурсов в Интернет (конференций, форумов) по тематике цикла с размещением исходных материалов позволит организовать обсуждение информации, совместную работу.

Таким образом, уже в начале цикла самостоятельной работы студент-переводчик получит доступ к достаточному объему материала, необходимого для осмысления и оценки предстоящих самостоятельных занятий.

Дальнейшее получение и освоение знаний студентом-переводчиком происходит в рамках курсов, включенных в состав цикла, причем число курсов может варьироваться в соответствии с потребностями образовательного процесса, в привязке к аудиторным занятиям. Следует отметить, что представляется разумным синхронизировать самостоятельные и групповые занятия следующим образом: каждому занятию в учебном заведении должен предшествовать этап самостоятельных занятий, это позволит, во-первых, сократить время, затрачиваемое на чтение теоретических материалов в аудитории, во-вторых, обеспечить более полное и правильное восприятие информации лекции, выделение наиболее важных сведений материала.

Каждый курс, включенный в состав цикла, составляется отдельно, количество их ограничивается набором тем, которые изучаются за семестр согласно учебному плану.

Рассмотрим возможную схему организации самостоятельной работы, в качестве примера используем гипотетический цикл «Перевод публицистических текстов с английского языка» и курс «Перевод статей политической направленности газет Великобритании».

Следуя предлагаемой модели самостоятельной работы, студент в начале цикла получает некий набор материалов, например:

- имя и пароль для доступа к файлам и материалам на сервере (здесь и далее под термином «сервер» равнозначно понимаются и сайты в сети Интернет и локальные ресурсы университетской сети университета), регистрации в форуме для обсуждения, выполнения тестов и заданий, просмотра результатов и статистики;

- обзорный фильм о Великобритании (доступен для просмотра в университете, для скачива-

ния с сервера университета или на компакт-диске);

- пособие по теории перевода (предлагается в печатном виде или размещенное в электронном виде на сервере университета);

- информация о составе курсов, включенных в данный цикл;

- список ссылок на полезные ресурсы в сети Интернет.

Таким образом, студент получает представление о том, над чем он будет самостоятельно работать в течение цикла и некоторые базовые знания как о стране, о которой будет идти речь в текстах, предложенных для будущего перевода, а так же возможность ознакомиться с соответствующими разделами теории перевода.

В рамках вводной информации первого (в рамках данной статьи рассмотрен только один курс возможного цикла «Перевод публицистических текстов с английского языка») курса цикла студенту предлагаются такие данные как, например сведения о публицистическом стиле речи, газетной статье как разновидности текста, особенностям политической лексики, правил анализа текста.

Отметим, что контроль выполнения заданий и результатов, достигнутых студентами, может иметь не только разные формы, но и разную степень значимости для оценки успеваемости в университете. Если самостоятельная работа воспринимается как добровольная и является лишь вспомогательной для основного курса обучения, то и проверка успеваемости осуществляется лишь для создания некоего рейтинга, который более интересен для самих студентов, чем для преподавателей, для которых он служит справочной информацией. В случае же если цикл самостоятельной работы интегрирован в систему обучения вуза, домашние задания являются частью цикла, самостоятельная подготовка рассматривается как обязательная часть изучения перевода, которая составляет ту часть знаний, которую студент не получает в ходе лекций и семинарских занятий, то контроль становится особенно важным и непосредственно влияет на оценки студента в вузе.

В Элементе 1 курса ставится цель максимально полно ознакомить студента с историей Великобритании, становления её государственной системы, текущей политической и экономической ситуацией, актуальными проблемами. Не менее важно представить данные о культуре страны, специфических реалиях, такая информация мо-

жет быть как прямо представлена будущему переводчику, так и путем постановки задания по поиску и изучению соответствующих сведений в электронных библиотеках, он-лайн изданиях, новостных сообщениях радио или телевидения, других источниках, как связанных, так и не имеющих отношения к телекоммуникациям. Предоставляется ориентировочно следующий набор материалов:

- выдержки из конституции Великобритании о политическом устройстве страны, размещенные на сервере университета, с возможностью обсуждения и оставления комментариев;

- примеры газетных статей соответствующей тематики на сервере университета;

- видеофайлы программ познавательных каналов телевидения, таких как Discovery или National Geographic (доступны для просмотра в университете, для скачивания с сервера университета или на компакт-диске), в том числе с английскими титрами. Тематика программ: история государства, политической системы, биографии видных политических деятелей;

- аудиозаписи выступлений политических деятелей;

- ссылки на сайты ведущих изданий Великобритании в Интернет, сайты правительственных организаций.

На данном этапе уже предоставляются широкие возможности по организации интерактивности в самостоятельной работе: консультации с другими студентами на форуме, поиск информации в различных источниках, анализ сайтов с целью понимания, например, политической ситуации. Полезным представляется введение в рамках этого Элемента следующих упражнений: составление глоссариев политической терминологии на основе аудиозаписей речей или видеозаписей программ, составление схем взаимодействия и сфер ответственности государственных институтов страны, которые в дальнейшем могут быть использованы в ходе аудиторных занятий как справочный или иллюстративный материал.

Результатом Элемента 1 должно стать понимание студентами особенностей политической системы Великобритании, ознакомление с терминологией и действующими лицами. В дальнейшем это обеспечит правильную интерпретацию газетных статей и адекватного перевода на русский язык.

Необходимо отметить, что в данный момент значение страноведческого и культурологического компонентов в подготовке переводчиков недо-

оценено, что приводит к частому возникновению переводческих ошибок связанных именно с непониманием того, о чем написан тот или иной текст.

Наиболее подходящей формой контроля на данном этапе представляется тест на усвоение информации на сервере университета с автоматической проверкой и выставлением оценки по количеству правильных ответов. В качестве аудиторной формы контроля можно предложить написание эссе для сравнения российской и британской политической структуры.

Элемент 2 представляет собой инструмент для повторения пройденного материала либо введения нового с упором на грамматические особенности переводимых текстов, а так же разбором основных положений теории перевода, касающихся перевода публицистических текстов. Возможно использовать следующие телекоммуникационные средства для организации самостоятельной работы студентов-переводчиков:

- он-лайн (форум) работа над анализом отрывков текстов, представляющих интерес в качестве материала для отработки переводческих навыков. При этом возможна как синхронная работа группы студентов, так и асинхронная, когда анализ проводится в течение некоторого продолжительного времени;

- использование информации учебных пособий, лекций, размещенных на сервере университета;

- использование Интернета и средств массовой информации для получения информации, необходимой для правильного перевода представленных отрывков;

- выполнение тестов на знание грамматики на сервере университета для закрепления и контроля качества усвоения материала.

Контроль знаний по итогам данного элемента проводится в два этапа:

- тестирование на сервере университета с выбором правильного варианта ответа и автоматической проверкой, причем целесообразно включить в этот тест и материал Элемента 1;

- выполнение предложенных на сервере университета переводческих упражнений с последующей их проверкой преподавателем.

По итогам изучения материалов самостоятельной работы (дополнительно к соответствующим аудиторным занятиям) студенты-переводчики должны обладать достаточным объемом профессиональных, грамматических и страноведческих знаний для перевода газетных публикаций

о политической жизни Великобритании, а так же во многом Австралии, Новой Зеландии и других бывших колоний этой страны.

Следующим этапом курса является выполнение самостоятельных переводов аутентичных газетных текстов с использованием различных телекоммуникационных источников информации:

- телевизионные и радио программы;
- публикации в зарубежных и российских он-лайн изданиях (ввиду максимальной доступности этих СМИ);
- использование он-лайн словарей, учебников, справочников, систем перевода.

Финальный контроль по итогам курса может осуществляться как в аудитории путем анализа переводов, так и на сервере университета через обсуждение размещенных работ.

По итогам курса или цикла (после выполнения всех включенных циклов) проводится аудиторное занятие, на котором подводятся итоги самостоятельной работы каждого студента, проводятся обобщения полученной информации и приобретенных навыков, выставляются оценки (если необходимо). Так же на сервере либо предлагается список, либо размещаются электронные версии книг, рекомендуемых для дальнейшего самостоятельного изучения.

Представленная модель организации самостоятельной работы студентов-переводчиков ни в коей мере не является заменой аудиторной работы, а лишь дополняет и совершенствует её. Использование в самостоятельной работе студентов электронных комплексов приводит к тому, что доминирующим показателем эффективной самостоятельной работы становится активная позиция студентов в управлении собственной образовательной деятельностью. Это особенно важно при организации работы будущих переводчиков, от которых требуется, в том чис-

ле самостоятельность и оперативность в принятии решений.

Таким образом, интеграция традиционных методов обучения и современных телекоммуникационных технологий позволяет повысить качество профессиональной подготовки будущих переводчиков. Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что одним из механизмов этого процесса является организация самостоятельной работы слушателей на основе современных электронных технологий.

Применяемые в настоящее время технологии самостоятельной работы с привлечением средств телекоммуникации, компьютерных учебников, мультимедийных средств показывают, что они позволяют студентам-переводчикам достигать высокого уровня знаний, и формировать компетенции, необходимые для эффективного осуществления будущей профессиональной деятельности в современных условиях.

#### Библиографический список

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М., 2000.
2. Орлова С.С. Самостоятельная деятельность студентов, методы её организации на современном этапе. – <http://iet.herzen.spb.ru/iet/index.php?id=672>.
3. Полат Е.С. Типология телекоммуникационных проектов // Наука и школа. – 1997. – №4.
4. Хартия переводчиков. The Translator's Charter (approved by the Congress at Dubrovnik in 1963, and amended in Oslo on July 9, 1994). – <http://www.fit-ift.org/en/charter.php>.
5. Spodick Edward F. The Evolution of Distance Learning Hong Kong University of Science & Technology Library, 1995. – <http://sqzm14.ust.hk/distance/evolution-distance-learning.htm>.

## ТЕМАТИЧЕСКИЕ КАРТЫ В ОБУЧЕНИИ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ, КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ

*Рассмотрению предлагается метод развития способностей специалиста через введение в процесс изучения высшей математики логических схем, отражающих, как взаимосвязь отдельных схем, так и структуру отдельных понятий.*

**Ключевые слова:** структурно-логические схемы, наглядное моделирование, систематизация материала, развитие компетенций.

Компетентностный подход в профессиональном образовании означает рассмотрение и определение психологических и педагогических путей развития личности в русле ее профессиональной пригодности. Поэтому компетентностный подход акцентирует внимание на результатах образования, значимых за его пределами, т.е. на способности выпускника самостоятельно действовать в профессиональных, жизненных, проблемных ситуациях [1]. В ГОС 3-го поколения отмечаются общие и профессиональные компетенции выпускников по категориям: 1) общие (инвариантные к области деятельности) – общенаучные, социально-личностные, гуманитарные, коммуникативные, экономические, организационно-управленческие; 2) профессиональные-общепрофессиональные и специальные профессионально-профилированные [2]. В формирование компетенций отдельно взятые учебные дисциплины, вносят свой определенный вклад. Так, например, посредством изучения высшей математики возможно формирование специальных знаний, умений и профессионально важных качеств личности [3].

Перед преподавателем дисциплины математика встает задача *поиска эффективных методов формирования важных качеств специалиста посредством широких возможностей своего предмета*. Подразумевается использование приемов логического мышления, сочетание абстрактного и конкретного при анализе объектов исследования. Большое значение при этом имеет рассмотрение на занятиях по математике разнообразных методов решения задач, составление реализующих их алгоритмов, что развивает рефлексивную мыслительную деятельность, техническое представление и воображение, содействует формированию личности, допускающей многовари-

антность решения проблемы, стимулирует способность к проведению их сравнительного анализа и построению эффективной последовательности этапов достижения результата. Желательно научить на примере решения математических задач создавать пространственные образы объектов, проводить анализ и приоритетный синтез информации, за цепочкой абстрактных символов видеть конкретные шаги, приближающие к реальной цели. При этом большую роль играют примеры систематизации знаний, охвата проблемы в целом, во всем многообразии связей и зависимостей. Решению этой проблемы способствуют, так называемые, тематические карты, которые представляют собой блок-схемы, отражающие взаимосвязь основных этапов теории, а так же последовательность и формулы для решения стандартных задач. Теоретическим обоснованием рациональности их применения явилось новое интегративное направление – нейропедагогика. Система ее основных положений сформулирована американскими учеными в форме рекомендаций для педагогов [4]:

1. Мозг способен одновременно анализировать и синтезировать поступающую информацию, оперировать целым и частью. Результаты нейропсихологических исследований показывают, что мозг обладает уникальной способностью **«видеть» объект одновременно в целом и по частям**, в одно и то же время расчленив и собрать его. Иными словами, выполнение взаимно-обратных операций – природная способность мозга. Надо подчеркнуть, что американские психологи отдают должное работам российской научной школы С.Л. Рубинштейна в исследовании аналитико-синтетической деятельности мозга человека. Анализ и синтез – это два очень важных, постоянно взаимодействующих мыслительных про-



Рис. Тематическая карта по разделу «Поверхностный интеграл»

цесса в обучении, совместное развитие которых требует соответствующего подкрепления посредством адекватных приемов и методов обучения. Одностороннее обучение, направленное на формирование лишь аналитических умений или, как его называют иначе, «обучение по частям», несомненно, блокирует природный потенциал мозга, его естественную способность к одновременному анализу и синтезу. Такую же, по характеру односторонности, ошибку совершают сторонники «синтетического» обучения, игнорирующие аналитические способности мозга обучаемых. Поэтому учебный материал должен представляться в режиме постоянного взаимодействия целого и частного, анализа и синтеза, индукции и дедукции, прямого и обратного методов решения задач и доказательства теорем, конкретизации и обобщения, абстрагирования и т.д.

2. Мозг оперирует, как минимум, двумя системами памяти: системой **визуально-пространственной памяти** и системой **«зубрежки»**. Первая – более природна, более естественна для функционирования мозга обучаемого. Вторая – бо-

лее искусственна и трудоемка. Например, нам не стоит особого труда воспроизвести картину того, где и как мы провели вчерашний вечер. Здесь не требуется особых приемов запоминания информации, ибо она размещается и кодируется визуально-пространственной системой памяти. Эта система тесно связана с природной способностью мозга к осмысленному восприятию и кодированию информации. Вторая система памяти, условно названная американскими нейропедагогами системой «зубрежки», оказывает нам неоценимую помощь в тех случаях, когда необходимо запомнить отдельные, разрозненные между собой фрагменты информации (даты, номера, имена, числа, фразы). Чем более оторваны элементы информации от прежних знаний и опыта человека, от конкретного контекста, тем больше усилий требуется мозгу для ее запоминания. Недостаток этой системы очевиден: знания, поступившие в «хранилища» памяти через систему «зубрежки», неустойчивы и непродуктивны. Они, как правило, располагаются в ячейках памяти бессистемно и хаотично. Поэтому, чем боль-

ше такого рода информации «складируется» в памяти, тем труднее мозгу отыскать ее. Напротив, визуально-пространственная система памяти организована таким образом, что вся информация, как в библиотеке, хранится строго «по тематическому каталогу и контексту». В этом случае удобно не только «складировать» ее, но и быстро находить и воспроизводить.

3. Человек понимает и запоминает лучше тогда, когда **знания и умения «запечатлеваются»** в системе визуально-пространственной памяти.

Таким образом, при изложении сложного для понимания, воспроизведения и, главное, рационального в дальнейшем использования материала курса высшей математики представляется целесообразным в традиционную форму проведения занятий в виде лекций и семинаров вводить элементы, активизирующие визуально-пространственную память. Подразумевается использование видеотехники, компьютерной графики, наглядных учебных макетов математических объектов. При этом следует отметить, что, как показывает практика, лекции, целиком состоящие из видеоматериалов, усваиваются тяжело. Наиболее эффективно предусмотреть сочетание различных форм изложения материала, вплоть до использования цветного мела и расположения записей на доске [5]. При этом не малую роль, по мнению авторов, играют формы итоговых занятий, завершающих рассмотрение какой-либо темы. Во время их проведения и предлагается обобщение пройденного материала представлять в виде тематических карт. Техника их конструирования предполагает использование следующих математических методов: метод построения графов и сетей, методы математической логики и теории алгоритмов, блок-формулы. Перечисленные приемы построения тематических карт далеко не ограничивают арсенал приёмов и методов их построения и представляют преподавателю полный

простор для творческого маневра и инициативы. В статье приводится пример тематической карты конкретного раздела курса математики «Поверхностный интеграл» (см. рис.)

Дидактические цели тематических карт:

- получить обобщенное представление об изученном материале;
- осознать объем и структуру раздела;
- иметь представление о взаимосвязи текущей темы с предшествующими и последующими;
- овладеть общими методами решения типовых видов задач;
- уметь соотносить основные и второстепенные условия;
- осознание приоритетности схем решения задач;
- дать возможность композиционного анализа решения задач.

#### Библиографический список

1. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов для обновления общего образования. – М.: ООО «Мир книги», 2001. – 66 с.
2. *Байденко В.И.* Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения: Метод. рекомендации для руководителей УМО вузов РФ: проект. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 99 с.
3. *Шадриков В.Д.* Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
4. *Блейк С., Пейн С., Чошанов М.А.* Использование достижений нейропсихологии в педагогике США. – <http://www.portalus.ru>, 2007.
5. *Базыма Б.А.* Психология цвета: теория и практика. – СПб.: Речь, 2007. – 205 с.

## ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – ОСНОВА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

**П**онятие исследовательской деятельности и способ организации учебно-воспитательного процесса на ее основе рассмотрены в ряде исследований психологов, философов и педагогов. Исследовательскую деятельность школьников изучали А.В. Леонтович, Е.В. Мещерова, П.И. Пидкасистый, В.И. Андреев, В.А. Далингер, И.Я. Лернер, Д.В. Вилькеев, А.И. Савенков, И.Д. Чечель и другие. Особый интерес представляют исследования направленные на решение проблемы формирования исследовательских умений учащихся. Различные пути решения этой проблемы предлагаются: В.И. Андреевым, М.Г. Беккером, А.А. Никитиным, М.И. Линником, Р.И. Малафеевым, М.И. Махмутовым, В.Г. Разумовским, И.Е. Мураховским, А.А. Шаповаловым и другими.

Решения проблемы организации исследовательской деятельности учащихся при обучении физике предлагают: И.Е. Мураховский, М.Г. Беккер, Л.А. Казанцева, и др.

Рассмотрим несколько определений исследовательской деятельности.

Е.В. Ларькина считает, что *исследовательская деятельность* – это вся деятельность, продуктом которой является новое знание, новые методы получения нового знания или новые методы исследования объекта. Это система умственных действий, объединенных мотивом, и в совокупности обеспечивающих достижение цели исследования [3].

А.В. Леонтович под исследовательской деятельностью понимает деятельность учащихся, связанную с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением (в отличие от практикума, служащего для иллюстрации тех или иных законов природы) и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере, нормированную исходя из принятых в науке традиций: постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы. Любое исследование, независимо, в какой области естествен-

ных или гуманитарных наук оно выполняется, имеет подобную структуру. Такая цепочка является неотъемлемой принадлежностью исследовательской деятельности, нормой ее проведения

По мнению А.С. Обухова *исследовательская деятельность* – творческий процесс совместной деятельности двух субъектов (двух личностей) по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция между ними культурных ценностей, результатом которой является формирование мировоззрения [5].

Анализ определений исследовательской деятельности позволил нам понять под исследовательской деятельностью целенаправленный процесс, связанный с творчеством и направленный на получение личностью нового знания посредством решения исследовательской задачи. Главным результатом исследовательской деятельности является интеллектуальный, творческий продукт, устанавливающий ту или иную истину в результате процедуры исследования и представленный в стандартном виде.

Главным смыслом исследования в сфере образования есть то, что оно является учебным. Это означает, что его главной целью является развитие личности учащегося, а не получение объективно нового результата, как в «большой» науке. Если в науке главной целью является производство новых знаний, то в образовании цель исследовательской деятельности – в приобретении учащимся функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развития способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний (т.е. самостоятельно получаемых знаний, являющихся новыми и личностно значимыми для конкретного учащегося).

Все же любая исследовательская деятельность по своим принципам и логической структуре существенно не отличается от научно-исследовательской деятельности. Но для последней, например, обязательна объективная новизна результата, тогда как в процессе обучения результат часто являясь новым для ученика, далеко не всегда будет

новым для общества. Как написала О.Б. Епишева: школа должна стать своеобразной исследовательской лабораторией, в которую ученик приходит, чтобы делать открытия, с той только разницей, что эти открытия не для человечества, а для данного маленького человека.

Таким образом, для того чтобы хорошо представить содержание исследовательской деятельности следует рассмотреть научно-исследовательскую деятельность и её структуру.

Научно-исследовательская деятельность представляет собой специфический вид человеческого труда, особый вид духовного производства новых знаний, которое осуществляется в соответствии с принципами, нормами, методами и средствами, принятыми научным сообществом, соблюдение их позволяет ученому вносить свой вклад в развитие научной теории, вклад в приращение новых знаний.

И.Д. Чечель научное исследование определяется следующим образом: «Исследование (научное) – процесс выработки новых знаний, один из видов познавательной деятельности, характеризуется объективностью, воспроизводимостью, доказательностью, точностью, имеет два уровня: эмпирический и теоретический» [5].

Для грамотной реализации научно-исследовательской деятельности следует рассмотреть её логическую структуру.

Постановка проблемы – начало любого исследования. На следующем этапе ученый анализирует доступную информацию по изучаемой проблеме. Может случиться, что решение этой проблемы уже существуют.

Следующим очень важным этапом является формулировка гипотез. Для проверки гипотез строится план научного исследования. В него входит выбор объекта. Уточняется предмет исследований. Выбирается место и время исследований.

Следующий этап это проведение исследований по намеченному плану. В ходе реального эксперимента всегда возникают отклонения от замысла, которые необходимо учесть при интерпретации результатов и повторном проведении опыта.

После фиксации результатов эксперимента проводится первичный анализ данных, их математическая обработка, интерпретация и обобщение. Исходные гипотезы проверяются на достоверность. Формулируются новые факты или закономерности. Теории уточняются либо отбрасываются как непригодные. На основе уточнен-

ной теории делаются новые выводы и гипотезы. Специфика физических исследований состоит в том, что большинство экспериментов проводится мысленно, т.е. происходит моделирование физического процесса.

Перейдем к вопросу о роли исследовательской деятельности в профессии учителя. Н.В. Кузьмина выделяет исследовательскую функцию педагога и считает, что основным элементом педагогической системы в целом является исследовательский элемент, связанный с изучением потребностей в образовании, необходимости новых педагогических систем, исследованием способов коррекции и самосовершенствования.

Изучая труды С.А. Днепров, А.С. Белкина, В.И. Загвязинского, Г.И. Лицман, можно заметить, что авторы рассматривают исследовательскую деятельность педагога как составляющую часть его профессиональной деятельности, представляющую в ней её особый вид и педагогическую функцию учителя. Научно-исследовательская деятельность является более сложной, чем исследовательская, но граница между ними размыта и трудно определить, когда заканчивается одна и начинается вторая. Мы в качестве критерия отличия выбираем объективную новизну результата: если она присутствует, то будем считать деятельность научно-исследовательской, если нет – учебно-исследовательской.

Рассматривая исследовательскую деятельность, нельзя не затронуть вопрос о творчестве. На связь исследовательской деятельности и творчества указывали в своих работах В.И. Андреев, Н.П. Абовский, В.С. Библер, Д.Б. Богоявленская, В.Р. Ирина, Б.М. Кедров, А.Н. Лук, А.А. Новиков, и многие другие.

В Большом энциклопедическом словаре (1997) существует следующее определение: творчество – деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью. Творчество специфично для человека, так как всегда предполагает творца – субъекта творческой деятельности.

При этом основным критерием, показателем и уровнем творчества является новизна. Когда Д.Н. Морган проанализировал 25 различных наиболее типичных определений творчества, общим в них было только одно – создание чего-то уникального. Нами принято следующее определение: творческая деятельность – деятельность, в кото-



рой творчество как доминирующий компонент входит в структуру либо ее цели, либо способов.

Рассмотрим соотношение творческой и исследовательской деятельности. Целью исследовательской деятельности является новое знание, значит, исходя из определения творчества, можно заключить, что исследовательская деятельность – это один из видов творческой деятельности. В определении исследовательской деятельности, которое дает А.С. Обухов, автор сразу относит определяемое понятие к творчеству. «Основным существенным признаком, выделяющим исследование среди других видов творческой деятельности, является ее цель – познание, в отличие от других, где основная цель – преобразование. Однако никакое сознательное преобразование невозможно без познания исходного и конечного состояния преобразуемого объекта. И в этом смысле исследование является неотъемлемой составной частью любого другого вида творческой деятельности. В этом и проявляется значимость исследовательской деятельности как основы фундамента творчества» [1].

Исследовательская деятельность, как и творчество, характеризуется получением нового результата. Особенно важно творчество на первых этапах исследовательской деятельности: постановка проблемы, выдвижение гипотезы, выбор методики исследования. Как и учебно-исследовательская, научно-исследовательская деятельность невозможна без творчества, но, с другой стороны, творчество – это не всегда исследовательская деятельность. Например, создание музыки, картин и т.п.

По мнению А.К. Марковой, для того, чтобы быть профессионалом необходимо иметь не только творческие способности, но и навыки исследовательской деятельности. Поэтому важно выявить, какие качества и навыки необходимы для осуществления исследовательской деятельности, чему необходимо научить студентов и школьников.

Ч. Дарвин рассматривал, что исследователю необходимо любовь к науке, усердие, изобретательность и здравый смысл. Е.И. Регирер говорил: самыми необходимыми качествами исследователя являются добросовестность, трудолюбие, терпение и жажда понять причины явлений.

Выделим умения, которые, на наш взгляд, являются самыми важными при организации исследовательской деятельности на уроках физики:

- строить модели;

- выполнять анализ определений физических понятий, физических правил, утверждений, алгоритмов;

- осуществлять практические исследовательские работы на уроках лабораторных работ;

- соотносить известные элементы задачи с неизвестными, выявлять свойства и характер выявленных связей;

- работать со справочником, таблицей и другими подобными материалами;

- выполнять отбор полезной информации, уметь её систематизировать;

- скрупулезно проводить доказательство, вычисления и т.п.;

- переходить от частного к общему (индукция) и наоборот от общего к частному (дедукция);

- строить гипотезы, высказывать предположения;

- критически оценивать свои рассуждения;

- оформлять решение задачи.

Основываясь на работах С.Е. Царевой [4] дадим определение формирования исследовательской деятельности школьников.

Формирование исследовательской деятельности школьников – это переход от полностью управляемой педагогом исследовательской деятельности учащихся к самостоятельной исследовательской деятельности.

Естественно чтобы сформировать у школьников навыки исследовательской деятельности следует правильно организовать учебный процесс.

В этом процессе можно выделить несколько этапов.

1. Первоначально организационно-подготовительный этап – следует в процессе индивидуальной работы с учениками помочь в выборе темы предполагаемого исследования, определить круг проблем, требующих решения, подобрать необходимую литературу.

2. Следом происходит утверждение тем предполагаемых исследований. Данная процедура считается значимой, поскольку позволяет:

- осознать учащимися значимость своей работы;

- создать атмосферу сотрудничества между учащимися и учителем, стимулирует развитие их исследовательской деятельности.

Здесь важно помнить несколько правил.

- Тема должна быть интересна не только учителю, но и ученику. В идеале школьник сам дол-

жен выбрать тему исследования. Постепенное сужение темы необходимо осуществлять ученику.

– Тема должна быть актуальной и иметь возможность практического применения.

– Хорошо бы, чтобы во время исследования применялся компьютер.

3. Затем идет непосредственная работа над работой. На данном этапе осуществляется:

– подбор теоретического материала. При чем сначала учитель предоставляет школьнику минимальное количество литературы по данной теме и объясняет, как искать литературу самостоятельно, после этого ученик сам находит дополнительную литературу;

– после ознакомления с темой необходимо осуществить её корректировку темы, целей и задач исследования с учетом нового материала;

– реализовывается само исследование проблемы, которое проходит две стадии: реферативную и самостоятельную (личный вклад);

– следующий шаг – оформление работы и результатов исследования.

Для наблюдения за работой учеников и ее коррекции минимум раз в неделю следует работать с учащимися, спрашивать отчет о проделанной работе.

4. После этого, происходит подготовка доклада и презентации. В докладе должны быть отражены ключевые моменты исследования: актуальность выбранной темы, цель и задачи исследования, основные положения работы, примеры решения задач (или использования работы на практике). Несколько репетиций выступления обязательны.

5. И, наконец, идёт экспертиза творческих проектов, проводимая экспертными группами, созданными на основе методических объединений учителей школы.

Хочется подчеркнуть, что включение исследовательской работы учащихся в процесс обучения в общеобразовательной школе в рамках НОУ, а также в школах с профильным обучением по-

зволяет привнести в него не только индивидуализацию и дифференциацию образования, стать средством определения индивидуального образовательного пути с учетом способностей и интересов ученика, но и быть реальной основой интеграции основного и дополнительного образования, что является условием развития личности ученика и его способностей.

Итак, исследовательская деятельность входит в состав творческой деятельности, но не всегда наоборот. Организация исследовательской деятельности достаточно сложна, и одна из причин, это то, что исследовательская деятельность это продуктивная творческая деятельность. Так же формирование исследовательских навыков имеет огромный потенциал на уроках физики.

### Библиографический список

1. *Беленок И.Л.* Исследовательская деятельность в структуре профессиональной деятельности учителя физики // Подготовка студентов к исследовательской работе: материалы XXXIII зонального семинара-совещания преподавателей физики, астрономии и технологических дисциплин педвузов Урала Сибири и Дальнего Востока. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2000. – С. 13.

2. *Ларькина Е.В.* Методика формирования элементов исследовательской деятельности учащихся основной школы на уроках геометрии: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996. – 16 с.

3. *Обухов А.С.* Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростка в пространство культуры // Развитие исследовательской деятельности учащихся: методические рекомендации / Под. ред. А.С. Обухова. – М.: Народное образование, 2001. – С. 60.

4. *Царева С.Е.* Обучение решению текстовых задач, ориентированных на формирование учебной деятельности младших школьников. – Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1998. – 136 с.

5. *Чечель И.Д.* Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. – М.: Сентябрь, 1998. – С. 132.

## К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ НАЧИНАЮЩЕГО УЧИТЕЛЯ

*Статья посвящена проблеме формирования творческой позиции начинающих учителей. Являясь интегральной характеристикой, творческая позиция представляет собой целостное образование двудеиных сторон субъекта педагогической деятельности: личностной и профессиональной. Творческая позиция носит динамический характер и является формируемым качеством.*

Происходящие сегодня активные преобразования в социальной, экономической и политической сфере, развитие культурных традиций требуют выявления основных приоритетов, которыми будут определяться характер и содержание современного образования. Дело в том, что доминирование в течение долгих лет традиционной системы образования, заключающейся в передаче общественно-исторического опыта познания и имеющей своей конечной целью научную информированность, закрепило определенную позицию в сознании педагога. Главной целью учителя было вооружить учеников ЗУН, привить послушание, выполнить социальный заказ государства путем трансляции и репродукции. Основопологающими методами традиционной системы образования были принуждения, запреты, наказания, т.е. реализация позиции силы.

В результате закрепления учителями таких черт, как внешний обвинительный стиль, эмоциональное застревание и менторство, т.е. формирование позиции «на пьедестале», ученик воспринимался лишь в качестве объекта педагогических воздействий. В итоге такой «познавательной» парадигмы образования, корни которой уходят в дидактическую модель Г. Гербарта [7], происходило взаимное отчуждение учителя и ученика, что выражалось в низком уровне самооценки, преобладании пассивности над активностью.

Именно боязнь смены своих позиций, переключения с пассивной позиции на активно-творческую, потеря ценностно-смысловых ориентиров, засилье сложившихся и порой устаревших стереотипов мешало молодым педагогам включиться в творческую деятельность.

Отказ от авторитарной педагогики и центрация на гуманистической концепции самоактуализации каждой личности (истoki которой лежат в теориях А. Маслоу [2], К.Д. Ушинского [5; 6], А. Макаренко [1], В.А. Сухомлинского [4]) привели к образованию соответствующих черт но-

вой педагогической творческой позиции. Главной ее целью является раскрытие субъектных ценностей и смыслов, содействие становлению и развитию личности учащегося, путем активизации творческого начала, как универсальной функции человека.

В связи с этим, одной из главнейших педагогических ценностей становится развитие молодых учителей, способных к непрерывному профессиональному росту и мобильности в изменяющемся мире, владеющими знаниями о собственных возможностях и профессиональном «Я – образе», умениями самоуправления психическим состоянием, поведением, технологиями творческого взаимодействия, основанными на субъект-субъектной гуманистической парадигме образования, а также умениями творчески опираться на закономерности учебно-воспитательного процесса.

Несмотря на имеющиеся психологические и педагогические трудности по вопросам позиции педагога, анализ зарубежной и отечественной литературы показал, что в исследованиях до сих пор нет определения актуальнейшего на сегодняшний день понятия «творческая позиция», отсутствуют общепринятые критерии и уровни сформированности творческой позиции начинающего учителя. К сожалению, творческая позиция молодого педагога не изучается не только в плане ее формирования, но и укрепления, сохранения, развития. Соответственно, достаточно актуальным и необходимым является творческий поиск, теоретическое и практическое обоснование оптимальных психолого-педагогических путей, обеспечивающих эффективное формирование и развитие творческой позиции начинающего педагога. Становится очевидным то, что основной задачей высших учебных заведений и непосредственно школы должна стать установка молодых специалистов на творчество.

Великий художник Н. Рерих называл творчество природным смыслом жизни [3]. Действитель-

но, творческая позиция – это своеобразный способ существования человека, форма его саморазвития и самоутверждения. Вот почему творческая позиция должна быть неотъемлемой, интегральной характеристикой, стержневым образующим личности начинающего учителя.

Позиция личности выражает в первую очередь ее отношение. Понятие отношение представляет собой не только субъективный взгляд, но и рассматривается в ключе способов взаимоотношений с окружающими людьми и средой, а также как результат взаимодействия личности с ее собственной жизнью. Следовательно, творческую позицию начинающего учителя можно определить не только как точку зрения, но и как систему творческих отношений к педагогической деятельности, себе и другим субъектам образовательного процесса.

В системе творческих отношений формируются характеристики самого молодого педагога, способы моделирования жизни, а также ценностные характеристики различных сфер жизни – личностно и профессионально значимых. Не овладев творческими отношениями, которые способствуют развитию личности, не выработав продуктивных направлений творческой активности, начинающий учитель снижает уровень профессиональных притязаний, превращается в пассивного потребителя. Можно заключить, что творческая позиция представляет собой не просто совокупность отношений, а найденный характер их реализации, который и определяет дальнейший ход жизни – профессиональной и личной.

То есть, в процессе онтогенеза творческая позиция начинающего учителя претерпевает ряд качественных изменений и определяет, насколько успешно он находит свое место в профессии, насколько адекватно самовыражается в жизни.

Отсюда следует очевидный вывод о том, что отношение к профессии является динамическим свойством, т.к. оно возникает и перестраивается на разных стадиях, в разных ситуациях деятельности. Известно, что в поведении, в том числе и профессиональном, зависимость человека от ситуации предполагает некий внутренний момент самоопределения. Именно отношение к профессии является внутренним сознательным катализатором внешних воздействий, мерой личной ответственности за принимаемые решения и выполнение социальной функции профессии, выступая регулятором профессионального поведения.

Такой режим внутренней саморегуляции, когда начинающий учитель ищет подтверждения правильности своей позиции, помогает осуществлять избирательную деятельность. Сама ситуация выбора педагогической профессии уже отражает позицию молодого педагога, сформировавшуюся на основе собственного опыта учения, переживания успешности или неуспешности общения со своими учителями, осмысления социально значимых целей деятельности. Есть все основания полагать, что выбор профессии учителя связан с ценностно-ориентационной перестройкой личности и обуславливает «образ жизни» начинающего учителя. Такой образ жизни предполагает отношение к педагогической профессии как к единству жизни и педагогической деятельности, в котором невозможно обозначить границы нужного для себя и нужного для работы.

Доказано, что в качестве основного механизма становления творческой позиции выступает система осознаваемых молодым педагогом противоречий и профессиональное самоопределение, которое представляет собой результат выбора им собственной позиции, целей и средств творческого самоосуществления в конкретных обстоятельствах профессионального бытия.

Придерживаясь положения о созидательной роли конфликта, можно сказать, что перечень противоречий, встречающихся молодому педагогу в процессе освоения профессии, не ограничен. Проанализировав противоречивую природу человека в общем, мы суммируем несколько групп противоречий, характерных для начинающего учителя. Эти группы противоречий затрагивают следующие аспекты: роль и статус учителя в современном обществе, творческий поиск начинающих педагогов, учитель и педагогические каноны, реальное и желаемое в представлении молодых специалистов.

Данные аспекты представляют собой как внутренние, так и внешние противоречия субъекта деятельности. Внутренние – связаны с несоответствием между стремлениями, идеалами и собственными профессиональными возможностями начинающего учителя; рассогласованием между желаниями педагога и его достижениями. Такие противоречия становятся источником творческой неудовлетворенности, постоянного поиска, новых требований к себе и т.д.

Внешние противоречия отражают расхождение между самостоятельными творческими уст-

ремлениями молодого педагога и необходимостью их согласования с участниками педагогического процесса: с педагогическим коллективом, руководителями и органами управления; деятельностью молодого педагога и существующими стандартами, нормативами; между социальной значимостью самой профессии учитель и профессиональными аспектами деятельности.

Таким образом, реальные противоречия труда составляют особенности профессиональной позиции. Для ее изменения необходимо разрешение именно жизненно и профессионально важных противоречий, которые служат средством изменения взглядов, привычек, отношений личности начинающего учителя, организации ее жизни, а не приводят к демагогии, «изобразительной» деятельности.

Формирование творческой позиции начинающего учителя в условиях общеобразовательной школы – это, прежде всего, диалогическая субъект-субъектная (развивающая) стратегия творческого взаимодействия участников педагогического процесса, основанная на механизмах самосознания, саморефлексии, самооценки, самопрогнозирования, и направленная на переосмысление позиций, взаимообмен и взаимообогащение ценностно-смысловых сфер, качественное изменение в деятельности, поведении и результатах.

Общение между людьми допускает перемену «ролей», при этом умение сохранить подлинные, ценностные отношения вопреки изменению позиций и есть особая способность личности к общению. Субъекты общения, строя свои отношения при заданных позициях, наполняют их тем или иным личностным содержанием. Обладая этим качеством, субъект общения способен к внутреннему и внешнему диалогу, который имеет целью не конфронтацию позиций, а выработку совместной позиции сотрудничества.

Общение учителей с развитой творческой позицией дает простор для личного выбора, предполагает доверие друг к другу, признание личности в другом, а значит, исключает лицемерие, ложь и притворство во имя сглаживания противоречий. Отступление от этого принципа в угоду ситуативным мотивам приводит к распаду ценностной сферы личности молодого педагога. Из этого следует, что творческая позиция является исходным условием гармоничного, творческого общения.

Мы считаем, что, выступая центральным звеном в процессе самопознания и самосознания

молодого педагога, творческая позиция является формируемым качеством. В связи с этим, работа с молодыми специалистами в общем ряду педагогической деятельности должна занимать едва ли не самое значительное место.

Организация работы администрации школы с начинающим учителем предполагает осуществление некоторых мероприятий: 1) выявить цели молодого педагога, его примерную программу жизни и деятельности на ближайшее время; 2) определить функционал начинающего учителя применительно к его целям и задачам, которые следует достигнуть школе; 3) обеспечить устойчивый режим делегирования прав, обязанностей и ответственности.

Эти правила позволяют обеспечить устойчивость взаимоотношений внутри школьного коллектива, концентрируют усилия молодых специалистов на реализации общих задач, предотвращают возможные недоразумения. В противном случае учителя не особо охотно делятся информацией, воздерживаются от свободного выражения своих мнений. Отсутствие внутри коллектива четкой сформированной иерархии статусов приводит к борьбе за свои позиции. Ситуация еще более усложняется для начинающих учителей, когда затрагиваются разные критерии статуса, особенно такие, как возраст, опыт и уровень образования.

Особенность педагогической профессии заключается в том, что для начинающего учителя происходит полная инверсия ролей, так как школа устанавливает дистанцию, налагает ограничения, заставляет играть определенные роли и занимать определенные профессиональные позиции. Таким образом, формирование новой позиции – позиции полноправного субъекта своей жизнедеятельности возникает именно на последней стадии становления взрослости под влиянием трудовой деятельности и нового социального статуса.

Интернализованная профессиональная роль – это внутреннее определение молодым педагогом своего социального положения, внутренней позиции или «Я – образа», его отношение к этой позиции и вытекающим из нее обязанностям. Мы полагаем, что всякое профессиональное изменение роли перестраивает и личностную позицию. Соответственно, важнейшим условием успешного делегирования функций является тщательное изучение особенностей каждого начинающего учителя, занимаемой им позиции, когда учитывается не только должность, но и те роли, кото-

рые начинающий учитель принимает на себя сам. Эти роли определяют место каждого начинающего учителя в функционировании коллектива и конкретный вклад в общее дело. Творческая деятельность всегда требует некоторой эластичности в формировании позиций и ролей и принципов их взаимной координации, т.к. жесткость может оказаться серьезным тормозом для творчества молодых педагогов. Естественно, что источником формирования творческой позиции является только гармоничное соотношение выбранной роли или статуса своей внутренней позиции, своему мироощущению.

Однако, распределение позиций, ролей и их реализация, по нашему мнению, связаны с рядом противоречий конфликтного характера, когда: отдельные позиции и роли «накладываются» друг на друга; отдельные позиции и роли связаны с несовместимыми ожиданиями; роли и позиции истолкованы по-разному, в зависимости от склонностей и возможностей реализующего их начинающего учителя (например, в творческих коллективах толкование бывает довольно свободным, что пробуждает инициативу молодого педагога и ведет к формированию и развитию творческой позиции); масштаб роли и позиции сужается и ведет к косности, исчезновению элементов творчества; роль и позиция не соответствуют реальным возможностям молодого специалиста или аналогичной внутренней позиции. Смягчение этих противоречий является одним из наиболее существенных способов воздействия на коллектив.

Разумный, дальновидный руководитель школы должен внимательно изучить начинающего учителя. Если уровень сформированности творческой позиции оптимальный, он может выполнять в коллективе роли неформального лидера, организатора и т.д. и его необходимо перевести

на «легальное положение», приобщая к работе в деловых, формальных структурах школы. Если же уровень неудовлетворительный, необходимо найти разумно-оптимальные формы привлечения начинающего учителя к творческой деятельности, сделать это через стимулирование – одну из важнейших задач управления. По этим же причинам перед администрацией школы стоит сложная задача научиться выявлять уровень творческой позиции, факторы, влияющие на ее формирование и методы ее мотивации.

Наиважнейшим фактом является то, что творческая позиция имеет исходную объективную характеристику, то есть участие молодого специалиста в сферах, где социальная жизнь наиболее активна и сконцентрировано множество возможностей предполагает лучшие перспективы в плане личностного и профессионального развития.

#### Библиографический список

1. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1977. – 400 с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. Психология бытия // Психология личности в трудах зарубежных психологов. – СПб., 2000. – С. 183–216.
3. Рерих Н.К. Бесстрашие. Избранное – М., 1979. – 206 с.
4. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М.: Политиздат, 1985. – 270 с.
5. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Пед. сочинения в 6 т. Т. 5. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.
6. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Пед. сочинения в 6 т. Т. 6. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.
7. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

П.Б. Тишулин, В.В. Сохранов

## ВЛИЯНИЕ КОМПЕТЕНТНОГО ДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В статье рассматривается компетентность преподавателя иностранного языка как компонента общей и профессиональной культуры педагога в аспекте его взаимодействия со специалистами на основе их побуждения к профессиональному самопознанию и самореализации.*

Понятия «компетентность», «культура» являются взаимосвязанными и базовыми характеристиками личностного и профессионального взаимодействия преподавателей иностранного языка и специалистов. В ходе исследования нами были выделены следующие понятия, которые раскрывают взаимосвязь компетентности и культуры: «профессиональные традиции», «обычаи» и «субъективные обряды» в отношениях преподавателей и специалистов, участвующих в педагогическом процессе.

Анализ необходимости компетентного действия преподавателя иностранных языков в процессе побуждения специалистов к профессиональному действию на основе профессионального самопознания позволяют сделать вывод о процессуальности исследуемого педагогического явления и необходимости специальных условий организации профессионального взаимодействия преподавателей и специалистов.

Зависимость компетентного действия преподавателя, его роли в успешной профессиональной подготовке специалистов на основе побуждения их к профессиональному самопознанию, от специальной совокупности условий и факторов, которые позволяют выявить наиболее рациональные способы и приемы включения специалистов в профессиональное самопознание, проявились в учебном и коррекционном взаимодействии участников педагогического процесса «Центра изучения иностранных языков».

В исследовании установлена взаимосвязь уровня готовности к профессиональному действию с опорой на профессиональное самопознание с их вариативной личностной, дидактической и профессиональной самореализацией, основанной на готовности преподавателя к толерантному, гуманистическому, дифференцированному, проблемно-поисковому и развивающему обучению.

В ходе исследования выявлены условия и факторы, определяющие исследуемую взаимосвязь.

К первым были отнесены педагогические и социальные условия, ко вторым – внешние и внутренние.

К педагогическим условиям были отнесены:

1) наличие в педагогическом действии преподавателя иностранного языка установки на социально компетентное и профессионально значимое действие, побуждающее специалистов к профессиональной самокоррекции;

2) осуществление в процессе преподавания иностранного языка дифференцированного оценивания работы специалистов в процессе занятий в центре переподготовки;

3) компетентное побуждение специалистов к реализации технологий самопознания в деятельности преподавателя иностранного языка;

4) соотнесение методов и форм переподготовки специалиста с формированием у него готовности к профессиональному самопознанию;

5) включение эмоционально-ценностных отношений в процесс соотнесения педагогической деятельности преподавателя иностранного языка и готовности специалистов к профессиональному самопознанию.

Совокупность социальных условий представлялась следующим образом:

1) престижность профессии в ментальности референтной личности студента социальной среды;

2) наличие опыта побуждения специалиста к самовоспитанию в социально-бытовой культуре, референтной его развитию;

3) наличие у преподавателей и специалистов опыта реализации профессиональных традиций, составляющих основу деятельности специалиста;

4) информационная насыщенность преподавателя и специалистов технологиями социально-профессиональной самореализации в условиях различной культурной среды и рыночной системы отношений.

К факторам, влияющим на исследуемую взаимосвязь, были отнесены:

1. Внешние факторы:

а) традиции жизнедеятельности учебной группы специалистов;

б) содержание педагогического процесса центра изучения иностранных языков;

в) соотношение традиций образования в центре с технологиями профессионального самовыражения специалистов;

г) значимость профессионального действия преподавателя иностранного языка в профессиональной деятельности специалиста.

## 2. Внутренние факторы:

а) уровень развития, профессиональной обученности специалистов;

б) мотивационная основа овладения специалистами профессиональными знаниями и умениями;

в) соотношение индивидуально-личностных особенностей специалистов с содержанием компетенций действия преподавателя иностранного языка, основанного на готовности педагога к реализации технологий побуждения специалистов к профессиональному самопознанию.

Компетентная профессиональная позиция преподавателя иностранного языка позволяла устанавливать взаимосвязь указанной мотивации с готовностью специалиста к профессиональному действию на основе профессионального самопознания и саморазвития, что доказывалось, в частности, примерами из деятельности зарубежных специалистов.

В последнее десятилетие этот фактор оказывал как положительное, так и негативное влияние на стремление специалистов проявлять себя в учебном действии на уровне требований профессиональной программы специалиста.

В первом случае, когда источником дополнительного материального обеспечения специалистов выступала профессиональная среда (надбавки за работу в конкретной фирме, премии специалистам из фонда ректора, персональные стипендии, устанавливаемые предприятиями), специалист активно включался в процесс профессионально-личностного самоизменения.

Во втором случае, когда источником материального стимулирования выступала непрофессиональная среда, у специалистов возникала возможность проявления защитной профессиональной мотивации: их интерес проявлялся в среде личностной самореализации. Это приводило к традиционному профессиональному самовыражению специалистов.

Действия специалистов не соотносились с имеющимися у преподавателя специальными умениями и накопленным дидактическим опытом, а также с будущими реальными производственными условиями своей деятельности. Так, например, при изучении иностранного языка специалисты проявляли больший интерес к материалам, позволяющим им в дальнейшем осуществить выезд за границу, работать в качестве переводчика, а не для изучения в иностранных журналах опыта профессиональной деятельности.

Преподаватели иностранного языка подбирали специальные тексты и задания, способствующие профессиональной ориентации специалиста. В 51,7% специалисты выходили на уровень профессиональной адаптации. Они воспринимали свое будущее профессиональное действие в качестве возможной и дополнительной основы самореализации.

Учитывая результаты данных исследований, используя накопленный опыт собственной педагогической деятельности, нами определена методика использования содержания профессиональной программы специалиста в побуждении специалистов к профессиональному действию на основе профессионального самопознания при изучении иностранного языка. Ее структурными компонентами явились следующие:

– наличие академической и технологической информационной насыщенности участников педагогического процесса;

– реализация личностной методики преподавания соответствующей дисциплины (предмета);

– использование преподавателями иностранного языка опыта личностного и профессионального саморегулирования.

Все составляющие влияли на исследуемый процесс. При этом оптимальный рейтинговый коэффициент получали те преподаватели, которые, являлись специалистами, осуществляющими свои функции на основе личностно-ориентированного профессионального самовыражения; соучастниками разрешения социально-бытового и профессионального конфликтов, возникающих у специалистов; преподавателями, постоянно соотносившими свой опыт с предметной областью будущей профессиональной самореализации обучающихся специалистов.

Исследование показало, что в традиционном подходе к организации переподготовки специалистов по иностранному языку превалирует



коллективно-групповая методика профессиональной подготовки, формирующая готовность отдельно взятого студента к профессиональной адаптации. Профессиональное самопознание – процесс активного отношения личности к себе, профессиональной специальности, которую он приобретает, и к соотношению между «Я» и профессиональной программой. Обычно специалист побуждается преподавателями и администрацией Центра к постижению сложившихся стандартов, что, с одной стороны, несомненно положительно. Это побуждает их к определению рациональных путей и способов достижения поставленных дидактических профессионально значимых целей.

С другой стороны, данная постановка учебного процесса имеет негативное значение. Это обусловлено двумя факторами. Во-первых, не учитывается избирательность восприятия специалистами информационного потока. Во-вторых, специалист не имеет достаточной возможности для проявления индивидуальных возможностей в разрешении дидактических задач в профессиональном аспекте.

В настоящем исследовании выявлена также необходимость вариативности методов и форм подготовки специалистов при обучении их иностранному языку.

Качество вариативной реализации методов и форм зависит от следующих факторов: личностной типологии специалиста; особенностей восприятия ими дидактической единицы; личностной значимости будущей профессиональной деятельности; уровня соотношения личностных потребностей специалистов с профессиональной программой; особенностей социокультурной и профессиональной среды.

Исследование показало значимость социальной среды в формировании потребности специалиста к профессиональному самопознанию. Она проявилась в востребованности профессионализма в социально-бытовой культуре. Это свидетельствует о том, что востребованность проявляется тогда, когда профессиональное действие специалиста опирается на содержание обрядов, ритуалов и традиций жизнедеятельности социума. Это подтверждалось успешностью обучения специалистов в группах тех преподавателей, которые в процессе достижения дидактической цели использовали опыт народной культуры.

Исследование позволило выявить одно из основных условий становления готовности специа-

листов к профессиональному действию на основе профессионального самопознания – обеспечение слушателей профессионально необходимой информацией, технологиями социально-профессиональной самореализации специалиста. Отметим, что с позиций информационного обмена, переподготовка специалиста лишь тогда эффективна, если в ней сочетаются профессионально-педагогические и эмоционально-ценностные аспекты.

Речь идет о том, что классическое проявление преподавателем иностранного языка профессиональной компетентности приводит лишь к возможности социального адаптирования специалиста. Профессионально-мобильное действие возможно в том случае, если в процессе переподготовки по иностранному языку специалист имеет возможность «увидеть» получаемое знание с точки зрения представителей различных сфер профессиональной деятельности. Это предопределяет возможную значимость предметной переподготовки по иностранному языку в будущем профессиональном самовыражении специалиста.

Исследование показало значимость профессиональной деятельности специалистов, что значительно упрощало (35,7%) или затрудняло (15,9%) им движение к предполагаемому профессиональному идеалу.

Исследование показало, что формированию основ исследуемого процесса в ходе решения педагогических задач в процессе переподготовки специалистов по иностранному языку способствует следующая совокупность условий:

- творческое решение познавательных и технологических задач профессиональной направленности в процессе переподготовки специалистов по иностранному языку;
- обеспечение индивидуально-группового способа обучения иностранному языку в условиях моделирования профессиональных ситуаций среди специалистов;
- превалирование в дидактических действиях преподавателя иностранного языка проблемно-поисковой и развивающей технологии обучения, побуждающей специалистов к процессу профессионального самопознания;
- дифференциация обучения специалистов.

В проведенном исследовании готовность специалистов к профессиональному действию на основе профессионального самопознания выявлен общий уровень опыта управления собой, ко-

торый фиксировался по методике А.И. Кочетова и В.В. Сохранова, позволяющей определить уровень исследуемого процесса по нравственной устойчивости проявления интегративных параметров, к которым были отнесены:

- качества личности (трудолюбие, самостоятельность мышления и поступка, самодостаточность);
- умения (постановки цели, аналитические, деятельностные, регулятивные, прогностические, готовность к самокоррекции утомляемости, тревожности и лабильности).

Данная система была определена в контексте концепции В.В. Сохранова в следующем виде: «социальный опыт – навыки – знание – дидактические умение – дидактический опыт – профессиональная деятельность – профессиональное самопознание».

Таким образом, анализ педагогических условий эффективного влияния компетентного действия преподавателя иностранного языка на готовность специалиста к профессиональной деятельности на основе профессионального самопознания позволяет сделать следующие выводы:

- профессиональная значимость компетентного профессионального действия преподавателя иностранного языка является источником, проявляющим уровневые и содержательные характеристики соотношения компетентности преподавателя и готовности специалистов к профессиональному действию;
- природные предпосылки становления готовности специалистов к мобильной самореализации являются существенным компонентом исследуемого процесса;
- взаимосвязь компетентного проявления преподавателя иностранного языка и успешности специалистов в профессиональном самопознании эффективно выявляется при определении роли направленности, потребности, ценности и личностной мотивации профессионального действия;
- профессиональное самопознание является социально-личностной проблемой, разрешаемой исходя из содержания образовательных стандартов и их реализации в деятельности преподавателя иностранного языка «Центра изучения иностранных языков»;
- профессиональное самопознание в научном знании рассматривается как компонент общечеловеческой, профессиональной и социальной культуры, формирование которой осуществляется,

в частности, при переподготовке специалистов по иностранному языку;

– сущность понятия готовности специалиста к профессиональной деятельности на основе профессионального самопознания наиболее полно раскрывается при использовании дефиниции «умения», т.к. их объединяющим началом является способность личности к профессиональному саморегулированию;

– становление специальных умений на основе профессионального самопознания специалистов представляет собой единство формирования и эмоционально-ценностного их побуждения к продуктивному профессиональному действию в процессе повторного изучения иностранного языка.

### Библиографический список

1. *Сластенин В.А.* Психология и педагогика: учеб. пособие для студ. вузов пед. профиля: доп. УМО по спец. пед. образования / В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – М.: Academia, 2004. – 478 с.
2. *Сохранов В.В.* Состояния и тенденции профессиональной социализации педагогических кадров на вузовском и послевузовском этапах подготовки и переподготовки. – Пенза: Изд-во ПГПУ, 2000. – 60 с.
3. *Спирин Л.Ф.* Общепедагогические умения и их роль в профессиональной самореализации современного специалиста: учебное пособие / Л.Ф. Спирин, В.В. Сохранов, А.Ф. Ушанов, Н.А. Лупанова. – Пенза: ПГПУ, 1999. – 76 с.
4. *Кан-Калик В.А.* Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
5. *Орлов Ю.М.* Самопознание и самовоспитание характера: беседы психолога со старшекл. Кн. для учащихся. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
6. *Фетискин Н.П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 496 с.
7. *Кочетов А.И.* Педагогическая диагностика. – М.: Полымя, 1968. – 128 с.
8. *Деркач А.А.* Акмеология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и спец. психологии / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 252 с.
9. *Кон И.С.* В поисках себя: Личность и её самосознание: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 335 с.

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

## КОМПЕТЕНТНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

*В статье анализируются основные методологические, методические и технологические подходы к рассмотрению обозначенной проблемы.*

**О**снование социально-педагогических предпосылок формирования у будущих педагогов необходимых в педагогической деятельности умений требует анализа значимости специально организованных педагогами вуза педагогических ситуаций, побуждающих будущих специалистов к осознанной коррекции поведения. Причем, ее направленность имеет положительный вектор развития – побуждает личность к творческому и самозначимому проявлению в учебной деятельности.

Анализ научных источников выявляет разнообразные методологические, методические и технологические подходы к рассмотрению обозначенной проблемы.

В нашем исследовании, исходя из системно-деятельностной, личностно-ориентированной, акмеологической и аксиологической методологии, сделана попытка рассмотрения педагогических аспектов, тем или иным образом влияющих на включение студентов в мобильное и компетентное самопроявление в процессе обучения.

Изучение структуры и содержания компетентного влияния педагогического действия на формирование необходимых в педагогической деятельности умений педагогов показывает существование детерминирующих и корректирующих факторов, влияние которых определяет меру его успешности в плане воздействия на качество обучения и саморазвитие личности студентов.

Среди них особую роль играет деятельность педагога, побуждающая студентов к игровому поведению, отражающему дидактическую норму и уровень личностных притязаний в будущем педагогическом действии.

Известно, что деятельность – динамическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной действительности.

Тем самым, выявляется многозначность взаимосвязи игровой учебной деятельности в виде

интеллектуально-творческой учебной игры со структурой и содержанием взаимодействия педагога и студентов как способа существования и развития профессии и человека (В.А. Трайнев, С.А. Шмаков).

Методологические и теоретические основы проведенного исследования предопределяет следующую последовательность постановки и раскрытия проблемы: определение содержания понятия «педагогическая деятельность»; выявления целевой, структурной, содержательной и регулятивной значимости педагогического действия преподавателя педагогики для формирования необходимых в педагогической деятельности умений студентов в процессе игры.

Междисциплинарный анализ рассматриваемой взаимосвязи (В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, И.Я. Лернер, В.А. Сластенин) позволил выделить классическое толкование педагогической деятельности, которая «представляет особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленной человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе».

Принимая в целом данное понимание педагогической деятельности, мы, в ходе исследования, произвели уточнение ключевых понятий исследования. Наряду с понятиями «умения» рассмотрено толкование понятия «педагогическая деятельность». Так, педагогическая деятельность рассматривается в виде целенаправленного процесса нравственного взаимодействия педагога высшей педагогической школы со студентами для:

- информационного насыщения его личностной и педагогически значимой информацией;
- побуждения его к саморегулированию;
- соотнесения опыта педагогического и культурного развития и саморазвития человека с конкретной ситуацией педагогического становления личности специалиста в процессе игровой учебной деятельности.

Данный подход к определению педагогической деятельности выявил значимость смыслообразующей характеристики (А.Н. Леонтьев) деятельности – цели для предмета исследования. Отметим, что целеполагание – проблемная позиция педагогического действия. Вариативность региональных подходов и недостаточная стабильность и четкость деятельности отдельных преподавателей вуза приводят к снижению роли воспитания в формировании необходимых в педагогической деятельности умений будущих педагогов. Как правило, речь идет об адаптационных действиях, побуждающих студентов к адекватному рефлексированию в процессе активного взаимодействия с преподавателем в конкретной игровой ситуации. В ходе работы найдена зависимость качества педагогического действия и готовности студентов к проявлению необходимых в педагогической деятельности умений.

В большинстве из наблюдаемых случаев, авторитарное побуждение студентов к проявлению необходимых в педагогической деятельности умений в учебной деятельности не давало желаемого результата. Исходя из индивидуальных и личностных особенностей, студенты включались в процесс обучения на адаптивном уровне. Авторитарность, как личностная и учебная особенность самореализации студентов и преподавателей, в целом не способствует формированию необходимых в педагогической деятельности умений, что соотносится с юношеским максимализмом и прагматизмом самовыражения большей части студентов.

Детерминирующее значение имело равно ответственное побуждение студентов к соотносению социальной и педагогической значимости учебного действия и личностной мотивации проявления необходимых в педагогической деятельности умений в процессе игровой деятельности.

Равно ответственное состояние педагога и подопечного способствует их сонаправленному движению к педагогическому и личностно значимому результату, что приводит к ситуативному мобильному самопроявлению в той или иной учебной позиции.

Сравнительно-сопоставительный анализ обозначенной зависимости проявляет характерологические особенности формирования необходимых в педагогической деятельности умений будущих педагогов.

Одной из основных особенностей рассматриваемого процесса является проведение диагнос-

тических процедур, что соотносится с наличием диагностического потенциала в игровой деятельности личности. Причем, речь идет о системно-деятельной диагностике, сочетающей в себе возможность выявления в процессе обучения не только существа и особенностей проявления студентами необходимых в педагогической деятельности умений, но и отклонений в поведении будущего специалиста. Это взаимосвязано с тем, что, во-первых, студент ведет себя в учебной ситуации на максимальной проявлениях (эмоциональных, интеллектуальных, позиционных), во-вторых, игра сама по себе особое «поле самовыражения» личности максимально приближенное к реальному учебному действию.

Обучение убедительно раскрывает в педагогах отношение к профессии, свидетельствует о том, что они могут быть деструктивно конфликтны.

Учебная деятельность студентов до сих пор основана на авторитарно-императивном процессе, рассчитанном на послушание, благоразумие, дисциплину. Студенты либо принимают «правила» этого процесса и приспосабливаются к нему, сдерживая личностные проявления, либо вступают в конфликт с педагогическими требованиями и установками. Отсюда преувеличенное внимание к методикам опроса, проверке, мерам снятия конфликтности, что преодолевается в ситуации педагогического сопровождения.

Учебная ситуация диагностична, и уже потому она есть «зона ближайшего развития» (Л.С. Выготский). Поскольку игровая деятельность представляет произвольное, обобщенное воспроизведение учебного действия, она для студентов привлекательна в силу удовлетворения желаемых, а не навязанных извне действий. Студенты в игре самодиагностируют свои силы, возможности в свободных действиях, самовыражаясь и самоутверждая себя.

Для этого им необходимо знать себя. Педагогическая организация взаимодействия со студентами в процессе изучения дисциплин педагогического цикла побуждает их к самопознанию и одновременно создает условия для проявления внутренней активности личности.

Для преподавателей вуза обучение – рациональный метод и технология диагностики готовности студентов к проявлению необходимых в педагогической деятельности умений еще и потому, что учебная ситуация – форма их творческого самовыражения в учебном действии. Извест-

но, игра наиболее объективно выявляет достоинства и проблемные моменты в проявлении интеллекта, двигательный потенциал, творческие задатки и характер, качество межличностных отношений будущих педагогов друг с другом, их мотивацию и умения корректировать свои действия.

Правильно организованная диагностическая деятельность позволяет педагогу быть более продуктивным в рассматриваемом аспекте, если он обладает умениями интуитивного педагогического предположения о возможностях конкретного студента в учебной ситуации.

Большая часть преподавателей, обладающих указанным свойством, были более содержательны в педагогическом действии. Они разрешали возникающие социально-педагогические и собственно-дидактические задачи импровизационно и с проявлением устойчивого интереса к творческому действию студента. Наличие в деятельности педагогов интуитивности позволяет разрешать возникающие задачи проблемно и более активно соотносить личностный опыт обучения студентов в процессе интеллектуально-творческой ситуации в организации педагогического процесса с социально-педагогическими параметрами его проведения.

Таким образом, определение цели и качества педагогического действия определяет возможность перевода компетентного требования преподавателя высшей педагогической школы в умения студентов создавать учебные ситуации, соотносимые с содержанием процесса обучения. Нами установлена устойчивая корреляция личностной ориентированности, технологичности, целеполагания с интенсивностью обозначенного процесса.

Как известно, цель в педагогической ситуации может определяться многозначно. С одной стороны, исходя из соответствующих моделей организации интеллектуально-творческой ситуации. С другой – из возможностей участников педагогического процесса. Названные варианты целеполагания альтернативны. В ходе исследования признано более рациональное использование способа постановки цели, предполагающей выполнение двух педагогических действий: педагогической диагностики и определение модели организации педагогической ситуации в процессе обучения будущих педагогов и особенностей студентов.

Данный вариант целеполагания позволяет естественным образом соотнести все виды компетентности, которые присутствуют во взаимодей-

ствии преподавателя и студентов. В этом случае, преподаватель действует по технологии выражающейся в следующих действиях: «изучи алгоритм – следуй за... – выбери сам – осознай рациональность выбора – примени на практике – проанализируй ошибки сделанного».

Исследование показало эффективность данного способа целеполагания с точки зрения предмета нашего исследования. Педагогическая деятельность, основанная на системно-деятельностном, личностно ориентированном, акмеологическом и аксиологическом подходах к целеполаганию воспринимается большинством студентов как соучастие преподавателя в их обучении. Это позволило определить процесс определения цели в игровом действии, которая способствовала побуждению студентов к осмыслению значимости своих ролевых действий в процессе интеллектуально-творческой ситуации. Например, их целесообразности. Так, в одной из групп было необходимо подготовить психологический анализ этической беседы с учащимися 9-х классов. Отдельные студенты проводили традиционные 2 этапа данного КТД: информационное насыщение студентов и формирование модели возможного игрового действия.

Другие – пошли по более рациональному пути. В одном этапе КТД совмещалось вербальное и действенное приобщение студентов к технологии выполнения учебной ситуации. Это позволило более эффективно формировать опыт игровой деятельности в ситуации по анализу поведения учащихся. Данный и множество других примеров позволяет нам утверждать значимость целеполагания в эффективном влиянии педагогической деятельности на исследуемый процесс.

Как известно, любое педагогическое явление обладает определенной структурой, которая фактически проявляет его функциональную значимость. Так, с точки зрения В.И. Слободчикова и Н.А. Исаева деятельность выполняет четыре основных функции: результирующую; волевого усилия; саморазвития и социального опредмечивания (оценку личностной приспособленности к условиям жизни). В проведенном исследовании был изучен характер влияния названных функций деятельности на исследуемый процесс.

Анализ обозначенной взаимосвязи позволяет сделать следующие выводы:

– наиболее значимой, с точки зрения исследуемого процесса, является функция «волевого

усилия», являющаяся базовым компонентом проявления готовности студентов к проявлению необходимых в педагогической деятельности умений в процессе учебной деятельности;

– результирующая функция оказывает наиболее плодотворное влияние на взаимодействие компетентного действия преподавателя педагогики и влияния учебной деятельности студентов на формирование у них необходимых в педагогической деятельности умений. В этом аспекте она наиболее значима в высшем педагогическом образовательном учреждении. Ее реализация позволяет разрешить проблемы учебной аттестации студентов. Исследование выявило следующие особенности их текущей и итоговой аттестации: открытость, дифференцированность, гуманистичность и профессиональную направленность;

– любое компетентное действие преподавателя педагогических дисциплин является таковым в определенной пространственно-временной учебной ситуации. Изменение самой ситуации обучения, состава участников действия, его цели, задач, функции и содержания способствует возникновению вариативной ситуации, когда состояние достаточной готовности перерастает в состояние «не готовности». Снятие возникшего противоречия возможно в том случае, если педагогическая деятельность реализует функцию саморазвития, что особенно важно в собственно игровой педагогической подготовке студентов;

– функция эмоционально-ценностного опредмечивания личностного и учебного самовыражения студентов в обучении позволяет педагогу обеспечить достижение поставленной цели на основе установления адекватных ценностных отношений.

В проведенном исследовании, опираясь на работы Л.И. Божович, Л.П. Бугеи, И.С. Кона, под эффективностью влияния компетентного действия педагога на формирование необходимых в педагогической деятельности умений студентов

в процессе интеллектуально-творческой ситуации понималось наличие общего поля отношений преподавателя и студентов в определенной направленности личностного саморазвития будущего специалиста. В нашем исследовании было выделено три вида направленности: досуговая, учебная и личностная. В ходе исследования выявлена корреляция опредмечивания образа «Я» в игре (К.К. Платонов) со всем видами компетентности. Это подтверждается исследованиями В.С. Мерлина, Д.Н. Узнадзе, в которых узнавание себя обозначено в качестве ведущей идеи личностной, социальной и профессиональной самореализации человека.

В ходе исследования мы использовали следующие уровни узнавания сущности ролевой позиции в учебной ситуации: внешнее и внутреннее. Первое имело в основном предметно-образное выражение. Так, например, при ситуационном моделировании поведения студентов на педагогической практике стереотип необходимого педагогического действия возникал у студентов в том случае, если они «узнавали» ранее известный алгоритм действия.

Второе рассматривалось нами как критерий прямого мотивационного отношения студентов к психолого-педагогическому анализу педагогической деятельности и наличие достаточного объема педагогического опыта для осуществления вариативного педагогического действия.

#### Библиографический список

1. Сохранов В.В., Лупанова Н.А., Груздова О.Г. Игра в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста (научное издание). – Пенза: ПГПУ, 2007. – 148 с.
2. Сохранов В.В., Лупанова Н.А., Стенякова Н.Е. Особенности подготовки студентов к профессиональной деятельности в процессе изучения дисциплин педагогического цикла (научное издание). – Пенза: ПГПУ, 2007. – 148 с.

В.В. Сохранов, С.А. Румянцев

## УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО САМОРАЗВИТИЯ И САМООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ

*Рассматриваются условия эффективного саморазвития и самообразования студентов и предлагается способ выполнения этих условий студентами в процессе профессиональной подготовки.*

В отечественной и зарубежной научной литературе, посвященной проблемам образования и развития студентов основное внимание уделено описанию принципов работы памяти и когнитивных процессов, отдельным аспектам психики, влияющим на качество обучения, методам, способам и технологиям обучения и др. (Н.В. Бордовская, А. Бэддели, Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Н. Дружинин, И.А. Зимняя, Я.Л. Коломенский, Н.В. Ключева, А.А. Реан, П.Е. Решетников, С.Л. Рубинштейн, Р. Солсо, И.Ф. Харламов Р.Л. Хон).

При этом недостаточно внимания уделено анализу роли саморазвития и самообразования студентов в рассматриваемом процессе их профессиональной подготовки. Из узко специализированного материала, направленного на вид работы «преподаватель – студент», достаточно сложно выделить материал применимый для использования в процессе их взаимного саморазвития и самообразования.

В ряде исследований основное внимание уделено разработке самоучителей различной узкой направленности, например программирование на конкретном языке (А.Я. Архангельский, Б.В. Керниган, Д.М. Ричи), а также развитию отдельных профессионально значимых свойств личности и навыков (М.А. Зиганов, А. Бэддели). При этом слабо разработанными являются алгоритмы выполнения определенной совокупности действий студентов по саморазвитию и самообразованию.

Следовательно, несмотря на широкое освещение вопросов развития личности студентов в процессе обучения и профессиональной подготовки, достаточно обширного материала по принципам работы памяти и когнитивных процессов не имеется. Сегодня трудно говорить о наличии достаточного материала, который студенты могли бы использовать в процессе саморазвития и самообразования.

С целью обеспечения помощи студентам в процессе организации ими саморазвития и самообразования в результате проведенного исследования были выделены следующие условия эффективно-го саморазвития и самообразования студентов:

1. Саморазвитие профессионально значимых свойств личности и навыков самостоятельного изучения, сохранения и переработки информации должно составлять основу познавательной деятельности студентов в вузе.

2. Студенты должны владеть умениями эффективной самостоятельной познавательной деятельности.

3. Необходима рациональная интенсификация познавательной деятельности студентов.

4. Преподаватель в процессе общения со студентами должен проявлять умения максимально значимых свойств их личности в ходе педагогического сопровождения познавательной деятельности будущих специалистов.

5. Учебная деятельность студентов должна иметь направленность на саморазвитие памяти в ходе познавательной деятельности.

6. Преподаватель в процессе обучения студентов должен обращать внимание на развитие метапамяти студентов в ходе познавательной деятельности; организацию специальных тренингов и тренировок.

7. Формировать у студентов умения проявлять эффективность работы памяти.

8. Использование в процессе познавательной деятельности студентами некоторых приемов запоминания, логически вытекающих из условий эффективной работы памяти.

9. Подготовка студентов к самостоятельному выполнению условий эффективной работы памяти, реализации условий саморазвития профессионально значимых свойств личности и самообразования студентов.

10. Обеспечение достижения необходимого уровня развития профессионально значимых свойств личности студентов для возможности достаточно эффективного самообразования и дальнейшего саморазвития профессионально значимых свойств личности студентов.

11. Использование студентами основ самоконтроля.

12. Формирование у студентов в процессе учебной деятельности основ саморегулирования.

13. Использование студентами бланков общего и ежеминутного самоконтроля.

14. Использование средств самоконтроля за повторениями изученного материала.

15. Побуждение студентов к саморазвитию волевых основ личности.

16. Систематическое и целенаправленное самовоспитание студентов.

17. Подготовка студентов к использованию самоинструктажей.

18. Использование подвижной временной единицы самообразования и саморазвития. Чередование разных видов деятельности с целью снижения утомляемости, при использовании этой временной единицы. Отдых. Циклическая смена сфер деятельности.

19. Использование студентами самодиагностики в процессе саморазвития и самообразования. Использование занятий и тренировок по саморазвитию профессионально значимых свойств личности студентов и самообразованию с целью повышения эффективности самообразования и саморазвития студентов. Сопровождение самостоятельных занятий кратковременными тренировками по целенаправленному саморазвитию профессионально значимых свойств личности студентов.

20. Педагогически направленное саморазвитие студентами навыков саморазвития и самообразования перед началом самостоятельного занятия. Развитие и саморазвитие студентами навыков скоротечения.

21. Повышение эффективности саморазвития профессионально значимых свойств личности в ходе самообразования.

22. Использование студентами самоучителей, основной целью которых является развитие профессионально значимых свойств личности.

23. Достаточная успешность в коммуникациях. Коррекция неуверенности в себе. Создание среды самообразования и саморазвития способствующей повышению эффективности деятельности студентов.

24. Использование компьютера, информационных технологий в процессе самостоятельной познавательной деятельности студентов.

25. Генерация достаточной для эффективного саморазвития и самообразования мотивации. Использование специальных способов целенаправленного воздействия на собственное состояние. Использование психологических тренингов,

аутотренингов, аутогенных тренировок, самовнушения, самоубеждения, самоприказа.

26. Объединение способов выполнения условий эффективного саморазвития профессионально значимых свойств личности и самообразования студентов, способов выполнения ими условий эффективной работы памяти в рамках единого алгоритма.

Обеспечить выполнение этих условий можно достаточно эффективно при использовании студентами специального алгоритма саморазвития и самообразования. В рамках этого алгоритма общий ход самостоятельной работы студентам можно порекомендовать проводить по следующей схеме: «Алгоритм занятия – Средства самоконтроля – Умения саморазвития и самообразования».

Исходя из целей саморазвития и самообразования студент составляет для себя общие нормативные документы, которыми в последующем будет регламентироваться построение его саморазвития.

На основании этих документов разрабатываются технологии использования средств самоконтроля, посредством которых осуществляется самоконтроль всей деятельности студента.

Во время занятия, контроль деятельности студента осуществляется на основе алгоритма проведения занятия и средств самоконтроля самостоятельной работы самих студентов.

После окончания занятия осуществляется взаимосвязанное педагогическое сопровождение деятельности студентов и проявление ими готовности к использованию алгоритмов саморазвития и самообразования.

Когда наступает время следующего запланированного занятия, управление деятельностью студентов вновь осуществляется на основе реализации алгоритма занятия. Длительность самостоятельного занятия зависит от особенностей развития и возможностей студента.

Самостоятельное занятие это единица познавательной и развивающей деятельности будущих специалистов. Оно проводится по определенному алгоритму:

1. Организация работы (подготовка рабочего места, запуск программного средства, подготовка материала).

2. Диагностика (основная: выбор подалгоритмов для работы на этом занятии):

2.1. Определение с использованием средств диагностики типа очередного занятия (изучение материала, повторение материала или др.).



2.2. Определение целей занятия (необходимая глубина запоминания, понимания, проработки).

2.3. Самодиагностика готовности к осуществлению запланированной деятельности.

2.3.1. Общая самодиагностика общего развития для долговременного планирования.

2.3.2. Самодиагностика состояния студента, уровня его ближайшего развития, с целью определения наиболее эффективного алгоритма и параметров его реализации в процессе занятий.

2.4. Определение, с использованием специальных средств, типа материала, с которым студент будет работать.

3. Целенаправленное развитие профессионально значимых свойств личности. Общее развитие профессионально значимых свойств личности с целью долговременного повышения уровня развития профессионально значимых свойств личности и возможностей студента (скорочтение, развитие памяти, внимания и т.д.).

4. Самообучение (приобретение навыков самообразования) выполнению условий эффективной работы памяти и использования используемого алгоритма, подалгоритма.

5. Специальные действия с целью долговременного повышения работоспособности, качества запоминания или других свойств личности в зависимости от выбора алгоритма.

6. Общий самоинструктаж, о дальнейшей работе, напоминание соблюдать применяемые на этом занятии способы выполнения условий эффективной работы памяти.

7. Специальные действия с целью кратковременного повышения работоспособности, качества запоминания или других свойств личности в зависимости от выбора алгоритма.

8. Направляющий короткий самоинструктаж.

9. Время для выбранного по результатам диагностики подалгоритма самообразования.

10. Специальные действия, направленные на (в зависимости от проведенной работы на этом занятии) повышение качества сохранения изученного материала или др.

11. Постинструктаж.

12. Завершающая диагностика успешности студентов на занятии. Определение уровня утомления. Определение возможностей дальнейшего саморазвития профессионально значимых свойств личности. Определение качества запоминания материала.

13. Обязательный отдых или смена сферы деятельности.

Временное соотношение между реализацией отдельных этапов алгоритма выбирается индивидуально исходя из временных ресурсов, целей студента и т.п.

Например, можно предложить затрачивать студентам на собственно изучение материала по приведенному алгоритму (пункта 11) не меньше половины выделенного времени, в связи с ограниченностью временных ресурсов и необходимостью помимо развития повышать уровень теоретического образования.

Время, затрачиваемое на каждый пункт алгоритма, выбирается во время диагностики.

Некоторые пункты алгоритма на конкретном занятии могут не использоваться.

Основным требованием к пользователям алгоритма является достижение необходимого для возможности использования алгоритма уровня развития и образования (умение работать за компьютером, необходимый уровень мобильности, способности к самокоррекции, достаточный уровень общего образования).

С целью самоконтроля за правильным исполнением алгоритма самостоятельного занятия, соблюдением временных рамок можно предложить использовать (на выбор): специальное печатное средство самоконтроля за занятием (просто алгоритм, с коротким инструктажем и т.д.); его вариант в форме документа Microsoft Excel, автоматизирующей подсчеты; специальное программное обеспечение, если такое имеется.

Реализация в деятельности студентов условий эффективного саморазвития и самообразования, а также алгоритма саморазвития и самообразования может повысить эффективность их профессиональной подготовки.

#### Библиографический список

1. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. – М.: ВЛАДОС, 1994. – 336 с.
2. Аванесов В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. – М., 1989. – 167 с.
3. Александров Г.Н. Программированное обучение и новые информационные технологии обучения // Информатика и образование. – 1993. – №5. – С. 7–21.
4. Александров Г.Н., Иванкова Н.И., Тимошкина Н.В., Чишьева Т.Л. Педагогические системы, педагогические процессы и педагогические технологии в современном педагогическом знании

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ifets.ieee.org/russian/depositary>

5. Аляев Ю.А., Козлов О.А. Алгоритмизация и языки программирования Pascal, C++, Visual Basic. – М.: МЭСИ, 2002. – 320 с.

6. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 2. – М.: Наука, 1980. – 495 с.

7. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 1. – Казань, 1996. – 567 с.

8. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 369 с.

9. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М.: МГУ, 1990. – 367 с.

М.К. Сайфетдинова, В.В. Сохранов

### ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ПРАКТИКА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРЕГУЛИРОВАНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МЧС

*В статье представлены выводы и результаты исследования возможности производственной практики будущих специалистов МЧС в аспекте формирования у них основ профессионального саморегулирования.*

В современных условиях деятельности работников МЧС необходимы высококвалифицированные специалисты, способные работать в условиях экологической нестабильности всех процессов, активизации деятельности террористических организаций, рыночной экономики и недостаточной готовности населения к здоровью сберегающей деятельности и выполнения правил техники безопасности. Это выявляет значение профессиональной подготовки студентов в процессе производственной практики. Выработка у них основ критического мышления, умений в конкретных производственных ситуациях профессионально применять ответственные решения – формирование таких качеств в значительной мере зависит от применяемых в вузе методов преподавания, от уровня активности студентов на занятиях и в процессе реализации полученных в процессе профессиональной подготовки знаний и умений.

В психолого-педагогической литературе практику классифицируют по следующим признакам: по уровню профессиональной подготовки студентов; по ее цели и содержанию.

По уровню подготовки практики подразделяются на учебные и производственные. Соответственно учебная и производственная практики имеют и различные цели.

Цель производственной практики – закрепление теоретических и практических знаний по об-

щепрофессиональным и специальным дисциплинам; приобретение производственного опыта путем личного участия в работе подразделений МЧС, приобретение практических навыков по монтажу, эксплуатации, технологии и организации помощи и спасения лиц, тем или иным образом пострадавших в чрезвычайных ситуациях.

Место проведения практики – специализированные подразделения МЧС на территории Поволжья. Производственная практика может проводиться на базе предприятий, специализирующихся по выпуску технологического оборудования; ассоциаций. В любом производственном коллективе.

Классификация практик должна отражать профиль и уровень подготовки специалиста. Производственная практика – это система приобретения умений, навыков, знаний в реальной технологической ситуации с помощью преподавателя и специалиста производства после изучения соответствующего цикла дисциплин. Следовательно, практика должна учитывать профиль подготовки специалиста и должна быть взаимосвязанной с общим процессом профессиональной подготовки специалиста МЧС.

Согласно учебному плану будущие специалисты МЧС проходят следующие виды производственной практики:

– изучение основ деятельности специалистов МЧС студентами первого курса перед началом занятий;

- учебная практика по основам профессионально образующих дисциплин;
- технологическая практика студентов второго курса;
- производственная практика студентов 3 курса по совершенствованию умений и навыков поведения специалистов МЧС в экстремальных ситуациях;
- производственная практика по теоретическому моделированию и разрешению экстремальных ситуаций на четвертом курсе;
- производственная практика по непосредственному участию в преодолении экстремальных ситуаций и оказания помощи пострадавшим на пятом курсе.

Согласно положения о производственной практике студентов высших учебных заведений, содержанием производственной практики является закрепление знаний, полученных студентами в процессе обучения и формирование профессионально значимых умений.

Содержание производственных практик определяется в большинстве случаев на основе фундаментальных концептуальных подходов к ее организации и недостаточно учитывает региональные особенности деятельности специалистов МЧС в конкретных экстремальных ситуациях, возникающих по вполне определенной совокупности объективных и субъективных факторов, характерных для данного региона.

Недостаточное количество студентов соотносит модель своего профессионального действия с собственными научными исследованиями. Известно, что при прохождении практики наилучших результатов добиваются студенты, которые работают над выполнением научно-исследовательской темы. Как правило, руководители разрабатывают программу по структуре научных исследований. Современный специалист должен знать методику постановки различных исследований. Поэтому его надо научить, как вести исследования в условиях непосредственной профессиональной деятельности, цель и задачи которой во многом отличаются от цели и задач научной деятельности.

Производственная практика студента должна проходить как исследовательская работа со всеми её элементами, после завершения изучения блока профессионально образующих дисциплин.

Предусмотренная учебными планами система практик не достаточно обеспечивает профес-

сиональную подготовку студентов соответствующего профиля. Здесь имеются три проблемы.

Во-первых, учебными и производственными практиками на I и 2 курсах предусматривается подготовка студентов к соотношению полученного учебного материала с идеальной моделью профессионального действия, причем, на основе пассивного уровня профессионального действия будущего специалиста МЧС.

Во-вторых, эти практики не предусматривают широкую специализацию профессионального действия студентов.

В-третьих, существующая совокупность практик не является системой. Они не достаточно взаимосвязаны между собой по целевому, содержанию и регулятивному компонентам.

Не менее важным вопросом является процесс организации и проведения практик. Во многих вузах данного профиля создаются студенческие группы с целью создания рациональной формы практики, которая даёт возможность реализовать как учебные, так и производственные задачи. На самом деле такие группы могут быть профессионально активны только для производственной практики студентов старших курсов.

Учебные и производственные практики должны формировать из студента разносторонне развитого специалиста, обладающего не только профессионализмом и компетентностью, а и готовностью к коммуникации, гражданскому поступку.

Современная ситуация жизнедеятельности граждан России требует от специалиста МЧС высококвалифицированной, профессиональной, исследовательской, психологической и идеологической подготовки.

На производственных практиках студенты формируют умения по всем видам деятельности специалистов МЧС. Одной из важных сторон практик является получение умений по той специализации, которая составит основу их будущей профессиональной деятельности, что составляет основу готовности студентов к проявлению в профессиональной ситуации основ профессионального саморегулирования.

Не менее важной стороной практики является изучение специфики деятельности региональных подразделений МЧС. Эта сторона не находит отражения и в программах практики. Студент проходит практику в различных подразделениях. Каждое подразделение МЧС имеет свои особенности, а в некоторых случаях и свою особую

структуру, и студент, придя на конкретное место профессиональной деятельности, порой не знает с чего начать. Он должен сразу включиться в работу, а вместо этого он вынужден изучать специфику подразделения. На это должно затрачиваться время в процессе вузовской профессиональной подготовки студентов.

Имеется опыт успешного прохождения производственных практик студентами, обучающимися по направлениям из подразделений МЧС. Они, как правило, проводят все практики в подразделении, где в дальнейшем будут работать. Такому студенту региональное подразделение МЧС обеспечивает успешное прохождение практики, помогает освоить специфику будущей профессиональной самореализации. Совместными усилиями специалистов и преподавателей готовится не стажер, а настоящий организатор своего профессионального действия – специалист, владеющий опытом профессионального саморегулирования.

Нередко студенты все виды практик проходят на одном и том же рабочем месте, что совершенно недопустимо. Необходима система практик. Студенты на производственной практике должны работать на самом современном оборудовании, по современным технологиям обеспечения безопасности жизнедеятельности граждан и самих себя. Такая система практик позволяет выполнить не только учебные задачи, а также вовлечь будущих специалистов МЧС в процесс профессионального саморегулирования.

Производственная практика является завершающей формой изучения предмета в условиях профессиональной деятельности. Для прохождения практики отводится определённое время и объём работы согласно учебному плану. Необходимо реализовать кафедраальный вариант организации и проведения производственных практик.

На кафедре должен назначаться ответственный за практику преподаватель, который формирует студенческий актив по реализации студенческого самоуправления как одного из факторов, формирующих готовность будущих специалистов МЧС к профессиональному саморегулированию. Прохождению практики должна предшествовать четкая работа по ее планированию. Выбор мест прохождения практики нужно согласовывать с представителями подразделений МЧС, которые участвуют непосредственно в педагогическом процессе вуза.

Необходимо принимать во внимание и задания по дипломному проектированию, которое желательно выполнять по конкретной профессиональной специализации.

Очень важным является обеспечение совместного руководства практикой, как со стороны кафедры, так и производства. Поэтому необходим график руководства практикой со стороны преподавателей и специалистов МЧС. Для этого целесообразно отводить первую неделю занятий в новом учебном году. Очень важным мероприятием следует считать проведение конференций по подведению итогов практики. Её следует планировать во вторую неделю учебных занятий. Конференция должна проходить при активном участии всех студентов курса. Итоги практики подводятся также на Учёном Совете факультета, а итоги методической работы необходимо подводить на научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава. Представленная структура планирования обеспечивает чёткую организацию ее проведения.

Организация прохождения производственной практики заключается в проведении группового собрания, где чётко оговариваются основные положения программы, проводится и оформляется инструктаж по технике безопасности и противопожарным мероприятиям, а также выдаётся направление и индивидуальное задание для заполнения исследовательской работы. До сведения студентов доводится вся работа по планированию производственной практики, оформлению отчёта.

Производственная практика – это форма самостоятельного приобретения студентами профессиональных знаний и умений с помощью преподавателей и специалистов МЧС после аудиторного изучения соответствующего предмета.

Организация практики ведётся по трём направлениям. Во-первых, осуществляется естественная и личностно значимая педагогическая коррекция формирования готовности студентов к профессиональному саморегулированию; во-вторых, ведётся работа с подразделениями регионального МЧС. В-третьих, ведут работу преподаватели совместно со студентами.

Вся эта работа направлена на получение в условиях профессиональной деятельности соответствующих знаний и умений. Всю организационную работу можно разделить на три этапа: 1) подготовительный; 2) изучения содержания деятельности специалистов МЧС; 3) заключительный.

Все направления и этапы взаимосвязаны и требуют проведения большой работы. Студенты, специалисты и преподаватели являются основными элементами процесса производственного обучения. Только в тесной взаимосвязи они могут обеспечить формирование готовности студентов к профессиональному саморегулированию.

Подготовка студентов к прохождению практики заключается в распределении их по подразделениям и конкретным рабочим местам, а также разъяснении программы практики. Все студенты распределяются по подразделениям в учебно-тренировочные группы. Большая часть студентов работают на штатных должностях, дублёрами.

Следует обратить внимание на комплектование профессиональных групп. Следует исключить использование студентов не по профессиональной деятельности. Нельзя допускать такого положения, чтобы многие студенты на практике работали только в качестве помощников.

Перед практикой студентам читаются лекции о содержании практики, по охране труда. Особо обращается внимание на то, что студенты должны знать и какие умения они должны проявить студенты в соответствии с квалификационной характеристикой. На кафедре разработаны подробные квалификационные характеристики. Мы считаем, что специалист МЧС должен знать не только квалификационную характеристику специалиста. В подготовительный период преподаватели составляют графики консультаций студентов непосредственно в ситуации профессионального действия для продуктивного профессионального сопровождения.

Качество прохождения практики в значительной мере зависит от руководителей и специалистов соответствующего подразделения МЧС. Руководители некоторых подразделений МЧС не понимают значения практики и на студентов смотрят как на рабочую силу, которую можно использовать на любых работах. Следует создавать группы, которые являются основными стажерскими подразделениями и влияют на процесс формирования готовности отдельного студента к профессиональному саморегулированию. Студенты-практиканты должны быть в них активными участниками производственного процесса. Студентов надо учить на примере деятельности лучших специалистов.

Основное внимание в содержании практики обращается на анализ деятельности технической службы МЧС. И здесь необходимо стремиться, чтобы студенты поняли три основных элемента тех-

нической службы: 1) кадры; 2) технику; 3) конкретную ситуацию оказания помощи людям. Только взаимосвязь трех элементов может дать дополнительный результат.

При прохождении практики обращается особое внимание на изучение кадров, так как основная работа специалистов МЧС – это коллективная работа по оказанию помощи населению. Преподаватели кафедры должны проводить большую работу со студентами в заключительный период организации практики – это оформление и защита отчётов.

Научно-исследовательский метод прохождения практики должен быть нацелен на исследование анализа работы специалистов МЧС. Выполнение анализа следует проводить на уровне научного исследования.

Наряду с написанием отчётов студенты готовятся к защите отчётов, к выступлению на производственной или научной конференциях. В этот период происходит подбор материала для курсовых проектов, дипломного проектирования и для выступления на научной конференции. По результатам проверки отчёта, оценке производства и защите отчёта представляется общая оценка за прохождение практики.

Необходимо для эффективного формирования готовности студентов к проявлению опыта профессионального саморегулирования:

1. Добиться положительного отношения специалистов МЧС к студентам-практикантам.
2. Добиться более полных и объективных характеристик на студентов-практикантов.
3. Повысить активность студентов в профессиональной социализации и самовоспитании.
4. Добиться наиболее рационального комплектования групп студентов-практикантов в период практики.
5. Реализовать задачный подход к процессу педагогического сопровождения студентов в процессе производственной практики.

#### Библиографический список

1. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. – М., 1991. – 152 с.
2. Сохранов В.В. Социально-педагогические основы становления опыта саморегулирования. Теоретические основы. – Пенза, 1996. – 121 с.
3. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. – М., 1987. – 224 с.
4. Фетискин Н.П. Психологическое обеспечение инноваций в сфере образования. – Кострома, 1996. – 108 с.

## УЧЕБНО-ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРИНЯТИЮ РЕШЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*В статье рассматриваются понятия «готовность к принятию решения», «учебно-деловые игры», выделяются компоненты готовности к принятию решения, а также педагогические аспекты формирования готовности к принятию решения у студентов экономических специальностей через применение учебно-деловых игр в процессе обучения.*

Современный мир характеризуется усилением конкуренции среди специалистов, что ведет к повышенным требованиям в подготовке экономистов.

Важнейшим условием и ведущим фактором, определяющим успешность деятельности специалиста в области экономики, является их готовность к принятию профессиональных решений.

Под *готовностью к принятию экономического решения* мы будем понимать *качество личности*, проявляющееся в способности субъекта осуществлять выбор одного из *альтернативных способов выхода из неопределенной ситуации в экономической деятельности с учетом её специфики и условий реализации выбранного решения*.

Рассматривая проблему формирования готовности многие авторы (Ю.К. Бабанский, Е.В. Бондаревская, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и др.) выделяют следующие её компоненты:

– мотивационный компонент включает умения активизировать свой положительный интенсиональный опыт (предпочтения, убеждения, умонастроения), видеть жизненный смысл в выполняемой работе, поддерживать высокий уровень мотивации на всех этапах принятия решения;

– организаторский компонент включает в себя следующие умения: определение объема выполняемой работы, выделение этапов работы, постановка цели и задачи на каждом этапе деятельности, распределение времени при выполнении задания, организация рабочего пространства, привлечение дополнительных средств для достижения цели. Кроме того, данный компонент предполагает определенный уровень сформированности умения управлять собой [6];

– рефлексивный компонент предполагает наличие умения определять границы известного и неизвестного с целью получения недостающей информации, критичность к действиям и умениям, способность соотнесения знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в пред-

метном мире и самом себе с требованиями деятельности и решаемыми при этом задачами;

– исполнительный компонент требует от студента определенного уровня базисных знаний и умений; развития способности к анализу, синтезу, сравнению, абстракции, обобщению; навыков работы с информацией (быстроточение при сохранении высокой степени понимания текста, умений конспектировать, составлять тезисы, доклады и т.п.);

– контрольный компонент включает в себя способность оценивать качество, как конечного продукта, так и отдельных этапов работы, умение выбрать адекватные формы и методы оценки.

Анализируя сказанное выше, мы выделили следующие компоненты структуры «готовности принятия решения»:

– мотивационный компонент отражает намерения студентов и их установки, связанные с проблемой принятия экономических решений в условиях современного общества, отличающегося нестабильностью и неопределенностью;

– когнитивный компонент отражает содержательную основу готовности к принятию решений в экономической сфере и интеллектуальные способности, способствующие этому процессу;

– личностный компонент связан с теми качествами личности, которые в большей степени способствуют принятию оптимальных управленческих решений. В состав компонента входят: решительность, флексибельность (гибкость, пластичность), рефлексивность, субъективный контроль;

– деятельностный компонент включает в себя умения: анализировать содержание поставленной задачи; осуществлять поиск методов и способов выхода из неопределенной ситуации; выбирать оптимальное решение; проводить оценку эффективности принятого решения.

Действенными инструментами реализации подготовки экономистов являются учебно-деловые игры. Учебно-деловые игры развивают мысли-

тельную деятельность, создают условия для поиска и принятия наилучшего решения, дают возможность проявления индивидуальности, творческих способностей, развивают умение более адекватно анализировать своё поведение и поведение других, развивают критичность и способность оценивать свои и чужие потребности и возможности [7].

В настоящее время не существует универсального определения учебно-деловой игры. Так, Е.С. Рапацевич отмечает, что учебно-деловая игра – форма воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности в процессе обучения и тем самым моделирование более адекватных по сравнению с традиционным обучением условий формирования личностных специалиста [5].

По мнению В.А. Трайнева учебно-деловая игра – это целенаправленно сконструированная модель какого-либо реального процесса, имитирующая профессиональную деятельность и направленная на формирование и закрепление профессиональных умений [7].

Применительно к теме нашего исследования определим учебно-деловую игру как целенаправленную модель, имитирующая профессиональную деятельность экономиста, направленная на формирование готовности к принятию решения и совершенствования знаний, умений и личностных качеств в области принятия решения.

Эффективность использования учебно-деловых игр зависит от определенных факторов, одним из которых является наличие классификации.

В настоящее время существуют различные классификации учебно-деловых игр. Так, например, И.В. Трайнев классифицирует учебно-деловые игры по содержательным параметрам [7].

Н.К. Ахметов и Ж.С. Хайдаров выделили имитационные, символические и исследовательские игры. Первые ассоциируются с игровым моделированием той или иной сферы труда (имитация реальности), вторые основаны на четких правилах и игровых символах, третьи – связаны с новыми знаниями и способами деятельности [2].

Анализ результатов поискового эксперимента позволили нам заключить, что в аспекте исследуемой проблемы целесообразно взять за основу классификацию С.А. Габрусевиц и Г.А. Зорина, которые выделяют следующие основания для классификации:

– степень формализации процедуры («жесткие» и «свободные» игры);

– наличие или отсутствие конфликта в сценарии (деловые игры в кооперативных ситуациях, конфликтных ситуациях с нестрогим соперничеством, в конфликтных ситуациях со строгим соперничеством);

– уровень проблемности;

– степень участия студентов в подготовке деловых игр (игры с и без домашней подготовки);

– длительность процедуры игры (мини-игры, длящиеся несколько минут, игры, длящиеся несколько дней и т.п.);

– тематическая направленность и характер решаемых [3, с. 105].

Исходя из специфики предмета нашего исследования, для формирования готовности к принятию решения мы используем следующую совокупность учебно-деловых игр:

*По степени формализации процедуры* использовались так называемые «жесткие» и «свободные» игры. В рамках «жесткие» предполагается строгая последовательность действий участников. Содержание их деятельности полностью регламентировано и ограничено во времени. При проведении «свободных» игр регламентируют лишь основные направления деятельности играющих. Они характеризуются тем, что студенты получают лишь исходную информацию и задание преподавателя, а форму и средства выполнения заданий они выбирают сами.

*По наличию или отсутствию конфликта* в сценарии деловые игры были разделены на три вида: бесконфликтные деловые игры; с конфликтными ситуациями с нестрогим соперничеством; с конфликтными ситуациями со строгим соперничеством. При формировании готовности к принятию решения мы использовали все три типа игр.

В процессе формирования готовности к принятию решения нами использовались учебно-деловые игры различного *уровня проблемности*: студенты за определенное время осуществляли поиск необходимых формул и данных, отрабатывали конкретные умения действовать в реальных условиях, анализировали данные в задаче, определяли варианты решения задач с неполными данными, составляли план решения (умения предвидеть и строить последовательность действий). Наивысшим уровнем проблемности в процессе формирования готовности к принятию экономического решения явилось решение задач ситуационного характера.

*По степени участия студентов в подготовке деловых игр* мы использовали блиц-игры без

предварительной самоподготовки и деловые игры с предварительной самоподготовкой студентов (не чаще 2–3 раза за семестр).

По длительности процедуры блиц-игры длились несколько минут, а полные деловые игры, как правило, занимали одно или два занятия.

По тематической направленности и характеру решаемых проблем мы использовали:

- игры тематические, ориентированные на принятие решений по темам изучаемого материала;
- игры функциональные, в качестве объекта имитации выступала реальная ситуация, которая может возникнуть в профессиональной экономической деятельности.

В ходе нашего исследования мы применяли так называемые «жесткие» игры, предполагающие строгую последовательность действий участников. Содержание их деятельности было полностью регламентировано и ограничено во времени. Как правило, это были «бесконфликтные» игры или игры с нестрогим соперничеством. Предварительная подготовка к игре на начальном этапе сводилась к минимуму. Значительный вклад в формирование готовности к принятию решения, как показывает проведенный эксперимент, вносят игры-упражнения и игры-тренинги, рекомендованные В.Г. Коваленко, Н.В. Самоукиной, В.Г. Мараловым, Н.С. Пряжниковым и др. Например, хорошо зарекомендовала себя игра «Кто быстрее достигнет флажка?». Суть игры заключалась в моделировании некоторых действий, связанных с принятием решения и достижением поставленной цели. Двум фирмам предложили тендер на строительство объекта. Для получения этого тендера необходимо быстрее соперника дойти до финиша. В ходе игры студенты осуществляли поиск необходимых формул и данных, отрабатывали конкретные умения действовать в реальных условиях.

По мере освоения студентами игровых форм деятельности, вводились «свободные» игры, регламентирующие лишь основные направления деятельности играющих; предпочтение отдавалось учебно-деловым играм с нестрогим соперничеством. Уровень проблемности характеризовался вовлечением студентов в активный поиск путей и средств решения поставленных вопросов.

Например, модифицированная игра «Домино» [4]. В начале игры ведущий (на первых порах – это преподаватель) говорил о том, что на фирму пришел выпускник экономического факультета.

Для устройства на работу необходимо пройти испытательное задание, заключающееся в том, чтобы правильно составить цепочку математических выражений, т.е. домино. В ходе использования игры студенты анализировали данные в предложенных заданиях, определяли варианты решения заданий с неполными данными, составляли план решения (предвидели и строили последовательность действий), осуществляли поиск недостающей информации. Данная игра проводилась нами с различными начальными проблемами ситуациями и различными условиями.

Высший уровень проблемности предусматривался нами в ходе решения задач ситуационного характера. Прежде всего, это игры отличающиеся большой приближенностью к реальным экономическим ситуациям. Примером такой игры может служить модифицированная игра «Рынок кофе» [2], позволяющая имитировать рыночный механизм, основанный на взаимодействии продавцов и покупателей, позволяющий путем гибко меняющихся цен привести в соответствие желания и возможности каждой стороны, выражаемые в виде спроса и предложения, а также моделировать непредсказуемое воздействие внешней среды. Участие в игре дает возможность проявления деловой активности, принятия решений в условиях рыночной неопределенности. Кроме того, в ходе выполнения заданий игроки больше времени и внимания уделяли непосредственно принятию содержательных решений; за время занятия учащиеся имели больше возможностей опробовать различные варианты тактики и стратегии, как продавца, так и покупателя, изучали, как принимаемые решения сказываются на состоянии их прибыли.

Вне зависимости от степени сложности и проблемности игр их отличительной особенностью была тематическая направленность и характер решаемых проблем.

При формировании готовности к принятию решения мы применяли тематические игры, ориентированные на принятие решений по темам изучаемого материала. Значимы были игры «Next» (по теме «Матрицы. Определители»), «Домино» (по темам «Производная», «Пределы функции», «Прямая и плоскость»), «Вычислительный лабиринт» (по темам «Системы линейных уравнений», «Понятие интеграла в экономике») и др.

В ходе нашего эксперимента мы использовали игры функциональные, которые имитируют



реальную ситуацию в профессиональной экономической деятельности. К таким играм мы отнесли описанную выше игру «Рынок кофе».

Таким образом, применение учебно-деловых игр в процессе обучения значительно повышает уровень подготовки будущих экономистов. Моделирование реальной деятельности экономиста в тех или иных специально созданных экономических ситуациях помогает студентам «прожить» исследуемую ситуацию, принять на себя определенную роль, позволяющая достаточно эффективно принимать экономическое решение.

#### Библиографический список

1. Азимов Л.Б. Уроки экономики в школе. Активные формы преподавания: Учеб. пособие / Л.Б. Азимов, Е.В. Журавская. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 71 с.
2. Ахметов Н.К. Игра как процесс обучения / Н.К. Ахметов, Ж.С. Хайдаров. – Алма-Ата, 1985. – 39 с.

3. Габрусевиц С.А. От деловой игры – к профессиональному творчеству: Учеб.-метод. пособие / С.А. Габрусевиц, Г.А. Зорин. – Мн.: Университетское, 1989. – 125 с.

4. Мыцына Л.В. Урок-зачет с использованием домино // Математика в школе. – 2000. – № 5. – С. 10–11.

5. Педагогика. Большая современная энциклопедия / Составитель Е.С. Рапацевич. – Минск: ИООО «Современное слово», 2005. – 720 с.

6. Пищулин В.Г. Университет в провинции: теория и практика организации университетского образования в условиях филиала. – Челябинск: Фрегат, 2002. – 273 с.

7. Трайнев В.А. Учебные деловые игры в педагогике, экономике, менеджменте, управлении, маркетинге, социологии, психологии: методология и практика проведения. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 303 с.

УДК 376

С.А. Филатов

### РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕНИЯМИ ФИЗИЧЕСКИХ И СЕНСОРНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СРЕДСТВАМИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*В статье приводится классификация автоматизированных обучающих систем (АОС). Рассматриваются возможности компьютерного моделирования на базе АОС, в том числе в области гуманитарных наук. Обсуждается компьютерная методика, нацеленная на развитие творческого потенциала студентов с серьезными нарушениями зрения.*

**Ключевые слова:** автоматизированные обучающие системы, «мягкое моделирование», математическая музыка, музыкальные файлы, волновой файл, диалоговый режим, развитие творческого потенциала.

Современный персональный компьютер, являясь одним из видов технических средств обучения, обладает рядом специфических особенностей, позволяющих организовать информативный диалог с обучаемым. На компьютерной основе решаются те же методологические задачи, которые реализуются с помощью традиционных технических средств, однако компьютеризованные учебные программы обладают свойством адаптации к индивидуальным особенностям студентов.

Подобные программы обладают существенной особенностью по сравнению с другими видами компьютерной продукции: они или адаптированы к процессу обучения, или специально созданы для взаимодействия с учащимся.

В работах, посвященных проблемам использования компьютера в процессе обучения, рассматривается следующая классификация автоматизированных обучающих систем (АОС)<sup>1</sup>:

1. Автоматизированные обучающие и контролирующие системы. Они предусматривают выдачу на экран монитора некоторых инструкций по изучаемому предмету, а также организацию упрощенного диалога с компьютером в режиме «да – нет».

2. АОС в значительной мере рассчитаны на самостоятельную работу учащихся. Они, как правило, снабжены параллельным доступом, что позволяет обучаемому перемещаться по всей АОС, организуя знакомство с материалом оптимальным для себя образом.

3. АОС – репетиторы, предоставляющие достаточно обширные возможности для постановки вопросов по изучаемому предмету.

4. АОС – микромиры, позволяющие применение методов компьютерного моделирования.

Четвертый вид обучающих систем является наиболее сложным, и его непосредственное применение требует специальных знаний и навыков (например, владения основами языков программирования). Данный вид АОС содержит обширные возможности для развития творческого потенциала студентов с ограничениями физических и сенсорных возможностей. Для подробного обсуждения этого вопроса остановимся на некоторых особенностях современного компьютерного моделирования.

Компьютерное моделирование наших дней представляет собой мощную и разветвленную методологию научного поиска. Его роль особенно велика в тех областях исследований, где традиционный (натурный) эксперимент малоэффективен. Это – энергетическая проблема, изучение экологических систем, прогноз землетрясений, долгосрочный прогноз погоды и климата, изучение солнечной активности, наконец, фундаментальные проблемы эволюции Вселенной.

В точных науках исходные уравнения исследуемых процессов в подавляющем большинстве случаев известны. Это дает возможность построить модельную систему – триаду, включающую математическую модель (замкнутую систему уравнений), алгоритм их численного решения и компьютерную программу реализации данного алгоритма. В гуманитарных науках положение значительно сложнее – уравнения, которые могли бы описать социальные, демографические, психологические процессы, или находятся в стадии построения, или вообще неизвестны. Случаи, когда соответствующие уравнения удается построить, объединяются понятием «мягкое моделирование»<sup>2</sup>.

Задача создания методов математического моделирования музыкального мышления была поставлена в середине 60-х годов XX столетия выдающимся российским музыкальным мыслителем С.С. Скребковым. Она явилась естественным продолжением идей крупнейшего российского философа А.Ф. Лосева о представлении музыки как «жизни чисел»<sup>3</sup>. Последнее означает, что числа и музыкальные звуки суть тезис и антитезис компьютерно-музыкального синтеза.

Метод реализации данной задачи, развиваемый нами, заключается в следующем. Осуществляется компьютерное решение системы уравнений, описывающих некоторые энергетические процессы. Полученные числа преобразуются в одnogолосный (монофонический) сигнал, последний же путем компьютерной обработки трансформируется в многоголосный (полифонический) сигнал. Осуществление трех указанных этапов – численного интегрирования, синтеза монофонического и синтеза полифонического сигналов – получило наименование компьютерно-музыкального моделирования; полученный сигнал рассматривается как «математическая музыка» (авторский термин)<sup>4</sup>.

Заметим, что первые два этапа принципиально не могут быть осуществлены без участия компьютера. Исходные уравнения достаточно сложны, и найти их аналитические решения едва ли возможно. Кроме того, полученные числа не могут быть «сыграны» ни на одном музыкальном инструменте, ибо не являются нотами.

В чем состоит смысл озвучивания модельных процессов? Уравнения любой математической модели призваны описывать тот или иной природный (общественный, социальный) процесс и, таким образом, несут в себе определенный физический смысл. Отсюда следует, что математическая музыка способна выразить данный смысл специфическими, чисто акустическими средствами.

Рассмотрим использование АОС на базе изучения музыкальной информатики в Государственном специализированном институте искусств (ГСИИ), где автор статьи преподает данную дисциплину студентам. Элементы математической музыки могут быть отнесены к четвертому виду АОС. Многие студенты музыкального факультета ГСИИ имеют серьезные нарушения зрения, и поэтому часть компьютерных операций оказывается для них трудновыполнимой. В связи с этим студентам подается уже сформированный музыкальный материал, как одно-, так и многоголосный. Этот материал обязательно прослушивается, и преподаватель дает студентам пояснения, какой процесс отображен в том или ином музыкальном фрагменте.

Проблемы компьютерного моделирования никогда не оставляют студентов равнодушными: соответствующий материал на лекциях по музыкальной информатике и музыкальной акустике

постоянно порождает значительное количество вопросов со стороны учащихся.

Далее, студентам предлагается построить различные варианты многоголосного звучания путем разделения одноголосного фрагмента на равные (или неравные) участки и последующей комбинации участков фрагмента. Это достигается на основе музыкального редактора Cakewalk Sonar<sup>5</sup>.

Полученные музыкальные файлы синтезируются в т.н. формате MIDI, который воспринимается не всеми программами музыкальной редакции. Поэтому студентам объясняются приемы трансформации полученного сигнала в волновой файл.

Студенты, самостоятельно сформировавшие многоголосный волновой файл, приступают к его обработке. Они изменяют данный файл путем введения различных аудиоэффектов, содержащихся в компьютерных программах музыкальной редакции. Наиболее интересные студенческие находки фиксируются на жестком диске компьютера и в обязательном порядке обсуждаются на последующих занятиях.

Еще один способ применения персонального компьютера в учебно-воспитательном процессе – диалоговый режим. Данный режим способен в некоторой степени моделировать функции преподавателя: информативно-справочная связь выражается главным образом в отображении на экране монитора результатов деятельности студента. Отображение может носить различный характер: системные сообщения, звуковые сигналы, компьютерные рисунки, графики и др. Восприимчивость подобных результатов существенно неодинакова: компьютерные рисунки, масштаб которых в пространстве и времени легко варьируется, содержат значительное количество информации. Эта информация не может быть передана обучаемому лишь на вербальной основе.

Г.М. Коджаспирова и К.В. Петров отмечают следующие виды диалога:

- 1) диалог в режиме вопрос – ответ: обучаемый, как правило, отвечает на вопросы, которые появляются на экране монитора в виде некоторых утверждений, предполагающих двоичную систему ответа «да – нет»;
- 2) заполнение электронных таблиц, шаблонов, макетов;
- 3) работа с пунктами компьютерного меню;
- 4) графики в интерактивном режиме;
- 5) применение команд операционной системы.

Перечисленные виды диалога расположены в порядке возрастания сложности. Так, отвечать на вопросы компьютера вполне может и начинающий пользователь; применение же команд операционной системы требует довольно серьезной профессиональной подготовки.

Студенты с ограничениями по зрению далеко не всегда обладают возможностью использовать все перечисленные виды диалога. Основываясь на собственном опыте преподавания музыкальной информатики в Государственном специализированном институте искусств (ГСИИ), мы можем утверждать, что наилучшие результаты дает работа с пунктами компьютерного меню, а также использование графики в интерактивном режиме.

Пункты меню доступны и для студентов, полностью лишенных зрения. Так, в ГСИИ используется программа JAVA, суть которой состоит в том, что пункты меню и подменю при перемещении курсора озвучиваются заранее записанным голосом.

Как известно, операционная система XP (и более ранние версии) содержит в разделе стандартных программ такой пункт, как «Специальные возможности». Данная функция дает возможность использовать экранное «увеличительное стекло», обеспечивая фактический двухэкранный режим. При этом на верхнюю (как правило) часть экрана монитора выводятся отдельные фрагменты основного изображения, которые могут быть увеличены в два – девять раз. Предусмотрено инвертирование цвета. Подобный сервис облегчает чтение мелких символов, что служит серьезным подспорьем для студентов со слабым и очень слабым зрением: обучающиеся могут работать на значительном расстоянии от монитора.

Рассмотрим конкретный пример организации диалога с компьютером. Подобный диалог является практически основным средством для изучения музыкальной информатики. Студентам первого курса предлагается музыкальный пример небольшой длительности, в который они должны внести изменения путем обработки звука на основе одного из компьютерных музыкальных редакторов. Подобные творческие задания существенно отличаются от элементов звукорежиссуры, так как в данном случае отсутствует запись «живого» звука, порождаемого реальным музыкальным исполнением.

В качестве музыкальных примеров, как одно-, так и многоголосных, используются элементы

авторской математической музыки. Эти элементы предлагаются студентам потому, что в них изменяется лишь звуковысотность. Остальные характеристики – а именно, тембр, громкость, длительность, пространственная локализация, – фиксированы, что открывает обширные возможности для использования различных методов обработки звука.

В качестве музыкального редактора используется программа Sound Forge (версия 5.0)<sup>6</sup>. Это – сравнительно простая программа, обрабатывающая лишь файлы т.н. волнового формата в рамках одной звуковой дорожки. Однако палитра средств обработки звука и аудиоэффектов весьма обширна и превосходит по своим возможностям многие другие редакторы, обрабатывающие более одного формата музыкальных файлов. Помимо этого, Sound Forge прост в обращении, что является важным фактором в пользу этой программы при выборе музыкального редактора для слабовидящих студентов.

В рамках каждого занятия рассматриваются особенности какого-либо средства обработки звука (к примеру, виды эквалайзеров), а также некоторые эффекты (амплитудная модуляция, нелинейные искажения и т.п.). За кратким теоретическим пояснением следует обязательная работа, занимающая до 60–70 процентов от времени. И эта самостоятельная работа проходит именно в режиме творческого диалога студента с компьютером, так как обширные возможности программы-редактора позволяют получать практически неограниченное количество вариаций исходного музыкального примера.

Еще раз подчеркнем, что нами главным образом используются два вида диалога – работа с пунктами меню и графика в интерактивном режиме. При этом интерактивной графике принадлежит основная роль, так как графические возможности Sound Forge позволяют как предварительно оценить особенности используемого эффекта, так и проконтролировать изменения, введенные в исходный музыкальный пример.

Наиболее удачные студенческие находки фиксируются на жестком диске компьютера и демонстрируются на последующих занятиях. Думается, что подобный диалог стимулирует развитие творческого потенциала студентов – будущих звукорежиссеров и музыкантов.

Многочисленные компьютерные программы, допускающие диалог с обучаемым и обладаю-

щие богатой интерактивной графикой, ориентированы на тех, кто может считывать информацию с экрана монитора. Как, используя РС-технологии, подойти к развитию творческого потенциала у студентов, обладающих очень слабым зрением или полностью лишенным зрения?

В ГСИИ на кафедре теории и истории музыки музыкального факультета автором статьи разрабатывается компьютерная методика, задачей которой является пробуждение интереса к творчеству слабовидящих и невидящих учащихся.

Практически все студенты музыкального факультета являются исполнителями, владеющими одним или несколькими инструментами (фортепьяно, баян, аккордеон, струнные, духовые). Многие из них стали лауреатами ряда конкурсов. Одновременно с исполнителями на факультете обучаются звукорежиссеры, будущее поле деятельности которых – запись «живого» исполнения (заметим, что ряд звукорежиссеров профессионально владеет гитарой и духовыми инструментами).

Автором статьи был предложен следующий проект для студентов: записать исполнение на различных инструментах, при этом исполнителями и звукорежиссерами являлись сами студенты первого и второго курсов музыкального факультета. Запись проводилась в условиях, приближенных к студии (кабинет ТСО). Невидящая студентка-гитаристка первого курса Е. Зайцева исполнила на электрогитаре сочинение «Огонь сердца» композитора Ледесма.

Запись была организована следующим образом. Е. Зайцева исполнила гитарную композицию дважды, применяя два различных инструмента – Stratocaster и Yamaha. При этом использовалась стандартная студийная техника (конденсаторный микрофон, предусилитель электрического сигнала, а также – усилитель акустического сигнала).

Наличие двух записей одного исполнителя позволяет сравнить между собой оба исполнения. Какая цель при этом преследуется? Любому музыканту, беря в руки инструмент или прикасаясь к клавиатуре, порождает музыкальную информацию. Очевидно, что любое исполнение любого произведения всегда уникально, в независимости от того, каков уровень музыканта. Уникальность исполнения обусловлена как персональными чертами музыканта, так и особенностями музыкального инструмента, условиями записи и т.д. Поэтому, если используется один и тот же инструмент, а запись фактически симуль-

танна, то можно предположить, что различия в результатах обусловлены прежде всего особенностями исполнения. Иначе говоря, результаты исполнения содержат отпечаток личности музыканта (или – особенностей его музыкального мышления).

Однако, для того чтобы придать этим весьма тонким эффектам осязаемый вид, необходимо специфическим образом обработать музыкальную запись. С этой целью автором статьи была построена компьютерная модель, которая способна прочесть и исследовать зафиксированное исполнение.

Обсудим первые полученные результаты. Они относятся к исследованию исполнения Е. Зайцевой на гитаре Yamaha. В настоящее время компьютерная модель обрабатывает лишь краткие по времени участки музыкальной ткани (в дальнейшем предполагается значительно увеличить временной промежуток). Так, исполнение Е. Зайцевой характеризуется богатыми по звучанию гитарными аккордами. Запись одного из них и была обработан моделью.

Аккорд длится около четверти секунды; однако этого более чем достаточно для того, чтобы на экране монитора сформировалось его графическое отображение – т.н. «фазовый портрет». Подобные изображения отличаются исключительной чувствительностью к малейшим нюансам исполнения. Далее, модель способна рассчитать ряд статистических характеристик, на которых мы в данной работе останавливаться не будем; результат, важный для нас, состоит в получении зависимости, отражающей количество музыкальной информации, порождаемой музыкантом, от времени. Исследования аналогичного аккорда при исполнении на гитаре Stratocaster приводят к совершенно другому фазовому портрету исполнения.

Итак, в результате анализа обоих исполнений на экране монитора получены два рисунка – это фазовые портреты исполнения, а также зависимость количества музыкальной информации от времени. Как способны эти эксперименты повлиять на слабовидящих и невидящих студентов, которые не могут с ними ознакомиться? Оказывается, что результаты работы модели вызывают живой интерес самых разных студентов, в том

числе и полностью лишенных зрения, так как эти результаты демонстрируют нюансы исполнения, анализ которых доступен лишь компьютерному исследованию. И количество подобных нюансов практически безгранично. А это означает, что даже самое, казалось бы, малоинтересное музыкальное исполнение несет в себе практически безграничный пласт информации, по существу – музыкальную Галактику.

Эта мысль и является основным фактором, пробуждающим творческий потенциал студентов. Думается, что дальнейшие компьютерные исследования могут оказать существенную помощь в активизации творческой студенческой работы.

### Примечания

<sup>1</sup> Коджаспирова Г.М. Технические средства обучения и методика их использования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, К.В. Петров. 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 352 с.; Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 192 с.

<sup>2</sup> Малинецкий Г.Г. Хаос. Структуры. Вычислительный эксперимент: Введение в нелинейную динамику. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 256 с.

<sup>3</sup> Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики. – М., 1927. Издание автора. – 264 с.

<sup>4</sup> Филатов-Бекман С.А. Математико-музыкальное моделирование и параметры порядка. / Информационные технологии в науке, образовании, искусстве: Сборник научных статей. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – С. 235–240; Филатов-Бекман С.А. Компьютерно-музыкальное моделирование как инструмент исследования музыкальной информации // Символы, коды, знаки: сб. материалов 10-й конференции из цикла «Григорьевские чтения». – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2008. – С. 134–140.

<sup>5</sup> Уилкинс Т. Самоучитель. Музыкальный редактор Cakewalk Sonar: учеб. пособие. – М.: Технолоджи – 3000, 2006. – 208 с.: ил.

<sup>6</sup> Цоллер С.А. Создание музыки на ПК: от простого к сложному. – СПб.: БХВ-Петербург, 2005. – 320 с.: ил.

## ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ТЕОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (на примере изучения русского языка как иностранного)

**П**реподавание русского языка как иностранного стало широко развиваться у нас в стране лишь с конца 1940-х годов. Однако еще в 1920-е годы специально поднимались вопросы обучения русскому языку иностранных учащихся. В современных условиях вопросы изучения русского языка как иностранного остаются актуальными, поскольку русский язык выступает как средство профессионального формирования будущего специалиста.

В настоящее время преподавание иностранного языка, в частности, русского языка как иностранного, ориентировано на формирование у учащихся всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции. Особая роль при этом отводится формированию социокультурной компетенции как важнейшему фактору при обучении иностранным языкам и как способности к межкультурному взаимодействию.

Цель данной статьи – дать всестороннюю характеристику содержания понятия социокультурной компетенции и описать наиболее важные подходы, необходимые для её формирования.

В целом ряде современных исследований в области иноязычной коммуникативной компетенции можно встретить различные варианты трактовки структуры иноязычной коммуникативной компетенции. Различия обнаруживаются в характере знаний, умений и навыков, которыми оперирует говорящий или слушающий в процессе порождения или воспроизведения иноязычных речевых высказываний, а также в тех способностях и качествах, которые могут быть развиты в процессе овладения определенной совокупностью иноязычных знаний и умений.

Некоторые авторы (Н.И. Гез, И.И. Халеева, D.N. Hymes) представляют данную компетенцию как способность интерпретировать и производить высказывания в соответствии с ситуацией коммуникации и социокультурными правилами данного общества (употребляя термин «коммуникативная компетенция»).

Ряд авторов (Е.В. Кавнатская, В.В. Сафонова, Н.Г. Соколова) указывают на возможность описания коммуникативно-практических целей в тер-

минах иноязычной коммуникативной компетенции, представляющей собой «определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющими обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от функциональных факторов одноязычного или двуязычного общения...» [3].

Проведем анализ трактовок компонентов структуры иноязычной коммуникативной компетенции, отраженных в работах отечественных и зарубежных авторов, проводивших исследования в данной области. Так, например, в первых программных документах Совета Европы по иноязычному образованию и разработанных на их основе серии Пороговых уровней, иноязычная коммуникативная компетенция представлена следующим образом. Основной целью обучения иностранному языку в Пороговом уровне названо формирование **коммуникативной компетенции**. При этом выделяют несколько её составляющих: 1) лингвистическая компетенция; 2) социолингвистическая компетенция; 3) стратегическая компетенция; 4) дискурсивная компетенция; 5) социальная компетенция; 6) социокультурная компетенция [6].

**Лингвистическая компетенция** предполагает овладение определенной суммой формальных знаний и соответствующих им навыков, связанных с различными аспектами языка: лексикой, фонетикой, грамматикой. Но речь всегда ситуативна, ситуация же в свою очередь определяется местом и временем, особенностями аудитории, партнеров по общению, целью общения. Чтобы адекватно решать задачи общения в каждом конкретном случае, помимо лингвистической компетенции нам необходима **социолингвистическая компетенция**, т.е. умение выбирать нужную лингвистическую форму в соответствии с целью, ситуацией, намерениями.

**Стратегическая компетенция** предполагает овладение другими умениями, а именно – умением компенсировать недостаточность знания языка, речевого и социального опыта общения в иноязычной среде.

**Дискурсивная компетенция** призвана, в свою очередь, развивать способность использовать стратегию конструирования и интерпретации текста, для того чтобы грамотно решать задачи общения и добиваться желаемых результатов.

**Социальная компетенция** подразумевает желание и готовность вступать в коммуникативный контакт, уверенность в себе, а также умение поставить себя на место другого и способность справиться со сложившейся ситуацией. Последней из составляющих коммуникативной компетенции, но, пожалуй, первой по значимости является **социокультурная компетенция**. Она включает в себя знание национально-культурной специфики речевого поведения – это обычаи, нормы, социальные условности, ритуалы, страноведческие знания и т.д. Несомненно, формирование всех составляющих коммуникативной компетенции очень важно при изучении иностранного языка, но, по-нашему мнению, именно формированию социокультурной компетенции нужно уделить особое внимание. Особенно это важно при изучении русского языка как иностранного. Далее мы рассмотрим основные подходы формирования социокультурной компетенции в процессе изучения русского языка как иностранного.

В настоящее время в неязыковых вузах Российской Федерации складывается новый подход к организации обучения иностранному языку. Он характеризуется переходом на систему разноуровневой подготовки студентов по иностранному языку, что порождает целый ряд новых психологических и методических проблем обучения иностранным языкам, требующих разработки.

Современная концепция обучения русскому языку иностранных студентов предполагает расширение предметной стороны содержания обучения в результате включения в него, кроме традиционных компонентов в виде средств обучения и формируемой в результате овладения такими средствами деятельности общения, также *культуры* как опыта носителей языка, материализованного в виде устных и письменных текстов.

Таким образом, культура ставится в один ряд с такими основными объектами обучения, как язык, речь, речевая деятельность. Результатом овладения языком в данном случае становится (лингвокультурная, лингвокультурологическая, лингвокультуроведческая – в терминах различных исследователей) компетенция студентов.

В «Требованиях по русскому языку как иностранному» указывается, что социокультурную компетенцию иностранца составляет знание правил и норм социального поведения, принятых в русском социуме, которые могут быть представлены как на изучаемом (русском) языке, так и на родном языке учащихся. Кроме того, социокультурная компетенция включает знание страноведческих сведений о России, о русской культуре и ее вкладе в мировую культуру [5].

Иностранец должен знать, как ведут себя русские при самопредставлении и представлении (официальное и дружеское, неформальное общение, непосредственное общение, общение по телефону, письменно); во время визита, в гостях; при вручении подарков и сувениров; при выборе тем разговоров при межличностном общении; а также иметь представление о паралингвистических аспектах общения (дистанция общения, рукопожатие, мимика; прикосновения, объятия и поцелуи, язык жестов) и русском застольном этикете. Иностранному студенту должен иметь представление о государственном устройстве и общественных институтах, характеризующих современную Россию и представляющих собой необходимый фон русского речевого поведения: государственное устройство Российской Федерации, этнический состав населения, межнациональные отношения, национальная идентификация, национальные традиции, традиционные ценности, уровень жизни, здоровье и безопасность, религия, отношение к иностранцам, а также о ее географическом положении и природных условиях, климате, об организации быта и досуга русских, о системе образования, праздниках и знаменательных датах.

Выделение социокультурного аспекта требует пересмотра существующих средств обучения. Необходима учебная литература, имеющая постоянную культурологическую направленность, однако при этом нужно постоянно соотносить уровни общего владения языком, которые должны быть достигнуты студентами в соответствии с требованиями Госстандарта, и уровни социокультурной компетенции. Иными словами, освоение новой культуры должно происходить на доступном для учащегося на данном этапе языковом, речевом и коммуникативном уровнях.

Формирование социокультурной компетенции происходит одновременно с созданием основ межкультурной коммуникации. Межкультур-

ная коммуникация, обеспечивает взаимопонимание собеседников, требует от владеющих иноязычной коммуникативной деятельностью фоновых знаний, социокультурного фона, в контексте которого функционирует изучаемый иностранный язык.

С.Г. Тер-Минасова говорит о тесной связи и взаимозависимости преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации. «Каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием (опять же иностранным, если слово иностранное) представление о мире» [4].

Конечно, на элементарном, базовом и первом сертификационном уровнях нельзя говорить о полноценном диалоге культур, когда предполагается понимание говорящим или слушающим всей системы культурных ценностей, выраженных в языке. Это реально лишь на продвинутом этапе обучения, однако создание элементарных основ культурологической компетенции возможно и необходимо уже на довузовском этапе, поскольку студенты, овладевая новыми реалиями материальной и духовной культуры с помощью русского языка, постоянно сопоставляют их с реалиями родной культуры.

Преподавание русского языка как иностранного в условиях языковой среды дает, несомненно, больше возможностей для знакомства изучающих русский как иностранный с национально-культурной спецификой русского речевого поведения и с необходимыми для эффективного общения элементами социокультурного контекста, такими, как: обычаи, социальные стереотипы, страноведческие знания, нормы этикета и т.п.

Однако, как утверждает в своей работе В.В. Сафонова, овладение иноязычной культурой не начинается с «абсолютного нуля». К моменту обучения под влиянием общего социокультурного фона родной среды у учащихся уже сформированы определенные представления об изучаемой культуре. При обучении иноязычной культуре в конкретном лингвистическом и культурном сообществе необходимо изучать и учитывать совокупность различных типов влияний как объективного, так и субъективного характера на обучаемого. Это делает необходимым разработку современных моделей изучения языков и культур,

при которых учитывалось бы влияние родной культуры на формирование представлений о культурных аспектах страны изучаемого языка [2].

Е.Н. Верещагин и В.Г. Костомаров в методике обучения русскому языку как иностранному выделяют два подхода к формированию социокультурных знаний в процессе обучения иностранному языку: обществоведческий и филологический [1].

Первый подход основывается на преподавании страноведения, т.е. дисциплины, включающей в себя разнообразные сведения о стране изучаемого языка (история, литературоведение, география и др.).

Второй подход – филологический, основным объектом которого являются фоновые знания носителей языка, которые усваиваются на уроках языка при изучении новых лексических единиц [1].

Общественно-культурные занятия меньше связаны с изучением языка, чем лингвострановедческие, которые неотделимы от изучаемого языка. Даже если в лингвострановедческих материалах для пояснения привлекается родной язык аудитории, то в этом случае подлежащая усвоению информация «привязывается» именно к изучаемому языку.

Большинство методистов нашей страны отдают предпочтение второму подходу, если речь идет о социокультурной компетенции. Следует отметить, что методисты, которые отдают предпочтение одному из подходов, не отрицают другой и допускают их сосуществование.

Современная социокультурная ситуация в мировом сообществе отложила свой отпечаток на нашем обществе: появились новые возможности и перспективы сотрудничества с зарубежными странами, что, в свою очередь, способствует развитию «диалога культур» как сравнения, взаимодействия и понимания иных культурных ценностей. В этой связи социокультурный аспект стал приоритетным в обучении иностранным языкам. Известно, что любое обучение является передачей молодому поколению культуры в определенном объеме и ее различных проявлениях (музыка, искусство и т.д.), способствующих формированию личности, а язык является одним из способов трансляции культуры. В современных условиях нельзя говорить о формировании полноценной личности специалиста без учета развития его социокультурной компетенции.

Что должен делать преподаватель языка, чтобы выработать у иностранных студентов в про-



цессе их профессиональной подготовки навыки социокультурной компетенции? Прежде всего, он должен на любом занятии, при изучении любой лексической, грамматической и фонетической темы выполнять роль посредника между обучаемыми и иноязычной культурой, неотъемлемой частью которой является изучаемый иностранный язык.

Одна из функций языка заключается в том, чтобы аккумулировать и сохранять культуру нации, передавать ее другим поколениям. Преподаватель также должен помнить о том, что существует и обратная связь между культурой и языком: язык не только хранит культуру нации, но и активно влияет на его пользователя, формируя его, навязывая ему свое уникальное, присущее данному языку видение мира и культуру человеческих отношений, отраженных и сохраненных данным языком.

Преподаватель обязан научить студента видеть в языке не только списки слов и правила их соединения в речи, но и носителя культуры. Иностранному студент должен знать, что представляет собой социокультурный компонент русского языка и какие языковые единицы являются носителями и источниками национальной культурной информации.

В свете вышесказанного мы считаем, что при составлении программ для студентов, изучающих русский язык как иностранный, необходимо учитывать следующие важные моменты. Эти программы должны:

- 1) ликвидировать «культурную безграмотность» (студент должен знать не только родную культуру и культуру России, но и общеевропейскую и мировую культуру). Социокультурная компетенция должна стать базой для решения профессиональных задач в различных социокультурных контекстах деятельности;
- 2) помочь избежать трудностей социалингвистического и социокультурного характера в любой профессиональной сфере общения;
- 3) дать возможность понять другую культуру и выработать чувство терпимости к другим обычаям, традициям, религии и образу жизни;
- 4) разрушить культурные стереотипы, которые могут препятствовать профессиональному становлению будущего специалиста;
- 5) стимулировать любознательность студентов к познанию других культур и лучшему пониманию своей родной культуры.

Кроме вышеперечисленного, программы по русскому языку как иностранному должны быть направлены на изучение моделей повседневной жизни и моделей коммуникации, а так же на изучение культуры поведения и русского речевого этикета. Только при условии включения в учебную программу всех этих компонентов, можно говорить об успешном формировании социокультурной компетенции у иностранных учащихся.

Таким образом, социокультурная компетенция – это комплекс знаний о национальных ценностях, исторических вехах, религии, поведенческих моделях, обычаях, традициях, языке, достижениях культуры, свойственных определенному обществу и характеризующих его, а так же обуславливающих нормы поведения в этом обществе.

Процесс формирования социокультурной компетенции при изучении русского языка как иностранного должен стать неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки будущего специалиста и должен быть адекватен основным профессиональным целям и задачам их профессиональной деятельности. Данный процесс должен быть направлен не только на овладение системой знаний умений и навыков, но и на формирование мотивационной и ценностной сферы будущих специалистов.

#### Библиографический список

1. *Верещагин Е.Н., Костомаров В.Г.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1993. – С. 265.
2. *Сафонова В.В.* Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. – 2001. – №3. – С. 17.
3. *Сафонова В.В.* Изучение международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – С. 99.
4. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация: Учебное пособие. – М.: Слово / Slovo, 2000. – С. 25.
5. Требования по русскому языку для граждан зарубежных стран. Пороговый уровень / Е.Л. Корчагина и др. – М.; СПб.: «Златоуст», 2002. – С. 13.
6. Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching. Language Learning and Teaching for European Citizenship. – Council of Europe, 1996.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБРАМОВА Светлана Юрьевна, соискатель Московского гос. лингвистического ун-та им. Мориса Терезы.

АЙНАБЕК Куандык Салихулы, д-р эконом. наук, проф. Карагандинского экономического ун-та Казпотребсоюза.

АКСЕНЕНКО Т.А., канд. пед. наук, доцент Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского.

АЛЕКСАНДРОВ Константин Вячеславович, аспирант каф. лингводидактики и методики преподавания иностранных языков Нижегородского гос. лингвистического ун-та им. Н.А. Добролюбова.

АНИСИМОВА Александра Григорьевна, канд. филол. наук, доц. каф. английского языкознания Московского гос. ун-та им. М.В. Ломоносова.

АФНАСЬЕВА Татьяна Александровна, соискатель каф. теории и истории педагогики Липецкого гос. пед. ун-та.

БАРАБАНОВА Елена Ивановна, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков Липецкого гос. пед. ун-та.

БАРАНОВ Максим Владимирович, аспирант каф. педагогики и психологии профессионального обучения Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского.

БАРАНОВА Екатерина Михайловна, аспирант каф. педагогики и психологии профессионального обучения Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского.

БАРЫШЕВ Александр Александрович, д-р биол. наук, проф., зав. каф. зоологии Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

БАСКАКОВА Наталья Николаевна, аспирант каф. русского языка Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

БАТАЛОВА Тамара Павловна, канд. филол. наук, научный сотрудник каф. литературы Коломенского гос. пед. ин-та.

БАТУРИНА Виктория Юрьевна, аспирант каф. философии и политологии Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

БЕЛКИН Павел Николаевич, д-р техн. наук, проф., зав. каф. общей физики Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

БЕЛЯКОВА Ольга Юрьевна, соискатель каф. всеобщей истории искусства Московского гос. ун-та им. М.В. Ломоносова.

БИГАЕВА Элина Солтановна, соискатель каф. педагогики Северо-Осетинского гос. ун-та им. К.Л. Хетагурова.

БОЛДЫЧЕВА Вера Анатольевна, аспирант каф. философии и политологии Нижегородского гос. архитектурно-строительного ун-та.

БОРОДИНА Надежда Анатольевна, аспирант каф. современного русского языка и методики его преподавания Елецкого гос. ун-та им. И.А. Бунина.

БРАИЛКО Олеся Александровна, соискатель каф. социальной педагогики Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

БУДНИКОВА Наталья Николаевна, аспирант каф. русского языка Курского гос. ун-та.

БУЛЫЧЕВА Е.А., ст. преподаватель Удмуртского гос. ун-та.

ВАСИЛЬЕВ Александр Александрович, аспирант каф. социологии и психологии управления Орловской региональной академии государственной службы.

ВИТЕЛЬ Елена Борисовна, канд. пед. наук, доцент, докторант кафедры теории и истории культур Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ВОЛКОВ Сергей Николаевич, д-р филос. наук, проф., зав. каф. философии Пензенской гос. технологической академии.

ВОЛОСТНОВА Мария Викторовна, ассистент каф. философии Пензенской гос. технологической академии.

ВОРОБЬЕВ Борис Тихонович, канд. техн. наук, доц. каф. теоретической физики Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ВОРОБЬЕВ Дмитрий Валерьевич, канд. филос. наук, докторант каф. философии и политологии Нижегородского архитектурно-строительного ун-та.

ВОРОБЬЕВА Елена Николаевна, старший преподаватель каф. иностранных языков Вологодского гос. пед. ун-та.

ВОРОНЦОВА Ольга Романовна, канд. техн. наук, доц. каф. высшей математики Костромского гос. технол. ун-та.

ГАРЬКИНА Екатерина Николаевна, соискатель каф. педагогики и психологии профессионального обучения Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского, зам. декана факультета искусств Югорского гос. ун-та (г. Ханта-Мансийск).

ГЕРАНИНА Ольга Владимировна, старший методист отдела дополнительного профессионального образования, соискатель каф. социальной педагогики Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ГОСТЕВ Игорь Николаевич, аспирант каф. истории России Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ГРОШЕВА Татьяна Николаевна, аспирант Арзамасского гос. пед. ин-та им. А.П. Гайдара.

ГРУЗДЕВА Евгения Юрьевна, аспирант каф. теории и истории культуры Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ДАВЫДОВ Валерий Александрович, соискатель каф. педагогики и психологии Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (г. Москва).

ДЖАБИЕВ Руслан Георгиевич, аспирант каф. педагогики Северо-Осетинского гос. ун-та им. К.Л. Хетагурова.

ДЗУЦОВА Елена Константиновна, аспирант каф. педагогики Северо-Осетинского гос. ун-та им. К.Л. Хетагурова.

ЕВДОКИМОВ Александр Юрьевич, д-р техн. наук, канд. культурологии, член-корр. РАЕН, проф. каф. естественнонаучных дисциплин, теории и истории культуры, философии Государственной академии славянской культуры.

ЗАРИЦКАЯ Людмила Александровна, ст. преподаватель каф. иностранных языков естественнонаучных и инженерно-технических специальностей Оренбургского гос. ун-та.

ИБРАГИМОВ Тимур Ибрагимович, преподаватель каф. педагогики и психологии профессионального обучения Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского.

ИВАНОВ Евгений Владимирович, аспирант Курского гос. ун-та.

ИЛЮХИНА Анна Святославовна, канд. экон. наук, ст. преподаватель каф. математических методов в экономике Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

КИРИЛЛОВ Денис Владимирович, соискатель каф. педагогики и психологии Шадринского гос. пед. ин-та.

КЛАДОВА Наталья Александровна, аспирант каф. литературы Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

КОМИСОВА Оксана Викторовна, соискатель кафедры иностранных языков Курского гос. ун-та, учитель средней школы Курской области.

КРИВУЛИНА Татьяна Валерьевна, соискатель каф. педагогики и психологии профессионального обучения Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского, методист Центра социальной защиты семьи и детства.

КУЗНЕЦОВА Елена Николаевна, аспирант каф. теории и истории культуры Государственной академии славянской культуры.

---

КУЗЬМИНА Наталья Валерьевна, аспирант Уфимской гос. академии экономики и сервиса.

КУЗЬМИЧЕВ Юрий Борисович, канд. наук, доц. каф. теоретической физики Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

КУЛИКОВА Елена Евгеньевна, аспирант каф. критики СПбГК, педагог фортепиано Центра эстетического воспитания «Центр на Брянцева», лауреат Международного конкурса.

КУЛИКОВА Ирина Владимировна, преподаватель каф. отечественной истории и культуры Ивановского гос. энергетического ун-та.

КУРОЧКИНА Надежда Дмитриевна, начальник отдела по воспитательной работе Липецкого гос. технического ун-та.

КУСОВА Алла Харитоновна, ст. преподаватель каф. возрастной морфологии и физиологии спорта, соискатель кафедры педагогики Северо-Осетинского гос. ун-та.

ЛОЛАЕВА Марина Юрьевна, соискатель каф. педагогики Северо-Осетинского гос. ун-та им. К.Л. Хетагурова.

МАКСИМОВА Татьяна Михайловна, ст. преподаватель каф. иностранных языков Ивановского гос. энергетического ун-та.

МАНСУРОВА Айгуль Ильгизовна, аспирант каф. английского языка Башкирского гос. пед. ун-та им. Акмуллы.

МАРИНИН Андрей Владимирович, аспирант каф. теории и истории русского языка Арзамасского гос. пед. ин-та им. А.П. Гайдара.

МАРКЕЛОВА Виктория Михайловна, аспирант, старший лаборант каф. теории и истории русского языка Арзамасского гос. пед. ин-та им. А.П. Гайдара.

МАТЕВОСЯН Аветик Жораевич, аспирант каф. культурологии и искусствознания Кемеровского гос. ун-та культуры и искусств.

МИРОНОВ Андрей Владимирович, аспирант каф. педагогики Саратовского гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского, Балашовский филиал.

МИРЯСОВА Наталья Викторовна, аспирант каф. педагогики и психологии профессионального обучения Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского.

МУШИЧ-ГРОМЫКО Вячеслав Георгиевич, соискатель Новосибирского гос. ун-та экономики и управления.

НАГРАДОВА Любовь Сергеевна, аспирант каф. русского языка, ассистент каф. английского языка Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

НИКОЛАЕВ Евгений Львович, д-р мед. наук, доц., проф. каф. социальной психологии и менеджмента Чувашского гос. ун-та им. И.Н. Ульянова.

ОВЧИННИКОВА Инна Васильевна, соискатель каф. истории русской литературы, теории и методики преподавания литературы Воронежского гос. пед. ун-та.

ОВЧИННИКОВА Любовь Владимировна, д-р филол. наук, зав. каф. истории отечественной журналистики и культуры русской речи, зам. декана ф-та журналистики Института международного права и экономики им. А.С. Грибоедова.

ОНИПЕНКО Михаил Сергеевич, аспирант каф. эстетики, теории и истории культуры Всероссийского гос. ин-та кинематографии им. С.А. Герасимова.

ОТКИДАЧ Андрей Петрович, аспирант каф. зоологии Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ПАК СЫН Ы, соискатель каф. истории, экономики и культуры Кореи Высшего колледжа корееведения Дальневосточного гос. ун-та (ВКК ДВГУ) г. Владивостока.

ПЕКАРСКАЯ Ирина Игоревна, аспирант каф. философии и политологии Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ПЛОТНИКОВА Юлия Михайловна, соискатель каф. истории русской литературы, теории и методики Воронежского гос. пед. ун-та.

ПОСПЕЛОВА Юлия Юрьевна, ст. преподаватель каф. лингводидактики и методики преподавания иностранных языков Нижегородского гос. лингвистического ун-та им. Н.А. Добролюбова.

РОГАНОВА Лада Андреевна, аспирант каф. теории и истории педагогики Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

РОМАНОВА Екатерина Сергеевна, преподаватель Смоленского гос. ин-та искусств.

РУМЯНЦЕВ Сергей Александрович, аспирант каф. педагогики и психологии профессионального обучения Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского.

РЫСЕВА Юлия Викторовна, аспирант каф. педагогики и психологии Нижегородского гос. лингвистического ун-та им. Н.А. Добролюбова.

САДОВСКАЯ Ольга Борисовна, канд. техн. наук, доц. каф. высшей математики Костромского гос. технол. ун-та.

САЙФЕТДИНОВА Марьям Каримовна, соискатель каф. педагогики и психологии профессионального обучения Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского, зам. декана факультета информационных технологий Российского гос. ун-та инновационных технологий и предпринимательства.

САЛАХУТДИНОВА Зифа Фаниловна, ст. преподаватель каф. татарского языка и методики его преподавания Набережночелнинского гос. пед. ин-та.

СИГОЛАЕВА Лариса Михайловна, аспирант Института специальной педагогики и психологии им. Рауля Валленберга.

СИРОТИНА Марина Валерьевна, канд. биол. наук, доц. каф. зоологии Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

СКВОРЦОВА Анна Владимировна, аспирант каф. философии и культурологии Московского гос. ун-та путей сообщения, ст. преподаватель каф. теологии Московского гос. ун-та путей сообщения.

СОХРАНОВ Владимир Васильевич, д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики и психологии профессионального обучения Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского.

СУСЛОВА Елена Станиславовна, медицинский психолог Республиканской психиатрической больницы Минздравсоцразвития Республики Чувашия.

СУСЛОВА Светлана Сергеевна, аспирант каф. теории и истории русского языка Арзамасского гос. пед. ин-та им. А.П. Гайдара.

СЫРОВ Владимир Иванович, канд. филос. наук, докторант каф. философии и политологии Нижегородского архитектурно-строительного ун-та.

ТАРШИНА Ольга Михайловна, аспирант каф. истории и теории литературы Смоленского гос. ун-та.

ТЕР-АРАКЕЛЯН Этери Кареновна, аспирант каф. педагогики и психологии профессионального обучения Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского.

ТИБИЛОВА Марина Ираклиевна, аспирант каф. русского языка, Северо-Осетинского гос. ун-та им. К.Л. Хетагурова.

ТИШУЛИН Павел Борисович, соискатель каф. педагогики и психологии профессионального обучения Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского, директор Центра изучения иностранных языков и перевода Пензенского гос. ун-та.

ТОМИНА Елена Федоровна, зав. лабораторией каф. истории России Оренбургского гос. ун-та.

ТРЕТЬЯКОВА Ирина Юрьевна, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ТЮТРИНА Вера Сергеевна, аспирант каф. русского языка Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

УТЕМИСОВА Анар Алтаевна, ст. преподаватель каф. математики и физики Костанайского инженерно-экономического ун-та им. М. Дулатова (Республика Казахстан).

ФИЛАТОВ Сергей Анатольевич, соискатель каф. педагогики и психологии Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (г. Москва).

---

ХАЙРУЛЛИНА Динара Дилшатовна, аспирант каф. контрастивной лингвистики Татарского гос. гуманитарно-педагогического ун-та (г. Казань).

ХОРОШЕНИНА Татьяна Павловна, начальник отдела дополнительного профессионального образования Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ЦВЕЛЕВА Наталья Павловна, соискатель каф. русской литературы XX–XXI вв. Тверского гос. ун-та.

ЧЕКМАРЕВ Василий Владимирович, д-р эконом. наук, проф., зав. каф. экономической теории Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова, Заслуженный деятель науки РФ.

ЧЕСНОКОВА Надежда Владимировна, аспирант Института этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН, ассистент кафедры культурологии Владимирского гос. ун-та.

ЧЕСНОКОВА Наталья Викторовна, аспирант каф. педагогики начального обучения и воспитания Пермского гос. пед. ун-та.

ЧИЖ Роман Николаевич, ассистент, аспирант каф. немецкого языка Северо-Осетинского гос. ун-та.

ЧИРКОВА Вера Михайловна, преподаватель каф. русского языка Курского гос. мед. ун-та.

ШАНСКАЯ Анастасия Владимировна, аспирант каф. философии и политологии Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ШАРОНИН Олег Сергеевич, соискатель каф. социологии и управления общественными отношениями Уральской академии гос. службы (г. Екатеринбург).

ШАРОНИНА Наталья Петровна, соискатель каф. социологии и управления общественными отношениями Уральской академии гос. службы (г. Екатеринбург).

ШАУЛОВ Сергей Михайлович, канд. филол. наук, доц. каф. зарубежной литературы и страноведения Башкирского гос. пед. ун-та им. М. Акмуллы.

ШЕВЧЕНКО Оксана Владимировна, аспирант каф. современной русской литературы Литературного института им. А.М. Горького.

ШЕТЛЕ Тайбат Владимировна, аспирант каф. английского языкознания Московского гос. ун-та им. М.В. Ломоносова.

ШИКИНА Александра Николаевна, доц. каф. истории и теории музыки Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ШУБЕНИНА Ольга Сергеевна, соискатель каф. педагогики и психологии профессионального обучения Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского, ст. преподаватель Российского гос. ун-та инновационных технологий и предпринимательства.

ЯКОВЛЕВА Юлия Александровна, аспирант каф. философии и социологии Санкт-Петербургского гос. морского технического ун-та (СПбГМТУ).

ЯНКОВСКАЯ Оксана Вячеславовна, аспирант каф. философии и политологии Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

# CONTENT

## Memory

**V.V. Chekmaryov**

Fortune got tired to bless him...

*Nekrasov Kostroma State University*

## Natural Science

**P.N. Belkin**

Electrochemical-thermal modification of materials on the basis of iron and titanium

*Nekrasov Kostroma State University*

**B.T. Vorobyov, J.B. Kuzmichev**

Dynamic forces research with the view of multi-rotary systems' group drive

*Nekrasov Kostroma State University*

**A.P. Otkidach, A.A. Barishev**

Microbiological parameters of farming young sturgeon fish to meet the specifications of lukewarm waters

*Nekrasov Kostroma State University*

**M.V. Sirotina**

Dermatoglyphic polymorphism of caws planum nasolabiale of some caw families in "Karavaevo" pedigree farm

*Nekrasov Kostroma State University*

## Philology

**A.G. Anisimova**

Regularities in translating terminological word combinations (particular, in liberal arts, and social and political sciences)

*Moscow State University*

**N.N. Baskakova**

Structural and semantic interplay of paroemae and idioms as part of phraseological units (on the material of works by A.I. Levitov)

*Nekrasov Kostroma State University*

**T.P. Batalova**

Pushkin's rhyme "voln:poln" and how it is used

*Kolomna State Pedagogical University*

**N.A. Borodina**

Structural and semantic peculiarities of sentences based on the pattern "who – think(s) – what"

*Elets State University*

**N.N. Budnikova**

Human behavior as viewed comparatively in Russian, English and German folk songs

*Kursk State University*

**E.N. Vorobyova**

Interrogative sentence and context

*Vologda State Pedagogical University*

**T.N. Grosheva**

Semantics generating process in derivatives from word-forming nest with the summit «bogaty» (rich)

*Arzamas State Pedagogical Institute*

**S.A. Zhivotyagina**

Author's message in the novel "Idiot" by F.M. Dostoyevskiy as revealed through description of characters' eyes

*Voronezh State Pedagogical University*

**N.A. Kladova**

Predestination of N.A. Nekrasov as a poet in F.M. Dostoyevskiy's creative view

*Nekrasov Kostroma State University*

**T.M. Maximova**

Chronotop in "Prose poem" by Charles Baudelaire

*Ivanovo State University of Energy*

**A.I. Mansurova**

Verbal modes in manipulating public consciousness

*Bashkir State Pedagogical University (Ufa)*

**A.V. Marinin**

Willow platting vocabulary in dialects of Vadskiy region, Nizhegorodskaya province

*Arzamas State Pedagogical Institute*

**V.M. Markelova**

Word-forming nest with the summit "anxiety" as the centre of cognominal lexical-semantic field in lyric by A. Block

*Arzamas State Pedagogical Institute*

**L.S. Nagradova**

Concept "Slavic Soul" in phraseological unit "soul" in plays by A.N. Ostrovskiy

*Nekrasov Kostroma State University*

**I.V. Ovchinnikova**

Chronological paradoxes in "Demikotonov's book" in the chronicle "Soboryane" (Cafedral Folk) by N.S. Leskov)

*Voronezh State Pedagogical University*

**L.V. Ovchinnikova**

Contemporaneity in its absolute terms in the "Ship Thicket" by M.M. Prishvin as both fairy and political novel

*Institute of International Law and Economics (Moscow)*

**J.M. Plotnikova**

Leskov's traditions in prose works by Shukshin in the story "Letter"

*Voronezh State Pedagogical University*

**E.S. Romanova**

Lyrical hero in works by A. Mezhirov

*Smolensk State Institute of fine arts*

**Z.F. Salahutdinova**

Colourful vocabulary in literary works by Vahit Imamov

*Naberezhnye Chelny State Pedagogical Institute*

**S.S. Suslova**

Word-forming nest with the summit "delat" (do/make) in modern Russian literary language

*Arzamas State Pedagogical Institute*

**O.M. Tarshina**

Tetrameter choree in I.A. Bunin's writing

*Smolensk State University*

**M.I. Tibilova**

Aspects of studying the new word in modern Russian language

*North-Ossetian State University*

**I.J. Tretyakova**

Occasional phraseology in journalistic genre

*Nekrasov Kostroma State University*

**V.S. Tyutrina**

Personal language peculiarities of characters in the novel "Decade" by S. Lipkin

*Nekrasov Kostroma State University*

**D.D. Hairullina**

Concept "ogon" (fire) in the inward nature of English and Tatar phraseological units

*Tatar State Humanitarian-Pedagogical University (Kazan)*

**N.P. Tzveleva**

Poem "Slavic Maidens" by A.I. Odoyevskiy in context of journalistic style of the journal "Russkaya Beseda"

*Tver State University*

**R.N. Chizh**

Allonym in literary discourse (on the material of the German language)

*North-Ossetian State University*

**S.M. Shaulov**

"Night complaints" by Martin Opitz and genre canon of "Evening Song"

*Bashkir State Pedagogical University (Ufa)*

**O.V. Shevchenko**

Mythological symbol in lyric by Jury Kuznetsov about the Great Patriotic War of 1941–1945

*Gorky Literary Institute (Moscow)*

**T.V. Shettle**

Lexicographic criteria of compiling a dictionary of English banking terms for academic needs

*Moscow State University*

**Philosophy. Sociology. Politology**

**V.A. Boldicheva**

Culture as social memory of unity among people  
*Nizhny Novgorod University of Architecture and Building*

**A.A. Vasilyev**

Bureaucracy at civil service: factors of formation and ways of elimination

*Orel Regional Academy of Public Service*

**S.N. Volkov, M.V. Volostnova**

Phenomenology of dreams: from ancient exegetics to modern existentialism

*Penza State Technological Academy*

**D.V. Vorobyov, V.I. Sirov**

From Nothing to Something. Or what is Nothing?  
*Nizhny Novgorod University of Architecture and Building*

**I.V. Kulikova**

Image of new language in existential philosophy  
*Ivanovo State University of Energy*

**B.G. Mushich-Gromiko**

N. Bor's Complementarity principle and philosophy of reference

*Novosibirsk State University of Economics and Management*

**I.I. Pekarskaya**

Torah Commandments as value in Judaism  
*Nekrasov Kostroma State University*

**A.V. Skvortsova**

Social-philosophic conceptions of the European and Russian conservatism: E. Burke and K.N. Leontiev

*Moscow State Transport University*

**A.V. Shanskaya**

Revival of the traditions of paganism  
*Nekrasov Kostroma State University*

**O.S. Sharonin**

The institutionalization aspects of local community in the government system of a small northern town

*Ural Academy of Public Administration (Ekaterinburg)*



**N.P. Sharonina**

The need in education common to young people from the town of Langepas: contradictions in background conditions and in realization

*Ural Academy of Public Administration (Ekaterinburg)*

**J.A. Yakovleva**

Confronting religious communities: truth and fiction  
*St. Petersburg State Marine Technical University*

**O.V. Yankovskaya**

Peculiarities and specific features of the culture of young people in Russia

*Nekrasov Kostroma State University*

## **Economics and Management**

**V.V. Chekmaryov**

Semantics of redefinition of Modernization of Russian Education: Economic aspect

*Nekrasov Kostroma State University*

**K.S. Aynabek**

Land property and rent in socialization of agrarian relations

*Karaganda University of Economics of Kazakh Consumers Union*

## **Culturology. Art Criticism**

**V.J. Baturina**

Definitions "Public Relations" as sociocultural phenomenon

*Nekrasov Kostroma State University*

**O.J. Belyakova**

St. Mary Magdalene Alter in Tiefenbronn: historical background of studies and typological aspects

*Moscow State University*

**E.B. Vitel**

Holistic approach to studies of art of the XX century

*Nekrasov Kostroma State University*

**E.J. Gruzdeva**

Rozanov's myth about Egypt

*Nekrasov Kostroma State University*

**A.J. Evdikimov, E.N. Kuznetsova**

Ancient Egyptian civilization and the problems of today

*State Academy of Slavic Culture (Moscow)*

**A.G. Matevosyan**

Dialogue of cultures as a theoretical problem of modern culturology

*Kemerovo State University of Culture and the Arts*

**M.S. Onipenko**

Compositional types of cinema frames (fine arts traditions in creative camera work of Russian cinematography in the second half of the XX-th century).

*Russian State Institute of Cinematography (Moscow)*

**A.N. Shikina**

Antinomies and metamorphoses in the music of the Romantic era

*Nekrasov Kostroma State University*

## **History**

**I.N. Gostev**

Mobilization policy of Kostroma Soviet and Party authorities in the years of Civil war

*Nekrasov Kostroma State University*

**Pak Sin Y**

Marriage rites of the Koreans in Sakhalin and Korea

*Far Eastern State University (Vladivostok)*

## **Pedagogy and Psychology**

**S.J. Abramova**

Developing creativity in schoolchildren as a key trend in optimizing the teaching process at school today

*Moscow State Linguistic University*

**T.A. Afanasyeva**

Actualization of psychological basis of morality in rehabilitation of young people with addictive behavior

*Lipetsk State Pedagogical University*

**A.S. Bigaeva**

Military education in North Caucasus in the second half of XVIII century – in 1917

*North-Ossetian State University*

**E.N. Garkina**

Artistry mode in developing abilities for music in preschool children

*Penza State Pedagogical University*

**T.P. Horoshenina, O.V. Geranina**

Characteristic features of social and professional self-determination of graduates of pedagogical classes

*Nekrasov Kostroma State University*

**V.A. Davidov**

Creativity as psychological and pedagogical category of the head of public school

*Academy of professional retraining and improvement of professional skill of pedagogical cadres (Moscow)*

**E.K. Dzutsova**  
Aesthetics of ethnic and pedagogical heritage  
of Costa Hetagurov

*North-Ossetian State University*

**D.V. Kirillov**  
Historic preconditions of taking health as value  
in Russian pedagogy of the XX century  
*Shadrinsk State Pedagogical Institute*

**N.V. Kuzmina**  
Structure of world outlook level as the basis of  
personal identity  
*Ufa State Academy of Economics and Service*

**E.E. Kulikova**  
Psychological experimentation as a guide for pi-  
ano pedagogy

**N.D. Kurochkina**  
Modernization of learning process on the basis  
of evolutionary approach  
*Lipetsk State Technical University*

**M.J. Lolaeva**  
The role of the Ossetian enlightener Ts. Am-  
balov in systematization and preserving folk arts  
monuments for upbringing of youth  
*North-Ossetian State University*

**J.J. Pospelova**  
Pedagogical discourse and its characteristics  
*Nizhny Novgorod State Linguistic University*

**L.A. Roganova**  
Studies on children's tourist societies  
*Nekrasov Kostroma State University*

**L.M. Sigolaeva**  
Formation of recreation skills of autistic children  
and young people in the centers of work with teens  
and post-teens  
*Raoul Wallenberg Institute of Special Pedago-  
gy and Psychology (St. Petersburg)*

**T.V. Krivulina, V.V. Sohranov**  
Socialization of children in rehabilitation centres:  
theoretical and practical approach  
*Penza State Pedagogical University*

**N.V. Miryasova, V.V. Sohranov**  
Organizational aspect of educator's profession-  
al activity  
*Penza State Pedagogical University*

**E.S. Suslova, E.L. Hikolaev**  
Discursive attitudes of patients with neurotic  
disorders  
*Chuvash State University*

**E.F. Tomina**  
Reflective Thought by John Dewey in modern  
education  
*Orenburg State University*

**N.V. Chesnokova**  
Social activity as a sign of socialcultural adapta-  
tion of foreign students in Russia  
*Institute of Ethnology and Anthropology of  
Russian Academy of Sciences*

**N.V. Chesnokova**  
Studies on cultivating Faith, Hope, and Love  
*Perm State Pedagogical University*

**O.S. Shubenina, T.A. Aksenenko**  
Higher education as a basis for development of  
abstract thinking, mature personality, and readiness  
for professional socialization  
*Penza State Pedagogical University*

### **Integrating experience into Secondary School**

**E.A. Bulicheva**  
General trends in optimizing methods of teach-  
ing Russian in national schools  
*Udmurt State University*

**O.V. Komisova**  
Round-the-clock school in modern education  
*Kursk State University*

**V.V. Sohranov, A.K. Ter-Arakelyan**  
Interrelation of adaptive school development and  
vocational training in home system of education  
*Penza State Pedagogical University*

### **Integrating experience into Higher Education**

**K.V. Alexandrov**  
Examples of implementation of multimedia com-  
plex into learning process for teaching foreign lan-  
guage vocabulary  
*Nizhny Novgorod State Linguistic University*

**E.I. Barabanova**  
Classification of audiovisual means of present-  
ing learning material, particularly in teaching foreign  
languages  
*Lipetsk State Pedagogical University*

**O.A. Brailko**  
Military etiquette and communication mode in  
cadetship as a basis for law education of the military  
*Nekrasov Kostroma State University*

**R.G.Djabiev, A.H. Kusova**

The influence of the state of mind on the effectiveness of physical stamina of students of Sports and non-sports Departments

*North-Ossetian State University*

**L.A. Zaritskaya**

Aesthetical creativity in linguistic education of future designers

*Orenburg State University*

**T.I. Ibragimov**

Modern approaches to the concept "readiness for professional pedagogical action"

*Penza State Pedagogical University*

**E.V. Ivanov**

Individual work model based on telecommunication technologies for students-translators

*Kursk State University*

**O.R. Vorontsova, O.B. Sadovskaya, A.S. Iliuhina**

Topic maps in learning higher mathematics as an instrument in forming professional qualities

*Kostroma State Technological University,  
Nekrasov Kostroma State University*

**A.V. Mironov**

Research as a basis of creative personality developments

*Saratov State University*

**J.V. Riseva**

Creative approach in school career at an early stage

*Nizhny Novgorod State Linguistic University*

**P.B. Tishulin, V.V. Sohranov**

Influence of competent action of a foreign language teacher on the development of student's professional skills

*Penza State Pedagogical University*

**V.V. Sohranov, M.V. Baranov, E.M. Baranova**

Competent pedagogical activity as a factor of success in learning process

*Penza State Pedagogical University*

**V.V. Sohranov, S.A. Rumyantsev**

Conditions of students' effective self-development and self-education

*Penza State Pedagogical University*

**M.K. Sayfedinov, V.V. Sohranov**

Work experience of future experts in emergency situations as a factor of their self-regulation development

*Penza State Pedagogical University*

**A.A. Utemisova**

Role play as an instrument of forming decision-making skills in students of economics

*Kostanai Engineering and Economic University (Kazakhstan)*

**C.A. Filatov**

Computer technologies in helping realize potential for creativity of students with physical and sensory disabilities

*Academy of professional retraining and improvement of professional skill of pedagogical cadres (Moscow)*

**V.M. Chirkova**

Professional education: Example of forming socio-cultural competence in the process of learning Russian as a second language

*Kursk State Medical University*

## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

1. Статьи направляются в редакцию в электронном и бумажном виде в 1 экземпляре. Электронный вариант статьи может быть представлен на диске (CD-R) или вложением в электронное письмо.

2. **Электронный вариант статьи** выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович.doc)

3. **Компьютерный набор статьи** должен удовлетворять следующие требования: формат – А4; поля – по 2,5 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

### 4. Построение статьи:

4.1. Индекс УДК (присваивается в библиотеке по названию статьи и ключевым словам).

4.2. Автор (фамилия и инициалы).

4.3. Название статьи (аббревиатура в названии недопустима).

4.3. Аннотация, объясняющая цель работы, актуальность проблемы (не более 6 строк).

4.4. Ключевые слова (5–6 слов или словосочетаний, несущих в тексте основную смысловую нагрузку).

4.5. Текст статьи.

4.6. Библиографический список (указывается в алфавитном порядке, нумеруется).

*Фамилия и инициалы автора, название статьи, аннотация и ключевые слова должны быть переведены на английский язык.*

### 5. Оформление библиографического списка:

\* Статья в журнале: Фамилия и инициалы авторов, соавторов (до 3). Название статьи // Название журнала. – Год. – №. – С. От–до.

\* Статья в сборнике трудов: Фамилия и инициалы авторов. Название статьи // Назв. сб. трудов. – Место издания: Издательство, год. – С. От–до (Тр. / Назв. учеб. заведения или науч. учреждения. – № вып.).

\* Монография или книга: Фамилия и инициалы авторов. Название. – Место издания: Издательство, год. – С. От–до; или Название / Под ред. Инициалы и фамилия. – Место издания: Издательство, год. – С. От–до (или число страниц в книге \_\_с.).

\* Авторские свидетельства и патенты: А. с. номер. Название.

\* Автореферат: Фамилия и инициалы. Название: Автореф. дис. ... канд. ... наук / Назв. учеб. заведения. – Город, год. – \_\_с.

6. **Библиографические ссылки** в тексте статьи оформляются квадратными скобками с указанием порядкового номера издания по библиографическому списку и страниц. Например [2, с. 25–26].

7. **Максимальный объем** текста статьи с аннотацией, ключевыми словами и библиографическим списком не более 10–11 страниц машинописного текста.

8. **Единицы измерения** даются в соответствии с международной системой единиц (СИ).

9. **Рисунки, схемы, диаграммы.** В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например (рис. 2). Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений.

10. **Таблицы.** Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word (формат\*.doc) и располагаются в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например (табл. 2). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается.

11. **Математические и физические формулы** выполняются только в редакторе MS Equation.

12. **Сведения об авторе** указываются в конце статьи на отдельной странице:

– фамилия, имя, отчество (полностью);

– ученая степень, ученое звание, должность;

– информация о месте учебы аспиранта либо соискательства автора (кафедра, вуз полностью);

– отрасль науки и специальность предполагаемой защиты;

– наличие правительственных званий, относящихся к профессии;

– адрес электронной почты;

– почтовый адрес с индексом

– контактные телефоны.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ**

**ВЕСТНИК**  
**КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО**  
**УНИВЕРСИТЕТА им. Н.А. НЕКРАСОВА**

Материалы опубликованы в авторской редакции

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован  
в Центральном территориальном управлении  
Министерства Российской Федерации  
по делам печати, телерадиовещания  
и средств массовых коммуникаций (г. Тверь)

Свидетельство о регистрации ПИ № 5-0022 от 26 апреля 2000 г.

ИД №03618 от 25.12.2000  
Подписано в печать 18.03.2009  
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. л. 43,0  
Тираж 1000 экз.  
Изд. № 232.

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**