

ВЕСТНИК

КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА
и м. Н.А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Выходит с 1995 г.

2009 Том 15

ОСНОВНОЙ ВЫПУСК

№ 4

октябрь – декабрь

Учредитель
Костромской государственный университет
имени Н.А. Некрасова



СОДЕРЖАНИЕ

ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ

- 6 А.К. Сухов, Т.П. Копейкина
Две формы разряда униполярного пробоя газа

ИСТОРИЯ

- 12 С.Н. Брежнева
Бухарский эмират периода протектората
России в трудах ученого-востоковеда
Д.Н. Логофета
17 Т.Н. Юдина, В.В. Чекмарёв
Экономическая политика царя Петра I
Алексеевича

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

- 22 А.В. Барашкова
Роль мифологических мотивов в произведениях славянской фэнтези
26 А.В. Дроздова
Особенности художественного метода
Ф.М. Достоевского и И.С. Тургенева в романах «Бесы» и «Новь» (к проблеме «Достоевский и Тургенев: творческий диалог»)
30 А.Ю. Карпиленко
«...Хорошим примером человек живет»
(по роману Ф.М. Достоевского «Подросток»)
34 Я.Р. Коздринь
Символ лестницы в книге Н.В. Гоголя «Выбранные места из переписки с друзьями»
39 Т.С. Круглова
Лирический диалог как способ эстетического самоопределения русского символизма
43 Т.Ю. Малкова
Мотив воскрешения в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита»
48 В.С. Малых
Проблема культурной традиции в творческом осмыслении Н. Гумилева и Г. Аполлинера
51 В.С. Мартынов
Лингвокультурные коды заглавий англоязычных художественных текстов
54 А.В. Перетягина
Композиционные параллели романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» и романа И.С. Тургенева «Отцы и дети»
58 Л.В. Татаренкова
«Сестры-лихорадки» в стихотворениях А.П. Григорьева и А. Фета
61 О.Р. Темиришина
Традиции символизма в лирике О. Седаковой

- 64 **Н.Ю. Честнова**
Литературный слог как черта речевого портрета подпольного парадоксалиста (Достоевский «Записки из подполья»)

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

- 68 **О.Г. Амирова**
Содержание семантической роли субъекта при английских глаголах управления
- 72 **Л.Ю. Астахина**
Семантические и словообразовательные связи регионального слова
- 77 **Р.Р. Ахунзянова**
Контекстно-семантические особенности функционирования английского модального глагола *must* как маркера выводного знания
- 81 **Г.И. Багрянцева**
Военная лексика в «Записках» Г.Р. Державина
- 87 **Ю.Е. Балабаева**
Автореферентные эвиденциальные конструкции немецкого языка с глаголом *scheinen* (к проблеме межкультурных различий маркеров эвиденциальности)
- 91 **М.Ю. Балабанова**
Характеристика процесса обучения в английских и русских идиомах
- 94 **Л.Б. Балашова-Куканова**
Психологическая составляющая дискурса вопрошания
- 98 **О.Н. Блохина**
Некоторые особенности просодической реализации общего вопроса в диалоге-интервью
- 101 **Е.Н. Богатырева**
Семантическое поле фразеологизмов и паремий с компонентом «вода» в русском языке (особенности соотношения их внутренней формы и актуального значения)
- 106 **Л.В. Васильева**
Языковые способы реализации категории модальности в новостном дискурсе американской прессы (диахронический аспект)
- 110 **П.П. Виноградова**
Этноязыковая специфика наименований выпечных изделий в говорах Костромской области (на материале названий пирогов, мотивированных видом начинки)
- 114 **Т.Г. Волошина**
Формальная и коммуникативная организация полипредикативного предложения с паратаксисом и гипотаксисом в диалогических текстах киносценариев
- 117 **Е.А. Давыдова**
Повтор в публицистическом тексте
- 123 **М.В. Дедюкова**
Риторические приёмы в дискурсе немецких журналов «Der Spiegel» и «Focus»

- 126 **Л.А. Дмитрук**
Служебные слова пьесы А.О. Аблесимова «Мельник-колдун, обманщик и сват» в Словаре русского языка XVIII века»
- 131 **М.А. Жилетежева**
Прецедентные феномены в средствах массовой информации
- 133 **Е.В. Зацепина**
«Естество дружбы» в немецких и русских паремиях как возможность вербализации концепта «друг»
- 136 **Е.А. Зуева**
Стереотипные модели вербализации актов поведенческой коммуникации в художественных текстах современной немецкой литературы
- 139 **Е.Е. Кидярова**
Образный строй стихотворения Иосифа Бродского «Элегия» в соотношении с авторским англоязычным переводом
- 142 **А.С. Комаров**
Компоненты конструкций с чужой речью
- 149 **О.В. Комягина**
Об изменениях акцентной структуры двусложных слов с вариантным ударением
- 153 **Н.П. Кунавина**
Особенности концептуального содержания и стилистического использования книжной фразеологии в романе Б. Пастернака «Доктор Живаго»
- 157 **В.В. Мишланов**
Сочетательные потенции временных форм глаголов с адвербиалиями времени в русском языке
- 162 **А.Ю. Моклакова**
Смысловое преобразование фразеологических единиц русского языка с компонентом числительным в системе речи
- 166 **Л.Н. Новикова**
Способы формирования лексико-семантических групп в современных говорах
- 169 **Л.Е. Остапова**
Перевод окказиональных сложных субстантивов как межкультурный трансфер
- 173 **О.В. Печаткина**
Содержание и объем многозначного слова
- 177 **А.А. Полещикова**
Косвенное волеизъявление в современном английском языке
- 183 **А.Г. Рябов**
Терминологическая номинация как результат переноса значения
- 186 **М.С. Савинова**
Профессия как часть социального статуса и ее отражение в просодических характеристиках речи

- 190 **Т.Н. Сергеева**
Семантическое поле термина «Corpus Data» (предметная область «корпусная лингвистика»)
- 195 **М.Х. Токмакова**
Проблемы эмотивной лексики кабардино-черкесского языка (на материале произведений А. Кешокова)
- 200 **И.Ю. Третьякова**
Аспекты моделирования современной фразеологии
- 203 **Е.В. Цветкова**
К вопросу о типологии костромских топонимов (на материале топонимии междуречья Покши и Мезы)
- 208 **И.В. Шведова**
Исторический аспект падежной системы немецкого и русского языков
- ФИЛОСОФИЯ. ЭСТЕТИКА**
- 212 **А.Н. Авдонин**
Парадигма универсализма-антиуниверсализма в философии
- 217 **И.А. Андреев**
Софиологический контекст мировоззрения о. А. Меня
- 221 **М.В. Воронина, Т.Л. Белкина**
Идея ненасилия в контексте философии Шри Чинмоа
- 226 **А.Л. Высоцкая**
Особенности мифологической коммуникации в ранних формах сознания
- 230 **А.В. Шаповал**
О влиянии искусственного интеллекта на современную индустриальную культуру
- ПОЛИТОЛОГИЯ. СОЦИОЛОГИЯ**
- 233 **Т.В. Абрамова, С.Н. Жирякова, И.А. Ильева**
Культура повседневности и речевое поведение личности
- 237 **Е.А. Зайцева, И.А. Савченко**
Парадоксы взаимообусловленности процессов социокультурной интеграции
- 242 **Д.Г. Михайличенко**
Социокультурные условия развития технологий массовой манипуляции психикой в современном обществе
- 244 **О.В. Токарева**
Личностные особенности женщины-политика, оказывающие влияние на её благоприятный имидж в условиях трансформации современного российского общества
- 249 **А.Э. Нуриджанов, Н.А. Мешавкина, Д.Г. Михайличенко**
Социальные технологии интенсивного управления малыми предприятиями как фактор стабилизации в условиях кризиса
- 252 **Е.О. Савченко**
Имперская внешняя политика США и ее инновационный характер
- 256 **Д.А. Шахов**
Автономия труда: социально-исторический аспект
- 260 **Е.Д. Шетулова**
Антропологические проблемы посткапиталистического общества
- 264 **А.В. Яковлева**
Американский образ жизни и американские ценности
- КУЛЬТУРОЛОГИЯ. ИСКУССТВОЗНАНИЕ**
- 270 **В.А. Бондарев**
В.В. Розанов о «колебании полового напряжения» и «культуре»
- 272 **Е.Ю. Борисова, Н.Ю. Погорелова**
Стилистические особенности композиторов Нового направления русской духовной музыки
- 275 **Е.Ю. Груздева**
Изучение культуры Древнего Египта в России на рубеже XIX–XX века
- 279 **С.А. Губанов**
Духовное восхождение личности как онтологический феномен бытия в размышлениях о. П.А. Флоренского
- 285 **Н.К. Кашина**
Проблема понимания онтологии творчества В. Розановым в контексте русской литературы Серебряного века
- 289 **Е.В. Килимник**
Культурно-исторические особенности развития дворцово-замковых комплексов на землях Венгерской короны в конце XIV – начале XVII века
- 296 **Г. Р. Консон**
Взаимосвязь интонации и образа в методе анализа И.Я. Рыжкина
- 302 **Л.В. Малацай**
Стилистические тенденции нового направления в духовно-музыкальных композициях А.В. Никольского
- 306 **М.С. Ситова**
Мультикультурное общество. Его характеристики и способы достижения
- 309 **Е.С. Чичканов**
Интерактивность как средство художественной выразительности
- 314 **К.Ю. Горбунов**
Школа Шлеина
- 319 **С.Н. Суздальцева**
Возможности черного цвета в ракурсе эстетико-семиотической парадигмы (на примере эпохи Ренессанса)

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

- 324 **Е.М. Аношина**
Условия эффективного влияния тренинга на формирование профессиональных умений личности
- 328 **Т.А. Бекоева**
Творческое сотрудничество российского академика А.М. Шёгрена с горскими просветителями
- 331 **А.А. Бушуева**
Социально-педагогические механизмы преодоления страхов, вызванных компьютерными играми, у младших школьников
- 335 **Р.Б. Годжиева**
Воспитание культуры толерантности в народной педагогике осетин
- 339 **Т.В. Гудина**
Педагогические условия социокультурной реабилитации детей-инвалидов
- 343 **Т.В. Кривулина**
Особенности готовности будущих педагогов к педагогическому сопровождению социализации детей с ограниченными возможностями
- 346 **Н.А. Лупанова**
Готовность личности к самоопределению в информационном поле деятельности как психолого-педагогическая проблема
- 350 **О.И. Маховская**
Сила литературной традиции в воспитании российских детей
- 354 **Н.В. Молчанова**
Влияние эмоций на содержание коммуникативного взаимодействия
- 358 **Н.А. Пашкова**
Сущность и содержание понятия «педагогический дискурс» в современном иноязычном образовании
- 362 **А.В. Повshedный**
Воздействие социальных обстоятельств на эмоционально-волевую сферу и психическое развитие современных подростков в контексте факторного подхода
- 365 **Л.Л. Портянская**
Стратегическое управление в системе современного образования: концептуализация понятий и подходов
- 371 **Л.А. Роганова**
Методическое обеспечение воспитания индивидуальности подростка в языковой среде учреждения дополнительного образования детей
- 374 **А.А. Рычаго**
Анатомия кризисов в контексте теории длинных волн Н.Д. Кондратьева: историко-педагогический аспект

- 379 **Р.З. Сабанчиева**
Акмеологические технологии успешной самореализации преподавателя высшей школы в профессиональной деятельности
- 383 **М.Л. Симонян**
Проблема интереса в психолого-педагогической литературе
- 385 **Н.О. Смирнова**
Использование фитнес программ в практике физического воспитания студенческой молодежи
- 387 **В.А. Сухоруков**
Содержательно-структурная характеристика социокультурной социализированности подростков
- 390 **Ф.М. Хубиева**
Индивидуализация обучения как психолого-педагогическая проблема

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

- 395 **В.В. Алеев**
Полифония на уроках музыки (заметки автора учебно-методического комплекса «Музыка»)
- 398 **А.К. Павлов**
Построение системы управления профильным обучением в общеобразовательной школе
- 403 **Н.М. Цепкова**
Интегрированное обучение как фактор формирования готовности учащихся к проявлению профессионально значимых компетенций
- 408 **П.Н. Шабров**
Социально-педагогические риски как характерная черта современной российской школы
- 412 **М.В. Шапошникова**
Инновационные и традиционные формы работы со школьниками в Костромском музее-заповеднике

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 415 **Л.Ю. Баскова**
Тенденции развития отечественного профессионального образования в первой половине XIX века (на примере Архангельской губернии)
- 418 **Н.Н. Бельков**
Ведущие аспекты построения системы педагогического управления современным техникумом
- 424 **Е.В. Воробьева**
Эффективность и рациональность использования песенного материала в формировании лингвистической и социокультурной компетентностей у будущих учителей иностранного языка

- 428 **А.Г. Воронков**
Развитие начального и среднего профессионального образования в условиях государственно-частного партнерства
- 431 **Ю.В. Гусарова**
Основные направления исследований системы среднего профессионального образования в конце XX века
- 435 **В.А. Заславская, Т.А. Иванова**
Цели и содержание математического образования в трудах В.В. Репёва
- 439 **Г.А. Кручинина, И.А. Большакова**
Использование информационных и коммуникационных технологий в музыкальном образовании (история, проблемы)
- 443 **Т.В. Кривулина, В.В. Сохранов**
Диагностика сформированности профессиональных умений будущих специалистов социальной службы
- 448 **Ф.С. Кудзиева**
Социально-профессиональная интеграция молодежи в условиях современного российского общества
- 450 **С.М. Кунницына**
Модель формирования ответственности у студентов в целостном образовательном процессе педагогического вуза
- 455 **Н.Л. Куров**
Обучение игре на духовых инструментах в контексте личностно-ориентированной педагогики
- 458 **Н.А. Лупанова**
Методика выявления взаимосвязи информационного развития личности с ее готовностью к профессиональному самовыражению
- 465 **С.А. Румянцев, Т.И. Ибрагимов**
Развитие готовности будущих специалистов к проявлению творческих основ профессиональной деятельности
- 469 **В.В. Сохранов, О.М. Смирнова-Депутатова**
Модель формирования профессиональных умений у будущих педагогов в условиях профилизации образовательной среды педагогического вуза
- 472 **В.В. Сохранов**
Формирование опыта профессионального саморегулирования будущих инженеров по предупреждению чрезвычайных ситуаций в непрофильном вузе
- 475 **О.В. Старикова**
Дифференцированный подход в профессиональном обучении переводчиков
- 479 **М.В. Стурикова**
Активные формы обучения коммуникативной компетенции студентов профессиональных вузов
- 481 **С.Ю. Темина**
Анализ содержания и организации подготовки будущих учителей к принятию решений в профессиональной деятельности
- 485 **Н.А. Чалых**
Модель формирования готовности студентов к профессионально значимому восприятию личности преподавателя иностранного языка
- 489 **Н.А. Чалых, В.В. Сохранов**
Условия профессионально значимого восприятия студентами личности преподавателя иностранного языка
- 497 **Г.Н. Чубрина**
Оценка сформированности компетенций студентов в процессе высшего профессионального образования
- 501 **Е.В. Граб**
К вопросу о формировании педагогического мастерства будущих учителей музыки в педагогическом колледже
- 503 **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**
- 509 **SUMMARY**

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

Журнал включен в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени кандидата и доктора наук.

ДВЕ ФОРМЫ РАЗРЯДА УНИПОЛЯРНОГО ПРОБОЯ ГАЗА

Экспериментально установлены две формы существования разряда униполярного пробоя газа, зависящих от частоты следования прикладываемых высоковольтных импульсов. Переход от одной формы разряда к другой происходит в узком диапазоне частот. Частота перехода растет с увеличением давления газа и уменьшением амплитуды импульсов. В области перехода наблюдается развитие неустойчивости разряда и гистерезис его параметров.

Ключевые слова: разряд униполярного пробоя газа, высоковольтные импульсы потенциала, частота следования импульсов, свечение, вольтамперная характеристика, неустойчивость разрядного столба, гистерезис.

Введение

Разряд униполярного пробоя газа (УПГ) возникает в трубке с разреженным газом под действием высоковольтных импульсов потенциала одной полярности, прикладываемых к единственному внешнему покрытию-электроду (ПЭ) [1–3]. Исследования данного типа разряда актуальны вследствие того, что создаваемая таким разрядом плазма является «чистой», т.е. в разрядной камере отсутствуют металлические электроды, которые могут распыляться, загрязняя плазму. Кроме того, способ формирования разряда высоковольтными импульсами позволяет создавать условия для генерации химически активных радикалов типа монооксида углерода СО и атомарного водорода Н, которые имеют большое практическое применение в плазмохимии и атомно-водородной энергетике.

Предметом экспериментальных исследований в данной работе являются вольтамперная характеристика разряда УПГ, длина его области свечения и параметры заряженной компоненты плазмы разряда. Использовалась экспериментальная установка, описанная ранее [3].

1. Вольтамперные характеристики разряда УПГ при разной частоте следования импульсов потенциала

Исследуемые характеристики разряда УПГ – объем области свечения и ток – существенно зависят от параметров его возбуждения. Область свечения разряда УПГ имеет вид конуса с основанием у ПЭ. Увеличение амплитуды импульсов потенциала на покрытие-электрод, приводит к увеличению длины области свечения разряда (рис. 1). При исследовании этого влияния были построены зависимости длины разряда от амплитуды импульсов потенциала при разной частоте их следования (рис. 2).

Обнаружено, что при малой частоте следования импульсов потенциала положительной полярности (рис. 2а) длина области свечения во всем исследованном диапазоне амплитуды импульсов достаточно мала (до 40 см). При этом ток разряда относительно других режимов значительно больше. Поэтому данная форма разряда УПГ получила название сильнооточной. При частоте положительных импульсов более 800 Гц, начиная с некоторой амплитуды, наблюдается резкое возрас-

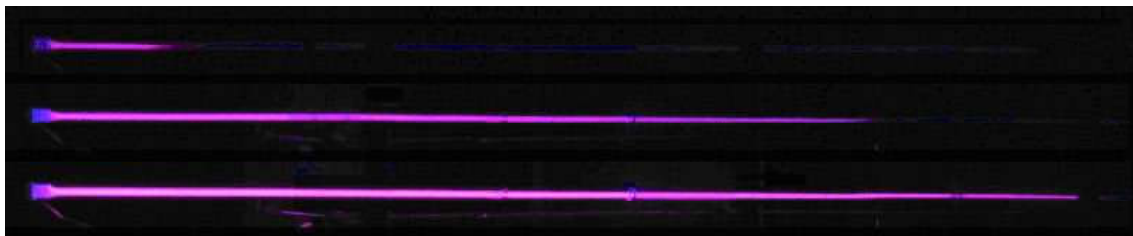


Рис. 1. Характер свечения разряда УПГ при разной амплитуде импульсов положительного потенциала (сверху вниз): $\varphi_{ПЭ} = 5 \text{ кВ}, 10 \text{ кВ}, 15 \text{ кВ}$, частота следования импульсов $f_i = 1100 \text{ Гц}$, давление воздуха $p = 1 \text{ Торр}$, длина покрытие-электрода $L_{ПЭ} = 2 \text{ см}$ (расположен слева)

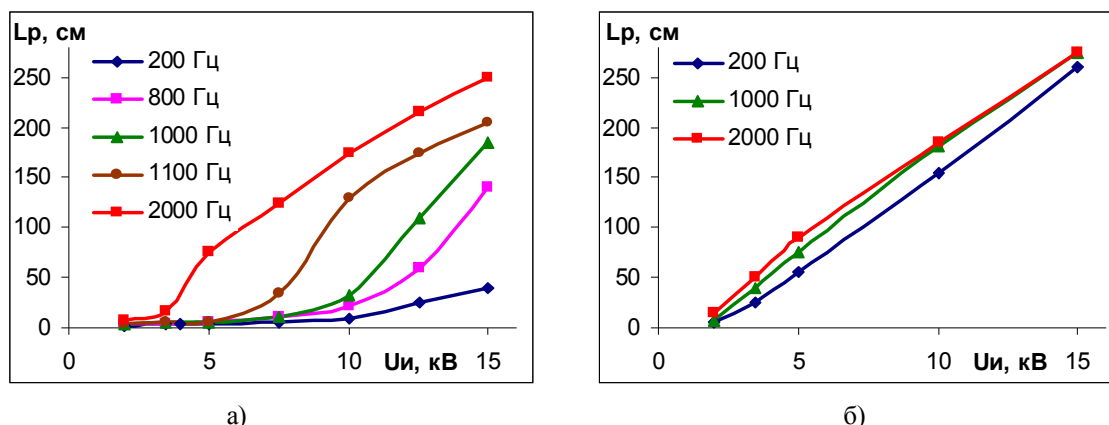


Рис. 2. Зависимости длины свечения разряда УПГ от амплитуды положительных (а) и отрицательных (б) импульсов потенциала при разной частоте их следования. Давление воздуха $p = 1 \text{ Torr}$, длина покрытие-электрода $L_{пэ} = 2 \text{ см}$

тание длины области свечения разряда (более 130 см), после которого она растет более плавно. Данная форма разряда УПГ названа слаботочной, поскольку характеризуется малыми значениями разрядного тока.

С увеличением частоты импульсов область резкого роста длины свечения разряда смещается в сторону меньших значений амплитуды импульсов. Т.е. при большей частоте следования импульсов положительной полярности условия для развития разряда являются более благоприятными. Переход между сильноточным и слаботочным режимами происходит резко, и носит пороговый характер.

При росте амплитуды импульсов потенциала отрицательной полярности длина разряда УПГ также увеличивается, но область резкого увели-

чения длины свечения разряда отсутствует. При этом характер возрастания длины разряда практически не зависит от частоты следования импульсов (рис. 2б), т.е. для импульсов потенциала отрицательной полярности их частота практически не влияет на объем свечения разряда, лишь несколько увеличивая его яркость. Ток разряда при отрицательных импульсах невелик и соответствует значениям тока слаботочной формы разряда импульсов положительной полярности.

Важным параметром разрядов в газе служит их вольтамперная характеристика (ВАХ). Зависимость тока разряда от напряжения ВАХ позволяет определить удельную проводимость объема разряда, оценить параметры плазмы. Исследования показали (рис. 3), что ВАХ разряда УПГ существенно зависит от полярности импульсов по-

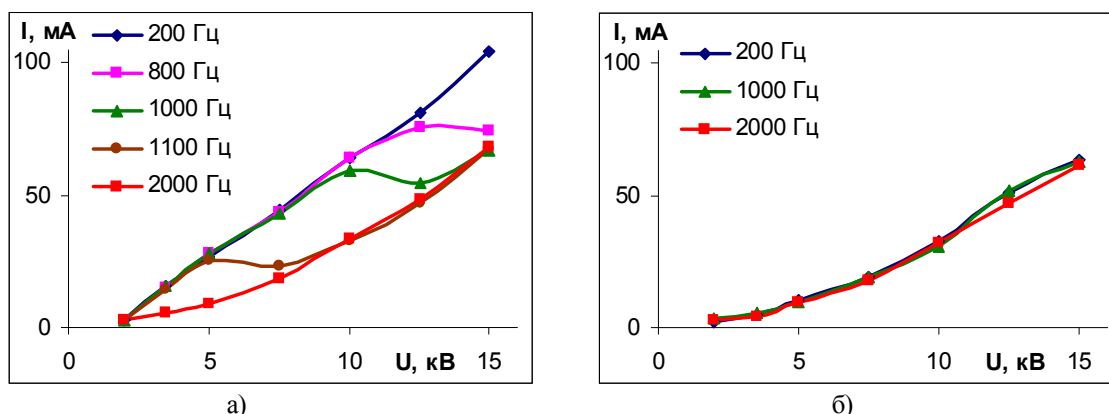


Рис. 3. Вольтамперные характеристики разряда УПГ при положительных (а) и отрицательных (б) импульсах потенциала при разной частоте их следования. Давление воздуха $p = 1 \text{ Torr}$, длина покрытие-электрода $L_{пэ} = 2 \text{ см}$

тенциала на ПЭ. При их положительной полярности частота следования импульсов сильно влияет на вид ВАХ, а при отрицательной такого влияния не наблюдается.

Для положительной полярности импульсов на ПЭ (рис. 3а) можно выделить две формы разряда: сильноточную (при частоте следования импульсов менее 800 Гц) и слаботочную (при частоте более 1100 Гц). Ток сильноточной формы разряда превышает ток слаботочной в 1,5–3 раза. Сильноточная форма характеризуется линейно нарастающей ВАХ (кривая 200 Гц , рис. 3а) с практически постоянным наклоном для всего диапазона амплитуды импульсов. В слаботочной форме разряда наклон нарастания ВАХ меняется при увеличении амплитуды импульсов. Однако при амплитуде импульсов до 5 кВ наклон ВАХ существенно меньше, чем для сильноточной формы, а при амплитуде более 5 кВ наклон ВАХ близок к наклону сильноточной формы.

Для импульсов отрицательной полярности наблюдается только слаботочная форма разряда (рис. 3б) во всем исследованном диапазоне частот следования импульсов. В этом случае ВАХ аналогична характеристике разряда при положительной полярности импульсов частотой более 1100 Гц . Т.е. высокие значения амплитуды тока разряда УПГ и линейная ВАХ с постоянным наклоном наблюдаются лишь для импульсов положительной полярности малой частоты (менее 800 Гц). В этих условиях проявляются механизмы, приводящие к увеличению тока разряда при той же амплитуде

импульсов, а, следовательно, к возрастанию вкладываемой в разряд импульсной мощности относительно положительных импульсов частотой более 1100 Гц или отрицательных импульсов всего исследованного диапазона частот.

Поведение сопротивления объема разряда УПГ при разной амплитуде импульсов также обнаруживает существование двух форм разряда (рис. 4). В сильноточной форме минимальное сопротивление разряда в импульсе существенно меньше, чем в слаботочной, составляя для амплитуды импульсов от 2 до 15 кВ , соответственно, от 183 до 74 кОм для сильноточной формы и от 500 до 139 кОм для слаботочной.

Полагая, что область свечения разряда соответствует области ионизованного газа, то ее форма близка к усеченному конусу. Сопротивление R проводника такой формы с малым диаметром d , большим D , длиной L и при удельной проводимости среды σ , равно:

$$R = \frac{4}{\pi \cdot \sigma} \frac{L}{d \cdot D}.$$

Согласно данному выражению, сопротивление R обратно пропорционально квадрату диаметра, и оно определяется в основном той областью конуса, где диаметр меньше и близок к d , т.е. основное сопротивление разряда сосредоточено в область свечения с меньшим диаметром (на рис. 1 справа). Там же наблюдается и наибольшее падение потенциала, и, следовательно, максимальное продольное поле. Из сопротивления разряда можно вычислить его удельную проводимость σ :

$$\sigma = \frac{4}{\pi \cdot R} \frac{L}{d \cdot D} = \frac{4}{\pi} \frac{L}{d \cdot D} \frac{I}{U},$$

здесь I – ток, а U – напряжение на разряде. Анализ данного выражения показывает, что, хотя для сильноточной формы ток разряда УПГ в импульсе больше, его длина существенно меньше (рис. 2а) и заранее определить характер проводимости достаточно трудно. Удельная проводимость разряда – важный параметр, она позволяет оценить, например, плотность заряженных частиц в плазме разряда. В квазистационарном случае проводимость слабоионизованного газа равна [4, с. 44]:

$$\sigma = \frac{e^2 \cdot n_e}{m_e \cdot v_m},$$

где e – заряд, n_e – концентрация, m_e – масса электронов, v_m – эффективная частота столкновений электронов с нейтральными частицами (для воз-

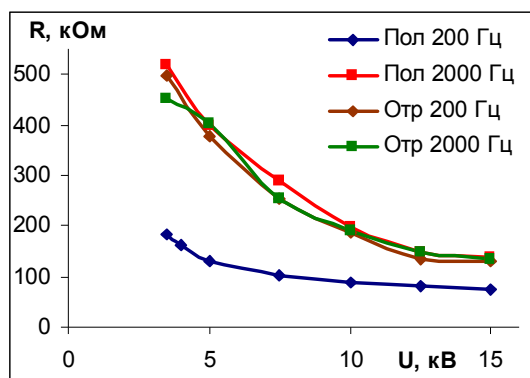


Рис. 4. Зависимость минимального сопротивления разряда УПГ от амплитуды положительных и отрицательных импульсов потенциала при разной частоте их следования. Условия аналогичные предыдущему рисунку

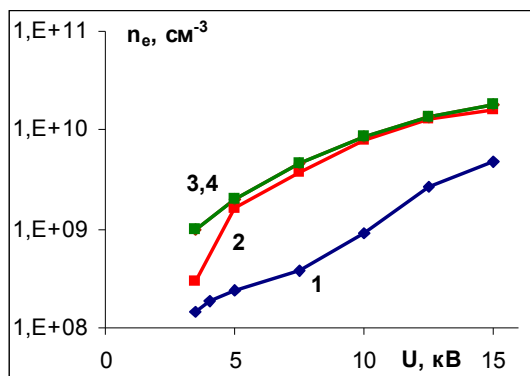


Рис. 5. Зависимость концентрации зарядов в плазме разряда УПГ от амплитуды положительных (1 – 200 Гц, 2 – 2000 Гц) и отрицательных (3 – 200 Гц, 4 – 2000 Гц) импульсов потенциала при разной частоте их следования. Условия аналогичные предыдущему рисунку

духа $\nu_m/p = 3,9 \cdot 10^9 \text{ л}/(\text{с} \cdot \text{Торр})$ [4, с. 42]). Из этой формулы можно получить выражение, позволяющее оценить концентрацию электронов в разряде УПГ:

$$n_e = \frac{e^2}{m_e \cdot \nu_m} \frac{4}{\pi} \frac{L}{d \cdot D} \frac{1}{R}.$$

В наших экспериментах регистрируется минимальное значение сопротивления разряда в импульсе (рис. 4). Поэтому по данной формуле можно оценить максимальную концентрацию заряженных частиц в импульсе.

Расчет показал, что сильноточному режиму соответствует меньшая концентрация заряженных частиц (рис. 5), что еще раз свидетельствует о менее благоприятных условиях возбуждения разряда в этом случае. Концентрация заряженных частиц устанавливается в результате динамического равновесия между процессами ионизации и гибели. Если принять, что процессы ионизации определяются давлением и амплитудой прикладываемых импульсов и слабо зависят от их полярности, можно предположить, что в сильноточном режиме существуют более интенсивные процессы гибели заряженных частиц, обусловленные полярностью импульсов.

Итак, сильноточная форма разряда УПГ характеризуется во всем исследуемом диапазоне амплитуды импульсов малыми размерами области свечения разряда, линейной ВАХ с практически постоянным сопротивлением разрядного

столба и реализуется импульсами положительной полярности малой частоты. Слаботочная форма разряда УПГ имеет большую длину области свечения, нелинейную ВАХ и наблюдается при большой частоте следования для положительной полярности импульсов и во всем диапазоне частот для отрицательной полярности импульсов.

Переход от сильноточной к слаботочной форме разряда при положительной полярности импульсов наблюдается в узком диапазоне частот шириной около 300 Гц. Например, для давления $p = 1 \text{ Торр}$ переход происходит в диапазоне 800–1100 Гц. В области перехода ВАХ имеет участок с отрицательным сопротивлением, на котором повышение амплитуды импульсов потенциала приводит к уменьшению максимального тока разряда в импульсе. Это свидетельствует о возможности возникновения неустойчивости параметров разряда при определенных условиях. Такая неустойчивость наблюдается в виде периодических (период 1–2 с) изменений длины области свечения разрядного столба и немонотонном распределении интенсивности свечения по его длине [3].

II. Зависимость граничной частоты от давления и амплитуды импульсов

Для ПЭ длиной 10 см измеряли частоту следования импульсов, при которой длина разряда начинала резко возрастать и уменьшаться. Диапазон давлений составлял от 0,25 до 2 Торр. Амплитуда импульсов изменялась от 4 до 15 кВ. На ПЭ прикладывались импульсы положительной полярности длительностью по полуширине 10 мкс.

Для заданной амплитуды импульсов потенциала частота генератора постепенно увеличивалась от минимального до максимального значения, при этом регистрировалась верхняя граничная частота резкого возрастания длины разряда. Затем частоту генератора постепенно уменьшали, определяя нижнюю граничную частоту резкого уменьшения длины. Области переходов не совпадали при увеличении и уменьшении частоты.

Обработка экспериментальных результатов показала (рис. 6), что при увеличении давления воздуха в трубке верхняя граничная частота импульсов для фиксированной амплитуды импульсов сдвигалась в сторону больших частот (более чем в 2 раза). Увеличение амплитуды импульсов приводило к уменьшению верхней граничной частоты. Аналогичное поведение наблюдалось

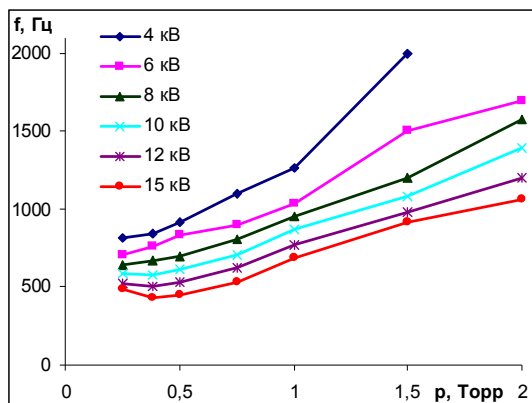


Рис. 6. Изменение верхней граничной частоты от давления воздуха для разной амплитуды импульсов потенциала

для нижней граничной частоты. Резкое изменение длины разряда при небольшом изменении частоты свидетельствует о пороговом характере переходного процесса, т.е. резком изменении механизма разряда.

Для определения характера величины влияющей на изменение механизма разряда построим зависимость амплитуды импульсов, при которой происходит переход от одного режима к другому на верхней граничной частоте 1000 Гц от давления. Частота 1000 Гц выбрана из тех соображений, что для наших диапазонов давления и амплитуды импульсов при всех напряжениях граничная частота наблюдается в области от 820 до 1020 Гц . Из построенной зависимости (рис. 7) следует, что амплитуда перехода прямо пропорциональна давлению. Это свидетельствует о том, что отношение амплитуды импульсов к давлению $\varphi_{пз}/p$ постоянно для всего диапазона давлений при фиксированной граничной частоте. Оно составляет в среднем $7,3 \text{ кВ/Торр}$ для верхней граничной частоты и $5,5 \text{ кВ/Торр}$ для нижней граничной частоты. Отклонение от среднего не превышает 8% .

Амплитуда импульсов потенциала определяет максимальное значение электрического поля в разрядной трубке под действием которого происходит пробой газа. Отношение электрического поля к давлению газа E/p является важнейшей характеристикой разрядных процессов [4, с. 43–48], оно определяет энергетический спектр и температуру электронов, их дрейфовую скорость и другие параметры разряда. В результате можно предположить, что изменение механизма разряда на

граничной частоте происходит при некотором пороговом значении приведенного электрического поля E/p . Если за характерный размер принять длину разрядной трубки $l_{пр} = 2,8 \text{ м}$, то приведенные поля $E/p = \varphi_{пз}/(l_{пр} \cdot p)$ для верхней и нижней граничной частоты будут составлять примерно $26 \text{ В/(см} \cdot \text{Торр)}$ и $20 \text{ В/(см} \cdot \text{Торр)}$, соответственно.

Для более детального исследования характера изменения разряда УПГ при изменении частоты импульсов была построена зависимость длины разряда от частоты при ее увеличении и уменьшении (рис. 8).

В данной зависимости наблюдается гистерезис, т.е. граничная частота изменения длины разряда при увеличении частоты (кривая А) не совпадает с граничной частотой при ее уменьшении (кривая В). При давлении $p = 0,5 \text{ Торр}$ явление гистерезиса выражено наиболее сильно. Как при уменьшении, так и при увеличении давления воздуха в трубке гистерезис уменьшается. Наблюдаемый гистерезис интенсивности свечения разряда свидетельствует об аналогичном изменении и других его параметров, в частности тока разряда, вкладываемой в разряд мощности и других, т.к. эти параметры взаимосвязаны [3].

Для газовых разрядов гистерезис их характеристик довольно распространенное явление. Гистерезис в изменении интенсивности свечения плазмы при увеличении и уменьшении мощности ВЧ генератора наблюдается, например, в области перехода ВЧ-разряда из моды с низкой плотностью плазмы в моду с высокой плотностью [5]. В качестве физической причины появления гис-

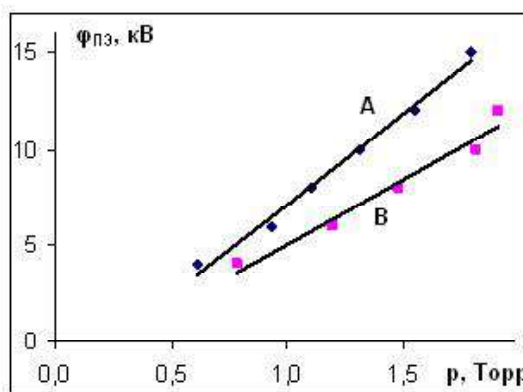


Рис. 7. Зависимость от давления амплитуды импульсов, при которой происходит переход от сильноточного режима к слаботочному (А) и наоборот (В) на частоте 1000 Гц

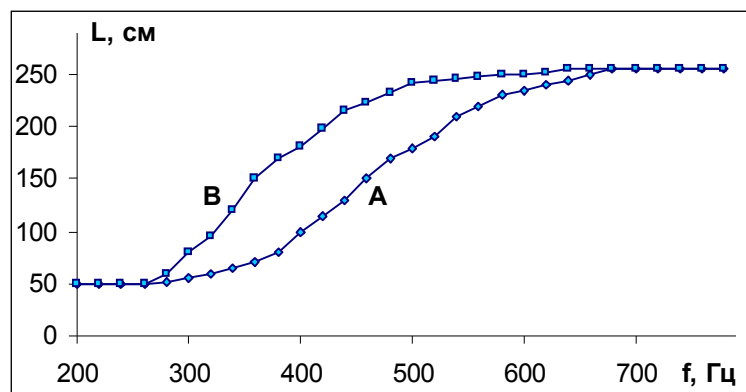


Рис. 8. Изменение длины разряда УПГ от частоты следования импульсов потенциала.

Кривая А – увеличение частоты, В – уменьшение.

Давление воздуха $p = 0,5$ Торр, $\varphi_{пз} = 15$ кВ

терезиса предложена нелинейная зависимость мощности, вложенной в плазму, от мощности ВЧ генератора. Она является следствием нелинейной зависимости эквивалентного сопротивления плазмы от концентрации электронов и проявляется при условиях, когда эквивалентное сопротивление плазмы мало по сравнению с выходным сопротивлением генератора.

Заключение

Экспериментально установлено существование двух форм разряда униполярного пробоя газа в зависимости от частоты следования прикладываемых высоковольтных импульсов.

При низкой частоте следования импульсов положительной полярности наблюдается сильно-точная форма разряда униполярного пробоя газа характеризуемая во всем исследуемом диапазоне амплитуды импульсов малыми размерами области и интенсивности свечения разряда, линейной вольтамперной характеристикой с практически постоянным сопротивлением разрядного столба и более низкой концентрацией заряженных частиц в плазме разряда.

При большой частоте следования импульсов для положительной полярности и во всем диапазоне частот для импульсов отрицательной полярности наблюдается слаботочная форма разряда униполярного пробоя газа, характеризуемая большой длиной и интенсивностью излучения области свечения, нелинейной вольтамперной характеристикой и более высокой концентраци-

ей заряженных частиц в плазме разряда.

Переход от одной формы разряда к другой для положительной полярности импульсов происходит резко в узком диапазоне частот. Частота перехода растет с увеличением давления газа и уменьшением амплитуды импульсов. В области перехода наблюдается развитие неустойчивости разряда с частотой порядка 1 Гц, которая проявляется в виде периодического изменения длины разрядного столба и немономонном распределении интенсивности свечения по его длине. При увеличении и уменьшении частоты генератора обнаружен гистерезис длины разрядного столба.

Библиографический список

1. Герасимов И.В. Патент РФ №2076381 «Поверхностный и объемный источник зарядов одного знака» (приоритет от 25.03.1991), БИ 9 (1997).
2. Герасимов И.В. Излучательные свойства разряда униполярного пробоя газа // Журнал технической физики. – 1994. – Т. 65. – С. 30–35.
3. Герасимов И.В., Сухов А.К., Конейкина Т.П. Влияние частоты следования импульсов высоковольтного потенциала на параметры разряда униполярного пробоя газа // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2009. – №3. – С. 30–34.
4. Райзер Ю.П. Физика газового разряда: Учеб. руководство: Для вузов. 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Наука, 1992. – 536 с.
5. Александров А.Ф. и др. Особенности индуктивного ВЧ-разряда низкого давления // Физика плазмы. – 2007. – Т. 33. – №9. – С. 802–827.

БУХАРСКИЙ ЭМИРАТ ПЕРИОДА ПРОТЕКТОРАТА РОССИИ В ТРУДАХ УЧЕНОГО-ВОСТОКОВЕДА Д.Н. ЛОГОФЕТА

В статье автор анализирует труды ученого-востоковеда Д.Н. Логофета, посвященные истории Бухарского эмирата периода протектората России. Особое внимание уделено вопросу возможного присоединения Бухарского эмирата к России, который активно обсуждался в русском обществе в начале XX века.

Ключевые слова: Бухарский эмират, протекторат, Россия, Д.Н. Логофет, востоковедение, историография, Средняя Азия, присоединение.

Середина XIX века является своего рода рубежом в изучении истории Бухары в России. После признания Бухарой протектората России в 1868 г. взаимоотношения их складывались на основе двух договоров 1868 и 1873 годов. Согласно договору от 23 июня 1868 года самаркандские и каттакурганские земли вместе с верховьем реки Зарафшан отходили к России; эмир обязался уплатить России контрибуцию в размере 500 тысяч рублей и отказался вести дипломатические сношения с другими странами, кроме России; русским подданным разрешалось иметь в эмирате караван-сарай, приобретать недвижимое имущество и вести беспрепятственную торговлю [1, л. 49]. Бухара, таким образом, потерпев поражение в войне с русскими, впала в вассальную зависимость от России, и эмир Музаффар, вчерашний враг России, отныне являлся ставленником «белого царя» на бухарском престоле. После установления Россией протектората над Хивинским ханством в 1873 году, между Россией и Бухарским эмиратом был заключен новый, так называемый дружеский договор. Он был подписан в Шахрисябсе 24 сентября 1873 г. и состоял из 18 статей, в которых многое перекликалось с договором от 23 июня 1868 г. Правда, в новом договоре имелись некоторые добавления. Так, согласно 15-й статье, Бухарскому эмирату разрешалось иметь в Ташкенте своего постоянного представителя, который должен был жить там за счет эмира и в эмирском доме [20, с. 58–61]. Согласно 16-й статье договора, царское правительство должно было иметь в Бухаре своего политического представителя. Большое значение имел 17-й пункт договора, где говорилось об отмене рабства [2, л. 16].

Установление вассальной зависимости Бухары от России активизировало процесс изучения истории Бухарского эмирата в русской востоковедческой историографии.

Деятельность представителей русского практического востоковедения на этом этапе изучения истории Бухары в России была, главным образом, связана с конкретными задачами освоения территории и природных богатств ханства. Русские ученые исследовали геологию, географию, почву, растительный и животный мир, историю Бухары. В 70–80-х гг. природные условия Каратегина и Дарваза изучал В.Ф. Ошанин, географию Хисарского и Кулябского бекств – Н.А. Маев [17], геологию – И.В. Мушкетов [18]. Почвенные и естественно-географические исследования в Юго-Восточных бекствах эмирата вели почвовед А.Л. Ножкин, геолог П. Василевский и ботаник М. Культиасов. Топографией Восточной Бухары и Памира, а затем всего эмирата долгое время занимался И.В. Зарубин. Геологические и физико-географические исследования в Восточной Бухаре и на Памире проводились Д. Наливкиным, А. Архангельским и др., геоботанические исследования – М. Поповым; зоологические – В. Лаздиным и выдающимся русским ученым А.П. Федченко [21], ему принадлежат большие заслуги и в географических исследованиях Бухарского эмирата. В изучении флоры Бухары большие заслуги имеют О.А. и Б.А. Федченко, В.Л. Комаров и крупный русский ученый В.И. Липский, который результаты своего исследования опубликовал в виде трехтомной монографии [6]. В.И. Липский также изучал хисарские ледники и географию Восточной Бухары. Член Туркестанского кружка археологии Л. Зимин изучал архео-

логию Карши, Зияуддина, Кермине, Гиждувана, Бахауддина и Старой Бухары. Профессор Н. Кенджога, М. Андреев и В. Григорьев изучали языки народов эмирата.

Русские ученые, исследуя природные богатства Бухары, ее историю и культуру, стремились в какой-то мере помочь бухарскому населению избавиться от нищеты и несправия. В своих работах, записках, статьях они изображали мрачную бухарскую действительность и тем самым возбуждали в русских людях симпатию и добрые чувства к народу Бухары. Более того, некоторые из указанных русских ученых обращались к бухарскому эмиру и кушбеги (первый помощник эмира) с предложением о наиболее лучшем использовании природных богатств страны. Особенно остро в работах исследователей практического направления в конце XIX – начале XX в. обозначилась проблема существования Бухары как протектората России.

Конец XIX – начало XX века можно обозначить, как второй этап развития российской историографии присоединения Средней Азии к России. Произведения историков носят теперь более строгий, научный характер. Авторы пытаются не только систематизировать имеющийся у них в наличии материал, но и дать анализ произошедшим недавно событиям. При этом они используют труды первых историков-востоковедов. К этому периоду относятся работы, специально посвященные истории взаимоотношений России и Бухарского эмирата в период протектората.

Среди работ данного периода очень показательны произведения ученого-востоковеда Д.Н. Логофета [8; 9; 10; 11; 12; 13], написанные в форме исторических очерков. В своей работе «В горах и на равнинах Бухары» Логофет подробно характеризует Бухарское ханство. О завоевании Бухарского ханства он, в частности, пишет: «В 1868 г. вследствие вызывающего образа действий эмира Музаффера, собравшего значительные войска, начавшие нападения на нашу линию, был сформирован особый отряд, который, наступая со стороны Ташкента, постепенно после кровопролитных боев взял бухарские крепости: Джизак, Самарканд и Каттакурган. Таким образом, почти вся долина реки Зарафшан была завоевана и присоединена к России» [15, с. 21. Однако вскоре фанатично настроенное духовенство вынудило эмира Музаффера вновь подняться на борьбу с Россией. После поражения на Зерабулакских

высотах 2 июля 1868 г. Бухарский эмир подписал мир с Россией, заранее согласившись на все условия «которые могли быть поставлены командующим войсками» [15, с. 22]. Таким образом, по прошествии времени, используя сведения более ранних историков и очевидцев, автор имел возможность беспристрастно проанализировать события, произошедшие почти полвека назад.

Самым серьезным и фундаментальным трудом Логофета является его произведение «Бухарское ханство под русским протекторатом» [7]. Оно содержит сведения об истории Бухарского эмирата, его жизни под русским протекторатом, о народонаселении, климатических условиях, фауне и флоре, путях сообщения, административном устройстве, торговле, судопроизводстве. В предисловии автор пишет: «Этот труд, являясь результатом свыше 10-летнего знакомства со страной, имел, может быть, некоторые небольшие дефекты, во всяком случае, может дать самое полное и всестороннее представление о Бухарском ханстве, интерес к которому в обществе, по видимому, в последнее время вновь стал пробуждаться» [7, т. 1, с. 6].

Логофет отмечает, что Бухарский эмират был завоеван Россией в 1868 г. силой оружия. В первой главе он подробно описывает завоевание Бухарского эмирата. Автор приводит свидетельства о несерьезном отношении высших чинов к среднеазиатским проблемам, ссылаясь при этом на М.И. Венюкова: «Покойный Черняев неоднократно вспоминал случай, когда канцлер князь Горчаков во время его доклада совершенно не мог ориентироваться в среднеазиатских вопросах и даже не имел достаточных географических сведений, систематически путая города и области Средней Азии с Сибирью. И эта неосведомленность вместе с незнанием географии Азии привели во многом к крайне печальным результатам, а страх перед Англией был в то время среди дипломатов так велик, что даже те успехи в Средней Азии, которыми Россия была обязана стоявшим здесь на страже Туркестанским генерал-губернаторам, сводились распоряжениями центральных дипломатических ведомств на нет» [7, т. 1, с. 9].

Большой вред, по мнению автора, принесло игнорирование мнения людей, хорошо изучивших ситуацию в среднеазиатском регионе. Ссылаясь на М.А. Терентьева, автор пишет: «Мнение генерала Черняева о том, что Бухара не дол-

жна сохранять независимости, не было принято во внимание и государство это продолжало существовать исключительно в силу увлечения буферною системою и боязни Англии» [7, т. 1, с. 10]. Согласно архивным документам, Туркестанский генерал-губернатор М.Г. Черняев в 1882 г. обратился к министру иностранных дел Г.К. Гирсу с запиской «О судьбе Бухарского эмирата, Хивинского ханства и Мерва» [4, л. 20–23]. В ней он предлагал как можно скорее присоединить упомянутые страны, в особенности Бухару, к России [4, л. 20–23]. 24 июня 1882 г. эта записка была обсуждена на особом совещании царских министров в Петербурге, созданном министерством иностранных дел. Совещание, однако, отклонило предложение Черняева и предписало ему проводить по отношению к Бухаре мирную политику [4, л. 24–32].

Д.Н. Логофет в одной из своих работ отмечает, что два номинально зависимых от эмира бекства (нечто вроде губерний дореволюционной России) Восточной Бухары – Каратегин и Дарваз – были присоединены к Бухаре в 1877–1878 гг. при помощи царских войск [16, с. 233]. В архивных источниках по этому вопросу никаких указаний не имеется. Однако кажется сомнительным, что царские власти в 1877–1878 гг. оказывали бухарскому эмиру вооруженную помощь, так как было известно, что эмир Музаффар готовился к войне против России.

Логофет повествует также о бесправном положении коренного населения в Бухарском эмирате, о произволе бухарской администрации, которая далека была от мысли совместного существования с Россией. Обо всем этом он писал в произведении «Страна бесправия. Бухарское ханство и его современное состояние», которое специально было посвящено вниманию III Государственной думы [14]. При работе над книгой Логофет использовал архивный материал, которым располагала канцелярия Туркестанского генерал-губернаторства. В этом труде крупными штрихами очерчено архаическое среднеазиатское государство с его деспотическим правлением. Логофет резко критиковал министерство иностранных дел за то, что оно выступило против открытого вмешательства русских во внутренние дела Бухары [14, с. 142, 168, 169]. «...Признав существование полунезависимого Бухарского ханства под протекторатом России, – пишет автор, – министерство иностранных дел затем совершенно почти устранило себя от всех вопросов, свя-

занных с этим государством... Оно совершенно не считало нужным выдвинуть бухарский вопрос, находя это дело, по-видимому, слишком сложным и щекотливым» [14, с. 169–170]. Стремясь доказать неизбежность присоединения Бухары к России, автор в самых мрачных тонах рисовал внутреннее положение эмирата, рассказывал о тяжелой жизни народных масс, называл бухарцев «вымирающим народом» [14, с. 8, 9, 207], обвинял Россию в том, что она «... за 40-летний период своего протектората действительно почти ничего не сделала в Бухаре» [14, с. 142]. Называя бухарцев «вымирающим народом», автор хотел убедить русское общественное мнение в том, что, если Бухара в ближайшее время не будет присоединена к России, население ее вымрет.

Используя работу Логофета, власти Туркестана энергично взялись за «разрешение бухарского вопроса». В 1909 г. бухарский вопрос и отчасти хивинский были обсуждены в Ташкенте на двух совещаниях, созданных 2 и 3 февраля Туркестанским генерал-губернатором генерал-адъютантом П.И. Мищенко и 10 и 11 августа новым Туркестанским генерал-губернатором генерал-лейтенантом А.В. Самсоновым, назначенным на место первого [3, л. 1–9, 32–40, 41–44, 45–54]. На совещании выявилось две точки зрения: первая – Самсонова и поддержавшего его самаркандского генерал-губернатора Галкина о немедленном подчинении Бухары. «Наша цель – поглотить Бухару» [3, л. 45–54] – заявил Самсонов. Кстати, он настаивал и на ликвидации мусульманской армии: «Боевые качества населения, безусловно, упали, и не в наших интересах вновь пробуждать старые инстинкты, обучая бухарцев ношению оружия» [3, л. 45–54]. Сторонники второй точки зрения (Минорский, Лютш, Губаревич-Радобильский) считали преждевременным немедленное поглощение Бухары Россией. Обсудив бухарский вопрос, участники совещания приняли решение: как можно скорее присоединить Бухарский эмират к России [3, л. 45–54].

В ответ на решения ташкентских совещаний министерство иностранных дел во главе с гофмейстером А.П. Извольским подготовило специальный документ, составители которого в принципе не возражали против присоединения Бухары к России, но высказались лишь против немедленного присоединения [3, л. 45–54]. 28 января 1910 года при Совете министров состоялось особое совещание под председательством П.А. Сто-

лыпина, который заявил, что в данное время возбуждение вопроса о присоединении Бухары к России является преждевременным, так как до присоединения необходимо провести в эмирате реформы и тем самым подготовить его к включению в состав империи [3, л. 65–68]. С конца 1910 г. в отношении Бухары и Хивы правительство России берет курс на временное сохранение их фиктивной независимости. Отныне в политике царизма в отношении этих вассальных стран на передний план выдвигается вопрос о проведении в них некоторых реформ с тем, чтобы подготовить их к присоединению к России.

О необходимости проведения реформ в Бухарском эмирате говорилось в уже упомянутой нами работе Д.Н. Логофета «Бухарское ханство под русским протекторатом». Сам автор считал, что книга «Страна бесправия. Бухарское ханство и его современное состояние» «не давала представления о многих подробностях, а поэтому появилась настоятельная необходимость пополнить эту проблему, предприняв новую работу, могущую представить детальную картину Бухарского ханства» [7, т. 1, с. 350], каковым и явился труд «Бухарское ханство под русским протекторатом».

В этой работе Логофет пишет, что бухарский эмир, относящийся поначалу во времена правления генерал-губернатора К.П. Кауфмана весьма корректно к России, чувствуя ее колоссальную силу, поднимал постепенно голову. «Превращение это, — пишет Логофет, — резко бросается в глаза тем старым туркестанцам, которые знают Бухару со времени ее завоевания и помнят ту предупредительную исполнительность, которой отличалось, во всяком случае, бухарское правительство по отношению каких-либо требований со стороны русских властей» [7, т. 1, с. 13]. Это отношение являлось наглядной характеристикой того положения, которое занимало завоеванное Бухарское ханство, переживавшее, по мнению знатоков Востока, переходный период перед окончательным присоединением к России. Предполагалось образовать внутри Бухарского эмирата новые среднеазиатские области и ввести в них русскую администрацию.

Однако этого не случилось. Напротив, бухарское государство стало более независимым, а его глава не только не подчинялся туркестанскому генерал-губернатору, но и стоял выше его по иерархии, благодаря пожалованному ему чину полного генерала, звания генерал-адъютанта и ор-

дена Андрея Первозванного. Еще лет 10–15 назад во время приезда в Бухару туркестанского генерал-губернатора, эмир должен был лично встречать его, как высшего представителя русской власти в крае. В настоящее же время порядок этих встреч изменился, генерал-губернатора встречают одни чиновники, эмир же в своей резиденции ожидает его с визитом. С европейской точки зрения, пишет автор, это в порядке вещей, но «Азия имеет свои особенности, с которыми всегда необходимо считаться, а т.к. Бухара после Турции является хранительницей заветов мусульманского мира, занимая в нем первое место, и долгое время мусульмане наглядно видели, как глава этого государства подчинялся заместителю русского Ак-падишаха (белого царя), то подобная перемена крайне невыгодна для России, умаляя ее значение во всей Азии, где все держится, исключительно опираясь на престиж, а не на сравнительно незначительные военные силы» [7, т. 1, с. 14].

Таким образом, отблеск грозного могущества России блекнет и исчезает. Падению престижа России в мусульманском мире способствует также, по мнению автора, поражение ее в русско-японской войне. Из-за всего этого интересы русских подданных в Бухаре оказались забытыми, а сами они были низведены до положения бесправной категории населения, в то время как бухарские подданные в России получили все права коренного русского населения. Введенная на территории Бухарского эмирата в 1893 г. русская юрисдикция для русского населения привела к дополнительным сложностям, т.к. постоянные контакты русских и бухарских подданных приводят к многочисленным правонарушениям. Вопрос о правах приобретения земельной собственности русскими подданными в Бухаре не решен окончательно. Русским нельзя пользоваться землями, а туземцы ею пользоваться не хотят, в результате чего земли остаются бесхозными. «Таким образом, — заключает автор, — в вопросах земельной собственности русское население Бухарского ханства оказалось на положении пасынков по сравнению с остальными городами Туркестанского края, где при самом завоевании не только давались участки земли служилым людям, но и выдавались особые субсидии на постройку домов на них» [7, т. 1, с. 18].

Сама жизнь русских подданных стала невозможной, т.к. само их пребывание зависит от бухарской администрации, которая относится к ним

крайне неблагоприятно. Торговля русских купцов также зависит от местных бухарских властей, которые облагают русские товары незаконными пошлинами. Логофет проводит параллель между русским и афганским населением, которое является таким же бесправным. Бесправие русских в Бухарском ханстве является следствием полного невмешательства России во внутренние дела ханства. Автор предлагает провести реформирование управления для того, чтобы «С одной стороны, освободить трехмиллионный бухарский народ от гнета и произвола администрации, а с другой – дать возможность русским подданным жить на бухарской территории полноправными гражданами» [7, т. 1, с. 21]. К тому же России необходима торговля с Афганистаном, а это невозможно, пока Афганистан считает своим соседом Бухару.

«Россия не имеет нравственного права, – пишет далее автор, – закрывать глаза на все то, что делается бухарским правительством в ханстве под прикрытием русской власти» [7, т. 1, с. 22]. В то же время нужно действовать осторожно, дабы не допустить какого-либо взрыва в Бухаре, потребовавшего сил и средств для его подавления. Бухара все равно рано или поздно перестанет быть независимым государством, – уверен Логофет, – и инициатива в этом деле должна исходить от России, т.к. за 40 с лишним лет протекторат России достаточно подготовил бухарское население к окончательному слиянию с Россией. Особенности же местного законодательства не представляют затруднений по введению русского управления в Самаркандском округе – бывшей части Бухарского эмирата. Логофет считал, что Бухарское ханство вновь возродилось к жизни под протекторатом России. В 1873 г. был подписан договор о дружбе, причем Бухара выговорила для себя льготные условия, по которым эмир был огражден от всяких посягательств русских и в то же время бухарцам в России были даны полные права гражданства в то время как русские были ограничены в своих правах в Бухаре. Таким образом, Бухарский эмират остался вполне независимым. Автор с прискорбием констатирует, что за 40 лет протектората Россия не смогла «заронить хотя бы небольшие семена гражданственности в нем, а, напротив, своим индифферентным отношением способствовала усилению власти бухарского правительства и окончательному порабощению туземного на-

селения» [7, т. 1, с. 38]. Он настаивал на проведении ряда реформ и введении русского законодательства: «И если первыми начинаниями в этом отношении должны быть признаны внесение в договор о дружбе 1873 г. уничтожение рабства, а затем требование улучшить тюрьмы, то логически последовательным будет предъявление новых требований, могущих улучшить жизнь всего населения» [7, т. 1, с. 43].

Через всю книгу красной нитью проходит мысль о том, что необходимые условия для присоединения Бухарского эмирата к России уже созрели: «Управление ханством, установленное русским правительством, в самом непродолжительном времени создаст возможность для перехода к окончательному присоединению Бухарского ханства к России, с применением к нему в полном объеме положений. Существующих ныне для всех остальных русских областей Туркестанского края» [7, т. 2, с. 334].

В своих работах Логофет утверждал, что в Бухарском эмирате чиновники жили исключительно за счет системы «кормления» и никакого денежного содержания от правительства не получали [14, с. 46; 7, т. 1, с. 244]. Такого же мнения придерживался и академик В.В. Бартольд: «...Вплоть до революции 1920 г. беки жили за счет населения, не получая никакого жалования...» [5, с. 251]. То же писал и А.В. Нечаев, утверждая, что ни один бухарский чиновник не получает от государства никакого вознаграждения [19]. Примечательно, что в работах бухарских историков Ахмада Дониша и Абдулазиза Сами также ничего не говорится о выдаче эмиром жалования своим чиновникам.

Таким образом, Логофет полностью поддерживал тех политиков, которые говорили о необходимости присоединения Бухарского эмирата к России. В своих работах он дал представление о природе административного управления в ханстве, обратил внимание на слабость государственного аппарата и тиранический характер центральной власти. Им была предпринята попытка анализа роли и характера административных реформ, проведенных Россией после завоевания. Причинами ослабления русской администрации Логофет называл: некомпетентность некоторых политических деятелей, половинчатость реформ, несоблюдение местных традиций.

Между тем, 14 июня 1914 года бухарский вопрос обсуждался на пленарном заседании Государ-

ственной думы, но и на этот раз никакого решения принято не было. Разрешение бухарского вопроса было перенесено на осень 1914 года, однако начавшаяся Первая мировая война помешала этому.

Библиографический список

1. Архив внешней политики Российской империи (АВПРИ), ф. 147, оп. 485, д. 298.
2. АВПРИ, ф. 147, оп. 485, д. 301.
3. Российский государственный военно-исторический архив (РГВИА), ф. 400, оп. 262/912-915, св. 293, д. 90/77.
4. РГВИА, ф. 846, оп. 1, д. 73.
5. Бартольд В.В. История культурной жизни Туркестана. – Л., 1927.
6. Липский В.И. Флора Средней Азии, то есть русского Туркестана и ханств Бухары и Хивы. Т. 1–3. – СПб., 1902–1905.
7. Логофет Д.Н. Бухарское ханство под русским протекторатом. В 2-х т. – СПб., 1911.
8. Логофет Д.Н. В безводных пустынях. (Из жизни Средней Азии). – Петроград, 1914.
9. Логофет Д.Н. В неравном бою. (Исторический рассказ из времен завоевания Средней Азии). – Петроград, 1914.
10. Логофет Д.Н. Верные до смерти. (Исторический рассказ из времен завоевания Туркестана). – Петроград, 1914.
11. Логофет Д.Н. На Аму-Дарье. (Из среднеазиатской жизни). – Петроград, 1914.
12. Логофет Д.Н. «Пропаля». (Из пограничной жизни). – Петроград, 1914.
13. Логофет Д.Н. Среди огней степного пожара. (Исторический рассказ из времен завоевания Средней Азии). – Петроград, 1914.
14. Логофет Д.Н. Страна бесправия. Бухарское ханство и его современное состояние. – СПб., 1909.
15. Логофет Д.Н. В горах и на равнинах Бухары (очерки Средней Азии). – СПб., 1913.
16. Логофет Д.Н. Через Бухару. Путевые очерки по Средней Азии. // Военный сборник. – 1910. – №12.
17. Маев Н.А. Очерки Бухарского ханства. – Ташкент, 1875.
18. Мушкетов И.В. Туркестан. Геологическое и орографическое описание по данным, собранным во время путешествия с 1874 по 1880 гг. Т. 1–2. – СПб., 1906.
19. Нечаев А.В. По горной Бухаре. Путевые очерки. – СПб., 1914.
20. Терентьев М.А. Россия и Англия в Средней Азии. – СПб., 1876.
21. Федченко А.П. Путешествие в Туркестан (1868–1871) / Под ред., вступит. статья «Исследование А.П. Федченко в Средней Азии» и комментарии Б.В. Юсова. – М., 1950.

Т.Н. Юдина, В.В. Чекмарёв

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПОЛИТИКА ЦАРЯ ПЕТРА I АЛЕКСЕЕВИЧА

Петру I принадлежит значительное место в истории развития экономической мысли России второй половины XVII и первой половины XVIII века. Им были выработаны самостоятельные экономические взгляды и суждения, нашедшие действенное претворение в большой конкретной экономической деятельности, сыгравшей определенную роль как в развитии народного хозяйства страны, так и в развитии русской экономической мысли. Целью данной работы является обоснование экономических взглядов Петра I на основе краткого обзора его экономической деятельности.

Ключевые слова: экономическая история, история России, институциональные изменения, реформы, реформаторы.

В конце XVII – начале XVIII вв. Русский Дом–Хозяйство получает цивилизационный вызов со стороны Запада. Во-первых, в Европе раньше начинается эпоха Просвещения, отход от христианских ценностей, что совпадает с эпохой Модерна (Ю.М. Осипов). Во-вторых, в западных экономиках происходят промышленные революции (например, в конце XVII в. – Нидерланды), начинается эпоха капитализма и рыночных экономик. В-третьих, сформировавшийся в XVII в. Всероссийский рынок, рыночные начала требуют изменений в хозяйственном организме, строе и механизме, в структуре производства и в целом в воспроизводственном процессе. Дом–Хозяйство нуждается в модернизации при сохранении традиций.

Институциональные изменения¹ в экономике Российской империи на II этапе развития Дома–Хозяйства, а по сути начавшиеся еще раньше Великие реформы Петра Великого, связаны с вне-

шними (экзогенными) и внутренними (эндогенными) факторами. Сами институциональные изменения представляют изменения в одном или нескольких из компонентов института, наблюдается разнообразие морфологических вариантов институциональных изменений. Сами институциональные изменения проходят различные этапы, во-первых, этап возникновения идеальной модели (идеи) нового правила; во-вторых, этап развития, воплощения модели, идеи.

Механизмами институциональных изменений являются:

- заимствование (импорт) правил;
- спонтанное возникновение правил, норм;
- целенаправленное проектирование и/или «выращивание» институтов.

Модель институционального развития сквозь призму импорта институтов обобщает попытки изменения формальных институциональных рамок. Она ориентируется на уже известные образцы – идеальные (теоретические) модели или практические действующие традиционные (или действовавшие в прошлом) институты. В отличие от «эволюционно-генетических» изменений в институциональной среде, когда фактически «новое» представляет собой аналогию «старых», вариант импорта института предполагает проекцию желаемой ситуации. В случае формальных институтов роль государства, а в Государстве Российском – государя, первостепенна. В целом концепция институциональных изменений, основывающаяся на платформе политического и институционального рынка, позволяет исследовать институциональные преобразования в России. Под **институциональными преобразованиями** мы понимаем и хозяйственные реформы. Реформы – это управляемые процессы. Они инициируются и организуются государством, а значит государем. Государство в свою очередь есть и институт, и организация. Реформы логичны и моральны. Они представляют собой модернизацию. Одной из российских логик модернизации является **парадигма «Ивана-Петра-Иосифа»**. Она заключается в опоре на принудительные, насильственные, распределительные методы достижения социально-экономического равновесия. Реализация этой парадигмы имеет выгоду от «мобилизационных» прорывов². Следует раскрыть специфику институциональной среды. Период петровских преобразований представляет собой начало **прокапиталистической тенденции развития**. Од-

новременно наблюдается **рост крепостнических тенденций** (например, «окрепощение» мануфактур), проходящего вместе с развитием рыночного уклада экономики (вновь наблюдаем специфическую российскую смешанную экономику). Специфические феодально-крепостнические формы национального хозяйства сосуществовали с формирующейся рыночной экономикой в рамках начала отечественного капитализма.

В первой четверти восемнадцатого века происходит трансформация Московского царства в **Российскую империю** (1721 г.)³. Разнообразен и велик вклад Петра Великого в российское домостроительство: это и строительство самой Российской империи, как России Великой, новых городов (Санкт-Петербург, 1703 г. как северная столица Российской империи с величественным пригородом Петергофом; Таганрог, 1698 г. и др.), а также глубокие институционально-экономические преобразования – Великие реформы; создание отечественной регулярной армии и флота. Он положил начала развитию отечественных наук. Все это можно привести к одному «множителю»: сохранению независимости Российской империи от хищнического западного торгового капитала (Россия в петровский период не стала колонией) и ликвидацию относительной отсталости России не от всей Европы, как принято писать во многих учебниках, а только от Англии и Голландии (Нидерланды), где раньше произошли промышленные революции, индустриализация. Сильными государствами в тот период были также Франция и Швеция.

Царь-император Петр Алексеевич Романов (1672–1725 гг., царь с 1682 г., император с 1721 г.) – Помазанник Божий, носитель царской правды, по мнению Святителя Дмитрия Ростовского, «Он – Христос Господень – образ Первообраза Христа Господа, Царя Небесного». Правда о царе – императоре Петре I открывается через призму его домостроительных дел. «...я глубоко почитаю его гений, – писал апологет монархической государственности, русский историк Лев Александрович Тихомиров, – и нахожу, что он не в частности, а по существу делал в свое время именно то, что было нужно»⁴. Л.А. Тихомиров констатировал далее: «Излишне повторять, что в основной задаче своей Петр Великий был безусловно прав и был великим русским человеком. Он понял, что, как монарх, как носитель царского долга, имел обязанность безтрепетно взять на свои плечи тяжкую задачу: привести Россию возможно быстрее

к возможно полному обладанию всеми средствами европейской культуры. Это составляло для России вопрос **«быть или не быть»** (подчеркнуто автор.). Страшно даже подумать, что было бы, если бы мы не сравнялись с Европой до конца XVIII века. Мы и при Петровской реформе попали в доселе длящуюся кабалу к иностранцам, но без этой реформы, конечно, утратили бы национальное существование, если бы дожили в варварском бессилии своем до времен фридрихов великих, французской революции и эпохи **экономического завоевания Европой всего мира** (подчеркнуто автор.). Петр, железной рукой принудивший Россию учиться и работать, был, конечно, спасителем всего национального будущего»⁵.

О средствах, зачастую насильственных, в рамках парадигмы «Иоанн-Петр-Иосиф», осуществления глубоких институциональных преобразований нашего Отечества в первой четверти XVIII в. Л.А. Тихомиров сделал объективное исследование. Он, скрупулезно проанализировав материал о царе-императоре Петре I Алексеевиче Романове, сделал следующие выводы: «Петр был прав и в своих насильственных мерах, Россия вообще давно стремилась к науке, но недостаточно горячо. Сверх того, она была настолько отставшей, ей предлежал такой страшный труд, чтобы сколько-нибудь догнать Европу, что добровольно целая нация не могла этого сделать. Петр был безусловно прав и заслужил вечную благодарность Отечества за то, что употребил весь свой царский авторитет и власть на то, чтобы создать жесточайшую диктатуру и силой двинуть страну вперед, и за слабостью ее средств закабалить всю нацию на службе целям государства. Другого исхода не было для спасения России»⁶. «А как государственный деятель, – он величайший, величайший, – говорил о Петре Великом старец, иеросхимонах Сампсон, – он создал флот, он создал армию, он защитил Россию от силы запада... Мы были бы губернией в лапах немцев... Великий человек! Огромной воли человек! Он впервые ввел торговлю с Западной Европой, с Англией, немцами (с Англией торговали еще во времена царя Иоанна I Грозного. – *Авт.*) Он спас Россию от шведов. Шведы были очень сильной державой... Шведское государство огромное было. И вот такую шведскую силу побил... **Зачуханная Россия и беспомощная** (подчеркнуто – *авт.*) И такие два соседа: немцы и поляки, а на юге – турки. А Англия какая мощная была. А мы

были самые богатые, и он понимал, что нас превратить в колонию очень просто. И шведы мечтали об этом. Да! Какой же у шведов был флот, какая была армия... А у нас ничего не было... Бог сохранил Русь, чтобы она не была колонией... **Он снимал колокола на пушки. Надо было защищать Родину от шведов, от турок. Величайший человек!!!**»⁷. Таким образом, вся суть Великих реформ Петра Великого сводится к социально-экономической независимости России и ликвидации ее отсталости. Действительно, исторический вопрос быть России? Или не быть России? Был решен положительно. Россия не только не стала колонией западноевропейских стран, но в 1721 г. трансформировалась в Российскую империю – Великую Россию.

К началу XVIII в. четко обозначился круг институционально-экономических и социально-хозяйственных проблем России, явившихся предметом предстоящих петровских реформ. В центре внимания царя-императора Петра I того периода стояли проблемы институционального преобразования национального (народного) хозяйства страны, определение нового экономического места России в международном разделении труда, ликвидация ее экономической отсталости по сравнению с такими западноевропейскими странами как Англия, Нидерланды и Швеция в области промышленности, внешней торговли и др.

Цельных научных разработок практически не было. В арсенале великого реформатора находился Новоторговый Устав (1667 г.). А.Л. Ордин-Нащокина. Программу социально-экономических преобразований создавал сам царь Петр I. Фактически она находится в многочисленных указах, письмах, заметках самодержца, первого российского императора Петра Великого (с 1721 по 1725 гг.). Справедливости ради отметим, что у Петра I были сподвижники, например, И.Т. Посошков (1652–1726 гг.) и другие. Царь-император Петр I остро нуждался в экономических исследованиях России, искал интеллектуальной помощи на Западе.

Царь-император Петр I заложил основы государственной экономики. Он строил Россию Великую, занимался домостроительством, т.е. совершенствовал Дом-хозяйство, в которых сам был Хозяином и Отцом Дома-Отечества.

Основными чертами имперского проекта институционально-экономических преобразований императора Петра I были следующие:

– развитие производительных сил экономики Российской империи, ориентированных на западные технические и технологические новации (создание и развитие крупной диверсифицированной современной промышленности, многоотраслевого сельского хозяйства, рост техники, содействие развитию ремесел и др.);

– освоение и расширение экономического пространства всей Российской империи и прежде всего посредством развития водных путей сообщения и выхода к Балтийскому морю;

– расширение внешней и внутренней торговли в условиях положительного торгового баланса;

– усиление экономических функций государства, создание «государственной экономики»;

– укрепление финансовой системы государства;

– достижение бездефицитного государственного бюджета;

– рост внешнеэкономического принуждения трудящихся, полное закрепощение крестьянства⁸;

– начало российского просвещения, развития наук.

Развитие производительных сил (по имперскому проекту Петра I) происходило, во-первых, с использованием научно-технических достижений промышленных революций на западе, во-вторых, с учетом освоения экономического пространства России, развития водных путей сообщения, создания торгового флота. Оно прошло два этапа. Первый – с начала войны России против Турции и Швеции до 1 сентября 1710 г. (до Полтавской битвы). Он носил преимущественно военный характер. В связи с этим строились металлургические, ружейные, пушечные, лесопильные заводы, фабрика парусного полотна и канатов и др. Произошло освоение Урала как крупнейшего района металлургии. Во главе уральской металлургии стали выходцы из Тулы отец и сын Демидовы. Строился железоделательный завод в Петербурге. Второй этап – после Полтавской битвы. Он носил преимущественно гражданский характер. Развивалась суконная промышленность, стекольные, кожевенные, бумажные, шелковые, табачные и другие промышленные предприятия. Итогом промышленного развития России в годы царствования Петра I явилось создание около 200 промышленных производств-мануфактур, в том числе 52 предприятия черной металлургии, 17 – цветной металлургии, 15 суконных фабрик, 8 полотняно-парусных мануфактур, 9 шелко-ткацких, 6 писчебумажных, 14 коже-

венных, 10 стекольных, 23 лесопильных, 17 – по производству пороха и т. д. Налицо явная диверсификация промышленного производства, преимуществовое развитие военных производств⁹. К концу первой четверти XVIII в. Россия начала экспортировать железо. Осуществлялась одновременно широкая программа поисков полезных ископаемых. Использовалась двигательная механическая сила водяных мельниц. С водяной энергией связан технический прогресс того времени. Новая техника и технология Западной Европы медленно с сопротивлением Запада внедрялась в российскую промышленность. Таким образом, появилась новая закономерность развития Дома-Хозяйства на II этапе. Этой закономерностью является открытость зарубежным научно-техническим новациям, их внедрение в российскую экономику.

Император Петр I выступал за развитие и тех отраслей сельского хозяйства, которые являются основой для развития промышленности. Так, по его мнению, Дому-Хозяйству Российской империи необходимо было создание овцеводства для поставки сырья (шерсти) для суконной промышленности. Великий реформатор ратовал за возникновение овчарных заводов, коневодство, льноводство, коноплеводство, шелководство, садоводство, лесное хозяйство, индустрию лекарственных растений. Что касается изменений в сельскохозяйственной технике и технологии, то император Петр I Алексеевич Романов внедрял замену уборки хлеба серпами уборкой косами и граблями, что было более прогрессивно для того времени.

Расширение внутренней и внешней торговли в рамках домостроя, а не хрематистики. Царь-император Петр I понимал торговлю не только как источник обогащения государственной казны, но и как важную отрасль развития предпринимательства. В связи с этим купечество вместе с промышленными людьми и некоторыми группами городского населения объединялось в привилегированные группы – гильдии. Устанавливалось самоуправление купечества. Новые функции купечества – своевременное и полное получение казенных сборов, торговых пошлин, податей и других повинностей городского населения. Вводилась государственная монополия во внешней и внутренней торговле. Монопольными товарами считались юфть, пенька, поташ, деготь, сало, ревень, икра, смола, свиная щетина, матчи,

соболи мех, а также вино, соль, табак и др. В дальнейшем список монопольных товаров был уменьшен и распространялся лишь на вино, табак, соль, соболь мех. Принципом внешней торговли было следующее правило: больше вывозить, меньше ввозить, т.е. *принцип активного торгового баланса*. Во времена реформатора императора Петра I широко развивалась местная торговля, создавались первые товарные биржи как «импортная организация», ярмарки как традиционная и др.

Расцвет внутренней и внешней торговли во многом был связан с тем, что Петр I использовал в своей экономической политике научные установки Новоторгового Устава А.Л. Ордин-Нащокина, стоял на принципах протекционизма, активного торгового баланса. Он использовал домогостроительство как главный принцип Домостроя.

Примечания

¹ См.: Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. – М.: Начала, 1997. – С. 97–134; Олейник А. Издержки и перспективы реформ в России: институциональный подход // Мировая экономика и международные отношения. – 1997. – №12; 1998. – №1; Тамбовцев В.Л. Институциональные изменения в Российской экономике // Общественные науки и современность. – 1999. – №4; Тамбовцев В.Л. Экономическая теория институциональных изменений. – М.: ТЕИС, 2005. – 542 с.

² Рисованный И.М. Экономическая наука и институциональные преобразования в России XIX–XX вв.: логика идей и логика реформ. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та. 2003. – С. 116–117.

³ В Священном Писании написано о пяти началах: личности, семье, нации, царстве, церкви. Само слово царство в русском языке происходит

от слова Caesar (Цезарь), от имени основателя первой в Европе империи. Слово царь – производное от цезарь, оно значит тоже самое, что немецкое kaiser. В сознании народа цезаризм (царство) и империя давно слились в одно понятие. По В. Далю слово империя (от лат. imperium) – государство, властелин которого носит сан императора (от лат. Imperator), неограниченного, высшего по сану правителя. М.О. Меньшиков писал: «Если Петр Великий провозгласил Россию империей, то сделал это без всякой внутренней нужды в этом. В сущности московские самодержцы уже были императорами, притом еще до царского титула, ибо пользовались полной теперешней императорской власти.» Смысл провозглашения Русского царства Российской империей в 1721 г. был внешним, не внутренним. Царю-императору Петру Алексеевичу Романову необходимо было разрушить в Европе суеверие, будто империей может называться только одна – священная Римская (т.е. Немецкая империя тогдашней конструкции). Петр Великий – Помазанник Божий как наследник двуглавого Византийского орла провозгласил себя императором.

⁴ См.: Тихомиров Л.А. Монархическая государственность. – М.: ГУП «Облиздат», ТОО «Алир», 1998. – С. 279.

⁵ Тихомиров Л.А. Указ. соч. – С. 282.

⁶ Там же. – С. 282.

⁷ Кузнецов В.П. Правда о царе // Жизнь вечная. – 1995. – №8.

⁸ См.: История русской экономической мысли. Т. I. Ч. I / Под ред. А.И. Пашкова. – М.: Госполитиздат, 1955. – С. 268.

⁹ История русской экономической мысли. Т. I. Ч. I. / Под ред. А.И. Пашкова. – М.: Госполитиздат, 1955. – С. 270.

РОЛЬ МИФОЛОГИЧЕСКИХ МОТИВОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ СЛАВЯНСКОЙ ФЭНТЕЗИ

Статья посвящена роли и особенностям функционирования славянских мифологических мотивов в произведениях жанра славянской фэнтези. Проводится дихотомический анализ таких инвариантных мотивов, как вера героя произведения в славянских богов, оборотничество и стремление в сакральный потусторонний мир.

Ключевые слова: славянская фэнтези, мифологический мотив, инвариант/вариант мотива, оборотничество, сакральный мир.

Сформировавшись на Западе на рубеже XIX–XX веков, фэнтези как один из жанров массовой литературы, основанный на средневековом европейской фольклоре, приходит в Россию только в 80-е годы XX века вместе с романами Дж.Р.Р. Толкиена. В 1990-е годы российские писатели, работающие в этом жанре, начинают проявлять все больший интерес к национальной мифологической традиции, что дает основание говорить о зарождении в нашей стране поджанра славянской фэнтези, который включает в себя признаки массовой литературы («ориентация на образец, использование готовых схем построения сюжета, устоявшихся языковых формул и клише» [5, с. 112]) и особенности романов в жанре классической фэнтези (наличие главного положительного героя, который путешествует по вымышленному миру). В связи с этим при мифопоэтическом анализе, направленном на выявление архетипов и символов, необходимо учитывать сложность и многоплановость структуры произведений славянской фэнтези.

Источником современной литературы является миф [12, с. 16]. На данном этапе развития литературного процесса связь литературы с мифом происходит через архетипические и символические категории и осуществляется по нескольким направлениям: посредством обращения писателя к известным ему мифологическим сюжетам или мотивам, а также при помощи мифотворчества, когда «художник на основе мифа древнего, как бы по канве его, творит свой собственный миф» [7, с. 4].

Традиционные славянские мифологические мотивы, претерпевшие изменения в ходе развития историко-литературного контекста, сохрани-

ли свою смысловую сущность. Для определения значения отдельного варианта инвариантной формы мотива в структуре романа важным является проведение дихотомического анализа структуры данного мотива в системе целостного сюжета произведения. Дихотомическая теория мотива, первоначально разработанная в трудах А.И. Белецкого, а в современной научной литературе нашедшая отражение в работах Б.Н. Путилова, Н.Д. Тамарченко, А.К. Жолковского, Ю.К. Щеглова, Ю.В. Шатина [19, с. 52], представляет модель мотива как соединение инварианта, обобщающего его семантику, и вариантов, реализующих инвариант в виде конкретных фабульных выражений.

Специфика каждого мифологического мотива связана с его историко-мифологической основой. Так, например, инвариант мотива веры героя в славянских богов подразделяется на варианты в зависимости от обращения к образу Перуна, Сварога, Чура или Живы, чьи функции являются основой для реализации определенных мотивов или мотивных комплексов.

Наиболее часто встречается в произведениях славянской фэнтези образ Перуна, являющегося, согласно мифологической традиции, воином, прогоняющим молнией злых демонов [2, с. 142], и отождествляющего собой героическое начало, присущее главным героям фэнтези. Так, М. Семенова делает «Бога Грозы» [17, с. 83] покровителем Волкодава, о чем говорит введенный ею образ молота, который, с одной стороны, считается неотъемлемым атрибутом Перуна, а с другой – является памятью героя об его отце. Использование Волкодавом молота в качестве магического предмета для защиты от злых сил и при

обращении к Богу-громовержцу можно также рассматривать как определенную отсылку к нищенской идее человекобожества.

Одним из наиболее почитаемых богов в цикле романов А. Прозорова «Ведун» является Сварог, показанный как «дед наш кровный» [15, с. 171], присматривающий за земными делами своих детей. Наряду с Перуном, Сварог также воплощает мужское начало, но олицетворяет не героизм, а справедливость, отцовские и сыновние чувства. Образ Сварога утверждает важность культа предков и семейно-родовых отношений, и говорит о несколько чрезмерной уверенности главного героя цикла Олега Середина в правильности своих мыслей и поступков, совершенных под неусыпным взором «прародителя мира и людей» [15, с. 171]. Олег называет Сварога «богом Солнца», хотя в славянском пантеоне Сварог не был связан с Солнцем, а олицетворял собой Отца-Небо, являясь «верховным владыкой вселенной, родоначальником прочих светлых богов» [2, с. 20]. Возможно, благодаря изменению функций данного бога, А. Прозоров ставил целью подчеркнуть, что его герой не принадлежит миру языческой Руси, случайно попав в него из нашего времени.

Характеризуя идолов в священной роще Новгорода Великого, А. Прозоров дает подробное описание изваяний не только Перуна и Сварога, но и Чура, который, согласно верованиям наших предков, оберегал границы владений крестьянских поселений. Связь героев с его образом раскрывает мотив дальних путешествий, на котором, в первую очередь, строится сюжет цикла «Ведун».

В романах писателя также присутствуют образы мифических существ: берегинь, полудниц, мавок, аньчутков, – которые выполняют функции либо защиты, либо вредительства и являются земным, сниженным воплощением главных славянских богов. А. Прозоров приводит описание полудницы и русалки-берегини. Первая, по народным представлениям, может повстречаться человеку в полдень в виде девушки в белом платье, другие же по ночам водят хороводы на берегу озер или рек [8, с. 45–49]. Именно такими данные существа представлены и в цикле «Ведун».

Для многих романов славянской фэнтези важен вариант мотива веры героя в богиню Живу (Живану), которая, по наиболее древним мифологическим представлениям, является прародительницей всего сущего и создательницей Матери-Земли и Отца-Неба. Образ Великой Матери

Живы в произведениях фэнтези восходит к архетипу «Анима», выделенному К.Г. Юнгом, и воплощает связь героев с женским началом, Женской Мудростью, поскольку «связь с Анимой является пробой мужества <...> для духовных и моральных сил мужчины <...> но в ней есть и нечто от тайного знания и сокровенной мудрости» [23, с. 79].

М. Семенова в романе «Волкодав», называя богиню «Великой Матерью, Вечно Сущей Вовне» [18, с. 81], ставит ее на первое место в венском пантеоне богов, объясняя это матриархатом, царившим в племени героя. Писательница подчеркивает веру Волкодава в культ мудрой Женщины-Матери, неоднократно отмечая, что, по его мнению, «женщины мудрее мужчин» [18, с. 354], поскольку «суд женщины – священный суд Хозяйки Судеб» [18, с. 93]. Таким образом, связь героя с Анимой («прообразом женского начала в мужской психике» [22, с. 31]) реализуется в романе как преклонение не только перед Великой Матерью Живой, но и перед любой женщиной как воплощением мудрости и благородства. В связи с этим С. Бережной не без основания назвал «Волкодав» «женским романом» [6, с. 2]. Женским взглядом на мир, ответственностью женщины-матери за стабильность человечества объясняется желание М. Семеновой создать миф, где гуманность и способность сострадать не менее важны, чем сила.

А. Семенов, один из последователей М. Семеновой, обращающихся к художественному миру «Волкодава», использует иной вариант мотива связи героя с богиней Живой, согласуя ее образ с поздней мифологической традицией, представляющей Живану богиней лета, чье имя ассоциируется с жизнью [3, с. 18]. В «Травне-острове» и «Листьях полыни» богиня выступает воплощением пламенного дыхания жизни, «что разлилось <...> воздухом и огнем» [17, с. 350], олицетворяя веру героев в вечное торжество Жизни над Смертью.

Таким образом, инвариант мотива веры героя в славянских богов реализуется в виде сложной системы вариантов (вера в Перуна, Сварога, Чура, Живу), многие из которых имеют свои подварианты. В связи с этим представляется целесообразным считать варианты данного мотива самостоятельными инвариантами, наполненными содержанием, характерным именно для жанра славянской фэнтези.

Писатели, работающие в этом жанре, часто обращаются к инвариантному мотиву оборотничества, имеющему несколько вариантов: непосредственное превращение главного героя или наделение его свойствами животного-покровителя (например, способностью видеть в темноте). Данный мотив позволяет писателю показать связь героя с природным началом, а также дает возможность наделить его особыми качествами физического и духовного плана, тем самым мотивируя многие выдающиеся способности, позволяющие совершать героические поступки. Оборотничество представляет собой один из пережитков тотемических верований, формирование представлений об оборотнях началось на ранней стадии мифического сознания, когда «не представлялось еще возможным провести четкую грань между человеком и животным, что вело к зоантропоморфному облику героя мифа» [11, с. 327].

Наиболее полно мотив оборотничества раскрыт в «Волкодаве» М. Семенов и «Листьях полыни» А. Семенова. Племена, «не забывшие прадедовские устои» [17, с. 93], ведут свой род от тотемного животного. Например, у племени Серого Пса (родного племени Волкодава и Зорко) существует легенда, что люди их рода произошли от веннской девушки и Пса-первопредка, который спас ее от волков, «а потом обернулся статным мужчиной» [18, с. 80]. Это соответствует древнейшим представлениям о том, что дух-предок определенной тотемической группы переходит в тело женщины, «перевплощаясь таким путем в человека – будущего новорожденного» [1, с. 85]. Эти мифы являются священной историей происхождения рода [20, с. 55], которая должна передаваться из поколения в поколение, чтобы не прерывался ход времен.

Возможно, именно бережным отношением к памяти предков объясняется способность Волкодава и Зорко в случае необходимости превращаться в покровителя своего племени, обретая способности «полудикого, невероятно свирепого пса знаменитой веннской породы» [18, с. 313]. Перевплощения Волкодава происходят во сне и не зависят от его желаний, Зорко имеет возможность становиться собакой наяву, прибегнув к помощи оберега; однако их обоих можно назвать оборотнями, поскольку, оказавшись во сне в теле собаки, Волкодав остается в реальном мире, переносясь туда, где в этот момент нуждаются в его помощи. М. Семенова до предела сближает образ

Волкодава с образом тотема, духа-первопредка его рода, объединяя человека и животного настолько, что «их души становятся единым целым» [4, с. 2] и Волкодав похож на «нелаящего, очень спокойного пса» [18, с. 474].

В «Листьях полыни» мотив оборотничества реализуется в виде дружбы Зорко и черного пса, его верного спутника, однако, полного слияния образов главного героя и собаки при этом не происходит. Герои А. Семенова считают превращение человека в животное явлением общепризнанным и полезным, поскольку в случае опасности каждый человек может воспользоваться способностями своего животного-покровителя (например, зрением или слухом). Однако у большинства современных людей, утративших веру в потусторонние силы, любое упоминание об оборотничестве вызывает неприятие. Двойное отношение к этому явлению отражено в произведении М. Семеновой. Внешность Волкодава многим людям кажется пугающей: следы кандалов на его руках говорят окружающим о том, что он – беглый каторжник.

В целом для произведений славянской фэнтези характерно обращение к инвариантному мотиву стремления героя в сакральный потусторонний мир с целью обрести счастье и избавиться от жизненных невзгод даже путем ухода от земного существования. Данный мотив имеет варианты, реализующиеся в виде связи главного героя с мифологемами Рая (Ария, Ирия) либо Беловодья (сакральный центр и целеполагающая основа мифопоэтического пространства произведений фэнтези).

С образом Рая связано желание героя вновь встретиться с умершими родственниками и любимыми. М. Семенова описывает Рай как «Остров Жизни, священную обитель Богов» [18, с. 23] и называет Островом Яблок, обращаясь к древнему славянскому мифу о зреющих в райских садах золотых яблоках, дающих вечную молодость [10, с. 297–298]. Образ Рая отражает одиночество и тоску Волкодава по родному дому, но венн считает, что попасть на Остров Жизни ему не под силу из-за большого груза грехов. М. Семенова придерживается поздней мифологической традиции, когда под влиянием христианства появилось строгое разграничение Рая и Ада. Первоначально славяне представляли другой мир как «общее трансцендентное пространство, совокупность садов, соотнесенных друг с другом иерар-

хически» [10, с. 297], и полагали, что туда попадают все умершие, после того как за их душами «по совершении погребального обряда посредством сожжения» [10, с. 297–298] прилетят жаворонки – проводники душ.

Дохристианские представления о Рае отражены в романе А. Прозорова «Слово воина», где подробно описывается обряд сжигания погибшего ратника на погребальном костре и появление жаворонков, «собиравшихся унести душу в арий» [15, с. 53]. С образом Рая также связан мотив одиночества Олега, раскрытый через его размышления о быстротечности жизни.

А. Семенов акцентирует внимание на дороге в иной мир, которая в сознании наших предков отождествлялась с Млечным путем или радугой, а в Тамбовской и Тульской губерниях имелось поверье, что Млечный путь – это «Батыева дорога» [3, с. 100], мост из ада в рай. Объединяя образы Звездного Моста и дороги, по которой души убитых воинов поднимаются на остров Ирий, «выросший у корней двух великих деревьев» [15, с. 337], писатель усиливает звучание мотива странствий Зорко, постепенно трансформирующийся в мотив поиска героем пути к самому себе, наиболее ярко, реализующийся в стремлении к Травню-острову, воплощающему в себе легенды о Беловодье.

Обращение к мифологеме Беловодья позволяет авторам отразить мотив поиска героем своего места в жизни. Например, А. Семенов в «Травне-острове» и «Листьях полыни» использует приём лейтмотивного построения сюжета, варьируя мотив стремления Зорко отыскать дорогу к Травню-острову, достичь который можно только познав себя. Беловодье на Руси осмыслялось как страна будущего, где избранные смогут обрести счастье, либо как некое «начало времен» [10, с. 872]. По мнению наших предков, водно-земное пространство представляло собой плоскость и по краям смыкалось с небом-куполом: «примыкающие к небу земные края наделались особыми сакральными свойствами» [13, с. 158] и считались местонахождением Рая и Беловодья. Согласно представлениям славян, Беловодье изображалось в виде совокупности островов, что является реализацией архетипической модели мифического острова, отделенного от греховного мира. В соответствии с данной традицией А. Семенов изображает Травень-остров плывущим рядом с Ирием, «меж всякими времена-

ми, ни в небе, ни в море» [17, с. 337], местом, где нет «скрипучей тяжести земного людского бытования» [17, с. 81–82]. Мотив удаленности во времени и пространстве, трудных и тщетных поисков потаенной страны объединяет образы Беловодья и Травня-острова. Дорога в Беловодье подробно описана в «Путешественнике» – рукописном «памятнике общерусской традиции» [10, с. 828]. Согласно одному из его списков, датированному XIX веком, для достижения «потаенной страны» человек должен преодолеть несколько этапов пути, характеризующихся условной реальностью пространства. Последний этап – это водная преграда, преодолев которую, путешественник попадает в Японское царство, где, по сведениям «Путешественника», находится Беловодье.

Эта сакральная страна давала возможность обрести счастье, не проходя через таинство смерти. Ее поиски могли длиться всю жизнь и не приносить результатов, но герой А. Семенова верит, что Травень-остров сам придет к нему. М. Семенова уделяет меньше внимания образу Беловодья, определяя его как «праведный мир» [18, с. 610], куда можно проникнуть через Врата, пропускающие только достойных людей. С мифологемой Беловодья связано высокое эмоциональное напряжение, которое достигается благодаря ощущению неотвратимости гибели Волкодава и его спутников.

Используя инвариант мотива стремления героя в потусторонний мир, писатели славянской фэнтези реализуют посредством мифологем Рая и Беловодья настолько разные мотивы и мотивные комплексы, что, на наш взгляд, можно говорить о мотивах связи героев с образами Рая либо Беловодья как инвариантных.

Таким образом, анализ мотивики произведений фэнтези в русле дихотомической теории мотивов позволяет сделать вывод, что реализация одного и того же инвариантного мотива у разных писателей существенно отличается и зависит от функции самого мотива или его центрального образа в тексте романа, что позволяет наделить многие варианты мотивов самостоятельной инвариантностью и смыслами, характерными для славянской фэнтези. Мифологические мотивы являются одними из ключевых элементов в структуре романов фэнтези, составляя их историко-мифологическую основу, и помогают понять авторскую позицию и организацию скрытого смысла произведения, его подтекстового плана.

Библиографический список

1. Анисимов А. Ф. Религия эвенков. – М.; Л., 1958.
2. Афанасьев А. Н. Поэтические воззрения славян на природу. Т. 1. – М., 2006.
3. Афанасьев А. Н. Поэтические воззрения славян на природу. Т. 3. – М., 2006.
4. Афанасьева Е. А. Мифологические мотивы в трилогии Марии Семенович «Волкодав» // Официальный сайт М. Семенович. Режим доступа: www.semenova.olmer.ru.
5. Белокурова С. П. Словарь литературоведческих терминов. – СПб., 2005.
6. Бережной С. Песни Серых Псов. Рецензия на роман М. Семенович «Волкодав» // Официальный сайт М. Семенович. Режим доступа: www.semenova.olmer.ru.
7. Доманский Ю. В. Смыслообразующая роль архетипических значений в литературном тексте. Изд. 2-е, испр. и доп. – Тверь, 2001.
8. Капица Ф. С. Славянские традиционные верования, праздники и ритуалы: Справочник. 2-е изд. – М., 2001.
9. Криничная Н. А. Персонажи преданий: Становление и эволюция образа. – Л., 1988.
10. Криничная Н. А. Русская мифология: Мир образов фольклора. – М., 2004.
11. Криничная Н. А. Русская народная мифологическая проза: истоки и полисемантизм образов. В 3-х т. Т. 2. – М., 2001.
12. Мелетинский Е. М. От мифа к литературе. – М., 2001.
13. Мильков В. В. Древнерусские апокрифы. – СПб., 1999.
14. Неклюдов С. Ю. Особенности изобразительной системы в долитературном повествовательном искусстве // Неклюдов С. Ю. Ранние формы искусства. – М., 1972.
15. Прозоров А. Слово воина. – СПб., 2006.
16. Рыбаков Б. А. Язычество древних славян. – М., 1987.
17. Семенов А. Листья полыни: Роман. – СПб., 2000.
18. Семенова М. Волкодав: Роман. – М., 1998.
19. Силантьев И. В. Теория мотива в отечественном литературоведении и фольклористике: очерк историографии. – Новосибирск, 1999.
20. Токарев С. А. Религия в истории народов мира. – М., 1965.
21. Чистов К. В. Русская народная утопия (генезис и функции социально-утопических легенд). – СПб., 2003.
22. Эсалнек А. Я. Архетип // Введение в литературоведение. Литературное произведение: Основные понятия и термины: Учеб пособие / Под ред. Л. В. Чернец. – М., 1999.
23. Юнг К. Г. Архетип и символ / Пер. с нем. – М., 1991.

УДК 882.09

А. В. Дроздова

ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЕТОДА Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО И И. С. ТУРГЕНЕВА В РОМАНАХ «БЕСЫ» И «НОВЬ» (к проблеме «Достоевский и Тургенев: творческий диалог»)

В статье рассматриваются особенности художественного метода Ф. М. Достоевского и И. С. Тургенева в романах «Бесы» и «Новь», впервые выявляются и объясняются еще не отмеченные литературоведами некоторые сходства и параллели в творческой манере писателей в указанных произведениях.

Ключевые слова: сходства, аналогии, художественная манера писателя, нигилизм, революционная молодежь, проблема поколений.

Изучению художественного метода Достоевского и Тургенева посвящено множество различных исследований. В большинстве случаев выдвигается тезис о резком различии и несовместимости их творческих установок. Существует почти стандартная точка зрения, что Достоевский высоко ценил Тургенева-художника (исключая роман «Дым»), Тургенев же, наоборот, никогда не принимал специфики метода Достоевского (М. Бахтин [2], Г. Бялый [3]).

Исследования же с противоположной точкой зрения начали появляться не так давно, и «сегодня на первый план в противоречивых отношениях Достоевского и Тургенева выдвигается именно сходство» [7, с. 174]. Причем говорится о сходстве именно позднего Тургенева с Достоевским [6].

Обратимся к роману Ф. М. Достоевского «Бесы». Литературным предшественником многих героев Достоевского является Базаров Тургенева. В «Бесах» исследователи часто проводят

параллели между Базаровым и Ставрогиным, Базаровым и Петром Верховенским [1].

Но, на наш взгляд, можно провести и еще одно, казалось бы, невозможное и парадоксальное сопоставление: Базаров – Степан Трофимович Верховенский. В данном случае большую роль сыграла именно опора на художественные приемы и метод повествования в романе Достоевского «Бесы» в сравнении с тургеневским произведением.

Вспомним в тургеневском романе спор Базарова с Павлом Петровичем, где он хвалится, что знает русского мужика, умеет с ним разговаривать: «Мой дед землю пахал, – с надменной гордостью отвечал Базаров. – Спросите любого из ваших же мужиков, в ком из нас – в вас или во мне – он скорее признает соотечественника. Вы и говорить-то с ним не умеете». Но как падает в глазах мужика этот надменный Базаров, когда, отправляясь на деревню и подтрунивая, по обыкновению, вступает в беседу с каким-нибудь мужиком: «Известно, барин; разве он что понимает? Увы! Презрительно пожимавший плечами, умевший говорить с мужиками Базаров (как хвалился он в споре с Павлом Петровичем), этот самоуверенный Базаров и не подозревал, что он в их глазах был все-таки чем-то вроде шута горохового» [8, с. 170–173].

Противоречия в душе Базарова сильны подчас настолько, что одновременно он предстает и врагом, и другом мужика, ибо злому выпад против Филиппа или Сидора почти непосредственно предшествует базаровское заявление: «Хочется с людьми возиться, хоть ругать их, да возиться с ними» [8, с. 120].

Обратимся теперь к роману Достоевского. С присущей ему гиперболизацией и предельным сюжетным и психологическим осложнением (особенность художественного метода Достоевского) он представляет читателю восприятие самодовольную речь Степана Трофимовича: «Я в совершенстве, в совершенстве умею обращаться с народом, и я это им всегда говорил», – самодовольно подумал он, наливая себе оставшееся вино...» Характерное для Достоевского повторение слова («в совершенстве, в совершенстве»), усиливающее представление о глубине восторга и самоупоения героя, а также сама интонация превосходства в речи Степана Трофимовича («я это им всегда говорил», «самодовольно подумал») предельно увеличивают базаровскую надменность и заключают ее в более широ-

кие рамки. Но насколько самодовольным рисует перед нами в данном эпизоде Степан Трофимович, настолько жалким и смешным представляется он нам в беседе с «народом» по дороге:

– Вы... вы ко мне обращаетесь? – с прискорбным удивлением пробормотал Степан Трофимович.

– Из купцов, надо-ть быть, самоуверенно (!) проговорил мужик. Это был рослый мужчина лет сорока с неглупым лицом...

И потом:

– Сапог военный, – самодовольно и значительно вставил мужик. (Вспомним тургеневского мужика с его «какой-то небрежной суровостью» в голосе, которой сменилась «патриархальная певучесть»). Перемену в мужике замечает Степан Трофимович, но тут она приобретает более широкие масштабы: «Ужасно любопытный народ, бабенка, впрочем, лучше его говорит, и я замечаю, что с 19 февраля у них слог несколько переменялся...»

Обратимся снова к диалогу:

– Коли вам не обидно, мы, пожалуй, вас повезем, если только приятно станет.

– Да, да, мои друзья, я с большим удовольствием, потому что очень устал, только как я тут влезу?

«Как это удивительно, – подумал он про себя, – что я так долго шел с этою коровой, и мне не пришло в голову попроситься к ним сесть... эта действительная жизнь» имеет в себе нечто весьма характерное [5, с. 482–484].

В данном эпизоде Степан Трофимович аналогично Базарову имеет вид некоего «шута горохового» со своей неуклюжестью и даже какой-то пугливостью. У Достоевского и этот момент отличается большими подробностями и конкретизацией, нежели у Тургенева. В силу своей пародийной направленности романа и здесь слышится ирония по отношению к Степану Трофимовичу (заметим, что Тургенев несколько не иронизирует над Базаровым).

Но как Базаров, не знающий истинно народной жизни, любит народ, так и Степан Трофимович, не понимая сути народной, испытывает к нему подобные чувства. «Я люблю народ, это необходимо, но мне кажется, что я никогда не видел его вблизи. Настасья... нечего и говорить, она тоже из народа... но настоящий народ, то есть настоящий, который на большой дороге, мне кажется, ему только и дела, куда я, собственно, еду...»

Можно представить и другие эпизоды для сравнительно-сопоставительного анализа — смерть Степана Трофимовича и Базарова.

«Степан Трофимович скончался три дня спустя, но уже в совершенном беспамятстве. Он как-то тихо угас, точно догоревшая свеча». (Вспомним слова Базарова «Дуньте на умирающую лампаду, и пусть она погаснет»). «Варвара Петровна, совершив на месте отпевание, перевезла тело своего бедного друга в Скворешники. Могилы их в церковной ограде и уже покрыта мраморной плитой. Надпись и решетка оставлены до весны» [5, с. 506].

Обратимся к тургеневскому тексту. «Базарову уже не суждено было просыпаться. К вечеру он впал в совершенное беспамятство, а на следующий день умер. Отец Алексей совершил над ним обряды религии... Есть небольшое сельское кладбище из отдаленных уголков России... овцы безвозбранно бродят по могилам. Но между ними есть одна, до которой не касался человек, которую не топчет животное... Железная ограда ее окружает. Евгений Базаров похоронен в этой могиле» [8, с. 188].

В последние минуты жизни и у тургеневского героя и у героя Достоевского происходит некая переоценка ценностей. Степан Трофимович заговорил о Боге, нигилист Базаров обратился вдруг к красивым словам и стал мягко относиться к родителям («...но не разуверяйте старика... и мать приласкайте. Ведь таких людей, как они, в вашем большом свете днем с огнем не сыщешь...»).

Таким образом, проанализировав выше указанные эпизоды, мы можем сделать вывод о правомерности предполагаемой нами аналогии между героем Достоевского и Тургенева. Такой авторский прием помог Достоевскому, на наш взгляд, выразить свои идеи на проблему социальных истоков нигилизма, тесно связанную с проблемой поколений. Нигилисты, по Достоевскому, родственны западникам 40-х годов. Сознавая идейное родство своего поколения с «детьми» — нигилистами 1860-х годов, Степан Трофимович в то же время ужасается, в какие безобразные формы вылился современный нигилизм, и в конце концов порывает с ним. Ироническое отношение Достоевского к своему герою на протяжении романа сменяется теплым и сочувственным. Таким образом, и разрыв с народом, характерный, по мысли Достоевского, для современной молодежи, «преемствен и наследствен еще

с отцов и дедов». Отцы «не лучше, не крепче и не здоровее убеждениями, чем их дети».

Обратимся теперь к анализу художественных средств, использованных Тургеневым в «Нови». Как отмечает О.Н. Осмоловский, в романе «Новь» писатель анализирует те особенности человеческой природы, которые препятствуют осуществлению сознательной деятельности, приводят к трагическому душевному раздвоению. Для их литературной передачи он прибегает к приемам и средствам, имеющим существенные сходства с поэтикой душевного анализа в романах Достоевского [6, с. 108]. В последнем романе Тургенева довольно часто начинает встречаться слово «вдруг», чрезвычайно характерное для Достоевского и обозначающее неожиданный сдвиг в состоянии героев. Тургенев также вторгается в область парадоксальной психологии, исследует законы хаотического сознания. Объектом его анализа, как и у Достоевского, является не весь психический поток, а вершинные моменты противоборства интеллекта и стихийных реакций сознания.

Можно отметить, что в последнем романе Тургенева гораздо шире использует для психологической характеристики персонажей изображение их самосознания и рефлексии, драматизирует их душевную жизнь. Причем внутренние монологи по своей структуре и форме напоминают монологи Достоевского. В них выявляются двойственность сознания героев, их внутренний конфликт. Обратимся к одному из монологов Нежданова.

— О, эстетик проклятый! Скептик! — беззвучно шептали его губы. — Отчего эта усталость, это нежелание даже говорить, как только он не кричит и не беснуется?.. И эти два существа, которые теперь идут перед ним, этот Маркелов, этот Соломин... — разве они не отличные образчики русской сути, русской жизни — и знакомство, близость с ними не есть ли также счастье? Так отчего же это неопределенное, смутное, ноющее чувство?.. — Коли ты рефлексер и меланхолик, — снова шептали его губы, — какой же ты к черту революционер? Ты пиши стишки, да кисть, да возись с собственными мыслями и ощущениями, да копайся в разных психологических соображениях и тонкостях... О Гамлет, Гамлет, датский принц, как выйти из твоей тени? Как перестать подражать тебе во всем, даже в позорном наслаждении самобичевания? [9, с. 233].

Разберем основные особенности данного монолога.

Во-первых, можно отметить, что взгляд героя на ситуацию изображается как бы со стороны, об этом говорит часто употребляемое местоимение третьего лица, которое обозначает самого героя (желает он заглушить, он встретился с нею, идут перед ним). Во-вторых, многократное обращение к самому себе (О, эстетик проклятый! Скептик! О Гамлет, Гамлет, датский принц). В-третьих, обращение к самому себе как к собеседнику, употребление местоимения второго лица «ты» (Коли ты рефлектер и меланхолик... какой же ты... революционер?), использование в монологе глаголов повелительного наклонения (пиши стихи, возись с собственными мыслями). Монолог Нежданова построен на столкновении двух голосов. Все эти особенности создают характер диалогизированного монолога, так часто используемого Достоевским (подробно особенности монологов Достоевского рассмотрены М. Бахтиным). Диалогическая основа внутренних монологов Нежданова выявляет раздвоенность героя, безрезультатность его усилий подчинить свое состояние логическим решениям. Все это напоминает нам характер героев Достоевского.

Интересный и важный для темы нашего исследования факт отмечает Г. Бялый, который связывает роман «Новь» с «Бесами» Достоевского: «Чувствуется в «Нови» также веяние, идущее от Достоевского: это как нельзя более естественно после «Бесов» – романа политического, романа о революции и революционерах, который так же, как и «Новь», явился откликом на нечаевское дело» [4, с. 232].

Отметим еще одну особенность. Для «Бесов» Достоевского характерны сцены, в которых действие развивается в очень быстром, можно сказать нервном, темпе (например, сцена приезда Хромоножки в дом Ставрогиной, пощечина Шатова Ставрогину). У Тургенева в «Нови» также можно выделить такие эпизоды. Так, например, в быстром и нервном темпе, не свойственном Тургеневу, разворачивается в главе XXI психологический эпизод внезапной ссоры Маркелова с Неждановым, завершающийся вдруг столь же внезапным примирением: «Нежданов, – сказал он вдруг негромким, но почти отчаянным голосом, – Нежданов! Ради самого бога, войдите ко мне в дом – хотя бы только для того, чтобы я мог на коленях попросить у вас прощения! – Нежданов! Забудьте... забудь, забудь мое безумное слово!»

Нервозность, надлом, быстрая смена психических состояний, резкий переход от оскорблений к отчаянной мольбе о прощении – все это чрезвычайно необычно для тургеневского романа. Такой же жестокий нервный характер имеет и эпизод неждановской пропаганды.

Предчувствие неизбежной катастрофы, предчувствие, которое герой хочет утолить в потоке быстрых, лихорадочных, точно конвульсивных, поступков, совершаемых почти в бреду, в отчаянии; ощущение униженности, мучительного стыда и, наконец, грязная катастрофа – такова схема этой сцены, восходящая также, без сомнения, к поэтике Достоевского, в частности, к многократно разработанным им жестоким эпизодам неотвратимо назревающих катастроф.

Этих аргументов уже достаточно, чтобы указать на тождественность художественных методов Достоевского и позднего Тургенева, хотя можно выявить и много других сходных приемов. Мы выявили эти параллели только на примере одного романа Тургенева, но на них же указывают и другие исследователи в других произведениях позднего периода творчества Тургенева («Кроткая» Достоевского – «Несчастная» Тургенева).

Характерно, что интерес к художественной манере Достоевского, отразившийся в «Нови», отнюдь не привел Тургенева к какому бы то ни было сближению с политической тенденцией автора «Бесов». Напротив, политический смысл тургеневского романа с центральной идеей «безымянной Руси», высылающий героев «Нови» на жертвенный подвиг, резко контрастен по отношению к концепции «Бесов», где революционные деятели рассмотрены были как люди, чуждые России и русскому народу.

Соответственно возникает вопрос о причинах сближения художественной манеры Тургенева с манерой Достоевского.

Как мы уже отмечали, Тургенев резко отрицательно отнесся к изображению в «Бесах» революционной молодежи, далекой от народа, отождествляемой с «бесовством». В своем романе «Новь» он попытался изобразить молодых общественных деятелей с другой стороны. Он не верил в их идеи, но сочувственно относился к ним, восхищался мужеством и самоотверженностью народовольцев.

Возникает вопрос: почему, казалось бы, в таком серьезном эпизоде, как заседание молодых общественно-политических деятелей, Тургенев

обращается к манере Достоевского? Если посмотреть внимательнее на эти сцены, то можно заметить, что тургеневские акценты несколько иные, чем у Достоевского. Если в «Бесах» так называемые «главные» нигилисты не участвуют в спорах, смотрят равнодушно на собравшихся, а в среде «наших» слышится ропот на пустоту и неуместность разговоров, то в «Нови» ропщут Маркелов и Нежданов, собравшиеся для решения важных дел, а не для закуски и выпивки. В их характеристике чувствуется авторское сочувствие, а не унижение. Вспомним, что и описание, например, Нежданова, Соломина исполнено в манере Достоевского. Получается, что Тургенев берет те же явления действительности, что и Достоевский (революционную молодежь), изображает их теми же способами, но выражает при этом абсолютно иные взгляды. Возможно, Тургенев специально имитирует неприемлемую для него манеру Достоевского, чтобы показать возможность использования этих приемов для изображения положительных черт революционной молодежи, выразить сочувственное авторское отношение к ней.

УДК 821.161.1

Библиографический список

1. Батюто А.И. Идеи и образы: К проблеме «И.С. Тургенев и Ф.М. Достоевский в 1870-е годы» // Русская литература. – 1982. – №1. – С. 76–96.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Ф.М. Достоевского. – М., 1979. – 320 с.
3. Бялый Г.А. Две школы психологического реализма: Тургенев и Достоевский // Бялый Г.А. Русский реализм конца 19 века. – Л., 1973. – 168 с.
4. Бялый Г.А. Русский реализм от Тургенева к Чехову. – Л., 1990. – 640 с.
5. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: В 30 т. Т. 10. – Л., 1974. – 527 с.
6. Осмоловский О.Н. Достоевский и русский психологический роман. – Кишинев, 1981. – 167 с.
7. Салим А. Тургенев – художник и мыслитель. – М., 1983. – 124 с.
8. Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. Сочинение: В 12 т. Т. 7. – М., 1981. – 560 с.
9. Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. Сочинение: В 12 т. Т. 9. – М.: Наука, 1982. – 576 с.

А.Ю. Карпиленко

«...ХОРОШИМ ПРИМЕРОМ ЧЕЛОВЕК ЖИВЕТ» (по роману Ф.М. Достоевского «Подросток»)

В статье рассматривается влияние образов двух отцов – фактического (Версилова) и юридического (Макара Долгорукого) – на становление личности главного героя романа Ф.М. Достоевского «Подросток» Аркадия Долгорукого. Анализируется состояние современной автору дворянской семьи.

Ключевые слова: Ф.М. Достоевский, «Подросток», семейное воспитание, Аркадий Долгорукий, А.П. Версильов, пример.

Ныне... примкнуть почти не к чему.
Ф.М. Достоевский, «Подросток»

Тема детства, проходящая лейтмотивом по всему творчеству Ф.М. Достоевского, в 1870-х годах трансформируется в тему воспитания ребенка в разлагающейся дворянской среде. Появление «выброшенных» [3, с. 14] детей «случайных семейств» [3, с. 455], формирование их двойственного сознания, потеря корней и устойчивых убеждений отражены в предпоследнем романе писателя «Подросток».

Во второй половине XIX века на фоне глобальных реформ в российском обществе происходит

разрушение традиционного уклада жизни дворянской семьи. Социальный кризис шел об руку с кризисом моральных устоев, о чем говорит в романе Ф.М. Достоевского Николай Семенович, какое-то время бывший воспитателем главного героя: «...уже множество таких, несомненно родовых, семейств русских с неудержимою силою переходят массами в семейства *случайные* и сливаются с ними в общем беспорядке и хаосе» [3, с. 455].

Такие изменения в дворянстве пошатнули первооснову этого сословия. Изначально в дворян-

ких семьях детям прививали устойчивые представления о себе и окружающих людях с точки зрения вполне определенного кодекса чести: гордость за свой род, почитание родителей, сдержанность, учтивость. Достоевский в «Дневнике писателя» говорит о том, что этот «довольно стойкий кодекс правил доблести и чести... в целом всегда бывал, конечно, довольно условен и с идеалами народными иногда даже сильно разнился, но в некоторых пунктах он бывал довольно высок» [4, с. 154].

Кризис социальный и кризис духовный приводят к появлению нового поколения «членов случайных семейств» [3, с. 455], чье детство и отрочество противопоставлены «еще недавним родовым нашим типам» [3, с. 455]. Так детям в семье Николеньки Иртеньева в трилогии Л.Н. Толстого «Детство», «Отрочество», «Юность», где изображено классическое, традиционное воспитание детей в дворянских семьях в 40–50-х гг. XIX века, с раннего детства «внушается чувство достоинства, принадлежности к родовой семье, семейной гордости» [7, с. 18].

В сознании главного героя романа «Подросток», Аркадия Долгорукого, постоянно сталкиваются антагонистические оценки окружающего мира и себя самого. В нем уживаются любовь и ненависть, которые могут проявляться к одному и тому же объекту переживаний; бахвальство и самоуничижение. Эта амбивалентность во внутреннем мире героя обусловлена основным противоречием его жизни: «...я – законнорожденный, хотя я, в высшей степени, незаконный сын» [3, с. 6].

Особенностью взросления героя Достоевского, в отличие от героев Толстого, становится неопределенность жизненных приоритетов. Но это касается не только незаконных детей Версилова, но и официальных, которые также не были воспитаны в полноценной семье: «Маленькие дети его были не при нем, по обыкновению, а у родственников; так он всю жизнь поступал со своими детьми, с законными и незаконными» [3, с. 7]. Оттуда же и душевные метания Анны Андреевны: план замужества за старика князя Сокольского – желание уйти в монастырь, борьба за наследство – отказ от денег.

Фраза «...хорошим примером будет жив человек» [3, с. 321] повторяется в романе «Подросток» дважды: из уст мошенника Стебелькова и от Макара Долгорукого. Первый произносит эту фразу, чтобы втереться в доверие Аркадия Долгорукого, второй выводит ее как народную мудрость.

Вопрос воспитания молодого поколения активно обсуждался в массовой печати того времени. «Гражданин» и «Дневник писателя» не стали исключением, что привело к появлению писем некоторых родителей к Достоевскому с просьбами совета о воспитании потомства. В письме за 1878 год (адресат не установлен) писатель говорит о том, что воспитывать следует «...не мучением, не докучанием любовью, а добрым внешним примером» [5, с. 18]. Поэтому и «докучания» Татьяны Павловны, в которых она «представляла мне [Аркадию] в пример других фантастических каких-то мальчишек, ее знакомых и родственников, которые будто бы все были лучше меня» [3, с. 20], не были восприняты главным героем.

Таким образом, навязанный пример для героя-ребенка не может стать идеалом. А поразивший детскую восприимчивую душу Аркадия «блеск» отца, его несхожесть с привычным окружением приводит к тому, что для Подростка Версиров становится кумиром. Так герой-ребенок сам, хотя и неосознанно («...это случилось само собою...» [3, с. 16]), выбирает его в качестве примера: «...он наполнял собою все мое будущее, все расчеты мои на жизнь...» [3, с. 16].

Выбор Аркадием именно Версирова в качестве примера подражания обоснован многими факторами, в том числе его представлением об отце, как о человеке, который «на первом месте везде» [3, с. 17], что импонирует мечте Подростка: «...чуть ли не с самого детства, я иначе не мог вообразить себя как на первом месте, всегда и во всех оборотах жизни» [3, с. 73]. Следствием этого становятся две противоположные тенденции в отношении героя-ребенка к отцу: сближение и противопоставление. Первая из них реализуется в желании Аркадия разгадать человека-«загадку», понять его, найти в нем наставника, ментора. Вторая тенденция основана на том, что первым может быть только кто-то один. Это соперничество проявляется в просьбе Подростка к матери сделать выбор между ним и отцом, а также в любви Аркадия и Версирова к одной и той же женщине, Катерине Ахмаковой.

Невозможность обрести нравственные принципы в естественных условиях связано не только с тем, что в воспитании Аркадия не участвует Версиров, но и в противоречивой сущности самого союза его отца и матери, которая представляла «совершенно разнородное с собою [Версировым] существо, совершенно из другого мира

и из другой земли» [3, с. 14]. Двадцатилетние отношения родителей, начавшиеся «прямо с бед» [3, с. 11], и основным характером которых было, по словам Версилова, «безмолвие» [3, с. 104], не привели к появлению точек соприкосновения во внутренних мирах отца и матери. Отсутствие «скрепляющей идеи» приводит к невозможности дать своим детям первооснову гармоничного мироощущения. На этом фоне вполне обоснованной является просьба Макара Долгорукого, чтобы Аркадия и Лизу «из низших сословий не выводить» [3, с. 99], таким образом, сгладить противоречие их социального происхождения. Для Подростка это могло стать избавлением от переживаний, которые он испытал в пансионе Тушара, где к нему пришло осознание своей неполноценности.

На фоне отсутствия реального участия родителей в воспитании Аркадия герою необходимо самому формировать свое мировоззрение, отсюда вытекают два основных мотива его развития: мотив гнетущего одиночества и мотив поиска.

С мотивом поиска, по справедливому замечанию исследователя А.Ф. Конюхова, связана «роль *ищущего, разгадывающего героя*» [6, с. 18] Аркадия. В первую очередь вопросы главного героя направлены к Версилу, но «поворотную роль в возрождении *ищущих инициатив* Подростка сыграло его знакомство и обогащающее общение со «вторым отцом», Макаром Долгоруком» [6, с. 18].

Процесс познания, что добро, а что зло в этом мире, ассоциируется у героя с поиском и обретением отца, так как Версильов становится для Аркадия непознанным кумиром, тайной, которую нужно разгадать, а, в конечном счете, и самоцелью («...подавай ...мне всего Версильова, подавай мне отца...» [3, с. 100]).

Незрелое мышление Подростка ориентирует на внешние способы изменить отношение мира к себе. Вместе с тем, по приезду в Петербург Аркадий видит аналогичную ситуацию в жизни Версильова: он изгнан из общества. Отец Подростка воспринимает все происходящее в соответствии со своим дворянским воспитанием, давшим ему осознание себя одним из тысячи «высшего культурного народа русского» [3, с. 376], ради появления которых и была вся история России до этого. Поэтому Аркадий видит в Версильове «человека, которого не общество исключило из своего круга, а который скорее сам прогнал общество от себя...» [3, с. 18].

Тема избранной тысячи звучит и в «Дневнике писателя» Достоевского за 1876 г. в статье «Лучшие люди», где они характеризуются как «...люди без которых не живет и не стоит никакое общество и никакая нация, при самом даже широком равенстве прав» [4, с. 153]. Таким образом, они становятся примером и оплотом для всего государства. Но корни данной темы лежат глубже: «Путь Достоевского к двум последним разделам второй главы октябрьского выпуска «Дневника писателя» за 1876 г. начинается в 1873 г., в период его сотрудничества в «Гражданине», на страницах которого понятие «лучшие люди» имело тогда достаточно интенсивную жизнь» [1, с. 99].

Г.Я. Галаган указывает на значительное влияние на общество в этот период книги А.А. Головачева «Десять лет реформ», в которой перспективы России связываются с «лучшими людьми». «Однако и книга Головачева, и связанные с ней публикации «Гражданина» свидетельствуют о неопределенности в понимании «лучшего»» [1, с. 101].

Достоевский устами Николая Семеновича в романе «Подросток» говорит о дворянстве, как о единственном **в прошлом** оплоте, способном вызволить Россию из нравственного кризиса: «...тут [в дворянском сословии]... уже были законченные формы чести и долга, чего, кроме дворянства, нигде на Руси не только нет законченного, но даже нигде и не начато» [3, с. 453].

Одна черта этих **будущих** «лучших людей» выделена в том же письме Николая Семеновича: это должны быть те, кто привнесет в жизнь государства «хоть какой-нибудь, да **свой**, наконец, **порядок**» [3, с. 453] (выделено мной. — А.К.). Олицетворением порядка в романе становится образ Макара Долгорукого, в лице которого найдена «идейная вершина, символ исконной народной правды, с точки зрения которой всё и все становятся на свои места» [2, с. 127].

Мысль о промежуточном состоянии общества, когда одни представители «лучших людей» уже канули в лету, а другие так еще и не родились, звучит более явственно в «Дневнике писателя» за октябрь 1876 г.: «...у многих начался в сознании чрезвычайно серьезный вопрос: «кого же теперь считать *лучшими*, и, главное, откуда их ждать, где взять, кто возьмет на себя провозгласить их *лучшими* и на каких основаниях? И надобно ль кому-нибудь это брать на себя? Известны ли, наконец, хоть новые основания-то эти, и кто поверит, что они именно те самые, на которых

надо столь многое вновь воздвигнуть»? Право, эти вопросы начались было уже очень у многих...» [4, с. 156].

Упадок в среде дворянства, изображенного Достоевским, был очевиден современникам писателя. Так философ-публицист К.Н. Леонтьев указывал на отсутствие в романе положительного образа дворянина: «Это, начиная с главного героя – Версилова, все какие-то расстроенные или запутанные люди; «психозные», как нынче любят называть. Старый князь Сокольский бесхарактерен и жалок. Старший, законный сын Версилова является на минуту в очень непривлекательном виде (когда он в пунцовом халате дает деньги своему незаконному брату, не допуская его даже к себе во внутренние покои дома, и тому подобное). Молодой военный, тоже князь Сокольский, который кутит, путается и, наконец, попадает в Сибирь. Все эти лица, кажется, не таковы, чтобы располагать кого бы то ни было к политическому, так сказать, доверию. Сам Версильов – это человек совершенно исключительный. Но исключительный не в том смысле, в каком могут считаться исключительными Рудин и Лаврецкий, Печорин и Вронский; Рудин своим энтузиазмом и красноречием; Лаврецкий прямою своих чувств и безукоризненностью; Печорин своей демонической страстностью и умом; Вронский здоровьем духа и силой воли; нет, Версильов исключителен своей ненормальностью, своей неимоверной изломанностью, своей неестественностью» [8, с. 302].

Таким образом, Версильов, выбранный Аркадием в качестве примера, не может дать ему необходимых для дальнейшего развития ценностных установок. Сам образ Версилова, при том, что он чувствует себя одним из избранной тысячи, соткан из множества противоречий и парадоксов: «Я могу чувствовать преудобнейшим образом два противоположные чувства в одно и то же время – и уж конечно не по моей воле» [3, с. 171].

С амбивалентностью, свойственною Версильову, в поведении и взглядах трудно стать активным воспитателем своих детей. Версильов выступает как противник назидательного отношения к своим детям, считая, что каждый сам должен делать свой выбор, исходя из собственного опыта: «*Cher enfant, я всегда предчувствовал, что мы, так или иначе, а с тобой сойдемся: эта «краска» в твоём лице пришла же к тебе сама собой и без моих указаний, а это, клянусь, для тебя же лучше...*» [3,

с. 217]. Таким образом, ни примером, ни советом отец не хочет влиять на решения своего сына.

Конечно, несмотря на основополагающее значение образа Версилова, Подросток не лишен влияния и других персонажей. Поворотной в развитии внутреннего мира главного героя становится встреча с официальным своим отцом. «В лице Макара Долгорукого представлен «второй отец» центрального героя и значит – альтернативный вариант воспитывающих воздействий и культурного наследия для Подростка» [6, с. 22]. Основной отличительной чертой этого персонажа на фоне хаотичности всего происходящего было то, что «душа же его была довольно хорошо организована, и так даже, что я не встречал еще в людях ничего лучшего в этом роде» [3, с. 308]. Именно в нем Аркадий находит устойчивые убеждения.

В поиске разрешения тех внутренних конфликтов, которые мучают Аркадия, он стремится к своему юридическому отцу, «точно там был отвод всем наваждениям, спасение, якорь, на котором я удержусь» [3, с. 297].

Давая своим любимым героям черты детскости, Достоевский не пренебрег этим приемом при создании образа Макара Долгорукого: «И вот что-то детское и до невероятности привлекательное мелькнуло и в мимолетном смехе этого старика. Я тотчас же подошел к нему» [3, с. 286]. Эта черта детскости делает героя более открытым, сближает его и Подростка.

Другая черта Макара, свойственная таким героям, как Мышкин, Тихон, Алеша Карамазов, – это смиренность, которая также покоряет Аркадия: «Соображая теперь, понимаю, что на меня всего обаятельнее подействовало тогда его как бы смирение передо мной, его такая правдивая искренность передо мной, таким мальчиком!» [3, с. 287].

Безусловно, Подросток понимает, что он не пойдет странствовать, как Макар Долгорукий, но мысль о внутреннем «благообразии» с этого момента поселяется в сердце героя.

«В тексте романа «Подросток» значение образов Версилова и Макара Долгорукого выявляется последовательно проведенным противопоставлением «скиталец» – «странник»: каждый на своих путях, которые пересекаются в перспективе будущего. Версильов – европейский «скиталец». Скиталец – человек странствующий без цели, не по своей воле. Макар Иванович – странник-богомолец (молящийся, приносящий Богу

молитву; посещающий с этой целью святые места, пилигрим, паломник). Макар Долгорукий, в отличие от Версилова, странствует по миру с целью: найти истинного Бога и проповедовать его» [9, с. 16]. Версилов с легкостью меняет векторы своего поведения, Макар Долгорукий устойчив в восприятии мира, окружающих его людей.

Макар Долгорукий закончил странствия тем, что пришёл к народному православию столь близкому мировоззрению автора. «Но Достоевский, будучи истинным художником, не навязывал центральному герою в качестве финальных ответов это заветное своё убеждение» [3, с. 23].

Таким образом, Версилов, избранный главным героем в качестве примера для подражания, ощущает идеал, но не может воплотить его в жизнь, что порождает беспорядочность, амбивалентность его поведения. А Макар Долгорукий, реализующий свой идеал в жизненной практике, в высшей мере образчик упорядоченности внутреннего мира, не воспринимается Аркадием как тот, чьи идеи он смог бы принять до конца.

Переходное состояние внутреннего мира Подростка, воспроизводящее поворотную ситуацию в жизни современного Достоевскому общества, отражает необходимость появления «хорошего примера». Источником такого примера должны стать лучшие люди из народа, представителем которых в романе является Макар Долгорукий.

Библиографический список

1. Галаган Г.Я. Проблема «лучших людей» в наследии Ф.М. Достоевского (1873–1876) // Достоевский: Материалы и исследования. – СПб.: Наука, 1996. – Т. 12. – С. 99–107.
2. Долинин А.С. Последние романы Достоевского. Как создавались «Подросток» и «Братья Карамазовы» – М.; Л.: Советский писатель, 1963. – 344 с.
3. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в тридцати томах. Т. XIII. – Л.: Наука, 1975. – 456 с.
4. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в тридцати томах. Т. XXIII. – Л.: Наука, 1981. – 423 с.
5. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в тридцати томах. Т. XXX. Кн. 1. – Л.: Наука, 1988. – 456 с.
6. Конюхов А.Ф. Стихия вопрошания в романе Ф.М. Достоевского «Подросток»: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Магнитогорск, 2007. – 24 с.
7. Королева К.П. Семейное воспитание и школа в России в мемуарах и художественной литературе (середина XIX – начало XX в.). – М.: Капитал и культура, 1994. – 160 с.
8. Леонтьев К.Н. Достоевский о русском дворянстве // Леонтьев К.Н. Избранное. – М.: Рарогъ; Московский рабочий, 1993. – С. 299–306.
9. Невшупа И.Н. Роман Ф.М. Достоевского «Подросток»: типы и архетипы: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар, 2007. – 21 с.

УДК 821.161.1 Гоголь.09

Я.Р. Коздринь

СИМВОЛ ЛЕСТВИЦЫ В КНИГЕ Н.В. ГОГОЛЯ «ВЫБРАННЫЕ МЕСТА ИЗ ПЕРЕПИСКИ С ДРУЗЬЯМИ»

В статье предлагается анализ «Выбранных мест из переписки с друзьями» Н.В. Гоголя с точки зрения укорененности данного текста в христианской традиции. Выявляется ключевое значение символа лестницы в качестве интегрирующего смысла для гносеологических, эстетических и этических взглядов Н.В. Гоголя. Мировоззренческая концепция писателя представлена в литературно-философском контексте начала XIX века.

Ключевые слова: символ лестницы, духовная проза, принцип иерархичности, литература и святоотеческая традиция, Н.В. Гоголь.

Творчество Н.В. Гоголя 1840–1850-х гг. характеризуется глубоким проникновением в область святоотеческой культуры, что проявляется не только в этико-философских и религиозных взглядах писателя, но и в его отношении к писательскому труду, в жанровых исканиях, в ключевых образных представлениях. «Выбранные места из переписки с друзьями», «Ав-

торская исповедь», «Размышления о Божественной Литургии», «Правило жития в мире», «Духовное завещание» Н.В. Гоголя – это примеры соединения религиозно-учительного, философского и художественного типов словесности. Позднее творчество Гоголя представляет попытку возвращения художественного творчества к формам христианской книжности, к святоотеческой

учительной литературе. В.А. Воропаев указывает: «Гоголь был едва ли не единственным русским светским писателем, творческую мысль которого могли питать святоотеческие творения» [5, с. 38]. Хотя в поздних произведениях русского писателя преобладает дидактическое, риторическое начало, в них отражен глубоко личностный, выстраданный духовный опыт, «история души».

Во время работы над «Выбранными местами из переписки с друзьями», Гоголь вдумчиво изучал тексты Священного Писания, о чем свидетельствуют многочисленные пометы, оставленные писателем в Библии [4, с. 239]. Цитируя тексты Нового Завета, труды Отцов Церкви, Гоголь подчеркивает значимость священнобезмолвия как формы благоговения перед Логосом, как обретения духовной мудрости и твердости. Священнобезмолвие приближает человека к «бесстрастию небесному», возвышает и просветляет его помыслы. Гоголь придает романтическим представлениям о «невыразимости» духовных состояний религиозную направленность: невыразимость духовных переживаний обусловлена тем, что в своей гносеологической и онтологической природе они восходят к бессмертному духу как частице Духа Святого.

Н.А. Бердяев подчеркивал: «У Гоголя в натуре был сильный аскетический элемент...» [2, с. 68]. Данный аскетизм сопровождается миссионерским подвижничеством. В «Выбранных местах из переписки с друзьями», в письме XXII «Русский помещик», автор настойчиво рекомендует своему адресату совместно со священником духовно просвещать крестьян посредством проповедей, в основу которых должны лечь изречения Иоанна Златоуста, способные даже в самом неразвитом человеке пробудить живую веру.

В «Выбранных местах из переписки с друзьями» принцип иерархичности является ключевым в этических, гносеологических, онтологических и эстетических взглядах писателя. Одним из наиболее частотных определений в книге является «высший»: «высшее состояние», «высшее благо», «высшее государство», «высшая способность», «высшее назначение», «высшая благодать», «высшая, умная трезвость духовная». Принцип иерархичности проявляется в названии писем (XXIX. «Чей удел на земле выше»), в их хронотопах, где земной мир и общество соотносятся с Царством Небесным, в композиции всей книги, так как последнее письмо XXXII «Светлое Воскресенье»

выступает по отношению к другим письмам в качестве восхождения от реально существующего к идеальному, должному.

В центре осмыслений Гоголя в книге «Выбранные места из переписки с друзьями» – душа, рассматриваемая в системе оппозиции «живое» и «мертвое». Гоголь подчеркивал: «Дело мое – душа и прочное дело жизни» [6, с. 127]. Лейтмотивной в книге звучит мысль автора о том, что бессмертная душа является «перлом» среди творений Бога. Религиозной истиной для Гоголя является утверждение сродства, близости человеческих душ. Соборное родство проявляется в онтологическом, этическом и социальном измерениях. Центром же соборного единства выступает Бог – источник и основа жизни.

Онтологические воззрения писателя глубоко религиозны. Подобно Жуковскому, Языкову, Хомякову, Гоголь воспринимал земную жизнь в качестве поля брани с грехами во имя спасения души, сферы испытаний через физические недуги, как пути к цели, которая обретается за гробом: «Замирает от ужаса душа при одном только предельшании загробного величия...» [6, с. 35]. Размышления Гоголя о земной жизни, смерти и воскресении воплощаются в образной форме, характерной для притчевого стиля апостолов, ср.:

«Сеющий в плоть свою от плоти пожнет тление; а сеющий в дух от духа пожнет жизнь вечную» (Гал. 6: 8).

«<...> чужа исполинские возрастанья и плоды, которых семена мы сеяли в жизни, не прозревая и не слыша, какие страшилища от них подымутся...» [6, с. 36] (Гоголь).

Аллюзии с евангельскими притчами – не только важное средство создания образности в «Выбранных местах из переписки с друзьями», но и форма религиозного поучения, нацеленного на формирование должного отношения человека к самому себе, к ближним, к общественному служению.

Индивидуальную человеческую жизнь и земную историю Гоголь воспринимает с позиции ее апокалиптического разрешения и воздаяния, что сближает писателя с заветами Отцов Церкви. Так, Феодор Студит проповедовал: «Без всякого прикрытия предстанем мы тогда пред лице праведного Судии, чтобы дать отчет о делах своих» [12, с. 30]. Апокалиптичность мирозерцания Гоголя наиболее последовательно проявляется в письме XXIX «Чей удел на земле выше», где также доминирует притчевый характер повествования,

восходящий к евангельской «Притче о талантах» (Мтф. 25: 14–30). Религиозная идея данного письма заключается в мудром и смиренном преклонении перед промыслом Божиим, который определяет человеку его роль в земной жизни: «Чужда милость Божия, определившая равное воздаяние всякому, исполнившему честно долг свой, царь ли он или последний нищий» [6, с. 210]. Цитация евангельского текста: «В дому Отца Моего обители многи суть» (Иоан. 14: 2) – предвещает позицию предстояния человека Богу, сопровождающую молитвенными прошениями, диалогом со Спасителем. Образ «слез», который, как указывалось выше, в святоотеческой традиции был знаком духовного умиления, в анализируемом письме также подчеркивает сошествие благодати, смирение и веру. Письмо проникнуто пафосом утверждения, желанного обретения единства человека со Спасителем. В финале письма возникает образно-ассоциативное сближение автора с Марией Магдалиной, ср.:

«Мария же, взявши фунт народного чистого драгоценного мира, помазала ноги Иисуса и отерла волосами своими ноги Его» (Иоан. 12: 3).

«Лежать бы только у ног их и целовать святые их ноги!» [6, с. 210].

Гоголь «Выбранные места из переписки с друзьями».

Эсхатологический соборный идеал [10, с. 39] «радости» и полноты бытия в Боге противопоставлен в контексте всей книги «беспорядку» современной писателю России и inferнальной сфере грехов.

По мысли Гоголя, смысл христианства заключается в смирении, в сострадании, в любви, в духовном преображении земного человека в небесного, в приближении к святости. Гоголь воспринимает человека в качестве ученика, который на протяжении всей земной жизни стремится к духовному совершенству. Русский классик не раз подчеркивал, что быть христианином означает не просто соблюдать внешние религиозные обряды, а восходить от одной духовной «ступени» к другой – в «Выбранных местах из переписки с друзьями» христианство постоянно метафорически соотносится с высотой. Сопоставляя светское интеллектуальное развитие и религиозное, писатель подчеркивает исчерпанность первого и безграничность второго. Гоголь учит, что вера христианина не замыкает духовный путь рамками земного мира, а предполагает разрешение духовных

исканий в инобытийной сфере: «Но перед христианином сияет вечно даль и видятся вечные подвиги». Восприятие человека в качестве странника сближает Гоголя с трудами Отцов Церкви. Так, авва Исаия учил: «Путешествие совершаем, пока достигнем покоя» [1, с. 347]. Христианство, по мысли русского писателя, учит человека постоянному самосовершенствованию, духовному подвигу. Человек, будучи богоподобным, должен стремиться к собственному спасению и спасению своих ближних.

Высшей формой праведничества, смиренномудрия, преодоления власти суеты, сего мира Гоголь считал монашество, даруемое человеку по благодатному призыву Спасителя. На страницах «Выбранных мест из переписки с друзьями» автор не раз подчеркивает желанность для него иночества. Духовный максимализм Гоголя проявляется в том, что он призывает и мирского человека в душе своей создать монастырь, уподобиться иноку. В письме XX «Нужно проездиться по России» автор, вспоминая таких чернецов, как Ослябя и Пересвет, подчеркивает, что миссия инока – это борьба со злом человеческого мира, которую должен вести и мирской человек в повседневной жизни [7, с. 203].

Гносеологические воззрения Н.В. Гоголя созвучны взглядам И.В. Киреевского: оба русских мыслителя подчеркивали ограниченность силы интеллектуальной сферы. Гоголь образно сравнивает функцию ума с «полицейской» ролью, так как он осуществляет многочисленные логические операции. Писатель прослеживает зависимость ума от чувственной сферы и противопоставляет ему разум как более высокую способность человеческой души, знаменующую победу над страстями. Разум формируется в ходе длительного духовного самовоспитания.

Венцом данной гносеологической лестницы служит мудрость, имеющая свой исток во Христе, в Логосе. Мудрость – это дар человеку по благодати Божией. Автор связывает обретение мудрости с молитвенным опытом, с диалогом человека и Бога. Обретение мудрости предполагает не только единство актов самопознания и богопознания, но и духовное преображение [9, с. 239], очищение: «Тот, кто уже имеет и ум и разум, может не иначе получить мудрость, как молясь о ней и день и ночь, прося и день и ночь ее у Бога, возводя душу свою до глубинного незлобия и убирая все внутри себя до возможнейшей чистоты,

чтобы принять эту небесную гостью...» [6, с. 88]. Этот фрагмент из письма XII «Христианин идет вперед» показателен для поэтики книги. Прозаические периоды, с одной стороны, отражают процесс авторской рефлексии, с другой – процесс духовного восхождения человека. В образности проявляется дань как романтической традиции (образ «небесной гостью», что созвучен поэтическому миру В.А. Жуковского), так и библейская конкретизация в изображении души, которая метафорически соотносится с домом. Гоголь конкретизирует смысл данной метафоры через такую деталь, как «душевное хозяйство». Мудрость характеризуется соборностью, которая, во-первых, предполагает согласие во внутреннем мире человека; во-вторых, достижение единства земного и небесного, благодаря чему душа переживает подобие «чудной сладости», сопоставимой с раем сладости; в-третьих, обретение гармонии человека с ближними и миром.

В финале рассматриваемого письма религиозно-этическое поучение образно оформляется при помощи выразительных метафор и сравнений: вселенная метафорически сравнивается с «открытой книгой ученья», знания – с «сокровищем», а человек – с «царем Соломоном». Образность подчеркивает авторскую мысль о том, что мудрость – это дар, который требует от человека постоянного самосовершенствования, развития: гордое самодовольство может лишить человека этой благодати.

Гоголь призывает читателя к самостоятельному развитию своей интеллектуальной сферы. В письме XXVII «Близорукому приятелю» автор использует экспрессивную образность, раскрывая зависимость человека от чуждых для русского национального склада идей («захламошить его чужеземным навозом»).

Гносеологические воззрения Гоголя смыкаются с его эстетической концепцией. Высшей формой поэтического творчества русский классик считает «библейский лиризм», в характеристике которого перечисляются не столько эстетические категории, сколько понятия, органичные для святоотеческой этики: «<...> то высшее состояние лиризма, которое чуждо движений страстных и есть твердый взлет в свете разума, верховное торжество духовной трезвости» [6, с. 68]. В сфере творческой активности Гоголь видит подобие лестницы восхождения от «увлечений сердечных» к мудрости и сближает вдохновение

с благодатью. «Верховная трезвость ума» в контексте эстетических размышлений Гоголя означает твердость, чистоту и полноту духовного выражения. Эстетическая позиция русского классика близка традиции смиренного самоуничтожения древнерусских книжников [3, с. 14].

Книга Гоголя «Выбранные места из переписки с друзьями» завершается пасхальной проповедью – письмом XXXII «Светлое Воскресенье», которое начинается и завершается с утверждения мысли о том, что русский народ испытывает особое благоговение перед празднованием Пасхи, ощущая преображение человека и всей природы, прозрение в повседневном вечного. Пасхальное чудо Гоголь противопоставляет эгоцентрической и прагматической психологии современника, в котором любовь к дальнему и грех гордыни вытесняют евангельскую любовь к ближнему. Наиболее ущербной формой гордыни Гоголь считает «гордость ума», которая возносит человека над окружающими и абсолютизирует силу разума. «Гордыня ума» лишает человека смирения – основы любви и, напротив, вселяет в него сомнения в бессмертие, в Бога, ожесточает его через «страсти ума». Разобщенный мир гордых людей экспрессивно противопоставляется соборному Царствию Небесному, метафорически определенному как «благоухание небесного братства». С этой метафорой контрастирует сатирический образный ряд цивилизованного мира, синтаксически оформленный при помощи ряда риторических восклицаний, в которых разоблачается дьявольская сила наваждения и обобщения.

Продолжая евангельскую традицию, Гоголь последовательно противопоставляет «духа тьмы» и «небесного Хозяина», законы цивилизации и «обычаи Вечного Века» через контраст образных рядов мрака, могилы и света, воскресения, весны. Данная развернутая образная антитеза приобретает эсхатологическую направленность как противопоставление цивилизации, зараженной антихристианской силой, и грядущего прихода Спасителя. Праздник Пасхи символически соотносится автором с лестницей, благодатным спасением тоскующего и гибнущего человечества: «Бог весть, может быть, за одно это желание уже готова сброситься с небес нам лестница и протянуться рука, помогающая взлететь по ней» [6, с. 269]. Русский писатель акцентирует православную идею спасения и духовного преображения человечества благодаря избранным праведникам.

Письмо имеет кольцевое построение: автор в финале вновь обращается к образам пасхального поцелуя, «святой полночи» и акустическому ряду колокольного звона. Торжественные метафоры соединяют в себе колористический и акустический образные ряды: «гулы всезвонных колоколов гулят и гудут», «в сильнейшем свете». И.А. Есаулов указывает, что акустический образный ряд пасхального трезвона «стремится словно разбудить читателя» [8, с. 234].

Символ лестницы в духовной прозе Гоголя нацеливает на поиск совершенных форм духовной жизни, идеал соборности. Как и в трудах Отцов Церкви, в произведениях русского классика символ лестницы отражает иерархичность внутреннего мира человека, общества, бытия, Царствия Небесного. Принцип иерархичности, идея лестницы проявляются в произведениях Гоголя в композиции, хронотопе, ключевых мотивных комплексах.

В поздней прозе Гоголя при четко выраженной дидактической направленности проявляется присущий русской философской прозе анализ в рассмотрении генезиса и динамики духовных состояний человека. В «Выбранных местах из переписки с друзьями» и других поздних произведениях Гоголь выступает не только религиозным проповедником и философом, но и художником, постигающим душу человека и окружающий мир посредством образов, разнообразных поэтических средств.

Библиографический список

1. *Авва Исаия*. Слова блаженного аввы Исаии // *Добротолюбие* / В русск. переводе святителя Феофана, Затворника Вышенского: В 5 т. — М.: Паломник, 1998. — Т. 1. — С. 347.
2. *Бердяев Н.А.* Истоки и смысл русского коммунизма. — М.: Наука, 1990.
3. *Бычков В.В.* Русская теургическая эстетика. — М.: Ладомир, 2007.
4. *Виноградов И.А., Воронаев В.А.* Карандашные пометы и записи Н.В. Гоголя в славянской Библии 1820 года издания // *Евангельский текст в русской литературе XVIII–XX веков: Цитата, реминисценция, мотив, сюжет, жанр*. — Петрозаводск: Изд-во Петрозаводского ун-та, 1998.
5. *Воронаев В.* Благодатная обитель. Гоголь в Оптиной Пустыни // *Оптинский альманах: Оптина Пустынь и русская культура*. — Введенский ставропигиальный мужской монастырь; Оптина Пустынь, 2008.
6. *Гоголь Н.В.* Выбранные места из переписки с друзьями. — М.: Сов. Россия, 1990.
7. *Егоров Б.Ф.* От Хомякова до Лотмана. — М.: Языки славянской культуры, 2003.
8. *Есаулов И.А.* Пасхальность русской словесности. — М.: Кругъ, 2004.
9. *Зеньковский В.В.* Н.В. Гоголь // *Зеньковский В.В. Русские мыслители и Европа*. — М.: Изд-во «Республика», 2005.
10. *Мочульский К.С.* Гоголь. Соловьев. Достоевский. — М.: Республика, 1995.
11. *Цуркан А.* Роль мотива воспоминаний в «Мертвых душах». К проблеме гоголевского психологизма // *Поэтика русской литературы: Сборник статей к 75-летию профессора Ю.В. Манна*. — М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2006.
12. *Св. Феодор Студит*. Подвижнические монахам наставления // *Добротолюбие* / В русск. переводе святителя Феофана, Затворника Вышенского: В 5 т. — М.: Паломник, 1998. — Т. 4.

ЛИРИЧЕСКИЙ ДИАЛОГ КАК СПОСОБ ЭСТЕТИЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ РУССКОГО СИМВОЛИЗМА

В статье доказывается, что стихотворные обращения в творчестве поэтов-символистов выступили в качестве манифеста нового течения, выполняя роль его коммуникативно-эстетической «матрицы». Поэты-символисты посредством лирического диалога решали три взаимосвязанные задачи: декларирование нового художественного мышления; конструирование новых принципов ведения диалога с читателем; урегулирование фракционных отношений и отношений с другими поэтическими течениями начала XX века.

Ключевые слова: лирический диалог, поэтические течения Серебряного века, символизм, коммуникативно-эстетическая стратегия, стихотворное обращение.

Сложность и неоднозначность эстетической системы символистов, заключающаяся с одной стороны, в тяготении к элитарности и эзотеричности, а с другой стороны – в тяготении к «соборности», подразумевающей коммуникативный контакт с массовым адресатом, инспирировала появление разных типов символистского диалога, в зависимости от отношений между адресатом и адресантом.

Первый тип отношений – предполагает монологическое акцентирование авторского Я (к этому типу относятся обычно «стихи-декларации»). Монологичность этого типа отношений приводит к тому, что адресат, теряя свою «образную воплощенность», является всего лишь «поводом к высказыванию». Адресат, прямо не обозначенный, тем не менее представляет собой начало, на которое автор имплицитно ориентируется и которое метонимически обнаруживается в обращениях, утверждениях, вопросах, которые как бы требуют от адресата ответной реакции.

Подобные обращения часто полемичны, так как автор ставит дидактическую цель – убедить или переубедить адресата, заставить его поверить в правоту своих суждений. Иногда в качестве объекта спора выступает сама авторская позиция. В этом случае то стихотворение представляет развернутую самохарактеристику автора, (яркий пример «Подстерегателью» Вяч. Иванова, адресованное В. Хлебникову).

Если же предмет полемики – философские вопросы, то стихотворение становится своего рода медитацией. В качестве примера можно привести поэтический диалог В. Бестужева и Блока. При таком типе обращений адресат является «пассивным началом», перед которым автор раскрывает свое творческое и жизненное кредо.

Второй тип отношений между автором и адресатом более диалогичен, ибо он предполагает не просто образное раскрытие адресата, но и развернуто в комментарии оценку его эстетических и жизненных установок. Автор здесь практически редуцируется, выполняя чисто нарративную функцию.

При подобном типе отношений главная цель поэта, которой подчинены все структурные компоненты образа адресата, – воссоздать лирический портрет современника. При этом адресата «прочитывается» в двух ключах: в реально-жизненном и в «идеальном», когда поэт становится носителем признаков «идеального поэта» – поэта-теурга. «Символическое» слияние идеального и реального в облике адресата приводит к тому, что бытовое поведение становится «текстом искусства». Поэтому, сохраняя точность описания адресата, автор стремится за «внешним планом» увидеть «внутренний» – глубинные онтологические черты, скрытые за внешним проявлением облика.

Иногда главным принципом, конституирующим образ адресата в этом случае становится интертекстуальность – при этом цитаты и реминисценции, отражая наиболее характерные идеи, образы, стилевую манеру «письма» корреспондента, выполняют функцию своеобразных метонимических знаков, идентифицирующих адресата стихотворения. При этом образ корреспондента как бы «двоится» – граница, отделяющая бытовую сферу от художественной размывается и почти исчезает (ср., например некоторые обращения Брюсова).

Иногда образ адресата в стихотворных обращениях второго типа может быть эпифанически явлен через некий «вещный» символ, который,

по мысли автора послания, сосредоточивает индивидуальную сущность корреспондента. К подобным предельно субъективизированным портретам можно отнести цикл посланий триолетов Ф. Сологуба. Характерной чертой этого цикла, становится «цитатная техника» конституирования образа адресата – магистральные символы с помощью которых строится облик корреспондентов заимствованы из их поэзии («криптомерии» Брюсова, «розы» Вячеслав. Иванова, «метель» Блока, и др.).

Третий тип обращений базируется на диалогическом, «субъект-субъектном» контакте адресанта и адресата, когда художественная идея стихотворения актуализируется через сопряжения или, напротив, противопоставления этих двух позиций. В связи с этим в рамках стихотворного текста в образном воплощении нам явлены как автор, так и адресат. Это наиболее сложный тип поэтической коммуникации, который давал большие возможности для полемики и позволял автору соотносить свои философско-эстетические позиции со взглядами адресата. При этом спектр отношения к адресату был достаточно широк: от безоговорочного «согласия» с чужой позицией, до ее полного неприятия (ср., например, «К.Д. Бальмонту» В. Брюсова, где автор проводит четкую демаркационную линию между Бальмонтом (который, по его мнению является «только поэтом») и поэтами-теургами).

Часто стихотворные обращения этого типа как бы синтезируют в себе структурные элементы двух предыдущих типов диалогически ориентированных текстов. Это происходит когда, авторское внимание фокусируется не на «философском» противостоянии автора и адресанта, а на сопоставлении двух жизненных позиций в целом.

Иногда такое лирический диалог может выполнять двойную функцию: с одной стороны поэтически воспроизводить ситуацию общения, действительно имевшую место быть в реальности, а с другой стороны, «обнажать» внутренний смысл этого диалога (ср., например, послание Блока «Юрию Верховскому», где осенний пейзаж, с одной стороны, воссоздает реальную атмосферу встреч поэтов, а с другой стороны предельно психологизируется).

Этот принцип «символического», «двойного» изображения мира в некоторых символистских стихотворных обращениях доведен до своего логического конца, когда действительность утрачи-

вает признаки «конкретной» реальности и предельно семиотизируется, становится только знаком, отсылающим к другому, «идеальному» бытию. Это инспирирует появление в поэзии символистов абстрактных образов-символов.

«Философский» потенциал стихотворного диалога символистов воплотил в своей поэзии В. Брюсов. «Матричными» в этом плане являются его послания, в которых изображалась сфера взаимоотношений художников, их полемика и творческие переклички. Адресатами брюсовских стихотворений становились преимущественно поэты-символисты и художники, близкие к символистской школе. Его стихи адресованы А. Белому, Ф. Сологубу, Вяч. Иванову, К. Бальмонту, З. Гиппиус и др.

Среди подобных посланий большое число посвящено Вяч. Иванову. Первые стихотворные обращения отмечены одной датой (16 ноября 1903 г.). Брюсовское послание позволяет увидеть общую «эстетическую базу», объединяющую адресата и адресанта – увлечение античной культурой, интерес к которой у Брюсова обострился ко времени создания им сборника стихов, «Любимцы веков». Однако Брюсов в этом послании как бы противопоставляет свое понимание содержания искусства пониманию Иванова, для которого мистика и искусство были единственными в своих конечных целях.

В посланиях Брюсова к Бальмонту (1899–1909 гг.) реализуются практически те же принципы, что и в посланиях к Вяч. Иванову, разве что в них меньше «теоретической рефлексии». Важное же отличие этой группы посланий в том, что оценка автором адресата не является «статичной», она как бы эволюционирует.

Специфика брюсовской адресации особенно ярко проявляется в стихотворениях, обращенных к Андрею Белому. Эти послания создавались в моменты наиболее интенсивного личного общения корреспондентов. Поэтому характерная особенность этих стихотворений заключается в их «художественно-бытовой» двуплановости: с одной стороны, в этих посланиях отразились личные отношения поэтов, а с другой стороны, эти личные отношения проецировались на область творчества – ситуация неприятия Брюсовым своего соперника имела под собою глубокое внутреннее противостояние его философско-эстетических взглядов мировоззренческой системе А. Белого. И этот «эпистолярный роман» отра-

зил не только личную борьбу Белого с Брюсовым, но и противостояние младосимволистов «старшим». Подтверждение этому – письмо Брюсову, в котором Белый отделяет себя от лагеря декадентов.

Изначальная «культурно-бытовая» «двойственность» таких посланий инспирирует их главную особенность, которая заключается в том, что автор и адресат играют разные «культурные» роли. Более того, эти «культурные» маски непосредственно проецировались на реальность и задавали определенный тип поведения (уже бытового). И в соответствии с этими масками конституируются сами послания. При этом мы наблюдаем «взаимодействие» этих культурных масок, которые как бы конституируют друг друга. В посланиях Брюсова возникает ситуация литературно-психологической игры – он как бы надевает маску демонического героя, ставя своего рода психологические эксперименты, нужные ему и как материал для писавшегося им в то время романа «Огненный ангел» (где Белый являлся прототипом одного из главных героев).

Среди младосимволистских посланий особняком стоят послания Вяч. Иванова. Характерная черта его посланий – их элитарность, что естественно сужает круга адресатов. Его послания посвящены преимущественно поэтам-символистам – как «старшим», так и «младшим» (есть у него, однако, послания художникам и поэтам других художественных течений: И. Анненскому, К. Случевскому, М. Кузмину, К. Сомову).

Послания Вяч. Иванова коррелируют с посланиями Брюсова, как на формальном уровне (четкость образной фактуры, элемент рационализма в поэтическом мышлении, повышенный интерес к истории, к античности, в том числе – и к некоторым античным поэтическим жанрам), так и на содержательном – жизнь в этих посланиях предельно эстетизирована – воплощенная в образах европейского романтического искусства, она становится вариантом «поэтического творчества», что обуславливается тем, что Вяч. Иванов пытается «вписать» адресата в свою собственную концептуальную модель.

Установка на «эстетизацию» приводит к тому, что адресат стихотворений Вяч. Иванова, воспринятый им через призму собственных философско-теоретических построений, предстает в «художественно-преображенном» облике и репрезентирует «лирического героя» поэзии адресатов.

При этом, убеждая своих собеседников в общности общему делу, Иванов не вступает с ними в полемику, ибо «всегда искал сближений и соединений разных людей и разных направлений, любил вырабатывать общие платформы». Однако наряду с тенденцией сближения в посланиях отчетливо проявляется склонность Вяч. Иванова к «учительству», которая репрезентируется через стремление Иванова приблизить адресата к «должному» облику поэта. При этом противопоставление себя адресату, как правило, не носит «личностного» характера, а являет различные ипостаси «художника вообще» (ср., например, послания Брюсову и Блоку, которые сложились в маленькие циклы).

Большую роль в генезисе символистского послания сыграли послания А. Блока к поэтам-современникам, концентрирующие в себе основные положения его концепции художника, которая позже трансформировалась в концепцию «нового человека». В этих стихотворениях Блок пытается дать общую типологию пути художника, которая предуготовила возможность выхода к кардинальным вопросам, связанных с судьбой культуры (ср., например, поэму «Скифы», также написанной в жанре послания).

Примечательно, что жанр послания у Блока появляется лишь в эпоху распада символизма как организационного целого. Именно в это время перед Блоком встала проблема «о противоречии искусства и жизни», осваиваемая Блоком через адресации к современникам. Так, в 1910-х годах создает целый ряд стихотворных посланий, адресованных Валерию Брюсову (1912), Юрию Верховскому (1910), Владимиру Бестужеву (1912), Вячеславу Иванову (1912) и Анне Ахматовой (1913). Специфика адресации в этих посланиях заключается в том, что Блок обращается не к «представителю» той или иной литературной группы, но к художнику вообще, пытаясь выявить внутренне родство и различия мировоззренческих установок на фоне глобальных исторических изменений. При этом, как отмечает Кихней, Блоку чуждо как возведение в абсолют собственных духовных прозрений (вариант Иванова), так и протейское приспособление к собеседнику, демонстрация всепримятия (вариант Брюсова).

Послания Блока в основном относятся к третьему типу посланий. Адресат в них, будучи объектом лирического исследования, воплощает иную мировоззренческую позицию, диалогичес-

ки противостоящую той, которая обозначена непосредственно лирическим «я» стихотворения. В связи с этим смысловой доминантой практически всех блоковских посланий служит установка на «диалог равных», когда каждому художнику, к которому обращается Блок, дается право отстаивать собственный индивидуальный путь. Но в то же время, закономерности каждого неповторимого пути современного художника обусловлены «веляниями красоты» и реальной исторической эпохой, в которой находится поэт.

Эта мировоззренческая установка Блока на этико-эстетическую «двойственность» пути адресата и определяет принципы его изображения: так, каждый из корреспондентов, «вписанный» в смысловой контекст определенной исторической эпохи, дан в биографической конкретности и в то же время непременно соотносится с некими метафизическими «общебытийными» ценностями (ср.: «незримые лучи», «Любовь», «мир, прекрасный тайне», «вечный свет» («Владимиру Бестужеву»), «прозрачная красота» («Валерию Брюсову»), «древние лики красоты» («Вячеславу Иванову»), «красота» («Анне Ахматовой»).

Подобная «многозначность» мотивировок символически расширяет образ адресата, делает его поливалентным: с одной стороны, адресат является биографически конкретной личностью, а с другой стороны, он воплощает уже определенный тип сознания современного художника. Наиболее ярко этот прием символической типизации прослеживается на уровне интертекстуальных образов-реминисценций. Здесь можно выделить два типа интертекстуальных отношений. Первый тип, когда Блок использует реминисценции из «общесимволистского» текста, второй – когда Блок прибегает к автореминисценциям.

В первом случае, реминисцентные образы, являясь метонимическим «знаком» художественного мира адресата, в контексте посланий поэта приобретают символический смысл. Так, например, послание «Владимиру Бестужеву» построено из «метаобразов» символизма, что включает Блока в общесимволистский канон и позволяет ему выразить свое отношение к нему. Во втором случае с помощью автореминисценций выявляются элементы авторского сознания: ср., например, образы-реминисценции из «Снежной маски» в послании «Вячеславу Иванову».

Несмотря на то, что в целом тон и стиль посланий, отвечают классической форме разгово-

ра с адресатом, обусловленный уважительным отношением к личности другого художника, послания несут в себе и полемический заряд, обычно скрытый в подтексте. При этом Блок не отрицает мировоззренческой позиции адресата, а как бы включает ее в свою художественную систему: «Да, знаю я, что в тайне – мир прекрасен» («Владимиру Бестужеву»).

Блок, таким образом, дает некую «синтетическую» точку зрения, рождающуюся из динамического столкновения художественных позиций адресата и адресанта. Как правило, авторская позиция дается в последних строках каждого послания и овещает ретроспективно весь текст. Подобное отрицание через утверждение находим в послании «Анне Ахматовой»: «Не страшна и не проста я; / Я не так страшна, чтоб просто / Убивать; не так проста я, / Чтоб не знать, как жизнь страшна».

Художественно-эстетические особенности посланий Блока позволяют утверждать, что они тяготеют (по своим содержательным характеристикам) к философской лирике, предполагающей художественное исследование общебытийных вопросов. Установка на «философичность» инспирирует «метафизичность» и абстрактность магистральных образов блоковских посланий («любовь», «жизнь», «красота», и т.д.), конкретное значение которых можно выявить только в контексте всего творчества поэта. При этом знаковым становится само расположение посланий поэта – оно отражает этапы развития блоковской концепции художника.

Необходимо отметить важную функциональную роль символистского послания, которое явилось своеобразной формальной и содержательной матрицей, для последующих типов посланий (акмеистского и футуристического). С одной стороны, символистское послание непосредственно ориентировалось на адресата, постулируя в рамках художественного целого коммуникативные отношения – «субъект – субъект». Яркий пример – послания Блока, адресат которых, будучи объектом лирического исследования, диалогически воплощает иную мировоззренческую позицию, которая в контексте посланий не «унижается», а признается в качестве начала, актуализирующего интенции чужого лирического сознания. Характерно при этом, что главным условием подобной поэтической коммуникации символистов становится готовность признать ценностную позицию собеседника. Поэтому сама сис-

тема ролей не задается а priori, а возникает непосредственно уже в ходе коммуникации.

С другой стороны, в символистских посланиях наметился и иной тип коммуникативных отношений, в которых адресат выступал в качестве «пассивной» стороны и, вследствие этого, подвергался своеобразному «овеществлению» (послания Вяч. Иванова и А. Белого). Подобный тип коммуникации стал основой для посланий футуристического толка, в которых адресат заведомо не принимался как начало, мешающее авторской

тоталитарной монологичности. В авангардистском дискурсе адресат перестает быть «личностью» и становится «вещью», которой можно манипулировать. Фактор Другого в футуризме перестает играть доминирующую роль.

Итак, символистский диалог выступил в качестве своеобразной коммуникативно-эстетической «матрицы», которая, распавшись, обусловила различные типы взаимодействия лирических сознаний в контексте последующего развития русской поэзии XX века.

УДК 882.09
М 197

Т.Ю. Малкова

МОТИВ ВОСКРЕШЕНИЯ В РОМАНЕ М. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

Большую значимость для постижения поэтики романа М. Булгакова представляет функционирование в тексте мотивов, образов, связанных с народной традицией. В рамках данной работы рассмотрено, как фольклорные элементы синтезированы Булгаковым в мотиве воскрешения, функционирование в тексте данного мотива, его истинные и травестийные проявления.

Ключевые слова: мотивная структура, принцип двойственности, воскрешение подлинное и пародийное, христианский миф, фольклорные элементы.

Роман Михаила Булгакова «Мастер и Маргарита» не может быть адекватно прочитан и понят вне контекста своей эпохи, времени переосмысления и отталкивания от традиций. Но для автора «Мастера и Маргариты» характерна скорее опора на устойчивые образы, архетипы, нежели полемика. В его творческом сознании постоянно присутствует эстетический и этический ориентир, сверяясь с которым он создаёт свой целостный мир. И мир этот явно мифологичен. Многие исследователи творчества Булгакова (Гаспаров, Белобровцева, Агеносов) указывают на особую жанровую разновидность «Мастера и Маргариты»: перед нами роман-миф. Б.М. Гаспаров, исследуя художественную структуру булгаковского текста, отметил, что мотивные связи в совокупности образуют незамкнутое поле, придающее смыслу романа черты открытости и бесконечности, соответствующие мифологическому мышлению. Постигание триады «миф-фольклор-литература» связано с углублённым интересом к поэтике «закатного романа» Михаила Булгакова. Роль «посредника» в этом случае выполняет фольклор с его особым «формульным языком». По этому поводу

А.Н. Веселовский писал: «Она (народная поэзия) стоит на границе мифической поэзии языка и той образованной поэзией, которую мы привыкли называть лирической и драматической» [8, с. 272]. Нам важны не столько источники булгаковского фольклоризма (предания, легенды, сказки), сколько функционирование в тексте романа мотивов, образов, сюжетов, связанных с народной традицией, система трансформаций, перекодировок. В этом вопросе ещё многое предстоит сделать.

В рамках данной работы мы рассмотрим, как фольклорные элементы синтезированы Булгаковым в мотиве воскрешения, необычайно значимом для осмысления философской концепции произведения; функционирование в тексте данного мотива, его подлинные и травестийные проявления, соединение и перекрещивание с другими мотивами.

Семантически мотиву воскрешения предшествует мотив смерти, умирания. Практически во всех случаях они сопряжены, поэтому мы будем рассматривать их в комплексе.

И. Белобровцева в своих комментариях к роману отметила, что универсальным конструктивным принципом организации текста является

принцип двойственности [5, с. 77]. Он проведён на всех уровнях текста, в том числе и на мотивном. Тема «смерть-воскресение» обыгрывается в ершалаимском сюжете в высоком ключе, ей соответствует воскресение Иешуа. Высшее проявление темы в московской части романа связано с мастером, воскресающим для новой жизни в инобытии. В обоих случаях мы имеем дело с подлинным воскресением. Категория истины оказывается важной для последующего мотивного развития. В этом плане верно наблюдение Е.А. Яблокова, что мастер, сумевший угадать и зафиксировать истину, «приблизился к пределу знания, к разрыву связей с земным миром», поскольку невозможно овладеть ею, оставаясь в пределах «земного» пространственно-временного континуума [25, с. 29]. Таким образом, и Иешуа, олицетворяющий истину, и мастер, верно угадавший её, воскресают для новой жизни по ту сторону смерти.

Мысли об инобытийном мире не были чужды Булгакову и нашли отражение в ряде произведений («Белая гвардия», «Кабала святош»). Завожжённый идеей посмертного существования, автор «Мастера и Маргариты» придавал огромное значение изображению самого момента перехода к веземной жизни. В случае с мастером это прорыв, полёт. При этом мотив воскресения оказывается связан с темой награды: прорыв героя в инобытийный мир совершается как награда за творчество, за «угадывание» последних тайн и ответы на «последние» вопросы. Необходимым условием для перехода в потусторонний мир является внутреннее преобразование мастера. Он, угадавший истинный ход древних событий, должен за пределами земного существования закончить свой роман, в котором недоставало христианского прощения. Мастер должен стать милосердным. Так мотив воскресения сопровождается мотивом духовного преобразования.

Тотальное удвоение ситуаций и мотивов в большинстве случаев ведёт к выявлению двух смыслов – прямого и символического. Судьбы Иешуа и мастера, существуя попарно, придают поворотам судьбы, свойствам характера значение постоянно повторяющихся, вечных, неизменных во времени.

Особо следует отметить случаи, когда повтор элемента текста представляет его сниженный, пародийный смысл. Так, подлинные возрождения имеют в романе травестийные соответствия.

Хочется сразу отметить, что воскресают эти герои не в инобытийном мире, а в этом же, земном. При этом сохраняется соотнесённость с темой духовного преобразования персонажа. Здесь можно вспомнить игровое воскресение во сне Босого актёра Куролесова, «умершего» при исполнении отрывка из «Скупого рыцаря». В глазах Никанора Ивановича, принявшего всё происходящее на сцене за чистую монету, воскресший артист избавляется от скупости. Возрождается для «новой» жизни Варенуха, прикоснувшийся к трансцендентному миру Воланда. Но и его преображение травестировано: он стал «отцом-благодетелем» контрамарочников и перестал врать, правда, лишь по телефону. Ещё одна, отмеченная Б.М. Гаспаровым, пародийная репродукция Евангельского мотива – чудо со «смертью» Стёпы Лиходеева и последующим воскресением – вознесением в Ялту-эдем («красивый город на горах»). Но в данном случае воскресение, равно как и смерть, были мнимыми. «Спальня завертелась вокруг Стёпы, он ударился о притолоку головой и, теряя сознание, подумал: «Я умираю...» Но он не умер» [6, с. 456]. В этом эпизоде мотиву смерти и воскресения сопутствует мотив дьявольского наваждения. «Смерть» и «воскресение» Лиходеева были результатом глумления бесов. Тем не менее даже это мнимое воскресение не проходит бесследно для героя. В эпилоге мы узнаём, что «он совершенно перестал пить портвейн... стал молчалив и сторонится женщин» [6, с. 743].

Говоря о пародийных аналогах мотива воскресения, нужно упомянуть и совершенно жульническое воскресение Бегемота во время облавы «нехорошей» квартиры. В этой сцене дублирован и чудодейственный напиток, благодаря которому мастер и его верная спутница обретают бессмертие. Его роль выполняет бензин, глоток которого воскрешает кота (указано И. Белобровцевой). Понятно, что при таком обмане воскресший Бегемот не меняется ни внешне, ни внутренне, хотя его трансформация ещё впереди.

Единственный случай в романе, когда смертью жизнь заканчивается, – это уходящий в небытие Берлиоз. Но и данном эпизоде сквозной мотив воскресения сохраняется, хотя и в усечённом виде (оживает лишь голова в руках Воланда). Мотив воскресения в данном случае становится одним из многочисленных каналов, по которым входит в роман тема наказания. Ожившая на не-

сколько минут голова Берлиоза должна выслушать приговор того, в кого он не верил.

Таким образом, в сложной художественной структуре романа «Мастер и Маргарита» мотив воскрешения является одним из ключевых звеньев, его вариации буквально пронизывают весь текст, помогая понять философскую концепцию произведения. Булгаков последовательно проводит мысль о воскрешении, возможности жизни после смерти и об обязательном преображении человека при переходе в инобытие. Хочется обратить внимание, что в романе не говорится прямо о воскрешении Иешуа, его история ограничивается погребением. Но тема воскресения настойчиво повторяется в романе, сначала пародийно, затем в судьбе мастера. Характерно, что во всех пародийно-комических ситуациях оказываются зашифрованы «высокие» ключевые моменты смысловой структуры. В данном случае мы имеем дело с одним из примеров косвенного введения в роман Евангельского текста.

Архетипический по своей природе, мотив воскрешения в рамках романа порождает две семантических ветви, составляющих единое целое:

- мотивы, восходящие к библейскому тексту;
- мотивы, источником которых является фольклор.

Мотив воскрешения вводится уже в первой главе романа и связан он с упоминанием Воландом древнеегипетского бога Озириса, олицетворяющего умирающие и оживающие силы природы, финикийских богов Фаммуза и Адониса и фригийского Аттиса. Как верно отметила И. Белобровцева, введение этих образов «связано с постепенным развёртыванием мифологемы, ориентированной на финал трагических мифов об умирающих и воскресающих богах, и проецируется на судьбу мастера и Иешуа» [5, с. 160]. Однако при многочисленных совпадениях с элементами иных религий, линия мастера ориентирована прежде всего на христианский миф. Претерпевший муки мастер, как и полагается в трагическом мифе, воскресает и обретает бессмертие.

Однако мотивы воскрешения, связанные в романе с великим праздником Пасхи, восходят не только к системе христианского вероучения, но и к фольклорным традициям. Данный мотив, соприкасаясь с линией Воланда, вводит в круг сказочно-языческих ассоциаций. Но эти традиции перерабатываются писателем и переходят в более глубокие, глубинные пласты романного построения. Воскрешению героев, как персонажам

сказок, предшествует момент надевания смертной личины. Подобную маску надел когда-то Фагот-Коровьев, «из тёмно-фиолетового рыцаря» [6, с. 733] став «клетчатым» джентльменом. Вспомним момент воскрешения в «Царевне – лягушке»: царевич должен полюбить именно лягушку, не подозревая в ней красной девицы. И Маргарита принимает свиту Воланда в том виде, в каком она появилась в Москве, а при появлении Азazelло в подвальчике даже восклицает: «Милый, милый Азazelло!» [6, с. 722].

Как пишет К. Кедров, «фольклорное действие смерти и воскресения включает в себя три этапа: «маска», «снятие маски», «узнавание» [11, с. 82], когда внутреннее должно стать внешним. И в романе «Мастер и Маргарита» происходит своего рода выворачивание, смерть-рождение. Для того чтобы вывернуться – родиться, необходимо пройти испытание, что и делают Фагот-Коровьев, Мастер и Маргарита, каждый по-своему. Конечный момент испытания – второе рождение в космос и выход из своей безобразной оболочки. Такова Царевна-лягушка: сбросить лягушину оболочку – значит обрести прекрасный звёздный облик. Сбрасывает свои безобразные маски и свита Воланда, уходя в звёздное небо. «Когда же навстречу им из-за края леса начала выходить багровая и полная луна, все обманы исчезли, свалилась в болото, утонула в туманах колдовская нестойкая одежда» [6, с. 733]. В соответствии с традициями русских народных сказок безобразное в конечном итоге становится прекрасным.

С мотивом воскрешения входит в роман тема призрачности жизни. Как и в народных сказках, где размыты границы между жизнью и смертью, в романе Булгакова очень зыбки и тонки перегородки, отделяющие жизнь от смерти, а точнее, их почти нет. Оговоримся: это относится лишь к inferнальному миру Воланда. Смерть переходит в жизнь прямо на глазах у читателей. Так, голова Берлиоза в руках Воланда вдруг оживает, и в глазах даже появляются «мысль и страдание» [6, с. 634]. А через некоторое время «покровы головы потемнели, съёжились, потом отвалились кусками» [6, с. 634], и она превратилась в череп, символ смерти. Ведьма Гелла предстает перед взором буфетчика Сокова живая и обворожительная. И она же пугает фининспектора Римского трупными пятнами. Участники бала Воланда встают буквально из праха, ещё раз демонстрируя зыбкость границ между жизнью и смертью. «Но

тут что-то грохнуло вниз в громадном камине, и из него выскочила виселица с болтающимся на ней полурассыпавшимся прахом. Этот прах сорвался с верёвки, ударился об пол, и из него выскочил черноволосый красавец во фраке и лакированных туфлях» [6, с. 626]. Поистине сказочное (точнее, дьявольское) воскрешение.

Весьма выразительна и такая деталь: глаза у Воланда, один живой, зелёный (левый), другой мёртвый и чёрный (правый), на балу меняются местами: правый становится живым, «с золотую искрою на дне», а левый – «пустым и чёрным» [6, с. 615]. Мёртвое становится живым, а живое мёртвым и пустым. Л. Яновская полагает, что это одно из противоречий текста, указывающее на незавершённость правки автором своего «закатного» произведения. Нам ближе точка зрения Б.М. Гаспарова, считающего незаконченность «Мастера и Маргариты» не столько «биографическим» фактом, связанным с преждевременной смертью писателя, сколько литературным фактом – результатом некоего (не обязательно осознанного) намерения [9, с. 54]. Заметим также, что открытость, незамкнутость структуры, несомненно, хорошо согласуется с жанром романа-мифа.

С мотивами воскрешения, жизни – смерти в романе Булгакова связана тема живой и мёртвой воды. А. Афанасьев в своей книге «Живая вода и веще слово» пишет, что мёртвая вода в народе называлась «целующей», она «заживляет нанесённые раны, но не воскрешает, она исцеляет труп, но оставляет его бездыханным, мёртвым. Лишь живая вода возвращает жизнь» [4, с. 315]. В народной сказке убитого Ивана-царевича Серый Волк оживляет тем, что поливает ему раны сначала мёртвой, а затем живой водой.

Совершенно очевидно, что Булгаков ориентировался на эти устойчивые народные представления, непосредственно восходящие к мифам, и, по-своему преобразовав, использовал их в своём романе. Возможно, автор «Мастера и Маргариты» знал и то, что в народе вино считают «изобретением дьявола» [4, с. 315], на что указывает Афанасьев, и что «вино имеет метафорическое название «живой воды» [4, с. 325]. Выстраивается ассоциативный ряд: дьявол – вино – живая вода. Именно вино (сиракузское) посылает булгаковский Сатана с Азazelло, чтобы умертвить и воскресить Мастера и Маргариту, причём соблюдается вся последовательность действий, свойственная сказочным сюжетам, хотя и в несколько из-

менённом виде. Сиракузское вино выполняет в романе тройную функцию. Во-первых, умерщвляет героев. Во-вторых, исцеляет душевные раны (а не телесные, как в русских народных сказках), приносит покой и мир в истерзанные души Мастера и Маргариты. В-третьих, воскрешает героев. «Азazelло разжал её (Маргариты. – Т.М.) белые зубы и влил несколько капель того самого вина, которым отравил. Маргарита вздохнула, стала подниматься...» [6, с. 725].

Герои воскресают, но, в отличие от сказочных персонажей, уже по ту сторону земной жизни. В результате такой «временной» смерти происходит новое рождение и приобщение к сакральным знаниям. Знаменательно, что начало «восхождения» Мастера по духовной лестнице связано с его обращением к теме Христа и Пилата. Продолжение пути к «свету» (в эпилоге герои поднимаются по лунному лучу) проходит через «покой», который находится в сфере Воланда. Можно сказать, что такие важные понятия, как «свет», «покой», «бессмертие», представлены в романе как ступени иерархической лестницы, отмеченные в узловых сценах «Мастера и Маргариты» инициационными актами. В свете выше сказанного Азazelло, исполняющий, казалось бы, чисто сказочный ритуал воскрешения, наделяется особыми магическими функциями. Как отмечает В.Н. Топоров: «Только в ритуале достигается переживание целостности бытия и целостного знания о нём...» [21, с. 11]. «Разыгрывая» миф (а ритуал и является зримо представленным, «разыгрываемым» мифом), Азazelло, сам обладающий «целостным знанием» о бытии, приобщает к сакральным знаниям и героев.

С темой воскрешения, прорыва в иной мир оказывается связан мотив полёта, один из наиболее ёмких мотивов романа. Для М. Булгакова мотив полёта был очень значимым и многоплановым. Как указывают И. Белобровцева и С. Кулюс, «мотив высоты обыгрывается начиная с первых вариантов романа до окончательного текста» [5, с. 65]. Образы «горизонтальных» полётов (над землёй летит на шабаш Маргарита; в начале 32 главы над земными пространствам летят чёрные кони) сменяются «последним полётом», соответствующим в мистической концепции романа образу «духовной лестницы». Интересен в произведении Булгакова и переход земного, горизонтального пути в космический, вертикальный, когда свита Воланда, пролетая над Москвой,

незаметно оказывается в звёздном пространстве. Однако помимо физического преодоления пространства полёт сопряжён с внутренней трансформацией, что, как мы уже неоднократно убеждались, является необходимым условием для перехода в инобытие.

Используемый в финале романа образ летящих вороных коней также имеет мифологическую «подсветку». «В древности конь воспринимался как существо сотерическое, то есть спасающее, и связано это прежде всего с архетипичностью этого образа в моровом фольклоре» [19, с. 40]. На хтоническую природу образа коня указывает польская исследовательница Я. Розен-Пшеворская: «... конь был солярным животным, но в то же время уводящим души умерших в загробный мир» [19, с. 40]. Как показывают исследования, в русской сказке мотив езды на коне, на орле трактуется как переправа в иное царство [18, с. 152].

Так в рамках текста создаётся авторский миф об инобытии, о воскрешении, возможности освобождения как пересечении границ земного и обретении посмертного существования.

Библиографический список

1. Абевега русских суеверий, идолопоклоннических жертвоприношений, колдовства и пр. – М.: Амрита-Русь, 2008. – 192 с.
2. Андреев Н. Человек и нечистая сила. – СПб.: Жизнь и знание, 1914. – 48 с.
3. Афанасьев А. Древо жизни. – М.: Современник, 1982. – 462 с.
4. Афанасьев А. Живая вода и вещее слово. – М.: Сов. Россия, 1988. – 508 с.
5. Белобровцева И., Кульяс С. Роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита». Комментарий. – М.: Книжный клуб 36,6, 2007. – 492 с.
6. Булгаков М. Мастер и Маргарита // Булгаков М. Романы. – М.: Современник, 1987. – С. 383–748.
7. Бэлза И. Ф. Генеалогия «Мастера и Маргариты» // Контекст 1978. – М.: Наука, 1979. – С. 156–248.
8. Веселовский А. Н. Историческая поэтика. – Л.: Гослитиздат, 1940. – 648 с.
9. Гаспаров Б. М. Литературные лейтмотивы. Очерки русской литературы XX века. – М.: Наука, 1994. – 183 с.
10. Ионин Л. Г. Две реальности «Мастера и Маргариты» // Вопросы философии. – 1990. – № 2. – С. 44–55.
11. Кедров К. Поэтический космос. – М.: Сов. писатель, 1989. – 478 с.
12. Кушлина О., Смирнов Ю. Некоторые вопросы поэтики романа «Мастер и Маргарита» // М. Булгаков – драматург и художественная культура его времени. – М.: СТД РСФСР, 1986. – С. 285–303.
13. Лакишин В. С. «Мастер и Маргарита» М. Булгакова // Новый мир. – 1968. – № 6. – С. 34–42.
14. Лакишин В. С. Мир М. Булгакова // Литературное обозрение. – 1991. – № 11. – С. 9–23.
15. Максимов С. Крестная сила. Нечистая сила. – Кемерово: Книжное изд-во, 1991. – 349 с.
16. Мифы народов мира. – М.: Сов. энциклопедия, 1987. – 719 с.
17. Орлов М. История сношения человека с дьяволом. – СПб.: П. В. Луковниковъ, 1904. – 76 с.
18. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. – Л.: Изд-во Ленингр. гос. ордена Ленина ун-та, 1946. – 340 с.
19. Смирнов В. А. Литература и фольклорная традиция: вопросы поэтики (архетипы «женского начала» в русской литературе XIX – начала XX века) – Иваново: Юнона, 2001. – 232 с.
20. Соколов Б. В. Тайны «Мастера и Маргариты». Расшифрованный Булгаков. – М.: Яуза, Эксмо, 2006. – 608 с.
21. Топоров В. Н. О ритуале: Введение в проблематику // Архаический ритуал в фольклорных и раннелитературных памятниках. – М.: Наука, 1988. – 329 с.
22. Утехин Н. П. «Мастер и Маргарита» М. Булгакова (об источниках действительных и мнимых) // Утехин Н. П. Современность классики. – М.: Сов. писатель, 1985. – С. 275–282.
23. Чудакова М. Творческая история романа «Мастер и Маргарита» // Вопросы литературы. – 1976. – № 1. – С. 218–253.
24. Чудакова М. Архив М. Булгакова // Записки Отдела рукописей РГБ. Вып. 37. – М.: Наука, 1976. – С. 25–151.
25. Яблоков Е. А. Проза М. Булгакова: структура художественного мира: Автореф. дис. ... д-ра фил. наук: 10.01.01 / Рос. гуманитарный ун-т. – М., 1997. – 47 с.

ПРОБЛЕМА КУЛЬТУРНОЙ ТРАДИЦИИ В ТВОРЧЕСКОМ ОСМЫСЛЕНИИ Н. ГУМИЛЕВА И Г. АПОЛЛИНЕРА

Изучение проблемы традиции и новаторства в творческом сознании Н. Гумилева и Г. Аполлинера позволяет осветить общее и различное у этих авторов и понять те философско-эстетические предпосылки, которым они следовали, определяя свою позицию по отношению к предшествующей традиции.

Ключевые слова: традиция, новаторство, метод сопоставительного анализа, литературное течение, поэтика сюрреализма, постсимволистская метафора, мировоззрение.

Проблема традиции и новаторства – одна из основных в работах, посвященных литературным течениям начала XX в. Творчество Н.С. Гумилева принято соотносить с «охранительными» силами культуры в противоположность «разрушительным» тенденциям, приносимым авангардистскими течениями с футуризмом во главе. Но не всё так просто в отношении того, что можно назвать «традиционным» и «новаторским». В действительности, поэт всегда с интересом следил за достижениями футуристов, о которых даже писал в своих «Письмах о русской поэзии»; в частности, он дал высокую оценку И. Северянину и В. Хлебникову, сдержанно-одобрительно относясь ко всему течению в целом.

Настаивая на важности наследования традиции, Гумилев воспринимал новаторство как неизбежное зло, сопровождающее культурный прогресс: «Повторяю, всё это очень серьезно. Мы присутствуем при новом вторжении варваров, сильных своею талантливостью и ужасных своею небрежливостью» [6, с. 126]. При этом свое отношение к новаторству, намеренно созвучное пушкинскому «уважению к преданию», Гумилев формулирует в стихотворении «Молитва мастеров» из сб. «Огненный столп» (1921 г.) следующим образом: «Я помню древнюю молитву мастеров: / Храни нас, Господи, от тех учеников, / Которые хотят, чтоб наш убогий гений / Кошунственно искал всё новых откровений» [5, с. 303]. Однако в этом же сборнике есть стихотворения, в которых художественное экспериментирование Гумилева отразилось во всей полноте: «Заблудившийся трамвай», «У цыган», «Ольга», «Мои читатели», «Звездный ужас». В этих произведениях поэт не только экспериментирует с размерами (использует переход от акцентного стиха к трехиктному дольнику в «Ольге», расширяет

возможности верлибра в «Моих читателях»), что позволяет В.С. Баевскому утверждать: «в области метрики Гумилев – решительный новатор» [2, с. 81]. Он также ищет новых путей в области композиции и образной системы в «Заблудившемся трамвае» и «У цыган», и В.В. Иванов справедливо отмечает наличие в позднем творчестве Гумилева элементов поэтики сюрреализма [8, с. 223]. К этому можно добавить изобретение поэтом нового размера – «гумилевского» дольника, – встречающегося уже в сб. «Колчан» (1915 г.).

На первый взгляд, перед нами очевидное противоречие между программной и, можно сказать, жизнетворческой установкой поэта на традиционность и активным экспериментированием на практике. В настоящей работе мы попытаемся разрешить это противоречие, рассмотрев художественную систему Н.С. Гумилева в контексте эпохи путем сравнения с художественной системой французского поэта-новатора Гийома Аполлинера. Метод сопоставительного анализа призван осветить общее и различное у этих авторов и, таким образом, глубже понять те философско-эстетические предпосылки, которым они следовали, определяя свою позицию по отношению к предшествующей традиции. Результатом работы должна стать выработка определенного представления о том, что понималось под директивой «следовать традиции» в начале XX в. и как интерпретировали это предписание Гумилев и его французский собрат по перу и, таким образом, осветить их подлинное отношение к новаторским тенденциям в современной им литературе.

Выбор Аполлинера обусловлен рядом факторов. Отправной точкой служит идейное расхождение этих поэтов, по-разному позиционировавших себя по отношению к культурной преемственности; в этом отношении через изучение антиномий мы сможем составить представление

о характере их поэтики, следуя а *contrario*. С другой стороны, выявить особенности их мировоззрения поможет наличие родственных мотивов: военной тематики, обусловленной биографической схожестью – добровольным участием обоих поэтов в мировой войне 1914–1918 гг., а также идеи высокого предназначения поэзии и поэтов, ведущих свою родословную от Орфея. Общими являются и лиро-эпический настрой, и антисимволистская направленность, выразившаяся в поиске новых путей развития модернистского искусства и в провозглашении Гумилевым акмеизма, а Аполлинером – сюрреализма. Важен и факт осведомленности Гумилева, интересовавшегося французской литературой, о творчестве Аполлинера, и то, что они были лично знакомы¹. В печати Гумилев никогда не говорил о французском поэте, что, возможно, связано с неопределенностью его отношения к последнему. Имеются лишь общие упоминания, носящие в целом положительный смысл. Так, в манифесте «Наследие символизма и акмеизма» Гумилев, характеризуя акмеизм, сравнивает его с французским модернизмом, виднейшим представителем которого был Г. Аполлинер [6, с. 17], ставя, таким образом, собственные эксперименты в некоторую зависимость от достижений французов. Как видим, имеют место множество совпадений, по которым удобно характеризовать творчество двух поэтов.

Постараемся проследить на примере военных циклов обоих авторов принципы реализации их идейных установок на следование традиции или ее отрицание². Циклы созданы в лиро-эпическом ключе, и в качестве смыслового центра содержат антагонизм войны как начала эпического и личных, лирических переживаний человека, участвующего в этой войне.

Нами выделяются три основополагающих сюжета, раскрывающих военную тему у обоих поэтов в весьма схожем ключе:

1. Восприятие войны в качестве стихийной силы, объединяющей людей так, что они становятся *соратниками*. У Гумилева читаем: «И в реве человеческой толпы <...> Я вдруг услышал песнь моей судьбы / И побежал, куда бежали люди, / Покорно повторяя: буди, буди» («Пяти-стопные ямбы»). Это же чувство всеобщности позволяет Аполлинеру сказать: «Я чувствовал в себе все сражающиеся армии».

2. Война как великолепное празднество, сродни религиозному, некий обряд инициации.

У Аполлинера: «Мы поняли оба мой товарищ и я / Что небольшой автомобиль привез нас / в Новую Эпоху / И что нам хотя мы и взрослые / Предстоит родиться снова («Небольшой автомобиль»)). У Гумилева: «И воистину светло и свято / Дело величавое войны, / Серафимы, ясны и крылаты, / За плечами воинов видны» («Война»).

3. Война как сила, требующая жертвы во имя мира и Победы. У Аполлинера: «Потерять / Жизнь чтоб найти Победу» («Вечно»), у Гумилева: «Тружеников, медленно идущих / На полях, омоченных в крови, / Подвиг сеющих и славу жнущих, / Ныне, Господи, благослови» («Война»).

Каждый сюжет оформлен с помощью весьма экзотических образов, схожих у обоих поэтов. Так, у Аполлинера в стихотворении «Песнь о чести» пули метафорически названы пчелами. Совершенно идентичную метафору обнаруживаем у Гумилева: «И жужжат шрапнели, словно пчелы, / Собирая ярко-красный мед» («Война»). Можно привести и другой пример. В стихотворении Аполлинера «Печаль звезды» строки «Пылающую боль я все несу куда-то / Как светлячок несет свой пламень до конца / Как бьется Франция в груди ее солдата / Как в сердце лилии дрожит ее пыльца» напоминают строки стихотворения Гумилева «Наступление»: «Словно молоты громовые / Или воды гневных морей, / Золотое сердце России / Мерно бьется в груди моей». Отметим, что при создании метафор оба поэта значительно отходят от классических принципов. Их метафора занимает промежуточное положение между метафорой традиционной и метафорой сюрреалистической. Это метафора сложная, или, по нашему определению, *постсимволистская*. Такая метафора вызывает значительно больший комплекс ассоциаций и логических связей, чем метафора традиционная, тяготея к символу, но не сливаясь с ним; при этом она сохраняет свою художественную целостность, в то время как сюрреализм «требовал образа, который, «ошеломляя», оставался бы некоммуникативным, т.е. и не прочитывался бы читателем как художественно оправданная метафора» [3, с. 34]. Вышесказанное объясняет наличие в поэтике позднего Гумилева сюрреалистических черт⁴, сближающих ее с поэтикой Аполлинера.

Обратимся теперь к отличительным чертам творчества этих поэтов.

Общая картина войны у Аполлинера гораздо более пессимистична, чем у Гумилева, ср.:

«Мы прощались с целой эпохой / Бешеные гиганты наступали на Европу <...> Мертвецы от ужаса содрогались в могилах» («Небольшой автомобиль»), а у Гумилева: «Но и здесь на земле не хуже / Та же смерть – ясна и проста: / Здесь товарищ над павшим тужит / И целует его в уста» («Смерть»). Это связано с особой жизнотворческой установкой русского поэта на оптимистическое восприятие жизни во всех ее проявлениях с подчеркнутым презрением к «мировой скорби» символистов. Война осмысливается у него в религиозном, православном ключе. Между личностью и ужасами войны у Гумилева неизменно встает примиряющее начало, выраженное в соизмерении лирическим героем своего пути с христианскими ценностями. У Аполлинера всё иначе: трагизм войны пропитывает все его стихотворения, даже самые, казалось бы, оптимистичные. Этот трагизм сопровождается мотивом расставания, потому так много в его стихотворениях упоминаний о любимой и о любви в целом, вплоть до парадоксальной метафоры «война-любовь», основанной на противопоставлении этих понятий, когда только образ любимой заслоняет неизбежный трагизм войны, подобно православным чувствам Гумилева: «Там в бездонном окопе души нет ни солнца / ни искорки света / Это только сегодня этим вечером только сегодня / К счастью только сегодня / Ибо в прочие дни я с тобой ты со мной / Ибо в прочие дни я могу в одиночестве в этих / кошмарах / Утешаться твоей красотой» («В окопе»). Атеистическое мировоззрение не позволяло Аполлинеру воспринимать войну в религиозно-возвышенном ключе, как то было у Н.С. Гумилева.

Разное отношение к войне, продиктованное несхожестью мировоззрений, реализуется в соответствующих сложных метафорах. Так, общий для обоих поэтов образ розы прочитывается ими по-разному. Если у Аполлинера умирающая роза – символ хрупкости любви и поэзии («И долго не взводя курка / Не изменив бесстрастной позы / Глядит поэт из лозняка / Как тихо умирают розы» («Воинские розы»)), то у Гумилева роза как раннехристианский символ Христа и Богоматери [9, с. 387] означает путь духовного восхождения: «Расцветает дух, как роза мая, / Как огонь, он разрывает тьму, / Тело, ничего не понимая, / Слепо повинуется ему» («Солнце Духа»). Характерно и то, что в качестве сквозной метафоры солдата и его подвига Гумилев использует

образ «труженика», «жнеца», «сеятеля», т.е. человека, совершающего богоугодное дело.

Иными словами, художественные системы обоих поэтов оказываются ярко маркированными прежде всего с точки зрения религиозности или нерелигиозности своих создателей, а не по эстетическим показателям, что наводит на мысль о совмещении в их мировоззрении этики и эстетики, когда духовные установки поэтов оказывают непосредственное влияние на определение ими своей эстетической роли, в том числе и на отношение к предшествующей традиции⁵. Исходя из собственных убеждений, Аполлинер изначально позиционировал себя как новатор, отрицающий Бытие Бога вместе с традицией, а Гумилев, напротив, заявлял о себе как о традиционалисте. Реальное же воплощение этих установок на практике у обоих поэтов оказывается сходным. Связано это с тем, что отрицание традиции Аполлинером не было таким тотальным, как в случае с сюрреалистами, предельно односторонне понимавшими новаторство. Поэт рано осознал невозможность и бессмысленность противостояния традиции, а потому мыслил себя именно как *новатор-обновитель*, а не разрушитель: «Многие преемники Аполлинера видели в нем... преимущественно лирика, не ломавшего классическую традицию стиха, а с честью ее продолжившего» [3, с. 33]. Гумилев же, понимавший преемственность в первую очередь как духовный *диалог* с предшествующим наследием, считал себя вправе творчески его переосмысливать. Духовность и нравственность при этом выступают мерилами правомерности и органичности экспериментирования.

Таким образом, оба поэта, будучи яркими представителями модернизма в своих странах, в поисках новых средств для самовыражения опирались на разные мировоззренческие основы, подчиняя им свои эстетические установки. Однако реализация этих установок протекала в схожем ключе в связи с близкой интерпретацией ими соотношения традиции и новаторства, которое диктовала эпоха. Общая тенденция искусства начала XX в. заключается в нарушении баланса между традицией и новаторством, что характерно для переломных эпох. Лишь наиболее чуткие представители культурного процесса, какими были Гумилев и Аполлинер, понимали необходимость гармоничного соотношения нового и старого как взаимодополняющих начал.

Примечания

¹ Знакомство, очевидно, состоялось через Н. Деникера, приятеля Н. Гумилева, «входившего в состав редакции кратковременного журнала-новшества Г. Аполлинера ... "Le Festin d'Ésope"» [4, с. 22].

² В качестве материала взяты тексты Н. Гумилева из сб. «Колчан» (цит. по изд.: *Гумилев Н. Сочинения*. В 3 т. Т. 1. Стихотворения; Поэмы [5]) и тексты Аполлинера из сб. «Каллиграммы. Стихотворения Мира и Войны. 1913 – 1916» (цит. по изд.: Аполлинер. Стихи [1]).

³ Терминология Т.В. Балашовой [3].

⁴ Имеется в виду понимание сюрреализма не как конкретно-исторического направления, а как «сюрреалистического духа» [7, стб. 1050], который впервые охарактеризовал Аполлинер в предисловии к своей драме «Грудь Тиресия» (1917 г.).

⁵ В этом отношении показательным представляется утверждение Гумилева: «Поэзия и религия – две стороны одной монеты» [6, с. 20].

Библиографический список

1. *Аполлинер*. Стихи. – М.: Наука, 1967. – 335 с.
2. *Баевский В.С.* Николай Гумилев – мастер стиха // Гумилев Н. Исследования и материалы.

Библиография. – СПб.: Наука, 1994. – С. 75–103.

3. *Балашова Т.В.* Французская поэзия XX века. – М.: Наука, 1982.

4. *Баскер М.* Гумилев и Оскар Уайльд (Предварительные заметки) // Гумилевские чтения: материалы Международной научной конференции. – СПб.: Издательство СПбГУП, 2006. – С. 15–27.

5. *Гумилев Н.* Сочинения. В 3 т. Т. 1. Стихотворения; Поэмы / Под ред. Н.А. Богомолова. – М.: Худож. лит., 1991. – 590 с.

6. *Гумилев Н.* Сочинения. В 3 т. Т. 3. Письма о русской поэзии / Под ред. Р.Д. Тименчика. – М.: Худож. лит., 1991. – 430 с.

7. *Дубин С.Б.* Сюрреализм // Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А.Н. Николюкина. – М.: НПК «Интелвак», 2003. – Стб. 1050–1053.

8. *Иванов В.В.* Звездная вспышка (Поэтический мир Н.С. Гумилева) // Иванов В.В. Избранные труды по семиотике и истории культуры. В 3 т. Т. 2. Статьи о русской литературе. – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 220–245.

9. *Топоров В.Н.* Роза // Мифы народов мира. В 2 т. Т. 2. – М.: Советская энциклопедия, 1982. – С. 386–387.

В.С. Мартынов

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ ЗАГЛАВИЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

Художественные заглавия характеризуются рядом специфических особенностей, их задача – передать глубинную идею произведения.

Ключевые слова: англоязычный текст, заглавие, лингвокультурный код, идея произведения.

Беллетристика в европейской культуре XVII–XVIII века несла в себе черты нехудожественных форм и жанров: отчетов о путешествиях, богословских и философских сочинений, житий святых, научных трактатов и т.п. Так, роман о Робинзоне Крузо Дефо, будучи вымыслом, в целях мистификации был композиционно, структурно и стилистически выдержан в духе мемуаров мореплавателей. Многие современники Дефо этот роман приняли за добросовестный отчет о реально произошедших событиях. Преемственность жанров выразилась в формулировке заглавия романа, носящей «биографический» характер: «Life and Strange Surprising Adventures of Robinson Crusoe», а так-

же в развернутых названиях отдельных глав, которые служат аннотациями к главам. Еще более показательно заглавие другого романа Дефо, которое в сокращенной форме звучит как «Молль Фландерс» («Moll Flanders»), а в полной – «Радости и горести знаменитой Молль Фландерс, которая родилась в Ньюгетской тюрьме и в течение шести десятков лет своей разнообразной жизни (не считая детского возраста) была двенадцать лет содержанкой, пять раз замужем (из них один раз за своим братом), двенадцать лет воровкой, восемь лет ссыльной в Виргинии, но под конец разбогатела, стала жить честно и умерла в раскаянии. Написано по ее собственным заметкам» («The Fortunes and Misfortunes of the Famous Moll

Flanders Who Was Born in Newgate Gaol...etc»). И это – заглавие романа! Назначение такого рода заглавий – передать не только тему, но и краткое содержание романа.

В XIX–XX веках такие заглавия постепенно вышли из употребления. Их отголоски сохранились лишь в стилизациях под старину, например: «The Life and Adventures of Nicholas Nickleby» Ч. Диккенса. Беллетристика стала осознаваться как особый вид литературы, имеющий свою содержательную, структурную и функциональную специфику. Фактологическая канва перестала быть главной составляющей его содержания. Так, в художественных произведениях описание природы не преследует цели представить фенологические наблюдения или популяризовать географические и ботанические знания (как это было в реалистических отчетах о путешествиях). Описания природы приводились в целях создания у читателей душевного настроения (элегического, возвышенно-романтического, мажорного и др.). Описания природы несли символическую нагрузку. Так, в романтической драме и поэзии образы ветра, вьюги, бури, стремнины, водопада, извержения вулкана, грозы и других природных стихий символизировали гордый и могучий бунтарский дух:

- «Ode to the West Wind» П.Б. Шелли;
- «Lachyn y Gair» Д.Г. Байрона;
- «Wuthering Heights» Э. Бронте и др.

В лирической поэзии образы родной природы выступали как символы милого сердцу Отечества.

- «To a Mountain Daisy» Р. Бернса;
- «My Heart's in the Highlands» Р. Бернса;
- «The Song of a Wind Flower» У. Блейка и др.

Образы пустынных краев символизировали душевное одиночество:

- «To Autumn» Дж. Китса;
- «The Recluse» У. Вордсворта;
- «The Daffodils» П.Б. Шелли и др.

По словам Ю.В. Трифонова [3, с. 3], в романтической и лирической литературе пейзажи природы отражают «пейзажи души».

Идейно-символический и эмоционально-духовный характер художественных произведений нового типа обусловил изменение характера заглавий. Акцент переместился с темы на идею произведения. Символизация заглавий привела одновременно к сокращению их длины и повышению семантической емкости, то есть к лаконизму. Возросла нелинейность смысла заглавий. Они стали

содержательно многоплановыми, концентрируя в себе основной глубинный смысл произведения. Например, название романа Р. Бредбери «Fahrenheit 451», содержащее в себе два семантических пласта: буквальный (тематический), в рамках которого идет речь о мировом пожаре ядерной войны и гибели цивилизации в результате разгула обскурантизма и деградации духовности. Смысл стал отчасти нелинейным, поскольку его приращение начало осуществляться не экстенсивно (путь «расстраивания» текста вширь), а интенсивно (путем «надстраивания» вверх семантических ярусов). Повышенная смысловая емкость – важное свойство и отличительная черта поэтических текстов по сравнению с прозаическими.

В XX веке даже у прозаических произведений заглавия стали звучать поэтически. Они создавались в несколько ином коде, чем код основного текста, и тем самым семиотически несколько обособивались от него.

Столь же семантически двуплановы символические названия.

- «The Door in the Wall» (Г.Дж. Уэллс);
- «One Flew over the Cuckoo's Nest» (К. Кизн);
- «The Cocoon» (Р. Бредбери) и многие др.

В XX веке возникла тенденция к созданию «странных» заглавий с нарушением правил семантической комбинаторики и норм лексической сочетаемости. Например:

- «A. Streetcar Named Desire» (Т. Уильямс);
- «The Hollow Men» (Т. Элиот);
- «My Family and Other Animals» (Дж. Даррелл);
- «The Esme – With Love and Squalor» (Дж.Д. Сэлинджер).

На наш взгляд, эта тенденция находится в том же русле, что и развитие поэзии XX века, которая характеризуется активным созданием новых художественных языков или вторичных моделирующих систем [2]. Новый духовный смысл потребовал новых форм его эстетического выражения – культурных кодов, отвечающих духу времени [1]. Обновление и концентрация коннотативного смысла эффективнее всего достигается с помощью «высокого косноязычия», которое «тебе даруется, поэт» (Н.С. Гумилев). Под ним, по Р.О. Якобсону [4], понимается художественная сверхорганизация, накладываемая на обычную языковую организацию синтагма. «Высокое косноязычие» стало применяться не только в поэзии, но и в заглавиях прозаических произведе-

ний, что привело к стилистическому обособлению заглавий от основного (прозаического) текста, к обретению ими поэтических черт. Так, многие заглавия новелл Р. Брэдбери представляют собой моностихи. Например:

- «There Will Be Soft Rains»;
- «Dark They Were and Golden-Eyed»;
- «There Was a Sound of Thunder».

Следует отметить заслугу российских переводчиков, сумевших передать на русском языке высокую поэтику оригиналов. Переводные заглавия – тоже моностихи. Например:

- «Будет ласковый дождь»;
- «Были они смуглые/и золотоглазые»;
- «И грянул гром»;
- «И по-прежнему лучами/серебрят простор луна».

Для XX века характерна переключка заглавий художественных произведений с прецедентными текстами:

- «The Catcher in the Rye» Дж. Сэлинджера (аллюзия к стихотворению Р. Бернса);
- «Of Human Bondage» У.С. Моэма (выражение из трактата Б. Спинозы «Этика»);
- «The Winter of Our Discontent» Дж. Стейнбека (выражение из Библии (Ветхого Завета);
- «Put Off Thy Shoes» Э.Л. Войнич (цитата из Библии (Нового Завета);
- «Pygmalion» Дж.Б. Шоу (аллюзия к античному мифу);
- «Ulysses» Дж. Джойса (аллюзия к античному мифу);
- «Raise High the Roof Beam, Carpenters» Дж. Сэлинджера (из Сапфо) и многие др.

Обращение к прецедентным текстам позволяет выразить идею и сформировать структуру про-

изведений с помощью заглавий, являющихся аллюзиями, цитатами и реминисценциями из прецедентных текстов. Так, в самом тексте пьесы Дж.Б. Шоу имя скульптора, своим вдохновением оживившего созданную им прекрасную статую, нигде не упоминается, но заглавия («Pygmalion») оказывается достаточно, чтобы сюжет античной легенды стал метафорико-символическим организующим началом текста пьесы. Путем переноса заглавия код древней легенды вторгся в пространство современного текста и структурировал его.

Таким образом, в статье показано, что художественные заглавия характеризуются рядом специфических особенностей по сравнению с кодами заглавий текстов, принадлежащих к иным видам литературы. Задача художественных заглавий – передать глубинную идею произведения.

Библиографический список

1. Барт Р. От произведения к тексту // Р. Барт. Избранные работы. Семиотика. Поэтика: пер. с фр. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – С. 413–423.
2. Лотман Ю.М. Лекции по структурной поэтике // Ю.М. Лотман и тартуско-московская школа. – М.: «Гнозис», 1994. – С. 17–263.
3. Трифонов Ю.А. Предисловие // Ф.М. Достоевский. Бесы. – Владивосток: Дальневосточное изд-во, 1989. – С. 3–7.
4. Якобсон Р.О. Работы по поэтике. – М.: Прогресс, 1984.
5. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. 4-е издание. – М.: Русский язык, 1984. – 942 с.
6. Collins English Dictionary. – London: Collins, 1975. – 996 p.

**КОМПОЗИЦИОННЫЕ ПАРАЛЛЕЛИ
РОМАНА А.С. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН»
И РОМАНА И.С. ТУРГЕНЕВА «ОТЦЫ И ДЕТИ»**

В статье устанавливается генетическая связь сюжета и композиции романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» с романом А.С. Пушкина «Евгений Онегин».

Ключевые слова: композиционные параллели, экспозиция, действие романа, генетические связи, кульминация, характер героя.

А.С. Пушкин неизменно считал, что только наличие предварительного, осознанного, строго продуманного плана способно обеспечить произведению подлинную и совершенную художественность. В рабочих тетрадях Пушкина мы находим большое число записей планов целого ряда его произведений – от поэмы «Руслан и Людмила» до последней опубликованной при жизни повести «Капитанская дочка». Работу над романом «Отцы и дети» И.С. Тургенев также начал с составления плана. Он никогда не строил произведение на основе какой-либо абстрактной идеи. «Я, – решительно заявлял он, – не только не хочу, но я совершенно не могу, не в состоянии написать что-нибудь с предвзятою мыслию и целию, чтобы провести ту или иную идею» [10, с. 89].

Столь настойчивое и повышенное внимание обоих писателей к вопросам, связанным с планом произведения, уже само по себе показательное. Во-первых, это свидетельствует о том, что творческий процесс не носил стихийного характера, а был глубоко осознанным. Во-вторых, почти полное соответствие завершённых произведений предварительным планам показывают, как твёрдо умели идти и Пушкин, и Тургенев к заранее поставленной цели.

Прежде чем приступить к написанию романа, Тургенев долго обдумывал сюжет. «Я теперь, – писал Тургенев в марте 1859 года Ламберт, – занят составлением плана и т.д. для новой повести: это работа довольно утомительная – тем более, что она никаких *видимых* следов не оставляет: лежишь себе на диване или ходишь по комнате – да переворачиваешь в голове какой-нибудь характер или положение – смотришь: часа три, четыре прошло – а кажется, немного вперёд подвинулся» [9].

Исследователями замечено, что все романы Тургенева включены в жесткие ритмы годового

природного цикла [5; 10]. Действие в них завязывается весной, достигает кульминации в знойные дни лета, а завершается под «свист осеннего ветра» или в «безоблачной тишине январских морозов». Годовое природное кольцо присутствует и в романе «Отцы и дети». Действие в романах Тургенева, как и у Пушкина, «расчислено по календарю». Так, например, «Отцы и дети» начинаются 20 мая 1859 года, Аркадий и Базаров приезжают в усадьбу Одинцовой 22 июня, прощальный обед у Кирсановых происходит в «январский день» 1860 года.

Своё повествование Тургенев обыкновенно начинает с экспозиции, задача которой представить читателям действующих лиц произведения в форме живого и непринуждённого рассказа [10, с. 228]. С экспозицией действующих лиц связана история их прежней жизни. В романе «Отцы и дети» техника экспозиции своеобразна и отличается от предшествующих романов Тургенева. Автор не даёт развёрнутой истории о прошлом Базарова, о его жизни мы узнаём только из разговоров лиц, беседующих между собой о нём. Роман «Евгений Онегин» начинается с истории героя. Функция истории заключается в раскрытии прошлой жизни Онегина, необходимой для понимания его сегодняшнего состояния и дальнейшего поведения.

В основе системы образов тургеневского романа лежит принцип композиционного контраста. В соответствии с этим персонажи выводятся «гнездами» [10, с. 231]. Сначала мы знакомимся с судьбами братьев Кирсановых. С губернатором Колязиным, Одинцовой, Ситниковым и Кукшиной мы знакомимся во вторую очередь, с Катей и княжной Х-ой – в третью, с Василием Ивановичем и Ариной Власьевной – в четвёртую. Действие происходит в четырёх территориально различных пунктах – усадьбе Кирсановых, губернс-

ком городе, усадьбе Одинцовой и деревенском домике родителей Базарова.

Под влиянием Пушкина композиция романов Тургенева строится по принципу «вершинности», выбора ключевых моментов в жизни и судьбе героя; особое место в романе занимает любовная интрига и центральная героиня, перед судом которой оказывается герой.

Итак, «тарантас, запряжённый тройкой ямских лошадей...», показался на пыльной дороге. Впереди ждёт Базарова новая, неизвестная жизнь в незнаемой земле, в которой он оказался как-то вдруг, по-сказочному. Нет западного дорогого Петербурга, а есть деревня, Русь, другой мир.

Вторая часть романа (2–7 главы) «Евгений Онегин» открывается эпиграфом «O rus! O Русь!». Это восклицание «O Русь!» – ключевое в понимании нового мира, мира предков, в котором оказываются и Онегин, и Базаров.

Чужость миру родной земли обнаруживается с первых шагов. Своеобразной метафорой её в романе «Евгений Онегин» предстаёт покойник дядя, похороны, священность и таинство которых несомненны, но для осмеивающего старину Онегина покойник – «дань готовая земле», а обряд похорон – лишь пёстрое собрание пьющих и жующих людей [8, с. 67].

Базаров же грубо обрывает чтение строк Пушкина о весне повеселевшим Николаем Петровичем, всем своим видом подчёркивая противостояние гармонии, которую таит в себе жизнь и, как отражение её, пушкинская поэзия. Поэтому и голос его «раздаётся» среди всеобщего умиротворения, будто гром среди ясного неба.

Создав экспозицию и историю прежней жизни героев, романист приступает к завязыванию действия, то есть к созданию той конфликтной ситуации, которая ляжет в основу романа. Тургенев делает это постепенно, без каких-либо происшествий, столь характерных, например, романам Достоевского. В «Отцах и детях» с двумя планами развития сюжета имеются и две завязки, общественно-политическая и любовная. Первая готовится с шестой главы романа и окончательно оформляется в десятой главе, в знаменитом столкновении Базарова с Павлом Кирсановым. Однако автор не ограничивается этим, ему важно «испытать» Базарова-нигилиста любовью и заставить его ощутить в себе ненавистный «романтизм». Вот почему с одиннадцатой главы напряжённость действия резко спадает: Базаров и Аркадий уез-

жают из Марьино в город, и с их отъездом «старичкам» Кирсановым «вздыхнулось легко». Начало семнадцатой главы содержит в себе любовную завязку. Действие романа неуклонно развивается, приближаясь к моменту наивысшей напряжённости, к кульминации. В Базарове начинают пробуждаться какие-то новые, ранее ему неизвестные чувства: «Кровь его загоралась, как только он вспоминал о ней [Одинцовой]; он легко сладил бы с своею кровью, но что-то другое в него вселилось, чего он никак не допускал, над чем всегда трунил, что возмущало всю его гордость» [9, С., т. 8, с. 287].

В романе «Евгений Онегин» испытания Онегина составляют смысл сюжетного движения во 2–7-й главах. Результат их очевиден – полная несостоятельность героя, даже более того. «Уж не пародия ли он?» – заключает свои раздумья Татьяна. Испытания обнажают недуги, которые объяли тело и душу, овладели всеми свойствами, всеми силами человека. В первой (1-я глава) и второй (2–7 главы) частях романа Пушкин рисует ступени падения героя, показывает, как страстиязвы поразили всё его существо: от чревоугодия («Залить горячий жир коглет») до гордости, гордыни, главного и основного греха в системе христианских воззрений [8, с. 69]. Сравним с Базаровым, который тоже «...за ужином... почти ничего не говорил, но ел много», а затем, в спорах с Павлом Петровичем безапелляционно заявлял:

«– Мы действуем в силу того, что мы признаём полезным, – промолвил Базаров. – В теперешнее время полезнее всего отрицание – мы отрицаем.

– Всё?

– Всё.

– Как? Не только искусство, поэзию... но и... страшно вымолвить...

– Всё, – с невыразимым спокойствием повторил Базаров. Павел Петрович уставился на него. Он этого не ожидал, а Аркадий даже покраснел от удовольствия» [9, С., т. 8, с. 243].

Грехи, ставшие злосчастным достоянием Онегина-человека, гонят его по свету, не дают возможности остановиться («Хандра ждала его повсюду»), обрести потерянное. После долгого и мучительного движения по кругу герой разрывает, преодолевает путы и власть роковых сил.

В судьбе Базарова есть скрытая параллель с судьбою Евгения Онегина. Огонь роковой страсти, разгорающийся в душе Базарова, как и у Онегина, вспыхнет при встрече героя с Одинцовой

на балу, где Анна Сергеевна своей красотой и царственным величием напомнит пушкинскую Татьяну. Базаров не подозревает, что сам становится персонажем «романа» и, подобно Онегину, переживёт роковую встречу, испепеляющую любовь и даже дуэль. Онегин и Ленский – Базаров и Аркадий, Ольга и Татьяна – Анна Сергеевна и Катя. Судьба словно заставляет открыть герою глаза на существование непреходящего в человеческой жизни, что не исчерпывается «силой и материей» [1, с. 137]. Поэзия жизни, которую отвергал герой в творчестве Пушкина, вдруг выплёскивается в одной трагической для него по сути фразе: «... Я люблю вас глупо, безумно...» [9, С., т. 8, с. 389].

С тринадцатой главы в романе назревает поворот: непримиримые противоречия обнаруживаются со всей остротой в характере героя. Конфликт произведения из внешнего (Базаров и Павел Петрович) переводится во внутренний план, в «поединок роковой» в душе Базарова. Этим переменам в сюжете романа предшествуют пародийно-сатирические главы, в которых изображаются пошловатые чиновные «аристократы» и провинциальные «нигилисты» [3, с. 290]. Сравним описание светского общества в «Евгении Онегине»:

Но всех в гостиной занимает
Такой бессвязный, пошлый вздор;
Всё в них так бледно, равнодушно;
Они клеветают даже скучно;
В бесплодной сухости речей,
Расспросов, сплетен и вестей
Не вспыхнет мысли в целы сутки, <...>
И даже глупости смешной
В тебе не встретишь, свет пустой [7].

Под модной маской «нигилизма» Ситников и Кукшина скрывают чувство неполноценности: у Ситникова – социальной («он очень стыдился своего происхождения»), у Кукшиной – типично женской (некрасивая, беспомощная, оставленная мужем). Вынужденные играть несвойственные им роли, эти люди, как плохие актёры, производят впечатление нарочитой неестественности, фальшивости. Даже внешние манеры Кукшиной вызывают невольный вопрос: «Что ты, голодна? Или скучаешь? Или робеешь?..» [9, С., т. 8, с. 259].

Пародийные персонажи оттеняют своей карикатурностью значительность характеров двух главных антагонистов романа. Оттуда, с комедийного дна, читателю виднее как трагическая высота, так и внутренняя противоречивость пародируемых явлений [5, с. 234].

В романе «Отцы и дети» несколько развязок. Первой из них является дуэль Базарова с Павлом Петровичем, повлёкшая за собой окончательный отъезд героя из имения Кирсановых. Второй развязкой является отъезд Базарова из усадьбы Одинцовой. Есть и третья развязка, носящая трагический характер. Да, Базаров покидает общество, уезжает от любимой, но от себя-то не уйдёшь. Действие романа приближается к катастрофической стадии, когда герой возвращается в родительский дом [10, с. 252]. Этот факт следует считать *поступком* Базарова, ступенью постепенного нравственного прозрения. Этот шаг можно определить как победу над тщеславным стыдом, исцелением от греха. Сам вид Базарова свидетельствует о сильных изменениях в его характере и поведении: «Лихорадка работы с него *соскочила* и заменилась тоскливою скукой и глухим беспокойством. Странная усталость замечалась во всех его движениях; даже походка его, твёрдая и стремительно смелая, изменилась»; «...он огорчён, он грустен – вот что ужасно. Всё молчит, хоть бы побранил нас с тобою; худеет, цвет лица такой нехороший», – замечает отец [9, С., т. 8, с. 383]. Базаров, после разрыва с Одинцовой, побеждённый силой того романтизма, который им не допускался, высмеивался. Мы не узнаём прежнего Базарова: затухают его блистательные споры, догорают несчастная любовь. Вспомним перемены в Онегине: «Бледнеть Онегин начинает: / Ей иль не видно, иль не жаль; / Онегин сохнет – и едва ль / Уж не чахоткою страдает» [7, т. 5, с. 183]. И далее: «...Идёт, на мертвеца похожий» [7, т. 5, с. 187].

Лишь в финале, в могучей по своей поэтической силе сцене смерти Евгения Базарова, в последний раз вспыхнет ярким пламенем, чтобы угаснуть навек, его тревожная, но любящая жизнь душа.

Последнюю встречу с Одинцовой можно назвать чудом. С неё начинается освобождение от земных страстей. Душа Базарова очнулась от своих сумерек, её коснулся луч божественной красоты. Пожалуй, впервые автор показывает внутреннего человека, мучительный процесс его пробуждения, оживления через болезнь и смерть. Оказывается, любовь есть радость даже тогда, когда человек терпит муку. Это новое, ранее не переживаемое им состояние внутренней жизни. Суть его – в ощущении собственной нищеты душевной, плача ума, сокрушения сердца. Однако именно в этом залог будущего утешения и радования:

«Блаженны нищие духом, ибо их есть Царство Небесное» (Матф., 5:3).

Действие романа в основном завершено, Базаров умирает, но остаются другие персонажи, о судьбе которых нужно сообщить читателю, в особенности о судьбе героини, всегда столь дорогой Тургеневу. И самое главное – нужно в последний раз вернуться к той проблеме, которая художественно решалась в романе. А.П. Чехов восхищался мастерством построения финальной части тургеневских романов. «“Накануне”, – писал он в 1893 году Суворину, – мне не нравится всё, кроме отца Елены и финала. Финал этот полон трагизма... “Дворянское гнездо” слабее “Отцов и детей”, но финал тоже похож на чудо» [10, с. 252]. Финалы романов Тургенева замечательны прежде всего своей внутренней содержательностью, во многих отношениях представляя собой идейное зерно всего романа.

Сравним с финалом романа «Евгений Онегин»:

Она ушла. Стоит Евгений,
Как будто громом поражён.
В какую бурю ощущений
Теперь он сердцем погружён!
Но шпор внезапный звон раздался,
И муж Татьяны показался,
И здесь героя моего,
В минуту, злую для него,
Читатель, мы теперь оставим,
Надолго... навсегда... [7, т. 5, с. 189].

Как громом поражённый последним свиданием с Татьяной, Онегин остаётся на пороге новой жизни и нового поиска. Пушкин разрешает в конце романа основной, узловый конфликт его, указывая Онегину устами Татьяны «путь, истину и жизнь». Прав В.С. Непомнящий, утверждающий, что «роман движется в глубины души неподвижного героя». Одновременно в характере Онегина Пушкин даёт художественную формулу будущего героя русских романов Тургенева, Толстого, Достоевского. Все эти писатели «раскроют скобки» пушкинской формулы и поведут своих героев путями, проложенными Пушкиным [2, с. 257].

Итог тургеневского романа не похож на традиционную развязку, где злые наказываются, а добродетельные вознаграждаются. Применительно к «Отцам и детям» отпадает вопрос о том, на чьей стороне безусловные симпатии или столь же безусловные антипатии писателя: здесь изображается трагическое состояние мира, по отношению к которому всякие однозначно-категорические вопросы теряют смысл [4, с. 142]. На по-

роге новой жизни Базаров обретает самое главное – смирение: «Вы посмотрите, что за безобразное зрелище: червяк полураздавленный...» [9, С., т. 8, с. 396]. Вспомним псалмопевца Давида: «Я – червь, ничто перед Тобою» [6, с. 89]. Земная жизнь и дана для того, чтобы мы поняли, кто мы есть на самом деле. Ничтожно малый микроб, попавший в кровь при «случайном» порезе, убивает не только тело, но и гордыню: «... теперь вся задача гиганта – как бы умереть прилично...» [9, С., т. 8, с. 396]. Базаров уходит в новую, неведомую жизнь, где, как сказано в церковном песнопении, «... несть болезнь, ни печаль, ни воздыхание, но жизнь бесконечная». Скончавшись телом, он воскресает духом.

С уходом Базарова спадает напряжение романа, «полуденный зной» сменяет «белая зима» с «жестоккой тишиной безоблачных морозов». Жизнь входит в будничное русло, в доме Кирсановых совершаются две свадьбы, выходит замуж «не по любви, а по убеждению» Анна Сергеевна Одинцова. «Идиллия» сменяется ироническо-элегическим изображением одинокого Павла Петровича в его добровольном изгнании из России. И, наконец, лирическая драма, разыгрывается на «небольшом сельском кладбище в одном из отдалённых уголков России» – драма «страстного, грешного, бунтующего сердца» Евгения Базарова и противостоящей ему «святой, преданной любви» его родителей, драма, призванная «обратить сердца отцов к детям и сердца детей к отцам их» (Мал. 4:5-6), восстановить в душах людей первоначальные добрые и чистые чувства.

Библиографический список

1. Котлов А.К. Творчество И.С. Тургенева 1850-х – начала 1860-х гг. и пушкинская традиция: Дис. ... канд. филол. наук. – Кострома: КГПУ им. Н.А. Некрасова, 1997. – 211 с.
2. Лебедев Ю.В. История русской литературы XIX века. В 3-х ч. Ч. 1. 1800–1830-е годы. Учебник для вузов. – М.: Просвещение, 2007. – 480 с.
3. Лебедев Ю.В. История русской литературы XIX века. В 3-х ч. Ч. 2. 1840–1860-е годы. Учебник для вузов. – М.: Просвещение, 2007. – 479 с.
4. Лебедев Ю.В. Судьбы России в творческом наследии И.С. Тургенева, Ф.И. Тютчева, Н.С. Лескова. (В помощь учителю). – Орёл: ИД «ОРЛИК» и К, 2007. – 272 с.
5. Лебедев Ю.В. Художественный мир романа И.С. Тургенева «Отцы и дети». – М.: Классик

Стиль, 2002. – 288 с.

6. Поэтическая Псалтирь. – М.: «Лествица», 2006. – 523 с.

7. Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: В 10 т. – М.: АН СССР, 1956.

8. Тамаев П. М. От имени героя к сюжету героя // Современное прочтение Пушкина. Межвузовский сборник научных трудов. – Иваново:

Ивановский гос. ун-т, 1999. – 170 с.

9. Тургенев И. С. Полное собрание сочинений и писем: В 28 т. – М.; Л.: Наука, 1964. Далее ссылки на это издание приводятся в тексте с указанием серии (Письма – П, сочинения – С), тома и страницы.

10. Цейтлин А. Г. Мастерство Тургенева-романиста. – М.: Советский писатель, 1958. – 434 с.

Л. В. Татаренкова

«СЕСТРЫ-ЛИХОРАДКИ» В СТИХОТВОРЕНИЯХ АП. ГРИГОРЬЕВА И А. ФЕТА

В статье приводится сравнительный анализ стихотворений Ап. Григорьева «Доброй ночи» и А. Фета «Лихорадка». В основе этих текстов лежит одна народная легенда. У Григорьева лихорадка подобна «недугу» любви, а у Фета пробуждающаяся любовь героя рождает лихорадку.

Ключевые слова: народная легенда, лихорадка, обиходный сюжет, болезнь, любовь, диалог, монолог, фольклор.

Литература и искусство диалогичны по своей природе. Каждое вновь написанное произведение, так или иначе, опирается на уже созданные, писатели находятся в постоянном литературном диалоге. Было бы странно, если бы данный процесс не затронул и двух друзей-поэтов – А. Фета и Ап. Григорьева. С разницей в четыре года ими были написаны два стихотворения, которые имеют под собой одну литературно-фольклорную основу.

Стихотворение Ап. Григорьева «Доброй ночи» 1843 г. перекликается со стихотворением А. Фета «Лихорадка». Григорьев обращается к народной легенде о сестрах-лихорадках. Через четыре года ту же самую легенду использует А. Фет. Есть все основания говорить о генетической природе сходства двух текстов, так как в 1844–1845 гг. между Григорьевым и Фетом велась активная переписка, и мы можем предположить, что стихотворение «Доброй ночи» было известно Фету из писем Ап. Григорьева. Есть смысл воспроизвести поэтические тексты полностью:

А. Григорьев «Доброй ночи»

Спи спокойно – доброй ночи!
Вон уж в небесах
Блещут ангельские очи
В золотых лучах. Доброй
ночи... Выйдет скоро
В небо сторож твой
Над тобою путь дозора
Совершать ночной.
Чтоб не смела сила злая

Сон твой возмущать: Час
ночной, пора ночная –
Ей пора гулять. В час ночной,
Тюрьмы подводной
Разломав запор
Вылетает хороводной
Цепью рой сестер.
Лихорадки им прозвание;
Любо им смущать
Тихий сон – и на прощанье
В губы целовать.
Лихоманок-лихорадок,
Девяти подруг, Поцелуй и
жгуч, и сладок,
Как любви недуг.
Но не бойся: силой взора
С неба сторож твой
Их отгонит – для дозора
Светит он звездой. Спи же
тихо – доброй ночи!..
Под лучи светил,
Над тобой сияют очи
Светлых Божьих сил.

А. Фет «Лихорадка»

«Няня, что-то все не сладко!
Дай-ка сахар мне да ром.
Все как будто лихорадка,
Точно холоден наш дом».
«Ах, родимый, Бог с тобою:
Подойти нельзя к печам!
При себе всегда закрою,
Топим жарко – знаешь сам».
«Ты бы шторку опустила...
Дай-ка книгу... Не хочу...

Ты намеренно говорила
Лихорадка... я шучу...»
«Что за шутки спозаранок!
Уж поверь моим словам:
Сестры, девять лихоманок,
Часто ходят по ночам.
Вишь, нелегкая их носит
Сонных в губы целовать!
Всякой болести напросит
И пойдет тебя трепать».
«Верю, няня!.. Нет ли шубы?
Хоть всего не помню сна,
Целовала крепко в губы –
Лихорадка ли она?»

Название *лихорадка*, как утверждает Н.М. Шанский, происходит от глагола *лихорадить*, т.е. желать зла (лихо – «зло», радить – «желать») [6, с. 123]. Используемое поэтами название *лихоманка* означает *качать, махать, трясти* (от *манить*). В «Толковом словаре живого великорусского языка» название *лихоманка* объясняется как *пере-межная лихорадка* [3, с. 665].

Существует несколько описаний сестер-лихорадок и места их обитания. Число вызывающих различные болезни лихорадок, по поверьям, может варьироваться от семи до семидесяти семи (семь, девять, десять, двенадцать, девятнадцать, сорок, семьдесят семь), но чаще всего их девять или двенадцать. «Лихорадок девять сестер: они крылаты и неприязненны человеческому роду, – писал в 1786 году М.Д. Чулков, – они поцелуем причиняют трясавицу» [2, с. 313–331]. Они обитают в мрачных подземельях ада, заключенные в цепи, и представляются злыми и безобразными девами: чахлыми, заморенными, чувствующими постоянный голод. Старшая сестра посылает остальных на землю мучить людской род: «Тело жечь и знобить, белы кости крушить». 2 января Мороз, или Зима, выгоняет их вместе с нечистой силой из ада, лихорадки прилетают на землю и вселяются в людей, начинают их трясти, расслаблять и ломать.

Закрепленное традицией число сестер-лихорадок расшифровывается исследователями по-разному. В частности, число двенадцать может означать двенадцать астральных духов, которым соответствуют двенадцать знаков зодиака. С другой стороны, в русских поверьях отчетливо прослеживается представление о двенадцати пятницах, предшествующих большим церковным праздникам [2, с. 314].

Традиционен для русских поверий и женский облик болезни и смерти: «Крестьяне верят и ныне,

что болезни, особенно лихорадки, являются женщинами во время сна» [2, с. 315].

Вот один текст заговора от лихорадки: «...И возмутися море до облак – изыдоша из моря двенадцать жен простоволосых, окаянное дявольское видение. И вопрошиша их святыи отец Сисиний: что есть злые жены зверообразны? Они же отвеша ему: мы – окаянные трясавицы, дщери Ирода, снявшего с Иоанна Предтечи главу... Идем в землю святорусскую род человеческий мучить – тело повреждати, кости ломати, в гроб вгоняти... Помолися Богу св. отец Сисиний: Господи! избави род христианский от таковых диаволов!» [1, с. 86].

Вслед за приведенным заговором следует само заклятие: «Во имя Отца, и Сына, и св. Духа, окаянные трясавицы! заклиная вас святым отцом Сисинием, Михаилом-архангелом и четырьмя евангелистами: побегите от раба божия (имя) за три дни, за три поприща; аще не побегите от раба божия, то попризову на вас великого апостола Сисиния, Михаила-архангела и четырех евангелистов Луку, Марка, Матфея, Иоанна, и учнут вас мучити, даючи вам по триста ран на день» [1, с. 86, 88].

Интересно заметить, что «святой отец Сисиний» – это один из сорока мучеников Севастийских, который пользовался у русских особым уважением как целитель от лихорадки. Этого угодника очень часто можно было видеть на иконах в особенной обстановке, в которой довольно точно выражалось народное верование, связанное с мучеником Сисинием. На одном из этих изображений, сохранившемся в 19 веке в одной из церквей Орловской губернии представлено было нечто вроде скалы, возвышающейся над озером с черной водой. В озере купались 12 нагих дев желтого, синего и других цветов с растрепанными волосами. На скале с одной стороны изображался мученик Сисиний, простерший правую руку на озеро, а с другой – архангел Михаил, поражающий дев. На происхождение мнения о Сисинии как целителе лихорадок могло оказать влияние, во-первых, то обстоятельство, что память святого празднуется в весеннее время, когда особенно заметны проявления этой болезни [4]. А во-вторых, объяснить, почему в народном сознании лихорадка ассоциировалась именно с Севастийскими мучениками, достаточно легко. Согласно церковному преданию, в 320 году воинов-христиан, проходивших службу в Армении, зимой загнали в воды Севастийского озера, где они дол-

жны были погибнуть от переохладения. Но этого не произошло, потому что они силой своих молитв к Богу согрели ледяную воду озера. Возможно, именно поэтому они считаются заступниками от лихорадки.

Лихорадки имеют свои названия в зависимости от того, как они терзают больного: трясая, огня, ледея или озноба, гнетая, грудая, глухая, ломая, пухнея, желтая, корчая, глядая, невя [2, с. 87–88].

Оба стихотворения, на наш взгляд, можно объединить в общий сюжет: в стихотворении Ап. Григорьева героиня вечером ложится спать, а лирический герой, желая доброй ночи, рассказывает ей народное поверье о сестрах-лихорадках. Продолжением может служить текст А. Фета: пробудившийся ото сна герой ощущает приближение болезни, приключившейся от поцелуя лихоманок. По времени написания стихотворения следуют одно за другим, будто сюжетно и тематически продолжая друг друга: Ап. Григорьев – 1843 год, А. Фет – 1847 год. Лирический герой Ап. Григорьева как бы предупреждает героиню о том, что может случиться ночью, а герой «Лихорадки» к утру обнаруживает признаки болезненного поцелуя.

Опираясь на народные предания, можно составить достаточно полное представление о стиле поведения лихорадок – причем как «григорьевских», так и «фетовских»: они «часто ходят по ночам», «тюрьмы подводной разломав запор», «нелегкая их носит сонных в губы целовать», а «поцелуй и жгуч, и сладок», но он обманчив – «всякой болести напросит, и пойдет тебя трепать».

Лихорадки отличаются лишь в нюансах: так Ап. Григорьев обращается к мало распространенному поверью о том, что лихорадки живут в воде: «тюрьмы *подводной* разломав запор, вылетает хороводной цепью рой сестер». Лишь в некоторых областях России (Курской, Воронежской, Пермской) сохранились поверья, согласно которым сестры-лихорадки обитают в воде, живут в реках («болезнь пристаёт из реки девочкой» [2, с. 313]), в Море-Океане (в пучине, на Белом Лытаре камне).

Чаще всего лихорадка-болезням противопоставлялись ангелы, которые приказывают им оставить человека, не мучить его и удалиться в темные леса, в места пустые и безводные. Так обстоит дело в стихотворении «Доброй ночи»: лирический герой несколько раз повторяет, что героиня может спать спокойно и не бояться лихорадок, так как ее охраняют Бог и ангелы:

Спи спокойно – доброй ночи!
Вон уж в небесах
Блещут ангельские очи
В золотых лучах. Доброй
ночи... Выйдет скоро
В небо сторож твой
Над тобою путь дозора
Совершать ночной.

Итак, источником стихотворений почти наверняка были «живые» народные предания, услышанные Ап. Григорьевым и А. Фетом в студенческие годы в доме Григорьева, или Фетом в родной Орловской губернии, и оставившие глубокий след во впечатлительных душах будущих поэтов.

Хотя оба поэта и используют одни и те же поверья, однако лирическое переживание у авторов различно: у Фета яснее звучит мотив болезни, недуга, его стихотворение навеивает ассоциации со знаменитым разговором Татьяны Лариной со своей няней:

– Дитя мое, ты нездорова;
Господь помилуй и спаси!
Чего ты хочешь, попроси...
Дай окроплю святой водою,
Ты вся *горишь*... – «Я не больна:
Я... знаешь, няня... *влюблена*».
– Дитя мое, господь с тобою! –

А. Фет и А. Пушкин описывают признаки болезни, характерные для конкретной лихорадки, а именно «ледеи». Ледея, или озноба, обволакивает человека холодом так, что не может он согреться никаким образом: «Аки лед знобит род человеческий, и кого она мучит, тот не может и в печи согреться» [2, с. 87].

У Фета воссоздается диалог няни и мальчика-подростка. Текст очевидным образом заключает в себе чувственное начало: на наш взгляд, мальчик испытывает первые эротические переживания. Он пытается сказать об этом няне, сам до конца не осознавая, что с ним происходит, он мечется: «Няня, что-то все не сладко! Дай-ка сахар мне даром... Ты бы шторку опустила... Дай-ка книгу... Не хочу... Верю, няня!.. Нет ли шубы?» Няня же, разумеется, и не догадывается об истинных причинах озноба, охватившего ее «родимого».

Героя вряд ли поцеловала одна из сестер-лихорадок, хотя его сон был отмечен чьим-то поцелуем. На то, что лихорадка здесь скорее всего ни при чем, указывает явно ощутимая в последних строках стихотворения ирония:

Хоть всего не помню сна,
Целовала крепко в губы –
Лихорадка ли она?

Герои разговаривают на разных языках, не понимая друг друга: мальчик рассказывает няне о пробуждающихся в нем первых ощущениях любви, а она – ему о девах-лихорадках. То же самое и в разговоре Татьяны Лариной с няней:

«Я влюблена», – шептала снова
Старушке с горестью она.
– Сердечный друг, ты нездорова. –
«Оставь меня: я влюблена».

Текст А. Григорьева более всего напоминает колыбельную, он гармонически спокоен. Здесь представлен традиционный романтический монолог: мужчина обращается к своей возлюбленной.

Стихотворение структурировано при помощи традиционных романтических бинарных позиций – добро/зло, свет/тьма, ангел/демон (в данном случае женский демон – лихорадка). Лихорадка – это не просто болезнь, а «любви недуг», т.е. любовь воспринимается как болезненное состояние. Именно такое понимание любви было характерно для романтической поэзии, что вовсе не исключает фольклорных ассоциаций, скорее наоборот, предполагает их. Неслучайно Ю.М. Лотман в комментарии к роману А.С. Пушкина «Евгений Онегин» говорил о типологическом родстве романтических и народных представлений о любви как о дьявольском наваждении [5, с. 221].

Фольклорные и романтические начала сливаются в сне героини. Неожиданно возникший мотив любви столь же неожиданно сопрягается с темным семантическим рядом. Опасность устраняется за счет вмешательства светлых сил: ангел-хранитель гарантирует защиту героине сти-

хотворения от потустороннего мира. Именно это придает особую неомраченно-благодатную интонацию всему стихотворению: «Спи спокойно – доброй ночи!».

Мы уже говорили о том, что стихотворение А. Фета является своеобразным сюжетным продолжением стихотворения А. Григорьева, но можно предположить, что они к тому же и закольцованы: текст А. Григорьева как бы отправляет читателя к тексту А. Фета, а в стихотворении Фета говорится о первом, *физиологическом* проявлении любовной лихорадки у мальчика-подростка, которую позже сменит куда более сложное эмоциональное состояние, переживаемое зрелым мужчиной – героем А. Григорьева. У Григорьева лихорадка подобна «недугу» любви, а у Фета, наоборот, пробуждающаяся любовь рождает лихорадку.

Библиографический список

1. *Афанасьев А.Н.* Мифы, поверья и суеверия славян. В 3-х т. Т. 3. – М.: Изд-во Эксмо, 2002.
2. *Власова М.* Русские суеверия: Энциклопедический словарь. – СПб.: Азбука, 2000.
3. *Даль В.* Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1–4. Т. 2: И–О. – М., 1994.
4. Энциклопедия русской цивилизации. Режим доступа: <http://www.rus-sky.com/rc>.
5. *Лотман Ю.М.* Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий. – Л.: Просвещение, 1983.
6. *Шанский Н.М.* Краткий этимологический словарь русского языка. – М.: Просвещение, 1975.

УДК 82.0

О.Р. Темиршина

ТРАДИЦИИ СИМВОЛИЗМА В ЛИРИКЕ О. СЕДАКОВОЙ

Статья посвящена анализу творчества О. Седаковой в историко-литературном аспекте. Рассматриваются связи лирики О. Седаковой с традицией русского символизма, выявляются базовые универсалии символистской миро модели (универсализм, телеологическая эволюция). Центральным понятием статьи стало понятие символа, который понимается как сложное семантическое образование.

Ключевые слова: символ, модель мира, универсалии, архетип, универсализм, телеологическая эволюция, пространство.

Картина мира, явленная в лирике О. Седаковой, типологически сходна с картиной мира символистского типа. Так, в ее творчестве на глубинном мировоззренческом уровне реализуются, по крайней мере, две мировоззренческие установки, связанных с мо-

делью мира в символистской поэтической традиции: установка на универсализм и телеологическую эволюцию.

Установка на универсализм в поэзии О. Седаковой на уровне поэтики воплощается в целом ряде символов, связанных с мифологическим тек-

стом. К таким субстанциальным образам, обладающим, как и положено мифологическим символам, множеством «смысловых валентностей» [1, с. 111] относятся архетипические образы *воды, огня, земли, звезды, неба, смерти*, которые и моделируют художественное пространство стихотворений поэтессы. Главная особенность подобных субстанциальных образов в творчестве О. Седаковой заключается в том, что с их помощью должна выстроиться целостная модель бытия, явленная в пространстве мифологического типа, которая связывалась бы не просто с уровнем личностно-экзистенциального существования человека, но с универсальными «космическими» началами.

В этом смысле художественное пространство поэзии О. Седаковой на уровне глубинной мифологической образности соотносится с художественным пространством, представленным в поэзии русского символизма. Так же, как и у символистов, у О. Седаковой тот или иной образ, попадая в смысловую структуру стихотворения, начинает соотноситься с целым рядом философских традиций, что, с одной стороны, позволяет прояснить его значение, а с другой стороны, — предельно усложняет семантику, давая множество ключей к прочтению. Так, ключевой для ее поэзии образ *воды* может вписываться в разные культурные контексты: христианский, даосистский, психоаналитический, собственно мифологический. Семантическое поле *воды*, таким образом, расширяется, и этот субстанциальный образ оказывается образом-символом, одним из начал построения модели мира.

Значимость такого рода субстанциальных образов несомненна и в творчестве символистов, ориентированных на универсальные начала мира. Ср., например, астральные образы и образы стихий в творчестве А. Блока, Вяч. Иванова и А. Белого. Примечательно, что установка на универсализм, связанная с опытом целостного духовно-философского постижения мира, была столь сильна, что некоторые из символистов вводили новые субстанциальные начала (ср., например субстанцию *прозрачности* в творчестве Вяч. Иванова).

Все эти важнейшие мифологические образы, посредством которых создается модель мироздания, комбинируются О. Седаковой по принципам символистской художественной логики, что обозначает наличие ряда соответствий между раз-

ными уровнями бытия, которые как бы зеркально отражаются друг в друге (отсюда еще одна функция воды как зеркала — между верхней и нижней бездной, что отражено и в поэзии Вяч. Иванова). В подобных символических целостностях образы выстраиваются по принципу семантического тождества, где, как пишет О. Фрейденберг, различие указывает лишь на внутреннюю смысловую нерасчлененность, «одна мысль повторяет другую, один образ вариантен другому» [4, с. 29]. Этот принцип архаичного искусства, связанный с нерасчлененно-целостным постижением мира-космоса, является главным принципом выстраивания системы символов у О. Седаковой. И вся совокупность элементов, входящих в семантическое поле субстанциальных символов, наполняется общим смыслом благодаря тому, что в саму их форму включается некоторое содержание, приблизительно одинаковое для всех. Этот общий смысл выполняет организующую функцию по отношению к системе образов, в то время как каждый из этих образов служит одним из означающих для заданного «общего» содержания.

Такая символическая диалектика единичного и множественного была выражена А.Ф. Лосевым в уподоблении символа математической функции. Ср.: «Выражаясь чисто математически, символ является не просто функцией (или отражением) вещи, но функция эта разложима здесь в бесконечный ряд, так что, обладая символом вещи, мы, в сущности говоря, обладаем бесконечным числом разных отражений, или выражений, вещи, могущих выразить эту вещь с любой точностью и с любым приближением к данной функции вещи» [2, с. 9]. Именно эта «символическая» диалектика, выражающая целостность бытия на смысловом уровне, и возникает в творчестве О. Седаковой.

У О. Седаковой обнаруживается и другая мировоззренческая универсалия, связанная с представлением символистов о *телеологической эволюции мира*. Это представление может реализовываться на двух уровнях: мировоззренческом (соотносящимся также с пространственной картиной мира) и собственно смысловом.

На уровне картины мира разные уровни мироздания не разделены между собой непроходимой чертой, они связаны, — и связаны, прежде всего, посредством лирической героини. Так у О. Седаковой возникает важнейший мотив пути, так или иначе появляющийся практически у всех младосимволистов, где он выполняет медиальную

функцию. Ср., например, такие стихотворения О. Седаковой, как «Всегда есть шаг, всегда есть ход, всегда есть путь...», «Все, что исчезнет, будет как дорога...», «Поэзия земли не умирает...», «Заключение» и т.д.

Крайне показательным, что мотив пути может представлять в двух пространственных модификациях, которые обнаруживаются и в символистской лирике: путь вверх, связанный с обретением неба (что, с учетом христианских коннотаций, появляющихся во множестве стихотворений О. Седаковой, может пониматься как обретение себя в Боге), и путь вниз, который приводит к постижению внутренней сути себя. Обе модели пути, как и в творчестве младосимволистов, у О. Седаковой связаны с преодолением пространственной разорванности мира и возвращением ему целостности и единства, которое оказывается возможным за счет «третьего пространства», снимающего оппозицию между противоположными уровнями мира.

У символистов в качестве такого третьего элемента между двумя уровнями мироздания выступают следующие категории: путь, человек (в ницшеанском понимании – как сверхличность, соединяющая в себе богочеловеческие качества), слово. О. Седакова в качестве третьей единицы избирает слово, что мотивирует появление в ее поэзии мотива поэтического творчества. При этом тема творчества решается именно в символистском ключе: вербально и строго логически определить мир оказывается невозможно, ибо такого рода «определения» равнозначны убийству живой целостности (ср. стихотворение Блока «Художник»). Это приводит О. Седакову либо к теме онтологического молчания («Кто родился в черный понедельник...», «Четвертая эклога»), либо к появлению языка («загробья», языка, который не попадает под стройные логико-грамматические категории и оказывается языком, ориентированным на усложненную семантику, где значения скользят поверх значений, – к языку символа («Все, что исчезнет, будет как дорога», «Поэзия земли не умирает...»). Этот второй аспект, с одной стороны, роднит поэзию О. Седаковой с поэзией Заболоцкого (интонационное и тематическое сходство отметил еще С.С. Аверинцев), а с другой стороны, – ставит вопрос о символистской традиции в творчестве самого Заболоцкого.

На семантическом уровне эта универсалия обуславливает появление поэтического стиля,

ориентированного непосредственно на семантику и использование символа в качестве основной категории. Здесь появляется то, что можно назвать принципами «символической» логики, когда один образ в силу его внутренней семантической родственности другому может в тех или иных контекстуальных позициях заменять его. Каждая из таких систем структурируется по принципу воплощения категории «общего» «потенциального» смысла в образных рядах, можно сказать, что происходит «оплотнение» духовного «смыслового» начала в ряде «материальных» образов.

В результате актуализации потенциального смысла в конкретных художественных образах и мотивах появляются целые парадигмы имен, при этом возникает известный символистский парадокс: чем обширнее эти парадигмы, тем важнее выражаемый ими смысл и – тем менее его можно выразить, поскольку каждый из этих образов есть всего лишь относительное приближение к этому сверхсмыслу. При этом все элементы символической системы содержат в себе его частицу и одновременно отличаются друг от друга. Фактически это знаменитый принцип «нераздельности-неслиянности», реализуемый на смысловом уровне. При этом семантика искомого образа будет меняться в зависимости от того, в какой структуре значения он функционирует.

Такого рода парадигмы можно выявить в творчестве младосимволистов. (Ср., например, смысловые символические ряды в творчестве Блока). Такие же символические мотивно-образные группы выявляются и в лирике О. Седаковой. Слово-образ, попадая в этот смысловой ряд, меняет свое значение и обретает дополнительные смыслы, что и объясняет не только темноту и символистскую сложность текстов поэтессы, но и музыкальные принципы построения многих ее стихотворений, что на уровне базовых принципов поэтики опять же связывает ее поэтическую систему с символистской. Думается, что в обоих случаях значимость музыкальной темы была обусловлена категорией символа, который по существу своему есть «музыкальное» образование. Музыкальность построения текстов поэтессы реализуется в лейтмотивной технике, в «круглом мышлении» (по выражению П. Флоренского), когда образы семантически сливаются друг с другом и образуют единый символ, реализующийся в том или ином тексте в некоторой совокупности элементов. Ср., например, подобный семантический

ряд, связанный с музыкой: «музыка – Психея – Сад – чудо – смысл – круг – язык – Бог», реализующейся в целом корпусе ее стихотворений.

Значение элементов этого ряда можно реконструировать только в общей совокупности. Поэтому со всем правом к творческому методу О. Седаковой можно применить высказывание П. Флоренского о музыке и смысле: «Как шум отдаленного прибора, звучит автору его ритмическое единство. <...> Темы набегают друг на друга, нагоняют друг друга, оттесняют друг друга, чтобы, отзвучав, уступить потом место *новым* темам. Но в новых – звучат старые, уже бывшие. Возникая в еще несслыханных развитиях, разнообразно переплетаясь между собою, они подобны тканям организма, разнородным, но образу-

ющим единое тело: так и темы диалектически раскрывают своими связями и перекликами единство первичного созерцания...» [3, с. 15].

Библиографический список

1. Лосев А.Ф. О бесконечной смысловой валентности языкового знака // Лосев А.Ф. Знак. Символ. Миф. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1982.
2. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. – М.: Искусство, 1995.
3. Флоренский П. У водоразделов мысли. – М.: Изд-во «Правда», 1990.
4. Фрейденоберг О. Введение в теорию античного фольклора // Фрейденоберг О. Миф и литература древности. – М.: Восточная литература, 1998. – С. 29.

Н.Ю. Честнова

ЛИТЕРАТУРНЫЙ СЛОГ КАК ЧЕРТА РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА ПОДПОЛЬНОГО ПАРАДОКСАЛИСТА (Достоевский «Записки из подполья»)

Статья посвящена природе слова подпольного парадоксалиста – героя повести Ф.М. Достоевского «Записки из подполья». Предпринимается попытка определить психологические причины стремления подпольного героя к литературности собственного слога.

Ключевые слова: антигерой, литературный слог, антиэстетизация собственного слова, исповедальность сознания героя.

Для осмысления образа героя «Записок из подполья» анализ его речи чрезвычайно важен по ряду причин. Во-первых, прием изображения человека через его слово занимает важнейшее место в творчестве Достоевского: в частности, это центральный художественный прием первого произведения писателя – романа «Бедные люди». Затем яркий речевой портрет героя появляется в повести «Двойник». Что объединяет эти два произведения с «Записками из подполья», созданными уже в 60-е годы? Прежде всего, повествование от первого лица, довлеющее себе слово героя. Отсюда – важность речевого портрета в «Записках». На эту важность указывал М.М. Бахтин в «Проблемах поэтики Достоевского»: «Герой Достоевского не объектный образ, а полновесное слово, *чистый голос*; мы его не видим, мы его слышим» [2, с. 62]. Описание внешности героя появляется в повести только один раз, причем дается его собственными глазами. Во время первой встречи с Лизой, подпольный «случайно» смотрит в зеркало:

«Взбодораженное лицо мое мне показалось до крайности отвратительным: бледное, злое, подлое, с лохматыми волосами» [1, с. 151]. Нагромождение однотипных определений внешности героя подчеркивает, что подпольный пристально рассматривает свое лицо, однако конкретной внешности мы не видим – мы видим лишь выражение лица, гримасу. Восприятие собственной внешности подпольным парадоксалистом крайне субъективно. Так, герой предвкушает, что покажется Лизе отвратительным, но ни подлости, ни злобы в его лице она не замечает, иначе бы не смогла потом доверить ему свое самое сокровенное – надежду на то, что она еще может уйти из публичного дома. Заметим также, что описание расплывающейся гримасы подпольного ярко контрастирует с четким портретом Лизы, который мгновенно запечатлевается в сознании героя: «Передо мной мелькнуло свежее, молодое, несколько бледное лицо, с прямыми темными бровями, с серьезным и как бы несколько удивленным взглядом... она не могла назваться кра-

савицей, хоть и была высокого роста, сильна, хорошо сложена. Одета чрезвычайно просто» [1, с. 151]. Подпольный парадоксалист дает вполне конкретно описание чужой внешности, а, смотря на собственное лицо, будто бы старается не фокусировать взгляд на его чертах. Причиной тому является психологическая установка героя: в зеркале он видит не себя, а слово о себе: ряд субъективных оценочных определений. Следовательно, речевой портрет – единственный возможный портрет подпольного парадоксалиста.

Мы не ставим перед собой цели дать полный речевой портрет героя повести. Остановимся лишь на одной его черте – осознанном усиленном стремлении подпольного парадоксалиста к литературности собственного слога. На наличие этой черты указывает уже сам выбор героем жанра для воплощения своей исповеди. Становление текстуального бытия записок осуществляется между двумя полярными типами наррации: повестью – результатом творческого акта, зафиксированным на бумаге, – и дневником, не предполагающим контроля со стороны творческого сознания. Подпольный парадоксалист сам поясняет свой выбор: «На бумаге оно выйдет как-то торжественнее. В этом есть что-то внушающее, суда больше над собой будет, слогу прибавится. Кроме того: может быть, я от записывания действительно получу облегчение» [1, с. 123]. Герой формулирует два главных требования к слову записок: литературность, выражаемая во внешней торжественности, эффектности, с одной стороны, и способность разрешить человека от бремени мысли – с другой. При этом подпольный четко осознает, что эти требования противоречат друг другу: «Мне было стыдно, все время как я писал эту повесть: стало быть, этоуж не литература, а исправительное наказание. Ведь рассказывать, например, длинные повести о том, как я манкировал свою жизнь нравственным растлением в углу, недостатком среды, отвычкой от живого и тщеславной злобой в подполье, – ей-богу, не интересно; в романе надо героя» [1, с. 178]. Кто такой «герой романа»? Если самого себя подпольный парадоксалист определяет как антигероя, следовательно, «герой романа» – один из его антиподов*. Это некий благородный, «идеальный» герой, которому неведомы сомнения и унижения, тот, кем парадоксалист не является и никогда не станет. Несмотря на то, что к «герою романа» подпольный относится скептически, имен-

но ему антигерой стремится подражать. Так, в процитированном выше фрагменте, равно как и во всем тексте повести, слог литературы как «романа с героем» наслаивается на слог литературы как «исправительного наказания». Унижение от признания в стыде тут же компенсируется фразой «я манкировал свою жизнь нравственным растлением в углу». Парадоксалист любит *литературствование* – торжественное, вычурное слово, – потому что это слово о «герое романа» и оно для подпольного подобно обезболивающему средству (вспомним его сравнение своих собственных рассуждений с зубной болью). Однако природа феномена литературствования в «Записках из подполья» и психологический комплекс причин, вынуждающих подпольного человека литературствовать, сложнее.

Во-первых, герой склонен к литературности не только «на бумаге». Для героя важно, чтобы любое его слово – и написанное для себя самого (у записок не будет читателей), и произнесенное в интимной беседе – было литературным. Вспомним его первый разговор с Лизой: он представляет ей возможные варианты ее будущего в «картинках». Первый ряд «картинок» выполнен в духе очерка натуральной школы: описание пьяной избитой проститутки, которая сидит на каменной лестнице, колотит по ступеням соленой рыбой и причитает про свою «учась»; или сцена похорон девушки из публичного дома, гроб которой опускают в сырую могилу. Но подпольный создает и антитезу этому ряду образов – сентиментальную сцену счастливой семейной жизни. Этот разговор вызывает у подпольного противоречивые ощущения: он сознается себе в том, что искренен с Лизой до того, что краснеет, но в равной степени он признается в том, что это всего лишь игра. Позиция «играющего», на первый взгляд, должна давать ему чувство превосходства над Лизой, но герой боится: «А ну если она вдруг расхохочется, куда я тогда полезу?» [1, с. 158] Что, по мнению подпольного, должно вызвать смех Лизы? Лиза – «молодая душа», герой чувствует ее готовность открыться ему, поэтому над его искренностью она расхохотаться не может. В подпольном зарождается стремление к просветлению, готовность к исповеди, желание говорить о сокровенном, но подходящего способа говорить о сокровенном он не находит. Сентиментальности слог «картинок» чужд ему, и этой сентиментальности герой стыдится. Смех вызывает не сущ-

ность – смех вызывает форма. Опасения подпольного не напрасны: Лиза невольно уличает его в литературствовании: «Что-то вы... точно как по книге, – сказала она, и что-то как будто насмешливое вдруг опять послышалось в ее голосе» [1, с. 159]. С чем же связано в данном случае вторжение инородного слога в речь подпольного? На наш взгляд, причина кроется в одном из важнейших свойств его личности – постоянном желании казаться не самим собой. С этим желанием он не может справиться и в момент духовного просветления, готовности к исповеди. Первая встреча героя с Лизой объясняет сложную природу исповедальной ситуации, складывающейся во время их второго свидания. Подпольный парадоксалист, открывающий героине самое дурное в себе, испытывает чувство вины и чувство ответственности не только за свою сущность, но за произнесенное о ней слово.

Второй аспект, касающийся литературствования героя, состоит в том, что литературным должно быть не только слово, но и жест подпольного парадоксалиста, его внешний облик, любое его действие. Рассмотрим еще два эпизода повести. Для того чтобы отомстить оскорбившему его офицеру, он покупает «порядочную шляпу», черные перчатки, хорошую рубашку с белыми костяными запонками. Не меньше, чем акт будущей мести офицеру, подпольного занимает потенциальное слово об этом акте. Это должно быть слово повести о благородном дворянине. Фабулу подобной повести он придумывает в другом эпизоде. Отправляясь в погоню за бывшими школьными товарищами, чтобы вызвать одного из них на дуэль, подпольный сочиняет невероятную историю, к которой дуэль может привести:

«Меня схватят, меня будут судить, меня выгонят из службы, посадят в острог, пошлют в Сибирь, на поселение. Нужды нет! Через пятнадцать лет я потащусь за ним в рубище, нищим, когда меня выпустят из острога. Я отыщу его где-нибудь в губернском городе. Он будет женат и счастлив. У него будет взрослая дочь... Я скажу: “Смотри, изверг, смотри на мои ввалившиеся щеки и на мое рубище! Я потерял все – карьеру, счастье, искусство, науку, любимую женщину, и все из-за тебя. Вот пистолеты. Я пришел разрядить свой пистолет и... и прощаю тебя”. Тут я выстрелю на воздух, и обо мне ни слуху ни духу...» [1, с. 150]

Подпольный прекрасно понимает, что сочинил бульварную вариацию на тему пушкинского

«Выстрела» («Все это из Сильвио и из Маскарада», – говорит он). Таким образом, важнейший для героя критерий литературного слова – торжественность – доводится им до крайней возможной степени – до вульгарности. В этом сказывается проявление очень важного качества героя – стремления к *антиэстетизации собственного слова*.

В «Проблемах поэтики Достоевского» Бахтин пишет о том, что подпольный парадоксалист «намеренно делает свое слово о себе неблагообразным» [2, с. 274]. Обратим внимание на то, что, как правило, к низким образам, вызывающим неприятные ассоциации, подпольный обращается, когда логика его рассуждений приводит его к идее «прекрасного и высокого», в те моменты, когда его диалог с вымышленными «господами» выходит на уровень философского спора с миром. Характер этого философского спора отмечен исследователем Апрадом Ковачем. Ученый говорит об активном цитировании подпольным парадоксалистом философских идей своей эпохи в первой части повести, сменяющимся во второй части литературными цитатами. Ковач видит в цитировании «элемент творческого интеллекта», признак «становления памяти» героя как «структурного принципа» «Записок» [3, с. 81]. Для нас важно то, что цитирование для героя является также способом литературствования, но литературствования другого уровня. В данном случае подпольный не подражает тому или иному слогу, не действует в соответствии с узнаваемой фабулой, но включает свое сознание в мировой культурный опыт и обособляет его там. Способ такого обособления – обезображивание цитаты. Так возникает образ «лентяя и обжоры» с «сandalным носом», пьющего за все «прекрасное и высокое». Также возникает образ курятника, который герой готов предпочесть «хрустальному зданию» – воплощению идеи «прекрасного и высокого» – только потому, что это здание «нельзя будет языком подразнить». Форма обособленного бытия сознания подпольного в мировом культурном опыте – «повесть об антигерое», слово ее должно соответствовать ее главному персонажу – быть уродливым. Но подпольный – не только как персонаж своей повести, но и как ее автор – обладает и обостренным чувством слова, поэтому процесс создания безобразного текста для него болезнен. Это – знак того же чувства ответственности за собственное слово, которое он испытывает при общении с Ли-

зой. Теперь эта ответственность проявляется на общем нарративном уровне «Записок из подполья» как неотъемлемое свойство исповедального сознания героя.

Примечание

* Под другими антиподами мы подразумеваем «господ», к которым подпольный обращается, людей, пасующих перед «стеной», – всех, кого герой противопоставляет себе.

Библиографический список

1. *Достоевский Ф.М.* Полное собрание сочинений в 30-ти томах. Т. 5. – Л.: Наука, 1973.
2. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского. – М., 1979.
3. *Ковач А.* Память как принцип сюжетного повествования. «Записки из подполья» Достоевского // Wiener Slawistischer Almanach. – Band 16. – 1985.

СОДЕРЖАНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ РОЛИ СУБЪЕКТА ПРИ АНГЛИЙСКИХ ГЛАГОЛАХ УПРАВЛЕНИЯ

В статье предпринимается попытка установления взаимосвязи повседневного мира человека и его речевой деятельности, в которой реализуются социально обусловленные нормы, правила жизни человека в социуме. Авторы размышляют о важности изучения речевого поведения человека с учетом того социокультурного контекста, в котором происходит контакт, обосновывают необходимость новой парадигмы, принципов, подходов, теоретических обоснований для сбора эмпирического материала по исследованию поля коммуникативного взаимодействия.

Ключевые слова: семантический признак, семантическая роль, семантическая структура глагола, правосторонний актант, понятийный аппарат.

Анализ современных семантических исследований свидетельствует о неоднозначном понимании содержания семантической роли в концепциях разных авторов. Так, содержание понятия «семантическая роль» варьируется от представления ее как элементарного врожденного понятия, универсального для всех языковых систем в рамках порождающей семантики Ч. Филлмора, У. Чейфа, С. Дика, до интерпретации данного понятия как недискретной, аморфной категории в прототипической теории Д. Даути. В нашем исследовании содержание семантической роли толкуется нами как набор элементарных признаков, описывающих ее содержание и, следовательно, с достаточной степенью вероятности предсказывающих параметры употребления предикативных выражений. Данные признаки выявляются на основании наблюдения и анализа фактического материала, формулировки гипотез, которые проверяются в текстах; причем выделение данных признаков проводится на семантическом уровне осмысления ситуации, т.е. на уровне языковой репрезентации денотативной ситуации. В данном исследовании мы разрабатываем понятийный аппарат описания конкретного пласта глагольной лексики, а именно, английских глаголов управления *manage, run, govern, rule*, семантический тип которых невозможно определить без учета ролевой семантики.

Знакомство со словарными статьями глаголов управления, изучение обширного фактического материала, проведение и анализ поисковых тестов показали, что для лексико-семантической группы глаголов управления характерна общая семантика осуществления деятельности, пред-

ставляющей собой совокупность разнородных действий и направленной на поддержание существования, проявление, функционирование объекта в рамках некоторого стандарта, определяемого субъектом. Такое понимание понятия «управление» предполагает тесную взаимосвязь между субъектом и объектом действия, следовательно, стратегия определения семантического типа предиката должна базироваться на описании содержания семантических ролей как актанта, выступающего в качестве инициатора деятельности (грамматического субъекта), так и актанта, испытывающего на себе влияние данной деятельности (грамматического объекта).

Приложение силы со стороны субъекта предикации определяет агентивный характер семантической роли данного актанта. Хотя термин «агентивность» употребляется во многих семантических исследованиях, его понимание может быть различным. Так, Ч. Филлмор трактует семантику Агентивности как падеж одушевленного инициатора действия, идентифицируемого с глаголом [3, с. 369–495]. Однако можно привести массу примеров, когда субъект не относится к классу одушевленных предметов на денотативном уровне представления ситуации, но, тем не менее, является самостоятельным источником силы (биологической, космической, социальной и т.д.), которая определенным образом воздействует на объект. Например, *The moon governs ebb and flow of the tide, Superstition rules all men nowadays*. На концептуальном уровне эти ситуации отражены в виде предметно-признаковых сущностей в системе субъектно-объектных отношений, т.е. описывают определенную денотатив-

ную ситуацию; причем субъект данных ситуаций не является инициатором приложения силы. Однако языковое семантическое представление наделяет субъекты свойствами источника энергии, которая поставляется не за счет волеизъявления и сознательного приложения силы, а за счет свойств самого субъекта.

С другой стороны, Филлмор зачастую описывает семантические роли вне контекста грамматической структуры английского предложения. Согласно его семантической теории, актант, характеризующийся одной и той же семантической ролью, может выступать в функции грамматического субъекта и предложного дополнения. Сравним два предложения:

1. *He had to govern France by the constitution which had been given her.*

2. *The constitution should govern France, not political alliances.*

На концептуальном надязыковом уровне осмысления денотативной ситуации в приведенных примерах актант *constitution* действительно может рассматриваться как Инструмент. Однако при таком подходе анализируется не семантическое значение актанта, а сам денотат ситуации, т.е. то, как реальный мир конструируется в человеческом сознании в виде субъектно-объектных отношений. На наш взгляд, семантическая роль актанта *constitution* в функции грамматического субъекта не может сводиться только к семантической роли Инструмента. Эта роль имеет более сложную структуру и определяется присутствием силы социального характера.

Таким образом, семантическая теория Ч. Филлмора не всегда способна выразить специфику содержания семантических ролей в отдельном языке, которая бы отражала грамматическую логику построения английского предложения. Предложенный автором реестр семантических падежей для характеристики падежной рамки глагола не полностью отражает отношения между участниками денотативной ситуации, выражаемой исследуемыми глаголами. Дальнейшие исследования в области ролевой семантики уточняют классификационную сетку как с точки зрения количества падежей (Чейф, 1975; Cook, 1979; Lockwood, 1972), так и с точки зрения уточнения семантического содержания падежей (Селиверстова, 1982; Шабанова, 1998).

Несколько обособленно от остальных семантических теорий падежной грамматики стоит тео-

рия Р. Джакендоффа о гипотезе тематических отношений [4, с. 369–411]. Суть данной теории заключается в выделении некоторого главенствующего центра предложения, называемого тематическим. Тема представляет собой главную идею пропозиции, ее семантический центр, с которым так или иначе соотносятся участники предикативной ситуации на основе причинно-следственных отношений.

Джакендофф отмечает необходимость выделения двух уровней представления действительности и разграничивает денотативный уровень осмысления ситуации и семантическую информацию в языковом восприятии. Так, в пропозиции *The wind pushed Sim into the room* актант *the wind* рассматривается в качестве семантической роли Агента, в то время как в рамках теории Филлмора семантическая роль данного актанта описывается как Инструмент. Приписывание неодушевленному актанту активной ролевой позиции на основании семантического признака «каузация приложения силы» является, на наш взгляд, важным фактором, свидетельствующим о том, что автор этой теории акцентирует внимание на семантике, а не на денотативной ситуации как таковой, что позволяет дифференцировать предикаты, которые в более ранних теориях не находили адекватного описания.

Направление в лингвистике, которое исследует структуру и содержание семантических ролей, является, на наш взгляд, наиболее продуктивным с точки зрения уточнения классификационной сетки предикатов [1, с. 86–216]. В рамках этого направления вариетет семантических признаков носит закрытый характер и разрабатывается применительно к описанию определенного пласта глагольной лексики. Специфика исследования заключается в том, что большое внимание уделяется не только рассмотрению параметров предикативной ситуации, способствующих актуализации того или иного семантического признака, но и степени его проявления. Например, в рамках семантического признака «контролируемость», выделяется такое элементарное значение, как «потенциальную контролируемость».

Исследование английских глаголов управления показало, что понятие «силы» является ведущим для этой группы лексических единиц, поскольку деятельность, описываемая предикатами *manage, run, govern, rule* предполагает наличие агентивного субъекта, оказывающего определен-

ное влияние, воздействие на функционирование объекта. Приложение силы для возникновения новой фазы действия (процесса) возможно в том случае, если нечто или нечто является источником энергии, поставляемой для возникновения изменения как при контакте между телами, так и через посредство создаваемых телами полей, в нашем случае для осуществления совокупности действий, регулирующих существование, проявление, функционирование объекта. Существуют различные типы силы, что находит свое отражение в определениях слова «сила»: чисто физическая, связанная со способностью производить какую-то работу и являющаяся эквивалентом понятий мощности и энергии, волевая, ментальная, духовная и т.д. Для нас важно, что под силой понимается любой тип энергии, способный производить движения, действия, изменения, создавать денотат предиката.

В качестве субъекта предикативной ситуации, выражаемой глаголами управления, в большинстве случаев выступает человек как одушевленное лицо. Физическая энергия свойственна человеку от природы. В философии Аристотеля такой тип силы обозначает активность, ориентированность на достижение поставленной задачи, волеустремленность человеческого поведения. Таким образом, энергия человека понимается нами как комплексное понятие, объединяющее различные типы силы: биологическую силу, волевою силу как проявление высшей психической деятельности человека, которая, в свою очередь, контролирует приложение ментальной (умственной) силы человека. Ментальная сила проявляется в способности субъекта проектировать действия, направленные на поддержание существования, проявление, функционирование объекта. Наконец, физическая сила проявляется в осуществлении данных действий. На этом основании мы выделяем метапонятие «энергия человека» как обобщающий семантический признак, характерный для семантической роли субъекта всех анализируемых глагольных единиц: *You may rule the state and do what you will, We accept him as President provided he governs the country as we want, He managed this whole business, Look at the way she runs that newspaper office.*

Семантический признак «энергия человека» может входить в семантическую роль субъекта, обозначающего как единичное физическое лицо, так и обобщающее понятие. Под «обобщающим

понятием» мы понимаем наименования юридического лица (предприятия, компании), социально-религиозного учреждения, административно-территориальной единицы, которые по сути обозначают группу физических лиц, осуществляющих определенную деятельность, направленную на функционирование объекта. Например: *Well-governed city of London has its own corporation; it (corporation) manages its own water-supply, gas-supply and other matters, It is the Railroad trust that runs your state government.*

Физическая сила как элементарное значение может не только входить в обобщающий семантический признак «энергия человека», но и выступать в качестве самостоятельного компонента содержания семантической роли. Анализ примеров показал, что в данном качестве в структуру семантической роли субъекта может входить гравитационная сила, или сила тяготения тяжелых масс (*The moon governs the ebb and flow of the tide*), электромагнитная сила, или сила притяжения электрически заряженных тел, магнитных тел (*Magnetic storms govern our feelings*), ядерная сила, или сила нуклеонов, составляющих атомное ядро (*Nuclear explosions on the sun govern human behavior*), где денотатом субъекта являются природные источники силы.

Начиная с Аристотеля, представление о силе выходит за пределы физической области — возникают понятия жизненной силы, силы духа, сил истории. Для понимания семантики глаголов управления большую роль играет так называемая социальная сила. Под «социальной силой» мы понимаем определенные социальные механизмы, регулирующие поведение отдельного физического лица (*It was lighted up by burst of the religious enthusiasm which governed him from the beginning*), группы людей (*You see how that social vanities still govern this nation*) или влияющие на другие системы: природные, социальные, политические, экономические. Например, *The laws which govern the biological evolution of man are known; but those which govern his moral nature cannot be known, There are the laws which govern the phenomena of history, The property law that governs the return of assets is seized by the Nazi regime.* Формирование и развитие социальной силы происходит либо целенаправленно, под воздействием политических институтов и социальных учреждений, либо стихийно — под непосредственным влиянием жизненных обстоятельств,

конкретного опыта традиций. В любом случае социальная сила контролируется массовым сознанием и, как следствие, характеризуется устойчивостью и стабильностью. Введение понятия «социальная сила» в отличие от других типов сил обусловлено необходимостью разграничения семантики глаголов *govern*, *rule* с одной стороны, и *manage*, *ran* с другой. Например, *Social vanities still govern (rule) this nation*, * *Social vanities still manage (run) this nation*. Ненормативность предложений с глаголами *manage*, *run* свидетельствует о несовместимости семантики данных глагольных лексем и семантического признака «приложение социальной силы» в содержании семантической роли субъекта. Таким образом, понятие силы уточняется нами путём выделения различных типов сил, что позволяет дифференцировать семантические типы предикатов и их лексическое значение.

Приложение силы тесно связано с понятием контролируемости. «Контролируемость» как элементарное значение определяется нами как приложение субъектом волевых усилий в виде сознательного управления начинанием, продолжением качественным изменением, прекращением работы, направленной на поддержание существования, проявление, функционирование объекта. Другими словами, если субъект может начать или прекратить действие, т.е. сознательно управлять своей деятельностью на различных стадиях, то в семантической роли субъекта присутствуют семантика контролируемости. Если же влияние со стороны субъекта на объект происходит без сознательного управления процессом приложения силы, то семантическая роль субъекта характеризуется отсутствием контролируемости.

Семантический признак «контролируемость» может входить в структуру семантической роли лишь в тех случаях, когда актант предиката является одушевленным лицом, которое потенциально могло бы управлять процессом приложения силы. Следовательно, только семантический признак «энергия человека» обуславливает присутствие семантического признака «контролируемость» в ролевой структуре субъекта. Социальная сила, как было отмечено выше, находится под контролем общественного сознания, но подобная контролируемость присутствует только на концептуальном уровне и не представлена на семантическом, т.е. данный признак есть область денотата.

Необходимо обратить внимание на такую ситуацию, когда субъект не контролирует свои действия сознательно, но этот контроль может осуществляться на подсознательном уровне. Этот тип контролируемости связан с тем, что субъект может довести свои действия до автоматизма, ему не нужно проявлять волеизъявление для их совершения, например: *He was managing things automatically, out of habit (E. Marriage)*, *He was ruling the country madly without realizing the effects of his actions (St. Crane)*. В этих примерах субъект не контролирует свои действия, эти действия имеют уровень навыка, когда целенаправленный контроль может отсутствовать, но на подсознательном уровне он присутствует благодаря качествам самого субъекта. Выделение признака «потенциальная контролируемость» позволяет дифференцировать семантические роли, денотатом которых является одушевленное лицо, а именно, выделить семантическую роль, для которой характерна контролируемость как характеристика носителя свободной воли, и семантическую роль, в структуру которой входит только потенциальная контролируемость.

Принимая во внимание содержание элементарных значений, входящих в структуру семантической роли, мы предлагаем следующий набор семантических ролей для описания субъекта глаголов управления:

1. «Деятель» – семантическая роль субъекта, для которой характерны приложение энергии человека (умственная сила, физическая сила) и контролируемость приложения данной энергии.
2. «Потенциальный Деятель» – семантическая роль субъекта, для которой характерно приложение энергии человека и потенциальная контролируемость приложения энергии.
3. «Агентив» – семантическая роль субъекта, для которой характерно приложение социальной силы или физической силы воздействия на объект и отсутствие контролируемости приложения силы со стороны субъекта.

Библиографический список

1. Селиверстова О.Н. Семантические типы предикатов в английском языке // Семантические типы предикатов. – М.: Наука, 1982. – С. 86–216.
2. Шабанова Т.Д. Семантическая модель английских глаголов зрения. (Теоретико-экспериментальное исследование). – М.: ИЯ РАН – Уфа, 1998. – 198 с.

3. Филлмор Ч. Дело о падеже // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. X. Лингвистическая семантика. – М.: Прогресс, 1981. – С. 369–495.

4. Jackendoff R.S. The Status of Thematic Relations in Linguistic Theory // Linguistic Inquiry. – 1987. – V. 18. – №3. – P. 369–411.

УДК 800

Л.Ю. Астахина

СЕМАНТИЧЕСКИЕ И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СВЯЗИ РЕГИОНАЛЬНОГО СЛОВА

В старинной русской письменности встречаются слова, значение которых не определяется из контекстов. Рассмотрение семантических и словообразовательных связей таких слов может помочь выявить сферу их бытования и приблизить к определению их значений.

Ключевые слова: история языка, региональная лексика, семантические и словообразовательные связи.

В Владимирском государственном архиве среди рукописей XVII в. хранятся две отписки, в которых встретились слова, имеющие ограниченное территориальное бытование.

2 сентября 1630 г. в Суздальский Покровский монастырь из деревни Родники было «послано триста яиц да три трѣшѣшки гмелю» (так в ркп.) – (Пам. Влад., 222), а из села Хрепилёво «послали тысячу триста яиц да тринадцать ѡвчинъ да | тринадцать трушѣшков хмелю» (там же; сокращённые обозначения источников приведены по Указателю источников Словаря русского языка XI–XVII вв. Справочный выпуск. – М., 2001. – С. 263–390). Из других вотчин хмель в монастырь посылали, измеряя четвертями и четвериками. Некоторое представление о величине трушки можно получить из записи другим почерком на нижней стороне родниковской отписки: «не дошло против отписки полутретьих московских четвериков хмелю» (там же). Три трушки, видимо, были больше двух с половиной московских четвериков, если запись относится только к указанному в отписке «столовому запасу».

Начальная форма по родниковской отписке восстанавливается как *трушка* (*трушѣшка*), по хрепилевской – *трушок* или *трушек* (*трушѣкъ*, *трушѣкъ*). В диалектах отмечается безударное окончание *-ов* в род. падеже множ. числа жен. рода [3, с. 80], поэтому в дальнейшем будем указывать форму *трушка*. Слово в подобном значении не зафиксировано в исторических словарях и картотеках, в словарях современного русского языка. В Картотеке ДРС представлено нашими материалами.

Толкование слова дать невозможно, пока не найдётся текста, в котором будет точно указано

на обозначаемый предмет, поэтому, чтобы приблизиться к определению его значения, необходимо проследить его словообразовательные и семантические связи.

Словообразовательные связи регионального *трушка* восходят к корням *труш-*, *трух-*, *трус-*, *трош-*, *тряс-*, *трях-*. В материалах Картотеки ДРС, относящихся к первой половине XVII в., находим *трушение*, *трушничество*, *труска*, *труха* в документах о промыслах посадских людей, связанных с их торговлей овсом, хмелем, а чаще – сеном. Отметим *трушничество*, *трушник*, *трушничный* в Московской книге: «с сеного извозу с *трушников* оброку 3 рубля и 17 ал. полпята деньги. А по отписи... в Зарайском сеной извоз и *трушничество* отдано в откуп... посацким людем Левке Салтанову с товарищи, а откупу на них взято для разоренья и пустоты 2 р. И убыло тех *трушничных* денег против старого оклада рубль 17 ал. полпята деньги. Да по отписи же... взято в Зарайском у сенных *трушников* у Юдки Григорьева с товарищи откупных денег за сеной извоз и за *трушничество* откупу... рубль 3 ал.» (Кн. прих.-расх. Моск., 59–60. 1614 г.). Во владимирских местах также был распространён откуп на эти промыслы: «с сенные *трухи* откупу 7 р.» (там же: 10). С них платили оброк: «с сеной *трухи* на володимерских стрелыцѣх... оброку на год 5 рублев» (Писц. д. I., 480. 1626 г.).

Экстралингвистические условия, т.е. состояние российской экономики первой половины XVII в., повлияли на распространение слов с исследуемыми корнями. Нередко они встречаются в царских грамотах: «И по государеву указу... в городѣх, которые ведомы в Новгородской чети, квасу, сусла, браги, ботвинья, сѣнново и хмель-

ново *трушенья*, мыленново *рѣзу*, овсяново откупу и иных таких же мелких промыслов, которые учинились в откупу не в давних *лѣтѣх*, вперед в откуп отдавать не велѣть» (Кн. зап. Моск. ст. III, 187. 1639 г.). Аналогично царское послание в Муром: «А откупу ему с тое сенные площадки велѣно заплатить рубль... а со 130-го по нынешней по 148 год то сенное *трушенье* было в откупе за розными откупщиками... И мы муромцов... пожаловали, велели теми промыслы: площадным письмом и сѣнным *трушеньем* промышляти и торговати им муромцом... кто каким промыслом торговати похочет, без откупу и безоброчно... и откупщику Ивашку Трофимову в сѣнном *трушенье* велели отказать» (ААЭ III, 437. 1640 г.).

В середине XVII в. вопрос о мелких промыслах был решён, и они перестали быть статьёй дохода для казны. Уставной грамотой 1654 г. царь Алексей Михайлович постановил не отдавать в откуп «в Москвѣ и повсюду в градѣх и в селах... от сего времени... солодородения, овсяной *трухи*, хмелевой *труски*, хлебного и соленого и важного и бережного извозу, сенной *труски*, шелку, писчей площадки» (СГД III, 518–519. 1654 г.). Этот пример – один из поздних. Правда, неопределённо датируется переписная книга Ростова Великого, в которой находим: «оброку со скамей свѣчных и хлѣбных и с колачных и луковых и с чесноковых и с масленных и с сѣнных *трушников* и вандышников и со всяких торговых людей, которые торгуют всякими мелкими розными товары на площади перед рядами, 10 рублей» (Кн. пер. Рост., 69. XVII в. по сп. XVIII. в.).

Если слова *труска*, *труха*, *трушничество*, *трушенье*, *трушничный*, *трушник*, а также наше *трушка* находим в текстах первой половины XVII в. во владимирских, рязанских, муромских местах, то *трушник* и притяжательное *трушников* встречаются в Новгородских писцовых книгах 1583–1584 гг.: «в полудворѣ в тяглом Клишко *трушник* да Гаврилко рыбник молотчие люди» (Новг. п. кн. I, 3); «место пусто тяглое Иванка Юрьева *трушника*» (там же, 198); «место пусто тяглое воротниково Федковское *трушниково*, и воротник Федко *трушник* померли» (вм. помер. – Л.А.)... «место пусто тяглое Ивашковское *трушниково* да Офонкинское квасниково» (там же, 172). Псковские памятники также фиксируют *трушник* в XVI в.: «клѣть Малофеика *трушника*» (Псков. п. кн., 55. 1587 г.).

В нижегородских текстах первой половины XVII в. отмечаем *трушеник*: «двор посадцкого человека Фалки сенного *трушеника* з детми, в тягле, 3 денги, молотчей» (Кн. п. Нижегород., 45. 1622 г.). В деле о закладчиках Нижнего Новгорода говорится: «Ивашко Оксентьев колачник и лесник и *трушеник*, старинной посадцкой человек, стал в каменщики... женился у посадцкого человека Ивашка *трушеника* на дочери во двор (А. закл., 158. 1643 г.).

Таким образом, слова, однокоренные с *трушка*, распространённые в первой половине XVII в., представляли собой названия процессов *трушенье*, *трушничество*, *труска*, *труха*, предметов промысла (*овсяная*, *сенная*) *труха*, наименования лиц *трушеник*, *трушник* и признаков: относительного *трушничный* и принадлежности *трушников*. Все эти названия связаны с промыслами, торговлей хмелем, сеном, овсом. В таком «соседстве» естественно и появление слова *трушка* как название ёмкости, а потом и меры для лёгкого сыпучего вещества.

Какова же семантика этой группы в диахроническом аспекте? В картотеке «Словаря русских народных говоров» зафиксировано слово *трушничать* «собира́ть сено, оставшееся на месте зародов». Арх. Пин. Кевр. Когда сено все уберут из загородов, останется там така трушка – *трушничать* пошли. Матвеев А.К. 1961 г.». Ср. там же: «*Трушить* – крошить, сорить. Псков. Осташ. Твер.». Как видим, на Севере *трушкой* называют остатки сена – мелкое, сыпучее вещество.

В словах с этим корнем намечается три основных семантических признака (семы), составляющие элементы его значения: «сено», «остатки чего-л., что-то некачественное (что вследствие изменения своего состояния непригодно к употреблению для определённых целей в том качестве, в котором оно использовалось первоначально)» и «что-л. мелкое, сыпучее». Те же признаки находим и в слове *труха*: «Измельчённое сено и семена сенные, остающиеся в яслях от ежи скота или в сенниках. *Сенная труха*, употребляемая на припарку опухолей» (САР²). В современном языке: *Труха* «измельчившееся, перетёртое сено или солома» (ССРЛЯ). Объединение словом *труха* понятий «сено» и «солома» стало возможным, вероятно, из-за их функциональной близости: используются для приготовления корма скоту. В донских говорах такой корм называется *трушанкой*: «Замишайте трушанки скату» (СДГ).

В холмогорских и шенкурских местах подобное значение имеют слова *трясенка* и *трясеница*: ‘изрубленная и смешанная с сеном солома для зимнего корма скота’ (Подвысоцкий). Ср.: *трясенка* ‘сено смешанное с соломой’ дер. Селино Моск. обл. [13, с. 80]. Как видим, указанные выше три семы выявляются и в образованиях с корнями *труш-*, *трус-* и *тряс-*.

Остановимся на образованиях с *трус-*. В XVII в. *труска* (сенная, хмелевая) – названия промыслов, в XIX в. – действие по глг. *трусить* (Даль). «*Трусить*, натрусить, трушу, натрусил. Неплотно класть или сыпать что тоненьким слоем, натрусил сена. *Трусит* порох на полку» (САР²). «*Трусить* что, трушивать, трясти сыпучее, посыпать чем, точить, сыпать, за (на, по) сыпать; потряхивая сыпать. *Трусит* сено, солому на гряды, от мороза» (Даль). Семантический признак ‘сено’ – главный у неизменного при глаголе *трусить* объекта: словари дают примеры типа *трусить сено* (для просушки). Та же сема проявляется и в названии лица: «*Трусник* – маклак, кулак, барышник, перекупщик сена, перетрахивающий везы для обману» (Даль). Сема ‘мелкое, сыпучее’ – тоже признак объекта, возможного при глаголе *трусить*. Ср. на Севере: «*Трусить* – сыпать, посыпать, просыпать» [6]. Как семантический признак она проявляется и в диалектном «*труска* ‘соль’. Торопец. Великол.» [4]. Употреблённое в знач. ‘стряхивать, рассыпать, ронять’ *трусить* известно по «Слову о полку Игореве»: «Коли Игорь соколом полете, тогда Влурь вълкомъ потече, труся собою студеную росу». Употребил его и Даниил Заточник в XIII в. в своём Молении: «Княже мои, господине! Яко же море не наполнится многи реки приемля, тако и дом твои не наполнится множеством богатства приемля, зане рудѣ твои яко облакъ силенъ, взимая от моря воды – от богатства дому твоего, *труся* в рудѣ неимущих» (Сл. Дан. Зат., 64, сп. XVII в.). Таким образом, *трусить* можно то, что достаточно мелко, чтобы сыпаться.

В образованиях с *трус-* семантическое развитие шло (при сохранении элемента ‘сыпать, сыпучее’) по линии уточнения и расчленения семантического признака ‘трясти, встряхивать’, ‘то, что колеблется, трясётся, дрожит’. Ограничимся списком слов с корнем *трус-*: *трусъ* – отрясение, землетрясение; буря; смятение; шум, гром; перен. – трепет (Срз.); *трускъ* – треск вм. *трусъ*? – землетрясение (там же); *труситься*

1. страд. к *трусить* и 2. трястись, сыпаться [11]; *труска* действ. по глг. *трусить*; *трусик* (обл.) ‘кролик’ (Даль). Есть и омонимы: *трусить* ‘бежать, ехать мелкой рысцой’, *трусца* ‘ленивый неторопливый бег’, и с ударением на у: *трусить* ‘испытывать страх, обнаруживать трусость, робость, бояться, пугаться кого-, чего-н.’; *трус* ‘робкий трусливый человек’ и (церк.-книжн., устар.) – землетрясение [11]. В говорах: *трусью* ‘со страху’. Псков, Твер. *Остаиш.* [5]. Образование омонимов как следствие углубления и развития полисемии идёт не только по линии конкретизации семы ‘трясти(сь)’, но и по линии расширения семантических элементов, отмеченных в *трус* как переносные ‘трепет, смятение’, характеризующих состояние человека, что к тому же сопровождается переносом ударения в глаголе.

Сема ‘ёмкость, мера сыпучего’ обнаруживается в приставочном образовании. «*Натруска* ниж. Набирка, кузовок, вят. Ковш на мельнице, над жерновами; рожок, небольшая порошничка для насыпки пороха на полку; мера, сколько можно вытрясти в два, три удара. Дай *натрусочку* табачку щепоть, понюшку, напойку; мера хлеба в *натруску* – дозволение тряхнуть меру, ударить по ней кулаком» (Даль). Способ наполнения ёмкости в *трусок* был известен в начале XVII в.: «Велено отдавать ...муки ржаные в два верха, а крупы и толокно вровно, и они воровали, давали... наше хлебное жалованье муку и крупу не против нашего указа, в *трусок*, без верхов», – читаем в грамоте 1601 г. Бориса Годунова в Туру о выдаче жалования служилым людям (Гр. Сиб. Милл. II, 170). Сформированная по этой же модели, с близкой семантикой, в XVII в. бытовала и такая мера, как *насыпка*, в устюжских местах: «Посѣял ячмени Е (м) с насыпкою» (РГАДА, ф. 1187, оп. 1, № 1216, л. 2. 1674 г.), «ячмени пол (м) две насыпки» (там же, № 1326, л. 13. 1679 г.).

В образованиях с корнем *тряс-* сема ‘сено’ (см. приведённые выше *трясенка*, *трясеница*), по-видимому, не получила дальнейшего развития: в ССЛРЯ в статье *Трясти* значение ‘ворошить, растрясать (сено) для просушивания’ приводится под номером 6. Зато разнообразны слова с разветвлённым и как бы ‘обогащённым’ семантическим признаком ‘трястись, дрожать, колебаться’, ‘то, что колеблется, дрожит’: *трясение*, *тряска*, *трясновение*, *тряскость* – ‘действие и состояние по глг. *трясти(сь)*’; *трясавица* (*трясовица*), *трясеница*, *трясуница*, *трясунья*, *трясуха*,

трясучка, трясца, трясъ – ‘лихорадка’; *тряси-на* – ‘зыбкое, болотистое место’, в донских говорах – ‘осина’; *трясилка, трясилицы, тряси-ный* – термины обработки льна; *трясун* – ‘устройство из встряхивающихся желобов для транспортировки сыпучих тел’ и др. производные. Семой ‘ёмкость’ отметим слово *трясогузка* – ‘тачка’ (ССРЛЯ), а в Сибири – ‘двухколёсная одноколка, употребляемая... для возки навоза’ [1].

В словах с *трох-*, *трош-* получил развитие признак ‘мелкий, маленький; мало’: *Трѣхътъ, трохотъ, трѣхътъ, трѣхотъ* – кроха; мелкая монета (Срз.). *Трошник* – мелкая монета, копейка серебром. Урал. (Доп.). *Трохи, трошки* – немного зап., южн. (Даль). *Трохи, трошук* – то же; смол., укр. *троха, трохи* – то же; блр. *трохі, троху*; сербск., ц.-слав. *троха*; др.-русс. *трошьнъ* – мелкий, по *трошьну* – подробно. (Срз.); болг. *троха* – крошки хлеба, мелочь; сербохорв. *троха*, словен. *troha* – обломок, кусочек; то же – чеш. *trocha*, словц. *troche*, польск. *troche*, в.-луж. *trocha*, н.-луж. *tsocha* [12].

Уже в XVII в. названия промыслов *труска* и *труха* требовали уточнения прилагательными: «Мелких промыслов... овсяной трухи, хмелевой труски... на откуп не давать» (А. Пыскор. м., № 388, л. 158. 1654 г.). Ср.: «Надобно яровое поле избирать, а по собрании хлеба оно е вспахавши сѣнною трухою посеять» (Флор. ек., 183. 1738 г.); «Уж где мне быка привязать?... – Привяжи к частоколинке И дай ему соломинки, Трухни трухи сенной» (ВНП VII, 99. 1902 г.). Не говорит ли такое уточнение об утрате (пусть – не полной) словами *труска, труха* семантического признака ‘сено’, хотя пример из народной песни недостаточно информативен. В словаре Д.Н. Ушакова в слове *труха* на первое место выносится толкование ‘рассыпчатая или рассыпавшаяся сухая масса’, на второе – ‘измельчившееся сено, оставшееся в яслях’, на третье – перен. ‘о чём-то мелком, дрянном, негодном к употреблению’. Ср. *Трушить*. Крошить. Псков. Твер. *Остаи*. (Доп.).

Из ранних источников известны *трухавый* и *трухлый* со значениями ‘подгнивший, ветхий, испорченный’, а также ‘мрачный, печальный’ (Срз.) в текстах, не имеющих отношения к селу. «Царь турский... повелѣ приступати... идѣ же стѣна трухава. И бив пушками взя Царьград» (Львов. лет. I, 262, под 1453 г.); «Разобраша старую церковь на Троецком дворѣ бѣ бо трухла вельми и заложи новую на том же мѣстѣ» (Воскр.

лет. VIII, 205, под 1480 г.). Ср. *Трухавый*. 1. Гнилой, дырявый, дряблый. 2. *Перен.* Хилый, хворый. Новгород. *Тухв.* (Опыт). Состояние, настроение, описываемое словом *трухлый*, наблюдается у одного из персонажей И. Флавия: «И абие трухль быс(ть) Антипатръ, и явлено быс(ть) всем яко опечалися зѣло». (Флавий, I, 96. XI в., по сп. XVI в.). Наречие *трухло* ‘мрачно, печально’ находим в чтении о святой Фекле: «Рече же Александръ ко князю: Быка имамъ зѣло люта, да ю да привяжемъ. Князь же трухло рече к нему: Твори яже хочещи» (ВМЧ, Сент. 14–24, 1384. XVI в.).

В современном чешском языке имеется целое гнездо слов с подобной семантикой, образованное от основы *truchl-*: *truchlití* ‘грустить, скорбеть, горевать’, *truchlivost* ‘печаль, грусть, скорбь’, прилагательное *truchlý*, наречие *truchlive*, сложное *truchlohra* ‘трагедия’. В украинском языке синонимы *трухлявый, трухлый* ‘гнилой’ в образном употреблении означает ‘дряхлый, старый’, устаревшее – ‘утлый’, а также с пометой *неточно* – ‘прогнивший (о досках, дереве)’.

Труха, трухлявый, трухлявость, трухлявиться, трухляветь, трухлявиться в современном русском языке обнаруживают общие семы, относящиеся к ‘остаткам чего-либо, к чему-нибудь некачественному’ и непременно ‘мелкому, сыпучему’. Ср.: «Карнизы [Болдинской церкви] сыпались, разрушенные корнями трав, шатёр пронзали забытые кирпичной *трухой* трещины» (В. Чивилихин. Память). Определение *кирпичная* при слове *труха* характеризует тот материал, который подвергся разрушению распадения на мелкие частицы. Конкретное содержание, связывавшееся когда-то с сеном, всё более утрачивается у слова *труха*.

Из многообразия производных с указанными выше корнями семы ‘ёмкость, вместилище’ или ‘мера сыпучего, мелкого’ имеют слова в русском языке *трушка* (влад. XVII в.), *натруска* нижегор. (ср. *насыпка* устюж.); отмеченное В. Бунашевым как название малороссийское *трыня* – ‘ящик, короб’; *трясогузка* – ‘тачка’ (ССРЛЯ). Из родственных славянских языков этот семантический элемент получил распространение в чешском языке в однокоренных образованиях: *truchla* 1. Сундук, ларь. 2. Гроб; *truchlice* ‘сундук, сундучок, ларец’; *truchlicka* ‘сундучок, ларчик’; *truchlik* ‘ящик’; *truchlicek* ‘ящичек’. Ср. польск. *trugla, truchla*; в.-луж. *truchla*; словц. *truga, trugla* с теми же значениями.

В. Махек и А. Брюкнер считают, что в славянские, в частности, в польский, чешский и словацкий языки эти слова заимствованы из немецкого (точнее – из баварского) *Truche*, где оно имеет значения: 1. сундук, ларь; 2. юж.-нем. гроб; 3. швейц. тачка (Брюкнер, Махек).

Фонетически восхождение русского *трух*- и немецкого *Truche* к одному и тому же индоевропейскому корню невозможно. Однако семантика созвучных слов близка в славянских и германских языках.

Итак, лингвистические свидетельства позволили включить слово *трушка* в ряд однокоренных образований, убедиться в правомерности его существования в системе русского языка. Чтобы как-то приблизиться к определению его значения, обратимся к нелингвистическому описанию. В «Беседах петербургского жителя в Удельном земледельческом училище о сельском хозяйстве» В. Бурнашева находим совет: «Сухой хмель дней на 5 или 6 оставить в сарае до набивки, чтобы несколько отволг. После этого набивать его в лари для собственного употребления или в мешки для продажи. Набивать как можно крепче, в противном случае хмель очень скоро портится» (с. 215). Вероятно, *трушкой* была та ёмкость для собранного хмеля, лёгкого, рассыпающегося, в которой отправляли его из вотчин в монастырь, о чём и сообщалось в двух отписках из монастырских селений Суздальского Покровского монастыря. Таким образом, словообразовательное гнездо с корнями *труш*-, *трух*-, *трус*-, *трош*-, *трях*-, *тряс*-, в которое входит и региональное слово *трушка*, имеет разветвлённую семантику, отражённую в лексических и хронологических аспектах.

Библиографический список

1. Бурнашев В. Опыт терминологического словаря сельского хозяйства, фабричности, промыслов и быта народного. – СПб., 1843–1844. – Т. 1–2.
2. Brückner A. Słownik etymologiczny języka polskiego. Wyd. 2. – Kraków, 1957.
3. Виноградов В.В. Избранные труды. В 5 т. Т. 2. Исследования по русской грамматике. – М., 1975.
4. Добровольский В.Н. Смоленский областной словарь. – Смоленск, 1914.
5. Дополнение к Опыт областного великорусского словаря. – СПб., 1858.
6. Куликовский Г. Словарь областного олонечкого наречия в его бытовом и этнографическом применении. – СПб., 1898.
7. Machek V. Etymologický slovník jazyka českého a slovenského. – Praha, 1957.
8. Опыт областного великорусского словаря, изданный Вторым отделением Императорской академии наук. – СПб., 1852.
9. Подвысоцкий А. Словарь областного архангельского наречия в его бытовом и этнографическом применении. – СПб., 1885.
10. Словарь русских донских говоров. – Ростов-на-Дону, 1975–1976. – Т. 1–3 (сокр. СДГ).
11. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. Т. 1–4. – М., 1934–1940.
12. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. – М., 1964–1973. – Т. I–IV.
13. Филин Ф.П. Исследование о лексике русских говоров. По материалам сельскохозяйственной терминологии. – М.; Л., 1936.

КОНТЕКСТНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО МОДАЛЬНОГО ГЛАГОЛА *MUST* КАК МАРКЕРА ВЫВОДНОГО ЗНАНИЯ

Рассматриваются контекстно-семантические особенности модального глагола must как показателя выводного знания. Предлагается подробный обзор типичных коммуникативных ситуаций эпистемического употребления глагола, выведенных на базе исследованного корпуса примеров. Описываются формальные характеристики употребления must в данной функции.

Ключевые слова: выводное знание, модальный глагол *must*, эпистемическая необходимость, типичная коммуникативная ситуация, формальный показатель.

Современная лингвистика становится все более антропоцентричной — неуклонно возрастает интерес к категории субъекта, в частности к тому, как особенности его интеллектуальной деятельности находят отражение в языке. Одними из средств, маркирующих мыслительную активность субъекта, признаются модальные глаголы. В настоящей статье уделяется внимание контекстно-семантическим особенностям употребления модального глагола английского языка *must* как маркера выводного знания, необходимость учета которых связана с неоднородностью семантического потенциала *must*, получающего конкретизацию только в контексте.

Приступая к описанию отметим, что ситуация выводного знания характеризуется непрерывным наличием оснований для вероятностной оценки, которые позволяют субъекту оценки эксплицировать достаточно высокую степень уверенности в вероятности того или иного факта объективной действительности. Семы «вероятность» или «уверенность» указываются в толковых словарях как основные компоненты значения глагола *must* в функции маркера выводного знания ([7] и [9] соответственно). В ряде словарей наблюдается объединение значений вероятности и уверенности [3; 4]. Обобщение данных словарных статей позволяет сделать вывод о том, что глагол *must* в его эпистемическом употреблении используется для выражения говорящим предположения с высокой степенью уверенности о вероятности соответствия содержания высказывания действительности.

Говоря о значении *must*, описываемом в отечественных и зарубежных грамматиках и исследованиях языка, отметим также регулярное указание на семы «вероятность» и «уверенность». Следует, однако, подчеркнуть конкурирование

подобных определений значения с термином «логическая» или «эпистемическая» «необходимость», которыми, например, оперируют, соответственно, Беляева [1, с. 146] и Пальмер [8, с. 43], делая акцент на том, что *must* выражает результат логического вывода из указанных или подразумеваемых посылок. Обращает на себя внимание тот факт, что обоснованность выражаемого *must* предположения указывается рядом лингвистов как принципиальная особенность глагола. В ряде случаев отмечается объединение названных компонентов значения: так, в грамматике Лич, Квартвик *must* приписывается значение уверенности или логической необходимости [6, с. 113]. Существующие различия в определении оттенков значения не препятствуют выявлению семантической сущности *must*, которая совпадает с результатом обобщения словарных статей: *must* служит для реализации значения уверенного предположения о высокой степени вероятности соответствия пропозиции действительности. Вместе с тем следует отметить недостаточность изученности контекстных особенностей употребления глагола *must* в ситуации выводного знания, а также подчеркнуть необходимость развернутого описания значения глагола и формальных показателей его реализации в исследуемой функции.

Обобщенную схему типичных коммуникативных ситуаций употребления *must* в контексте выводного знания, выявленных нами на базе исследованного корпуса примеров, можно представить следующим образом: говорящий делает вывод о том, что по каким-либо причинам не может наблюдать непосредственно, но о чем может судить по имеющимся в наличии объективным данным. Очевидно, вариативность типичных ситуаций употребления будет определяться характером причин невозможности прямого наблюдения и харак-

тером имеющих в распоряжении говорящего данных-посылок. Кроме того, типичность коммуникативных ситуаций может устанавливаться относительно объекта вероятностной оценки.

Одной из распространенных причин недоступности наблюдения выступает временная (в ряде случаев пространственно-временная) отдаленность говорящего от объекта оценки. В этой связи типичной ситуацией употребления *must* является ситуация воспоминания, восстановления картины прошлых событий, которая получает два варианта реализации: 1) говорящий судит о собственных прошлых действиях и 2) говорящий пытается воссоздать картину действий других лиц в прошлом. Второй вариант, в свою очередь, представлен двумя альтернативными случаями: говорящий мог лично наблюдать либо не наблюдать анализируемые события. В последнем случае употребление *must* особенно характерно для гипотез, выдвигаемых в ходе расследования преступления или несчастного случая и, соответственно, регулярно встречается в детективной прозе. Так, в следующем примере при расследовании делается попытка установить обстоятельства гибели рыбака: *It must have been that in the ghost fog that night he never saw the wall of water the Corona threw at him* (D. Guterson).

В ситуации воспоминания собственных действий факторами, препятствующими точному воссозданию событий, кроме отдаленности во времени, нередко выступают состояние аффекта, болезнь, вызвавшая временное отсутствие ясности мыслей или бессознательное состояние, рассеянность, задумчивость говорящего и другие факторы, способные вызвать расстройство памяти: *One afternoon in January he was working quietly when Smith put a telegram on the mantelpiece. Henry must, he later thought, have left it there without looking at it for an hour or more, being engrossed in his writing* (C. Tóibín).

К особой ситуации подобного употребления можно отнести попытку вспомнить события, разворачивавшиеся во сне, что часто является затруднительным: *Something had broken down, a car, no, a bicycle, a boy's bicycle, for as well as being the age I am now I was a boy as well, a big awkward boy, yes, and on my way home, it must have been home, or somewhere that had been home, once, and that I would recognize again, when I got there* (J. Banville).

В ряде типичных для употребления *must* ситуаций причина принципиальной невозможности

наблюдения связана с особенностями объекта оценки, который представляет собой внутренний мир другого человека. В данной ситуации говорящий пытается охарактеризовать физическое, душевное, эмоциональное состояние, а также ход мыслей другого лица, в качестве которого часто выступает собеседник. Чрезвычайно распространено подобное употребление в контексте оценки психо-эмоционального состояния человека – его мыслей, чувств, переживаний, настроения. Трудность подобной оценки подтверждает известная поговорка: «Чужая душа – потемки». Тем не менее говорящий сообщает высокую степень уверенности в истинности высказывания, которая достигается во многом путем эмпатии – попытки на какой-то миг представить себя на месте другого человека, проникнуться его переживаниями. Важную роль в таких случаях выполняет интеллектуальный механизм аналогии: человек часто способен судить о состоянии другого лица в тот или иной момент, поскольку он сам либо его близкие, знакомые оказывались в такой же или похожей ситуации: *'Besides', she added, 'this must all be so strange and new to you, but for me – you see, I've been through it all before. This isn't the first attic I've slept in.'* (D. Galbraith). Перенесение личного опыта на наличествующую ситуацию позволяет говорящему сообщать высокую степень уверенности в том, что он хорошо понимает состояние человека. Отметим, однако, что маркирование высокой степени уверенности возможно и при отсутствии личного опыта говорящего. В подобных случаях принцип аналогии базируется на повторяемости типичных жизненных ситуаций, знания о которых позволяют говорящему выводить умозаключение. Так, знания говорящего о том, что развод вообще в большинстве случаев болезненный процесс, и, кроме того, полученные им сведения о том, что собеседница развелась после двадцати-четырёх лет совместной жизни, способствуют уверенному предположению о том, какую боль она должна была испытать: *"How long were you married?" "Twenty-four years", she said simply, and he winced. "Ouch. That must have hurt."* (D. Steel). В другом примере знания о том, что к концу рабочего дня человек обычно устает и что наступает конец дня, позволяют сделать вывод об усталости собеседника: *'It's been a long day', he said. 'You must be shattered.'* (M. Barrett). Заметим, что чем привычнее, стандартнее ситуация, тем шире допустимые

границы дистанции между говорящим и лицом, состояние которого он определяет. Так, в первом из приведенных выше примеров собеседники мало знакомы. Иными словами, чем типичнее обстоятельства, тем легче быть уверенным в состоянии даже мало знакомого человека. В менее привычных, нестандартных обстоятельствах для сообщения уверенности становится необходимым знание говорящим особенностей личности и жизни другого человека, что возможно при более близких отношениях. Так, только родители девочки, знающие обстоятельства несчастного случая, произошедшего с ней и то, как она любила свою лошадь, и наблюдающие ее дальнейшее поведение, могут наиболее точно определить ее состояние: '... You know how much she loved him. You saw how she was that day at the stables. Can't you imagine how the sight of him *must* haunt her?' (N. Evans).

В ситуации определения эмоционального и особенно физического состояния важными для логического вывода предстают косвенные перцептивные данные. При этом в качестве посылок также привлекаются знания общего характера и личный опыт говорящего. Так, вид раны наводит на мысль о боли: "Oh!" Catching sight of his injured hand. "Oh, Tom, that *must* be sore." (J. Salkeld).

Отдельный подвидом данной ситуации можно считать ситуацию оценки говорящим того, как он сам выглядит в глазах собеседника, какого мнения о нем собеседник: 'You *must* find us quite blank compared to the Americans,' she said (C. Tóibín). Peter took the amazing hair between his fingers. 'It *must* look awful'. 'It's beautiful' (D. Galbraith).

Одной из наиболее значимых типичных ситуаций употребления *must* как маркера выводного знания следует признать ситуацию установления причины наблюдаемого следствия. Логический вывод о причине основывается на сенсорных данных (визуальных, аудитивных, данных обоняния и других), предварительных и фоновых знаниях, прошлом опыте говорящего: The woman's tone was none too friendly and Annie thought she *must* have heard what had happened (N. Evans). These [photos] are useless. They are all out of focus. There's not one that's any good. Something bad *must* have happened to the camera.' (J.H. Chase). Отметим, что *must* может вводить как одну, так и две (редко более) предполагаемые причины наблюдаемого факта. Альтернативность гипотетических вариантов отражается в лингвистическом контексте посредством союза *or*: They'd just

played 'Daydream Believer' and now it was 'Last Train to Clarksville.' Grace *must* have fallen asleep or have her ears underwater (N. Evans). Формальными показателями установления причинно-следственной связи служат также фразы *that is why*, *the reason is* и им подобные.

Регулярным объектом вероятностной оценки при употреблении *must* выступают количественные параметры анализируемой ситуации. Оценке подлежат приблизительные размеры, количество предметов, их стоимость: There was snow. The first fall of winter. And from the laterals of the fence up by the pond she could tell there *must* be almost a foot of it (N. Evans). "I *must* have seen fifty cars along the roads between here and town," said Ishmael (D. Guterson). The hat alone *must* have set her back three hundred bucks (N. Evans). Распространенным подвидом данной ситуации является определение времени (времени года, месяца, даты, времени суток, а также временного интервала): "That was then?" I asked. "That? That *must* be ... 1927." (P. Roth). 'She rang up.' 'What time of day?' 'Oh, in the morning sometime. Yes, it *must* have been about eleven or twelve o'clock, I think.' (A. Christie). Однако *must* наиболее уместен в контексте оценки возраста. Приблизительность подобной оценки часто находит выражение в наличии двух близких вариантов (соединенных союзом *or* или разделенных запятой) либо указания примерного интервала, а также в наличии слов со значением «около, приблизительно» (*close*, *about*): He *must* have been sixteen or seventeen (D. Guterson). She *must* be fifteen-seventeen – perhaps even more than that (A. Christie). Miss Marple reflected with a qualm that Joan *must* now be close on fifty (A. Christie).

К типичной следует отнести и ситуацию узнавания, когда объектом оценки становится личность незнакомого говорящему человека. Чаще всего подобное употребление реализуется в ситуации непосредственного контакта – личной встречи. При этом основаниями для оценки могут служить внешние данные и различного рода предваряющие знания (скажем, о том, что данный человек в данное время должен быть в данном месте). В нижеследующей ситуации говорящий, сопоставляя наблюдаемые внешние данные и данные виденной им ранее фотографии, а также владея информацией о том, что ребенок живет в доме, выводит уверенное заключение о том, кто находится перед ним: He remembered the face from the photograph

Annie had sent him, a happy girl and her horse. ... He smiled. 'You *must* be Grace.' (N. Evans).

Подвидом ситуации узнавания можно считать узнавание объекта на картине или фотографии. При этом имеет место сопоставление зрительного образа в памяти говорящего и наличествующих визуальных данных: "Look, here's our... house, there's the barn, these... wiggles *must* be our trees." (J. Updike).

Must способен вводить гипотезу относительно местонахождения того или иного объекта. В первом из следующих примеров она основывается на косвенных перцептивных данных: наличие автомобиля свидетельствует о том, что его владелец находится неподалеку. Во втором случае имеет место заключение по аналогии, основанное на повторяемости ситуации: поскольку герой обычно останавливался в этом отеле по приезду в город, то и в этот раз он должен быть там. Ladislaus Malinowski *must* be somewhere in the neighbourhood since his car was there (A. Christie). "I suppose he *must* be at the Regency. He usually stays there, if he's in town, because it's close to the office." (D. Steel).

Кроме того, *must* может использоваться в шутливых предположениях: Her friend was parking the car. He *must* have parked it in another county, because it was another half-hour before he showed up (D. Steel).

Важно отметить, что для всех обозначенных коммуникативных ситуаций характерным является регулярное эксплицитное выражение обоснований вероятностной оценки в сопутствующем лингвистическом и/или коммуникативном контексте. В лингвистическом контексте обоснования могут быть представлены посредством: 1) придаточных предложений причины, вводимых союзами *because, for, since* (The boy *must* have said something funny *because* she looked up suddenly, laughing, showing a mouth full of braces (G. Blunt)); 2) придаточных предложений условия с союзом *if* (If I've really been asleep for two days, I *must* be very, very sick. Healthy people don't sleep for two days (G. Blunt)); 3) дополнения с предлогом *from* (From the blood it was trailing, he knew it *must* be badly hurt (N. Evans)); 4) главной части сложноподчиненного предложения с придаточным дополнительным, со сказуемым, выраженным глаголом типа *to suggest* (Sally had to discipline herself not to stare at the man's boots – outsized and black with an obsidian gleam, they reached up almost to the knee and *suggested* that

a detachment of cavalry *must* be waiting outside, poised for his word (D. Galbraith)); 5) главной части сложноподчиненного предложения с придаточным следствия с союзами *so ... that* (It was *so* small and *so* quick *that* Annie thought she *must* have imagined it (N. Evans)); 6) части сложносочиненного предложения, предшествующей логической связке *so* (She didn't know how long they'd ridden. The sun was high *so* it *must* be some hours (N. Evans)); 7) части предложения, предшествующей обстоятельству следствия, выраженному инфинитивом (You *must* starve yourself *to keep so lean* [...]) (J. Updike)).

Необходимо указать, что экспликация *must* высокой степени уверенности подтверждается наличием в ближайшем лингвистическом окружении модальных слов высокой степени достоверности (*surely, of course, definitely*), а также глаголов и глагольных конструкций с семантикой точного знания, уверенности (*to know, to be sure, to be certain to*): 'I *must* have been ill', decided Canon Pennyfather. 'Yes, *definitely* I *must* have been ill.' (A. Christie). The fiction of Sally's voluntary presence bothered her at first, all the more so because she *was sure* Rabe *must* have known the truth and had quite deliberately awarded her this moral promotion (D. Galbraith). Эксплицитным отражением хода мысли при выведении умозаключения выступают глаголы типа *think, reflect, realize, deduce*: After some fruitless searching of her memory she *realised* that the word 'Rosen' *must* be a name, one of the German Embassy staff she *deduced*, the only one to have stayed in the city (D. Galbraith). Семантика предположения представлена глаголами *suppose, presume, surmise, believe, guess*: I *suppose* I *must* have had the bracelet in my hand and put it into the pocket of my suit without thinking, [...]) (A. Christie).

Итак, модальный глагол *must* в качестве маркера выводного знания актуализирует семантику уверенного предположения о высокой степени вероятности соответствия пропозиции действительности. При этом он обладает весьма широким репертуаром дифференцированных контекстных значений, которые сопровождаются характерными формальными проявлениями.

Библиографический список

1. Беляева Е.И. Функционально-семантические поля модальности в английском и русском языках. – Воронеж: ВГУ, 1985. – 180 с.

2. American Heritage Dictionary of the English Language. – Houghton Mifflin Company, 2000.

3. Cambridge International Dictionary of English: Guides You to the Meaning. – Cambridge University Press, 1996. – 1774 p.

4. Leech G., Quartvik J. A Communicative Grammar of English. – М.: Просвещение, 1983. – 304 с.

5. Longman Dictionary of Contemporary English. – Longman, 2005. – 1949 p.

6. Palmer F.R. Modality and the English Modals. – Longman, London, New York, 1979. – 196 p.

7. The Oxford Modern English Dictionary. – Clarendon Press, Oxford, 1995. – 1287 p.

УДК 808.2-3

Г.И. Багрянцева

ВОЕННАЯ ЛЕКСИКА В «ЗАПИСКАХ» Г.Р. ДЕРЖАВИНА

В статье произведена классификация слов, относящихся к военной сфере России середины XVIII века. Подробному лингвистическому описанию в ней подвергнута группа «Названия воинских чинов и званий». Автор рассматривает гипергипонимические отношения внутри слов указанной лексической группы, устанавливает время вхождения каждого слова в русский язык. Наряду с этим в статье раскрываются значения анализируемых слов, особенности их употребления в мемуарах Г.Р. Державина.

Ключевые слова: лексическая система, военная лексика, тематическая группа слов, гипергипонимические отношения в лексике, общая сема, дифференциальная сема.

В мемуарах Г.Р. Державина достаточно хорошо представлена военная лексика, характерная для русского языка середины XVIII века, поскольку он служил с марта 1762 года по 15 февраля 1777 года в лейб-гвардии Преображенском полку, отдав, таким образом, военной службе 15 лет своей жизни. Офицером русской армии был его отец, Роман Николаевич Державин, а младший брат поэта начал свою службу с должности капрала того же гвардейского полка. Кроме того, Гавриилу Романовичу приходилось общаться с видными офицерами и генералами во время его последующей государственной деятельности.

Военная сфера в XVIII веке подверглась существенным преобразованиям, особенно в царствование Петра I. Это обусловило успешное проведение военных кампаний на протяжении всего столетия. А в лексической системе русского языка данного периода военная терминология заняла достойное место.

Цель данной статьи состоит в классификации слов, относящихся к военной области, и установлении самой большой подгруппы военной лексики в «Записках» Г.Р. Державина с её последующим описанием, включающим: 1) определение значения слова; 2) установление времени его вхождения в русский язык; 3) анализ гипергипонимических отношений в данной подгруппе наименований.

Приступая к исследованию указанного лексического пласта, необходимо отметить, что «описание лексики по тематическим группам, сам состав которых устанавливается лишь при обращении исследователя к окружающей действительности, нужно признать весьма желательным» [5, с. 82]. Вместе с тем «исследование истории лексики в тематическом плане ввиду неизученности судьбы целого ряда основных групп остаётся актуальным и имеет целый ряд достоинств» [8, с. 24–25].

Военная лексика в мемуарах Г.Р. Державина представлена тремя видами наименований, а именно: названиями военных подразделений, названиями воинских чинов и званий и названиями оружия. Самой многочисленной из них является вторая подгруппа. К ней относится 28 лексических единиц. Именно в данной подгруппе наиболее отчётливо прослеживаются гипергипонимические отношения.

В качестве родового наименования в подгруппе выступает слово **чин**, употребляемое Державиным как универсальный гипероним. «... в такие торжественные праздники обыкновенно производство по полку нижних чинов бывало...» (с. 40). «... желаю быть награждённым... за спасение колоний по собственному моему подвигу, как за воинское действие, **чином** полковника.» (с. 74).

Кроме универсального гиперонима в этой подгруппе можно выделить родовые наименования, охватывающие строго определенный круг видовых

названий. Прежде всего – это **рядовой**, воинское звание солдата. Лексема «рядовой» представляет собой субстантивированное прилагательное, восходящее к существительному «ряд». «К удивлению не нашёл там не токмо капитана, но никого из офицеров, кроме **рядовых** и унтер-офицеров» (с. 55).

Вместе с тем солдатские чины в мемуарах именуются и другими гипонимами. Так, по роду службы солдаты называются *гренадёрами*, *мушкетёрами* и *рейтарами*. **Гренадёрами** являлись солдаты двух первых рот Преображенского полка, которые были вооружены тяжёлыми ручными гранатами. Солдаты-**мушкетёры** (мушкетёры. – Г.Б.) в России вооружались кремневыми ружьями и тесаками. Так были вооружены и солдаты третьей роты, в которой служил Гавриил Романович. Вспоминая дворцовый переворот в июле 1762 года, он пишет следующее: «...с непривычки молодой **мушкетёр** (Державин. – Г.Б.) еле жив дотащил ноги» (с. 37). Слово «мушкетёр» восходит к французскому *mousquetaire* или немецкому *Musketier* [7, вып. 13, с. 89]. В русском языке оно появилось в начале XVIII века и писалось тогда через *-а*.

Если гренадёры и мушкетёры служили в пехоте, то **рейтары** были в кавалерии. Слово «рейтар» известно в русском языке с начала XVII века. Оно пришло через польское *goitarr* из немецкого *Reiter* и означало – всадник [9, т. 3, с. 464]. Державин употребляет данное слово в таком контексте: «...по утрам, часу по полуночи в 8-м, увидели скачущего гвардии **рейтара**, который кричал, чтоб шли к матушке в Зимний каменный дворец...» (с. 35). Следовательно, для слов «гренадёр» и «мушкетёр», с одной стороны, и «рейтар» – с другой, дифференциальной семей является сема «род войск». А лексемы «гренадёр» и «мушкетёр» отличаются друг от друга семей «способ вооружения».

Гипоним **вестовой** характеризует солдата по выполняемым им поручениям. Вестовыми в середине XVIII века в армии называли рядовых, которым было поручено разносить приказы офицерам полка. Слово «вестовой» представляет собой субстантивированное прилагательное, образованное от существительного «весть» и употребительное в русском языке с XVII века. Описывая свою солдатскую службу, Гавриил Романович упоминает такой случай. «Князь Козловский, живший тогда на Тверской улице, прапорщик третьей роты... читал сочинённую им какую-то трагедию (В.И. Майкову. – Г.Б.), и как приходом **вестового** Державина чтение прервалось...» (с. 40).

В мемуарах встречается ещё одно видовое наименование солдата, характеризующее его по месту, занимаемому им в строю, – это **флигельман**. Флигельманом в то время называли солдата, который был фланговым, то есть стоял в шеренге с краю. Данное слово было заимствовано из немецкого языка (*Fligelmann*) в середине XVIII века [9, т. 4, с. 199]. «...и приказано было **флигельману** учить ружейным приёмам и фрунтовой службе...» (с. 33).

Вторым гиперонимом в подгруппе является слово **унтер-офицер**, родовое наименование военнослужащих младшего командного состава. Данное слово появилось в русском языке в Петровскую эпоху (1704 г.) и представляло собой заимствование из немецкого языка – *Unteroffizier* [9, т. 4, с. 163]. К гиперониму «унтер-офицер» относятся гипонимы *капрал*, *каптенармус*, *сержант*, *фельдфебель* и *подпрапорщик*. В июле 1763 года Державин получил первое командирское звание и чин – **капрала**. Слово «капрал» вошло в употребление ещё в XVII веке, будучи заимствованным из французского языка (*caporal*). «...полковой секретарь молодого стихотворца гнал и вычёркивал всегда из ротного списка, поданного к производству в чины, а по сей причине и служил он в **капралах** четыре года...» (с. 44). Указанная лексема встречается в «Записках» и в составном наименовании **мушкетёрский капрал**. Так называли младшего командира в бомбардирской (артиллерийской. – Г.Б.) роте. К данному составному наименованию Державин употребляет в качестве синонима слово **бомбардир**, известное в то время в значении – «артиллерист» [7, вып. 2, с. 107]. «Тут брата своего застал уже **бомбардиром** или **мушкетёрским капралом**, но большим в чухотке...» (с. 53).

Находясь в должности капрала, Державин на некоторое время был назначен **фурьером**. Фурьером называли военнослужащего унтер-офицерского звания, которому было поручено наблюдать за содержанием лошадей. Слово «фурьер» заимствовано из немецкого (*Furier*) или французского (*fourrier*) языков ещё в XVII веке [9, т. 4, с. 212]. К середине XVIII века оно прочно адаптировалось в русском языке. «Державин... пожалован в **фурьеры** и командирован под начальством подпоручика Алексея Ивановича Лутовинова...» (с. 45–46). Гипонимы «фурьер» и «капрал» различаются семей «специализация».

Следующим гипонимом в анализируемой подгруппе является слово **подпрапорщик**. Оно

образовалось посредством прибавления приставки под- к существительному *прапорщик*, известному в военном лексиконе с XVII века. Г.Р. Державин не имел этого воинского звания. Вот что он пишет на сей счёт в своих мемуарах: «В сие время досталось Державину при производстве в полку через чин **подпрапорщика в каптенармусы**...» (с. 47). Унтер-офицер, находившийся на должности каптенармуса в 60-е годы XVIII века, отвечал за хранение, выдачу и учёт рогатого имущества, снаряжения и продовольствия. Каптенармус не являлось воинским званием. Слово *каптенармус* вошло в употребление в XVIII веке. Оно образовалось в результате сращения из французского словосочетания *capitaine d(е) armes* [9, т. 2, с. 187].

Первого января 1767 года Г.Р. Державин получил очередное воинское звание – **сержанта**. В должности сержанта он проходил военную службу до 1771 года. Следует отметить, что гипоним *сержант*, как и каптенармус употреблялся в русском военном лексиконе с XVII века, являясь при этом заимствованием из французского языка (*sergent*) [9, т. 3, с. 608].

Наконец, в 1771 году Державин дослужился до старшего унтер-офицерского звания и чина – **фельдфебеля**. Фельдфебель в то время был помощником командира роты по внутреннему распорядку и ведению хозяйства. «...капитан Василий Васильевич Корсаков, никогда не служивший в армии и ни мало не сведущий военных движений, возложил всё своё упование на **фельдфебеля**...» (с. 53–54). Слово *фельдфебель* появилось в лексической системе русского языка в начале XVIII века. Оно восходит к немецкому *Feldwebel* [9, т. 4, с. 189].

Третьим гиперонимом в данной подгруппе является **офицер**, родовое наименование старшего командного состава, в качестве которого оно стало употребляться с начала XVIII века, будучи заимствованным через посредничество немецкого языка (*Offizier*) из французского *officier* [9, т. 3, с. 174].

Офицеры в период службы в русской армии Г.Р. Державина делились, с одной стороны, на армейских и гвардии-офицеров, а, с другой – на обер-офицеров и штаб-офицеров. Гвардии-офицеры были только в трёх гвардейских полках, офицеры всех остальных полков считались армейскими. К обер-офицерам относились военнослужащие младших офицерских чинов – от прапорщика до капитана. Штаб-офицерами являлись военнослужащие от майора до полковника. При-

ведём пример, иллюстрирующий употребление указанных гипонимов в мемуарах: «Державин радуясь, что он **гвардии офицер** и имел счастье бывать за столом с Императрицею: то без особого приглашения с прочими **штаб- и обер-офицерами** осмелился есть» (с. 60–61).

Самым младшим офицерским званием и чином в то время было **прапорщик**. Это звание введено в армии ещё в XVII веке. Слово *прапорщик* образовано с помощью суффикса *-щик* от старославянского слова *прапор* (знамя). О себе Г.Р. Державин пишет, что «...он в начале 1772 года, генваря 1-го дня, произведён гвардии **прапорщиком** в ту же 16-ю роту, в которой служил фельдфебелем» (с. 54). В артиллерии нижний офицерский чин назывался **штгык-юнкером**. Следовательно, два указанных гипонима различаются между собой семей «род войск». Державин упоминает второй гипоним в следующем контексте: «...отдала их в научение за неимением лучших учителей арифметики и геометрии, сперва гарнизонному школьнику Лебедеву, а потом артиллерии **штгык-юнкеру** Полетаеву...» (с. 28). Указанный гипоним появился в военном лексиконе в Петровскую эпоху, соответствующее ему слово было образовано путём сложения лексем *штгык* и *юнкер*. Первое из них вошло в язык через польское *stych* (колющее оружие) из немецкого *stich*, а второе восходит к немецкому *Junker* (крупный помещик) [9, т. 4, с. 531].

В своих «Записках» Г.Р. Державин упоминает офицеров, бывших в период его военной службы в чине подпоручика. Гипоним **подпоручик** известен с XVIII века, а соответствующее ему слово образовано путём прибавления приставки *под-* к существительному *поручик*. «Державин, по рекомендации... Петра Васильевича Некрасова... пожалован в фурыеры и командирован, под начальством **подпоручика** Алексея Ивановича Лутовинова...» (с. 46).

Военное звание и чин **поручика** в середине XVIII века имели младшие офицеры рангом выше подпоручика и ниже штабс-капитана. Относительно происхождения слова «поручик» существуют два мнения. Согласно первой точке зрения, это слово было заимствовано в XVII веке из польского языка, в котором *porucznik* восходит к чешскому *porucnik*, кальке латинского *locum tenens*, буквально означающее – «державший место» [9, т. 3, с. 336; 10, с. 356]. Сторонники другой версии считают, что указанное слово было образовано в тот же период от глагола *поручить* [9, т. 3, с. 336]. Добавим от себя,

что это был суффиксальный способ (суффикс *-ик-*), сопровождавшийся усечением производящей основы. На такой позиции основывается толкование термина *поручик* в «Словаре русского языка XI–XVII вв.», приведённое в словарной статье под цифрой 2, а именно: «Воинский чин в сухопутных войсках, соответствовавший лейтенанту во флоте» [6, вып. 17, с. 140].

Описывая своё восхождение по служебной лестнице, Г.Р. Державин вспоминает: «В 1776 году скончалась великая княгиня Наталья Алексеевна, и Державин в Невском монастыре был при погребении тела ея на крауле, будучи уже **поручиком** с 1774-го июня 28 дня» (с. 70).

В мемуарах писателя упоминаются военные, имевшие чин и звание **капитана**. Капитан в то время командовал ротой. «Оставшись после брата, на занятых у Киселёва деньги выиграл сотни две рублей..., заплатил долг и пробавлялся кое-как, имея наиболее обхождение с ним, с Петром Васильевичем Неклюдовым и с **капитаном** Александром Васильевичем Толстым, у которого тогда в 10-й роте находился» (с. 53). Следует отметить, что «в России первоначально капитан (чин. – *Г.Б.*) употреблялся только для иностранных офицеров и введено для всех Петром I с 1699 г.» [4, т. 1, с. 1992–1993].

Гипоним **капитан** встречается также в составе сложных слов, являвшихся названиями воинских чинов и званий. Это прежде всего **капитан-поручик**, воинский чин младшего офицера рангом ниже капитана, но выше поручика. Должность капитана-поручика была введена Петром I. В своих «Записках» Державин употребляет к гипониму *капитан-поручик* в качестве синонима составное наименование *бомбардирский поручик*, где стержневым словом является лексема *поручик*. Правда, речь здесь идёт только о гвардейских полках. «Вот и наступил и новый 1777 год и подтвержден поднесённый от полку доклад, в котором пожалован я в **бомбардирские поручики**, что тоже как и **капитан-поручик**» (с. 74).

В Петровскую эпоху в военном лексиконе появилось слово **штабс-капитан**. Первая часть его является заимствованием из немецкого. Слово «штабс-капитан» образовано путём сложения слов. При этом первое слово – штабс (*Stabs*) употреблено в форме родительного падежа (родительного определительного) в соответствии с нормами немецкого языка. Чин штабс-капитана был рангом выше чина поручика и ниже капитана.

«На дороге, в переулке, идущем близ полкового двора, встретился **штабс-капитан** Нилов...» (с. 35)

Особенно часто в «Записках» Г.Р. Державина встречается гипоним майор. В «Словаре русского языка XVIII века» в толковании к слову «майор» сказано следующее: «Первый обер-офицерский чин (в русской армии введён Петром I); офицер, обеспечивающий нужды полка» [6, вып. 12, с. 37]. Лексема «майор» была известна в русском языке с XVI века, будучи заимствованием из немецкого (*Major*) или французского (*major*) языков [9, т. 2, с. 560]. «С сим словом лишь только вышел из дверей, встретил его неблагоприятствующий ему **майор** Толстой...» (с. 74). По отношению к военным, служившим в таком чине и звании в гвардейских полках, употреблялось составное наименование **лейб-гвардии майор**. «Скоро потом Державин получил из канцелярии лейб-гвардии Преображенского полка паспорт 1760 года за подписью **лейб-гвардии майора** князя Меншикова...» (с. 32).

При императрице Анне Иоанновне этот военный чин стали разделять на две степени – **премьер-майор** и **секунд-майор** (первый и второй майор). В должности премьер-майора до 1754 года служил в одном из оренбургских полков отец будущего писателя Роман Николаевич Державин. Гипонимы премьер-майор и секунд-майор представляли собой сложные слова, образованные по традиционной для первой трети XVIII века модели.

Рангом выше майора и ниже полковника в русской армии середины XVIII века был **подполковник**. Этот чин и звание были введены Петром I. Слово «подполковник» образовано путём прибавления префикса *под-* к существительному *полковник*. Г.Р. Державин упоминает трёх офицеров в этом звании, а именно: Бутурлина, А.Н. Маслова и Пушкина. «Тогда же шуточные, непристойные, сочинённые им стихи на счёт одного капрала, которого жену любил полковой секретарь, бывший тогда в военной силе у **подполковника** графа Бутурлина, наделали ему хлопот...» (с. 44).

Воинское звание и чин **полковника** в описываемый Державиным период имели офицеры рангом выше подполковника и ниже бригадира, обычно командовавшие полками. В лейб-гвардии полках к званию армейского полковника приравнивалось звание капитана-поручика. Слово «полковник» известно в военном лексиконе с XVII века (1631 г.). Оно было заимствовано из польского языка, где *pulkownik* имеет аналогичное значение [9, т. 3, с. 311]. Приведём пример из мемуа-

ров: «Вышедши чрез четверть часа от него, сказал: «Вдруг быть **полковником** всем покажется много. Подождите до нового года: вам по старшинству достанется в **капитаны-поручики**; тогда и можете уже быть выпущены **полковником**» (с. 74). Получив звание капитана-поручика, Г.Р. Державин закончил военную службу.

К этой подгруппе примыкают ещё три гипонима, характеризующие офицеров только по должности. Гипоним **адъютант** появился в военном лексиконе в Петровскую эпоху. Соответствующее ему слово было заимствовано из немецкого (Adjutant) или из английского (adjutant) языков непосредственно, либо же через польское посредничество – adjutant [7, вып. 1, с. 29]. Чин адъютанта в русской армии был введён Петром I. Адъютант должен был выполнять поручения старшего офицера, при котором состоял. Г.Р. Державин употребляет указанный гипоним в составном наименовании **полковой адъютант**, что означало – «помощник майора по службе». «Однако же **полковой адъютант** Желтухин... поставил его под ружьё, желая тем представить его неисправным в должности и обесты тем у майора Маслова» (с. 54).

Другим гипонимом является **ординарец**. Это наименование вошло в военный лексикон в начале XVIII века. Относительно происхождения соответствующего ему слова существует два мнения. Согласно первому из них, слово «ординарец» – заимствование из немецкого языка, первоначально выглядевшее как ордонанц, ординанц [9, т. 3, с. 151]. В соответствии со второй точкой зрения, представленной в «Кратком этимологическом словаре русского языка», **ординарец** – собственно русское слово. Оно образовано путём прибавления суффикса *-ец* к латинскому существительному *ordinarius* [10, с. 313]. Мы выскажем здесь третью версию о появлении этого слова в русском языке.. Вероятнее всего оно было образовано суффиксальным способом (суффикс *-ец*) от существительного *ординария*, одним из значений которого было – «штат, штатное расписание». В то время было также в употреблении выражение *на ординарии быть*, то есть в ординарцах [7, вып. 17, с. 71] Ординарец находился при командире для исполнения служебных поручений, включая передачу приказаний офицера. В отличие от адъютанта в этой должности могли состоять не только офицеры, но и военнослужащие других званий. Синонимом к слову «ординарец» составители «Словаря русского

языка XVIII века» называют лексему «вестовой» [7, вып. 17, с. 71]. «...в один день, в декабре уже месяце, когда наряжен был он Державин во дворец на краул и с ротою стоял во фронте..., то чрез **ординарца** позван был к князю.» (с. 73)

Гипоним **комиссар** употреблялся в качестве наименования должностного лица офицерского звания, который отвечал в полку за имущество. Слово «комиссар» вошло в русский язык на рубеже XVII–XVIII веков и являлось заимствованием либо непосредственно из латинского языка (*commissarius*), либо через немецкое или французское посредство (*Comissar, commissaire*) [7, вып. 10, с. 118]. Указанная должность и звание были введены Петром I в «Воинском уставе». Автор мемуаров упоминает офицера в чине комиссара в связи со следующим событием. «Но как бы то ни было, ссудю из полку сукна, позументу и прочих вещей на счёт жалованья (ибо тогда из полковой экономической суммы всегда **комиссаром** запасалось оных довольно количество) обмундирован он (Державин. – Г.Б.)...» (с. 54–55)

Данные слова отличаются от других в подгруппе семей «специализация».

Последним гипонимом в анализируемой подгруппе является **генерал**, родовое наименование высшего командного состава. В русской армии должность, военный чин и звание генерала были введены Петром I. Слово «генерал» восходит к латинскому *generalis* (главный, общий, принадлежащий роду). Оно заимствовано в XVII веке из немецкого *General* или французского *general* языков [10, с. 103]. В «Записках» Г.Р. Державина это наименование встречается очень часто. «Но при всей невзгоде **генерала** Потёмкина, Державин, по выздоровлении своём, не отпущен был им в Москву, как прочие его сотоварищи гвардии офицеры...» (с. 64). Вместе с тем слово «генерал» послужило базой для образования сложных слов, называвших воинские чины и звания, первым компонентом которых оно являлось. Державин называет три из них: генерал-майор, генерал-поручик и генерал-аншеф. Первые два слова образованы путём словосложения, они были известны ещё в XVII веке [6, вып. 4, с. 17]. Названные же ими должности узаконены только «Воинским уставом». Генерал-майор командовал воинским подразделением больше бригады. Автор мемуаров называет лишь одного военного в этом звании – Маркловского. Слово **генерал-поручик** впервые зафиксировано в 1698 году [7, вып. 5, с. 101]. Г.Р. Дер-

жавин употребил это военное звание в связи со следующим эпизодом в своей жизни. «По прибытии в Петрозаводск, губернский город Олонецкой губернии, нашёл уже там генерал-губернатора, господина **генерал-поручика** и кавалера Тимофея Ивановича Тутолмина» (с. 92).

Для наименования следующего по старшинству генерала в описываемый Державиным период использовали гипоним **генерал-аншеф**. Сложное слово «генерал-аншеф» восходит к французскому *General en Chefs* [7, вып. 1, с. 77]. Как и другие генеральские должности и звания, указанный чин был узаконен «Воинским уставом» 1716 года. Г.Р. Державин в «Записках» вспоминает генерал-аншефов А.И. Бибикова и П.И. Панина. «Но вдруг, во дворце, на бале, в Андреев день... Государыня, подошед к **генерал-аншефу**... Александру Ильичу Бибикову... объявила о возмущении...» (с. 56)

Гипоним **генерал-фельдмаршал** у Державина не встречается. Как известно, его использовали для наименования высшего генеральского чина. Генерал-фельдмаршал командовал армией. Слово «генерал-фельдмаршал» появилось в русском языке в 1703 году [7, вып. 5, с. 101]. Наряду с этим сложным словом в неофициальных текстах употреблялось полностью ему соответствовавшее по значению слово «фельдмаршал», которое отмечено нами в мемуарах. Оно было заимствовано непосредственно из немецкого языка (*Feldmarschal*) или пришло в язык через польское посредничество (*feldmarszalek*) [9, т. 4, с. 189]. Звание фельдмаршала в XVIII веке имели немногие генералы, среди них: Б.К. Миних, Г.А. Потёмкин, П.А. Румянцев. «С известием сим **фельдмаршал** князь Потёмкин прислал ко двору, чтоб более угодить императрице, брата любимцева, Валериана Александровича Зубова...» (с. 130)

Гипоним **адмирал** употреблялся для наименования второго высшего должностного лица во флоте. Чин адмирала соответствовал должности генерал-аншефа в армии. Два указанных слова отличаются семей «род войск». Слово «адмирал» появилось в русском языке в Петровскую эпоху и представляло собой заимствование из голландского *admiral* или немецкого *Admiral* языков [9, т. 1, с. 62]. Державин, вспоминая царствование императора Павла I, пишет: «...приказал в коллегии, в общем собрании знатных купцов и **адмирала** Кушелева, сделать постановление о внутреннем судоходстве...» (с. 191). Других названий военных

чинов, имевших отношение к русскому флоту того времени, в мемуарах не встречается.

Вместе с тем в «Записках» для наименования совокупности генералов, то есть высших чинов первых пяти классов по табели о рангах, встречается слово **генералитет**. Родовые признаки его отражаются в собирательности, в силу чего данную лексему можно также рассматривать как гипероним. Слово «генералитет» появилось в русском языке в 1710 году предположительно из немецкого *Generalitat* или голландского *generaliteit* языков [7, вып. 5, с. 101]. Синонимом к нему было слово «генеральство», которое употреблялось в военном лексиконе с конца XVII века. Автор мемуаров использует родовое наименование генералитет по отношению к генералам, окружавшим генерал-аншефа графа П.И. Панина, руководившего правительственными войсками, которые были посланы для ликвидации крестьянского восстания под предводительством Е.И. Пугачева. «В шесть часов после полудня, как бывало обыкновенно при дворе Екатерины, **генералитет** и штаб-офицеры к нему собрались» (с. 62).

Проделанный анализ показал, что в составе подгруппы «названия военных чинов и званий», зафиксированных в мемуарах Г.Р. Державина, можно выделить четыре разновидности, а именно: названия рядового состава, унтер-офицерского, офицерского и генеральского. Большая часть рассмотренных наименований была утверждена в указанном качестве Петром I. Лишь разделение должности майора на две степени было произведено позднее. В качестве названий военных должностей и званий в описываемый Державиным период употреблялись преимущественно отдельные слова, хотя встречаются также составные наименования, типа *бомбардирский поручик*, *мушкетёрский капрал*. Многие из наименований этой подгруппы использовались в военном лексиконе ещё до XVIII века, являясь, как правило, заимствованиями из немецкого, польского и французского языков. К ним относятся: *генерал*, *капитан*, *капрал*, *майор*, *мушкетёр*, *сержант*, *солдат* и другие.

В Петровскую эпоху эта подгруппа военной лексики расширилась за счёт включения в неё новых слов, таких как: *адмирал*, *адъютант*, *генералитет*, *генерал-фельдмаршал*, *комиссар*, *ординарец*, *офицер*, *фельдфебель* и т.д. В своём большинстве они представляют собой заимствования из латинского, немецкого, французского

и реже голландского языков. В роли посредника наиболее часто выступал польский язык, а также немецкий и французский.

Вместе с тем выделяется несколько наименований, которые были образованы в XVIII веке на базе слов, уже употреблявшихся в военном лексиконе. Посредством префиксации (префикс *под-*) появились в русском языке в этот период слова *подполковник*, *подпоручик*, *подпрапорщик*, посредством суффиксации (суффикс *-ец-*) – *ордinarieц*. Отдельные наименования военных должностей и званий возникли в результате словосложения (*генерал-фельдмаршал*, *капитан-поручик*, *штабс-капитан* и др.). Морфолого-синтаксический способ (субстантивация) наблюдается в образовании слов *вестовой* и *рядовой*.

В этой подгруппе отчётливо прослеживаются гипергипонимические отношения между словами-наименованиями. Особенно следует отметить употребление в роли гиперонима существительного *генералитет*, у которого родовые признаки слова отражены в собирательности.

Библиографический список

1. Багрянцева Г.И. Тематические группы лексики мемуарной прозы XVIII века как источник изучения словарного состава русского литературного языка // Языковая система и речевая деятельность: лин-

гвокультурологический и прагматический аспекты. Материалы международной научной конференции. Вып. 1. – Ростов-на-Дону, 2007. – С. 14–15.

2. Державин Г.Р. Записки из известных всем происшествий и подлинных дел, заключающих в себе жизнь Гаврилы Романовича Державина // Избранная проза. – М., 1984. – С. 23–246.

3. Законодательство Петра I / Под ред. А.А. Преображенского и Т.Е. Новицкой. – М., 1997.

4. Малый энциклопедический словарь Брокгауза – Ефрона. – СПб., 1907. – Т. 1.

5. Одинцов Г.Ф. Два вида лексико-фразеологических групп в связи с историей названий оружия в русском языке // Лексические группы в русском языке XI–XVII вв. – М., 1991. – С. 82–93.

6. Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 1–27. – М., 1975–2006.

7. Словарь русского языка XVIII века. Вып. 1–17. – Л. (СПб.), 1984–2007.

8. Судаков Г.В. Критерии выделения и особенности организации лексических групп // Лексические группы в русском языке XI–XVII вв. – М., 1991. – С. 23–34.

9. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Т. 2–4. – М., 1987.

10. Шанский Н.М., Иванов В.В., Шанская Т.В. Краткий этимологический словарь русского языка. – М., 1975.

УДК 811.112.2'23

Ю.Е. Балабаева

АВТОРЕФЕРЕНТНЫЕ ЭВИДЕНЦИАЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА С ГЛАГОЛОМ *SCHEINEN*

(к проблеме межкультурных различий маркеров эвиденциальности)

*Статья посвящена исследованию категории эвиденциальности в современном немецком языке, а также анализу синтаксических и семантических особенностей автореферентных метакоммуникативных конструкций с глаголом *scheinen* в качестве конституента функционально-семантического поля эвиденциальности на материале немецкого научного текста.*

Ключевые слова: эвиденциальность, грамматическая (морфологическая) категория эвиденциальности, функционально-семантическое поле эвиденциальности, прямая/косвенная эвиденциальность, автореферентные метакоммуникативные конструкции.

Термин эвиденциальность (далее Э) прочно вошел в типологическое описание различных языков мира и стал широко обсуждаемой проблемой современной лингвистики лишь в течение последних десятилетий XX века. В настоящее время категория эвиденциальности (далее КЭ) находится в центре активно разрабатываемых антропоцентрических

исследований. Целый ряд вопросов, связанных со статусом КЭ, грамматическими и лексическими средствами, маркирующими данную категорию, семантическими особенностями функционирования этих средств на материале языков, относящихся к разным языковым семьям, остаётся до настоящего времени недостаточно исследованным, и, в частности, в немецком языке.

На основании современного состояния исследований КЭ ученые приходят к выводу, что данная категория имеет различный статус в языках мира, в зависимости от характера средств её выражения. Во многих языках (болгарском, македонском, армянском, финно-угорских, иранских, тюркских и мн. др.) КЭ выражается специализированными морфологическими формами глагола и является категорией грамматической [3, с. 14], однако в большинстве индоевропейских языков (русском, немецком, английском, французском и др.) значение Э репрезентируется средствами различной уровневой принадлежности (морфологическими, лексическими, синтаксическими), и КЭ рассматривается как семантическая, функциональная или коммуникативная категория, основным семантическим признаком которой является указание на источник получения информации. Таким источником могут быть: а) собственные наблюдения говорящего, чувственные восприятия или итог его практических действий (прямая Э); б) сведения из вторых рук, итоги собственной ментальной деятельности: выводы, умозаключения, сомнения, догадки и т.п. (косвенная Э) [3, с. 94; 5, с. 241, с. 255].

Таким образом, трактовка Э как категории, связанной с указанием на источник получения информации и стремление создать универсальную теорию, приемлемую для языков различного строя, поставили ученых перед проблемой тщательного исследования Э-конструкций в различных языках, и, прежде всего, в европейских языках, т.к. анализ синтаксических и семантических особенностей таких конструкций предполагает установление закономерностей их функционирования, и, что важно, поиск и установление особенностей «структурных контекстов», которые репрезентируют значение Э, тенденции их образования, роль значения Э в формировании этих контекстов.

Предметом нашего исследования является КЭ в немецком языке, которая располагает целым рядом лексических и морфолого-синтаксических средств выражения, имеющих полевую структуру и составляющих доминанты функционально-семантического поля Э (далее ФСП Э), конституируемого секторами автореферентной Э и косвеннореферентной Э.

Конструкция *scheinen+zu+Infinitiv I* является одним из ведущих средств выражения автореферентной Э. Согласно классификации типов Э,

принятой в рамках КЭ, данная конструкция является средством выражения косвенной Э: она имеет инференциальное значение, т.е. выражает предположения и гипотезы говорящего/пишущего. Таким образом, в современном немецком языке конструкция *scheinen+zu+Infinitiv I* является грамматиколлизированным средством выражения автореферентной косвенной Э, что особенно явно ощущается на фоне других конструкций, в которых глагол *scheinen* сохраняет самостоятельное значение, ср.: *Sie scheint einsam/glaubwürdig; Es scheint, dass sie sehr einsam lebt; Mir scheint (es), dass sie sehr einsam lebt; Sie ist sehr einsam (so scheint es)* и т.д. Однако в сочетании с инфинитивом данный глагол обнаруживает различную степень утраты самостоятельности и соответственно – грамматикализации всей конструкции, ср.: *Sie scheint glaubwürdig zu sein* (*scheint* в сочетании с *zu+sein* выполняет, согласно Г. Дивальд, функцию усилительной связки), *Sie scheint sehr einsam zu leben* (связочная функция глагола *scheinen* выступает более ярко) [7, с. 94]. Процесс грамматикализации, исторического развития полнозначного глагола *scheinen* в сторону глагола-связки отмечают многие исследователи-германисты [7, с. 87; 12, с. 196; 5, с. 251].

Анализ материала показал, что в составе немецких научных текстов конструкция *scheinen+zu+Infinitiv I* выполняет функцию инференциалиса, т.е. выражает результат интеллектуальной деятельности говорящего/пишущего, связанной с определенными выводами на основании исследованного эмпирического или теоретического материала, позволяющего построить концепцию, гипотезу, выразить мнение, предположение, либо оценить точку зрения другого ученого. Эта конструкция полностью соответствует универсальной логической формуле инференциалиса: «говорящий пришел к заключению относительно F^n на основании воспринятых им фактов, связанных с F^n » [4, с. 199].

Рассмотрим основные типы грамматических конструкций с глаголом *scheinen*:

1. *scheinen+zu+Infinitiv I* (все глаголы, кроме *sein*). Данная конструкция обнаруживает наибольшую степень грамматикализации и занимает в ФСП Э ближайшую периферию сектора автореферентной Э. Носитель информации «присутствует» в составе всей конструкции (в данном случае репрезентируется лишь мнение самого говорящего/пишущего), ср.: *Die besten*

*Erfolgsaussichten **scheinen** bei einer Behandlung in den ersten 10 Lebensjahren **zu bestehen*** [11, с. 249]; *Auch bei der Auslösung von krebserkrankungen durch Tabakrauch **scheinen** Nitrosamine eine wichtige Rolle **zu spielen*** [10, с. 16]; *Obwohl diese Frage immer noch kontrovers diskutiert wird, **scheint** sich aber insgesamt nur ein geringer Zusammenhang **abzuzeichnen*** [10, с. 27]. В данных конструкциях репрезентируются выводы на основании наблюдений и исследований, осуществляемых самим говорящим/пишущим. Вместе с тем возможны выводы относительно точек зрения авторов реферируемых работ, которые в составе конструкции получают эксплицитную репрезентацию: *Zunächts **scheinen** Hirst&Weils **Ergebnisse** denjenigen der naturalistischen Studien und der anderen Experimente **zu widersprechen**, wonach die deontische Bedeutung vor der epistemischen erworben wird* [8, с. 114]. Таким образом, в рамках данной конструкции на первый план выходит точка зрения говорящего/пишущего, а сама личность говорящего/пишущего уходит на второй план, не акцентируется эксплицитно.

Значительную роль данная конструкция выполняет в интродуктивной функции в рамках сложноподчинённых предложений, особенно в тех случаях, когда информация носит развёрнутый характер и не укладывается в рамки простого предложения. Главное предложение, прежде всего, предназначено для маркирования инференциальности, ментальной деятельности говорящего/пишущего (формирования предложения, мнения, гипотезы), ср.: *Ein Hauptproblem **scheint** darin **zu bestehen**, dass plötzlich das Gehirn als „Steuerzentrale“ außer Kraft gesetzt wird...* [11, с. 264]; /Речь идет о классификации синтагматических цепочек/ *Trotzdem **scheint** es festzustehen, dass solche usuellen idiosyntaktischen syntagmatischen Verbindungen im Vergleich mit den systematischen Ketten eigene Züge aufweisen* [6, №1, 2006, с. 25]. В рамках когнитивно-дискурсивного подхода подобные конструкции трактуются как метакоммуникативные или метарепрезентативные (полисобытийные) конструкции с устойчивой грамматической структурой, призванные выразить вербально ментальные репрезентации, возникающие в сознании говорящего/пишущего при отражении некоторых событий, находящихся в поле его зрения [1, с. 34; 2, с. 5].

2. *scheinen+zu+sein*. Конструкции данного типа отличаются от выше описанных лишь тем,

что они способны давать не только имплицитную, но и эксплицитную репрезентацию носителя информации (говорящего/пишущего), ср.: *Der Gebrauch des «ich» **scheint** jedoch nicht nur texthandlungs- und textteilspezifisch, sondern auch textsortenspezifisch **zu sein*** [6, №1, 2007, с. 3]; *Frauen ohne Schwangerschaften haben ein erhöhtes Risiko für Brustkrebs als Frauen mit einer oder mehreren Schwangerschaften, insbesondere **scheinen** hiervon Frauen im Alter von 45 und 50 Jahren betroffen **zu sein*** [10, с. 25]; *Darüber hinaus **scheint** die allgemein erhöhte Aufmerksamkeit und Wachheit bei sportlicher Betätigung anfallschემend **zu sein*** [11, с. 282]; *Für Einschätzung dieser Art **scheinen** mir drei Gründe wesentlich **zu sein*** [6, №2, 2003, с. 81]. Данные конструкции также могут выполнять интродуктивную функцию, маркируя лишь фактор автореферентной Э, в то время как последующая пропозиция в форме придаточного предложения (с союзами *dass*, *wenn*, *wie*, *als ob* и др.) содержит метарепрезентируемую информацию, ср.: *Das **scheint** mir nur dann **möglich zu sein**, wenn man rezeptive Dimensionen von Sprache bzw. die Verschränkung von produktiven und rezeptiven Momenten in Kommunikation und Diskurs weit gezielter als bisher (mit) berücksichtigt...* [6, №3, 2007, с. 138].

3. *scheinen+Partizip II*. Данные конструкции также несут грамматикализованный характер и могут встречаться как в самостоятельном, так и в интродуктивном употреблении; носитель информации (говорящий/пишущий) может получить эксплицитное выражение: *Vor dem Hintergrund des aktuellen Zustandes der Germanistik innerhalb der nds Welt **scheint** mir aber eher die umgekehrte Frage **angebracht*** [6, №4, 2006, с. 198]; *Interessant ist, dass den Möglichkeiten, mit wem bzw. womit man in Kontakt treten kann, beinahe keine Grenzen **gesetzt scheinen**; ...* [6, №1, 2006, с. 31]; *Eine Überprüfung, bestenfalls auch Entschlankung bzw. Ergänzungen der Stichwortlisten aufgrund korpusstatistischer Auswertungen besonders im Bereich der Wortbildungen **scheint angeraten*** [6, №4, 2008, с. 212]; *Der für die Erstellung qualitativ hochwertiger Korpora erforderliche zeitliche, personelle und finanzielle Aufwand **scheint** jedoch nur dann **gerechtfertigt**, wenn die Korpora anschließend öffentlich verfügbar sind und gepflegt werden* [6, №2, 2008, с. 7].

Рассмотренные грамматикализованные конструкции, в зависимости от контекста и характе-

ра репрезентации носителя информации обнаруживают разную степень «яркости» значения Э и занимают ближайшую и среднюю периферию микрополя автореферентной Э.

Дальнюю периферию конституируют высказывания, конструкции и клише Э-характера, в которых глагол *scheinen* является полнозначным лексическим средством выражения автореферентной Э, ср.:

4. *scheinen+Adjektiv: Zum einen scheint zur Erreichung dieses Lernzieles ohnehin eine adäquate Textsortenkompetenz (...), die die sprachliche Handlungsfähigkeit ausmacht, wichtiger [6, №2, 2003, с. 92]; Das Fremdsprachenlernen nun noch mit bildungs- und gesellschaftspolitisch ambitionierten idealen in Verbindung bringen zu wollen, schien vielen unmöglich, mitunter auch nicht wünschenswert [6, №3, 2007, с. 94].*

5. *es scheint, dass/als+Konjunktiv: Meines Erachtens scheint es vielmehr, dass die sog. Anführungslexeme oder Redeeinleitungen zwar ein wichtiger, weil lexikalisch explizitierender Typ von Referatindikatoren sind, aber sie selten eben nur einen, und zwar keineswegs den einzigen Typ dar [6, №3, 2007, с. 155] – В данном случае носитель информации выражен эксплицитно посредством речевого клише с Э-семантикой Meines Erachtens, которое метареферентирует мнение самого говорящего/пишущего, однако все же носитель информации чаще получает имплицитную репрезентацию, ср.: Es scheint, dass die Klasse der Satzadverbale weiter unterteilt werden muss [6, №4, 2006, с. 210]; Bei solchen Listen scheint es meist, als sollte die zunehmende Fülle der Kriterien den Mangel an Aussagekraft kompensieren [6, №2, 2003, с. 94].*

6. *wie es scheint, so scheint es* и т.п.: *Deshalb ist interDaF auch bemüht – wie es scheint, mit gutem Erfolg – unseren jungen Kräften im Rahmen des Möglichen eine zusätzliche praxisorientierte fachliche Qualifizierung zu vermitteln [6, №2, 2003, с. 71]; Kurzum, ein eigener Stil der Moderne ist noch nicht erdacht; das Jahrhundert der Wissenschaft, Zeitgenosse aller Epochen, hat, so scheint es, sich selbst bislang nur im Spiegel, im Gleichnis des Mythos entdeckt [9, с. 16].*

Таким образом, проанализированный материал показывает, что автореферентные метакommunikative конструкции с глаголом *scheinen* относятся к лексико-грамматическим маркерам косвенной Э и в рамках ФСП Э являются консти-

туентами зоны ближайшей, средней и дальней периферии микрополя автореферентной Э, в зависимости от контекста и характера репрезентации носителя информации.

Библиографический список

1. Гуревич Л.С. Метакоммуникативные предикаты через призму коммуникативного пространства коммуниканта // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2008. – №2. – Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина. – С. 32–38.
2. Клепикова Т.А. Типология лингвистических метареферентий // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2008. – №3. – Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина. – С. 5–16.
3. Козинцева Н.А. Категория эвиденциальности (проблема типологического анализа) // Вопросы языкознания. – 1994. – №3. – М.: Наука. – С. 94–104.
4. Мельчук И.А. Курс общей морфологии. Т. II. – М.; Вена: Прогресс, 1998. – 544 с.
5. Эвиденциальность в языках Европы и Азии. Сборник статей памяти Наталии Андреевны Козинцевой / Ин-т лингвистических исслед. РАН; отв. ред. В.С. Храковский – СПб.: Наука, 2007. – 634 с.
6. Deutsch als Fremdsprache. – 2003. – №2; 2006. – №1, №4; 2007. – №1, №3; 2008. – №2, №4. – Muenchen/Berlin: Herder-Institut.
7. Diewald G. Scheinen-Probleme: Konstruktionsmischung und die Sogwirkung aktiver Grammatikalisierungskanäle // Sonderheft 2001. – №9. – Hamburg: Helmut Buske Verlag. – S. 87–110.
8. Doitchinov Serge Es kann sein, dass der Junge ins Haus gegangen ist – Zum Erstspracherwerb von können in epistemischer Lesart // Sonderheft. – 2001. – №9. – Hamburg: Helmut Buske Verlag. – S. 111–134.
9. Jens W. Deutsche Literatur der Gegenwart. Themen, Stile, Tendenzen. – München, 1961. – 157 s.
10. Jung S.U.L. Ernährung und Biomarker der Genotoxizität in den humanen Brust: Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Medizin / Institut für Experimentelle und Klinische Pharmakologie und Toxologie Universitätskrankenhaus Eppendorf. – Hamburg, 2005. – 129 s.
11. Krämer G. Epilepsie: Antworten auf die häufigsten Fragen. – Stuttgart: Georg Thieme Verlag, 2000. – 324 s.
12. Norkaitiene I.M. Semantik und Verwendung des deutschen Verbs scheinen aus historischer Sicht // www.leidykla.eu/fileadmin/Kalbotyra3/573/196-203.pdf, 2007. – S. 196–203.

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ИДИОМАХ

В статье предпринята попытка сопоставительного анализа идиом английского и русского языков, раскрывающих понимание процесса обучения. В результате сравнения этих идиом выявляются их сходства и различия в возможности выражения процесса обучения.

Ключевые слова: идиома, процесс обучения, сопоставление, английский и русский языки.

Под идиомами понимаются фразеологизмы, не поддающиеся буквальному переводу на другой язык. (По своему значению это слово пришло из древнегреческого языка (*idiōma*), где оно обладает семантикой «специфическая особенность».) В них наблюдается общий сдвиг значения, затрагивающий все компоненты. Целостное значение идиомы несводимо к сумме значений ее компонентов. Идиомы могут быть мотивированны, а могут и утратить в процессе развития языка свою мотивировку. Например: в русском языке мотивированными идиомами могут быть: «сесть за общий стол», а немотивированными – такого типа: «куда ни шло» [9, с. 117–119].

Идиомы проявляют свое своеобразие, отражая специфические черты народного быта и истории народа. Они способны ярко проявлять национальную специфику. Сравните: русское «*ездить в Тулу со своим самоваром*» и английское «*to carry coals to Newcastle*».

Хотелось бы отметить тот факт, что фразеологические единицы стали актуальной темой исследования современного сопоставительного языкознания [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 11; 13; 14].

Представляет научный интерес провести сопоставительный анализ идиом, вербализующих концепт «учение» в английском и русском языках.

Пользуясь данными фразеологических словарей на английском и русском языках, автор зафиксировал имеющиеся идиомы, способные выражать изучаемый концепт. Как показывает сравнительный анализ, в обоих языках тематические группы идиом объединяются в такие тематические блоки, как:

- I. «Процесс обучения».
- II. «Границы учения».
- III. «Ум-глупость».
- IV. «Грамотность».
- V. «Учение как теория».
- VI. «Празднословие».

VII. «Отказ от дурного».

Блок «Процесс обучения» является самым объемным из всех вышеперечисленных. В его состав входят идиомы, встречающиеся в обоих сопоставляемых языках:

1. Обучение:

- *to bring something home to somebody*,
– *сидеть на азах*.

2. Опыт:

- *to know something like the back of one's hand*,
– *набить руку*.

3. Умение:

- *to learn a thing or two*,
– *владеть пером*.

4. Знание:

- *to plumb the depths*,
– *знать назубок*.

5. Способности:

- *to have a memory like a sponge*,
– *семи пядей во лбу*.

6. Результат учебы:

- *to have a lot of promise*,
– *подавать надежды*.

Тематическая группа «Обучение» обладает большим набором идиом, она самая представительная из всех групп. В ходе анализа были выявлены такие ключевые слова идиом данной группы, которые связаны с самим процессом обучения:

- mind, memory* – память;
- ground* – основа;
- error, slip* – ошибка;
- mark* – круглые пятёрки.

Рассмотрим подробно степень сходства данных ключевых слов. Начнем с таких ключевых слов, как *mind, memory* – *память*. Пример: *-to bear in mind*; *-to commit something to memory*; *-на память*.

В английском языке слово *mind*, согласно данным этимологического словаря, имело первичное значение «*память*», а кроме этого, позже появились значения «*мысль*», «*намерение*», «*интенция*», «*ментальная способность*». Слово ут-

вердилось в XII веке (сравните: среднеанглийское *mind(e)*, *m̃nd(e)*, *tend(e)*). По своей сути это слово является германским и имеет эквиваленты в таких германских языках как: древневерхненемецкий *gimunt*; готский *gamunds* [10, с. 294]. А английское слово *memoir* происходит из слова *temoir*–«записка», «меморандум», которое стало употребляться в английском языке в XVI веке. В XVII веке оно приобрело значение «диссертация», а слово *memoir* отмечается тоже в XVI веке в английском языке в значении «способности кого-либо запоминать, вспоминать». По своей этимологии оно, как и *temoir*, восходит к старофранцузскому *memorie*, которое было заимствовано из латинского языка (сравните: *memoria* – «память, воспоминание, мысль, помышление, происшествие, известие, способность помнить») [10, с. 288–289]. А русское слово *память* имеет эквиваленты в таких славянских языках как: украинский *пáм'ять*; белорусский *пáмяць*; древнерусский *пáмьть*; старославянский *пáмьть*; болгарский *пáмет* – «разум, рассудок»; чешский *patěť*; словацкий *patáť*; польский *patieć*. Оно родственно древнелитовскому *mintis* – «мысль, суждение»; литовскому *atmintis* – «память»; древнеиндийскому *matís*, *mátis* – «мысль, намерение, мнение»; авестийскому *maiti* – «мысль, мнение»; латинскому *mens*, *mentis* – «ум, мышление, разум»; готскому *gamunds*; древневерхненемецкому *gimunt* – «память» и восходит к индоевропейской основе *mntis* [12, с. 195].

Следовательно, английское *mind* и русское *память* являются этимологически родственными словами, что дает обоснование использования их в качестве ключевых слов в идиомах этой группы.

В английских и русских идиомах тематической группы «обучение» можно встретить такие ключевые слова, как *error*, *slip* – *ошибка*. Пример: *-to see the error of one's ways*, *-slip of the tongue*, *-методом проб и ошибок*. Сопоставим эти слова, исходя из их этимологии. Английское слово *error* связано со словом *errant*, имеющим значение «путешествие в поисках приключений», но появилось оно значительно раньше – в XIII веке со значением «ложная вера, неверное убеждение». Значение «ошибка» появилось у этого слова в XIV веке. По своей этимологии оно является заимствованным из французского языка (сравните: старофранцузское *err(o)ur*, которое пришло во французский язык из латинского языка *errōr* со значе-

нием «блуждание, недоумение, заблуждение, промах, обман, сумасшествие от любви, страх, нравственная ошибка») [10, с. 154]. Другое английское слово *slip* утвердилось в английском языке с XIII века в значении «быстро, легко, тихо», а в XIV веке появилось еще значение «ошибаться». По своей этимологии оно является германского происхождения и имеет эквиваленты в таких германских языках как: средненижненемецкий, датский *slippen*; средневерхненемецкий *slipfen* [10, с. 443]. Русское слово *ошибка* связано с церковнославянским *ошибати* в значении «промахнуться, ударить мимо цели» [12, с. 179].

Отсюда можно сделать вывод о том, что ключевые слова *error*, *slip* – *ошибка* не являются родственными словами, а их частичные сходства в значении связаны с необходимостью демонстрации в исследуемых идиомах процесса обучения, который всегда сопряжен с допущением ошибок.

Как в английских, так и в русских идиомах данной группы отмечается особенность выделения значимости закладывания основ знаний в процессе обучения. Ключевыми словами в данном плане выступают лексемы *ground* – *основа*. Пример: *-to break new ground*, *-закладывать основы*. Является ли данное обстоятельство присутствия данных лексем случайного характера? Обратимся к истории этих слов. Согласно данным этимологического словаря слово *ground* утвердилось в языке в XIV веке со значением «дно», которое сейчас используется в значении «дно моря». В староанглийском, во множественном числе это слово имело значение «отбросы, осадок на дне, подонки»; другое значение «основа, основание, база», которое сейчас в основном используется в технических терминах или значение «причина, мотив» уже отмечалось в древнеанглийском в XIII веке; значение «поверхность земли» тоже можно было наблюдать у этого слова в древнеанглийском языке. В XIV веке уже появляется значение «специфическая часть чего-либо»; в XIV веке во множественном числе этого слова проявляется еще одно значение – «огороженная земля, принадлежащая какому-либо зданию». По своей сути это слово германского происхождения (сравните: древнесаксонское *grund* (датское *grond*); древневерхненемецкое *grunt* (немецкое *grund*); готское *grundus*). В древненорвежском отмечались лексемы со следующими значениями: *grund* – «поляна с травой»; *grunnr* – «дно» [10, с. 203]. Русское слово *основа* имеет лексические

соответствия в таких славянских языках как: древнерусский, старославянский *основание*, *основа-ти*; болгарский *основа*; сербохорватский *основа*; словенский *osnôva*. Оно связано родственными отношениями с верхнелужицким *snować*, *snîc* – «*делать основу ткани*» [12, с. 162].

Итак, данные ключевые слова не являются этимологически родственными, а само их наличие в идиомах данной группы связано, по всей вероятности, с универсальной способностью процесса обучения закладывать именно основу знаний.

Как в английских, так и в русских идиомах можно отметить также присутствие универсального значения, связанного с оценками знаний. Пример: *-to be on the mark*, *-круглые пятерки*. Ключевыми словами здесь являются лексемы *-mark*, *-круглые пятерки*, демонстрирующие отличие идиом. В английских идиомах речь идет об оценке вообще, а в русских идиомах подчеркивается необходимость постоянного присутствия отличных оценок при проверке знаний.

В одинаковой мере процесс обучения в идиомах связан с трудоемкостью обучения. Пример: *-to pull something out of a hat*, *-тащить за уши*. Ключевыми словами у них являются лексемы *-pull*, *-тащить*, *тянуть*. Обратимся к истории этих слов. Английское слово *pull*, имевшее ранее в древнеанглийском форму *pullian*, обладает явным сходством по форме и значениям с нижне-немецким *rûlen* – «*очищать от скорлупы, сдирать, очищать*», имеет сходство со среднедатским *pollen* – «*очищать*»; со средненижне-немецким *rûle*; датским *reul* – «*лущить, сдирать*». Значение «очищать, сдирать» является, вероятно, оригинальным. Слово стало употребляться в английском языке с XIV века [10, с. 377].

Русские слова *тащить*, *тянуть* происходят от глагола *таскать*, имеющего похожие родственные лексемы в таких славянских языках как: украинский *та́сати*, *таска́ти*; чешский *tasiti*; польский *taskać*. Его происхождение в этимологическом плане еще не выяснено [12, с. 26]. Эти ключевые слова не являются родственными словами, а их присутствие связано, по всей видимости, с универсальным свойством процесса обучения: стремлением за счет определенных усилий оказать помощь в освоении знаний.

Отдельно стоит оговориться об отличиях данных идиом.

В английских идиомах данной группы можно отметить присутствие понятий, связанных с про-

цессом обучения в учебных заведениях. Пример: *-to cut classes*, *-be eating somebody's dust*.

Обучение в английских идиомах может быть представлено и процессом «зазубривания» того учебного материала, который не понимается и дается с трудом. В этом случае обучающийся сравнивается с попугаем. Пример: *-to learn like a parrot*, *-to learn something parrot fashion*.

В английских идиомах подчеркивается важность задействия таких частей тела в процессе обучения, как руки, язык. Пример: *-to get one's hand in something*, *-slip of the tongue*.

В русских идиомах данной группы, в отличие от английских, важно наличие значения «*обучение с самого начала, с азов*». Пример: *-с азов*, *-от аза до ижицы*, *-сидеть на азах*.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что английские и русские идиомы данной группы могут выражать, в общем плане, универсальные понятия, присутствующие во всех языках, связанные с процессом получения знаний, но демонстрация этого процесса может в них иметь и отличительные черты, связанные с культурой обучения стран, говорящих на этих языках. Данный момент нуждается в выделении самостоятельного объекта исследования и не входит в задачи данной работы.

Библиографический список

1. Гордиенко Т.Н. Эквивалентность английских и русских идиом, выражающих значение успеха в карьере и полного успеха // Проблемы прикладной лингвистики: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Пенза: ПГПУ, АНОО «Приволжский дом знаний», 2007. – С. 69–71.
2. Данчинова С.К. Культурологические аспекты фразеологизмов с семантикой времени (на примере русского и китайского языков) // Межкультурная коммуникация: современные тенденции и опыт: Материалы первой Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Тагил: Нижнетагильская гос. социально-педагогическая академия, 2003. – Ч. 3. – С. 14–16.
3. Землякова К.В. Сочетаемость русских и английских качественных ФЕ как характеристик действия с глаголами различных семантических групп // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: «Грамota», 2008. – №2. – С. 41–43.
4. Калугина В.А. Лексико-фразеологические способы репрезентации концепта «тепло» в рус-

ских и англоязычных художественных текстах // Текст-дискурс-картина мира. Межвузовский сборник научных трудов. – Воронеж: Изд-во «Истоки», 2005. – №1. – С. 120–124.

5. *Кравцов С.М.* К проблеме теории и практики межкультурной коммуникации (на примере русской и французской фразеологии) // Лингвистические парадигмы и лингводидактика: Материалы XII Международной научно-практической конференции. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2007. – Ч. 2. – С. 209–214.

6. *Купина Н.И.* Аллофронические фразеологизмы в сопоставительном аспекте (на материале русского и французского языков) // Проблемы прикладной лингвистики: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Пенза: ПГПУ, АНОО «Приволжский дом знаний», 2007. – С. 132–134.

7. *Лескина С.В.* Концепты безразличия и презрения как составляющие пейоративной коннотации английских и русских фразеологизмов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: «Грамота», 2008. – №2. – С. 65–67.

8. *Макарова С.Г.* Книжная фразеология в русском и французском языках // Материалы Первой международной школы-семинара по когнитивной лингвистике. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 1998. – Ч. 2. – С. 60–64.

9. *Маслов Ю.С.* Введение в языкознание: Учеб. для филол. спец. вузов. 3-е изд., испр. – М.: Высшая шк., 1998. – 272 с.

10. Oxford Dictionary of English Etymology. – Ох: Oxford University Press, 2003. – 552 p.

11. *Сафина З.М.* Концептосфера цвета во фразеологических единицах (на материале английского и русского языков) // Композиционная семантика: Материалы Третьей Международной школы-семинара по когнитивной лингвистике. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2002. – Ч. 1. – С. 104–105.

12. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка: В 4 т. / Пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. 3-е изд., стер. – СПб.: Тера-Азбука, 1996.

13. *Федуленкова Т.Н.* Межъязыковые фразеологические параллели в метафорической семантизации мира (на материале английской, немецкой и шведской фразеологии) // Язык. Человек. Культура: Материалы Международной научно-практической конференции. – Смоленск: СГПУ, 2005. – С. 70–79.

14. *Юздова Л.П.* Семантическое поле как форма систематизации значений во фразеологических единицах русского и английского языков // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: «Грамота», 2008. – №2. – С. 156–158.

УДК 808.2-5

Л.Б. Балашова-Куканова

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ДИСКУРСА ВОПРОШАНИЯ

В статье рассматриваются наиболее значимые психологические факторы, способствующие реализации дискурса вопрошания, под которым понимается коммуникативное событие, направленное на получение информации от адресата в объеме, обозначенном в вопросительном высказывании.

Ключевые слова: дискурс вопрошания, стратегии общения, коммуникативная позиция спрашивающего.

Обращение к рассмотрению языковых явлений с позиций дискурсивного анализа открыло в современном языкознании новую парадигму в исследовании, казалось бы, уже изученных с позиции классического синтаксиса феноменов, к числу которых, например, можно отнести вопросительное предложение. Привлечение принципов построения дискурса в языке, попытка осознания правил существования коммуникативной категории вопросительности, условий протекания дискурса запроса ин-

формации поставили нас перед проблемой решения многих лингвистических, философских, социологических и психологических задач, требующих серьезного осмысления [см. 1; 2; 3].

Под дискурсом вопрошания нами понимается коммуникативное событие, направленное на получение информации от адресата в объеме, обозначенном в вопросительном высказывании. Данный тип дискурса имеет четкую структуру, которую при допущении определенной доли абстракции можно представить в виде следующей схемы:

Проблемная ситуация запроса информации → мотив → цель → вопросительное высказывание → результат (получение или неполучение информации).

Приведенная выше структура дискурса отражает наиболее масштабные его компоненты, представляя макроструктуру дискурса вопрошания.

Однако, памятуя о реальной, «текучей» форме существования речевого события (его возникновении, протекании, окончании), надо особо огорить те факторы, которые делают дискурс вопрошания живым процессом, а не голой языковой абстракцией. Говоря о дискурсе как о живом процессе, мы имеем в виду не только временные рамки его существования, но и непосредственных его участников, т.е. конкретные языковые личности. Без учета антропоцентрической составляющей дискурс перестает быть речевым событием, так как любое событие подразумевает наличие человека (объекта или субъекта) в нем (см. определение события в Семнадцатитомном словаре современного русского литературного языка – событие – «то, что произошло, случилось; явление, факт личной или общественной жизни» [4]).

Антропоцентрический характер дискурса вообще и дискурса вопрошания в частности обращает внимание на такие его составляющие, как presupposition, психическое, физическое, эмоциональное состояние общающихся; личностные и социальные отношения между ними; степень знакомства собеседников; принадлежность коммуникантов к одному или разным этносам; ролевой статус коммуникантов [подробнее см. 3].

К наиболее значимым психологическим факторам, способным влиять на ход речевого события, следует отнести **стратегии общения**, выбранные говорящим для реализации преследуемой коммуникативной цели. Стратегии общения лежат в основе типологии общения: 1) открытое – закрытое общение; 2) монологическое – диалогическое; 3) ролевое (исходя из социальной роли) – личностное (общение «по душам»). Из приведенной типологии следует уточнить понятие открытого и закрытого общения. Открытое общение характеризуется желанием как можно полнее и точнее выразить свою точку зрения при готовности выслушать оппонентов. Закрытое же общение характеризуется нежеланием выдавать полную информацию, либо неумение сделать это. Подобная стратегия вполне оправдана в некоторых ситуациях: 1) «если есть значительная

разница в степени предметной компетентности и бессмысленно тратить время на поднятие компетентности «низкой стороны»; 2) в конфликтных ситуациях открытие своих чувств и планов противнику нецелесообразно» [5]. Однако в случае закрытой стратегии общения ситуация запроса информации представляется мало вероятной. Она схожа со стратегией речевой обороны – отказа от участия в акте коммуникации или демонстрации нежелания продолжать уже начатый разговор.

В обеденный перерыв она набрала вашингтонский номер. Жив Тони или нет? Вдруг лежит в голодном обмороке? Оператор соединил сразу. В трубке ответил молодой мужской голос:

– Приемная профессора Сан-Джаста.

Ого!

– Это из Лос-Анджелеса... (А хотела сказать: «Это Дженни из дома».)

– Минуточку... – Пауза. – Сейчас профессор подойдет.

– Тони, что это значит?

– Дженни, извини, мне неудобно разговаривать. У меня совещание, сидят люди. Через два часа лекция в Джорджтауне. Вечером тебе звоню. Бай!

Понятно. Люди пришли из университета. Уточняют тему и вопросы после лекции. А трубку поднял студент и сдохнул. Шутка! Дженни повернулась к компьютеру... и замерла. Опять что-то не то! Что именно? Голос студента. Ей же приходится обзванивать массу контор. Она привыкла к определенным интонациям. Так не шутят. Так говорят служащие государственных учреждений (А. Гладили. Тень всадника).

Построение дискурса вопрошания возможно только при выборе следующих стратегий коммуникантов: открытое общение, монологическое, диалогическое, ролевое и личностное. К тому же выбор формы вопросительного высказывания зависит от вида общения. С точки зрения психического настроя инициатора дискурса выделяется **формальное общение, примитивное, формально-ролевое, духовное (межличностное), манипулятивное и светское**. При выборе **формального вида общения** не учитываются особенности личности собеседника, используются привычные речевые и поведенческие штампы (вежливости, строгости, безразличия и т.п.), при таком виде общения скрыты истинные эмоции, отношение к собеседнику. **Примитивное общение**, по Л.Д. Столяренко, характеризуется оценкой другого человека как нужного или мешающего объекта. Вступление

в контакт означает, что собеседник воспринимается как нужный объект, при получении информации адресант теряет интерес к реципиенту. При **формально-ролевом общении** выбор реплик регламентирован, доминирует социальная роль коммуникантов. Под **духовным общением** понимается межличностное общение друзей, либо близких родственников, когда можно понять друг друга и без помощи большого количества слов, достаточно мимики или жеста, определенной интонации. «Такое общение возможно тогда, когда каждый участник имеет образ собеседника, знает его личность, интересы, убеждения, отношение к себе, может предвидеть его реакции» [5]. **Манипулятивное общение** направлено на извлечение выгоды от собеседника. При этом возможно применение таких приемов как лесть, запугивание, «пускание пыли в глаза», обман, демонстрация доброты, щедрости и т.д. **Светское общение** по своей сути близко к закрытому общению в том плане, что, обмениваясь репликами, коммуниканты говорят не то, что думают, а то, что положено говорить в подобных случаях. Вопросительные высказывания в подобных случаях будут лишены вопросительной сути, налицо лишь демонстрация своей воспитанности: «в подобных случаях я спрошу то, о чем обычно спрашивают, а не о том, что мне действительно интересно».

Проследим, как меняется форма вопросительного высказывания в зависимости от вида общения на примере запроса информации о прибытии из командировки некоего Кулешова. Инвариантным будем считать высказывание *Кулешов вернулся из командировки?*

Формальное общение

Обращение главы предприятия к секретарю:

– *Ирина Петровна, Кулешов вернулся?*

– *Нет.*

– *Должите, когда появится.*

Примитивное общение

– *Не слышал, Петро прибыл? (общение между людьми старшего возраста)*

– *Не знаешь, Петр Иванович вернулся? (молодой о старшем)*

– *Петька вернулся, не знаешь? (о человеке своего возраста или моложе).*

Формально-ролевое общение

(Супруга Кулешова руководителю):

– *Извините, Иван Андреевич, а Петр Иванович когда должен вернуться? (семантика: знаю дату, но хочу уточнить; уже должен вернуться*

ся, но его все еще нет; эмоциональный фон – беспокойство).

Духовное общение

(Дочь матери, вернувшись из школы):

– *А папы еще нет? (Не приехал еще?)*

(Если ждут с минуты на минуту, ожидание затягивается):

1) *(Дочь выглядывает из своей комнаты):*

– *Ну что? + мимика*

2) Поведение то же, но вместо слов жест – вопросительный кивок (вербально запрос был озвучен уже неоднократно).

3) *Где же папа? + особая интонация (семантика – Почему его до сих пор нет?)*

Манипулятивное общение

Употребление вопросительного высказывания с данной семантикой – запрос информации о том, вернулся ли Кулешов из командировки – вызывает трудность, так как манипулятивное речевое поведение направлено на извлечение выгоды от собеседника. Изменив некоторые психологические параметры ситуации общения, можно предположить употребление такого, например, высказывания:

конситуация 1: руководитель предприятия, состоящий в плохих отношениях с подчиненным, но желающий казаться лояльным к нему в глазах остальных работников при определенных обстоятельствах – накануне ревизии, проверки и т.п., когда конфронтация ему не выгодна;

конситуация 2: организовано застолье по поводу... начальник накануне незаслуженно оскорбил подчиненного. Но в данной ситуации хочет казаться добропорядочным: – *А где Петр Иванович? + беззаботный тон (семантика – я уже все забыл, хотя он был не прав).*

Светское общение

Соседи, зная о долгой командировке соседа: *Петр Иванович еще не вернулся?* В светском общении вряд ли последует еще вопрос, продолжающий эту тему, несмотря на то, каким будет ответ. Спрашивающего мало интересует факт возвращения или задержки Кулешова из командировки, он спросил, потому что следует нормам приличия. Расспросы в подобном случае возможны лишь в ситуации примитивного общения (докуливающие соседки):

– *Муженек-то твой не приехал еще?*

– *И где это он так долго задержался?*

– *А когда он должен был вернуться?*

– *А он не звонил?*

К тому же в этом обилии вопросительных высказываний будет, возможно, скрываться дополнительная невопросительная семантика – муж обманывает жену, находится не там, где она предполагает. Коммуникативная задача «узнать о возвращении соседа» будет заменена иной задачей.

Еще одним фактором, способным повлиять на форму выражения вопросительной мысли, является **коммуникативная позиция спрашивающего**.

В психологии выделяют: 1) доброжелательную позицию принятия собеседника; 2) нейтральную позицию; 3) враждебную позицию принятия собеседника; 4) доминирование, или «общение сверху»; 5) «общение на равных»; 6) подчинение, или позиция «снизу» [5].

Рассмотрим зависимость формы выражения запроса информации от выбранной говорящим позиции в акте коммуникации. Конситуация: запрос информации начальником предприятия у секретаря о возвращении из командировки сотрудника по фамилии Кулешов.

Доброжелательная позиция по отношению к запрашиваемому:

– *Ирина Степановна, Петр Иванович вернулся из командировки?*

Фамильярно: – *Ирина Степановна, голубушка, а Кулешов вернулся?*

Нейтральная позиция:

– *Скажите, пожалуйста, Кулешов вернулся из командировки?*

Враждебная позиция неприятия собеседника: (секретарю) *Кулешов вернулся?* + мимика + грубая интонация

– *Где Кулешов?* + интонирование

– *Почему не доложили, Кулешов вернулся или нет? (хотя приказа доложить о его прибытии не было).*

Доминирование или «общение сверху»:

– *Ира, Кулешов вернулся?*

«Общение на равных»:

– *Петя приехал?*

Подчинение:

(Подчиненный у начальника): *Извините, Иван Андреевич, а Кулешов вернулся из командировки? У нас переговоры по поставкам (без него) срываются.*

При обращении к вышестоящему лицу за информацией часто следует мотивировка такого обращения. В официально-деловой сфере обще-

ния более частотным является запрос информации у подчиненных. Что же касается нашего примера, то о сроках возвращения кого-либо из сотрудников из командировки могут знать лишь некоторые из сотрудников или только непосредственно начальство.

Таким образом, структура дискурса вопрошания в широком смысле, включающая и факторы, сопутствующие его реализации, состоит из единиц анализа языкового общения, а не единиц системы языка (какими являлись слова, словосочетания, предложения и т.д.).

Новизна проведенного исследования состоит в том, что при анализе структурных компонентов дискурса вопрошания были впервые привлечены данные смежной с лингвистикой науки – психологии, вследствие чего расширены рамки такого явления как дискурс запроса информации. Теоретический и практический материал исследования может быть использован при подготовке лекционных курсов по теории речевых актов и активно развивающейся в наши дни коммуникативной лингвистике.

Представленная в рамках данной статьи психологическая составляющая дискурса вопрошания, включающая в себя выбранные коммуникантами стратегии общения, психический настрой в момент речи, коммуникативную позицию спрашивающего, еще раз доказывает многоаспектность рассматриваемого явления, сложность его структуры, интеграционный характер его составляющих.

Библиографический список

1. *Балашова Л.Б.* О вопросительных предложениях в современном русском языке // Семантика языковых единиц разных уровней. Вып. 7. – Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2000.
2. *Балашова Л.Б.* Условия транспозиции вопросительных предложений/высказываний в побудительные // Семантика языковых единиц разных уровней. Вып. 10. – Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2005.
3. *Балашова Л.Б.* Антропоцентрическая составляющая в дискурсе вопрошания: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Махачкала, 2006. – 22 с.
4. Словарь современного русского литературного языка / Ин-т русского языка АН СССР. – М.; Л., 1948–1965. – Т. 14. – С. 54.
5. *Столяренко Л.Д.* Основы психологии. – Ростов-на-Дону, 2005. – С. 395–397.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ОБЩЕГО ВОПРОСА В ДИАЛОГЕ-ИНТЕРВЬЮ

Данная статья раскрывает некоторые аспекты исследования особенностей просодического оформления общевопросительных высказываний в диалоге-интервью. Сопоставление результатов дискурсивно-прагматического и фонетического анализа позволило выявить некоторые закономерности в использовании определенных интонационных моделей для оформления общевопросительных высказываний, реализующих журналистские стратегии и тактики. Результаты исследования позволяют определить влияние просодических факторов на динамику и эффективность дискурса.

Ключевые слова: общевопросительное предложение, макроинтенция, интеракционная/информационная стратегия, коммуникативно-синтаксический анализ, дискурсивно-прагматический анализ.

В последнее время лингвисты все чаще обращаются к проблеме коммуникативной ценности высказывания, исследуя модели его функционирования в различных видах дискурса. В фонетических исследованиях начала и середины XX века были предприняты попытки определить универсальные модели просодического оформления различных синтаксических типов высказываний, в том числе и общевопросительных. О. Есперсен отмечал, что для интонации «существует общее правило: в нексусных вопросах (общих) она характеризуется подъемом, а в иксусных (специальных) вопросах – падением в конце предложения». По наблюдениям М.А.К. Халлидея, для любого высказывания немаркированным является низкий нисходящий тон, а для общевопросительных предложений – восходящий или нисходяще-восходящий. Идеи М.А.К. Халлидея, описывавшего интонацию преимущественно как средство отображения грамматической структуры высказывания, в дальнейшем были развиты в работах таких британских фонетистов, как Д. Джоунз, Д. Кристал и др. В этих исследованиях типичным немаркированным оформлением общего вопроса назван восходящий интонационный контур, включающий высокую или среднюю ровную шкалу или нисходящую шкалу и низкий восходящий ядерный тон.

Большинство современных ученых, занимающихся интонационной фонологией, полагают, что существует «имплицитная грамматика интонации», тесно связанная с синтаксисом. Исследователи, занимающиеся дискурсивным анализом, с другой стороны, утверждают, что интонация, в первую очередь, – сигнальное средство, используемое в процессе интеракции.

Многие современные фонетисты отказываются от идеи грамматико-синтаксической обусловленности интонации или, по крайней мере, не признают определяющей роли грамматических факторов в выборе говорящим той или иной интонационной модели. Д. Брейзил, например, рассматривает интонацию, в первую очередь, как средство организации информации, т. е. интонацию в ее дискурсивной функции.

У Дж. Уэллза мы находим следующее утверждение: «Среди изучающих английский язык бытует мнение, что утверждения произносятся с нисходящим тоном, а вопросительные предложения – с восходящим. Хотя в этом утверждении есть доля истины, от истины оно, тем не менее, очень далеко. Да, в английском языке утвердительные предложения могут быть оформлены нисходящим тоном, а могут – и восходящим или восходяще-нисходящим. Вопросительные предложения могут произноситься с восходящим тоном, а могут – и с нисходящим» [11, с. 15]. Дж. Уэллз полагает, что, в целом, вряд ли можно с большой степенью уверенности определить зависимость между грамматическим типом предложения и направлением движения тона, которым это предложение оформлено.

Как отмечает А. Вичман, при анализе интонационных контуров, которыми оформлены высказывания в дискурсе, необходимо учитывать не только влияние самого текста, но и эффект интерактивного контекста, иными словами, участие интонации в организации дискурса [12, с. 224].

Успешность любой коммуникации зависит от способа кодирования смыслов, вкладываемых говорящим в свое высказывание, и от того, как реципиент декодирует эту информацию. Говорящий отбирает смыслы, придает им форму и из-

лагает их, осуществляя выбор тех или иных лингвистических средств в соответствии со своими интенциями, а реципиент в свою очередь их интерпретирует. Именно интерпретация становится критерием успешности и главным предназначением коммуникации.

Характер коммуникативного взаимодействия партнеров в ходе диалога находится в прямой зависимости от преобладающей макроинтенции, т.е. наблюдается связь между типом диалога и его конкретным интерактивным воплощением: диалоги с эвристической макроинтенцией основаны на познавательной потребности человека, желании одного из коммуникантов заполнить возникшую информационную лакуну. Регулятивная макроинтенция подразумевает побуждение разной степени императивности [2, с. 49], координативная – отражает потребность субъекта в идентификации и выделения его в социуме. Суть экспрессивной макроинтенции, как отмечает С.А. Сухих «заключается в опредмечивании причин дискомфорта личности, в поиске поддержки и соучастия у партнера по общению» [2, с. 47]. Фатическая макроинтенция отражает потребность в социальных связях и поддержании контакта.

В данной статье представлены некоторые результаты проведенного нами исследования, направленного на выявление особенностей просодического оформления общевпросительных высказываний в журналистском диалоге-интервью. Одна из задач исследования состояла в соотношении просодической реализации общевпросительных высказываний и разнообразных коммуникативных интенций говорящего. Для исследования были отобраны образцы интервью, проведенных британскими журналистами. Анализ, проведенный профессиональными аудиторами, и последующая обработка результатов аудиторского анализа позволила выделить некоторые закономерности в просодическом оформлении общевпросительных высказываний.

Как показал анализ корпуса исследования, наиболее распространенными стратегиями являются стратегии, реализующие эвристическую и фатическую макроинтенции интервьюера, условно названные информационными и интеракционными стратегиями.

Поскольку, как мы уже отмечали, диалог – интервью, в первую очередь, может быть отнесен к информативному речевому жанру, предназначение которого – различные операции с ин-

формацией, стратегию «запрос информации» можно назвать наиболее распространенной для текстов данного жанра. Журналисту важно заставить собеседника сообщить информацию, которая интересна аудитории. Отличительная особенность стратегии «запрос информации» в диалоге-интервью состоит в том, что, задавая вопрос, журналист не всегда стремится заполнить собственную информационную лакуну. Поэтому зачастую в диалоге-интервью использование информационных стратегии обусловлено не только эвристической и/или фатической макроинтенцией, но и сопутствующими регулятивной, координативной и экспрессивной. Можно предположить, что наличие этих сопутствующих макроинтенций в некоторой степени и определяет просодическую реализацию такого рода общевпросительных высказываний.

Зачастую при сходных коммуникативно-синтаксических характеристиках (распространенность общевпросительного высказывания, наличие в реплике журналиста комментариев относительно обсуждаемой темы и т.д.) общевпросительные высказывания, тем не менее, имеют разное просодическое оформление (в частности, характеристика, которая представляется наиболее релевантной, разное направление движения терминального тона), что можно объяснить функционально-прагматическими особенностями этих общевпросительных высказываний.

При анализе особенностей просодического оформления общевпросительных реплик журналиста учитывался также характер ответной реплики. Так в значительном количестве примеров, несмотря на то, что просодическая реализация общевпросительной реплики журналиста является типичной для «искренних вопросов» (термин Л.В. Цурикова, 1992), то есть она оформлена низким восходящим терминальным тоном, респондент воспринимает ее не как вопрос, а как предлог для пространного комментария на тему, поднятую интервьюером в вопросе. Так, например, в приведенном ниже фрагменте интервью, где вопросительная реплика журналиста, состоит из трех интонационных групп, оформленных высокой ровной шкалой в сочетании с ровным терминальным тоном; ровным терминальным тоном в сочетании с безударными слогами предъядерной части, реализованными на низком тональном уровне, и высокой нисходящей шкалой в сочетании с высоким восходящим терминальным тоном.

Interviewer: Did your experience in the Andes affect your belief in faith?

Interviewee: I think that the spiritual or religious experience that we had in the Andes is an important one. When things go wrong, that's when you call for the help of God; that's when you remember him; that's when you apply all your senses to religion because...

Необходимо также отметить, что частотность оформления ядра ровным тоном является характерной чертой просодического оформления общевопросительных предложений, состоящих из двух и более интонационных групп. Однако, ровный терминальный тон в основном встречался в нефинальных синтагмах. Эту закономерность можно объяснить особенностями состава таких общевопросительных предложений, которые в большом количестве случаев помимо непосредственно запроса информации содержат комментарии интервьюера, его оценку обсуждаемой проблемы.

Интересной коммуникативно-синтаксической особенностью текстов такого жанра как публичный диалог-интервью можно назвать последовательности (наизывание) вопросов. Используя данную стратегию, стратегию «план ответа», интервьюер зачастую определяет для своего собеседника своеобразный план ответной реплики. Это заключение подтверждается так же тем фактом, что в ответ на подобные реплики журналиста, респондент, как правило, давал подробные комментарии на тему, поднятую в вопросе, а не отвечал последовательно на каждый из них.

Следует отметить, что в последовательностях вопросов встречалось значительное количество общевопросительных высказываний состоящих из одной интонационной группы оформленных низким восходящим терминальным тоном в сочетании с безударными слогами предъядерной части, реализованными на низком тональном уровне, и низкой заядерной частью.

Большое количество общевопросительных высказываний распространены не только с точки зрения синтаксиса, но и содержательно, т.е. помимо необходимого синтаксического минимума второстепенных членов предложения, такие предложения содержали комментарии и/или ремарки журналиста по теме поднимаемой в вопросе. В таких случаях, вопрос, формально адресованный респонденту, реализует, в том числе, стратегию самопрезентации и стратегию подсказки, а, давая собственный подробный комментарий, журналист провоцирует респондента на бо-

лее эмоциональную реакцию. Здесь также прослеживается наличие фатической интенции интервьюера, связанное с желанием разнообразить вопросно-ответный формат беседы, в основе которого лежит осознание журналистом факта публичности данного вида дискурса, стремление сделать их диалог более интересным для слушателей. И, тем не менее, общевопросительная реплика имеет просодическое оформление типичное для «искреннего вопроса»: высокая нисходящая шкала в сочетании с низким восходящим терминальным тоном, что является показателем наличия эвристической макроинтенции. В пользу преобладания эвристической макроинтенции говорит тот факт, что респондент, несмотря на неоднозначность формата вопроса, воспринимает, его, тем не менее, как вопрос и дает на него прямой ответ.

В значительном количестве примеров журналист закрывает свою реплику общевопросительным высказыванием, реализующим тактику «провокация», то есть интервьюер сначала высказывает собственную, довольно категоричную точку зрения на обсуждаемую проблему, после чего призывает собеседника подтвердить, что тот придерживается сходной позиции. Данная тактика реализована не непосредственно общевопросительным высказыванием, а совокупностью всех высказываний, составляющих данную реплику.

Такие общевопросительные высказывания оформлены безударными слогами, реализованными на низком тональном уровне в его предъядерной части в сочетании со средним восходящим терминальным тоном. Использование данной стратегии, в частности, такого рода ее просодической реализации, может даже свидетельствовать о том, что журналист отходит от общей установки на кооперацию. Но, несмотря на кажущуюся агрессивность данной стратегии, ее, тем не менее, можно назвать кооперативной, поскольку журналист в таких случаях все же оставляет собеседнику место для маневра.

Результаты коммуникативно-прагматического анализа также показали, что одной из наиболее частотных интеракционных стратегий реализуемых журналистом посредством общевопросительных высказываний можно назвать стратегию «запрос подтверждения». Как правило, высказывания, реализующие данную стратегию, закрывали довольно пространную реплику журналиста, в которой он либо излагал какую-то фактическую информацию, либо собственное мне-

ние по обсуждаемому вопросу. Данная тактика, как правило, была реализована общевпросительным высказыванием, оформленным высоким нисходящим терминальным тоном в сочетании с безударными и полуударными слогами предъядерной части, реализованными на низком тональном уровне.

Результаты дискурсивно-прагматического и аудиторского анализа свидетельствуют о многообразии просодических средств, которыми оперирует интервьюер для достижения своих коммуникативных целей, реализуемых при помощи различных стратегий и тактик.

Библиографический список

1. Есперсен О. Философия грамматики. – М., 1958.
2. Сухих С.А., Зеленская В.В. Прагмалингвистическое моделирование коммуникативного процесса. – Краснодар, 1998.
3. Сухих С.А. Типология языкового общения // Язык, дискурс и личность: Межвуз. сб. науч. тр. – Тверь: ТГУ, 1990. – С. 45–50.
4. Цурикова Л.В. Вопрос и прагматический диапазон вопросительного предложения: Дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 1992.
5. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. – Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 1997. – Вып. 1. – С. 88–98.
6. Brazil D. The Communicative Value of Intonation in English. – Cambridge, 1997.
7. Crystal David. The English Tone of Voice Edward. – Great Britain, Bristol: Arnold Publishers Ltd, 1975. – 198 с.
8. Crystal David, Randolph Quirk. Systems of Prosodic and Paralinguistic Features in English 1964 Mouton & Co., Publishers The Hague, the Netherlands. – 94 с.
9. Halliday M.A.K. Intonation and Grammar in British English Mouton & Co., Publishers The Hague, the Netherlands, 1967. – 61 с.
10. Jones Daniel. An Outline of English Phonetics 9th edition 1960 Cambridge England Great Britain. – 378 с.
11. Roach Peter. English Phonetics and Phonology A Practical Course 2nd edition, 1991 Great Britain Cambridge University Press. – 262 с.
12. Wells J.C. English Intonation. – Cambridge, 2006. – 276 с.
13. Witchman Anne. Intonation in Text and Discourse. – Longman, 2000. – 162 с.

УДК 808.2
Б 732

Е.Н. Богатырева

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ И ПАРЕМИЙ С КОМПОНЕНТОМ «ВОДА» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (особенности соотношения их внутренней формы и актуального значения)

Статья посвящена исследованию семантического поля фразеологизмов и паремий с компонентом «вода» в русском языке. Цель автора – показать особенности соотношения внутренней формы и актуального значения данных фразеологических единиц (ФЕ) и выделить семантические группы устойчивых сочетаний в зависимости от значения слова вода в их контексте.

Ключевые слова: фразеологизмы, паремии, компонент ФЕ, семантическое поле, внутренняя форма, актуальное значение.

Настоящее исследование посвящено семантическому анализу фразеологизмов, пословиц и поговорок с компонентом **вода** в русском языке, репрезентирующих один из важнейших концептов языковой картины мира – **вода**. Слово **вода** употребляется в качестве компонента целого ряда фразеологических единиц (ФЕ) и паремий. Совокупность этих устойчивых оборотов представляет разностороннюю характеристику концепта **вода**. В нашу задачу входит выявить и описать семантико-темати-

ческие группы фразеологизмов, пословиц и поговорок, включающих данный компонент, а также установить особенности соотношения их внутренней формы и актуального значения.

В толковых словарях русского языка [1, с. 218–222; 5, с. 87; 6, с. 191–192] слово **вода** зафиксировано в ряде значений, главным связующим звеном между которыми выступает понятие «жидкость». В работе представлен семантический анализ устойчивых выражений, содержащих компонент **вода** на уровне значения и внутренней фор-

мы. Образующие данные группы ФЕ и паремии объединяются семами, связанными с наименованиями-характеристиками различных свойств воды.

Свойства **воды**, отраженные в семантической структуре ФЕ, могут быть расклассифицированы по ряду признаков, которые принадлежат как внутренней форме, так и актуальному значению.

1. **Вода** обладает текучестью. На этом свойстве основано значение целого ряда фразеологизмов. Рассмотрим их в соотношении с внутренней формой оборотов.

1. **Вода** имеет свойство обтекаемости.

Внутренняя форма оборота **обливать (облить) грязной водой** (*незаслуженно, без оснований порочить, оскорблять кого-либо*) базируется на развернутой метафоре, в основе которой лежит уподобление буквально обозначаемого действия «облить грязной водой кого-либо» совершению поступков, связанных со стремлением кого-то опорочить, оклеветать.

В ФЕ **как с гуся вода** (1) *ничем, безразлично, не производит впечатления; 2) легко, быстро, бесследно исчезает*) на уровне внутренней формы компонент **вода** представлен как жидкое вещество, которое легко стекает с непромокаемой поверхности, не оставляя при этом никакого следа.

2. Образ некоторых фразеологизмов основан на противопоставлении **воды** твердым веществам.

Фразеологическое значение оборота **толоочь воду в ступе** (*заниматься чем-нибудь бесполезным, попусту тратить время*) базируется на представлении о невозможности в буквальном смысле «толоочь» **воду** подобно твердым веществам.

В случае **разлитую воду не соберешь** (*прошое не вернешь*) **вода** по свойству текучести противопоставляется твердым веществам, что служит основой семантики невозможности, бесполезности выполнения с ней действий, которые можно совершить с сыпучими веществами. Сема невозможности актуализируется во фразеологическом значении.

3. **Вода** имеет свойство вещества, которое невозможно удержать в сосуде, имеющем отверстия.

Рассмотрим ФЕ **носить воду решетом** (*делать что-либо заведомо впустую, без результата*). Как известно, жидкое вещество невозможно удержать в сосуде, имеющем отверстия в стенках и дне (подобно плетеной корзине и решету). Поэтому действия, совершаемые с **водой** посредством решета, заведомо безрезультатны. Сема бесполезности, безрезультатности является базо-

вой для фразеологического значения этого оборота.

4. **Вода** принимает форму сосуда, который она заполняет.

Во фразеологизме **набрать в рот воды** (*хранить упорное молчание, ничего не говорить*) **вода** представлена как жидкость, принимающая форму пространства, в котором она находится. В значении ФЕ внутренняя форма актуализирует возникновение условий, препятствующих действию говорения.

5. На поверхности **воды** в связи с её текучестью невозможно изобразить какие-либо графические знаки.

Фразеологический оборот **вилами по воде писано** (*неизвестно ещё, будет так или нет, удастся ли, осуществится ли*) имеет актуальное значение неясности, неизвестности, так как внутренняя форма выражает невозможность запечатлеть что-либо на поверхности **воды**. Он употребляется для обозначения чего-либо сомнительного, быстро и легко исчезающего. Сема невозможности создать какие-либо изображения на поверхности **воды** непосредственно не входит в состав фразеологического значения, но является базовой для семантики неопределенности, сомнения в результатах тех или иных действий.

6. В толковых словарях [1, с. 218; 5, с. 87; 6, с. 191–192] лексема **вода** представлена также в значении водной массы, различных водоемов, среди которых преобладают обозначения текущей, движущейся **воды** (например: реки, ручьи, потоки).

Фразеологизмы **плыть по воде** (*поступать, не проявляя самостоятельности, пассивно подчиняясь обстоятельствам, условиям, господствующим взглядам*) и **плыть против воды** (*действовать самостоятельно, вразрез с господствующими взглядами, мнениями*) представляют собой универсальную метафору, свойственную ряду языков мира. Эта метафора возникла на базе сравнения жизни с мореплаванием, с потоком текущей воды. *Плыть по воде* значит *плыть по течению*. Универсальность метафоры понятна: по течению можно плыть, не прилагая усилий, произвольно. На уровне фразеологического значения актуализируется сема произвольности движения. Соответственно, данный оборот передает значение отсутствия самостоятельности, пассивного подчинения обстоятельствам. Во втором случае – **плыть против воды** (*плыть против течения*), – благодаря предлогу «против», анто-

нимичному предлогу «по», актуализируется сема самостоятельности, активности действий, противостояния трудностям.

Фразеологические значения приведенных оборотов основываются на свойстве **воды** течь в определенном направлении, при этом, способствуя продвижению находящихся на её поверхности предметов: судов, людей и т.д. («плыть по воде»), или препятствуя ему («плыть против воды»). Данные ФЕ характеризуют поведение человека, его поступки.

Фразеологизм *много воды утекло с каких пор* (*прошло много времени; за последнее время произошло много перемен, многое изменилось*) базируется на поэтическом сравнении течения **воды** в реке, потоке с ходом времени.

II. **Вода** является важнейшим средством существования.

1. **Вода** как обозначение жизненно необходимых для человека элементов пищи:

а) компонент **вода** употребляется в составе ФЕ в сочетании с «хлебом», также жизненно необходимым для человека:

Вода в паремиях *сидеть на хлебе и воде* (1) *быть крайне ограниченным в средствах существования; 2) жить впроголодь; хотеть хлеб с водою, зато милый с тобою* (*пусть жизнь в бедности, зато в любви, с любимым человеком*) выступает как один из жизненно важных элементов питания наряду с хлебом. Оба эти элемента как единственные употребляемые в пищу символизируют крайнюю бедность, ограниченность в средствах существования.

б) в сопоставлении с «мёдом»:

В контексте пословицы *лучшие пить воду в радости, чем мёд в кручине* (*лучшие жить в бедности, но счастливо, чем богато, но в горе*) **вода** представлена как вещество, имеющее малую ценность, но необходимое для жизни, и противопоставляется мёду, который считался высшим лакомством у русских крестьян. Предпочтение **воды** мёду в пословице осуществляется в соотношении с антитезой «радость – кручина». Таким образом, здесь подчеркивается наибольшая ценность душевного состояния человека, духовных запросов по сравнению с материальными.

2. **Вода** как образ сравнения необходимого для кого-либо средства существования.

В ФЕ *как рыба без воды, так пьяница без вина* (*пьющий человек не может прожить и дня без употребления спиртных напитков*) необходи-

мость **воды** просматривается именно на уровне внутренней формы и служит базой сравнения роли **воды** в жизни любого живого существа с ролью спиртных напитков для пьющего человека («пьяница без вина» сравнивается с «рыбой без воды»).

Поговорка *я без беды, как без воды* (*говорится о человеке невезучем, которого преследуют беды*) употребляется в применении к человеку невезучему, которого преследуют беды. Необходимость **воды** передана гиперболой.

Вода является средством, без которого невозможно прожить. Две вышеприведенных пословицы построены на противопоставлении, подчеркивающим нераздельность понятий: жизнь – вода, пьяница – вино, неудачливый человек – беда.

III. **Вода** – это жидкость, не представляющая особой ценности.

1. **Вода** не имеет цвета, вкуса и запаха.

Фразеологизмы *женские слезы – вода* (*не стоит придавать значения слезам женщины*) и *чужая слеза – вода* (*чужое горе, страдание не вызывает чувств, легко воспринимается*) иллюстрируют субъективное отношение к тому, что легко возникает, быстро исчезает и на что не стоит обращать внимания (1) и к страданиям другого человека (2). Таким образом, характеристика **воды** как вещества, не имеющего ценности, представлена как на уровне внутренней формы, так и на уровне актуального значения.

2. **Вода** обычно имеется в каждом доме в достаточном количестве, не является чем-то ценным.

Внутренняя форма оборота *выплеснуть ребенка вместе с водой* (1) *неосторожно выбрасывать вместе с ненужным что-либо необходимое, нужное; 2) необдуманно отказаться вместе с неправильным, ошибочным от чего-либо ценного, необходимого, рационального* включает свойство **воды** становится ненужной, лишней в случае загрязнения, и на этом свойстве базируется актуальное значение ФЕ. Компонент «вода» символизирует что-либо ненужное, лишнее, компонент «ребенок» обозначает ценное, необходимое. Сема ненужности выступает и на уровне внутренней формы и на уровне актуального значения, которые основаны на противопоставлении неценного, лишнего нужному, ценному.

3. **Вода** разжижает вещество, которое ею дополняют, создавая слабый раствор.

В ФЕ *седьмая (десятая) вода на киселе; на восьмой воде* (1) *очень дальний родственник, дальняя родня; 2) крайне отдаленное, сомнитель-*

ное родство) малоценность раствора является основой метафорического сравнения с дальним родством, часто сомнительным, имеющим для людей малое значение.

IV. **Вода** – стихийная жидкость [1, с. 218–222; 5, с. 754].

1. **Вода** – природная стихия, наделенная силой (в ФЕ сопоставляется с огнем и другими явлениями и элементами природы).

Пословица *огнем вода ключом кипит, а водою и огонь заливают* (вода может уничтожаться под воздействием огня и в то же время воду можно использовать для уничтожения огня) показывает, что огонь и **вода** – две основные природные стихии, которые находятся в тесном взаимодействии и влияют друг на друга.

Фразеологизм *вода и камень точит* (даже если оказывать слабое воздействие, но постоянное и упорное, то можно добиться многого) подчеркивает силу возможностей человека при желании и постоянном упорном труде на примере длительного действия воды, которое является губительным даже для камня.

Пословица *огонь силен, вода сильнее огня, земля сильнее воды, человек сильнее земли* (человек самое опасное и самое сильное существо на планете, которому может быть подвластно всё) отражает представленное в виде градации степени проявления определенных свойств **воды** антропоцентрическое восприятие природы: человек представляется более сильным существом, силой ума, духа подчиняющим себе все природные стихии.

2. **Вода** – очищающая, «испытывающая» стихия.

С огнем и **водой** ассоциируются разного рода жизненные невзгоды. Следовательно, ФЕ *протти (сквозь, через) огонь, воду* (перенести в жизни много трудностей, выдержать тяжелые испытания, приносящие закалку, жизненный опыт), основанная на представлении о силе воздействия природных стихий, **воды** и огня, может характеризовать человека, много повидавшего в жизни и умудренного опытом.

Рассмотрим фразеологический оборот *счастливый в огне не сгорит и в воде не потонет* (счастливому человеку сопутствует удача, счастье). Здесь подчеркивается сила духа «счастливого» человека. Образ ФЕ построен на основе средневекового обычая «божьего суда» – испытания огнем и **водой** (когда подозреваемый должен был держать руку на огне, брать рукой рас-

каленное железо или его бросали в воду – если шел ко дну, то признавался невиновным, если выплывал – виновным [3, с. 467–468]).

V. **Вода** – целебное средство:

1. **Вода** изначально от природы обладает целебными свойствами.

Пословица *чистая вода – для хвори беда* (чистота убивает микробы и избавляет от болезни) звучит как лозунг, призыв к чистоте не только физической, но и нравственной. Внутренняя форма непосредственно связана с актуальным значением, фразеологический образ свидетельствует о невозможности существования вредных микроорганизмов в чистой воде.

Во фразеологизмах *минеральная вода* (целебная вода, содержащая в растворе ископаемые вещества); *поехать на воды* (отправиться лечиться на минеральные источники, чтобы поправить здоровье) компонент **вода** рассматривается как существующее в природе соединение, содержащее в растворе ископаемые вещества [1, с. 218], которые оказывают полезное действие на человека.

2. Целебными свойствами **воду** наделяет мифическое мышление человека.

ФЕ *живая вода* (1) мифическая чудодейственная жидкость, возвращающая жизнь мертвому телу (сказоч.); 2) всё, что одухотворяет, благотворно действует, пробуждает); *святая вода* (по религиозным представлениям: освященная вода, обладающая исцеляющей силой) репрезентируют мифологическое представление о видах **воды**, в зависимости от которых она проявляет чудодейственные свойства.

VI. **Вода** – средство разъединения, разделения.

Поговорки *не разлей вода; водой не разольешь* (в тесной дружбе; относясь друг к другу с глубокой привязанностью; в полном единении; неразлучные) являются народной языковой шуткой, оксюмороном, построенном на внутренней несовместимости образов. Обычно **водой** пытаются разлить вцепившихся друг в друга в драке людей или дерущихся животных. Значение фразеологизма основано на уподоблении отношений между людьми (дружба) свойствам **воды** как целостного нераздельного вещества.

VII. **Вода** – жидкость, наделенная магическими свойствами.

Актуальное значение ФЕ *как (будто, словно, точно) в воду глядел* (будто знал заранее) предсказания чего-либо основано на её внутренней

форме, которая напоминает нам о том, что в старину, желая узнать что-нибудь наперед, человек мог, глядя на собственное отражение в озере или ковше с **водой**, используя специальные наговоры, якобы «считывать» свою судьбу, предугадывать ход событий [7, с. 122].

VIII. **Вода** – вещество, используемое человеком в хозяйственных целях.

Фразеологизм *лить воду на мельницу* (помогать, способствовать своими словами, действиями кому-либо, часто невольно, нередко в ущерб себе) путем метафорического переноса использования **воды** мельниками (эффективность работы мельничного колеса зависит от интенсивности движения потока воды, его вращающего) символизирует помощь кому-либо в его начинаниях.

IX. **Вода** в большом скоплении может представлять собой какой-либо водоём.

1. **Вода** является ареалом обитания живых существ.

Паремия *как рыба в воде* (свободно, непринужденно, хорошо (чувствовать себя где-либо)) благодаря прозрачности внутренней формы, которая отражает жизнеспособность таких существ, как рыбы, только в водной стихии, приобретает актуальное значение раскованности, непринужденности кого-либо в каком-то определенном месте.

2. **Вода** как глубокий водоём, в котором можно утонуть, исчезнуть без следа.

Сравнение в ФЕ *как (будто, словно, точно) в воду канул* (кто-либо (что-либо) исчез(ло) бесследно, пропал(ло)) основано на образе упавшего в **воду** и бесследно исчезнувшего камня.

X. **Вода** – прозрачная жидкость.

Во фразеологизме *чистой (чистейшей, первой, лучшей) воды* (самый настоящий, доподлинный, истинный) **вода** является средством обозначения чистоты окраски, блеска, прозрачности драгоценного камня, который сравнивается с чистой **водой** по указанным ранее параметрам.

В ходе данного анализа удалось выделить семантическое поле ФЕ с компонентом **вода** и рассмотреть ряд тематических групп, входящих в его состав.

В народном сознании существует представление о **воде** как о жидкости, имеющей различ-

ные свойства; как о водоёме, природной стихии и важнейшем средстве существования.

Проведенное исследование семантических полей фразеологизмов и паремий с компонентом *вода* в русском языке показало особенности соотношения их внутренней формы и актуального значения.

Рассмотренные примеры свидетельствуют о том, что определенные компоненты внутренней формы могут входить в состав фразеологического значения, не переосмысливаясь. Внутренняя форма может служить базой для переносного фразеологического значения. В этом случае фразеологическое значение основывается на метафорическом переносе и на сравнении.

Библиографический список

1. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х т. – М.: Русский язык, 1978. – Т. I. А-З, 1978. – 699 с.
2. *Мелерович А.М., Мокиенко В.М.* Семантическая структура фразеологических единиц современного русского языка. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2008. – 484 с.
3. *Мелерович А.М., Мокиенко В.М.* Фразеологизмы в русской речи: словарь. – М.: Русские словари: Астрель: АСТ, 2005. – 853 с.
4. *Мокиенко В.М., Ермолаева Ю.А., Зайнуллинов А.А.* и др. Словарь русских пословиц. – М.: Астрель: АСТ, 2007. – 383 с.
5. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. – М.: ООО «Издательский дом «Оникс 21 век»: «Издательство «Мир и образование», 2004. – 896 с.
6. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. / Под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1985–1988. – Т. I. А-Й, 1985. – 696 с.
7. Толковый словарь крылатых слов и выражений / Автор-составитель А. Кирсанова. – М.: Мартин, 2007. – 320 с.
8. Фразеологический словарь русского литературного языка / Сост. А.И. Фёдоров. – М.: Издательство АСТ, 2001. – 720 с.
9. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова. – М.: Советская энциклопедия, 1968. – 543 с.
10. *Яранцев Р.И.* Словарь-справочник по русской фразеологии. – М.: Рус. яз., 1985. – 304 с.

ЯЗЫКОВЫЕ СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ МОДАЛЬНОСТИ В НОВОСТНОМ ДИСКУРСЕ АМЕРИКАНСКОЙ ПРЕССЫ (диахронический аспект)

Диахронический подход к изучению категории модальности позволяет выявить особенности функционирования данной категории и связанную с ней позицию адресанта в каждом из периодов и обозначить основные тенденции ее развития в течение XX века.

Ключевые слова: новостной дискурс, модусная категория модальности, модальные значения реальности / ирреальности, возможности / необходимости, адресант (журналист).

Описывая различные события в СМИ, адресант или другое лицо, являющееся источником информации, помещают их в реальный или ирреальный мир, характеризуют те или иные действия как возможные, желательные, необходимые или обязательные для совершения. Таким способом они выражают соответствующее модальное значение.

В современной лингвистике семантический объем понятия модальности является довольно широким, охватывая как модальность, выраженную в пропозитивной основе высказывания, так и различное окружение пропозиции (коммуникативный модус): модус говорения, знания, мнения, оценки [4].

Анализ современных литературных источников позволяет выделить несколько подходов к изучению модальности:

- модальность в традиционном понимании (Н.Ю. Шведова, В.З. Панфилов, Г.А. Золотова);
- модальность в терминах структуры «модус – диктум» (Ш. Балли, Е.М. Вольф, И.М. Кобозева);
- модальность как модусная категория (Т.В. Шмелева, О.А. Кобрин);
- модальность как комплекс функционально-семантических полей (А.В. Бондарко, Е.И. Беляева, Л.А. Бирюлин, Е.Е. Корди);
- модальность как когнитивное пространство (А.В. Зеленщиков, Н.Ю. Павловская).

В нашем исследовании модальность рассматривается как модусная категория, выражающая отношение пропозитивной основы содержания высказывания к действительности с точки зрения субъективно-оценочной позиции говорящего.

Следует сказать, что в рамках модусной категории модальности формируется большое количество частных значений: реальности, желательности, возможности, вероятности, необходимости, предположительности, достоверности и др. [3, с. 92].

Предлагаем рассмотреть в диахронии модальные значения реальности / ирреальности, возможности / необходимости и языковые средства их объективации в новостном дискурсе американских газет *Washington Post* и *New York Times* в пропозициях со значением прямой эвиденциальности.

Необходимо отметить, что в таких пропозициях источником информации выступает зрительное, слуховое или интеллектуальное восприятие, а также логический вывод или оценивающая деятельность адресанта (журналиста).

По признакам реальности / ирреальности говорящий характеризует отношение пропозитивной основы содержания высказывания к действительности. Данное отношение может быть представлено в значениях актуальности / потенциальности (возможности, желательности, необходимости) [5, с. 59].

В новостном дискурсе всех периодов исследования реализуется отношение содержания высказывания по признаку реальности в узком и широком смыслах.

Отношение содержания высказывания по признаку реальности в узком смысле выражается в нижеследующих значениях.

1. В значении актуальности в собственном, первичном смысле в ситуациях настоящего актуального с признаками наблюдаемости, восприятия действия и референцией участников события. Следует отметить, что данное значение не объективируется в новостном дискурсе, поскольку для новостного сообщения в прессе не актуальна сфера прямого наблюдения. Однако с помощью глагола в *Present Continuous* в новостном дискурсе всех периодов исследования обозначается действие, которое происходит непосредственно в момент говорения, а в течение более протяженного периода времени (*e.g. these days, this week*):

The Lion Brewery property is being used at present for making one-half per cent beer, operating a garage, an ice plant and a dyeing establishment. (NYT February 22, 1920)

Democrats are trying to transform their longstanding role as opponents of sweeping tax cuts into a new one as guardians of the nation's long-term fiscal health, but have only partially muted their calls for expanded social programs. (NYT March 9, 1998)

2. В значении актуальности в ситуациях настоящего неактуального с признаками постоянства, регулярности действия и референцией участников события для обозначения положения дел в настоящем. Данное значение объективируется через глагол в *Present Indefinite*:

The young Eisenhower's first home is on the second floor of an antiquated, half-timbered building that is 70 years old and looks like a Tudor cottage with elephantiasis. (NYT February 24, 1969)

At the top of the Gore pyramid are three savvy operators who have occasionally found themselves immersed in controversies in the past. (WP April 21, 2000)

3. В значении актуальности, отнесенной к прошлому – то, что было актуальным, наблюдаемым. В пропозициях со значением прямой эвиденциальности данное значение отображает достоверную осведомленность адресанта о реализации или нереализации глагольного действия.

Основным языковым средством объективации данного значения является глагол в *Past Simple* для обозначения действия (события) или последовательности действий, локализованных во времени, часто с указанием даты произошедших событий и референцией участников события:

A downward revision of the postal rates calling for a restoration of the 1921 changes was approved yesterday by the House in unanimously passing the Griest bill. (WP April 3, 1928)

It was a long day of conversation and ceremony for the President. He lunched with Queen Elizabeth II at Buckingham Palace, laid a wreath at the Tomb of the Unknown Warrior at Westminster Abbey, made an unscheduled visit to the House of Commons and had two long sessions with Prime Minister Wilson at 10 Downing Street. (NYT February 26, 1969)

Ten years ago, Congress required states to establish computerized systems to collect court-ordered child support payments from non-custodial parents. (WP March 6, 1998)

Кроме того, возможна актуализация данного значения через *Present*, *Past Perfect*, когда адресант осознает событие как (давно) свершившийся факт, а также *Past Continuous* для обозначения действия (события), которое воспринималось адресантом или происходило в определенный момент в прошлом:

Although the weather reports were more favorable at midnight than for several days, they were not sufficiently promising to enable the German plane Bremen to start its transatlantic flight Monday morning. (WP April 2, 1928)

In new action US infantrymen who had gone out to rescue the crew of a downed marine helicopter clashed Thursday with entrenched North Vietnamese troops. (WP August 1, 1969)

Washington has long been worried about Russian nuclear cooperation with Iran. (NYT March 9, 1998)

Модальное значение реальности в широком смысле представлено в языковом содержании пропозиций новостного дискурса всех периодов, относящихся к будущему времени. В таких ситуациях будущее действие пока еще не является фактом объективной реальности и может быть представлено как намерение, план одного из участников события совершить какое-либо действие.

Данное значение актуализируется через глагол в *Future Simple*:

Premier Millerand will leave Paris for London Sunday morning. (NYT February 21, 1920)

Service will be resumed on Monday. (WP January 1, 1969)

Mr. Gingrich will also continue to raise money for Republican candidates. (NYT January 4, 1999)

Необходимо отметить, что возможна объективация будущего запланированного действия через глаголы *to schedule*, *to plan*, употребляемые в *Present Simple*. Случаи такого употребления отмечены в пропозициях дискурса 1960-х и 1998–2000-х гг. Например:

An additional meeting with Mrs. Gandhi is scheduled to take place Friday morning before Mr. Nixon flies to Lahore, Pakistan. (WP August 1, 1969)

In April, he is scheduled to spend almost a week in South Africa. (NYT March 12, 1998)

Today, Coelho plans to announce several staff changes, aimed in part at improving the campaign's communications effort. (WP April 21, 2000)

В некоторых ситуациях осуществление будущего действия может быть детерминировано

выполнением каких-либо условий, которые выражаются через придаточное предложение в *Present Simple* с союзами времени *when, before, until, after*, условия *if, should*:

These two districts will play but a small part in deciding the control of the convention until the Polk and Woodbury county delegates are seated. (WP April 8, 1928)

The United Federation of Teachers will ask the Board of Education for a basic salary scale of \$9,000 to \$18,000 a year when its new contract demands are submitted next week. (NYT February 26, 1969)

Модальное значение ирреальности реализуется в новостном дискурсе всех трех периодов в довольно редких случаях. В данном значении выражается гипотетичность связи объекта и признака, осуществление которой могло бы быть детерминировано отсутствующим в момент речи условием.

Такое модальное значение объективируется морфологической формой сослагательного наклонения, выраженного сочетанием модальных глаголов *would, could* с *Indefinite* или *Perfect Infinitive*. В случае с *could* воображаемая ситуация еще менее вероятна:

If she were not known to the lawyer and detective she would have to pay cash in advance. (NYT March 5, 1920)

He could have received the death penalty if convicted. (NYT March 10, 1998)

A meteorological rule of thumb is that every inch of rain would have been a foot of snow. (NYT January 4, 1999)

Модальные значения возможности и необходимости в плане анализа модальной семантики относятся к сфере потенциальности. «С лингвистической точки зрения потенциальность — это способность вещи (ситуации в целом) быть не тем, что она есть, т.е. способность к изменению с точки зрения субстанции, качества, количества и места» [5, с. 75].

Потенциальные ситуации возможности и необходимости рассматриваются как оценочные, поскольку они отражают оценку говорящим способа существования связи между субъектом предметной ситуации и его признаком. При этом субъектом оценки выступает сам адресант (журналист). Объект оценки составляет некоторая предметная ситуация, которая характеризуется признаками нефактичности и волюнтаристичности. Основанием оценки предметной ситуации выступают объективно существующие или

субъективно представленные говорящим обстоятельства (детерминирующие факторы), определяющие возможность или необходимость реализации данной ситуации и влияющие на характер этой реализации.

Модальное значение возможности является характерным для новостного дискурса всех периодов исследования. Однако наибольшей частотностью выражения данного значения отличается дискурс 1998–2000-х гг.

Оценивая ситуацию как потенциально возможную, адресант основывается на нижеследующих детерминирующих факторах:

1. Физические или психические свойства, черты характера, система взглядов и убеждений, умения и навыки субъекта. При этом возможность осуществить действие может быть обусловлена как постоянным свойством субъекта / объекта, так и временным состоянием. При наличии вышеперечисленных факторов возможность определяется как внутренняя. Основными языковыми средствами актуализации данного значения являются модальный глагол *can, could* (как форма прошедшего времени), его эквивалент *be able / unable to*, существительное *ability*, в редких случаях глагол *to manage*:

He was to visit 10 Downing Street twice daily and learn what had been accomplished and would then hold conferences at the Foreign Office with the newspaper men and satisfy their curiosity as well as he could. (NYT February 21, 1920)

In addition his force will be able to select the four delegates at large to complete the national convention. (WP April 8, 1928)

His early housecleaning and verbal missteps sparked speculation Coelho would not last, but he demonstrated an ability to manage and is now moving to reassert his authority and prominence. (WP April 21, 2000)

2. Внешние обстоятельства постоянного или временного характера:

а) служебные, юридические, социально-нравственные нормы общества, которые распространяются на сферу субъекта в силу его принадлежности к определенному социуму; возможность определена как деонтическая; данное значение объективируется через модальный глагол *can, could* (как форма прошедшего времени):

The clause has often been used to limit the scope of civil or criminal court cases on Congressional actions, and can extend to Congressional staff

members as well as members of Congress. (NYT March 10, 1998)

A 14-year-old girl had been raped, leaving her pregnant and with nowhere to go. She could not return home. "Her oldest brother said he would kill her for dishonoring the family", Mrs. Elmaghnaoui said. (NYT March 9, 1998)

б) обстоятельства несоциального характера, к которым относятся ситуация, объективные законы природы; возможность определяется как не-деонтическая; данное значение выражается через модальный глагол *can, could* (как форма прошедшего времени), *to be able to*:

In conducting a summit meeting with leaders of the world's most populous nation immediately after the Paula Jones trial, Mr. Clinton will be able to demonstrate that he is absorbed in his official duties, which has been the White House strategy for deflecting charges about his personal life. (NYT March 12, 1998)

Motorists can thank declining crude oil prices, stiff competition among refiners and distributors, the Asian financial crisis and an unusually warm winter in North America and Europe for the break in gas prices. (WP March 10, 1998)

Оценивая ситуацию как потенциально необходимую, адресант руководствуется следующими детерминирующими факторами:

1) различного рода обстоятельства, сложившаяся ситуация; языковыми средствами актуализации данного значения являются модальные глаголы *have to, must* для обозначения долженствования, действий, жестко детерминированных обстоятельствами, реже *need* для обозначения необходимости:

His part of the forthcoming communication has to do with the aspects of the problem affecting broad policy. (NYT February 22, 1920)

A couple hundred more, some of them unharmed by the water that spread across this flat city as if it were milk spilling across a tabletop, will needed to be demolished to make way for a large new dike. (NYT Monday 9, 1998)

Three Houston teachers and an administrator had to resign after they erased wrong answers and wrote in right ones. (WP April 21, 2000)

2) социальные установки, определенные обязанности субъекта, моральный долг, этические нормы, правила поведения; необходимость определена как деонтическая; данное значение выражается через модальный глагол *must*:

Mr. McDougal's secret testimony will almost certainly be part of the report that must be filed by the Whitewater independent counsel, Kenneth W. Starr; at the end of the investigation to the Federal appeals court that appointed him. (NYT March 9, 1998)

The Governor and legislative leaders must also grapple with the main business of Albany, adopting a state budget. (NYT January 4, 1999)

3) запланированность, намеренность действия; данное значение объективируется через *to be to* – эквивалент модального глагола *must*:

The ruling by Governor Ryokichi Minobe is to take effect next year and will end all government-sponsored horse-racing as well as bicycle, motorbike and motorboat races in Tokyo. (NYT March 2, 1969)

Mr. Landow is to be interviewed on Monday by FBI agents from the independent counsel's office about his dealings with Ms. Willey. (NYT March 16, 1998)

Таким образом, в новостном дискурсе в сфере актуальности прослеживается тенденция описания реальных действий (событий), представленных в большинстве случаев либо как прошедшие действия, локализованные во времени, с референцией участников события, либо как свершившийся факт.

В сфере потенциальности действия описываются как возможные или необходимые, совершение которых обусловлено определенными детерминирующими факторами. Возможность совершения действия чаще всего определяется физическими или психическими свойствами, умениями и навыками субъекта / объекта, служебными, юридическими, социально-нравственными нормами общества, а также сложившейся ситуацией. Необходимость совершения действия детерминирована определенными обязанностями, моральным долгом субъекта, различными обстоятельствами, а также запланированностью самого действия.

Библиографический список

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1955. – 416 с.
2. Кобозева И.М., Сунь Шуфан. Иллокутивная функция высказывания и модальность предложения // Вестник Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. – 2004. – №5. – С. 129–140.
3. Кобрин О.А. Модусные категории как способы выражения субъективного отношения че-

ловека к высказыванию // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2006. – №2. – С. 90–100.

4. Романова Т.В. Взаимосвязь категорий модальности – оценочность – эмоциональность в текстовой репрезентации (по материалам современной исповедальной прозы) // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2006. – №3. – С. 71–77.

5. Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность / А.В. Бондарко, Е.И. Беляева, Л.А. Бирюлин, Е.Е. Корди. – Л.: На-

ука, 1990. – 262 с.

6. Шмелева Т.В. Смысловая организация предложения и проблема модальности // Актуальные проблемы русского синтаксиса / Под ред. К.В. Горшковой, Е.В. Клобукова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 78–100.

7. Alexander L. G. Longman English Grammar. – Longman Publishing, New York, 2004. – 374 p.

8. Virginia Evans Round-up Grammar Practice 6. – Pearson Education Limited, England, 2003. – 268 p.

УДК 808.2

П.П. Виноградова

ЭТНОЯЗЫКОВАЯ СПЕЦИФИКА НАИМЕНОВАНИЙ ВЫПЕЧНЫХ ИЗДЕЛИЙ В ГОВОРАХ КОСТРОМСКОЙ ОБЛАСТИ (на материале названий пирогов, мотивированных видом начинки)

Для русских говоров характерно многообразие названий пирогов, мотивированных видом начинки: картофельник, рыбник, грибник, ягодник и т.д. Большинство исследуемых наименований, зафиксированных в костромских говорах, имеет междialeктный характер. Однако прослеживается ряд лексико-семантических особенностей (в основном в северо-восточных районах области), связывающих костромские говоры с более архаичными говорами Русского Севера.

Ключевые слова: диалектология, лексикология, этнолингвистика, лингвистическая география.

Сваты ходят по кругам, приглашают к пирогам.

Полинарь – луковик, а Одарье – муковик,

Предьке – с земляничкою, Светке – с черничкою...

Ефим Честняков

Исследуя наименования выпечных изделий, Л. Кितिцына, член Костромского общества по изучению местного края (КНОИМК), писала, что в Костромской губернии «основным видом печенья из муки является ржаной кислый хлеб. Кроме того, имеется масса разных печений кислых, полукислых, пресных различных форм и размеров» [2, с. 92]. Среди них особое место занимают пироги – самые желанные гости на крестьянском столе, особенно праздничном. Основным атрибутом пирогов является наличие начинки. Именно в значении ‘выпечное изделие с начинкой’ слово *пирог* зафиксировано современными словарями русского литературного языка [6, т. 5, с. 1211; 9, с. 446].

Для Костромского края, как и для всей центральной территории Европейской части России, важной особенностью является многообразие начинок, делающее пироги питательной и разнообразной пищей. «В пирог всё завернёшь», – говаривал русский крестьянин [7, т. 3, с. 112]. И действительно, в зависимости от сезона начинкой для

пирога могут служить любая каша, варёные или жареные овощи, фрукты, ягоды, грибы, рыба, мясо, яйца, творог, каша [4, с. 104]. В Костромской губернии начала XX века «в обыкновенные дни пироги “чинили” мятым картофелем, луком, капустой, грибами сухими, солёными, брюквой, морковью, кашей пшённой, гречневой и ячной, крупой мочёной или смешанной с вытопками от сала» [2, с. 95–96]. Поэтому и для говоров Костромской области, и для других русских говоров характерно название всего пирога по начинке.

В данной статье исследуются структурно-семантические особенности и ареальная дистрибуция наименований пирогов, получивших своё название по начинке, в говорах Костромской области с опорой на этнографические данные.

Среди исследуемых наименований самой многочисленной в костромских говорах (под костромскими говорами в данной статье понимаются говоры Костромской области) является группа лексем, мотивированных названиями овощей, служащих начинкой для пирога: *картофельник*,

карто́вник, карто́зник, карто́сник; капу́стник, капу́стничек; лу́ковник, лу́ковик, лу́квенник; гала́ношник, гала́нник. Согласно историко-этнографическим данным именно картофель, капуста, лук и брюква – овощи, дающие высокий урожай даже в севернорусской зоне и хорошо хранящиеся зимой, – были самыми распространёнными в Костромской губернии [5, с. 35].

Наименования пирогов с картофельной начинкой в костромских говорах представлены целым рядом наименований: *карто́фельник, карто́вник, карто́зник, карто́сник*: «Самый простой пирог – картофельник, и канители с ним меньше – только картошку размять» (Нерехт. р-н.); «Напекла пирогов с грибами да картовешиков» (Шарьин.; Мантур., Красн., Межев., Судисл., Антроп., Буйск. р-ны). В юго-западных районах Костромской области так называют как закрытые, так и открытые пироги, на северо-востоке области это обычно открытые пироги: «Раскатывали небольшой пласт теста и выкладывали на него варёную толчёную картошку с луком. Края немножко загибали. Вот и картовники» (Вохом. р-н). Это же значение ‘лепёшка с загнутыми краями и картофельным верхом, ватрушка’ встречаем в вологодских говорах у лексем *карто́вник, карто́вну́ха, карто́вуха, карто́ну́шка, карто́фельник* [10, 1987, с. 41]. Южнее подобных номинаций гораздо меньше: в ЯОС исследуемые наименования не представлены, по данным СОГ в орловских говорах только в одном районе фиксируется номинация *карто́шечник* ‘пирог, начинённый картофелем’ [12, вып. 5, с. 21; 16, вып. 5, с. 22]. СРНГ область бытования рассматриваемых лексем в значении ‘пирог с картофельной начинкой’ очерчивает северными и северо-восточными регионами [14, вып. 13, с. 101–103].

Пирог с капустой в костромских говорах называют *капу́стник, капу́стничек*: «В капустники завёртываем прожаренную капусту» (Павин. р-н); «Заверни капустничков-то, тёпленькие» (Шарьин. р-н); «Лучше всего у меня капустники получаются» (Пыщуг.; Кологр., Мантур. р-ны). Лексема *капустник* в значении ‘огород, засаженный капустой’ встречается в памятниках письменности с 1150 г. [13, т. 1, с. 1195]. Г.В. Судаков отмечает, что это же наименование в значении ‘пирог с капустой’ упоминается в севернорусских текстах с конца XVI века: «Капустники да пиво сыченное» (1590 г.), «Спросила её Ксенью для чего де ты капусту сечёшь и она Ксенья ей вдове Федо-

сье сказала, что на капустники» (1703 г.) и предполагает изначальную территориальную ограниченность этого слова [4, с. 105]. Действительно, согласно данным СРНГ лексема *капустник* в значении ‘пирог с капустой’ встречается только на территории севернорусских и среднерусских говоров [14, вып. 13, с. 60].

Повсеместно в говорах Костромской области распространены наименования *лу́ковник, лу́ковик, лу́квенник*: «На праздник-от готовки много было: соленья припасёшь, луковник испекёшь, зимой-то и студени сварить, брусёны поставишь» (Красн. р-н); «Луковники на сенокос готовили» (Судисл. р-н), «Луковики-ти нынче какие вкусные удались» (Вохом.; Антроп., Мантур., Межев., Поназ., Шарьин., Нерехт., Костр. р-ны). Впервые наименование *луковник* встречается в «Домострое»: «А на Великий пост среди мучного постные блюда: блины да луковники, да левашники, да пироги подовые с маком» [4, с. 105]. Согласно данным СРНГ эти лексемы распространены повсеместно в русских говорах [14, вып. 17, с. 189]. Однако областные словари отражают неоднородность ареального распространения этой лексемы. Например, в Словаре орловских говоров наименование пирогов с корневой морфемой -*лук-* не фиксируются, по данным Ярославского областного словаря в ярославских говорах встречается лексема *лу́квенник*, в Словаре же вологодских говоров мы находим несколько наименований пирогов с луком: *лу́ковик, лу́коватик, лу́ковёчник, лу́ковичник, лу́ковник* с указанием на широкий ареал распространения этих лексем [16, вып. 6, с. 18; 10, 1990, с. 54]. В Костромском крае *лу́ковником* называют разнообразные блюда из лука: похлёбку из одного лука, из лука и ягод (брусники, клюквы); бруснику, запаренную в печке с луком; холодный квас с луком; «пареный» (запечённый) лук, но чаще всего это наименование используют при номинации пирогов с луком.

В XVI или XVII веке из Голландии на север России была завезена брюква [14, вып. 6, с. 105]. В словаре Фасмера указывается, что название этого овоща заимствовано в славянские языки из немецкого языка, но в разных местностях он мог называться *немка* (моложск.), *галанка* (олонецк.), *шведка* (костромск.) [15, т. 1, с. 224]. Согласно данным картотеки КОС наименования с корнем -*галан-* (*галаношник, гала́нник*) характерны для северо-востока Костромской области: «Галанош-

ники-то сладкие получаются» (Павин. р-н), «Делали галанники: галанку парили в печё, потом толкли толчком в чугушке, потом в тесто закручивали» (Вохом. р-н). В СРНГ названия брюквенных пирогов с корневой морфемой -галан- не отражены. Там, однако, в значении 'пирог с начинкой из брюквы или репы' зафиксировано наименование *брюковник* с пом. Волог., Арх., Перм. [14, вып. 3, с. 222]. В костромских говорах встречается только адъективное сочетание *брюквенный (брюквенный) пирог*: «Пирог-то брюквенный какой вкусный» (Нерехт. р-н). Видимо, пироги с брюквой характерны в основном для севера Европейской части России, в центральных регионах из этого овоща готовили запеканки, супы, каши. В словарях южнорусских говоров слова с корнем *галан-* и *брюкв-* практически не фиксируются, а в Словаре воронежских говоров оговорено, что говорам известна лексема *брюк-ва*, «но сам овощ практически не сеют и чаще брюквой называют свёклу» [11, вып. 1, с. 150].

Пирог с начинкой из моркови в костромских говорах называют *морковником*: «Морковники-ти часто пекли» (Костр. р-н). Так же в костромских говорах называют запеканку из моркови и морковный суп. Другие областные словари, за исключением Словаря Даля, данное наименование не фиксируют. Даль в словарной статье «Постный стол» приводит и другие наименования пирогов с овощной начинкой: *репник, свекольник* [7, вып. 3, с. 345]. Пироги с такими начинками известны и в Костромском крае, хотя и не зафиксированы их специальные названия: «Лепёшки печь – всякие... Пироги тоже всякие, особенно хорошие, если муки положить немножко, а побольше галани, да репы и ягод» (Е. Честняков. Шабловский тарантас) [1, с. 23].

Иногда в качестве начинки использовали варёный горох, и тогда пироги называли *гороховики* (Чухл., Шарьин. р-ны). В СРНГ значение 'пирог с начинкой из гороха' имеют также наименования *гороховичок, горохоёк, горóшечник* [14, вып. 7, с. 66, 69]. Хотя чаще *гороховиками*, видимо, называли небольшие хлебцы из гороховой муки [7, т. 1, с. 382; 14, вып. 7, с. 66].

В лесной зоне, к которой относится и территория Костромской области, начинкой, особенно летом, часто служат грибы и лесные ягоды. Пирог с грибами в Костромской области называли *грибник, грибо́вник, грибо́вик*: «Летом грибники печём разные» (Антроп.; Галич., Нерехт.

р-ны). Эти наименования характерны для севернорусских и среднерусских говоров [14, вып. 7, с. 141; 16, вып. 3, с. 108]. На территории Русского Севера пироги с грибной начинкой часто называют *губники* (от *губы* – 'грибы') [10, 1990, с. 54]. Эта лексема встречается и в северо-восточных вохомских говорах Костромской области. По данным областных словарей специальные наименования для пирогов с грибной начинкой характерны в основном для северной и северо-восточной территорий Европейской части России. В СВГ и ВОС, например, мы видим целую систему производных с корневыми морфемами *-губ-* и *-гриб-*, имеющих широкую зону распространения. В костромских говорах фиксируются в основном лексемы с корнем *-гриб-*. В СРНГ локализация «грибных» наименований пирогов достаточно чётко очерчивается территорией Архангельской, Вологодской, Псковской, Тверской, Новгородской областей [14, вып. 7, с. 141]. Эти данные могут быть дополнены сведениями о фиксации этих наименований в говорах Костромской области.

Одним из популярных видов «летних» пирогов в Костромском крае, как и других регионах лесной зоны, являются *ягодники*, которые обычно пекли открытыми: «Уж ягодник не стряпашь, одни грибы в лесу» (Межев. р-н), «Мы ягодник летом пекли, когда всё созреет: и клубника, и малина, и сморода» (Сусан.; Павин. р-ны). Л. Кितिцына пишет, что в Костромской губернии начинкой ягодного пирога служат «ягоды свежие, пареные и сушёные: малина, черника, рябина, калина, брусника и черёмуха» [2, с. 96]. В Словаре Даля встречаются такие наименования ягодных пирогов, как *малинник, брусничник, калинник, черничник*. В картотеке Костромского областного словаря зафиксировано название пирога с черникой – *черни́чник*: «Шипко уж я черничники люблю» (Вохом. р-н).

Одним из любимых пирогов в речном, озёрном Костромском крае является пирог с рыбой – *ры́бник*. Эта лексема имеет в костромских говорах два значения: 1) 'большой пирог из дрожжевого теста, внутри которого рыба запекается целиком': «Из крупной рыбы пекли рыбники. Обязательно запекали леца в ржаном тесте. Тесто клали на капустный лист, а леца помещали так, чтобы выставлялись из теста голова и хвост. Рыбник ели горячим: от пирога поднимался вкусный пар, пахло и рыбой, и хлебом ржаным. Съешь – и пальчики оближешь» (Ант-

роп.; Гвалич., Поназ., Вохом. р-ны); 2) 'закрытый пирог с рыбной начинкой': «Загни-ко рыбник» (Вохом. р-н); «Сперва тесто раскатают, потом рыбу наложат, рыбы-то не жалели, чтобы вкусней были» (Шарьин.; Поназ., Парф., Вохом., Костр., Нейск., Пыщуг., Кологр., Буйск. р-ны). В костромских говорах встречаются описательные наименования пирогов с рыбой – *рыбник из леца* (Антроп. р-н), *рыбник из щурёнка* (Вохом. р-н). То же – в литературном языке: *рыбник из сёмги, тресковый рыбник* [6, т. 12, с. 1608].

Лучшей начинкой для пирога, наряду с рыбной, считалась в Костромском крае начинка из мяса. Пирог с мясной начинкой назывался *мясник*: «У соседки ела мясник, только она его с ливером делала» (Сусан. р-н), «Колька мой цай любил с картофельниками или мясниками кушать» (Межев. р-н), «Забьём хрюху – мясник сделаем» (Судисл.; Костр. р-ны).

Однако более распространены в Костромском крае наименования пирогов с начинкой из куриного мяса – *курник*, *курничий пирог*, *курёник*, *курёнь*: «А если в начинку курятины бросить – куреники будут» (Макар., Костр., Нерехт. р-ны); «Я в начинку-то лук кладу, так курник вкусней» (Чухл.; Судисл., Галич., Буйск. р-ны). Г.В. Судаков указывает, что слово *курник* существует в русском языке с конца XVI века и уже в старые времена начинкой для этого пирога могло быть любое мясо [4, с. 105]. Сейчас лексема широко распространена в говорах.

Хотя для русских говоров характерно название всего пирога по начинке (пирог с капустой – *капустник*, пирог с луком – *луковник*, пирог с картофелем – *картофник*), можно согласиться с И.С. Лутовиновой, отмечающей, что в говорах наиболее распространены двусоставные названия пирогов, где определение выполняет основную роль в названии выпечного изделия [3, с. 118]. Это справедливо и для говоров Костромской области: «К столу гости приходят. Пирог в первую очередь. Напечёт бабка, бывало, целый угол пирогов. Три начинки: с грибами, с капустой и сладких» (Костр. р-н); «Белые-ти делали тожсо со всем. Изуму раскатаешь, насыплешь да и сделаешь пироги. А ржаные с луком-от пекли. Со всем раньше-то пекли: из моркови, с ягодами с какими-от наносим. Там всё брусника большо-от идёт. С ягодам-то ватрушкой, то так» (Макар. р-н).

В целом можно сказать, что большинство зафиксированных в костромских говорах названий

пирогов, мотивированных видом начинки, имеет междialeктный характер. Однако прослеживается ряд лексико-семантических особенностей (в основном в северо-восточных районах области), связывающих костромские говоры с более архаичными говорами Русского Севера.

Библиографический список

1. Живое поунженское слово: Словарь народно-разговорного языка Е.В. Честнякова / Под ред. Н.С. Ганцовской. – Кострома, 2007.
2. Китицына Л. Хлеб: Из материалов по народному питанию Костромского края // Труды КНО. – 1927.
3. Лутовинова И.С. Слово о пище русской. – СПб.: Авалон, 2005.
4. Судаков Г.В. Живое русское слово. – Вологда, 2002.
5. Федосов А. Огородничество Костромского края: Труды Костромского научного общества по изучению местного края. Вып. XXXIII. Кострома. 1924 г. Стр. 81–86 // Губернский дом. – 1998. – №3. – С. 33.
6. Словарь современного русского литературного языка. Т. 1–17. – М., Л., 1948–1965.
7. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1–4. – М., 1995.
8. Картоотека Костромского областного словаря (Рукопись, хранится на кафедре русского языка КГУ им. Н.А. Некрасова).
9. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1985.
10. Словарь вологодских говоров. Вып. 1–8. – Вологда, 1983–1999.
11. Словарь воронежских говоров. Вып. 1. – Воронеж, 2004.
12. Словарь орловских говоров. Вып. 5–10. – Орёл, 1992–1999.
13. Срезневский И.И. Материалы для Словаря древнерусского языка по письменным памятникам. Т. 1–3. – СПб., 1893.
14. Словарь русских народных говоров. Вып. 1–41. – М.; Л., 1965–2007.
15. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Т. 1–4. – М., 1965–1973.
16. Ярославский областной словарь. Вып. 1–10. – Ярославль, 1981–1991.

Принятые сокращения названий районов Костромской области

Антроп. – Антроповский, Буйск. – Буйский, Вохом. – Вохомский, Галич. – Галичский, Ко-

логр. – Кологривский, Костр. – Костромской, Красн. – Красносельский, Макар. – Макарьевский, Мантур. – Мантуровский, Межев. – Межевской, Нейск. – Нейский, Нерехт. – Нерехтский,

Парф. – Парфеньевский, Поназ. – Поназыревский, Пыщуг. – Пыщугский, Судисл. – Судиславский, Сусан. – Сусанинский, Чухл. – Чухломский, Шарьин. – Шарьинский.

УДК 811.111'367

Т.Г. Волошина

ФОРМАЛЬНАЯ И КОММУНИКАТИВНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЛИПРЕДИКАТИВНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ С ПАРАТАКСИСОМ И ГИПОТАКСИСОМ В ДИАЛОГИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ КИНОСЦЕНАРИЕВ

В рамках данной статьи предпринимается попытка рассмотреть полипредикативное предложение с паратаксисом и гипотаксисом с точки зрения соотношения формального и коммуникативного аспектов синтаксиса в диалогических текстах киносценариев США. Результаты исследования проиллюстрировали продуктивные модели полипредикативных предложений с паратаксисом и гипотаксисом, которые реализуют обширный информационный потенциал в текстах киносценариев.

Ключевые слова: полипредикативное предложение, паратаксис, гипотаксис, текст киносценария, диалог.

Целью данной статьи является исследование полипредикативного предложения с паратаксисом и гипотаксисом с точки зрения соотношения формального и коммуникативного аспектов синтаксиса. Актуальность исследования обусловлена необходимостью дальнейшего изучения полипредикативного предложения, как в рамках собственной парадигматики, так и текстовой синтагматики.

С середины XX века появилось много работ, посвященных исследованию различных аспектов предложноподчинённого и сложносочинённого предложения (В.В. Бабайцева, В.А. Белошапкова, И.А. Василенко, Л.Л. Иофик, Б.А. Ильиш, И.П. Крылова, Г.П. Уханов, Н.Н. Холодов, В.В. Щеулин и др.). Разновидности полипредикативных предложений, в частности конструкции, основанные на сочетании паратактических и гипотактических связей, не получили должного освещения как в отечественной, так и в зарубежной лингвистической литературе.

Для того чтобы выявить соотношение синтаксических и коммуникативных типов полипредикативного предложения с паратаксисом и гипотаксисом и понять сложную природу этой конструкции следует рассмотреть её функционирование не только в монологическом, но и в диалогическом текстах.

Вслед за К.И. Раковой, мы рассматриваем полипредикативное предложение с сочинением и подчинением как конструкцию, состоящую из

двух комплексов: паратактического и гипотактического. Паратактический комплекс может быть минимальным, состоящим из одной предикативной единицы, и расширенным, объединяющим более двух предикативных единиц.

Гипотактический комплекс представляет собой минимальную конструкцию (трёхчастную, состоящую из главной и придаточной части) и расширенную, которая построена посредством одной или сочетания двух и более типов синтаксической связи.

Исходя из количества компонентов, характера связи полипредикативные предложения с паратаксисом и гипотаксисом рассматриваются как конструкции, способные к дальнейшему расширению: предложения с расширенным паратактическим и минимальным гипотактическим комплексами, предложения с расширенным гипотактическим и минимальным паратактическим комплексами, предложения с расширенными паратактическими и гипотактическими конструкциями, предложения с отдельными гипотактическими комплексами и предложения с отдельными гипотактическими комплексами, объединённые с паратактическими блоками [4, с. 27].

В настоящее время активно развивающаяся прагмалингвистика и лингвистика текста требуют исследования механизма функционирования в диалогическом тексте, так как именно в этой коммуникативной среде ярко проявляются доминантные свойства языковых единиц.

Анализ структуры диалогической речи приводит к выявлению его составляющих, терминология и статус которых постоянно уточняется и неоднозначно определяется различными отечественными и зарубежными исследователями: высказывание, реплика, речевой акт, шаг, ход, turn, move, Minimaleinheit, Gesprächsschritt, Gesprächsakt и т.д. (П.В. Зернецкий, М.Р. Львов, Л.М. Михайлов, И.П. Сусов, Н.Ю. Шведова, Р. Earnst, S. Levimson, J. Meibaner, J. Mey, B. Techtmeier и др.).

В данной статье мы исходим из иерархии коммуникативных единиц, разработанной Л.М. Михайловым и его последователями. Нижнюю ступень занимает минимальная единица речевой деятельности в диалогической коммуникации – «коммуникативный шаг». Он принадлежит одному коммуниканту и восходит к одной синтаксической модели. На более высокой ступени находится другая единица – «коммуникативный ход» – коммуникативная единица диалога, принадлежащая одному собеседнику и реализующая единую коммуникативную установку одного собеседника. Шаг, как и ход, реализует коммуникативную установку говорящего. Важным в дефиниции является то, что коммуникативный шаг восходит к одной синтаксической модели, что позволяет четко определить его синтаксические границы. Макроединицей диалогической коммуникации является диалогическое единство, состоящее из коммуникативных шагов и ходов, которые объединены единой темой и реализуются двумя и более коммуникантами [2, с. 45].

В фокусе нашего внимания находятся тексты сценариев, которые представляют собой разновидность драматического жанра. Текст сценария насчитывает в среднем около двух тысяч предложений, из них полипредикативные конструкции составляют около 20%; процент полипредикативных предложений с паратаксисом и гипотаксисом доходит до 48.

Традиционно исследователи диалогических текстов делят коммуникативные шаги и ходы на иницирующие, открывающие диалог и реагирующие, которые завершают содержательную часть коммуникации [1, с. 196].

В ходе исследования было установлено, что в текстах киносценариев коммуникативные шаги, которыми представлены полипредикативные предложения с паратаксисом и гипотаксисом, составляют 9% от всех примеров, включающих три типа коммуникативных единиц – шаги, ходы, диалогические единства, например:

Beverly: I was hearing just everything you were doing so I put these on to give you privacy.

Spensor: I'm sorry.

(«As Good as it Gets»)

Анализируемый коммуникативный шаг реализован в форме полипредикативного предложения с минимальным гипотаксическим комплексом закрытого типа и минимальным паратаксическим комплексом.

Многие исследователи отмечают, что «синтаксический облик иницирующего коммуникативного шага значительно отличается от вербального облика реакции; реагирующий коммуникативный шаг, согласно принципу заимствования синтаксической программы собеседника часто оформляется в эллиптической форме. В других случаях актант-рема функционирует в составе тематических компонентов, что обеспечивает полноту реализацию модели» [2, с. 92].

Сопоставляя иницирующие и реагирующие шаги, следует отметить, что в большинстве случаев (82%) полипредикативные предложения с паратаксисом и гипотаксисом представляют иницирующий шаг, как показано в анализируемом примере.

В ходе исследования было выявлено, что коммуникативные ходы, представляющие собой полипредикативные конструкции с паратаксисом и гипотаксисом составляют 91% от всех примеров, из них иницирующие ходы, реализующие полипредикативные предложения с сочинением и подчинением, составляют единичные случаи (8%) по сравнению с подавляющим количеством примеров реагирующих коммуникативных ходов (92%), например:

George: What's the matter, you got so many friends in this world, and you can't use one more? I'm serious. If you need someone to keep an eye on them after school or something I don't have a job now, so I'm around in the afternoons.

Erin: Oh, that's a great recommendation. You're unemployed?

(«Erin Brockovich»)

Компонентами диалогического единства анализируемого примера являются три шага иницирующего хода и два шага реагирующего хода. Первый шаг иницирующего хода представляет собой интеррогатив, однако рассматриваемая единица не обладает достаточной иллокуцией для того, чтобы наилучшим образом реализовать коммуникативную установку, поэтому вводится второй и третий

шаг. Третий шаг представляет собой полипредикативную конструкцию с минимальным паратактическим и минимальным гипотактическим комплексом закрытого типа. В анализируемом предложении гипотактический комплекс занимает конечное положение, что определяется коммуникативным заданием единицы в целом.

Интерес для исследования представляет позиция полипредикативного предложения с паратаксисом и гипотаксисом и соответствующего коммуникативного шага в рамках коммуникативного текста. В большинстве случаев полипредикативные предложения располагаются в середине коммуникативного хода. На наш взгляд, центральная позиция полипредикативного предложения с паратаксисом и гипотаксисом в коммуникативном ходе является информационным центром коммуникативного хода: все единицы, которые занимают эту позицию, способствуют в полной мере реализации коммуникативного замысла говорящего. Видимо этим определяется высокая частотность полипредикативного предложения с паратаксисом и гипотаксисом в середине коммуникативного хода.

Примеры:

1. *ERIN: Thanks a lot. I tell you, I never thought just standing would take it out of me, but ever since that case hit me, it feels like my whole body's put together wrong. What?*

ED (sits): Jesus, you poor thing. Did anyone ask if you want some coffee?

(«Erin Brockivich»)

2. *CHECK-OUTLADY: Honey, it's a zoo here at five. I'm lucky if I even see a face, much less remember it.*

ERIN: Oh, shoot, yeah, I guess that'd be tough. Well, listen, I meant to buy my baby here some medicine, and by the time I got home, I realized I'd bought this adult stuff by mistake. And now, wouldn't you know, I can't find the receipt. I was wondering – could I maybe exchange it anyway...

(«Erin Brockivich»)

В первом примере диалогическое единство представлено иницирующим ходом, состоящим из трёх шагов, и реагирующим ходом, состоящим из двух шагов. Второй шаг иницирующего хода, представленный полипредикативным предложением с паратаксисом и гипотаксисом, занимает интерпозицию иницирующего хода.

Анализируемое предложение представляет собой модель с расширенными гипотактически-

ми комплексами, объединёнными сочинением. Если увеличение количества предикативных единиц в сложном предложении, построенном по схеме модели последовательного подчинения, вызывает углубление синтаксической перспективы, при соподчинении увеличение количества придаточных вызывает расширение разветвления на каком-нибудь уровне подчинения. Разветвление придаточных в данных конструкциях минимально, оно представлено двумя придаточными частями, то есть состоит из двух звеньев.

Во втором примере диалогическое единство представлено иницирующим ходом, состоящим из двух шагов, и реагирующим ходом, состоящим из пяти шагов. Полипредикативное предложение с паратаксисом и гипотаксисом находится в интерпозиции реагирующего хода.

Данное предложение представляет собой конструкцию с минимальным паратактическим комплексом и расширенным гипотактическим блоком, основанным на таком виде синтаксической связи, как однородное соподчинение. При соподчинении увеличение количества придаточных вызывает расширение разветвления на уровне подчинения. Разветвление придаточных в данных конструкциях минимально, оно представлено двумя придаточными частями, то есть состоит из двух звеньев.

Как правило, в состав коммуникативных ходов входят ряд простых полносоставных или эллиптических единиц, или же к ним присоединяются одна или две сложные синтаксические единицы.

Особенностью полипредикативных предложений с паратаксисом и гипотаксисом является то, что они сохраняют свою форму в диалогических текстах либо как следствие перехода рематических компонентов в тематическую область, либо как независимая от предшествующего хода конструкция со своей тема-рематической структурой [4, с. 86].

Следует отметить, что около 60% примеров приходится на минимальные полипредикативные предложения с сочинением и подчинением, что подтверждают предыдущие примеры. Если коммуникативный ход реализует обширную информацию, представленную несколькими шагами, то вероятность появления сложных синтаксических конструкций резко увеличивается.

Рассмотрим реагирующий коммуникативный ход, состоящий из трех шагов, второй из которых формируется из полипредикативного предложения с расширенным паратактическим блоком

и минимальным гипотактическим комплексом закрытого типа.

Melvin: *What?*

Carol: *He's gotta fight to breathe. His asthma can just shoot off the Charts and he's allergic to dust and this is New York and his immune system bails on him when there's trouble so an ear infection. Is this bothering you?*

Melvin: *(caught) No.*

(«As Good as it Gets»)

Таким образом, полипредикативное предложение с паратаксисом и гипотаксисом представляет собой коммуникативный шаг в 9%, а коммуникативный ход – в 91%, такая единица, как коммуникативное единство, не представлено такой синтаксической конструкцией, как полипредикативное предложение с паратаксисом и гипотаксисом. Несмотря на то что для диалогического текста типичны несложные синтаксические конструкции, в арсенал его языковых средств входят различные типы полипредикативных предложений с паратаксисом и гипотаксисом. Иницирующие коммуникативные шаги, представляющие собой полипредикативные предложения с паратаксисом и гипотаксисом, составляют 82% примеров, а реагирующие коммуникативные шаги – 18%. Иницирующие коммуникативные ходы,

которыми представлены сложные конструкции с сочинением и подчинением, употребляются в 8% примеров, а реагирующие коммуникативные ходы составляют 92% от всех примеров. В подавляющем большинстве случаев полипредикативное предложение с паратаксисом и гипотаксисом является составной частью реагирующего хода. Данная конструкция занимает в нем центральное положение, что связано с формированием и развитием рематической линии диалогической единицы и, соответственно, с реализацией большого текстообразующего потенциала полипредикативного предложения с гипотаксисом и паратаксисом.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров. – М.: Искусство, 1979. – 280 с.
2. Колоева Л.М. Единицы диалогической коммуникации (на материале английского языка): Дис. ... канд. филол. наук. – М., 2006. – 171 с.
3. Михайлов Л.М. Коммуникативная грамматика немецкого языка. – М.: Высшая школа, 1994. – 256 с.
4. Ракова К.И. Полипредикативное предложение: гипотактические конструкции. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 160 с.

УДК 811.111

Е.А. Давыдова

ПОВТОР В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Исходя из теории диктемной организации строя текста М.Я. Блоха и выделенных им уровней структуры языка, таких как денотема и диктема, повтор в публицистическом тексте рассматривается автором данной статьи в функциональном плане на обоих указанных уровнях.

Ключевые слова: денотема, диктема, повтор, публицистический текст, «принцип воронки», семантический повтор, косвенный повтор, перифраз, прямой повтор, расширение, рематический повтор.

Понятие повтора занимало и продолжает занимать огромное число исследователей. Повтор неоднократно рассматривался на уровнях фонемы, морфемы, лексемы и предложения-пропозиции. Опираясь на теорию диктемной организации строя текста М.Я. Блоха и выделенные им уровни структуры языка, такие как денотема и диктема [3, с. 17], можно говорить о повторе на уровне денотемы и повторе на уровне диктемы. Особенно важными являются эти виды повторов с точки зрения построения текста как непосредственного целевого продукта речевой деятельности человека.

Так, если денотематический уровень является переходным от слова к предложению, то «...Диктематический уровень, по существу, есть уровень выхода предложения в текст» [4, с. 49].

Повтор характерен для публицистического текста. Повтор в публицистическом тексте можно понимать как вторичное изложение, воспроизводящее семантическую структуру первичного с помощью тех или иных языковых средств и на разных уровнях структуры языка.

Понятие публицистического текста связывают с одной из разновидностей текстов массовой информации. Публицистический текст отражает

текущую историю, раскрывает различные проблемы общества. Природа публицистического текста с его прагматическими установками, коммуникативными функциями и лингвистическими параметрами указывает на тесную связь с положениями античной риторики и логики. Публицистический текст тематически неисчерпаем, отличается многообразием жанров, выразительностью [21, с. 138].

Основной коммуникативной функцией публицистического текста считается воздействие на читателя с целью убедить его в правильности выдвигаемых суждений или вызвать в нем желаемую реакцию на сказанное не столько аргументацией, сколько силой, эмоциональной напряженностью. Он занимает особо важное место в языкознании.

Публицистический текст усиленно внушает мысль, способствует мощному воздействию на аудиторию. Он насыщен специальными терминами, устойчивыми выражениями. Многие фразы, используемые сегодня журналистами, служат в качестве эвфемизмов, придают стилю дополнительную экспрессивно-эмоциональную окраску.

Повтор органически отвечает целенаправленности публицистического текста.

Публицистический текст строится, чтобы возбудить чувство интереса читателя. Несомненно, повтор является средством экспрессивного воздействия на слушающего (читающего).

Велика роль повтора как экспрессивного средства выражения идей, связанных с публицистикой. Так, при повторе образуются новые оттенки значений. Повтор в публицистическом тексте имеет свои специфические особенности, что позволяет одну и ту же идею, один и тот же факт описывать по-разному. На передаче материала сказываются языковые привычки автора, его вкусы. Но в любом случае, как правило, автор стремится быть понятым. Повтор является непременным атрибутом публицистического текста.

По мнению Ш. Балли, одна из причин обуславливающих повтор, состоит в «эмоциональных (аффективных) приливах», сопровождающих мысль, и отражающихся на ее выражении, то есть в речи мысль повторяется столько раз, сколько было «эмоциональных пульсаций». Также, повторы обусловлены социальной необходимостью в коммуникации и «проникновении идей» [2, с. 99].

К.А. Долинин связывает особую роль повтора с так называемым «принципом воронки». Этот принцип основывается на том факте, что возмож-

ности человеческого восприятия значительно больше, чем возможности реагирования на внешние впечатления, в связи с чем люди воспринимают больше, чем могут рассказать. И прежде всего, за пределами возможности словесного выражения находятся эмоции. Для их выражения необходим «словесный сигнал», то есть средство, оказывающее эффект, обратный воронке, раскрывая слушателю эмоциональный образ, соответствующий значительно большему числу возбудяемых стимулов, чем это выражается рациональным значением речи [8, с. 242]. К.А. Долинин считает, что повтор относится к словесным сигналам, поскольку вводится в речь тогда, когда, ощущая неадекватность слова его индивидуальному чувству, говорящий пытается восполнить качество количеством, как в следующем примере:

Remaking a classic TV program can be fraught, Segal says.

“There’s two ways of looking at it: there’s homage and pillage,” he says.

“There’s a fine line between stealing and borrowing, and I prefer the borrowing route, so I’ll borrow concepts and be inspired by the originals, and I love to watch the masters at work.” (www.theaustralian.news.com.au, 26.06.2008)

Данный пример с повтором хорошо демонстрирует указанный выше «принцип воронки». Фраза *there’s two ways of looking at it* дает нам только предпосылки для размышления. Тогда как суть первой фразы раскрывает вторая: *there’s homage and pillage*. Далее читателю преподносится более детализированная информация: *there’s a fine line between stealing and borrowing*.

В зависимости от того, на каком уровне образуются повторы, они могут быть средством интенсификации побуждения и заключенных в побудительном высказывании субъективно-модальных значений. Спектр активизируемых повтором субъективно-модальных значений и оттенков довольно широк, например, усиление угрозы, просьбы, приказа. Так, в качестве интенсификатора в вопросе, по мнению А.П. Сковородникова, повтор придает вопросительной конструкции экспрессию настойчивости и эмоциональности [20, с. 73].

Э.А. Гуляева полагает, что особую выразительность повторы приобретают при описании чувств – от самых радостных до самых неприятных [7, с. 42]. Повтор в этой ситуации становится знаком эмоциональности вообще, показателем

эмоционального, возбужденного повествования или рассуждения, например:

Gayle Williams, who had been in the troubled country for three years, was killed by two gunmen on a motorcycle as she walked to work in the capital of Kabul. She recently moved from Kandahar back to Kabul because it was seen as safer. The Taliban claimed responsibility for the shooting, which took place at 8 a.m. local time. Afghan interior ministry spokesman Zemer Bashary said Miss Williams had been shot in the body and leg with a pistol.

"Two armed men sitting on a motorbike shot her dead," he said. "Some bullets hit her body and some hit her leg and when police got there she was dead". (www.telegraph.co.uk, 20.10.2008)

В данном случае повторы несут удручающую информацию, описывая читателю жестокое убийство. Наблюдается семантический повтор: was killed и had been shot. А также структурно-семантический повтор с расширением: two gunmen on a motorcycle and two armed men sitting on a motorbike.

Как известно, повторы бывают прямые и косвенные.

Прямой повтор в точности повторяет иницирующую фразу, например:

The morning session is exclusively for members of Ambassadors for Peace, a global network with its roots in the Unification Church.

Its spokesman Tim Read told the Guardian that although the UPF was a direct result of the church, not all its members were unificationists. Our association with the Unification Church can put some off but people are starting to get over that. (guardian.co.uk. 21.11.2008)

Фразы the Unification Church и the Unification Church демонстрируют нам прямой повтор. Данный повтор концентрирует внимание слушателя (читателя) на важности этой организации в текущей ситуации.

Исследование английских публицистических текстов показывает, что одной из характерных особенностей таковых является наличие большого количества прямых повторов с расширением, например:

"I would go everywhere", he said. "I would go in a little public bus with the common people, go in local restaurants..." (The Australian, 26.06.2008)

Здесь повтор двух синтаксических конструкций I would go и I would go находится внутри одной диктемы и является прямым повтором. Присутствует и элемент расширения: если после пер-

вой синтаксической конструкции мы видим дополнение только в виде одной лексемы everywhere, то после второй синтаксической конструкции мы видим расширение дополнения, которое выполняет функцию уточнения, а также делает высказывание эмфатически выделенным.

Косвенный повтор, как известно, представляет собой семантический повтор, то есть повторяется смысл высказывания. А значит перифраз также можно назвать косвенным повтором, например:

"More than 10,000 teachers have overwhelmingly endorsed a resolution to continue statewide strike action in their fight for better pay.

...More than a third of those striking teachers packed rally meetings continued campaign of rolling regional stopwork action". (The Daily Telegraph, 14.02.2008)

В данном высказывании мы наблюдаем повтор на уровне денотем: strike action и stopwork action, которые при переводе можно обозначить одним словом «забастовка». Этот повтор можно охарактеризовать как косвенный повтор. Косвенный повтор, в свою очередь, представляет собой не что иное как перифраз, то есть передает одну и ту же мысль, но иным способом.

В современной лингвистике в связи с развитием прагматики текста и теории подтекста первостепенное значение получает исследование косвенного повтора. Прагматическое значение косвенного повтора заключается в том, чтобы усилить смысл повторяемого компонента. Выражая одну и ту же мысль, косвенный повтор дает возможность сделать то или иное добавление, так или иначе расширить, детализировать основное содержание высказывания, а также, наделяя один феномен разными определениями, синонимичными по значению, может придать наибольшую экспрессивность высказыванию, например:

One friend, Peter Danco, wrote: "Gayle, you are a true hero. You have a place in our hearts forever." (www.telegraph.co.uk. 20.10.2008)

В этом примере фразы you are a true hero и you have a place in our hearts forever представляют собой косвенный повтор, а также перифраз, кроме того, фраза you have a place in our hearts forever расширяет значение предыдущего высказывания и наделяет речь автора максимальной экспрессивностью.

Употребление перифразов обычно обусловливается тенденцией речи к экспрессивному подчеркиванию, выделению деталей отдельных фактов дей-

ствительности. Одна из главных характеристик перифразы – заменяемость словом, его соотнесение с языковой доминантой дает возможность для взаимозамены, но перифраз по сравнению с однословным наименованием богаче значением и экспрессией, он не только обозначает явление действительности, но сразу же через описание этого явления дает ему необходимую характеристику, например:

The hand-reared tigers are introduced to the water a few months after birth and the trainers then give one-on-one tuition to each of the animals while they are in the water.

“At the institute we feel that swimming with the big cats gives them a closer bond between the animals and their human companions,” said Mr. Antle.

But despite the apparent danger, he said his trainers are never at risk.

“We found that in the water people and tigers were on a more equal footing when the tiger was swimming around on the top...” (www.telegraph.co.uk. 20.10.2008)

Здесь мы можем проследить, как автор статьи при помощи перифразов заменяет основные значения слов tigers и people. Так, слово tigers заменяется такими перифразами как big cats, the animals. А денотему the hand-reared tigers можно отнести к расширенному повтору, так как нам уже дается дополнительное значение слова tigers. Что касается слова people, то оно заменяется перифразами trainers и human companions. Такие перифразы не только заменяют основное слово, но также дают дополнительную информацию, преподносят нам основную характеристику слова people для данного контекста.

Необходимо отметить, что в публицистическом тексте наблюдается и различное расширение косвенного повтора, например:

“The caller reported two people were dead and a third was seriously injured, but the call then dropped out and police were unable to contact the pilot on his satellite phone.

...It has been confirmed that two people on the light aircraft have not survived”. (The Daily Telegraph, 14.02.2008)

Здесь мы наблюдаем переплетение косвенного повтора с прямым, где прямым повтorem являются фразы на уровне денотемы: two people и two people. А фразы were dead и have not survived демонстрируют косвенный повтор, который как говорилось выше, можно трактовать как перифраз. Здесь же присутствует элемент расширения повтора: on the light aircraft.

Указанные повторы встречаются на уровне двух диктем. Такого вида повторы используются автором неслучайно. Автор целенаправленно повторяет данное высказывание в этих двух диктемах, которые располагаются в начале и в конце публицистического текста, тем самым призывая слушающего (читающего) заострить свое внимание на этом немаловажном факте.

Рассматривая функции прямых и косвенных повторов на уровне денотемы и на уровне диктемы в публицистическом тексте, мы выделяем следующие:

1. Концентрация внимания:

“Lynn and I worked together, made dinner together, went on some trips together. We even watched Friends together.” (Mademoiselle, dec, 1998)

В этом высказывании прямой повтор наблюдается на уровне денотемы together. Так, при помощи четырехразового повтора концентрируется внимание слушателя или читателя на важности смысла данного высказывания.

2. Эмфатическое выделение:

“...I will make my case to every American who will listen. I will not confine myself to the comfort of speaking only to those who agree with me.

I will make my case to all the people...” (www.news.com.au, 14.02.2008)

Данное высказывание звучит в ситуации предвыборной агитации на пост президента США. Такое высказывание-повтор является эмфатическим, выделяя данную кандидатуру, т.е. автора высказывания, призывая общественность голосовать именно за него. В этом примере мы можем рассмотреть прямой повтор на уровне диктемы: I will make my case и I will make my case. И косвенный повтор с расширением на уровне денотемы: to every American и to all the people, где расширение просматривается в области значения. Такого вида повторы показывают эмфатику высказывания.

3. Выразительное выделение:

“...Give something so as to calm my conscience? Give nothing and thus not help these few children?” (Kultur Chronik, №6, 2003)

Здесь мы видим выражение чувства возмущения и растерянности автора находящегося в депрессии от собственной беспомощности и бездействия в данной ситуации. Выразительность высказывания подчеркивается повтorem на уровне денотемы: give something и give nothing. Данные фразы подчеркивают главный узел этого высказывания.

4. Семантическое выразительное выделение:

Hollywood stars George Clooney, Robert De Niro, Tom Hanks and Meryl Streep are urging the Screen Actors Guild to start talks for a new labour contract as soon as possible in order to avert a strike.

Two days after the Writers Guild of America ended a three-month strike, the Oscar-winning quartet placed ads in the trade papers *Daily Variety* and the *Hollywood Reporter*. (www.news.com.au, Reuters, 14.02.2008)

Автор этого высказывания заостряет внимание слушателя/читателя на знаменитой четверке голливудских звезд таких как Джорж Клуни, Роберт Де Ниро, Том Хэнкс и Мэрил Стрип, которых в последствии перифразирует как the Oscar-winning quartet. Здесь мы наблюдаем косвенный повтор, который можно, как говорилось выше, рассматривать как перифраз.

Кроме того повтор в публицистическом тексте способен выполнять и синтаксическую функцию, а именно: является средством связи. Такой повтор может обладать экспрессивностью, но не в этом его основная роль.

Так, например, Л.Г. Фридман считает, что исследование сцепления контактных пар предложений, вычлененных из текста не может дать полного представления о роли предложения в макроконтексте, о предпосылках, определяющих характер и средства сцепления его с другими предложениями, а тем более о характере отношений между последними, о причинах, обуславливающих эти отношения. Все это может быть раскрыто только при рассмотрении сцепления отдельных компонентов на фоне целого абзаца [22, с. 78].

Данный абзац, согласно теории М.Я. Блоха, представляет собой не что иное как диктему – строевую элементарную тематизирующую единицу текста [3, с. 23]. Предложения в такой диктеме связаны между собой двояко: они объединены друг с другом семантически, то есть своим содержанием, и находятся друг с другом в определенных синтаксических отношениях.

Семантическое сцепление компонентов является сквозным, так как все предложения в таком абзаце связаны друг с другом определенным содержанием. Такая связь определена Л.Г. Фридманом как «непосредственная». Она, по его мнению, характерна для контактно расположенных компонентов абзаца. Так, предложение соотносится с последующим, вследствие чего они оказываются спаянными в единое целое. Такая связь

названа Л.Г. Фридманом «опосредованной». К средствам связи, при помощи которых осуществляется семантическое сцепление между компонентами абзаца, ученый относит и повтор [22, с. 79].

Среди синтаксических средств В.Г. Гак выделяет повторную номинацию, под которой понимает языковые явления, в основе которых лежат логические отношения между понятиями. Он также указывает на кореференциальную функцию повтора, которую он выполняет, когда участвует в различном обозначении одного и того же объекта, денотата. Он полагает, что «разноаспектные номинации», относимые им к «повторным обозначениям», играют большую роль в организации структуры сверхфразового единства. В их основе лежит свойство объекта получать различные обозначения в зависимости от того, какая черта выбирается в конкретной ситуации для его наименования. В.Г. Гак понимает повтор очень широко, включая в свою классификацию не только дословный повтор, но и повтор на смысловом уровне [6, с. 206].

Повтор в публицистическом тексте как средство связи на уровне диктемы выполняет функцию сцепления предложений, то есть создает целостность текста, выражает различные отношения, а также показывает новый этап действия или его финал, например:

Channel Nine reporter Peter Stefanovic and a freelance cameraman were seized by security staff outside a private airport on Paradise Island this morning as Norman and his fiancé arrived on his personal jet.

A team of private security officials took the pair into custody after spotting them filming Norman's Gulfstream jet touching down at the small airstrip – which is nicknamed Millionaire's airport by locals. The security team are also understood to have nabbed a couple of members of the American media, also believed to be shooting the couple's arrival. The two groups of journalists were held separately inside the airport's executive offices while Norman and Evert were exiting the aircraft and climbing into a luxury car waiting for them on the airstrip.

...Stefanovic, who is the younger brother of *Today Show* host Karl Stefanovic, and the cameraman were released about ten minutes after Norman and Evert departed the airfield.

Norman and Evert have employed a large private security team at the One and Only Beach Club, an exclusive private resort on Paradise Island where

they will be married on Saturday. (The Daily Telegraph, 26.06.2008)

В этом отрывке из текста газетной статьи постоянно варьирует косвенный повтор на уровне денотемы: security staff, a team of private security, the security team, a large private security team. Такой повтор выполняет функцию сцепления строковых единиц текста – диктем.

Как утверждает В.Н. Комиссаров, смысловое единство текста обеспечивается логической последовательностью и непротиворечивостью изложения, логическими связками, использованием стереотипных формул, обозначающих начало и концовку повествования [12, с. 46].

По мнению автора, со смысловым единством текста непосредственно связана его тема-рематическая структура. Соотношение темы и ремы или актуальное членение характерно и для смысловой структуры отдельного высказывания. В содержании высказывания автор выделяет два смысловых фокуса. Первый – тема, то есть исходный пункт сообщения, то, о чем сообщается, что, как предполагается, известно собеседнику или предлагается ему как нечто данное. Второй – рема, то есть главный смысловой центр сообщения, то, что сообщается; та новая информация, ради которой это сообщение создано.

Говоря о реме, как о смысловом центре сообщения, мы можем рассматривать рематический повтор.

Функция рематического повтора в публицистическом тексте заключается в усиленном выделении ремы, например:

Severe weather warnings are in force for this weekend across large parts of the UK as a sudden – but likely brief – cold snap begins sweeping across the country.

With snow already falling in parts of Scotland and north-east England today, the Met Office warned people in north and north-east Scotland, and parts of eastern England, to expect possible blizzards and heavy snow today and tomorrow.

The warning is extended to Sunday for much of England and Scotland, excluding western regions. The Met Office said a “wintry mix of rain and snow falling onto frozen surfaces” could bring hazardous conditions. (guardian.co.uk. 21.11.2008)

В этом примере фразы severe weather warnings, the Met Office warned people и the warning is extended представляют собой рематический повтор. В таком повторе заключается вся

суть данной статьи, которая предупреждает людей о надвигающемся холодном циклоне, а значит скором похолодании и обильном снегопаде.

Итак, прямые и косвенные повторы, как на уровне денотемы, так и на уровне диктемы, являясь неотъемлемыми компонентами публицистического текста.

Повтор в публицистическом тексте является одним из наиболее эффективных средств экспрессивного выделения. Авторы нередко прибегают к использованию повтора как для положительных, так и для отрицательных оценок заключения.

Повтор в публицистическом тексте может выступать одновременно и в роли синтаксического средства построения диктемы. Повтор является средством связи и принимает участие в линейном сцеплении контактно и дистантно расположенных предложений в диктеме, а также в сцеплении самих диктем в публицистическом тексте.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д., Падучева Е.В. Лингвистическая прагматика // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1985. – №16. – 504 с.
2. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 416 с.
3. Блох М.Я. Диктема в уровневой структуре языка // Коммуникативно-парадигматические аспекты исследования языковых единиц. – Барнаул; М.: БГПУ, 2004. – Ч. 1. – 308 с.
4. Блох М.Я. Теоретические основы грамматики. – М.: Высш. шк., 2000. – 160 с.
5. Виноградов В.В. Проблемы русской стилистики. – М.: Высш. шк., 1981. – 320 с.
6. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. Синтаксис. – М.: Высш. шк., 1986. – 209 с.
7. Гуляева Э.А. О некоторых особенностях экспрессивного синтаксиса. По мат. романа Эрве Базена «Vipere au poing» // Экспрессивный синтаксис и анализ художественного текста: Сб. науч. трудов. – Смоленск: СГПИ, 1991. – С. 39–45.
8. Долинин К.А. Стилистика французского языка. – Л.: Просвещение, 1978. – 343 с.
9. Есперсен О. Филология грамматики. – М.: Ком. Книга, 2006. – 408 с.
10. Ковальчук И.Ю. Повтор и его функции в тексте: Дис. ... канд. филол. наук. – Пятигорск, 2004. – 149 с.
11. Кожевникова К. Об аспектах связности в тексте как целом // Синтаксис текста. – М.: Наука, 1979. – С. 49–67.

12. Комиссаров В.Н. Слово о переводе. – М.: Наука, 1973. – С. 77.
13. Мальченко А.А. Повтор в синтаксических конвергенциях: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1975. – 18 с.
14. Морен М.К., Тетеревникова Н.Н. Стилистика современного французского языка. – М.: Высшая школа, 1970. – 262 с.
15. Мороховский А.Н. Стилистика английского языка / А.Н. Мороховский и др. – Киев: Вища шк., 1984. – 270 с.
16. Москальская О.И. Грамматика текста. – М.: Высшая школа, 1981. – 183 с.
17. Павловская Ж.С. Прагматический статус повтора в диалогическом тексте современного французского языка: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Минск, 1990. – 24 с.
18. Падучева Е.В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью. – М.: УРСС, 2001. – 287 с.
19. Руслякова З.И. Корневой повтор в синтаксических конструкциях современного английского языка: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М.: 1982. – 16 с.
20. Сковородников А.П. Позиционно-лексический повтор как стилистическое явление: Научн. доклад. Высшей школы // Филологические науки. – 1984. – №5. – С. 71–76.
21. Солганик Г.Я. Стилистика текста. – М.: Наука, 2005. – 256 с.
22. Фридман Л.Г. Вопросы грамматики текста. – Ставрополь: изд-во СГПИ, 1978. – 101 с.

УДК 803.0 (075.8)

М.В. Дедюкова

РИТОРИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ В ДИСКУРСЕ НЕМЕЦКИХ ЖУРНАЛОВ «DER SPIEGEL» И «FOCUS»

Целью данной статьи является вычленение и описание риторических стратегий, некоторые из которых являются характерной особенностью бульварной прессы, в дискурсе немецких информационно-политических журналов «Der Spiegel» и «Focus» (качественная пресса).

Ключевые слова: риторические приемы, качественная пресса, риторика эмоций.

Метод исследования риторики дискурса известных немецких журналов «Der Spiegel» и «Focus», которые относятся к качественной прессе, является индуктивным, основанным на анализе конкретного предоставляемого журналами материала. В сферу исследования входят релевантные риторические принципы и средства.

Наша задача не ограничивается анализом известных риторических средств – метафоры, иронии, параллелизма и т.д. Мы исходим из того, что риторика дискурса данных информационно-политических журналов – это явление, далеко выходящее за рамки простого применения традиционного набора риторических средств, которые, как известно, соответствуют общим тенденциям в языке прессы и присутствуют во всех газетах и журналах независимо от их цели.

Хотелось бы обратить внимание на следующие моменты:

Во-первых, большинство текстов в журналах «Der Spiegel» и «Focus» являются риторическими с точки зрения техники их построения. Имеется

в виду развертывание определенных структурных образцов, которые сходны скорее с литературным, чем с журнальным дискурсом. Об этом свидетельствуют такие поэтические черты, как аллитерация, образные выражения, повторы, разного рода параллелизмы, метафоры и каламбуры, встречающиеся в изобилии на их страницах, особенно в заголовках, в подписях и комментариях к фотографиям. Обоснована ли трактовка подобного принципа организации текстов как риторического? Думается, что да, поскольку значение термина «риторика» раскрывается, в частности, в противопоставлении «обычной», неукрашенной, «естественной» речи – речи «искусственной», украшенной [2, с. 92]. Это объясняется, не в последнюю очередь, повышенным стремлением журналов к коммерческому успеху, а «украшенный» текст является надежным средством привлечь и удержать внимание читателя. Это, на наш взгляд, наиболее очевидное понимание риторики и её проявления в дискурсе рассматриваемых журналов.

Во-вторых, специфический риторический уровень тесно связан со стремлением журналов

воздействовать на читателя в определенном русле. Таким образом, применение риторических средств в дискурсе зависит от целей и желаемого эффекта коммуникации. Эта же причина лежит в основе переосмысления и «риторизации» различных текстовых средств, не являющихся риторическими в традиционном понимании. В указанном контексте риторика понимается как «искусство убеждать с помощью слов» [4, с. 5]. Из данного определения следует, что смысл убеждающей речи таков: «аудитория должна изменить (или подтвердить) свои прежние представления о фактах, событиях и прочие свои прежние умозаключения, <...>, намеченные ранее решения, связанные с определенными действиями, и т.п. или, по крайней мере, одну из названных установок, причем сделать это именно в результате акта убеждения, в соответствии с доводами оратора и в том направлении, в каком он ориентирует данную аудиторию, предложение о подтверждении или изменении указанных установок, которое делается в эксплицитной или имплицитной форме – это и есть коммуникативная установка оратора» [4, с. 6].

Основной интерес для нас представляет трактовка риторики как теории построения текстов, воздействующих на адресата таким образом, что он совершает «ментальные и реальные акты» [1, с. 14], соответствующие интенции адресанта. Эту точку зрения разделяет и немецкий исследователь Й. Коппершмидт, который трактует риторику как теорию персуазивной (воздействующей) коммуникации [8, с. 127]. Однако в своей трактовке он идет еще дальше. По его мнению, риторика основывается на следующей общей предпосылке: язык есть не только средство осознания действительности (*die Sprache bewältigt die Wirklichkeit*), но и средство ее изменения. Одновременно Й. Коппершмидт уточняет вопрос о соотношении риторической коммуникации и коммуникации как таковой: в процессе риторико-воздействующей коммуникации формируется консенсус как основа для совместной социальной интеракции [8, с. 68], чего не происходит при других видах речевой коммуникации (просьбе, приказе и т.д.). В данном контексте важно обращение к понятию консенсуса как цели воздействующей коммуникации.

В настоящее время риторика в таком понимании выделяется в отдельную область гуманитарного знания – неориторику, которая может быть охарактеризована как наука речи, познающая законы речевой коммуникации. «Риторика превра-

щается в общую теорию речевых высказываний в аспекте их воздействия на аудиторию», – пишет другой немецкий ученый Г. Рихтер [9, с. 12]. Эта теория строится с активным привлечением данных смежных наук (социологии, психологии, теории информации).

В книге Б. Франц-Бёрингера «*Rhetorische Kommunikation*» дана схема риторической коммуникации с точки зрения взаимоотношения между отправителем информации и её получателем с учётом непосредственной и косвенной реализации цели изменения внешнего мира. Под *непосредственной реализацией цели* понимаются действия адресанта, который непосредственно реализует свою цель путем воздействия, направленного как на внешний мир, так и на другого субъекта. *Косвенная реализация цели* – ее опосредованное достижение посредством риторического воздействия на другого субъекта [6, с. 15].

Необходимо подчеркнуть, что это упрощенная схема не только риторической коммуникации, но и коммуникации вообще. В данном случае, пожалуй, слишком прямолинейно утверждается, что целью всякой риторической коммуникации является изменение внешнего мира. С нашей точки зрения, это явное преувеличение. Нам представляется необходимым разграничивать интенциональную цель коммуникации и риторику, применяемую для достижения этой цели, т.е. риторику в функции воздействия. К тому же цель воздействия присутствует всегда, но не всегда эксплицитно. Это зависит от конкретного текста, канала массовой информации, от политической ситуации и т.д.

Исходным положением при анализе риторического измерения дискурса немецких журналов «*Der Spiegel*» и «*Focus*» является тезис о том, что риторический принцип организации и оформления текста в обоих пониманиях термина «риторика» является доминирующим в данных журналах, следуя за принципом информативности. Подчеркивание важности содержания достигается в первую очередь различными релевантными структурами текстов, такими, как иерархическая организация, определенное расположение и последовательность, соответствующий эскиз и схема расположения (заголовки, вводки, размер самого сообщения и т.д.).

Учитывая воздействующий фактор прессы, создателям журналов необходимо, чтобы читатель выделил для себя то или иное сообщение, запом-

нил, поверил и/или оценил его. Для этого само содержание нуждается в дальнейших манипуляциях. Дискурс исследуемых журналов обладает определенным количеством стандартных стратегий для достижения основной коммуникативной цели.

В результате анализа материала выявлены следующие риторические стратегии дискурса немецких журналов «Der Spiegel» и «Focus»:

1) применение риторических фигур, которые являются наиболее распространенной формой риторических стратегий вообще, то есть таких как метафора, парадокс и антитеза, риторические вопросы, ирония, сравнение, повторы и параллелизмы, фразеологизмы, устойчивые выражения и поговорки. Например, „*Königin des Ungevolles*“ об Ангеле Меркель, „*dressierte Schimpansen*“ о людях, тратящих деньги в игровых автоматах, „*Im Sog der Krise*“ о потерях вследствие мирового экономического кризиса, „*Zentralbanker Bernanke, Trichet: Die Geldmenge wieder zu reduzieren ist so einfach, wie Zahnpasta zurück in die Tube zu schieben*“, „*Großes Ego, kleines Ego!*“ об отношениях между Ангелой Меркель и Николасом Саркози и т.д.;

2) креативно-риторические стратегии, то есть вариативное применение идиом и устойчивых выражений, обыгрывание их, в том числе и с помощью применения и в неожиданных контекстах, например, „*Belle nie einen Hund an – denn es kann tierischer Ernst werden*“ (в данном сообщении, где говорится об аресте человека, залаявшего на полицейскую собаку, обыгрывается известная цитата Ницше), „*Vorwärts oder Rückwärts? So ist die Frage!*“ о последствиях экономического кризиса;

3) риторика эмоций (см. ниже подробней);

4) применение аргументов, которые подчеркивают достоверность сообщений, то есть риторика чисел, цитация и прямая речь, детализация. Например, *Bei einer Steuerprüfung im Jahr 2006 wurde das Finanzamt darauf aufmerksam und forderte, mit Zinsen, eine Nachzahlung von 17230 Dollar.*

Из всех выделенных стратегий нам бы хотелось обратить особое внимание на риторiku эмоций, которая представляется наиболее интересной, так как она является характерной чертой бульварной прессы, нежели качественной.

Мнение Г. Гайснера [7, с. 233] о том, что воздействующая аргументация апеллирует к ratio реципиента, к его способности к суждению, в результате чего складывается консенсус, конечно, в целом справедливо. Однако в процессе риторического

воздействия часто осуществляется обращение к эмоциональной сфере реципиента, «к сердцу, а не к голове», результатом чего является «эмоциональная интеграция». Более того, при эмоциональном риторическом воздействии осуществляется подавление реципиента [7, с. 234]. Не случайно, как отмечает Н.Н. Трошина, в немецких неориторических исследованиях, посвященных воздействующей коммуникации, используются два термина: *Überzeugen* и *Überreden*. С первым связываются «положительные коннотации», поскольку консенсус как результат *Überzeugen* «убеждения» складывается в процессе «ненасильственной» [3, с. 126–127] коммуникации, т.е. *Überzeugen* – это и есть специфика собственно персуазивной коммуникации. С термином же *Überreden* («перубеждение», т.е. в определенной степени навязывание мнения), связываются отрицательные коннотации. Й. Коппершмидт, в частности, прямо указывает, что термин *Überreden* можно интерпретировать как проявление насилия, эмоционального навязывания мнения, что нередко сочетается с другими формами насилия.

Таким образом, большую роль в процессе воздействия играет включение эмоционального регистра, который порой довольно трудно вычленишь из контекста, настолько органично он в него интегрирован и настолько естественным он кажется. Основой этого регистра является разговорная лексика, зачастую гротескная и шаблонная, которая в совокупности с остальными средствами создает особую эмоциональную окраску дискурса известных немецких журналов «Der Spiegel» и «Focus». Итак, для характеристики эмоционального регистра необходимо назвать следующие пункты:

– разговорная лексика (*fressen* «жрать», *marod* «прихворнувший», *Klaps* «шлепок, подзатыльник», *knochenhart* «жестко», *Schmiergelder* «взяточник»);

– эмоционально-оценочные прилагательные (*der überforderte Staat, einfach grandios!* «просто грандиозно!», *atemberaubend-mitreibender Schreibstil* «захватывающий дух, зажигательный, увлекательный стиль написания», *prüde Prüfung* «щепетильный экзамен»);

– гиперболы и преувеличения. Гиперболизирующий эффект может создаваться определениями к существительным, а также применением экспрессивных слов там, где ситуация не заслуживает таких определений в действительности („*die Einwohner der russischen Stadt Nishni Nowgorod an der Wolga leben in Tiger-Angst*“).

По мнению Т.А. ван Дейка, события, вызывающие эмоциональную реакцию, отвечают базовым когнитивным и эмоциональным условиям эффективности информационного процесса [5, с. 125]. Эти события охватывают основную массу того, что потребляется большинством населения в западных странах в качестве новостей. Таким образом, можно утверждать, что «риторика эмоций» оказывается эффективной для многих людей.

В заключение статьи можно сделать следующие выводы:

- 1) риторические стратегии являются одним из авторских приёмов привлечения читателей, так как «украшенный» текст ведёт к коммерческому успеху журналов и, тем самым, к удержанию читателей;
- 2) дискурс исследуемых журналов обладает определённым набором риторических средств для достижения основной коммуникативной цели;
- 3) основными риторическими стратегиями можно назвать: применение риторических фигур и аргументов, подчеркивающие достоверность фактов и событий; применение креативно-риторических стратегий и (в меньшей степени) применение «риторики эмоций».

Библиографический список

1. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадиг-

мального анализа) // Язык и наука конца 20 века. Сб. статей. – М., Рос. гуманит. ун-та, 1995. – С. 144–238

2. Лотман Ю.М. Риторика // Риторика. Специализированный проблемный журнал. – 1995. – №2. – С. 92–108.

3. Трошина Н.Н. Риторика и теория коммуникации // Сборник научно-аналитических обзоров: Неориторика: генезис, проблемы, перспективы. – М.: АН СССР, ИНИОН, 1987. – С. 114–136.

4. Тураева З.Я. Категория времени. Время грамматическое и время художественное. – М., 1979. – С. 134.

5. Dijk T.A. van. News Analysis. Case Studies of international and national News in the Press. Hillsdale, New Jersey, 1988. – P. 348.

6. Franz-Böhringer B. Rhetorische Kommunikation. Quickborn b. Hamburg, 1965. – S. 148.

7. Geissner H. Zur Theorie der rhetorischen Kommunikation Rhetorik. – München, 1973. – S. 287.

8. Kopperschmidt J. Allgemeine Rhetorik: Einführung in die persuasive Kommunikation. – Stuttgart, 1973. – S. 173.

9. Richter G. Rhetorische Wirkungsforschung: Theorie und methodische Aspekte. 2. Auflage. – Leipzig, 2000. – S. 188.

10. Источники языкового материала: журналы «Der Spiegel» и «Focus» 2008–2009 гг.

УДК 808.2
Д 538

Л.А. Дмитрук

СЛУЖЕБНЫЕ СЛОВА ПЬЕСЫ А.О. АБЛЕСИМОВА «МЕЛЬНИК-КОЛДУН, ОБМАНЩИК И СВАТ» В «СЛОВАРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА XVIII ВЕКА»

В статье в синхронно-диахронном аспекте анализируются служебные слова пьесы А.О. Аблесимова «Мельник-колдун, обманщик и сват», включённые в «Словарь русского языка XVIII века». Они рассмотрены с точки зрения семантики, стилистической принадлежности, сферы функционирования и особенностей употребления в русском языке XVIII века и в последующие эпохи.

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

В «Словаре русского языка XVIII века», как и в любом другом толковом словаре, отражающем богатство словарного состава национального языка, зафиксировано значительное количество служебной лексики. Служебные слова противопоставляются знаменательным частям речи по различным характеристикам. В длительной традиции их изучения привлекает внимание взгляд Л.В. Щербы. Он выделял следующие пункты, по которым следует

различать знаменательные и служебные части речи: «1) первые имеют самостоятельное значение, вторые лишь выражают отношение между предметами мысли; 2) первые сами по себе способны распространять данное слово или сочетание слов, <...> вторые сами по себе неспособны распространять слова <...>; 3) первые могут носить на себе фразовое ударение; вторые никогда его не имеют» [20, с. 67–68]. На основании данных критериев Л.В. Щерба относил к служебным

словам связки, частицы, союзы, предлоги. Междометия рассматривал отдельно, называл их «очень неясной и туманной категорией», «значение которой сводится к «эмоциональности» и «отсутствию познавательных элементов», а формальный признак – к полной синтаксической обособленности, отсутствию каких бы то ни было связей с предшествующими и последующими элементами в потоке речи» [20, с. 67]. По словам В.В. Виноградова, «частям речи противостоят частицы речи, связочные, служебные слова. Этот структурно-семантический тип слов лишен номинативной функции. <...> Эти слова относятся к миру действительности только через посредство и при посредстве слов-названий» [5, с. 35].

Здесь мы рассматриваем на материале пьесы А.О. Аблесимова, включённом в «Словарь русского языка XVIII века» (СРЯ XVIII) способом иллюстрации, только предлоги, союзы и частицы, то есть те части речи, которые в традиционной грамматике относят к служебным. В произведении мы наблюдаем большое количество служебных слов, разнообразных по своему составу и частотных по употреблению: *а, авось-либо, ан, ан лих, -ат, б, без, бишь, бола, будто, бы, было, в, ведь, вить, вишь, во, ведь, вон, вот, да, де, дескать, до, ж, жа, же, за, и, ин, из, из-за, к, ко, -ка, как будто, коли, куда, ли, лих, лишь, ль, на, не, нет, ни, ну, о, об, от, по, под, покуль, при, пускай, разве, с, со, -ста, -та, так, также, таки, -тка, -тко, -то, у, уж, что, чтоб, чуть, э*. Это связано не только с функцией подобной лексики в речи, но и с «народным» колоритом изучаемого произведения, где функционирование в большом количестве предлогов, союзов и, в особенности, частиц придаёт языку пьесы исключительный, истинно русский тон. Служебной лексикой насыщена речь всех персонажей пьесы, но в репликах, куплетах, каламбурах главного героя мельника Фаддея сосредоточено, пожалуй, самое большее количество таких слов, обладающих яркими экспрессивно-аксиологическими характеристиками. Большинство перечисленных выше служебных слов зафиксировано в «Словаре русского языка XVIII века». Проанализируем не всю указанную лексику, а только ту её часть, словарные статьи которой имеют иллюстративный материал из комической оперы А.О. Аблесимова и ссылки на изучаемый источник.

Судя по выборке в «Словаре русского языка XVIII века», здесь представлены в основном непро-

изводные сочинительные союзы литературные и просторечные: *а, ан, да, же, и, то*. Это древнейшие славянские исходные компоненты – партикулы, дающие в различных сочетаниях такие языковые единицы, как *да-же, у-же, э-то, и-бо* и т.д. [11, с. 17–18]. Производные сочинительные и подчинительные союзы менее частотны в тексте пьесы: *также; как будто, коли, что, чтоб (чтобы)*, что объясняется синтаксическим построением реплик персонажей: в пьесе преобладают простые, сложносочинённые и бессоюзные предложения. Подчинительная связь используется значительно реже.

Партикулярный сочинительный союз *а*, который сейчас имеет противительное, сопоставительное, присоединительное значение, в языке XVIII века, по данным «Словаря русского языка XVIII века» (СРЯ XVIII), был также многозначным. Кроме значений, свойственных ему в современном языке, он мог употребляться в начинательной, соединительной и соотносительной функции. Мы обратимся к анализу союза *а* с противительной семантикой, так как именно к ней составители словаря приводят цитату из «Мельника...»: «[Анюта:] *Што ж будешь делать? Хоть побой принять, а с ним перемолвлю*» [12, с. 6]. Здесь противительный союз *а* «связывает два предложения, из которых первое имеет уступительное значение», приводится ссылка на употребление «в начале главного предложения после придат. уступительного (хотя..., а; колко ни..., а; куда ни..., а и т. п.)» [12, с. 6]. Ещё одно свидетельство такого употребления в книжном языке XVIII столетия – цитата в той же словарной статье из «Путешествия из Петербурга в Москву» А.Н. Радищева. Союз *а* был известен древнерусскому, старославянскому, украинскому, белорусскому, болгарскому, македонскому, сербохорватскому, чешскому языкам с древнейших времён [19, с. 55; 18, с. 1]. В противительном значении его используют уже авторы «Поучения Владимира Мономаха» и «Слова о полку Игореве» [17, с. 2]. С течением времени союзные функции изменились, но не коренным образом. В XIX веке, по сведениям словарей той эпохи, противительная функция всё также присуща союзу *а* [16, с. 1; 7, с. 47], хотя уступительный аспект семантики не указывается. Так, например, В.И. Даль в своём словаре отмечал, что этот союз служит «выражен. противоположности, вопросительное, заключительное и пр.», приводит ряд синонимов «со, же, да, напротив, ан; однако, следовательно; потом, за-

тем» [1, с. 47]. Среди них отсутствуют слова, обозначающие уступку такие как, *тем не менее, всё-таки*, синонимичные союзу *а*. В современном литературном языке, в отличие от XVIII века, не сохранились некоторые функции этой части речи: союз более не имеет начинательного значения, а соединительное и соотносительное уже во времена Аблесимова выходили из употребления. Противительная функция со значением уступки до сих пор отмечается словарями современного литературного языка, в этом случае союз «указывает на уступительный характер противопоставления предложений или их членов» [1, с. 3; 9, с. 17]. Такие предложения распространены в современной речи и общеупотребительны. Союз *а*, бытовавший в языке ещё с праславянского периода, исконно многозначный, сохранялся таким и в русском языке XVIII века. Система его значений, возможно, не совсем полно описываемая лексикографическими источниками XIX века, лишь немного изменилась в сторону уменьшения, при этом изначальная семантика сохранилась в неизменном виде до наших дней.

В комической опере Аблесимова из всех служебных частей речи наиболее частотная по употреблению группа — частицы. Они представлены несколькими разрядами, различающимися по значению и роли в предложении: формообразующие *б, бы, пускай*; отрицательные *не, ни*; модальные *бишь, было (бола), ведь, вить, вишь, вон, вот, дескать, ж, же, ин, ли, ль, разве* и т.д. и модальные постпозитивные *-ан, -ат, -де, -ка, -либо, -ста, -та, то, -тка, -тко* и т.д. Модальные частицы — самая распространённая в тексте пьесы группа. Ими изобилуют реплики всех персонажей «Мельника...» без исключения, именно они вносят в предложения различные смысловые оттенки (вопрос, указание, выделение) и выражают чувства говорящего (сомнение, усиление, смягчение требования), придают речи действующих лиц пьесы необычайную «живость» и народный характер. Модальная частица *было (бола)* имеет дейктическое значение и указывает на время, в которое мыслит себя говорящий. Во времена Аблесимова она активно функционировала в литературном языке и просторечии, была многозначной. Одно из её значений — «выражает некоторую неуверенность, сомнение в достижении желаемого» — в СРЯ XVIII дано с пометами «простореч.», «с гл. прош. вр. (обычно в прямой речи)» [13, с. 181] и цитатой из комической оперы

«Мельник-колдун, обманщик и сват»: «[Филимон:] Я прибрёл бола к тебе кручину свою размыкать», где частица *было* представлена в одном из своих фонематических вариантов *бола* [6, с. 107]. Вокалическая модификация частицы *было* — *бола*, «типичный случай варьирования ударных гласных, <...> соотнесительных по акустико-артикуляционным признакам» [4, с. 109]. В XVIII веке слово имело некоторую экспрессию сниженности, в таком значении оно использовалось в разговорной речи и «низких» литературных жанрах. В этой же словарной статье в качестве иллюстрации приводится выдержка из «Московского журнала» за 1791–1792 гг. — ещё одного источника СРЯ XVIII. В пьесе Аблесимова частица передаёт указание не на время, как это свойственно современному обычаю употребления, а скорее на чувства говорящего. В XIX и XX веках такое значение у слова уже не фиксируется словарями, отмечается только функционирование «при прошедшем времени глагола для обозначения того, что действие началось или предполагалось, но не было закончено в силу каких-то причин» [16, с. 92; 7, с. 174; 1, с. 728; 9, с. 129]. Сейчас частица *было (бола)* уже не имеет столь обширной системы значений, и семантика её напрямую связана только со временем действия, его незавершённостью, границы функционирования довольно распространены: эту частицу можно встретить на всех ярусах национального языка в разговорной непринуждённой речи всех его носителей.

Модальная усилительная частица *ин* в XVIII веке имела статус многозначного слова, которое уже тогда относилось к сфере разговорно-бытового общения и считалось просторечным. Частица *ин* в одном из своих значений использовалась тогда «для усиления, подчёркивания высказывания» [15, с. 88], считалась эквивалентной модальной частице *уж*. К этому значению в СРЯ XVIII приводится иллюстрация из произведения Аблесимова: «[Мельник (продолжая петь):] Старики мои загадки не имеют, Не имеют, Отгадаты... Так ин мне пришло загадку разгадаты» [15, с. 88]. В этой цитате из финальных куплетов мельника частица *ин* употребляется в усилительной функции, она подчёркивает особую роль Фаддея в разрешении конфликта между родителями Анюты: только он смог найти подходящего жениха для их дочери, в этом и заключается его загадка. Поскольку слово являлось просторечным, то есть обладало экспрессией сниженности

и служило сигналом фамильярных отношений между участниками речи, то могло употребляться лишь в «низких» жанрах литературы, о чём свидетельствуют и другие цитируемые в этой словарной статье источники: комедия М.В. Попова «Бурлин слуга, отец и тесть» и его перевод Д. Белла «Белевы путешествия чрез Россию в разные азиатские земли...». Во времена первой постановки пьесы *ин* имела и другие значения, одно из них, первое, соответствует современному, с прочими слово сейчас не функционирует. В XIX и XX веках слово уже не употребляется для усиления высказывания. В.И. Даль, например, помещает эту частицу в ряду «инось, ин, ино», объясняя её значение при помощи синонимов «ладно, пожалуй, изволь» [8, с. 40], с семантикой уступки. По сведениям БАС и МАС, частица *ин* «употребляется в начале реплики для выражения уступки, вынужденного согласия» [3, с. 323; 9, с. 664], зафиксирована с ограничительной пометой «прост.». На современном этапе развития языка частица *ин* в усиительной функции не используется даже в просторечии, где по-прежнему функционирует только лишь с уступительной семантикой.

Модальная постпозитивная частица *-ка* в XVII веке была многозначной и употреблялась в разговорном языке чаще с целью смягчения просьбы, желания. Ещё одна из характерных для неё функций, выделительная, по данным СРЯ XVIII отмечалась в положении «при личных местоимениях, наречиях и вводных словах», в таком значении в словаре частица *-ка* зафиксирована с пометой «простонач.» [15, с. 180–181]. К этой словарной статье иллюстрацией служит пример из «Мельника...» Аблесимова: «[Мельник:] *Здоровы-ка Анюта. [Анюта:] Здравствуй соседушка*» [15, с. 181]. Здесь перед нами ситуация речевого этикета, герои пьесы приветствуют друг друга, при этом Мельник в своей реплике использует выделительную постпозитивную частицу *-ка*, которая присуща его речи на протяжении всего действия комической оперы. Функционирование «простоначерной» частицы в речи персонажей произведения, говорит об их социальном статусе: все герои «простые» люди, крестьяне. Другие источники, привлекаемые СРЯ XVIII, служат ещё одним доказательством типичности сферы употребления частицы в этом значении: комедия В.И. Лукина «Щепетильник», драма Н.П. Николаева «Розана». В.И. Даль называет частицу *-ка* «привесочной», приводит её первой в ряду по-

добных «ка, ко, тка, кась», толкует как «усиливающую или указывающую значение речи, или означающую: просьбу, желание, понуждение, а иногда не представляющую никакого значения», указывает на то, что эта частица «придаётся ко гл. в повел. накл.; к местоим. в дат. пад.; к наречиям места» [8, с. 61]. В XX веке ситуация несколько изменилась: словари русского языка больше не фиксируют наличие выделительной или усиительной функции у частицы *-ка*, отмечают её только с семантикой «смягчение требования» при повелительном наклонении глаголов или при глаголах 1 л. ед. ч. буд. прост. времени для «выражения внезапно возникшего желания или решения что-л. сделать» [3, с. 613–614; 10, с. 10] и пометами «простореч.» или «разг.», свидетельствующих о сфере функционирования данной единицы речи в языке. Ещё во времена Аблесимова русской разговорной речи была известна частица *-ка* с теми значениями и с той традицией употребления, которые ей свойственны вот уже на протяжении трёх столетий и до сих пор. Конечно, за такой промежуток времени произошли некоторые изменения: система значений частицы *-ка* сузилась, но в положении при глаголах эта частица и сейчас актуальна для нашего языка.

Большинство предлогов в пьесе архаичны по своей природе. Эта группа, помещённая в СРЯ XVIII, представлена непроемными предлогами: *без, в, воз, до, за, из, из-за, к, ко, на, о, об, по, при* и т.п. Они выражают пространственные, временные, причинные отношения в предложении. Временной предлог *до* в XVIII веке, как и в современной языковой узусе, был многозначным. Среди его значений есть такое, которое «указывает на предел движения, действия во времени, границу продолжительности действия, состояния», предлог с данным наполнением может употребляться «при сущ., косвенно обозначающих время» [14, с. 148]. В качестве иллюстрации к этому значению приведена цитата из пьесы Аблесимова, где *до* находится в составе несвободного устойчивого сочетания *аОт (с, из).. до..*: «[Фетинья:] *Горе мыкаю Я от младости, И до старости*» [14, с. 148]. Здесь слова *младость* и *старость* обозначают определённую пору человеческой жизни, а устойчивое выражение *аот.. до* устанавливает временной промежуток. Слово *до* в таком значении отмечено ещё в одном источнике СРЯ XVIII: «Описании земли Камчатки» С.П. Крашенинникова. Предлог *до* – древнейший

союз, свойственный славянским и другим языкам с давних времён. В данной функции он употреблялся еще в древнерусских, старославянских текстах, известен болгарскому, македонскому, сербохорватскому, словенскому, чешскому, польскому языкам [19, с. 519; 18, с. 202]. Этот предлог использовали для обозначения временного интервала авторы «Остромирова Евангелия» и «Поучения Владимира Мономаха» [17, с. 670]. Конечно, семантическая система этого слова со временем претерпела множество изменений: некоторые значения утратились, с другими предлог стал функционировать в языке более часто. В XIX веке предлог также выражал пространственно-временные отношения. «Словарь церковно-славянского и русского языка» трактует его семантику так: «означает предел измеряемого времени, места или предмета» [16, с. 327]. В.И. Даль не конкретизирует значения предлога *до*, толкует его как «показывающий какой-либо предел, конец» вообще, будь то пространство, время, действие, количество и т.д. [7, с. 408]. В современном русском литературном языке предлог *до* также имеет несколько значений, в их числе и то, что употребляется «при указании временного предела действия, состояния, качества» [2, с. 830; 9, с. 406]. Оно сохранилось в нашей речи с эпохи общеславянского языка, бытовало во времена первой постановки пьесы и до сегодняшнего дня является составной частью семантики предлога *до*, с ней он свободно функционируют в языке XXI века.

Служебные слова пьесы А.О. Аблесимова «Мельник-колдун, обманщик и сват», многие из которых, являясь в своей основе архаичными первоэлементами – партикулами, имеют особенности в плане семантики, функций, сферы употребления в разговорном и литературном языке. Изучение союзов, предлогов, частиц на материале произведения позволяет судить об изменениях, произошедших в лексическом составе каждой из этих частей речи с XVIII века и до наших дней.

Библиографический список

1. Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. Т. 1. – М.; Л., 1950. – 736 с.
2. Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. Т. 3. – М.; Л., 1954. – 1339 с.
3. Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. Т. 5. – М.; Л., 1956. – 1918 с.
4. Богословская З.М. Диалектная вариантология. – Томск, 2005. – 271 с.
5. Виноградов В.В. Введение в грамматическое учение о слове // Русский язык (Грамматическое учение о слове). – М., 1986. – 640 с.
6. Волгина О.В. Служебные слова в нижегородских говорах: Дис. ... канд. филол. наук. – Арзамас, 2008. – 208 с.
7. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. Т. 1. – М., 2003. – 640 с.
8. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. Т. 2. – М., 2003. – 672 с.
9. Словарь русского языка: В 4 т. Т. 1. / Под ред. А.П. Евгеньевой. – М., 1985. – 696 с.
10. Словарь русского языка: В 4 т. Т. 2. / Под ред. А.П. Евгеньевой. – М., 1986. – 736 с.
11. Николаева Т.М., Фужерон И. Некоторые наблюдения над семантикой и статусом сложных предложений с уступительными союзами // Вопросы языкознания. – 1999. – №1. – С. 17–36.
12. Словарь русского языка XVIII века. Вып. 1 (А – Безпристрастие). – Л., 1984. – 224 с.
13. Словарь русского языка XVIII века. Вып. 2 (Безпристрастный – Вейэр). – Л., 1985. – 247 с.
14. Словарь русского языка XVIII века. Вып. 6 (Грызться – Древный). – Л., 1991. – 256 с.
15. Словарь русского языка XVIII века. Вып. 9 (Из – Каста). – Л., 1997. – 270 с.
16. Словарь церковно-славянского и русского языка. Т. 1. – СПб., 1847. – 415 с.
17. Срезневский И.И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам. В 3 т. Т. 1. – СПб., 1893. – 1420 с.
18. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М., 2007. – 1175 с.
19. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. Т. 1. – М., 1986. – 576 с.
20. Щерба Л.В. О частях речи в русском языке // Избранные работы по русскому языку. – М., 1957. – 186 с.

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

В течение нескольких последних лет особое развитие получили исследования когнитивных механизмов функционирования языка массовой коммуникации для определения специфики отражения когнитивной картины мира и особенностей ее воздействия на адресата, чем и определяется актуальность рассматриваемой проблемы. Целью данной работы является анализ функций прецедентных феноменов в средствах массовой информации.

Ключевые слова: рекламная коммуникация, прецедентное имя и высказывание, прагматическая пресуппозиция.

В последнее время возрос интерес к исследованию средств массовой информации (СМИ). Большое распространение получили исследования когнитивных механизмов функционирования языка массовой коммуникации, сопоставительный анализ текстов массовой информации на разных языках для определения специфики отражения когнитивной картины мира и особенностей ее воздействия на адресата. Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования становится новым научным направлением, интегрированным в научный процесс.

Реклама как особая семиотическая сфера имеет мультимедийный характер, поскольку объединяет текст, изображение, звук, музыку. Как образец медиатекста, реклама не может существовать без других типов дискурса, можно сказать, что она «паразитирует», заимствуя элементы различных дискурсов и используя их в своих целях. М. Маклюэн называл рекламу «спрессованным образом современности», а французский философ Ж. Бодрийяр отмечал, что «... в наше время тотальной симуляции реальности все смысловые содержания сведены к форме средства, с помощью которого реализуется акт коммуникации. Сегодня только средство еще может создавать событие». В качестве иллюстрации данного положения приводится слоган одной из реклам компаний NOKIA: «It is not **what** you say, it is **how** you say». По мнению автора, функцию такого средства в рекламе выполняют разного рода интертекстуальные ссылки [4, с. 44].

В рекламной практике большое значение имеет использование общеизвестных культурных символов для создания положительного, запоминающегося образа товара. Любой символ культуры, будь то предмет или вещь, природные яв-

ления, растения, животные или мифологические и сказочные существа, аккумулирует в себе определенное содержание, составляющее существо ценностей общества. В рекламе назначение – сообщать накопленные им свойства рекламируемому товару, нести дополнительную информацию об изделии. Мельчайшие оттенки смысла, входящие в структуру символа, функционируют как метафора, воздействуя на подсознание адресата. Символами современной культуры становятся люди, получившие мировое признание. Они воплощают собой знаковые понятия эпохи: престиж, стиль жизни, индивидуальный имидж.

Одним из факторов успешности прагматического воздействия рекламного текста является учет прагматических пресуппозиций. Прагматические пресуппозиции – это «оценка говорящим общего фонда знаний, конкретной информированности, интересов, мнений, взглядов, психологического состояния, особенностей характера и способности понимания адресата» [3, с. 252].

К числу пресуппозиций, повышающих прагматическое воздействие рекламного текста, относятся так называемые фоновые знания членов социума, в котором проводится рекламная кампания. В связи с этим представляется целесообразным рассмотреть составляющие компоненты фоновых знаний, к которым рекламодатель апеллирует в процессе рекламной коммуникации.

Люди, принадлежащие к одному обществу, всегда подразумевают больше, чем говорят вслух. Эта подразумеваемая информация называется фоновой. Она известна практически всем членам данного общества и находится как бы в свернутом виде в сознании коммуникантов [5, с. 113].

По мнению В.В. Красных, «среди факторов, обуславливающих адекватную коммуникацию, то есть ее успешное протекание, в числе первого

можно и нужно назвать определенную общность знаний у коммуникантов» [2, с. 352].

Рекламные тексты создаются с целью воздействовать на реципиента, вызвать у него положительную реакцию в отношении рекламируемого объекта, то есть реклама становится средством манипуляции сознанием потенциального потребителя. И, конечно же, здесь большое значение имеет правильное формулирование рекламных текстов, подзаголовков. Следует учитывать значение и коннотацию используемых в рекламном тексте и вызывающих у читателя определенные ассоциации слов или выражений, чтобы вызвать у реципиента положительную реакцию.

В рекламной коммуникации большую роль играют прецедентные феномены (ПФ). Термин «прецедентность» и образованные от него являются одними из наиболее активно употребляемых в последнее время в теоретической и прикладной лингвистике. Толчком к этому послужило введение Ю.Н. Карауловым понятия прецедентного текста, под которым он понимает тексты «1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношении; 2) имеющие сверхличностный характер, то есть хорошо известные широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, 3) обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [1, с. 216].

Прецедент представляет собой некий факт (в самом широком смысле этого слова), обладающий образцовостью (служит эталоном, примером) и императивностью (на его основе следует моделировать последующие действия).

Анализ рекламных текстов показал, что в рекламной коммуникации наиболее часто используются прецедентные имена (ПИ) и прецедентные высказывания (ПВ).

ПИ – это индивидуальное имя, связанное с широко известным текстом. ПИ используется в рекламе в качестве торговых марок – названий товаров и фирм. Это могут быть имена собственные мифологического происхождения (Геракл, Ева, Гермес, Афродита, Геркулес, Венера, Нефертити); это может быть название какой-то элитной страны, элитного города (Париж (парикмахерская)); это могут быть имена собственные знаменитостей – певиц, актеров (Анжелика Варум, Антонио Бандерас, Сати Казанова, Ирина Тоньева, Александра Савельева, Нина Риччи (духи); Мадонна (посуда); Джордж Арманд, Виктория

Бэхем (ткань); Дэвид Бэхем, Раул (напитки); Джениффер, Наталия Орейро (магазины); это могут быть имена собственные исторических деятелей (Цезарь (кофе), Наполеон (спиртной напиток)). Такие ПИ употребляются в функции имен нарицательных, сохраняя связь с именами состоявшихся личностей и выполняя не функцию собственного именования, а косвенно характеризующую функцию, поскольку они обозначают определенное лицо и вызывают ряд ассоциаций, дающие реципиенту представление о первоначальном образе. Все, выше перечисленные имена, обладают какой-то яркой отличительной чертой, вызывают положительные ассоциации. Поэтому при выборе образа предпочтение отдается именам собственным положительных, известных героев.

Наряду с ПИ в рекламе широко используются и ПВ. К числу ПВ относятся пословицы, крылатые слова, цитаты из текстов различного характера. ПВ, как и ПИ, способны активизировать воздействие рекламы на потенциального потребителя, поскольку цитатные реминисценции напоминают реципиенту исходные тексты и одновременно привлекают внимание своей модифицированной формой, нередко создающей игру слов. В рекламных сообщениях используются цитаты, наиболее известные в языковом коллективе. Характерной чертой рекламных сообщений при этом являются аллюзии на прецедентные тексты: *Пусть всегда Coca-cola!*; *Билайн. От подарков не убежишь*; *Мегафон. Будущее зависит от тебя*; *АОС. Я люблю свою семью*; *Билайн. Живи на яркой стороне*.

Для функционирования ПВ в рекламе понимание всего комплекса значений, поверхностных и глубинных, которые стоят за тем или иным высказыванием, не является необходимым. Речь идет преимущественно о понимании формы, а не о знании того, что стоит за исходной единицей. Знание исходного текста при декодировании таких единиц, как правило, не имеет важного места в формировании смысла, поскольку составители рекламных текстов моделируют не восприятие отдельного индивида, а некое обобщенное восприятие. При использовании ПВ в рекламной коммуникации происходит скорее «игра с формой» [5]. Адресату – потребителю при этом предлагается своеобразная игра – интерпретация по угадыванию правильного кода, используемого в рекламе.

Таким образом, рекламодатель должен создавать рекламные тексты в соответствии с когнитивной базой своей целевой аудитории. При этом большую

роль играют прецедентные имена и высказывания, главное назначение которых в данном случае заключается в том, чтобы с помощью текста, в котором употреблены ПИ и ПВ, вызвать у реципиента (потенциального потребителя) ассоциированную связь между изначально не связанными между собой понятиями и выражениями, одно из которых торговая марка, а другое – некий образ, затрагивающий определенные струны души потребителя.

Библиографический список

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987. – С. 216.

2. Красных В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность. – М., 1998. – С. 352.

3. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 252.

4. Прохорова П.П. Интертекстуальность в рекламном дискурсе // Вопросы филологии. – 2006. – №1. – С. 40–44.

5. Родина О.В. Прагматическая пресуппозиция как фактор эффективного воздействия рекламного текста (на материале рекламных и PR-сообщений) // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и МКК. – 2004. – №4. – С. 113–116.

УДК 43:482

Е.В. Зацепина

«ЕСТЕСТВО ДРУЖБЫ» В НЕМЕЦКИХ И РУССКИХ ПАРЕМИЯХ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «ДРУГ»

В статье представлен в сопоставительном аспекте лексико-семантический анализ немецких и русских паремий тематической группы «Естество дружбы» как одна из возможностей вербализации концепта «друг».

Ключевые слова: концепт, паремия, сопоставление, вербализация, сравнительное языкознание.

Методом сплошного выбора были выявлены тематические группы, вербализующие концепт «друг» в немецком и русском языках, на материале данных фразеологических словарей. Данные группы целесообразно объединить в тематические блоки:

1. Характеристика отношений с другом.
2. Добрые последствия отношений с другом.
3. Плохие последствия отношений с другом.
4. Номинация друга.

Для большей наглядности установленные тематические группы можно перечислить в виде таблицы.

Обратимся к сопоставительному анализу паремий первого блока «Характеристика отношений с другом». В сопоставляемых языках сюда относится тематическая группа «Естественность дружбы». Например: Ein Mensch ohne Freund ist wie ein Baum ohne Wurzeln (Человек без друзей, что дерево без корней); Без друга – сирота, с другом – семьянин.

Сравнение состава ключевых слов часто повторяющихся в паремиях данной группы и выражающих смысл, показывает наличие таких эквивалентов, как:

der Freund – друг;

ohne der Freund – без друга;

sein – быть;

der Baum mit Wurzeln – дерево с корнями.

Ключевые слова «der Freund» – «друг» являются ядерными лексемами изучаемого концепта, и, как показал проведенный выше сопоставительный этимологический анализ их значений, они не являются родственными словами и сходны лишь своими современными значениями – номинация друга, человека, близкого тебе по убеждениям, характеру и т.п.

В обоих языках ключевыми словами могут быть sein – быть; ohne – без, обладающие сходством значений.

Немецкий глагол sein образован во всех германских языках из трех различных основ: 1) из претеритума (сравните: новонемецкий war; готский was; англ. was) и связан по своему значению с существительным Wesen (сущность); 2) формы презенса (новонемецкий ist, sind, seid, sei, seist, seien, seiet), и образован от индоевропейского корня – es «быть», в основе которого лежит латинское esse, греческое εἶναι «быть»; 3) изначально 1 и 2 лицо индикатива были образованы от индоевропейского корня – es (сравните: английский I am, готский Im, древнеисландский em «я есть»;

Таблица

Тематические группы паремий, вербализующие концепт «друг» в русском и немецком языках

Немецкий язык	Немецкий и русский языки	Русский язык
I. Характеристика отношений с другом		
	1. Естество дружбы 2. Сходство – основа дружеских отношений. 3. Истинность дружбы. 4. Характер дружеских отношений. 5. Длительность дружбы. 6. Границы дружбы	1. Дружеский прием
II. Добрые последствия отношений с другом		
1. Дружба – побуждение к действию. 2. Друг – сосед. 3. Дружба – флирт.	1. Друг – помощник. 2. Дружба – верность. 3. Дружба – любовь. 4. Дружба – брак. 5. Друг – родственник. 6. Дружба – еда.	1. Дружба – просьба. 2. Дружба – примирение.
III. Плохие последствия отношений с другом		
1. Дружба – помеха. 2. Дружелюбие – недружелюбие	1. Друг – бизнес. 2. Друг – деньги. 3. Друг – ссора. 4. Друг – вражда. 5. Друг – предатель. 6. Дружба – неблагодарность. 7. Друг – беда. 8. Друг – пьянство.	1. Разрыв дружеских отношений. 2. Друг – правдолюбие.
IV. Номинация друга		
Табу через номинацию друга	Обращение к другу	Переносное употребление номинации друга

греческий *eimi*, древнеиндийский *asmi*). В западно-германских языках стал развиваться корень – *wheu* – «расти, становиться, быть»¹.

Русский глагол «быть» встречается в таких славянских языках, как: украинский *бути*, старославянский *быти*, сербохорватский *бити*, словенский *biti*, чешский *vyti*, польский *wuś*, верхнелужецкий *wuś*, нижнелужецкий *wuś*. Этот глагол родственен литовскому древнеиндийскому *bhūtis*, *bhūtis*, «бытие, хорошее состояние, преуспевание», ирландскому *buith* «бытие», древнеиндийскому *bhāvatī* «есть, имеется, происходит», греческому *φύμαι* «становлюсь», латинскому *fui* «я был», *futūrus* «будущий», готскому *vaian* «жить», древневерхненемецкому *uān*².

Можно предположить наличие этимологического родства этих слов, так как немецкое *sein* восходит к корню *wheu* – «быть», который лежит в основе древнеиндийского «*bhāvatī*» со значением «есть, быть», с которым родственен русский глагол «быть». Отсюда объясняется наличие эквивалентной пары «*sein*» – «быть» в паремиях в качестве ключевых слов.

В обоих языках имеет место наличие ключевых слов *ohne* – без. Немецкий предлог *ohne* (без) является древним германским предлогом (сравните: средневерхненемецкий *ān* [e], древневерхненемецкий *āno*, средненидерландский *aen*, древнеисландский *ān*, готский *inu* «без») и родственен греческому *anep* «без»³.

Русский предлог «без» имел форму в древнерусском языке «без», «беж» и встречается в таких славянских языках как: украинский *без*, старославянский *без*, *беж*-, болгарский *без*, сербохорватский *без*, словенский *vez*, польский *bez*, верхнелужецкий *vjlz*, нижнелужецкий *vjez*. Этот предлог родственен литовскому *be* «без», латышскому *bez*, древнепрусскому *whe* «без», древнеиндийскому *vahis* «вие», *hahir* – *dhā* «снаружи»⁴.

Сходство между этими ключевыми словами отмечается только в их современных значениях «без чего-либо; кого-либо».

В обоих языках паремий данной группы естественность наличия «друга» сравнивается с присутствием у дерева корней. Отсюда отмечается присутствие такой эквивалентной пары ключевых

слов как «der Baum» – «дерево», «die Wurzeln» – «корень».

Немецкое существительное «der Baum» является по происхождению западно-германским словом (сравните: древневерхненемецкий *boom*; нидерландский *boom*, английский *beam*), оно означало «живое дерево с ветвями» и «древесину, используемую для изготовления мебели и утвари»⁵. Русское слово «дерево» встречается в таких славянских языках как: украинский *дерево*, старославянский *дрѣво*, родительный падеж *дрѣвесе* и *дрѣва* ξύλον, δένδρον, сербохорватский *дрѣво*, словенский *drevô, drevêsa*, чешский *dřevo*, словацкий *drevo*, польский *drzewo*, верхнелужицкий *drjewo*, нижнелужицкий *drjowo*. Оно родственно литовскому *dervâ* «сосна», винскому *deŭva*; с другим вокализмом: *daŭva* «смола», латышский *daŭva* «смола», англосаксонский *tegu* «смола», греческий *borv* «дерево, брус, копьё», *drûs* «дерево (растение), дуб», древнеиндийский *dâru, dru* – «дерево (материал)», авестийский *dauru, dru* – «дерево», ирландский *deruss* «желудь», галльский *dervo*; готский *triu*, английский *tree* «дерево», хеттский *tarn*; латинский *larix* «лиственница»⁶.

Следовательно, слова «der Baum» – «дерево» обладают сходством значения «дерево с ветвями и корнями», не имея при этом признаков этимологического родства.

Следующей парой эквивалентов можно считать «die Wurzel» «корень». Западно-германское существительное «die Wurzel» (сравните: *würzala*, нидерландский *wortel*, древнеанглийский *Wyrwtalu*) основывается на сложном сочетании *wurz + el*. Первое слово «*wurz*» означает «растение», которое восходит к индоевропейскому корню *u[e]rǵā* в значениях «ветка, корень», а вторая часть к слову *walen* в значении «протекать в движении»⁷. Русское слово «корень» встречается в славянских языках таких как: украинский *корінь*, древнерусский, старославянский *корень*, родительный падеж *корене ріѣа*, болгарский *корен*, сербохорватский *корѐн*, словенский *korĕn*, чешский *kořen*, словацкий *kořeň*, польский *korzeń*, верхнелужицкий *korjeń*, нижнелужицкий *kórjén*.

Слово родственно литовскому *kêras* «куст, корень, засохший пенёк», латышскому *sēra* «волосы (на голове), особенно растрепанные», *sērs* «куст», литовскому *kirna* «острый пенёк», древнепрусскому *kirno* «куст», литовскому *kerėti* «пус-

кать корни»⁸. Этимологическое родство отчасти присутствует в наличии растений (куста), которое отмечается в немецком слове «die Wurz» и в родственных русскому слову «корень» словах из балтийских языков.

Отличительной особенностью немецкого языка является присутствие в паремиях такого семантического подтверждения естества дружбы как сравнение с жизнью:

Freundschaft ist das halbe Leben (Дружба – это половина жизни).

В русских же паремиях данной группы естественность наличия друга подчеркивается как необходимость наличия семьи у любого человека:

Без друга – сирота, с другом – семьянин;

Хорошо тому, у кого есть друг.

Таким образом, сравнительно-сопоставительный анализ двух дальнеродственных языков позволил выявить их сходства и отличия.

Примечания

¹ Duden Etymologie: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. 2., völlig neu bearb.u.erw.Aufl. / von Günther Drosdowski. – Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1997. – S. 664.

² Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / М. Фасмер, О.Н. Трубачёва, Б.А. Ларин. – М., 1996. – С. 260.

³ Duden Etymologie: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. 2., völlig neu bearb.u.erw.Aufl. / von Günther Drosdowski. – Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1997. – S. 496.

⁴ Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / М. Фасмер, О.Н. Трубачёва, Б.А. Ларин. – М., 1996. – С. 144.

⁵ Duden Etymologie: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. 2., völlig neu bearb.u.erw.Aufl. / von Günther Drosdowski. – Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1997. – S. 67.

⁶ Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / М. Фасмер, О.Н. Трубачёва, Б.А. Ларин. – М., 1996. – С. 502.

⁷ Duden Etymologie: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. 2., völlig neu bearb.u.erw.Aufl. / von Günther Drosdowski. – Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1997. – S. 821.

⁸ Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / М. Фасмер, О.Н. Трубачёва, Б.А. Ларин. – М., 1996. – С. 325.

СТЕРЕОТИПНЫЕ МОДЕЛИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ АКТОВ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье приводятся результаты изучения актов и функций поведенческой коммуникации, обнаруживаемых в художественных текстах, с описательным моделированием стереотипных способов их вербализации средствами современного немецкого языка. Было выявлено ограниченное количество моделей репрезентации внеязыковых компонентов общения, которые могут дополняться факультативными лексическими элементами, отображающими специфику восприятия акта реципиентом. Контекстуальная обусловленность вербализации невербальных компонентов определяется рядом функций, которые они выполняют, взаимодействуя с вербальным сообщением в рамках диалога. Автономное употребление паралингвистических средств служит для передачи эмоциональных и ментальных состояний участников коммуникации.

Ключевые слова: невербальная коммуникация, семантические типы жестов, модели вербализации невербальных актов коммуникации, паралингвистический контекст, эмоции.

На современном этапе развития лингвистики вербальный и невербальный компоненты коммуникации рассматриваются как двуединство средств коммуникации не только в устной, но и в письменной форме, в том числе и в художественном тексте. Вследствие чего в современной лингвистике текста наблюдается возрастание внимания к вербальному отражению различных паралингвистических явлений. Своей основной целью в рамках данной статьи мы видим детальное изучение актов и функций поведенческой коммуникации, обнаруживаемых в художественном тексте, с описательным моделированием стереотипных способов их вербализации средствами современного немецкого языка.

Доминирующее влияние новой парадигмы научного знания с ориентацией на языковую личность, преимущественным изучением языка с позиций антропоцентризма определило актуальность обращения к данной теме. Она поддерживается также активным развитием теории коммуникации, находящей отражение в коммуникативно-ориентированном изучении языковых явлений различных уровней. Своевременность исследования определяется и тенденцией к интегрированию научных направлений, которое способствует более детальному, качественному и объективному изучению проблемы. В рамках данного исследования эта тенденция проявляется в сопряжении данных лингвистики в ее различных специальных течениях (психо- и социолингвистики, теории текста, теории коммуникации и др.) с результатами психологии и физиологии человека. Этот синтез дисциплин представляется необходи-

мым, поскольку в специальных науках естественного цикла изучаемая проблема получила значительно более существенное освещение, тогда как лингвистический аспект поведенческой коммуникации, несмотря на достаточно продолжительную историю паралингвистики, достаточно далек от состояния, которое позволяет считать вопрос исчерпанным.

Обратившись к проблеме изучения функциональных особенностей паралингвистических актов коммуникации и способов их вербализации в тексте современной немецкой художественной литературы, мы выдвинули гипотезу о наличии ограниченного количества моделей репрезентации внеязыковых компонентов общения, которые могут варьироваться факультативными лексическими элементами, отображающими специфику восприятия акта реципиентом, которая и легла в основу данного исследования.

Описание невербальных средств в художественном тексте способствует адекватному восприятию читателем произносимых героем реплик и служит изобразительным средством. В художественных текстах путем описания различных жестов и телодвижений, мимики передаются привычки героев, их национальные и индивидуальные особенности, манера говорения, культура общения и другие характеристики. С помощью невербальных средств изображается психофизиологическое и эмоциональное состояние говорящего, его внутренний мир.

Анализ контекстных описаний невербальных средств коммуникации позволил выделить в исследованных художественных текстах три основ-

ных семантических типа жестов: ритуальные жесты, коммуникативные жесты (этикетные и дейктические) и симптоматические жесты. Данные типы жестов, в свою очередь, могут быть представлены следующими видами невербальной коммуникации: собственно жестами, телодвижениями, мимикой, визуальной коммуникацией, позой.

В результате анализа и описания основных лексико-грамматических моделей вербализации невербального поведения в художественных текстах немецкой литературы с точки зрения экспликации их формальной и содержательной сторон были выделены три основных способа репрезентации актов невербальной коммуникации в письменной речи: 1) экспликация формы, 2) экспликация значения, 3) одновременная экспликация формы и значения.

В ходе исследования 1500 случаев вербализации кинем, понимаемых как значимые жесты, мимические и пантомимические движения, входящие в коммуникацию в качестве невербальных компонентов при непосредственном общении коммуникантов [1, с. 221], установлено, что базисными моделями вербализации невербальных актов являются глагольно-именные словосочетания (49%), включающие в свой состав глагол-действие и существительное, называющее орган, выполняющий действие (*die Hand geben; den Kopf schütteln; die Hand auf die Schulter legen*) или существительное, обозначающее действие в сочетании с нейтральным глаголом (*sich die Handbewegungen streuen; eine Kussband geben; den Schüttelfrost haben*).

Еще одним распространенным способом вербальной репрезентации кинем является кинесический глагол, т.е. глагол, содержащий в своей семантике указание на то, что информация передается кинесически (40%), который, в свою очередь, может быть номинативным или адвербиальным. Номинативные кинесические глаголы содержат в своем значении помимо семы «действие» также сему «орган, выполняющий действие» (*nicken; gestikulieren; umarmen*). Семантическая структура адвербиальных кинесических глаголов включает помимо собственно глагольных сем, отражающих называемое действие, и обязательную актантную сему, характеризующую основную сему (*sich wälzen; tigern; schmunzeln; grinsen*).

Кинемы могут быть вербализованы также посредством отглагольных образований, к кото-

рым следует отнести субстантивированные инфинитивы (3%) (*das Lächeln; das Nicken*) и причастия (6%) (*nickend; grüssend*). Встретились также случаи субстантивации глагольных сочетаний (1%) (*das Stirnrunzeln; das Armschwenken; das Kopfschütteln*).

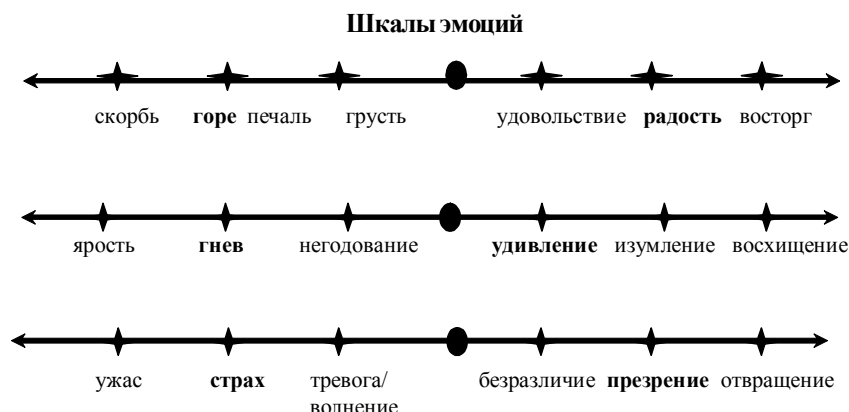
Отдельные выделенные контекстные описания невербальных актов представлены также рамками предложения (1%): „Nein“, sagte Murke, „noch nie, jedenfalls“ – und er gab seinem jungen Gesicht den Ausdruck tadelloser Bescheidenheit – „jedemfalls noch nie, solange ich in diesem Hause arbeite.“ [2, с. 96].

Несмотря на относительно ограниченное количество способов вербальной представленности невербальных компонентов коммуникации, они обладают достаточно широкой функциональностью. Это обеспечивается за счет большого количества факультативных элементов – дополнительных лексических средств. Будучи включенными в базовую модель, они расширяют или уточняют характер производимого невербального действия, беря на себя основную семантическую нагрузку.

Дополнительные лексические средства указывают на испытываемые человеком эмоции, а также конкретизируют степень интенсивности или продолжительности того или иного жестового проявления. С грамматической точки зрения для экспликации эмоциональных сем наиболее подходят причастия, прилагательные, наречия и существительные с предлогами, так как именно они изначально включают в себя качественную характеристику, что и подтвердилось при изучении функциональных особенностей вербализованных поведенческих актов.

Контекстуальная обусловленность вербализации невербальных компонентов определяется рядом функций, которые они выполняют, взаимодействуя с вербальным сообщением в рамках диалога, а именно функции повторения, контрадикции, субституции, дополнения и акцентирования и образуют определенные виды паралингвистических контекстов, в рамках которых реализуют указанные функции. Такое взаимодействие обнаруживает некоторые особенности, которые позволяют выделить следующие виды паралингвистических контекстов: дублирующий контекст, противопоставительный контекст, дополняющий контекст, заместительный и уточняющий контексты.

Невербальные компоненты коммуникации имеют свое стандартное содержание, однако



в каждом виде паралингвистического контекста они приобретают некоторый вариант или оттенок значения, который не является строго фиксированным. Таким образом, невербальные компоненты коммуникации приобретают свое действительное значение только в определенном паралингвистическом контексте.

Автономное употребление паралингвистических средств служит для передачи эмоциональных и ментальных состояний участников коммуникации.

При описании эмоционального состояния человека возникает необходимость создания универсальной классификации эмоций. По мнению большинства психологов, эмоции следует разделить на «основные» (базовые), то есть не сводимые к комбинации других эмоций, и «второстепенные». Однако четких принципов отнесения эмоций к той или иной группе не выработано. Кроме того, количество эмоций, которые следует считать базовыми, у разных авторов различно.

В данном исследовании вопрос о критериях отнесения эмоций к группе «основных» решается путем определения универсальности выделенной группы. На этом основании утверждается, что к числу «базовых» следует отнести следующие шесть эмоций: *гнев, удивление, горе, радость, страх и презрение*.

Внутри группы основных эмоций нами выделены три оппозиции: *радость – горе, удивление –*

гнев, страх – презрение. Второстепенные эмоции, являющиеся оттенками основных, распределены по принципу интенсивности и продолжительности внутри выделенных оппозиций. В результате такого распределения были выработаны три шкалы эмоций (см. табл.).

В центре шкалы находится нулевая точка, соответствующая нейтральному выражению эмоций, удаление по оси от края к центру указывает на все менее интенсивное, но более продолжительное проявление эмоции.

Однако следует отметить, что предложенные нами шкалы содержат не полный перечень второстепенных эмоций, а лишь те из них, которые наиболее часто встречались при анализе примеров из художественных произведений современных немецких авторов.

Деление эмоций и ментальных состояний на «основные» и «второстепенные» продиктовано необходимостью детального анализа невербального поведения с целью выявления особенностей взаимодействия эмоционального, ментального и поведенческого компонентов.

Библиографический список

1. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
2. Böll H. Mein trauriges Gesicht. Erzählungen. – Moskau: Raduga-Verlag, 2001. – 276 S.

ОБРАЗНЫЙ СТРОЙ СТИХОТВОРЕНИЯ ИОСИФА БРОДСКОГО «ЭЛЕГИЯ» В СООТНОШЕНИИ С АВТОРСКИМ АНГЛОЯЗЫЧНЫМ ПЕРЕВОДОМ

Данная статья представляет сопоставительный анализ русскоязычного оригинала стихотворения И. Бродского «Элегия» и его авторского англоязычного перевода. Анализ рассматривает выразительные средства, используемые автором, с точки зрения точности перевода в лексическом и эмоционально-экспрессивном плане. Проводится последовательное сопоставление исходного текста с его переводом на всех основных уровнях: фонетическом, лексико-фразеологическом и грамматическом. Прослеживается влияние особенностей системы языка и свойств единиц разных уровней, употребленных в тексте-источнике, с соответствующими единицами текста-перевода. Это позволяет выявить особенности структуры поэтического текста и его концептуального содержания.

Ключевые слова: фразеологическая единица (ФЕ), языковая единица, окказиональная ФЕ, концепт.

Главным критерием оценки качества художественного перевода является адекватность эстетического воздействия оригинального текста и текста его перевода. В свое время поэт-переводчик В.А. Жуковский, определяя творческие возможности переводчика, писал: «Переводчик в прозе есть раб, переводчик в стихах – соперник» [5, с. 22]. Качество традиционного перевода всегда оценивается, помимо прочих параметров, по тому, насколько нивелирована, скрыта, «не видна» личность переводчика. Ценность автоперевода заключается в том, что в таком случае автор не стеснен проблемой нарушения авторских прав, а поэтому может свободно экспериментировать с рифмой, тропами, идиоматикой, создавая произведение, во многом отличное от оригинала.

Творческое наследие Иосифа Бродского можно рассматривать под разными углами зрения: с позиции литературоведов, устанавливающих (либо оспаривающих) его место в литературной иерархии, с позиции переводчиков, старающихся подобрать наиболее удачный вариант того или иного стихотворения, или с точки зрения лингвистов, рассматривающих систему языковых единиц в творчестве поэта. Весьма перспективной почвой для исследования представляется рассмотрение стилистического использования системы фразеологических единиц в поэзии Бродского в соотношении с их коррелятами в авторских англоязычных переводах.

Иосиф Александрович Бродский – один из ярких представителей поэтов-билингвов, способных одинаково успешно творить на двух языках.

В данной статье мы сравниваем образный строй стихотворения «Элегия» в авторском англоязычном переводе с текстом стихотворения оригинала.

Общая тема стихотворения – возвращение лирического героя в знакомую местность после длительного отсутствия. Стихотворение полно ностальгических мотивов и воспоминаний о прошлом.

Рассмотрим соотношение текста стихотворения – оригинала и авторского перевода по четверостишиям.

Прошло что-то около года. Я вернулся на место битвы, / К научившимся крылья расправлять у опасной бритвы / Или же – в лучшем случае – у удивленной брови / Птицам цвета то сумерек, то испорченной крови.

About a year has passed. I've returned to the place of the battle, / To it's birds that have learnt their unfolding of wings From a subtle / Lift of a surprised eyebrow; or perhaps from a razor blade / -wings, now the shade of early twilight, now of state Bad blood. / (Около года прошло. Я вернулся на место битвы. К его птицам, которые научились расправлению крыльев у легкого движения удивленной брови, или, возможно, у крыльев лезвия бритвы, теперь оттенка ранних сумерек, теперь состояния испорченной крови).

В этом четверостишии лирический герой Бродского возвращается на поле битвы. Можно предположить, что в этих строках кроется аллегория возвращения поэта на Родину из вынужденного изгнания, на поле битвы, которую он проиграл. Вероятно птицы – это люди, которые ощутили долгожданную свободу, но учиться расправлять

крылья им пришлось у удивленного движения брови и опасной бритвы. Окаzionale ФЕ *научившиеся расправлять крылья у опасной бритвы*, базируется на фразеологизмах языка *расправлять крылья* и *поле битвы*. Бродский иронически сопоставляет слова *битва* и *бритва* (*место битвы* ассоциируется с *полем битвы*). Эти слова являются паронимами, которые осмысляются как антонимы и участвуют в создании иронической антитезы возвышенного и приземленно обыденного. Сарказм пронизывает созданный Бродским образ. Лирический герой возвращается на место битвы, но высокое звучание этого снижается неожиданным уточнением. Так создается иронический каламбур, резко снижающий высокий образ.

В целом, текст первого четверостишия автоперевода следует за оригиналом. Однако в автопереводе поэт говорит о возвращении к птицам поля битвы во второй строке, в то время как в тексте стихотворения оригинала птицы фигурируют только в четвертой строке, тем самым, очевидно дистантное расположение компонентов предложения. Вводная конструкция *в лучшем случае* в автопереводе отсутствует. Интересно отметить, что в английском языке существует устойчивое словосочетание *battle field*-поле битвы, однако автор сознательно его избегает для сохранения рифмы *battle-subtle*. С другой стороны, русская ФЕ «расправлять крылья» переводится на английский дословно *to unfold the wings* выражением, которое не является идиомой, тем самым, элиминируется двойная актуализация значения исходной ФЕ.

Теперь здесь торгуют останками твоих щиколоток, бронзой / Загорелых доспехов, погасшей улыбкой, грозной / Мыслью о свежих резервах, памятью об изменах, / Отгиском многих тел на выстиранных знаменах.

Now the place is abuzz with trading / In your ankle's remnants, bronzes / Of sunburnt breastplates, dying laughter, bruises, / Rumors of fresh reserves, memories of high treason, / Laundered banners with imprints of the many who since have risen. (Теперь это место гудит торговлей в остатках твоих лодыжек, бронзах обожженных солнцем кирас, умирающего смеха, синяков, слухов о свежих резервах, воспоминаниях о государственной измене, выстиранных знаменах с отпечатками тех многих, кто с тех пор вознесся).

Поле битвы в англоязычной версии превратилось в базар, где торгуют воспоминаниями и обломками прошлого. В автопереводе «место жужжит торговлей», Бродский выбирает эпитет *abuzz*, который своим звучанием в результате приема ономатопеи передает атмосферу базара. В целом, в этом четверостишии и в русской, и в английской версии много шипящих и смычных согласных. Сравним: *здесь, щиколотки, останки, бронза, загорелые, доспехи, погасшая, грозная, свежие, резервы, измена, отгиск, выстиранные, знамена* и *place[s] is[z] abuzz[z], ankle's[s] remnants[s], bronzes[z/s] Of sunburnt[s] breastplates[s/s], bruises[z/z], rumors[z], fresh[sh], reserves[z/z], memories[z], treason[z], banners[z], imprints[s], since[s/s], risen[z]*.

Щиколотки в тексте автоперевода заменены лодыжками, погасшая улыбка – умирающим смехом, грозная мысль – слухами, измены в своем межличностном, бытовом значении – изменой государственной, доспехи вообще – кирасой-нагрудником. Также автор вводит в третью строку синяки, которые рифмуются с бронзой, причем бронза, которая в английском языке является абстрактным неисчисляемым существительным, употреблена Бродским во множественном числе (*bruises-bronzes*). Последняя строка этого четверостишия более информативна, чем в оригинале – «выстиранные знамена с отгисками тех, кто вознесся (поднялся) с тех пор»). Можно предположить, что автор сознательно удлинит строки, для того, чтобы сохранить парную рифму оригинала: *бронзой – грозной (bruises-bronzes), изменах – знаменах (treason-risen)*.

Все зарастает людьми. Развалины – род упрямой / Архитектуры, и разница между сердцем и черной ямой / Невелика – не настолько, чтобы бояться, / Что мы столкнемся однажды вновь как слепые яйца.

All overgrown with people. A ruin's a rather stubborn / Architectural style. And the heart's distinction From a pitch-black cavern / Isn't that great; not great enough to fear / That we may collide again like blind eggs somewhere. (Все заросло людьми. Развалина – весьма упрямый архитектурный стиль. И отличие сердца от черной как смоль пещеры – не так велика, не настолько, чтобы бояться, что мы можем где-нибудь столкнуться снова как слепые яйца).

Третье четверостишие представляет авторские философские размышления на тему жизни

и вечности. Люди переживут все, а от архитектурных объектов останутся вечные развалины.

Окказиональный фразеологизм *зарастить людьми* образован от исходного *порасти травой* – забыть. Автор заменяет компонент *травой* словом *людьми*. Тем самым, создается «растительный образ»: люди выполняют функцию травы, ассоциирующейся с образом травы забвения (сравним: «травы забвения», «порасти буйем»). Бродский создает их новое концептуальное осмысление, трансформируя ФЕ языка, в его поэзии окказиональные фразеологизмы репрезентируют индивидуально – авторские концепты – то, что невозможно передать обычным описанием.

Фраза «зарастает людьми» указывает на процесс или констатацию факта. В английском варианте употребляется причастие прошедшего времени, указывающее на то, что все уже заросло людьми. В английском варианте окказионализм передается дословно.

Яма в тексте англоязычного перевода превращается в черную как смоль пещеру. Бродский удлиняет строки в этом четверостишии для сохранения рифмы: *cavern-stubborn; fear-somewhere*. В целом, третье четверостишие автоперевода почти полностью соответствует оригиналу.

По утру, когда в лицо вам никто не смотрит, / Я отправляюсь пешком к монументу, который отлит / Из тяжелого сна. И на нем начертано: Завоеватель. / Но читается как «завыватель». А в полдень – как «забыватель».

At sunrise, when nobody stares at one; s face, I often, / Set out on foot to a monument cast in molten / Lengthy bad dreams. And it says on the plinth "commander / In chief". But it reads "in grief", or "in brief", Or "going under". (На восходе солнца, когда никто никому не смотрит в лицо, я часто отправляюсь пешком к монументу, вылитому из длинных плохих снов. И на постаменте написано «главнокомандующий». но читается «в горе», «вкратце», или «терпеть неудачу»).

Последнее стихотворение подводит своеобразный итог эпохи. Лирический герой часто приходит к памятнику, возможно, это памятник ушедшему времени, или даже мавзолее.

Выражение «вам в лицо никто не смотрит» в переводе превращается в безличное «никто не смотрит никому в лицо». *Тяжелый сон* из единственного числа становится *длинными дурными снами* множественного числа. Завоеватель превращается в Главнокомандующего. В тексте оригина-

ла Бродский создает каламбур и использует модель с суффиксом *-тель*, которая вмещает неожиданно ассоциирующиеся смыслы, присутствующие только в тексте оригинала. В автопереводе также не сохранена ироническая градация по умалению (завоеватель – завыватель – забыватель).

Последняя строка автоперевода полностью изменена по содержанию, но поэт сохраняет прием игры слов по принципу созвучия "in chief-in grief-in brief". Последняя строка становится длиннее аналога в оригинале, что сделано опять же для сохранения рифмы *often-molten, commander-under*.

В тексте оригинала представлен хронотоп: сначала герой приходит к монументу утром и читает надпись «завоеватель», а к полудню эта надпись трансформируется в «завыватель». Этот мотив утрачен в автопереводе, поскольку элемент «полдень» полностью отсутствует.

В стихотворении создана ассоциативная цепь с доминирующим образом «порасти травой забвения». Мотив «порасти людьми», подразумевающий массовость и обесценивание чего-либо, перерастает в «забывателя» в последней строке. Символика стихотворения создается звуко-смысловым повествованием. Образный строй перевода отличается от оригинала тем, что он менее сложен. Если в оригинале существуют семантические ассоциации, то в переводе лишь фонетические.

Можно сделать вывод, что, в целом, перевод следует за оригиналом в том, что касается эмоциональной и оценочной коннотаций текста-прототипа. Переводу подвергаются основные доминанты концептуального содержания стихотворения-оригинала. Текст перевода обнаруживает стремление автора-переводчика передавать стилистические средства оригинала соответствующими средствами языка перевода. Авторский перевод ряда строф почти дословно отражает все основные особенности образного строя оригинала и его интонационный рисунок, исключение составляют случаи ассоциативных рядов в тексте.

Библиографический список

1. Бродский И. Часть речи. – М.: Азбука, 2005.
2. Brodsky Joseph. To Please a Shadow // Less Than One. Selected Essays. – London, 1986. – P. 357.
3. Кренс М. О поэзии Иосифа Бродского. – Анн Арбор: Ардис, 1984.
4. Сочинения Иосифа Бродского: В 4 т. – СПб.: Пушкинский фонд, 1992–1995.

5. Солодуб Ю.П., Альбрехт Ф.Б., Кузнецов А.Ю. Теория и практика художественного перевода. – М.: Академия, 2005. – С. 22.

6. Финкель А.М. Об автопереводе (на материале авторских переводов Г.Ф. Квитки-Основьяненко) // Теория и критика перевода. – Л., 1962. – С. 104.

УДК 81 367

А.С. Комаров

КОМПОНЕНТЫ КОНСТРУКЦИЙ С ЧУЖОЙ РЕЧЬЮ

В статье рассматривается функциональное взаимодействие между структурными компонентами конструкций с чужой речью. В компонентах данных конструкций находят свою реализацию высказывания участников речевого общения, представленного в художественном тексте. Описываются отношения дублирования и компенсации, возникающие в результате взаимодействия компонентов конструкций, между содержащимися в них элементами.

Ключевые слова: чужая речь, высказывание говорящего, высказывание квазиговорящего, отношения дублирования, отношения компенсации, структурные компоненты конструкций, синтаксические маркеры чужой речи, сверхсегментное звучание, информативная необходимость элемента высказывания.

В данной статье мы рассматриваем функциональное взаимодействие между структурными компонентами конструкций, в которых находят свою реализацию высказывания участников речевого общения, представленного в художественном тексте, а также возникающие в результате этого взаимодействия отношения дублирования между присутствующими в них элементами.

Изучение авторского начала в художественном тексте является одной из центральных проблем лингвистики текста. Разные формы выражения авторского начала образуют сложный стилистический рисунок повествования, своеобразный в каждом произведении. Многообразие форм авторского выражения развивается в двух направлениях. Первое направление состоит в стремлении к непосредственному выражению личности писателя, а второе – в его стремлении к максимальному приближению к персонажу, рассказчику, нетождественному автору. Данное центробежное движение в устремлениях автора приводит к ситуации, когда автор как бы раздваивается, и за ним возникают другие фигуры, которые рассказывают или о которых рассказывают. Присутствие данных фигур формирует два речевых потока – речь автора и чужую речь.

Чужая речь определяется как высказывания других лиц, включенные в авторское высказывание и в художественном тексте представлена высказываниями персонажей. Необходимость существования и использования чужой речи в субъект-объектной реальности художественного произ-

ведения проистекает из самой природы художественного текста. Художественный текст не может существовать без данного элемента, который является одним из его имманентных свойств. Одним из оснований для данного заявления, на наш взгляд, является отнесенность художественного текста к вторичной моделирующей системе, характеризующейся присутствием в ней авторского вымысла и независимостью от окружающей действительности. Авторский вымысел, как впрочем, и изображаемая реальность, должен представлять интерес для читателя, вовлекаемого автором в общение с собой через общение с созданным им текстом, который «прикидывается имеющим самостоятельное бытие, независимое от автора» [4, с. 111]. Для художественного текста как особой формы коммуникации прагматическая установка на интерес означает, что в нем должна присутствовать иллюзия правдивости изображения. Данная иллюзия достигается в определенной степени обращением автора к «я» своих персонажей, которых он, наделив голосом и речью, вовлекает в данный вид общения и использует чужое слово «в направлении собственных устремлений» [3, с. 230].

Синтаксическими маркерами чужой речи традиционно выступают конструкции прямой, косвенной и несобственно-прямой речи, а также многочисленные модификации этих конструкций, которые используются говорящим субъектом для передачи чужой речи, которая мыслится говорящим как высказывание другого субъекта [2, с. 330]. Конструкции имеют внешнее струк-

турное оформление, в котором реализованы два компонента: высказывание говорящего (его структурное оформление назовем интродуктом) и высказывание квазиговорящего (его структурное оформление назовём репрезентантом). Интродукт и репрезентант дополняют друг друга и взаимодействуют друг с другом. Данное взаимодействие между компонентами рассматривается нами в двух направлениях:

Первое – это взаимодействие между компонентами конструкций для необходимого отображения на письме «сверхсегментного звучания».

Второе – это взаимодействие между компонентами конструкций как информативными элементами, вносящими свой вклад «в суммарную информацию, передаваемую высказыванием» [1, с. 36].

1. Компоненты конструкций и отображение на письме «сверхсегментного звучания»

В конструкциях с чужой речью «сверхсегментное звучание» отображается сегментными единицами или в обоих или в одном из компонентов в результате чего между ними возникают отношения или дублирования или компенсирования.

Отношения дублирования: данный вид взаимодействия возникает в случае отображения сверхсегментного звучания в обоих компонентах. Так интонация вопросительного предложения отображается вопросительным знаком и/или порядком слов в вопросительном предложении в репрезентанте, а сегментная единица «спросить/ask» в интродукте дублирует эту же вопросительную интонацию/порядок слов: *Walter put back the receiver. What now? he asked himself* [9, p. 190]. В связи с присутствующими дублирующими отношениями в интродукте может происходить замена обозначения, дублирующего сегментное звучание, другим обозначением:

“What is he, your husband?” Mr. Kimmel, the high school teacher, asked, meeting Mrs. Markham in the hall one day.

“What is he?” Mrs. Markham stared [10, p. 35].

Дублирующий характер сегментного обозначения делает возможным и полное изъятие дублирующего сегментного обозначения:

Ralph pointed fearfully at Eric’s face, which was striped with scars where the bushes had torn him. “How did you do that?”

Eric felt his face. “I’m all rough. Am I bleeding?” [...]

Jack called them back to the centre. “This’ll be a real hunt! Who’ll come?”

Ralph moved impatiently. [...] Jack sneered at him. “Frightened?” [...]

Piggy took the conch. “Couldn’t we – kind of – stay here? Maybe the beast won’t come near us.” [8, p. 163]

Таким образом, факультативность дублирующего сегментного обозначения становится возможной в связи с информативной избыточностью, представленной в интродукте и репрезентанте при полном информативно-синтагматическом дублировании ими друг друга в рамках целостной синтаксической конструкции предложения.

Следует заметить, что полнодублетное сегментное обозначение в интродукте сверхсегментного звучания в репрезентанте в «информативно-речевом смысле» несет и полезную избыточность, при которой употребление сегментного обозначения в интродукте часто носит чисто вспомогательный характер. Вспомогательный характер полнодублетного сегментного обозначения в интродукте проявляется в возможности появления других сегментных обозначений в нем, например, обозначений, содержащих дополнительную речевую или неречевую информацию, отсутствующую в репрезентанте: “What’s the matter with you?” he asked jokingly [11, p. 119].

Отношения компенсирования: данный вид взаимодействия интродукта и репрезентанта присутствует в том случае, когда какое-либо сверхсегментное средство выражения не находит своего отображения в репрезентанте. Так сегментное обозначение «спросить/ask» в интродукте конструкции косвенной речи является компенсационной и отображает сверхсегментное звучание высказывания говорящего персонажа: *She asked if he would mind removing his clothes* [7, p. 167]. Следовательно, компенсационное сегментное обозначение в интродукте конструкции является обязательным элементом отображения сверхсегментного звучания высказывания говорящего.

Таким образом, на синтагматическом уровне два компонента конструкций вступают в отношения полного или компенсационного дублирования. Полное дублирование интродуктом обозначения в репрезентанте носит как полезный, так и бесполезный характер. При бесполезном дублировании полнодублетное обозначение может опускаться или заменяться, например, обозначение речи (ask) может быть заменено на обозначение действия (stare) или другое обозначение речи (whisper) и т.д. При полезном полном дубли-

ровании полнодублетное обозначение носит вспомогательный характер, позволяя внести в высказывание говорящего через интродукт какую-либо дополнительную информацию, часто носящую компенсированный характер. На парадигматическом уровне также устанавливается необходимость сегментного обозначения в интродукте через понятие полного и частичного семантического дублирования. Однако «статус полного дублирования в парадигматике подвергается коренной переоценке соотносительно с полным дублированием в информативно-речевом смысле. Действительно, представляется очевидным, что ...полное семантическое дублирование в парадигматических формах будет оцениваться только как бесполезное...» [1, с. 38]. При полном семантическом дублировании, в частности при замене одного сегментного обозначения на другое сегментное обозначение, например, «спросить/ask» на «сказать/say, улыбнуться/smile, прошептать/whisper и т.д.», данная замена не приводит к изменению статуса конструкции в парадигматическом ряду. В то время как изъятие полнодублетного сегментного обозначения из конструкции, например, прямой речи, приводит к частичному семантическому дублированию и появлению семантического дублета, в частности модификации конструкции прямой речи, что может быть оценено как полезное семантическое дублирование.

2. Компоненты конструкций и информативная необходимость элемента высказывания

В речевом общении в художественном тексте высказывание, принявшее структурный вид конструкции с чужой речью, представляет собой высказывание автора, который вовлекает в это речевое общение персонажей. Благодаря присутствию этих субъектов и возникающему общению между ними, увеличивается возможность более полной передачи информации различного характера читателю. Цель речевого общения в художественном тексте, в конечном счёте, сводится к раскрытию авторской позиции через сюжет, описания различного характера, образы персонажей, их *речевое самовыявление*, оценивание их характеров и поступков и т.д. Таким образом, высказывание автора (говорящего) и высказывание персонажа (квазиговорящего) нацелены на выполнение одной задачи, и каждое из них на фоне всей информации, содержащейся в художественном тексте, вносит свой вклад в её реализацию.

Следует заметить, что «речевая информация», передаваемая в конструкциях с чужой речью, включается автором в суммарную информацию, частью которой также являются пейзаж, портрет, интерьер, окружающая обстановка, характерологические и имплицитные детали, раскрывающие образы персонажей и авторскую позицию. Например, один из персонажей книги Дж. Роулинг «Гарри Поттер и философский камень» директор школы Альбус Дамблдор появляется впервые перед читателем в следующем авторском описании:

A man appeared on the corner the cat had been watching, appeared so suddenly and silently you'd have thought he'd just popped out of the ground. The cat's tail twitched and its eyes narrowed.

Nothing like this man had ever been seen in Privet Drive. He was tall, thin, and very old, judging by the silver of his hair and beard, which were both long enough to tuck into his belt. He was wearing long robes, a purple cloak which swept the ground and high-heeled, buckled boots. His blue eyes were light, bright and sparkling behind half-moon spectacles and his nose was very long and crooked, as though it had been broken at least twice. This man's name was Albus Dumbledore [13, p. 12].

После авторского описания по мере появления данного персонажа читателю представляются его речевое поведение, его поступки, высказывания других персонажей о нем, что в целом и составляет суммарную информацию о нем. Эта суммарная информация на всем протяжении повествования «рисует» нам образ мудрого, доброго, справедливого человека. Свой вклад в этот образ вносит и речевая информация, содержащаяся в конструкциях с чужой речью:

(a) Professor McGonagall sniffed angrily.

'Oh yes, everyone's celebrating, all right,' she said impatiently. [...]

'You can't blame them,' said Dumbledore gently. [13, p. 13]

(b) 'I – I didn't see you, sir.'

'Strange how short-sighted being invisible can make you,' said Dumbledore, and Harry was relieved to see that he was smiling. [13, p. 157].

В связи с тем, что в целом образ Дамблдора («положительный герой») статичен во всех своих проявлениях на протяжении всего повествования данная «одноплановость» персонажа отображена всеми видами информации о нем, что приводит к её повторяемости и дублированию на дик-

темном уровне. Чтобы избежать дублирования разных видов информации, автор прибегает к уменьшению её объема за счет её сокращения, в том числе речевой информации. Сокращение объема речевой информации приводит к более широкому и интенсивному использованию прямой речи без реплик автора или дополнительных сегментных обозначений в ней:

Harry started. He looked around. Then he looked on his other side....

‘Professor,’ Harry gasped...

‘I quite understand,’ said Dumbledore. ...

‘What is it?’ Harry asked shakily.

‘This? It is called a Pensieve,’ said Dumbledore. ...

‘You mean ... that stuff’s your *thoughts*?’ Harry said, staring at the swirling white substance in the basin.

‘Certainly,’ said Dumbledore. ‘Let me show you.’ [13, p. 518–519].

Вычленив речевую информацию с целью анализа отношений дублирования и компенсирования между интродуктом и репрезентантом, мы сводим данный вид информации в четыре группы:

1. Метаязыковая информация – информация об особенностях речи квазиговорящего, включающая её диалектный, просторечный, иной другой характер, особенности произношения, язык, на котором говорит говорящий и производительные особенности.

2. Метаголосовая информация включает в себя информацию о голосе, его различных свойствах и характеристиках, которая разбивается нами условно на три группы:

2.1. Природные (неконтролируемые) свойства и особенности голоса.

2.2. Контролируемые свойства и особенности голоса.

2.3. Сенсорно-эстетические характеристики голоса.

3. Эмоционально-жестовая информация.

4. Обстоятельно-уточняющая информация – информация, сопровождающая речевое общение, следующего характера: физические действия и поступки, ментальные действия и поступки, участники речевого общения, его время, место, условия и предмет, мотивы, причины и цели речевого общения и поведения.

Таким образом, выделив речевую информацию, мы можем проанализировать относительную информативную ценность информанта и репрезентанта в речевом общении говорящего автора и квазиговорящего персонажа. Информативная

ценность компонентов конструкций проявляется в случае, когда интродукт или репрезентант:

1. Предоставляет информацию, отсутствующую в одном из них.

2. Повторяет информацию, уже присутствующую в одном из них.

При наличии в одном из компонентов информации, отсутствующей в другом, между компонентами устанавливаются отношения компенсации, т.е. в них отсутствуют информативно-дублирующие элементы. При повторении в одном из компонентов информации, присутствующей в другом компоненте, между компонентами устанавливаются отношения дублирования, т.е. в них присутствуют полнодублирующие или частично дублирующие элементы.

Следует заметить, что дублирование несет на себе определенную информационную избыточность, которая «может оказаться весьма нужным качеством с точки зрения конкретных способов и условий осуществления коммуникации». А вопрос полезности или бесполезности избыточности в конкретном высказывании «решается с учетом специфики общения» [1, с. 37]. С точки зрения специфики речевого общения в художественном тексте полезность, например, полного дублирования обозначений в интродукте и репрезентанте проявляется в усилении суммарной информации предложения, в котором информационная избыточность уступает место большей эмоциональной выразительности, т.е. план выражения переходит в план выразительности. Например, в нижеприведенном отрывке, описывающем душевное состояние персонажа при получении им известия об убийстве его жены террористом-смертником, между лексическим обозначением (*shouted*) в интродукте и курсивным выделением высказывания в репрезентанте возникают отношения полного дублирования в передаче метаголосовой информации. Результатом данного дублирования является повышенный эмоциональный заряд всего высказывания в конструкции прямой речи ‘I almost shouted, ‘*She was coming back!*’ по сравнению с ‘‘*She was coming back!*’ I said bitterly’ в предыдущем высказывании персонажа, а переход от одного высказывания к другому показывает нарастание интенсивности этого эмоционального заряда через усиление эмоциональной информации во втором предложении, его большей эмоциональной выразительности:

The adjutant stood up awkwardly as I came in: another sign of big trouble. [...]

‘Sit down, Geordie,’ he said, waving at a chair, and then: ‘Listen, I’m afraid I’ve got bad news for you. Your wife’s been killed.’

‘Oh no!’ I remember I sat forward with my elbows on my thighs, my hands clasped tight together.

‘Yes. We got a signal an hour ago. A bomb went off in a shopping centre in Belfast this morning. [...]’ My ears heard the words the adjutant was saying, but my brain hardly seemed to take them in. My mind and body had gone numb. I could not move or speak. I sat and stared at the front of the desk, just ahead of me, as if I had turned to stone. [...]

My voice came back in a kind of croak. ‘What happened?’

‘She’d gone shopping. That’s all the information we have so far. She was outside, on the pavement, when the explosion occurred. She was killed instantly. Can’t have known anything.’

‘What time was it?’

‘Just after 9.30.’

‘What about the kid?’

‘He was at playschool.’

‘Thank God for that.’ I put my face in my hands.

‘You’ll need time to chill out,’ the adjutant was saying. [...]

‘She was coming back!’ I said bitterly. And then again, before I could stop myself, I almost shouted, ‘She was coming back!’

‘I know, Geordie. Everyone knows that. Everyone’s with you.’ He cleared his throat and went on, ‘As I say take a couple of days off. [...]’ [14, p. 42–43].

Увеличение эмоциональной выразительности высказывания говорящего за счет информационной избыточности в результате дублирования элементов в нем может быть достигнуто и внутри репрезентанта без участия высказывания говорящего: Selden Rose took a step back. He could not go on, he thought, *he could not go on...* [6, p. 426]

Дублирующие отношения могут возникнуть и при использовании в репрезентанте и интродукте разных видов информации, описывающих одно и то же явление или состояние, что в результате приводит к информационной избыточности всего высказывания и переходу его в план большей выразительности. Например, в рассказе О. Генри “Roads of Destiny” квазиговорящий персонаж, хозяин таверны, достаточно бойко вступает в разговор с путниками, которые хотят остановиться у него на ночлег, отказывая им в при-

еме, но начинает заикаться и запинаться после того, как узнает, кто к нему пожаловал. Заикание и отсутствие четкости и плавности в его речи контрастирует его предыдущему высказыванию, в котором данная речевая информация отсутствует, а также встает в один ряд с проявлениями неречевого поведения, которые вызваны одним эмоциональным состоянием, в данном случае, страхом. Метаголосовая информация, выражаемая заиканием и запинками в речи подкрепляется указаниями на его неречевое поведение в высказывании автора (трясущиеся коленки/кnee-shaking; дрожь от предчувствия неприятностей/shivering with apprehension; поклон до самого пола/bowing to the floor; молниеносность движения/flew, dropped), что в целом ярко демонстрирует страх хозяина таверны перед «сильным мира сего» маркизом:

In an hour’s time David perceived through the window that the vehicle traversed the street of some town. Then it stopped in front of a closed and darkened house, and a postilion alighted to hammer impatiently upon the door. A latticed window above flew wide and a night-capped head popped out.

“Who are ye that disturb honest folk at this time of night? My house is closed. ’Tis too late for profitable travellers to be abroad. Cease knocking at my door, and be off.”

“Open!” spluttered the postilion loudly; “open for Monseigneur the Marquis de Beaupertuys.”

“Ah!” cried the voice above. “Ten thousand pardons, my lord. I did not know – the hour is so late – at once shall the door be opened, and the house placed at my lord’s disposal.”

Inside was heard the clink of chain and bar, and the door was flung open. Shivering with chill and apprehension, the landlord of the Silver Flagon stood, half clad, candle in hand, upon the threshold. [...]

The huge gentleman seated himself in a chair at the nearer end. [...]

“My lord,” said the landlord, bowing to the floor, “h-had I ex-expected this honour, entertainment would have been ready. T-t-there is wine and cold fowl and m-m-maybe –”

“Candles,” said the marquis, spreading the fingers of one plump white hand in a gesture he had.

“Y-yes, my lord.” He fetched half a dozen candles, lighted them, and set them upon the table.

“If monsieur would, perhaps, deign to taste a certain Burgundy – there is a cask –”

“Candles,” said monsieur, spreading his fingers.

“Assuredly – quickly – I fly, my lord.” [...]

He [the marquis] struck the table soundly with his sword hilt. The landlord came, knee-shaking, bringing more candles in the hope of anticipating the great lord's whims. “Fetch a priest,” said the marquis, “a priest; do you understand? In ten minutes have a priest here, or –”

The landlord dropped his candles and flew. [12, p. 41–46]

При рассмотрении возникающих между высказываниями говорящего автора и квазиговорящего персонажа информационных отношений мы выделяем следующие факторы, которые вызывают к жизни эти отношения:

1. Оба компонента обладают возможностями для передачи одного и того же вида речевой информации.

2. Один из компонентов имеет ограниченные возможности или не имеет возможностей для передачи какого-либо вида речевой информации.

В случае дублирования говорящий может выбрать один из двух компонентов, и его предпочтение в выборе может иметь определенное значение в плане увеличения выразительности высказывания говорящего, придания ему определенного колорита. Например, в романе Ричарда Олдингтона «Смерть героя» в свои рассуждения и воспоминания старый поэт-француз вставляет французские словечки, что достаточно органично вписывается в описание Парижа, парижан, атмосферы любви, царящей в городе и среди молодых влюбленных парочек в нем и, в целом, придает особый «флер» всему высказыванию:

“Dear Lovers! If it were not for you, how dreary the world would be! Never shall a pair of you pass me without a kindly discreet glance and a murmured wush, ‘Be happy.’ How my heart warmed to an old French poet as we walked slowly on the Boulevard, and the lovers in the soft evening air passed us by, hand so close in hand, bodies so amorously near, eyes so sparkling and alive! Now and then, in the intoxicating air of the spring and the tolerant kindness of the Parisians, a pair would feel so exuberant and so enthusiastic and so moved with each other's perfections, that they would have to stop and exchange a long kiss, perfunctorily hidden by a quite inadequate tree-trunk. Nobody interrupted them, nobody scowled, no policeman arrested them for indecency. And the old poet paused, and laid his hand on my arm, and said: ‘Mon ami, I grow old! I am nearly sixty. And sometimes as I pass along the streets

and see these warm young people I find myself thinking: “How impudique! Why is this permitted? Why do they intrude their passions on me?” And then I remember that I too was young, and I too passed eagerly and happily with one or other of my young mistresses whom I thought so beautiful, each of whom I loved with so immortal a love! And I look at the lovers passing and I say to myself: “Allez-y, mes enfants, allez-y soyez heureux!” [5, p. 140].

В некоторых случаях избегание дублирования информации, отсутствие непосредственного авторского пояснения или раскрытия речевой информации, представленной в высказывании говорящего, является намеренным и, на наш взгляд, более тонким способом дублирования высказывания говорящего автора через высказывание квазиговорящего персонажа. Например, в том же романе Р. Олдингтона главный герой-художник Джордж Уинтерборн является «чужим», чужим всем: и прежним друзьям, которые его не понимают, и солдатам, которые его не понимают, и своим возлюбленным Элизабет и Фанни, которые также его не понимают. И этот круг непонимания в одном из отрывков замыкается опять на «чужом», в данном случае на чужом и непонятном языке, на котором приводится высказывание Элизабет после прочтения лирическо-философских зарисовок о войне, о людях на войне и своих чувствах её бывшего возлюбленного:

They passed Christmas Day at the Base. The English newspapers, which they easily obtained a day or two late, were filled with glowing accounts of the efforts and expense made to give the troops a real hearty Christmas dinner. The men had looked forward to this. They ate their meals in huts which were decorated with holly for the occasion. The Christmas dinner turned out to be stewed bully beef and about two square inches of cold Christmas pudding per man. The other men in Winterbourne's tent were furious. Their perpetual grumbling annoyed him and he attacked them:

“Why fuss so much over a little charity? Why let them salve their consciences so easily? In any case, they probably meant well. Can't you see that dfafts at the Base are nobody's children? The stuff's gone to the men in the line, who deserve it far more than we do. We haven't done anything yet. Or it's been embezzled. Anyway, what does it matter? You didn't join the Army for a bit of pudding and a Christmas cracker, did you?”

They were silent, unable to understand his contempt. Of course, he was unjust. They were simply

grown children, angry at being defrauded of a promised treat. They could not understand his deeper rage. Any more than they could have understood his emotion each night when 'Last Post' was blown. The bugler was an artist and produced the most wonderful effect of melancholy as he blew the call – which in the Army serves for sleep and death – over the immense silent camp. Forty thousand men lying down to sleep – and in six months how many would be alive? The bugler seemed to know it, and prolonged the shrill, melancholy notes – ‘last post! last post!’ – with an extraordinary effect of pathos. ‘Last post! Last post!’ Winterbourne listened for it each night. Sometimes the melancholy was almost soothing, sometimes it was intolerable. He wrote to Elizabeth and Fanny about the bugler, as well as about the leave men he had seen on the boat. They felt he was getting hopelessly sentimental.

‘Un peu gaga?’ Elizabeth suggested.

Fanny shrugged her shoulders. [5, p. 218–219].

Таким образом, оценивая информативную необходимость и ценность интродуктов и репрезентантов в суммарной речевой информации, содержащейся в конструкциях с чужой речью, мы видим, что возникающие между ними отношения дублирования и компенсирования являются важным средством соединения в художественном речевом общении устной и письменной форм речи, увеличения выразительности высказываний, а также важным условием более полной реализации автором создаваемых им художественных образов персонажей и в целом своего замысла и своей авторской позиции.

Библиографический список

1. *Блох М.Я.* Теоретические основы грамматики. 3 издание. – М.: Высшая школа, 2002.
2. *Волошинов В.Н.* Марксизм и философия языка // Философия и социология гуманитарных наук. – СПб, 1995. – С. 216–380.
3. *Горшков А.И.* Русская стилистика. Стилистика текста – функциональная стилистика. – М.: Астрель, 2006.
4. *Лотман Ю.М.* Слово. Знак. Символ. Кн. 1. – М.: Изд-во УРАО, 2000.
5. *Aldington Richard.* Death of a Hero. – М.: Высшая школа, 1985.
6. *Bushnell C.* Trading Up. – Abacus, London, 2004.
7. *Cross N.* Mr In-Between. – Jonathan Cape, London, 1998.
8. *Golding William.* Lord of the Flies // Голдинг Уильям. Повелитель Мух. Пирамида. Чрезвычайный посол. – М.: Прогресс, 1982. – Р. 37–297.
9. *Hartley Leslie Poles.* W.S. // Современный английский рассказ (Making It All Right). – М.: Прогресс, 1978. – Р. 181–193.
10. *Hudson Helen.* The Tenant // Сборник рассказов американских писателей (Eleven American Stories). – М.: Международные отношения, 1978. – Р. 31–46.
11. *March William.* Bill's Eyes // Сборник рассказов американских писателей (Eleven American Stories). – М.: Международные отношения, 1978. – Р. 113–120.
12. *Henry O.* Roads of Destiny // Short Stories by Modern Writers. Ed. By R.W. Jepson. – Longmans, London, 1966. – Р. 39–68.
13. *Rowling J.K.* Harry Potter and the Philosopher's Stone. – Bloomsbury Publishing Plc, London, 1997.
14. *Ryan Chris.* Stand By, Stand By. – Arrow, 1997.

ОБ ИЗМЕНЕНИЯХ АКЦЕНТНОЙ СТРУКТУРЫ ДВУСЛОЖНЫХ СЛОВ С ВАРИАНТНЫМ УДАРЕНИЕМ

Данная статья посвящена проблеме эволюции акцентной структуры двусложных слов английского языка с дублетным ударением. Синхронно-диахронический анализ слов позволил выявить основные тенденции в динамике их акцентной структуры. Результат исследования показал, что ударение представляет стройную систему и подчиняется строгим закономерностям, основанным на зависимости ударения от слоговой структуры слова.

Ключевые слова: акцентная норма, акцентные модели, вариантность, двусложные слова, ударение.

Задача данного исследования – выявить двусложные слова с вариантным ударением, проследить динамику их акцентной структуры и закономерности ее изменения. Исследование проводилось на материале девяти изданий орфоэпического словаря английского языка Д. Джоунза (1928, 1937, 1947, 1948, 1957, 1977, 1993, 2003, 2006 гг.). Путем сплошной выборки было выявлено 382 двусложных слова, имевших или имеющих на данный период времени акцентные варианты. Слова анализировались в отдельных группах по частям речи. В данную выборку не включались исконно английские слова и слова с живыми аффиксами.

По частям речи существительные явились самой многочисленной группой – 264 слова (69,1%), в группу глаголов вошла 51 (13,4%) лексическая единица, прилагательные составили 38 слов (9,9%). Некоторые слова имеют одну и ту же фонетическую форму и акцентную модель, но являются разными частями речи. Так 17 слов (4,4%) выступают в роли существительного и глагола, 11 слов (2,9%) – существительного и прилагательного, 1 слово (0,3%) – глагола и прилагательного.

Результаты исследования позволили выявить четыре основные тенденции в динамике акцентной структуры двусложных слов английского языка: 1) исчезновение акцентологической вариантности; 2) появление акцентологических вариантов; 3) сохранение вариантного произношения; 4) возврат к исходному одному/нескольким вариантам.

Первая тенденция выражается в устранении прежнего варьирования, приводящем к стабилизации ударения в слове. На ее долю приходится 11% двусложных лексических единиц. Например, существительное *gallant* фиксировалось с двумя акцентологическими вариантами [ˈ--; -ˈ-] с 3-го (1928 г.) по 14-ое издание (1977 г.). С 15-го издания

(1997 г.) вместо вариантного произношения выступает форма с ударением на первом слоге.

Вторая тенденция связана с появлением вариантности там, где ее не было. Сюда относится 48% слов. Так, например, к словам, у которых помимо ударения на первом слоге, появляется дополнительный вариант с ударением на втором слоге, относятся 18,5% существительных (например, *chateau, phalange*); 26% прилагательных (например, *comose*); 8,7% глаголов (например, *combat, travail*).

Третья тенденция (35% слов) представляет собой сохранение вариантного произношения за рассматриваемый период времени. Так, у 13,01% существительных (например, *copal, undine*), у 4% прилагательных (например, *scalene*), у 7,24% глаголов (например, *asphalt, sashay*) колебание возникает в связи с возможной постановкой главного ударения на первом (основной вариант) и втором слоге (второстепенный вариант). В данных словах вариативность не претерпевает каких-либо изменений. У некоторых слов эта тенденция проявляется в мене вариантных произношений местами: основной вариант переходит в разряд второстепенного, а бывший второстепенный вариант получает приоритетное положение.

Четвертая тенденция (6% слов) связана с теми случаями, когда слово возвращается после промежуточной ступени преходящего преобразования к одному или нескольким акцентологическим вариантам. У 5% слов происходит возврат к единственному акцентологическому варианту и у слов наблюдается стабилизация ударения. Например, слово *decor* в 4-м издании (1937 г.) сначала имело ударение на первом слоге [ˈ--], затем в 8-м издании (1947 г.) слово приобретает колебания в позиции ударения между первым и вторым слогами [-ˈ-; ˈ--] и фиксируется с двумя вариантами

ми до 15-го издания (1997 г.). В 15-м издании слово вновь возвращается к единственной акцентологической форме с ударением на первом слоге.

У 1% слов, напротив, происходит возврат к нескольким акцентологическим вариантам (например, *cachou*). Так, слово *cachou* в 3-м издании (1928 г.) имело два варианта с ударением на первом и втором слогах [‘--; -’-]. С 4-го по 11-е издания вариант с ударением на первом слоге исчезает. В 14-м (1977 г.) издании он вновь появляется. Однако с 15-го издания (1997 г.) этот вариант переходит в разряд второстепенного.

В ходе диахронического анализа акцентной структуры двусложных слов были выявлены следующие акцентные модели: №1 [‘-’-] – равномерное ударение на обоих слогах; №2 [‘--] – главное ударение на первом слоге; №3 [‘-, -] – главное ударение на первом слоге, второстепенное на втором слоге; №4 [‘-, -] – второстепенное на первом слоге, главное на втором слоге; №5 [-’-] – главное ударение на втором слоге.

Существительные – самая многочисленная группа среди двусложных слов. Она составляет 76,4%. Акцентная структура основного варианта включает пять акцентных моделей. Общий объем употребления акцентных моделей в основном варианте двусложных существительных следующий: №1 – 1,6%; №2 – 57,4%; №3 – 0,2%; №4 – 1,9%; №5 – 38,9%. Стабильными акцентными моделями у двусложных существительных являются модели №2 и №5. Эти модели употребляются с 3-го (1928 г.) по 17-е (2006 г.) издания. Средний объем модели №2 составляет 57,4 %. У 81 слова (27,74%) данная акцентная модель является основной на протяжении всего периода исследования (например, *hostess*, *undine*). Если слово вносится впервые в словарь с 4-го по 15-е издания (1937–1997 гг.), то оно в большинстве случаев (43 слова – 57,3%) приобретает акцентную модель №2 в основном или единственном варианте. Более того, преобладающей акцентной моделью у двусложных существительных является модель №2. По данным 17-го издания словаря эта модель употребляется у 267 слов (91,4%), если учитывать главный и дополнительный варианты.

Средний объем акцентной модели №5 составляет 38,9%. К 17-му изданию словаря ее доля уменьшается в 1,5 раза. Лишь 15,4% (45 слов) основных вариантов с акцентной моделью №5 не меняют акцентную модель в течение всего периода исследования (например, *control*, *princess*).

Сокращение модели №5 идет за счет того, что у большинства слов дополнительный вариант с моделью №2 вытесняет основной вариант (например, *pogrom*, *quinine*).

Модель №1 с двумя равносильными ударениями в словаре 1977 года издания (14-е издание словаря) полностью исчезает из употребления. Отмечается действие тенденции замены этой модели в большинстве случаев новой моделью №4 в 14-м издании словаря, как в основном, так и в дополнительном вариантах.

Вариантный ряд двусложных существительных в среднем состоит из 1,64 варианта. С 14-го издания наблюдается явная тенденция к увеличению вариантности. В 17-м издании словаря акцентная вариантность двусложных существительных составляет 1,84 варианта, что в 1,24 раза больше по сравнению с 3-м изданием.

Акцентная структура **дополнительного** варианта включает пять акцентных моделей. Общий объем употребления акцентных моделей в дополнительном варианте следующий: №1 – 6,3%; №2 – 40%; №3 – 0,2%; №4 – 3,4%; №5 – 50,1%. Среди стабильных акцентных моделей в дополнительном варианте являются модели №2 и №5.

Самой распространенной в дополнительных вариантах является акцентная модель №5. Доля этой акцентной модели с 3-го по 17-ое издания словаря увеличилась в 1,4 раза и составляет 57%. Данный акцентный вариант употребляется, например, в таких словах как *demarche*, *paste*.

Акцентная модель №2 также существует с 3-го по 17-ое издания. Однако по объему употребления акцентная модель №2 в 17-м издании (2006 г.) уменьшилась в 1,3 раза по сравнению с 3-ем изданием (1928 г.).

Дополнительный вариант №1 выходит из употребления к 14-му изданию и в большинстве случаев заменяется новой моделью №4 (например, *bargee*, *coatee*). Модель №3 впервые фиксируется в 14-м издании как дополнительный вариант у 1,3% слов. Но уже в 15-м издании этот вариант сменяют модели №4 у слова *cashmere* и №2 у слова *vizier*.

Двусложные прилагательные включают 50 лексических единиц, что составляет 13% от общего количества двусложных слов, входящих в корпус нашего исследования. Акцентная структура **основного** варианта прилагательных включает 4 акцентные модели. Общий объем употребления акцентных моделей у двусложных прила-

гательных следующий: №1 – 2,4%; №2 – 53,8%; №4 – 0,7%; №5 – 43,1%. Преобладающими и стабильными в акцентной структуре основного варианта двусложных прилагательных являются акцентные модели №2 и №5.

Средний объем модели №2 составляет 53,8%. В синхронии и диахронии она имеет преимущество с 4-го издания словаря. К 17-му изданию объем ее употребления увеличивается в 1,3 раза. У 16 слов (32%) данная акцентная модель является основной на протяжении всего периода исследования (например, *blasé, comose, spinose*). Увеличение модели №2 идет за счет вытеснения дополнительного варианта с моделью №5 у 18% (например, *gallant, occult*). Также пополнение идет за счет ввода новых слов (например, *scalene* – 1937 г., *ecru* – 1977 г., *mignon* – 1997 г.).

Акцентная модель №5 (43,1%) также используется во всех изданиях словаря. Однако она несколько уступает акцентной модели №2. У 26% прилагательных (например, *ideal*) данная акцентная модель сохраняется в качестве основной с 3-го по 17-е издания.

Акцентная модель №1 с двумя равносильными ударениями полностью исчезает в словаре 1977 года (14-е издание словаря). В 14-м издании словаря данная модель заменяется моделью №4 (например, *brimful*) и №2 (например, *convex*).

Отмечается появление новой акцентной модели №4 с второстепенным ударением в 14-м издании и последующий выход ее на периферию акцентной вариантности слов.

Средний показатель акцентной вариантности двусложных прилагательных составляет 1,63 варианта. В этой группе слов также наблюдается явная тенденция к увеличению вариантности. В 17-м издании словаря акцентная вариантность двусложных прилагательных составляет 1,8 варианта, что в 1,34 раза больше по сравнению с 3-м изданием.

Акцентная структура **дополнительных** вариантов включает четыре акцентные модели. Общий объем употребления моделей в дополнительном варианте следующий: №1 – 3,8%; №2 – 49,9%; №4 – 1,7%; №5 – 44,6%.

Наиболее распространенными акцентными моделями в акцентной структуре дополнительного варианта двусложного прилагательного являются акцентные модели №2 и №5. Эти модели стабильны и употребляются во всех изданиях словаря. Акцентная модель №5 характеризуется большой динамичностью, поскольку к 4-му изданию

словаря (1937 г.) ее доля употребления увеличивается в 1,4 раза, к 8-му изданию (1947 г.) уменьшается в 1,2 раза. В последующих изданиях происходит увеличение доли акцентной модели в 1,7 раза. Продуктивность данной модели объясняется резким увеличением вариантности к 15-му изданию (1997 г.). 30% (15 слов) слов впервые получают в 15-м издании дополнительный вариант с ударением на втором слоге (например, *blasé, subfusc*).

Конфигурация динамики акцентной модели №2 также довольно сложная: уменьшение доли данной модели происходит скачкообразно. Однако к 15-му изданию (1997 г.) доля этой модели уменьшается в 1,7 раза по сравнению с 14-м изданием словаря. Выходя из употребления у 14% слов, она не заменяется другими моделями, а уменьшает акцентную вариантность (например, *postiche*).

Акцентная модель №1 используется с 3-го по 13-е издания, например, в прилагательных *champagne, postiche*.

Акцентная модель №4 является новой моделью. Регистрируется в словаре с 15-го издания (1997 г.) лишь у 4% слов (например, *reflexed*).

Группа двусложных **глаголов** включает 69 лексических единиц, что составляет 18% от всего корпуса исследуемой лексики. Акцентная структура основного варианта глагола включает 4 акцентные модели. Общий объем употребления акцентных моделей у двусложных глаголов следующий: №1 – 1,8%; №2 – 40,6%; №4 – 1,1%; №5 – 56,5%.

Акцентная модель №5 – наиболее стабильная и распространенная модель. У 26 слов (37,7%) эта модель используется в основном варианте на протяжении всего периода (например, *frustrate, subject*). Если слово вносится впервые в словарь с 4-го по 15-е издания (1937–1997 гг.), то оно в большинстве случаев приобретает акцентную модель №5.

Акцентная модель №2 является менее распространенной в основном варианте глагола. Она используется, например, в глаголах *comment, furcate*. Конкурируя с акцентной моделью №5, ей в некоторых случаях удается занять место основного варианта в таких словах как *finance, grimace, massage, sashay, suffix* и др.

Акцентная модель №1 к 14-му изданию исчезает. На замену ей приходит акцентная модель №4. Например, глаголы *innate, squeegee* получают данную модель в 14-м издании словаря. Однако эта модель не является перспективной, т.к. уже

в 15-м издании словаря она уступает место другим акцентным моделям.

Средний показатель акцентной вариантности у двусложных глаголов составляет 1,6 варианта в вариантном ряду. К 15-му изданию вариантность увеличивается в 1,2 раза по сравнению с 3-м изданием словаря и составляет 1,75 варианта.

Акцентная структура **дополнительных** вариантов включает три акцентные модели со следующим объемом употребления: №2 – 60%; №4 – 1,8%; №5 – 38,2%.

Наиболее употребительной акцентной моделью дополнительного варианта является модель №2. К 11-му изданию доля этой модели уменьшилась в 1,07 раза. Несмотря на это, эта модель остается самой распространенной во всех синхронных срезах словаря.

Акцентная модель №4 является новой моделью, появившейся в 15-м издании (1997 г.) словаря. В основном она является заменой акцентной модели №1, которая в предыдущих изданиях употреблялась в основном варианте (например, *innate, squeegie*). У слова *cooe* акцентная модель №4 не является заменой какой-либо акцентной модели, и слово впервые фиксируется с данным дополнительным вариантом в 15-м издании.

Обобщая результаты анализа двусложных слов, можно сделать следующие заключения:

- акцентная структура основного варианта прилагательных и глаголов включает четыре акцентные модели, у существительных – пять;
- общий объем употребления акцентных моделей у двусложных слов следующий: №1 – 1,9%; №2 – 50,6%; №3 – 0,1%; №4 – 1,2%; №5 – 46,2%;
- среди стабильных акцентных моделей в основном варианте являются модели №2 и №5;
- у всех слов полностью исчезает из употребления акцентная модель №1 с двумя равносильными ударениями в словаре 1977 года (14-е издание словаря);
- у двусложных слов появляется новая акцентная модель №4, у существительных еще и модель №3;
- в среднем акцентный вариантный ряд состоит из 1,65 варианта;
- наблюдается тенденция увеличения акцентной вариантности;

– акцентная структура дополнительного варианта включает пять акцентных моделей у существительных, четыре модели у прилагательных, три акцентные модели у глаголов;

– общий объем употребления акцентных моделей в дополнительном варианте у двусложных слов следующий: №1 – 3,3%; №2 – 50%; №3 – 0,1%; №4 – 2,3%; №5 – 44,3%;

– среди стабильных акцентных моделей в дополнительном варианте являются модели №2 и №5;

– если учитывать главный и дополнительный варианты, то по данным 17-го издания словаря преобладающей акцентной моделью у двусложных прилагательных (90%) и глаголов (87%) является модель №5, у существительных (91,4%) – модель №2.

В качестве дальнейшей перспективы работы планируется изучить факторы, влияющие на динамику акцентной структуры слов.

Библиографический список

1. Jones D. An English Pronouncing Dictionary / Revised Edition with Supplement. – London and Toronto, 1928. – 426 p.
2. Jones D. An English Pronouncing Dictionary / 4-th Edition, Revised and Enlarged. – London, 1937. – 459 p.
3. Jones D. An English Pronouncing Dictionary / 8-th edition. – London, 1947. – 490 p.
4. Jones D. An English Pronouncing Dictionary / 9-th edition, Revised with Supplement. – London, 1948. – 490 p.
5. Jones D. Everyman's English Pronouncing Dictionary / 11-th edition. Completely revised. – London, 1957. – 538 p.
6. Jones D. Everyman's English Pronouncing Dictionary / 14-th edition ed. by A.C. Gimson. – London, 1977. – 560 p.
7. Jones D. English Pronouncing Dictionary / 15-th edition. Ed. by Peter Roach and James Hartman. – Cambridge University Press, 1997. – 559 p.
8. Jones D. Cambridge English Pronouncing Dictionary / 16-th edition. Ed. by Peter Roach, James Hartman and Jane Setter. – Cambridge University Press, 2003. – 606 p.
9. Jones D. Cambridge English Pronouncing Dictionary / 17-th edition. Ed. by Peter Roach, James Hartman and Jane Setter. – Cambridge University Press, 2006.

ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ И СТИЛИСТИЧЕСКОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КНИЖНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ В РОМАНЕ Б. ПАСТЕРНАКА «ДОКТОР ЖИВАГО»

В статье рассматриваются особенности функционирования книжной фразеологии в художественном тексте. Выявляются основные виды трансформации книжных ФЕ, посредством которых создаются употребления фразеологизмов, способствующих выражению концептуальных идей автора. Определяется роль книжных ФЕ в организации идиостиля писателя.

Ключевые слова: книжные фразеологизмы, библеизмы, лексические архаизмы, трансформации фразеологических единиц, афоризмы, мифологизмы, контекст, фразеологическая конфигурация.

Типовую ситуацию использования книжной фразеологии В.Н. Телия квалифицирует как «сферу (или ситуацию) интеллектуального общения», когда ролевые статусы говорящих могут быть определены как «люди образованные, книжные», а ролевые позиции – принадлежностью к образованным слоям общества с его уважением к личности» [5, с. 125].

Широкое использование книжной фразеологии в романе Б. Пастернака «Доктор Живаго», представленной выражениями библейского и древнеславянского происхождения, определено идеей романа – христианской идеей свободной личности. Герой Пастернака, Юрий Живаго, – выражение нравственного идеала автора: он талантлив, умён, добр, сохраняет свободу духа, умеет любить и ценить жизнь. Понимание значения и ценности жизни по-пастернаковски звучит из уст героя романа Н.Н. Веденяпина: «Можно быть атеистом, можно не знать, есть ли Бог и для чего он, и в то же время знать, что человек живёт не в природе, а в истории, и что в нынешнем понимании она основана Христом, что Евангелие есть её обоснование» [3, ч. 1, гл. 5, с. 61].

В художественном мире Пастернака духовное и земное тесно связаны, слиты, а своих героев автор соотносит с идеалом Личности, с Христом.

Исследователи романа обращают внимание на тот факт, что фамилия Живаго совпадает с церковнославянской формой родительного падежа прилагательного *живой*, являющегося в священных текстах эпитетом к существительному Бог. Это имя совпадает также с формой винительного падежа. Обе эти формы можно найти не только в церковнославянском тексте Евангелия, но и в тексте синодального перевода, напечатанном по правилам старой орфографии: «Что вы ищите живаго между мёртвыми?» (Лк. 24:5) [4, с. 24].

Особую роль в тексте произведения играют библеизмы. Они встречаются в речи главных героев романа, выразителей мировоззренческих взглядов самого автора (Юрий Живаго, Веденяпин, Гордон, Лара, Стрельников). Все эти герои – образованные, мыслящие люди, представители русской интеллигенции. Не случайно именно в их речи часто используются книжные фразеологизмы библейского содержания, такие, как: «власти придержащие», «кимвал бряцающий», «мёртвая буква», «хранить как зеницу ока», «испить чашу до дна», «алчущий и жаждущий» и др.

Анализ особенностей функционирования библейской фразеологии в романе позволяет объединить фразеологический материал в 2 группы:

- 1) нетрансформированные ФЕ;
- 2) трансформированные ФЕ.

Фразеологизмами, относящимися к первой группе и сохраняющими в контексте своё узусное значение, являются такие ФЕ, как: «**власти придержащие**» (в значении «начальство» в речи Ю. Живаго: «Но на поверку оказывается, что под мыслями разумеется только одна их видимость, словесный гарнир к возвеличиванию революции и *властей придержащих*») [3, ч. 13, гл. 16, с. 565] и «**мёртвая буква**» (в значении «формальная, внешняя сторона дела, противоположная «духу», то есть смыслу, сущности» [1, с. 387] в речи Дудорова: «И когда возгорелась война, <...> угроза реальной смерти были благом по сравнению с бесчеловечным владычеством выдумки и несли облегчение, потому что ограничивали колдовскую силу *мёртвой буквы*») [3, ч. 16, гл. 2, с. 693].

Высокую художественность речи героев придают книжные фразеологизмы, в составе которых имеются компоненты старославянского происхождения. Такими компонентами являются лексические архаизмы, сохранившиеся только в со-

ставе ФЕ («кимвал», «алчущий»). ФЕ, не имеющие особых лексических примет, создают экспрессию книжности благодаря связи с источником – Библией и Евангелием.

БФЕ употребляются в основном в трансформированном виде, подвергнуты авторским преобразованиям или сопровождаются семантизирующими их в тексте словами и словосочетаниями. Рассмотрим, к примеру, выражение «**кимвал бряцающий**». В словаре значение его определено так: «Медь звенящая. Кимвал звенящий (бряцающий, звучащий) – нечто большое по внешнему виду, очень громкое, но по существу пустое и бесплодное» [1, с. 382]. В речи героя Стрельникова – «Но к чему говорю вам это всё? Для вас ведь это *кимвал бряцающий*, пустые звуки» [3, ч. 14, гл. 17, с. 637] – происходит семантизация значения исходного библеизма, в результате чего оно конкретизируется, сужается, отождествляется со словосочетанием «пустые звуки» в значении «лишние, пустые слова».

Большинство книжных ФЕ, использованных в речи героев, близких автору, и в речи самого автора, – это фразеологизмы, трансформированные на структурно-семантическом уровне. В тексте имеются примеры таких трансформаций, как:

1. Полная деформация исходной формы ФЕ:

«И тогда всё пошло прахом. Господи, **что я испила** там, что вынесла» (Лара) [3, ч. 15, гл. 16, с. 687]. Значение исходной ФЕ «*выпить (испить) чашу до дна*» таково: «идти в чём-либо до конца, перенести тяжкие страдания, испытания» [1, с. 135]. Употребление автором книжной лексики *испить* помогает восстановить внутреннюю форму БФЕ, её образ. Этому также способствует семантизация ключевого компонента («что испила, что вынесла»).

2. Расширение компонентного состава ФЕ:

«Тогда пришла неправда на русскую землю. Главной бедой, **корнем будущего зла** была утрата веры в цену собственного мнения» (Лара) [3, ч. 13, гл. 14, с. 561]. В словаре: «*Корень зла* – основа, первоисточник зла» [1, с. 74]. В рамках данной фразеологической конфигурации происходит семантизация значения библеизма, а расширение компонентного состава приводит к конкретизации значения БФЕ. Такого рода трансформации мы наблюдаем также в контексте, представляющем собой прямую речь героя Юрия Живаго: «Так вот оно что! – осенило Юрия Андреевича. – Это тётка Ливерия, *местная притча во языцех*

и свояченица Микулицына, парикмахерша, швея, стрелочница, всем известная здесь мастерица на все руки» [3, ч. 13, гл. 6, с. 540]. В словаре: «*Притча во языцех* – то, что получило широкую известность, у всех на устах, сделалось предметом общих разговоров, вызывая неодобрения и насмешки» [1, с. 550]. Данный фразеологизм позволяет передать разностороннюю эмоциональную оценку персонажа, с большой полнотой отражающую отношение к нему Ю. Живаго.

3. Сокращение компонентного состава:

«Оставшись один, Стрельников протелеграфировал на вокзал: – Да. Подать медицинскую помощь, если нужно. Да, **как зеницу ока**, лично будете отвечать передо мной» [3, ч. 7, гл. 31, с. 370]. Исходный фразеологический оборот: «*Хранить (беречь), как зеницу ока*». Употребление в эллиптической форме обусловлено речевой ситуацией (отрывистая речь) и другими экстралингвистическими факторами (создание образа лаконичного, категоричного, строгого командира партизанского отряда – Стрельникова).

4. Замена компонента ФЕ словом:

В следующем контексте анализируемый фразеологизм встречаем в словах автора, характеризующих сложное амбивалентное отношение Стрельникова (Антипова) к Ларе. «Паша подозревал её во всех **смертных грехах**, не верил ни одному её слову, готов был проклясть и возненавидеть, и любил её дьявольски, и ревновал её к её собственным мыслям, к кружке, из которой она пила, и к подушке, на которой она лежала» [3, ч. 4, гл. 3, с. 170]. См. в словаре: «*Смертный грех. Семь смертных грехов*. Выражения употребляются в значении «очень большой порок» [1, с. 622]. Замена числового компонента «семь» словом обобщающего содержания «все» позволяет передать силу чувств, переживаемых Антиповым, категоричность его суждений. Такая трансформация производится с целью усиления эмотивно-оценочного плана.

5. Использование отдельных компонентов, выражающих элементы фразеологического значения, встречается в непринуждённой беседе Живаго с Тунцевой: «Вот вы говорили, зять ваш, варыкинский житель. Его тоже **не миновали** эти ужасы?» [3, ч. 13, гл. 6, с. 540]. В данном контексте слово «не миновали» используется как аллюзия на библейское фразеологическое выражение «*да минует меня чаша сия*» (в значении «пусть не коснётся меня это горе, несчастье» [1, с. 180]).

Здесь употребление книжного глагола *миновать* ассоциируется с образом библейского фразеологизма.

6. В речи персонажей также наблюдается фразеологический каламбур, основанный на паронимических ассоциациях компонента ФЕ со словами свободного употребления:

– Стало быть, сами из России будете, если не ошибаюсь.

– Из Белокаменной.

– Московские? Тогда нечего удивляться, что нервы не в порядке у сударыни. Говорят, **камня на камне не осталось**. [3, ч. 8, гл. 7, с. 386]

Здесь фразеологизм «*камня на камне не оставить*» употреблён по ассоциации с перифрастическим наименованием Москвы – «*белокаменная*». «*Камня на камне не оставить* – уничтожить, разрушить до последнего основания» [1, с. 308]. Каламбур возник как следствие представлений героя о разрухе, которая царит в Москве.

7. Создание индивидуально-авторского оборота афористического характера с использованием образа и отдельных компонентов БФЕ:

В главе 3-ей, части 9-ой имеется монолог Ю. Живаго, в котором герой говорит о сущности женщины-матери, о непорочности зачатия и проводит параллель между Богородицей и всякой женщиной, способной воспроизводить потомство: «Мне всегда казалось, что каждое **зачатие непорочно**, что в этом догмате, касающемся Богородицы, выражена общая идея материнства» [3, с. 404]. Здесь герой излагает собственное суждение по поводу христианского понятия «*непорочное зачатие*». Речевой оборот «*каждое зачатие непорочно*» приобретает афористический характер за счёт преобразования грамматической структуры БФЕ: автор образует от формы полного прилагательного «непорочное» форму краткого – «непорочно». Определительная функция слова в предложении меняется на предикативную функцию, в результате чего высказывание приобретает утвердительную модальность. Местоимение «каждое» в сочетании с существительным «зачатие» придаёт высказыванию обобщающий характер. В этом случае афористичность высказывания создаётся как грамматической структурой, так и лексическим составом.

В главе 12-ой, части 4-ой (разговор Живаго с Гордоном о праве каждого быть личностью в христианском мире) мы наблюдаем пример другого способа образования афоризма на базе фра-

зеологического библеизма: сохраняя грамматическую модель исходного афоризма, Пастернак наполняет её новым лексическим содержанием. Выражение «**нет ни эллина, ни иудея**» употребляется в значении «все люди равны» [1, с. 453]. Гордон представляет Живаго свою интерпретацию слов апостола Павла: «Когда оно (Евангелие) говорило, в царстве Божьем *нет эллина и иудея*, только ли оно хотело сказать, что перед Богом все равны? Но оно говорило: в том сердце задуманном новом способе существования и новом виде общения, которое называется царством Божьим, нет народов, есть личности» [3, с. 205].

В рамках данной фразеологической конфигурации имеется общепринятое толкование БФЕ «перед богом все равны» и создаётся окказиональный афоризм, базирующийся на модели «нет эллина и иудея» и служащий развитием содержания и формы данного евангельского изречения. Авторский афоризм «*нет народов, есть личности*» построен по принципу антитезы. Он передаёт категоричность суждения и обладает яркой эмоциональностью.

Здесь антонимия лексических компонентов приобретает важное концептуальное значение. Пастернак противопоставляет ветхозаветную и новую (христианскую) историю, когда личность «наполнила пространство Вселенной». Рассмотренный нами окказиональный афоризм отражает пастернаковскую философию истории и концепцию личности.

Таким образом, анализ БФЕ, употреблённых в речи как главных героев, так и автора, показал следующее:

Рассматриваемые нами библеизмы принадлежат к основным составляющим в создании типической речевой характеристики героев – представителей русской интеллигенции того времени.

Активная трансформация БФЕ указывает на высокую степень освоения персонажами текстов Священного Писания. С помощью различного рода трансформаций повышаются экспрессивные возможности фразеологизмов и достигается точность и образность речи.

Употребление библеизмов в речи главных героев подчёркивает общность их нравственных идеалов, а создание оборотов афористического характера способствует выражению концептуальных идей Пастернака.

В речи самого автора БФЕ встречаются сравнительно нечасто. Им свойственна эмоциональ-

ная возвышенность, патетика. «Идея этой враждебности, развиваясь, достигла к вечеру такой силы, точно в Шутме открыли следы допотопного страшилища и в овраге залёг чудовищных размеров сказочный *жаждущий* докторовой крови *и алчущий* Лары дракон» [3, ч. 14, гл. 9, с. 609].

Наличие в речи автора БФЕ указывает на духовное родство автора с главными героями романа.

Особенно часто в речи автора употребление эллиптированных БФЕ «*содом*» и «*столпотворение*». Библиизм «*Содом и Гоморра*» имеет значение «разврат, крайний беспорядок, шум, суматоха» [1, с. 626]. В тексте романа слово «*содом*» употребляется как имя нарицательное и имеет в каждом контексте своё конкретное значение. Пр продемонстрируем это на примерах следующих контекстов: «Пустая квартира снова встретила его *содомом* скачущих, падающих, разбегающихся крыс» (слово «содом» употреблено в значении «крайний беспорядок») – [3, ч. 13, гл. 7, с. 541]; «Он лёг, не раздеваясь, на диван и крепко заснул. Он не слышал оглушительного и беззастенчивого крысиного *содома*, поднявшегося за дверью и стенами комнаты» (здесь анализируемый нами библиизм имеет значение «шум», которое актуализируется с помощью слов «не слышал» и «оглушительный») [3, ч. 13, гл. 8, с. 546]; «Кругом галдели, горланили песни, ругались и резались в карты. На остановках к *содому*, стоящему внутри, присоединялся снаружи шум осаждавшей поезд толпы» (в данном контексте наиболее полно выражено значение БФЕ «*Содом и Гоморра*», а слово «содом» является обобщающим понятием по отношению к словам «галдели», «горланили», «ругались», «резались в карты» и передаёт мировосприятие героя, духовно близкого автору) [3, ч. 5, гл. 13, с. 246].

Употребление БФЕ «*Вавилонское столпотворение*» («беспорядок, бестолочь, суматоха, шум» [1, с. 83]), близкого по значению ФЕ «Содом и Гоморра», значительно уже. Эллиптированный библиизм «*столпотворение*» используется лишь в тех случаях, когда речь идёт о большом скоплении народа, о толпе, о толчее. «Вниз по улице валил народ, сущее *столпотворение*, лица, лица и лица, зимнее пальто на вате и барашковые шапки, старики, курсистки и дети, путейцы в форме, рабочие телефонной станции в сапогах выше колен и кожаных куртках, гимназисты и студенты» [3, ч. 2, гл. 8, с. 93]. Слово «столпотворение» образовано путём сложения основ

слов «столп» и «творить» и первоначально имело соответствующее буквальное значение «строение столпа, башни» (библейская легенда о Вавилонской башне).

Примером грамматической трансформации книжного фразеологизма является также использование мифологизма «*сизифов труд*» в речи Лары [3, ч. 3, гл. 6, с. 142], когда она, возмущённая легкомысленным поведением брата Родиона, резко отрицательно реагирует на его просьбу покрыть карточный долг: «Год за годом, *сизифовыми трудами* строй, возводи, недосыпай, а этот пришёл, и ему всё равно, что он дунет, плюнет и всё разлетится вдребезги!» Выражение «*сизифов труд*» возникло из греческой мифологии и употребляется в значении «тяжёлая, бесконечная и бесплодная работа» [1, с. 607]. Значение «тяжёлая, бесконечная работа» актуализируется устойчивым оборотом с пространственно-временным значением «год за годом» и глаголами «строй», «возводи», «недосыпай», которые представляют собой стилистическую фигуру градацию. Значение «бесплодная работа», о которой говорит Лара, подчёркивается антитезой: «строй, возводи, недосыпай» – «а он дунет, плюнет и всё разлетится вдребезги». В рамках данной фразеологической конфигурации происходит внутренняя морфологическая трансформация (замена формы единственного числа формой множественного – «сизифовыми трудами»). Это служит обобщению высказываемой Ларой мысли о безрезультатности многолетней деятельности. Таким образом достигается необходимая смысловая точность и усиливается эмоционально-оценочный план высказывания.

Говоря о широком использовании книжной фразеологии в романе, важно подчеркнуть, что её морально-этическая направленность и философская глубина задают общую тональность всему повествованию и ориентируют читателя на понимание идеи романа.

Библиографический список

1. Аишук Н. С., Аишук М. Г. Крылатые слова. – М., 1966.
2. Мелерович А. М., Мокиенко В. М. Семантическая структура фразеологических единиц современного русского языка. – Кострома, 2008.
3. Пастернак Б. Доктор Живаго: Роман. – СПб.: Издательский дом «Азбука-классика», 2006. – 768 с.

4. Суханова И.А. Интертекстуальные связи в романе Б.Л. Пастернака «Доктор Живаго»: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ярославль, 1998.

5. Телия В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Языки русской культуры, 1996.

УДК 811.161.1'37

В.В. Мишланов

СОЧЕТАТЕЛЬНЫЕ ПОТЕНЦИИ ВРЕМЕННЫХ ФОРМ ГЛАГОЛОВ С АДВЕРБИАЛИЯМИ ВРЕМЕНИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются проблемы актуализации понятия процесса и адverbиальной валентности временных форм глагола, семантику которых можно определить исходя из их валентностных свойств. Адverbии времени выражают характер определенности действия и являются обязательным компонентом любого предложения.

Ключевые слова: актуализация понятия процесса, адverbиальная валентность временных форм, адverbии времени, локализация глагола.

К теме «временные формы глаголов» обращались многие лингвисты. Для характеристики временных форм в грамматике используют понятие «время», хотя наименование темпоральность становится более предпочтительным, нежели время (категория времени). Темпоральность в основном выражается временными формами глагола и представляет собой более общее понятие. Грамматическая категория темпоральности является наиболее характерной, типичной для глагола.

Темпоральность должна соотноситься с реальным временем, поэтому время и темпоральность находятся в теснейшей взаимосвязи. Для выражения темпоральности необходима точка отсчёта, относительно которой строится высказывание. Немецкий логик Г. Рейхенбах показал, что в семантику временных форм входит указание на соотнесенность с **тремя** моментами (или точками): моментом **высказывания** (Speech Point), моментом **события** (Event Point) и моментом **соотнесённости** (Reference Point), которые сокращённо обозначаются, соответственно S., E. и R. [8, p. 289].

Кроме момента речи в качестве точки отсчёта может служить воображаемый момент. Это свойственно для художественного текста и было впервые отмечено В.В. Виноградовым как «авторское время» и «субъектные формы повествовательного времени» [3]. Данное противопоставление становится основой выделения «исторического плана» (plan de l'histoire) и «плана речи» (plan de discours) [2, с. 270–284]. Естественно, что для определения момента высказывания в «историческом плане», момента соотнесения и события использование адverbии времени становится

необходимым. Это явление получило название «адverbиальной валентности». Проблема «адverbиальной валентности временных форм глагола» до настоящего времени не разрабатывалась, хотя само понятие «валентность» существует в лингвистике достаточно долгое время.

Термин «валентность» был введен Л. Теньером, который трактовал его как возможность глагола «притягивать к себе большее или меньшее число актантов в зависимости от большего или меньшего количества крючков, которыми он обладает, чтобы удерживать эти актанты при себе» [6, с. 250]. В последующем оказалось, что валентностью обладают помимо глагола и другие части речи. В настоящее время можно говорить также о валентности некоторых грамматических категорий, в частности об адverbиальной валентности временных форм глагола, поскольку основные времена выражают слишком широкие и неопределённые временные понятия. Временные формы глагола обязательно должны быть уточнены употреблением адverbии времени.

Адverbии времени являются актуализаторами временных форм глагола, дейктивами времени. Пространство («здесь»), выраженное именем, актуализируется с помощью детерминативов, а время («сейчас»), выраженное с помощью глагола, актуализируется с помощью адverbии времени, под которыми в данной статье мы будем считать как наречия, так и различные обороты, выполняющие функцию обстоятельств времени.

Для актуализации понятия процесса необходимы его локализация и количественное определение [1, с. 89]. Поскольку момент высказывания всегда известен, то для актуализации события не-

обходимо определить момент соотнесения, который представляет собой точку на временной оси, и относительно данной точки локализовать и определить количественно понятие процесса с помощью адвербиалий времени. Мы предполагаем, что локализирующее действие происходит с помощью адвербиалий времени, причём существуют семантически разные группы адвербиалий времени:

1. Адвербиалии, определяющие длительность события, которая может быть определена абсолютно (*всегда, весь день, в течение двух часов*) или относительно (*с утра до вечера*).

2. Адвербиалии, выражающие последовательность событий, которая также может быть абсолютной (по отношению к моменту речи: *сегодня, завтра, вчера*) или относительной (по соотнесению с иным моментом: *в тот день, на следующий день*).

3. Адвербиалии, указывающие на определенное время. Это указание может быть абсолютным (*в 2008 году*) или относительным (*через 50 лет после войны*).

Если первые и третьи не имеют ограничений на сочетаемость с временными формами глаголов, и таким образом они носят универсальный характер, то у некоторых адвербиалий второго вида, наоборот, такие ограничения присутствуют. Это объясняется тем, что «лексический показатель при формировании высказывания может “задавать” временной план, требующий определенного выбора временной формы, – той именно, которая по своему временному значению соответствует значению обстоятельственного темпорального показателя. Так, если говорящий начал высказывание с обстоятельства *вчера...*, то далее он может употребить формы прошедшего времени или формы настоящего времени в функции настоящего исторического» [7, с. 55].

Проанализируем следующие примеры (астерик обозначает, что пример, не употребимый в русской разговорной речи, – далее PPP):

– *Чем ты вчера занимался? – Я вчера читал книгу.* (PPP)

*– *Чем ты вчера занимаешься? – Я вчера читаю книгу.*

*– *Чем ты вчера займёшься? – Я вчера прочитаю книгу.*

*– *Чем ты вчера будешь заниматься? – Я вчера буду читать книгу.*

Отсюда следует, что адвербиалия времени «вчера» имеет ограничения на сочетаемость

с временными формами. Однако данные примеры иллюстрируют использование адвербиалии времени «вчера» в «плане речи». Если же «вчера» функционирует в «историческом плане», то картина изменится.

Шёл я вчера по улице с работы и нашёл тысячу рублей. (PPP)

Иду я вчера по улице с работы и нахожусь тысячу рублей. (PPP)

**Пойду я вчера по улице с работы и найду тысячу рублей.*

**Буду я вчера идти по улице с работы и нахожусь тысячу рублей.*

Итак, если в «плане речи» адвербиалия времени «вчера» употребляется лишь с формой прошедшего времени, то в «историческом плане» – с формами прошедшего и настоящего времени. В своём основном значении «вчера» ограничивает промежуток времени, в течение которого совершается действие, днём, который предшествует сегодняшнему дню.

Семантика адвербиалии времени «завтра» является как бы зеркальным отражением семантики адвербиалии времени «вчера».

*– *Чем ты завтра занимался? – Я завтра читал книгу.*

– *Чем ты завтра занимаешься? – Я завтра читаю книгу.* (PPP)

– *Чем ты завтра займёшься? – Я завтра прочитаю книгу.* (PPP)

– *Чем ты завтра будешь заниматься? – Я завтра буду читать книгу.* (PPP)

Итак, адвербиалия времени «завтра» сочетается только с формами настоящего, настоящего-будущего и будущего времени. В «историческом плане» адвербиалия времени «завтра» меняется на «следующий день», которая сочетается с формой прошедшего времени.

Адвербиалия времени «сейчас» в отличие от «завтра» и «вчера», может употребляться со всеми временными формами. Это обусловлено семантикой данной адвербиалии, так как она может выражать то, что происходит как непосредственно в момент речи, так и в ближайшее время до и после момента речи. При этом «сейчас» не может указывать на будущий период времени, не включая момент речи [4, с. 59]. С помощью адвербиалии времени «сейчас» получает выражение идея ближайшего будущего или прошедшего времени. Иными словами, «сейчас» указывает на момент, т.е. на точку и её ближайшую

окрестность, что можно проиллюстрировать на примере следующих высказываний:

– *Чем ты сейчас занимался? – Я сейчас читал книгу. (PPP)*

– *Чем ты сейчас занимаешься? – Я сейчас читаю книгу. (PPP)*

– *Чем ты сейчас займёшься? – Я сейчас прочитаю книгу. (PPP)*

– *Чем ты сейчас будешь заниматься? – Я сейчас буду читать книгу. (PPP)*

«Сейчас» может обозначать как обычные, так и сверхдолгие интервалы [5, с. 131]. Адвербиалия времени «сейчас» может использоваться и в «историческом плане», что подтверждает следующий пример:

Герой наш, по обыкновению, сейчас вступил с нею в разговор и расспросил, сама она держит трактир или есть хозяин... (Н.В. Гоголь. Мёртвые души).

При использовании «сейчас» в речи промежуток выражаемого глаголом действия обязательно включает в себя момент высказывания, поэтому чаще всего «сейчас» выражает идею актуального настоящего или ближайшего будущего.

Центральную оппозицию «сейчас» составляет адвербиалия времени «тогда», семантика которой определяет её валентностные свойства: она свободно сочетается с глаголами прошедшего времени и представляет наиболее нейтральный способ указать на определенный момент времени в прошлом в «историческом плане». Как, например, в следующем высказывании:

Тогда весь юг, все то пространство, которое составляет нынешнюю Новороссию, до самого Черного моря, было зеленою, девственной пустынею. (Н.В. Гоголь. Тарас Бульба).

Проанализируем высказывания:

– *Чем ты тогда занимался? – Я тогда читал книгу. (PPP)*

*– *Чем ты тогда занимаешься? – Я тогда читаю книгу.*

– *Чем ты тогда займёшься? – Я тогда прочитаю книгу. (PPP)*

– *Чем ты тогда будешь заниматься? – Я тогда буду читать книгу. (PPP)*

Первое, третье и четвертое предложения являются грамматически правильными. Однако здесь выявляются два разных значения «тогда». Если синонимом слова «тогда» в первом предложении является «в то время», то синонимом слова «тогда» в третьем и четвертом предложениях является

«в таком случае». Следовательно, это два разных значения слова «тогда» и адвербиалий времени может считаться только «тогда» первого предложения. Итак, в «плане речи» «тогда» употребляется лишь с формой прошедшего времени.

Подобно адвербиалии времени «вчера», «тогда» в «историческом плане» может использоваться с глаголами прошедшего и настоящего времени. Для доказательства приведём следующие высказывания:

Шёл я тогда по улице с работы и нашёл тысячу рублей. (PPP)

Иду я тогда по улице с работы и нахожу тысячу рублей (PPP).

**Пойду я тогда по улице с работы и найду тысячу рублей.*

**Буду я тогда идти по улице с работы и нахожу тысячу рублей.*

По словам И.А. Мельчука, «значения наречий «сейчас» и «теперь» самым существенным образом связаны с семантикой грамматических значений времени и вида: актуально-процессное vs. узувальное и т.п. «Сейчас» и «теперь» следовало бы рассматривать на фоне этих последних значений и в тесной связи с ними» [4, с. 57]. Несмотря на то, что «сейчас» и «теперь» достаточно синонимичны, однако синонимичность их не является абсолютной. Адвербиалия времени «теперь», также как и «сейчас» является многозначной. Для сравнения приведём использование «теперь» в двух разных контекстах:

И я теперь (= в настоящее время) живу у городничего, жирую, волочусь напрапалую за его женой и дочкой... (Н.В. Гоголь. Ревизор)

Теперь введём следующее понятие. (PPP)

В первом примере «теперь» является адвербиалией времени. Во втором примере «теперь» имеет характер соединительного элемента и не может быть коммуникативно выделено, стоит преимущественно либо в начале предложения, либо после глагола. Следовательно, сравнивать представляется возможным «сейчас» и «теперь», функционирующую в качестве адвербиалии времени.

«Теперь», также как и «сейчас», употребляется со всеми временными формами русского языка и может использоваться как в «историческом плане», так и в «плане речи». Адвербиалия времени «теперь» свободно сочетается с глаголами прошедшего времени и представляет наиболее нейтральный способ указать на определен-

ный момент времени в прошлом в «историческом плане», что доказывает следующий пример:

*Поникнул он **теперь** головою, почуяв предсмертные муки, и тихо сказал... (Н.В. Гоголь. Тарас Бульба)*

При этом, если необходимо указать на ближайший промежуток перед моментом речи, то использование «теперь» затруднительно, поэтому она не сочетается с глаголами прошедшего времени в «плане речи». Это доказывает следующий пример:

*— *Чем ты **теперь** занимался? — Я **теперь** читал книгу.*

Вслед за И.А. Мельчуком, из сказанного можно сделать вывод о том, что если «сейчас» не ссылается на состояние или события, предшествующие моменту речи и является, таким образом, нейтральной по отношению к прошлому, то адвербиалия времени «теперь», напротив, акцентирует сопоставление с прошлым [4, с. 72].

Это можно подтвердить на примере следующих предложений:

*Раньше было плохо, а **теперь** (*сейчас) — хорошо. (PPP)*

*Сейчас (*Теперь) и потом. (PPP)*

Несмотря на то, что адвербиалия времени «теперь» сочетается с временными формами глаголов будущего времени, она не может указывать на будущий период, следующий за моментом речи, но не включающий его. Доказательством этому служит следующее предложение:

*В следующем столетии жизнь будет иной: **тогда** (***теперь**) люди не будут больше умирать от голода. (PPP)*

Этим объясняется необходимость компонента «включающий момент речи или предшествующий ему». Например,

*Как же мы **теперь** будем жить? (Н.В. Гоголь. Ревизор)*

*Ну, **теперь** мы сами доедем, — сказал Селифан (Н.В. Гоголь. Мёртвые души).*

В отличие от адвербиалия времени «сейчас», «теперь» не выражает идею ближайшего будущего.

*— *Теперь (я) приду.*

Итак, адвербиалия времени «теперь» сочетается с глаголами будущего времени и указывает при этом не на ближайший момент, а на промежуток времени, включающий момент речи. «Теперь» чаще употребляется по отношению к настоящему, текущему времени, а «сейчас» — по отношению к данному, настоящему моменту.

Итак, валентностные свойства временных форм глагола русского языка таковы, что с формой настоящего времени могут использоваться все проанализированные выше адвербиалии времени. Формы настоящего-будущего и будущего времён не способны «притягивать» к себе «вчера» и «тогда», а также «теперь» в тех случаях, когда в будущий период не включается момент речи, а адвербиалия времени «завтра» не сочетается с формой прошедшего времени.

Подобные валентностные свойства временных форм глагола русского языка позволяют заключить, что основным категориальным значением формы настоящего времени является «всевременность». Распределение точек имеет следующий вид:

E.R.S.

Из этой схемы видно, что промежуток выражаемого глаголом действия в настоящем времени обязательно должен включать в себя момент высказывания в «плане речи» или точку отсчёта в «историческом плане». Это можно подтвердить на основе следующих примеров:

Мы **до сих пор читали.*

*Мы **до сих пор** читаем. (PPP)*

Мы **до сих пор прочитаем.*

Мы **до сих пор будем читать.*

Видно, что «до сих пор» сочетается только с формой настоящего времени. «До сих пор» опирается на презумпцию перспективы прекращения текущей ситуации и констатирует её сохранение в обсуждаемом временном интервале. «До сих пор» указывает на сохранение исходного положения дел в настоящее время, включая момент высказывания. Наиболее показательной является адвербиалия времени «сию минуту», которая может сочетаться как с формой настоящего времени, так и с формой настоящего-будущего времени, поскольку обязательно требует включения момента высказывания:

**Сию минуту мы читали книгу «Остров сокровищ».*

Сию минуту мы читаем книгу «Остров сокровищ». (PPP)

Сию минуту мы прочитаем книгу «Остров сокровищ». (PPP)

**Сию минуту мы будем читать книгу «Остров сокровищ».*

Адвербиалия времени «сию минуту» указывает на определённую точку, совпадающую с моментом речи, следовательно, в семантике времен-

Таблица

Матричное представление адвербиальной валентности временных форм глагола в «плане речи»

Временные формы \ Адвербиалии времени	«сию минуту»	«завтра»	«вчера»	«до сих пор»
Настоящее	+	+		+
Прошедшее			+	
Будущее		+		
Настоящее-будущее	+	+		

ных форм точка высказывания и точка соотнесённости должны совпадать. Следовательно, распределение трёх точек у формы настоящего-будущего времени имеет следующий вид:

S.R. E

Момент высказывания и точка соотнесённости совпадают друг с другом, а момент события следует за ними.

Форма прошедшего времени выражает предшествования действия моменту речи и распределение моментов имеет следующий вид:

E.R. S.

В семантике формы будущего времени момент соотнесения и момент события совпадают и следуют за моментом речи:

S. E.R.

Представляется возможным построить матрицу сочетаемости временных форм глаголов с адвербиалиями времени (см. табл.).

Как следует из таблицы, форма настоящего времени сочетается «сию минуту», «завтра», «до сих пор», форма прошедшего времени – «вчера», форма будущего времени – «завтра», форма настоящего-будущего времени – «сию минуту», «завтра». Итак, валентностные характеристики временных форм коррелируют с их семантикой. Из

этого можно сделать вывод о том, что семантику временных форм можно определить исходя из их валентностных характеристик. Адвербиалии времени являются в этом случае своеобразными семантическими признаками временных форм.

Библиографический список

1. Балли Ш. Общая Лингвистика и вопросы французского языка. – М.: Изд-во Иностранной литературы, 1955.
2. Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М.: Эдиториал УРСС, 2002.
3. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): Учеб. пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 1986.
4. Мельчук И.А. Русский язык в модели «Смысл-текст». – М.; Вена, 1995.
5. Падучева Е.В. Семантические исследования: семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива. – М., 1996.
6. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. – М.: Прогресс, 1988.
7. Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность. – Л.: Наука, 1990.
8. Reichenbach H. Elements of symbolic logic. – N.Y.: the Macmillian co., 1947.

СМЫСЛОВОЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РУССКОГО ЯЗЫКА С КОМПОНЕНТОМ ЧИСЛИТЕЛЬНЫМ В СИСТЕМЕ РЕЧИ

Цель данной статьи – выявить наиболее распространенные способы преобразования фразеологических единиц в художественном тексте. Структурно-семантический анализ осуществляется при помощи описательного метода, метода анализа словарных дефиниций. В ходе исследования применялся контекстуальный анализ узуального и окказионального использования фразеологизмов в тексте. Результат действия таких приемов трансформации, как двойная актуализация, буквализация, расширение компонентного состава ФЕ, – усиление экспрессивно-эмоционального значения, а также создание каламбура.

Ключевые слова: фразеологические трансформации, буквализация, двойная актуализация, индивидуально-авторский оборот, фразеологический и прямой смысл.

Анализ фактического материала выявляет характерные для русских и английских фразеологических единиц структурно-семантические преобразования. Фразеологические трансформации широко используются для придания сообщению большей выразительности, эмоциональности и убедительности. В процессе трансформации внутренние семантические и структурные связи компонентов фразеологических единиц деформируются. При этом может утрачиваться раздельнооформленность, устойчивость, воспроизводимость, образно-метафорическая переосмысленность устойчивых выражений. Характер трансформации семантики многих фразеологизмов связан с тем, что они обладают прозрачной внутренней формой. Наличие внутренней формы позволяет изменять образ ФЕ и приспособить его к определенному контексту. Фразеологическая единица является устойчивой и семантически-неразложимой, поэтому изменение (замена) любого из ее компонентов приводит к преобразованию ее структуры и семантики.

В работе анализируются семантические и структурно-семантические типы преобразований русских и английских фразеологических единиц с компонентом числительным. К наиболее эффективным и продуктивным приемам фразеологических преобразований относятся: двойная актуализация, буквализация семантики ФЕ, изменение компонентного состава, народно-этимологическое переоформление.

Двойная актуализация основана на контрасте между семантикой фразеологического оборота и значением слов компонентов ФЕ в их свобод-

ном употреблении. В нашей работе мы принимаем определение двойной актуализации, трактуемое А.М. Мелерович и В.М. Мокиенко как совмещение фразеологического значения оборота и его образной основы и/или внутренней формы [1, с. 36–40]. Отметим, что чаще всего при двойной актуализации применяется развернутая контекстуальная метафора, которая подчиняется образной семантике самого фразеологического оборота. Например: *Все мы, Груздев, сделаны из одного теста, только закваска у каждого своя. В ней, закваске, суть дела* (С.В. Михайлов, Собрание сочинений). Фразеологическое значение оборота «из одного теста» – «схожий с другим, обычно по образу жизни, характеру, взглядам». В данном контексте слово «закваска» в своем свободном употреблении подчиняется образной основе фразеологизма «из одного теста», что приводит к появлению у этого сочетания смысла «индивидуальные качества каждого человека, присущие только ему». Следующее предложение (*в ней, закваске, суть дела*) отражает сущность данного фразеологизма. Аналогично: *«Все мы из одного теста» сделаны, но разные пироги выходят»* (Д.А. Морозов, О них не упоминалось в сводках). Совмещение образной основы фразеологизма «из одного теста» и сочетания «разные пироги» позволяет нам интерпретировать оборот «разные пироги» как «разные люди, со своими особенностями».

Совмещение фразеологического и прямого значения может быть основано на применении расширенной метафоры, при помощи повторения одного или нескольких компонентов исходной фразеологической единицы в одном контек-

сте, что приводит к двойной актуализации. См. например: *«Откуда же вы? Такие одинаковые? Два сапога пара! Нет! – воскликнула она и наклонилась, чтобы рассмотреть их поближе. – Нет, вы как два сапога на одну ногу»* (Л. Зыкина, А. Лиханов, В. Гольдяев, Теплый дом). Здесь свободное сочетание слов «два сапога на одну ногу» метафоризируется под влиянием образной основы фразеологизма *два сапога пара*. Фразеологическое значение данного оборота – «быть похожими по своим качествам». Таким образом, свободное словосочетание «два сапога на одну ногу» получает метафорическое значение – «быть абсолютно идентичными, совершенно одинаковыми». Аналогично в следующем контексте сходство подчеркивается совмещением прямого и фразеологического значения: *«Значит мы с тобой два сапога пара? – Ага, только два сапога с одной ноги»* (Елена Богатырева, Обреченная на счастье). «Два сапога с одной ноги» – это индивидуальный авторский оборот, созданный по модели ФЕ «два сапога пара».

Прием двойной актуализации часто приводит к созданию каламбура. Например: *«Умолкли критические бандуры и мандолины, после чего в наступившей тишине литературная общественность явственно услышала тонкий, леденящий душу свист. Это летела первая ласточка. В клюве она несла статью, где творчество Оловянского подвергалось всестороннему и чрезвычайно обидному рассмотрению. За ласточкой с отчаянным гулом летели трехмоторные критические кондоры. И каждый кондор держал в клюве статью, и все статьи были ужас какие справедливые и обидные. Оловянский заметался ... он ничего не понимал. Еще несколько дней назад кондоры и ласточки любовно парили над ним, сбрасывая на его голову экспортные тюльпаны и даже цельные венки»* (Илья Ильф, Евгений Петров, Фельетоны, статьи, речи). В данном контексте двойной семантический план реализует оборот *первая ласточка*. Фразеологическое значение оборота – «самые ранние, самые первые признаки появления, наступления чего-либо». Одновременно реализуется и буквальное значение данного оборота, которое достигается благодаря окружающему контексту: «в клюве она несла статью». В данном контексте прием буквализации сочетается с метафоризацией: ласточка является символом первого, положительного сообщения. Символ раннего

появления новости, сообщения базируется на прямом значении словосочетания «в клюве она несла статью», а также благодаря дальнейшему употреблению словосочетания «трехмоторные критические кондоры». Таким образом, каламбурное переосмысление ФЕ «первая ласточка» связано с употреблением в контексте слов, тематически близких слову-компоненту «ласточка»: «клюв», «летели», «кондоры», «парили».

Совмещение образной основы фразеологической единицы и ее метафорического смысла наблюдается в следующем примере: *«Первый блин комом, – заступился за Потапа Петька Коноплев. – Комом, говоришь? Не допушу второго блина»* (Валентин Солоухин, Современный кордон). Фразеологическое значение выражения *первый блин комом* – «первая попытка сделать что-либо часто оказывается неудачной». Последующее употребление слова «блин» в его свободном значении метафоризируется под влиянием образной основы фразеологизма. Так, словосочетание «второй блин» приобретает значение «еще одна, следующая ошибка, промах».

Ср. также: *«– Как говорят у вас, первый блин комом. – А вы собираетесь испечь второй?»* (Сергей Алексеев, Сокровище Валькирии. Хранитель силы). На образном значении выражения базируется и метафорическое значение сочетания «испечь второй», а именно «совершить еще одну, вторую ошибку».

Семантика компонента числительного в составе ФЕ может создавать каламбурный эффект. См. напр.: *«– Я, извините, хотел лишь в двух словах. – В двух? Пожалуйста: до свидания. Марченко положил трубку»* (Вячеслав Денисов, Капкан для нежиты). Компонент числительное *два* в составе фразеологизмов часто реализует значение малого или очень малого количества. В данном контексте совмещается фразеологическое значение данного числительного и его прямое значение «количество в две единицы», что создает смысловую двуплановость и приводит к каламбуру.

Буквальная значения ФЕ – разновидность семантического преобразования ФЕ, которая часто встречается в русской фразеологии. «При буквализации значения исходное, прямое значение сочетания, представляющее собой образную основу ФЕ, не только актуализируется, но выступает на первый план, часто противопоставляясь фразеологическому значению оборота». Типич-

ным примером буквализации является следующее предложение: «Недаром про нас говорят: «Вологодские **в трех соснах заблудились**». А ведь и всяк заблудится, коли сосна от сосны верст за сто, а меж этими соснами болота» (Петр Куракин, Горячие сердца). Здесь оборот *заблудиться в трех соснах* буквализируется, благодаря конкретизации компонента *сосна* в последующем контексте.

Как упоминалось ранее в нашей работе, компонент числительное *семь* в составе фразеологических оборотов реализует значение «неопределенно-большое количество». Однако нередко случается, когда данное числительное в составе ФЕ, употребленное в контексте реализует определенно-количественное значение, что приводит к буквализации значения ФЕ. См. например: «Посадили мужика. Баба на весь прииск голосит. Шутка ли, **семеро по лавкам**, а восьмой – в люльке» (Евгений Пермяк, Избранные произведения).

Здесь словосочетание *семеро по лавкам* прежде всего передает истинное положение вещей, но одновременно сохраняет и свое фразеологическое значение, свой обобщающий смысл, описывая дом, в котором очень много маленьких детей. Также: «Как быть, скажем, с Катериной Ступкиной, у которой муж и старшие сыновья ушли на фронт и не вернулись, а на руках осталась еще **семеро по лавкам**... ну, не семеро – это к слову – а четверо, разве это мало?» (Михаил Алексеев, Собрание сочинений).

Ср. также: «Слезы лились **в три ручья**: плакала мать, плакала я и плакала моя старшая любимая сестра, которую посадили вместе со мной в чулан» (Михаил Осоргин, Времена). В сопоставлении с фразеологическим значением оборота (очень много), где числительное *три* выражает неопределенно большое количество, в данном употреблении прямое, буквальное значение выражения придает числительному *три* определенно-количественное значение «количество в три единицы». Ср. «трое плачущих».

Аналогично: «Федор Кузьмич стал говорить о детях с ненавистью: – Я знаю, как их заставить плакать **в три ручья**. Буквально в три ручья, потому что из одного глаза течет всегда две слезы, а из другого одна» (Александр Васильевич Лавров, Лица).

Здесь, для того чтобы подчеркнуть однозначность своего высказывания автор прибегает к помощи вербальных средств и употребляет сочета-

ния «буквально», «в буквальном смысле». Ср. также: «Незадачливый Фавр в буквальном смысле слова попал **между двух огней**: спереди – пруссаки, сзади – парижане» (Жан-Пьер Шаброль, Пушка «Братство»). В данном примере наблюдается параллельное употребление двух семантических планов. Фразеологическое значение ФЕ *между двух огней* – «находиться в таком положении, когда опасность, неприятность угрожает с двух сторон». Однако сочетание «в буквальном смысле» и дальнейший контекст придают смысловое приращение, которое можно передать как «опасность от огня, исходящая от пруссаков, с одной стороны, и от парижан – с другой».

В последнее время широкое распространение получил такой прием фразеологической трансформации как народноэтимологическое переосмысление. При использовании данного приема переосмысливается внутренняя форма ФЕ, что приводит к изменению материальной формы фразеологизма. Пословица, которая наиболее часто подвергается народноэтимологическому обыгрыванию – *не имей сто рублей, а имей сто друзей*. Внутренняя форма данного выражения довольно прозрачна, однако при фразеологической трансформации, внутренняя форма намеренно затемняется, что создает каламбурный эффект. Например: «Я бы сказал так: **«Не имей сто друзей – это опасно. Но имей одного друга, и не сто рублей, а сто тысяч. Это и выгодней и безопасней...»**» (Лев Шейнин, Записки следователя). Содержание пословицы *не имей сто рублей, а имей сто друзей* – «лучше иметь много друзей, которые всегда выручат в трудной ситуации, а деньги не всегда могут помочь». Однако в данном контексте пословица наполняется новым содержанием, отражающим дух предпринимательства, наживы. См. также: «Отец всегда говорил: **«Не имей сто рублей, не имей сто друзей, а имей одного хорошего друга – большого начальника»**» (Сергей Николаев, Радуга над волгой). В данном контексте благодаря переосмыслению пословица также приобретает новое смысловое содержание, отражающее современное положение дел, когда материальные блага и выгода ставятся на первое место. В этом плане интересен следующий пример: «Ключевая пословица Москвича: **не имей сто рублей (все равно не деньги), а имей сто друзей**» (Борис Акунин, ФМ, том 1). Структура и компонентный состав оборота здесь сохранены, но вследствие использования авторс-

кой ремарки «все равно не деньги», деформируется фразеологическое значение оборота. Эта деформация обусловлена тем, что благодаря вводу словосочетанию, первая часть оборота воспринимается в буквальном значении. Отметим, что во всех употреблениях фразеологический оборот и его преобразованный вариант сохранили семантику, обозначающую выбор наилучшей альтернативы (*сто рублей – сто друзей, сто друзей – один хороший друг, сто рублей – сто тысяч*).

Многие фразеологические единицы способны увеличивать свой компонентный состав [2, с. 122]. Расширение компонентного состава – это прием, при котором компоненты выражения распространяются словами свободного употребления. По мнению Н.В. Халиковой, фразеологическое расширение «это, прежде всего, переменные речевые компоненты фразеологического состава, которые образуют вариант, не нарушая его относительной семантической целостности». Включение в структуру ФЕ одного или нескольких компонентов усиливает экспрессивно-эмоциональное коннотативное содержание выражения. Например: *«А кроме того, нельзя же все мерить на один аршин – на мой аршин, на ваш аршин, как бы он мне, вам и ни нравился, этот аршин!»* (Ю. Юзовский, О театре и драме). Фразеологическое значение выражения «мерить на один аршин» – «подходить к оценке людей, явлений, обстоятельств одинаково, без учета индивидуальных особенностей». В данном контексте исходная семантика изменена за счет введения конкретизирующих местоимений «мой», «ваш» и указательного местоимения «этот». Включение новых элементов в состав данной ФЕ не просто расширяет ее состав, а усиливает субъективно-эмоциональную оценку автора, подчеркивая, что каждый человек обладает своим, субъективным мнением о вещах, явлениях, людях.

Отметим случаи, когда автор вводит дополнительные компоненты для конкретизации ситуации: *«Вот тебе, хозяин, раз ты глава, то на тебе голову – одна голова в семье хорошо, а две – еще лучше»* (Нина Онегина, Мария Зайцева, Вепские народные сказки). В данном контексте сочетание «в семье» реализует не общее значение выражения *одна голова хорошо, а две лучше* «проблема решится быстрее, если обдумывать

пути ее решения будет не один человек, а два или более», а указывает на конкретную ситуацию.

Ср. также: *«А может, она приходит к целовеку, возвращается как-нибудь эта самая вторая молодость?»* (Михаил Толкач, Самарская Лука). Дополнительные компоненты «эта самая» выражают авторское скептическое отношение к такому явлению как вторая молодость, благодаря вводным компонентам проявляется сомнение автора к тому, что в зрелом возрасте возможен новый прилив жизненных сил энергии.

В состав ФЕ могут вводиться компоненты разных типов. Например, вводно-модальные: *«Коль семь бед – один ответ, / Так пускай до лучших лет / Наши беды будут рядом»* (Владимир Высоцкий, собрание сочинений в пяти томах, т. 3).

Вводно-эмоциональные компоненты: *«О, да-да, и я то же говорю, – упрямо подхватил он, – один ум хорошо, а два гораздо лучше»* (Федор Достоевский, Братья Карамазовы). Аналогично: *«Подобное, напротив, следовало бы отнести в актив героя, ибо, по известной поговорке, одна голова – хорошо, а две – еще лучше»* (Василь Быков, Повести о войне). Дополнительные компоненты «гораздо» и «еще» интенсифицируют семантику слова «лучше», следовательно, и семантику всего оборота в целом.

Анализ функционирования ФЕ русского языка с компонентом числительным в художественном тексте позволяет сделать вывод о частотности трансформации компонентов числительных. Среди приемов трансформации преобладают образно-семантические: расширение компонентного состава, дополнение и замена. В меньшей степени распространены смысловые трансформации: буквализация значения ФЕ, двойная актуализация, каламбурное обыгрывание.

Библиографический список

1. Мелерович А.М., Мокиенко В.М. Проблемы фразеологической семантизации преобразованных фразеологизмов // Фразеологизм и его лексикографическая разработка. – Минск: Наука и техника, 1987. – С. 36–40.
2. Мокиенко В.М. Вариантность фразеологии и проблема индивидуально-авторских фразеологических единиц // Современная русская лексикография. 1977. – Л., 1979. – С. 122.

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ГРУПП В СОВРЕМЕННЫХ ГОВОРАХ

Статья посвящена соотношению лексико-семантических групп и словообразовательных категорий в диалектном словообразовании. Цель статьи – выявить продуктивные словообразовательные модели, формирующие лексико-семантические группы в говорах. Актуальность проблемы определяется сложностью разграничения словообразовательного и лексического значений.

Ключевые слова: диалектное словообразование, словообразовательная модель, лексико-семантическая группа.

Вопрос о соотношении лексико-семантических групп и словообразовательных категорий остается дискуссионным в современном как литературном, так и диалектном словообразовании. Сложность данной проблемы определяется трудностью разграничения словообразовательного и лексического значений. Разграничение семантических и функциональных единиц в области структуры слова позволяет более глубоко представить структуру словообразовательного значения и формальные средства выражения его компонентов [1]. Необходимо разграничивать семантические группы лексики, которые объединяют слова на основе общности компонентов лексического значения и, следовательно, включают в свой состав как производные слова, так и непроизводные, и словообразовательные категории, объединяющие слова с одинаковым словообразовательным значением, которое целиком определяется словообразовательной структурой. Эта проблема переплетается с вопросом о семантическом функционировании словообразовательных аффиксов, поскольку производные форманта выступают в составе производного слова как единицы и семантические, и функциональные.

В тверских говорах лексико-семантические группы слов, называющих самок животных, – *зайчиха, крольчиха, слониха, воробыха, голубиха* и др., с одной стороны, и *зайчица, крольчица, воробьица, голубица* – с другой; лица женского пола – *повариха, трусиха, Игнатьиха, Дорошиха* и др. и *дьячица, молодица, поварица, Василица*; названия детенышей животных – *зайчонок, соловьинок, голубенок, кукушонок и зайчоныш, соловьиныш, голубеныш* находятся в определенных отношениях со словообразовательными типами. Конкуренция словообразовательных типов происходит именно в пределах ЛСГ и у deriva-

тов одного тематического класса слов. Устойчивость различий в словообразовательных формантах в приведенных примерах обусловлены территориальной закреплённостью словообразовательных типов (первые ряды примеров отмечены в восточных районах Тверской области, вторые – в юго-западных).

Формирование лексико-семантических групп происходит под влиянием продуктивных для каждого времени словообразовательных моделей. Морфологические признаки слов лексико-семантической группы могут быть разнородными, если группа формируется в течение длительного времени, и достаточно однородными, если исторические рамки ее формирования невелики. В свою очередь, лексико-семантические группы, отражающие наиболее важные в жизни людей явления, могут влиять на структуру словообразовательных типов, формирующих их.

Установление «лексической» соотносительности предполагает выявление индивидуальных связей данного слова с одним или несколькими однокоренными словами; «структурная» соотносительность проявляется в связях данного слова со словами подобной морфемной структуры.

Конечной целью установления отношения такой мотивации является определение значения производного слова через сопоставление его с семантически и формально близким словом.

Явление лексической мотивации делает принципиально возможным функциональное сближение слов, находящихся в отношениях «противоположной семантической деривации» [2, с. 16], в которых «по модели словообразовательной пары осуществляется обратное словообразование» [3, с. 13]. Так, например, в лексике свадебного обряда, собранной в западных и южнорусских говорах на территории Тверской области (Андреапольский и Западнодвинский районы),

отмечены случаи, нарушающие наиболее распространенный вид отношений между производной и производящей основами (мотивированной и мотивирующей), когда «производящая – является более простой по форме и по смыслу, чем однокоренная производная» [4]. В словообразовательных парах подневестница – подневестник, подбоярка – подбоярк в противоположность сложившейся традиции направление производности проходит от существительных, обозначающих лиц женского пола, к существительным, обозначающим лиц мужского пола. Существование в говоре лексем подневестница – «ближайшая подруга невесты», подбоярка – «дружка со стороны невесты» обусловили появление мотивированных данными словами наименований аналогичных реалий только со стороны жениха: подбоярк – «дружка со стороны жениха», подневестник – «близкий друг жениха».

В живой речи производные слова могут быть поставлены в непосредственную мотивационную зависимость от слов, которые в словообразовательной цепи отстоят от них на несколько ступеней. Так, мотивационные отношения в словообразовательной цепи без учета лексической семантики слова заporученье – «договор о свадьбе, сговор родителей жениха и невесты» складываются следующим образом: заporученье – заporучиться – поручиться – поручить – по рукам. С учетом же лексической мотивации словообразовательная цепочка сворачивается в словообразовательную пару: заporученье – по рукам (ср. бить по рукам, договориться). Вследствие этого словообразовательная структура мотивируемого слова приобретает другой, функционально обусловленный облик: заporученье. Закрепляясь в сознании говорящих, функционально возникающие структуры могут послужить образцом для создания новых слов подобной словообразовательной организации.

Так, в тверских владимирско-поволжских говорах существительные на *-ость* функционально могут вступать в прямые мотивационные связи не только с образующими их прилагательными, но также с существительными и глаголами того же словообразовательного гнезда. Иными словами, роль непосредственно мотивирующих единиц функционально приписывается не только прилагательным, но также существительным и глаголам. Повторяемость указанных мотивационных отношений привела к созданию функцио-

нально-мотивационной схемы, которая у ряда слов на *-(н)ость* «повторяется» как схема непосредственной словообразовательной мотивированности. Ср.: сляка «мокрый снег» – слякоть, жизня – жизность, диво – дивность.

Структурное уподобление может даже идти вразрез с лексической мотивацией слова, что свидетельствует об относительной самостоятельности двух видов связи слова. Отмеченные в южнорусских говорах на территории Тверской области формы: наростень – «нарост на капусте», нарукавень – «нарукавник», насовень – «засовка у ворот» пополняются такими производными, как веретень – «веретено», длень – «длинный, долгий». Уподобление одних слов другим происходит по принципу рифмы [5, с. 153], когда «суффиксальные отрезки» слов, поставленных в речи в ассоциативные отношения, не всегда равны какому-либо одному суффиксу, но в том или ином слове могут представлять собой часть корня, что ведет к выделению субморфа, функционально приравниваемому суффиксу.

Способность словообразовательных элементов сочетаться с большим кругом основ ведет к тому, что словообразовательные модели в говорах нередко имеют иной набор словообразовательных значений, чем в литературном языке. Использование известных литературному языку словообразовательных типов в говорах иногда приводит к возникновению новых словообразовательных значений. Например, прибавление к большинству глагольных основ форманта, состоящего из префикса *-раз* и суффикса *-ся* в литературном языке ведет к возникновению словообразовательного значения «интенсивность действия» (ср. раскричаться, разгуляться, разговориться и т.д.). В андреапольских говорах глагол разжениться имеет значение – «действие, противоположное тому, что названо производящей основой», т.е. «развестись», глагол раскупляться имеет значение – «платить выкуп за невесту».

Анализ диалектного материала дает возможность более глубокого рассмотрения вопроса о самостоятельности значения аффиксальных морфем. Сопоставляя словообразовательные значения, реализуемые в одноструктурных производных в говоре и литературном языке, можно сделать вывод, что некоторые аффиксальные элементы лишь реализуют семантическую валентность производящих основ. Например, приставка *-за* в зависимости от основы может выражать

следующий ряд значений: «начала действия» – запеть, заиграть; «завершенность действия» – закончить, завершить; «результативность действия» – законпатить, запломбировать; «интенсивность действия» – застроить, запахать и др. Традиционно выделяют десять типов групп глаголов с префиксом *-за* [6, с. 360–361]. В андрепольских и западновинских говорах в производных засватать – «закончить сватовство, получить согласие на замужество»; заединить – «соединить руки»; заслать – «сослать – он его аж на край света заслал» приставка *-за* вместо ожидаемого значения «интенсивности действия», которое прогнозируется исходя из семантики производящей основы, воспроизводит значение «завершенности, результативности действия». О.Н. Трубачев считает, что «аффиксы, эти служебные и в принципе неполнозначные морфемы, порой как бы имитируют полнозначные морфемы... знаменательное, лексическое значение часто только ассоциируется с рядом суффиксов, распространяясь на них с полнозначных лексических основ, с которыми суффиксы обычно соединяются» [7, с. 26]. То же самое можно сказать и о приставках. Появление в говорах производных с несвойственным литературному языку значением в словах с одинаковой структурой свидетельствует о том, что «собственно лексические связи при установлении «одноструктурного» ряда слов говорящими не учитываются, в силу чего «производящие единицы» оказываются чрезвычайно разнообразными [8, с. 19]. Это явление может способствовать расширению круга непосредственно производящих единиц в словообра-

зовании и тем самым влиять на развитие словообразовательных типов.

Решение проблемы словообразовательной и лексической мотивированности слов на диалектном материале позволит определить пути и формы изменения существующих словообразовательных типов и способы их взаимодействия на основе синонимичности словообразовательных аффиксов и возникающей таким образом общности мотивирующих единиц.

Библиографический список

1. *Пастушенков Г.А.* Структура русского слова в её отношении к структурно-семантическому и функциональному уровням членения // Учен. зап. Калнин. пед. ин-т. – Калинин, 1968.
2. *Трубачев О.Н.* Синхрония, диахрония –und kein Ende ... (маргиналии по русскому историческому словообразованию) // Исследования по историческому словообразованию. – М., 1994.
3. *Улуханов И.С.* Состояние и перспективы изучения исторического словообразования русского языка // Исследования по историческому словообразованию. – М., 1994.
4. Современный русский язык / Под ред. В.А. Белошапковой. – М., 1989.
5. *Сахарный Л.В.* К экспериментальному исследованию семантики словообразовательного типа (модели) // Предварительные материалы экспериментальных исследований по психолингвистике. – М., 1980.
6. Русская грамматика. – М., 1980.
7. Диалектное словообразование: очерки и материалы. – Томск, 1979.

ПЕРЕВОД ОККАЗИОНАЛЬНЫХ СЛОЖНЫХ СУБСТАНТИВОВ КАК МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ТРАНСФЕР

Данная статья посвящена проблеме перевода немецких сложных окказиональных номинаций, функционирующих в художественном тексте. На примере произведений Э. Елинек и их переводов делается попытка проследить за передачей стилистических и семантических особенностей данных словообразовательных конструкций на русский язык.

Ключевые слова: окказиональные сложные субстантивы, межкультурная коммуникация, коммуникативно-функциональная эквивалентность.

Словосложение является одним из древних и самых продуктивных способов образования новых слов в немецком языке. Как способ словообразования словосложение «заключается в том, что два корня, или две словообразующие основы, состоящие из корня и аффикса, или два грамматически оформленных слова, или несколько корней основ слов соединяются в одну лексическую единицу» [9, с. 64].

Особенно продуктивно словосложение в немецком языке проявляет себя в области образования существительных, позволяющих объединять в лапидарной форме самые различные понятия. При этом специфичность немецких сложных субстантивов состоит в том, что они не только являются средствами номинации предметов, но и способны выражать самые различные логико-семантические отношения. Таким образом, лингвистами отмечается, двуприродный, бинарный характер сложного немецкого субстантива, функционирующего как номинация и как средство синтаксической компрессии [5; 7; 9; 14]. Данная особенность немецких сложных существительных, проявляющаяся в легкости и простоте образования их в процессе речи для выражения самых разнообразных смысловых отношений, обуславливает их функционирование в области индивидуального языкового творчества, «композицы, относительно которых можно безоговорочно утверждать «одноразовость», встречаются в немецких текстах довольно часто» [7, с. 131]. Эта закономерность составляет специфическую черту строя немецкого языка, определяющую национально-культурную особенность построения дискурса. Поэтому особенно актуальным и интересным в рамках проблемы межкультурной коммуникации является вопрос перевода данных словообразовательных конструкций на русский язык. Необходимо также подчеркнуть, что актуальность эта определяется не только националь-

ной самобытностью окказиональных словосложений, но и сферой их функционирования – художественным текстом. Ведь художественный перевод есть особый способ межкультурной коммуникации, в основе которого лежит совершенно определенная система вербальных форм, актуализирующий смысл языка (языка оригинала) (ИЯ), и форм, перекодированных в другой язык (язык перевода) (ПЯ) путем многообразных способов и приемов перевода, затрагивающих все уровни языковых систем.

Перевод сложных окказиональных существительных художественного текста представляет собой непростую задачу. Как отмечается в ряде работ, сложные окказиональные немецкие существительные зависимы от контекста и по своей функциональной направленности практически приближаются к синсемантическим элементам, выполняя текстосвязующие функции. Впитывая содержание соответствующего контекста, данные словообразовательные конструкции имеют сложную семантическую структуру, характеризующуюся семантической диффузностью, то есть наличием бесконечного множества толкований [1]. Также, помимо особенности сложного слова, связанной с его организацией за счет «скрытых семантических компонентов» [5, с. 63], сложность интерпретации окказиональных конструкций обуславливается и их индивидуально-авторской принадлежностью, требующей от переводчика учета всех факторов, определяемых коммуникативной установкой автора оригинала.

В современной теории переводоведения соотвествия ПЯ при переводе текстов различных функциональных стилей принято подразделять на эквиваленты (абсолютные/частичные), представляющие собой системно-языковые соотвествия, и функциональные эквиваленты (функционально-содержательные и функционально-адекватные), определяемые коммуникативной установ-

кой и функциональными характеристиками текста [8, с. 365]. Нетрудно догадаться, учитывая особенность немецких окказиональных существительных, определяемую их контекстуальной зависимостью и индивидуальностью авторской принадлежности, что при передаче данных слов на первое место выдвигается коммуникативно-функциональная адекватность текста ПЯ тексту ИЯ, требующая от переводчика различных решений, связанных с созданием удачных функциональных соответствий немецким композитам.

В рамках настоящего исследования мы рассмотрим окказиональные композиты в произведении известной австрийской писательницы Э. Елинек. Язык произведений писательницы представляет нам ее как виртуоза словесной игры, мастера каламбуров, играющего на тончайших диссонансах смыслов и значений. Максимально используя креативные возможности языка, Э. Елинек часто прибегает к словотворчеству. В палитре окказионального авторского словопроизводства содержатся самые разнообразные лексемные единицы, представляющие различные части речи: существительные, глаголы, наречия, прилагательные и т.д. Однако больше всего среди продуктов авторского словотворчества окказиональных композитообразований, наделенных особой прагматической и семантической емкостью, поражающих своей многоплановостью и многомерностью, порой безграничностью ассоциативных связей. Довольно часто окказиональные композиты являются неотъемлемыми средствами реализации языковой игры автора. Многие сложные слова создаются по аналогии, подвергаются деидеоматизации и ремотивации, раскрывают свой семантический потенциал посредством различных графических средств и т.д. Можно лишь догадываться, насколько сложно передать на другом языке столь тонкую языковую игру писательницы, и в каждом отдельном случае перевод подобных окказиональных сложных существительных является индивидуальным творческим решением переводчика.

Как показывают наши наблюдения, экспрессивные сложные окказиональные существительные в произведениях Э. Елинек возникают по-разному. Очень часто они образованы автором на основе нарушения семантической сочетаемости между непосредственными составляющими (НС) композита, то есть автор соединяет в одном композите слова, относящиеся к совершенно разным

семантическим полям. Например: *Kulturbrei* (die Kultur – культура, der Brei – каша), *Menschenwasserfall* (die Menschen – люди, der Wasserfall – водопад), *Körperfenster* (der Körper – тело, das Fenster – окно).

Передача подобных сложных существительных вызывает объективные трудности из-за отсутствия в русском языке индивидуально-речевой формы, соответствующей по неограниченной лексической сочетаемости немецкому сложному существительному. Однако правильно построенный контекст перевода позволяет прибегать к уникальным сочетаниям слов в ПЯ, способным передать тот эффект неожиданности и экспрессивности, на который рассчитывает автор, образуя оппозиций:

Unter ihren Füßen brodelte währenddessen der Kulturbrei, der nie fertig gekocht ist, ein Brei den sie sich in kleinen genüsslichen Bissen einverleiben, ihre tägliche Nahrung, ohne die sie gar nicht existieren könnten, und wirft schillernde Glasblasen [13, с. 192].

Под их ногами тем временем кипит варево культуры, каша, которая никогда не сварится до конца и которую они с наслаждением глотают маленькими порциями, их насыщая пища, без которой они не могут существовать, и варево это громко булькает и пузырится [4, с. 204].

Необычные сочетания *варево, каша культуры* мотивированы катафорической соотносительностью с последующим контекстом, нацеливающим читателя на языковую игру, посредством возникновения различных ассоциаций. Необходимо также отметить, что, интерпретируя композитообразование *Kulturbrei*, переводчик прибегает к стилистической генерализации, заменяя при передаче сложной окказиональной номинации *Kulturbrei* лексему «*Brei*» (каша) на лексему «*варево*», являющуюся родовым понятием по отношению к слову «каша», и характеризующуюся в русском языке сниженной стилистической окраской и пейоративными коннотациями. Но при этом в переводе также осуществляется введение конкретизирующей лексемы – «каша» (то есть конкретизация понятия «варево»). Такой прием можно было бы назвать стилистической генерализацией/конкретизацией, предпринятой с целью поддержания экспрессивного оттенка, актуализации в ПЯ коннотативных сем.

Непростой задачей для переводчика является также передача авторских композитообразований,

в которых языковая игра реализуется на основе различных созвучий. Например, в произведениях писательницы можно встретить такие причудливые словосложения как *die Wunder-und Wandelbaren, Lebens-und Liebesbünde* и т. д.

При передаче подобных словосложений переводчики оказываются в очень сложной ситуации, так как помимо передачи смысла композитообразования, необходимо передать и языковую игру, основанную на сходстве звучания НС композитов. В большинстве случаев, данная задача является неразрешимой, т.к. в языке перевода не всегда можно найти слова-эквиваленты НС композита, похожие по звучанию:

Lebens-und Liebesbünde, die im Zorn geschlossen wurden, sind jetzt zu weit und müssen noch einmal nachgestrickt werden... [13, с. 243].

Жизненные и любовные связи, заключенные в гнев теперь растянулись, стали велики и должны быть перевязаны заново... [4, с. 225].

Sie steigern sich zu einer Flutwelle, diese Wunder-und Wandelbaren, die die neusten Erotik Kataloge zu hause haben [13, с. 121].

Они вздымаются новой волной ощущений, чудесные любовники, дома у которых лежат новейшие эротические каталоги [4, с. 149].

Не всегда также переводчику удается передать все то богатство семантических оттенков и ассоциативных связей, которые характерны для окказиональных субстантивов, созданных на основе контаминации, когда образование нового слова происходит в результате скрещения двух слов, близких по своему звучанию:

Sie machen dem Burschi immer alles nach, lacht die Mutter, sie ist nachsichtig. Auch die alte Omama kommt herbeigeeilt, um einen Studentenschabernack zuzuschauen [12, с. 44].

– Они парнишке все готовы спустить, – смеется мать. Она снисходительна. И старая бабушка торопливо ковыляет во двор, чтобы не пропустить эту забаву [3, с. 19].

Композитообразование *Omama* произведено путем сращения двух существительных *Oma* и *Mama* (*Oma* + *Mama* = *Omama*). Данную необычную номинацию Э. Елинек создает в романе «Пианистка», словом *Omama* она называет бабушку главной героини Эрики Кохут, показывая, что она является и бабушкой для Эрики, и мамой для госпожи Кохут (матери главной героини). Однако переводчик в ПЯ передает данный композит при помощи нейтрального слова *бабушка*, реализуя

переводческий прием, называемый в научной лингвистической литературе «прямой передачей переносного значения» [6, с. 135], суть которого заключается в том, что коннотативные значения ИЯ передаются с помощью денотативных значений единиц ПЯ.

Особой удачей для переводчика является возможность при передаче контаминированного существительного воссоздать в языке перевода такое же окказиональное словосочетание:

...dort kommt jetzt dieser Herr Schranz oder wie er heißt... wo sie den Herrn Schranz dann erwarten werden, wenn er in seinem Pappamobil beim Herrn Bundeskanzler auf dem weltberühmten (aber der Herr Schranz ist noch viel berühmter) Balkon ... eintrifft [11, с. 44].

Там теперь появляется этот господин Шранц или как его там... где они потом будут поджидать господина Шранца, если он в своем папамобиле при господине государственном канцлере прибудет на всемирно знаменитый (но господин Шранц еще более знаменит) балкон [2, с. 542].

В композитообразовании *Pappamobil* соединены два слова *Pappas* (*Papa* – глава католической церкви) и *Automobil* (автомобиль) (*Pappas* + *Automobil* = *Pappamobil*). В данном контексте автор описывает реальные события – возвращение австрийского чемпиона мира по лыжному спорту Карла Шранца после очередной победы в Вену, где его встречали как национального героя, с такими почестями, словно в Вену приехал сам Римский Папа. В ПЯ ироничный характер, экспрессия и коннотации окказионализма полностью переданы переводчиком с помощью русского контаминированного существительного.

Создавать окказионализмы в языке перевода переводчику приходится и при передаче сложных окказиональных существительных, созданных в результате нарушения узуальных норм сочетаемости словообразовательных элементов. Например, рассмотрим такое необычное композитообразование, как *Lederhosler* (композит, образованный согласно модели *Lederhose* (кожаные брюки) + *-ler*, то есть автор создает номинацию, обозначающую лицо, от сложного существительного, обозначающего предмет одежды):

...die jungen Lederhosler, diese Neueangetroffenen, die aber sofort unter uns eingeschlagen haben... heben die Augen... [12, с. 327].

...молодые **кожаноштанишники**, эти новобранцы, которые, однако, тотчас произвели на нас впечатление... возвели глаза к небу [2, с. 301].

Как видно из приведенного примера, свежий, экспрессивный образ возникает за счет нарушения норм сочетаемости немецкого языка. Для того чтобы передать уникальность и необычность данных слов на русском языке, следуя примеру автора оригинала, переводчик также воссоздает в тексте перевода ненормативное лексическое новшество, окказионализм, что в данном случае является вполне оправданным и полностью передает коммуникативную установку автора.

В произведениях писательницы встречаются также окказиональные сложные слова, произведенные на основе ремотивации, представляющей особый контекстуальный процесс, в результате которого происходит актуализация непрозрачных, затемненных идеосинкретическими элементами значений конститuentов частично мотивированных и идиоматических сложных слов: так, например, узуальный композит *Mutterkuchen* (Med. Plazenta) [10, с. 1047] употреблен Э. Елинек не в его узуальном (закрепленном в словаре) значении, а в переносном, метафорическом, актуализируемом контекстом:

Dieses Gesicht der Mutter ist im Halbdunkel nur ein heller Fleck, umgeben von kunstblonden Haaren, die der Orientierung helfen.... Aus diesem Fleisch ist sie entstanden. Aus diesem mürben Mutterkuchen [12, с. 237].

Лицо матери в полутьме кажется белесым пятном, окаймленным крашеными светлыми волосами, помогающими Эрике ориентироваться.... Эта плоть дала ей жизнь! Этот рыхлый материнский пирог [3, с. 91].

Адекватность перевода в данном случае зависит от правильной оценки контекстуального значения слова, и переводчик, уловив языковую игру автора, не использует при переводе идиоматическое значение композита, а актуализирует в языке перевода исходные значения НС сложногo существительного.

Как показывает анализ рассмотренных в рамках данной статьи переводческих решений, способы перевода окказиональных композитов не могут быть систематизированы в виде каких-либо правил по использованию тех или иных языковых средств. При передаче индивидуально-авторских словосложений на русский язык переводчик, подобно креативному художнику слова, создает

в языке перевода различные функциональные эквиваленты, способные передать семантику и стилистическую функцию композитов. Решая сложные переводческие задачи, специалист постоянно должен находить различного рода компромиссы, отдавая предпочтение в некоторых случаях денотативному, а в других коннотативному аспекту слова, прибегать к переводческим компенсациям, вводя в контекст перевода различные экспрессивные языковые средства и даже в некоторых случаях самому прибегать к словотворчеству. При этом необходимо подчеркнуть, что окказиональные композиты тесным образом связаны с национальным способом художественного отражения мира, и любая вольность переводчика может привести к искажению авторского повествования.

Библиографический список

1. Гатауллин Р.Г. Стилистические аспекты немецкого словообразования: На примере сложных и производных существительных и их соответствий в русском языке: Дис. ... д-ра филол. наук. – Галле, 1997. – 268 с.
2. Елинек Э. Дети мертвых / Пер. с нем. Т. Набатниковой. – СПб.: Амфора, 2006. – 621 с.
3. Елинек Э. Пианистка / Пер. с нем. А.В. Белобратова. – СПб.: Симпозиум, 2004. – 130 с.
4. Елинек Э. Похоть / Пер. с нем. А.В. Белобратова. – СПб.: Симпозиум, 2004. – 318 с.
5. Кубрякова Е.С. Типы языковых значений: Семантика производного слова. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 208 с.
6. Латышев Л.К. Курс перевода (эквивалентность перевода и способы ее достижения). – М.: «Международные отношения», 1981. – 247 с.
7. Павлов В.М. Субстантивное словосложение в немецком языке: Дис. ... д-ра филол. наук. – Л., 1973. – 319 с.
8. Перевышина И.Р. Эквиваленты и функциональные эквиваленты // Ежегодник российского союза германистов. Т. 5. – М.: Языки славянской культуры, 2009. – С. 364–370.
9. Степанова М.Д. Словосложение в современном немецком языке: Дис. ... д-ра филол. наук. – Л., 1959. – 359 с.
10. Duden Deutsches Universalwörterbuch/ hrsg. und bearb. vom Wissenschaftlichen Rat und den Mitarbeitern der Dudenredaktion. – Mannheim: Dudenverl, 1996. – 1816 с.
11. Jelinek E. Die Kinder der Toten. – Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2004. – 666 с.

12. Jelinek E. Die Klavierspielerin. – Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2004. – 323 с.
13. Jelinek E. Lust. – Hamburg: Rowohlt

Taschenbuch Verlag, 2004. – 245 с.

14. Motsch W. Deutsche Wortbildung in Grundzügen. – Berlin; N.Y., 2000.

УДК 81'373.612

О.В. Печаткина

СОДЕРЖАНИЕ И ОБЪЕМ МНОГОЗНАЧНОГО СЛОВА

Статья посвящена проблеме мотивированности лексико-семантических вариантов многозначных слов. Автор рассматривает соотношение языка и мышления, языковых и неязыковых знаний о мире в значении полисемантического слова. В работе выдвигается положение о том, что в основе мотивировочных отношений между лексико-семантическими вариантами многозначного слова лежит центральная идея, а полисемичное слово есть модель ситуации, в которой данная идея реализуется.

Ключевые слова: мышление, значение, языковые знания, неязыковые знания, многозначность, идея.

Одним из актуальных вопросов современной лингвистики является проблема мотивированности языковых знаков. Многозначность не является исключительно языковой категорией, поскольку сама по себе обусловлена особенностями когнитивной и эмоционально-оценочной деятельности человека. Данные вопросы непосредственно связаны с проблемой значения и разграничения видов знания в слове.

Значение правильнее понимать как объемную дефиницию, вмещающую информацию не только онтолого-гносеологического характера извне, но и разновидность информации, заключенную в языковых категориях, которые не отчуждены от лексического значения (грамматические, синтаксические и другие значения). В современной науке принято говорить о трех видах знания – непосредственном, научном и языковом. Так, языковое знание разделяют на знание значений, знание значимостей и знание функций единиц языка (например, Л.М. Васильев) или значение, обозначение и смысл (например, Э. Косериу). Однако помимо собственно языкового знания в значении слова есть то, что обусловлено теми или иными фоновыми знаниями – текстовой функцией, смыслом, речевой реализацией и т.п. Заключены эти знания в языковом значении: пересматривая наше представление об объекте действительности, мы обращаем внимание на информацию, уже зафиксированную в слове и на ее соотношение с информацией, заключенной в других словах языка (в первую очередь, синонимах и антонимах). Значение не создается каждый раз заново; при условии нового переносного использования

лексемы мы всегда оперируем сначала основным значением (во внутренней речи), и лишь после переосмысления, с добавлением основных знаний о мире, знаний о языке, используем вторичное производное значение.

Первым уровнем познания, по мнению Б.А. Серебренникова, является восприятие, вторым – представление, которое позволяет образу существовать и воспроизводиться и тогда, когда вызываемый восприятие предмет недоступен [14, с. 21–22]. Некоторые авторы полагают, что представление не способно целиком передать ту часть реальности, которая была воспринята и может быть отрывочными, неполными [2, с. 115]. Однако представление является не только целостным отражением действительности, но даже абсолютным. Именно это качество позволяет умножать частные значения благодаря закреплению в них разнообразных свойств, находящихся в пределах представления. Эту мысль подтверждает и Н.И. Жинкин, говоря о том, что возможности мышления несравненно шире возможностей системы языка, и именно мышление побуждает язык к развитию [9].

Полагаем, что из всего разнообразия информации относительно объекта, человек складывает мозаичную картину, отражающую как суть этого объекта, так и разнообразные (в том числе и потенциальные) его связи с другими предметами. Так, А.А. Леонтьев говорит о психологической структуре значения. По его мнению, она определяется «системой соотносительности и противопоставления слов в процессе их употребления в деятельности, а не в процессе их сопоставления как единиц языка» [15, с. 11]. Кроме того, он полагает, что в памяти хранятся не сами слова, а ком-

плексы признаков: «Когда слова используются, они не репродуцируются памятью, а скорее реконструируются из составляющих эти слова признаков» [15, с. 18].

С нашей точки зрения, формирование как общего, так и конкретного смысла слова, происходит на уровне внутренней речи. По мнению П.П. Блонского, наша внутренняя речь, имея с мышлением общие истоки и тесную связь, является, в то же время, в качестве «мышления про себя» недоразвитой, недоконченной речью [4, с. 253]. Действительно, мы думаем и говорим (про себя и вслух) постоянно, мы всегда готовы к деятельности, мозг ни на секунду не останавливает процесс общения (в широком смысле) с миром. Н.Ф. Алефиренко связывает процессы внутренней речи с образованием концепта. По его мнению, следует различать когнитивный и прагматический компоненты семантической структуры языкового знака [2, с. 106–110]. В то же время, В.С. Библер отмечает: как во внешнем языке (речи), так и во внутренней речи опускаются многие логические ходы, мыслительные процессы прорабатываются с неимоверной скоростью. Как у мышления, так и у языка есть свой подтекст; постигнув именно эту логику «монтажа» можно объяснить многие языковые феномены [3, с. 288–289].

Попытку решить вопрос о соотношении языка и мышления предпринял Н.И. Жинкин. Он убедительно доказывает, что сам процесс мышления образуется не только внутренней речью (внутренним, субъективным языком), но и языком внешним (натуральным). Ученый указывает на то, что неверно понимать мышление как явление индивидуальное, т.к. оно имеет глубоко общественную природу. Согласно этой концепции человек способен на разработку самостоятельных мыслей только в том случае, если он усвоил обобщенный опыт других людей (опыт, произведенный мыслями, нашедшими воплощение в языке). Следовательно, человек не выдумает мысли заново, а интерпретирует ее в зависимости от сложившихся обстоятельств. Переработка мыслей человеком – процесс постоянный, который реализуется путем транспортировки продуктов умственной деятельности человека в сознание других людей. Приведенная теория мышления дает отличную возможность взглянуть на изменение лексического значения слова непредвзято.

Таким образом, не в полной мере можно согласиться с рассуждениями о том, что только в ре-

чи актуализируется все многообразие внеязыковых процессов и результатов этих процессов, таких как соотношение категорий, понятий и семантики, научной и бытовой картин мира и пр. Безусловно, речь, коммуникативная ситуация в целом располагают большим числом неязыковых факторов: паралингвистическими средствами (жесты, мимика), восприятием адресантом и адресатом друг друга и отношениями между ними, тональностью общения, способом и местом общения и пр. То есть речь всегда конкретна, каждый раз особенна и индивидуальна, но – кратковременна, тогда как язык содержит значительно превосходящие когнитивные потенции, благодаря способности к расширению/сужению и консервации отраженной в нем информации. По мнению А.А. Брудного, вне употребления слово находится в его системном состоянии, однако «сетка интравербальных отношений как бы очерчивает границы возможного употребления слова – его семантический потенциал, «его системное значение» [15, с. 20].

Об этом же говорит и Б.А. Серебренников, считая, что при определении знака и значения не следует гипертрофировать коммуникативную функцию, поскольку это приводит к тому, «что критерии отнесения того или другого элемента к категории знака ставятся в зависимость исключительно от субъекта знаковой ситуации и коммуникативного задания» [14, с. 126–127]. По мнению Р.А. Будагова недостаточная разграниченность и четкость в языке в плане семантики скорее обусловлена недостаточно четким и ясным оформлением наших мыслей и чувств, а не недостатками системы языка [6, с. 196]. При этом Э.Г. Аветян отмечает, что «любая форма информации, как посредством природного, так и преобразованного культурой средства, предполагает изначально единство выражения и значения как субъективированной ценности содержания» [1, с. 97].

Исходя из вышесказанного, нельзя не согласиться с мнением Л.М. Зайнулловой, которая говорит о том, что «когнитивный подход полностью исключает автономность отдельных областей лингвистики» [10, с. 19]. По ее мнению, в основе когнитивного описания языковых единиц лежит четырехмерное пространство: форма, семантика, синтактика и прагматика в проекции на знак – образуют номинативное, сигнификативное, прагматическое и формальные измерения. Известно, что каждый из перечисленных аспек-

тов наделен определенным смыслом: лексическим, грамматическим, контекстуальным. Это подтверждает приводимые нами ранее трехмерные системы членения языкового знания и языкового значения Л.М. Васильева и Э. Косериу.

Существует мнение, что особенность смысловой структуры производных заключается в опосредованной связи значений производного слова [16, с. 85]. Этот факт объясняется тем, что структура ЛСВ в многозначном слове в большей степени складывается не за счет развития основного значения, а благодаря многократным актам деривации по одной и той же модели. Многозначность, объемность содержания непосредственно связаны и синтаксическими возможностями языка. Этот факт отмечают П.Н. Денисов, рассуждая о валентности слова как способности вступать в определенную синтаксическую связь с другими словами, при этом число валентностей находится в разном соотношении с числом ЛСВ слова; В.В. Виноградов, отмечая, к примеру, что «богатство значений глагола обусловлено многообразием его синтаксических возможностей, его конструктивной, организующей силой» (цит. по [8, с. 87]) и др. ученые.

По мнению В.Н. Телия, вторичные номинации возникают тогда, когда появляется необходимость осуществить новые функции наименования. По ее мнению, «вторичная номинация в своем гносеологическом исходе зиждется на свойстве понятий переходить друг в друга и формироваться на основе прежде познанного, отображая все новые признаки осваиваемой человеком действительности» [18, с. 168]. Также и В.Н. Мигирин полагает, что понятие переживает следующие этапы развития: 1) скачок от представления к понятию (на основе признака отграничения создано наименование референта); 2) первичное понятие (начальная фаза познания объекта); 3) развернутое понятие (накоплено достаточно знаний о референте) [12, с. 27–28].

С нашей точки зрения многозначное слово есть воплощенная в разнообразных его ЛСВ идея. Каждый ЛСВ с типичным для речи словесным окружением есть воплощение определенной прототипической ситуации. Так и А.Е. Кибрик семантическую структуру многозначного слова понимает как «проявление когнитивной сопряженности в области лексики» [11, с. 59]. Когда мы воспринимаем слово, в мыслях возникает некая прототипическая ситуация, которая распространяет

некоторую идею на ряд конкретных ситуаций. Эти ситуации в полной мере осознаются в контексте (словесном или же умозрительном).

Под ситуацией следует понимать систему разнонаправленных условий, неодинаково определяющих нахождение вещи в пространстве, времени и неоднозначно воспринимаемую с учетом, исторических, социальных и индивидуальных параметров. Под идеей стоит понимать, вслед за С.Г. Воркачевым «диалектически развивающуюся семантическую сущность», источник развития которой «заключается в присутствии отражающих ее категориальных противоречий...» [7, с. 19]. По структуре можно различать идеи с многозначным воплощением следующих типов (в соответствии с формами мысли по В.Ф. Нечипоренко [13, с. 35]): ступенчатые (постепенное развитие идеи), спиралевидные (раскручивание элементов идеи), ромбовидные (идея с двумя равноправными центрами), пирамидальные (центр идеи выявляется при опоре на ее основание). Структурная оформленность ЛСВ есть подчинение пространственным закономерностям, т.е. они «функционализируют как реальные системы координат некоторого психического пространства, образованного особыми «квазиобъектами» – значениями» [17, с. 45].

При этом словесное оформление идеи может грамматически не соответствовать категориям языка, поскольку идея по-разному входит в более или менее объемные ситуации, описание которых нельзя ограничить соответствием предмет – предмет, действие – действие, признак – признак и т.д. (например, идея слова *абрис* – ‘неполноценность действия’, *адский* – ‘анормальность’). Кроме того, на первый план могут выходить признаки предметов или производимые ими (с помощью них) действия, т.е. также отсутствует строгая грамматическая зависимость *что – какое – что делает (позволяет делать) – каким образом делает (позволяет делать)*. Смысловым центром может стать любой компонент названной последовательности.

К примеру, среди всех значений слова *адский*, довлеющим над другими значением будет «такой, как в аду» (есть в каждой словарной статье). Отсюда все дальнейшие характеристики – ‘ужасный’, ‘отвратительный’, ‘злой’, ‘коварный’, ‘чрезмерный’, ‘мучительный’, ‘страшный’, т.е. нечто, выходящее за рамки нормы. Эти определения лишь синонимы, которые перемежают

лишь пассивность и активность действия. Собственно, эти признаки исходят из идеи слова *ад*, из которой известно лишь то, что ничего неизвестно, а потому нечто наделено самыми страшными характеристиками. Даже учитывая факт того, что оба слова – *ад* и *адский* имеют глубокие культурологические корни (как характеризующие религиозную специфику), вне зависимости от их исторической протяженности, представления об *аде* остаются лишь представлениями, не имеющей реальной опоры. Таким образом, из идеи *неизвестности* вытекает идея *анормальности*, ведь все, что неизвестно – страшно, значит, скорее всего, плохо, т.е. ниже нормы. Слово, имеющее предельную эмоциональную выразительность.

Поскольку при толковании используется большое количество синонимов, при анализе за основу берется синоним, наиболее отражающий суть ситуации, т.е. доминанта представленного синонимического ряда. По нашему мнению, основа для понимания слова состоит не в категориальной отнесенности обозначаемой реальности как некоего места, времени, предмета, признака, процесса, а в целостном восприятии ситуации как такой, которая может иметь распространение на место, время, предмет, признак, процесс. Тем более это касается полисемических слов, что при одном восприятии такого слова, особенно вне точного контекста и при неполноте словесного выражения (что особенно часто для дискурса и художественного текста), слово просто не может быть воспринято иначе как синкретично. Кроме того, мотивированность нельзя объяснить лишь соотношением формальных, либо содержательных компонентов значения или нескольких значений (даже если одно подчинено другому в рамках многозначного слова).

В каждом значении выделяются компоненты первого (компоненты-обозначатели), второго (компоненты-определители) и третьего уровня (компоненты-распознаватели). Компоненты могут быть слиты в одном слове, толкование которого может содержать как объект (субъект) действия, так и предикат. Уровень такого анализа более абстрактный, чем при всех имеющихся видах семантического анализа. Компоненты первого уровня четко определяют принадлежность к ситуации, компоненты второго уровня позволяют конкретизировать ситуативный сегмент, компоненты третьего – определяют особенности переносного, стилистического и пр. употребления.

Например, при анализе слова *аборигены* выяснилось, что идея этого слова: производить длительное действие. Значения сформулированы единообразно, в переносном и специальном употреблении полностью совпадают по ситуации. Отсутствие слова в некоторых исторических и этимологических словарях обусловлено временем заимствования слова. Лексико-семантические варианты отличают такие квазиобъекты как субъекты: человек, растения, животные; время: человек может жить на территории, появившись там как в результате эволюции, так и со времен своего давнего прибытия, растения и животные – только в результате эволюции, операции: человек не только живет, но и выполняет деятельность разного рода (подразумевается под словами *учится, работает*), растения и животные – только живут (производят операции, связанные только с поддержанием жизни). Однако эти квазиобъекты и объединяют ЛСВ: человек, растения и животные – представители живой природы, операции разнятся в зависимости от потребностей существ (жить для человека – поддерживать в себе жизнь, питаться, заботиться о здоровье, но также и учиться, работать, выполнять другие разнообразные виды деятельности).

Таким образом, в основе мотивировочных отношений внутри многозначного слова лежит не центральная сема (поскольку в ЛСВ могут актуализироваться разные семы), а центральная идея, объединяющая все ЛСВ. Многозначное слово – это модель ситуации, в которой реализуется одна и та же идея. Именно этим обусловлено то, что взаимосвязь ЛСВ не всегда лежит на поверхности и может быть выражена при помощи традиционного толкования.

Библиографический список

1. Аветян Э.Г. Природа лингвистического знака. – Ереван: Изд-во «МИТК», 1968. – 224 с.
2. Алефиренко Н.Ф. Спорные проблемы семантики. – М.: Гнозис, 2005. – 326 с.
3. Библер В.С. Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога). – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
4. Блонский П.П. Память и мышление. – СПб.: Питер, 2001. – 422 с.
5. Бондарко А.В. О стратификации семантики // Общее языкознание и теория грамматики: Материалы чтений, посвященных 90-летию со дня рождения С.Д. Кацнельсона. – СПб.: Наука, 1998. – С. 51–63.

6. Будагов Р.А. Язык – Реальность – Язык. – М.: Наука, 1983. – 264 с.

7. Воркачев С.Г. Лингвокультурная концептология: становление и перспективы. // Известия АН. Серия литературы и языка. – 2007. – Т. 66. – №2. – С. 13–22.

8. Денисов П.Н. Лексика русского языка и принципы ее описания. – М.: Русский язык, 1980. – 253 с.

9. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. – 1964. – №6. – С. 26–38.

10. Зайнуллина Л.М. Композиционная семантика производного слова (на материале английского, русского, башкирского и французского языков). – Уфа: РИО БашГУ, 2005. – 192 с.

11. Кибрик А.Е. Лингвистическая реконструкция когнитивной структуры // Вопросы языкознания. – 2008. – №4. – С. 51–77.

12. Мигирин В.Н. Гносеологические пробле-

мы знаковой теории языка, фонологии и грамматики. – Кишинев: «Штиинца», 1978. – 139 с.

13. Нечипоренко В.Ф. Сигнальность – знаковая в мышлении и речи (на осознаваемом и неосознаваемом уровне). Спецкурс. – М.: Тип. МГПИ им. В.И. Ленина, 1982. – 56 с.

14. Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка / Под ред. Б.А. Серебrenникова. – М.: Наука, 1970. – 600 с.

15. Семантическая структура слова: Психолингвистические исследования. – М.: Наука, 1971. – 216 с.

16. Соболева П.А. Словообразовательная полисемия и омонимия. – М.: Наука, 1980. – 295 с.

17. Шмелев А.Г. Введение в психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 158 с.

18. Языковая номинация (Виды наименований) / Отв. ред. Б.А. Серебrenников, А.А. Уфимцева. – М.: Наука, 1977. – 359 с.

УДК 81

А.А. Полещикова

КОСВЕННОЕ ВОЛЕИЗЪЯВЛЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Целью данной статьи является комплексное исследование волеизъявления, которое рассматривается в двух аспектах: синтаксико-категориальном и функционально-прагматическом. Автор также останавливается на понятии речевого акта, который, как показал М.Я. Блох, представляет собой диктему особого рода.

Ключевые слова: коммуникативные намерения, синтаксико-категориальный и функционально-прагматический аспекты, речевой акт, диктема.

Лингвистика последнего десятилетия характеризуется ярко выраженным интересом к исследованию механизмов функционирования языка в речи, к факторам, влияющим на выбор вариантов выражения коммуникативного намерения.

Под *волеизъявлением* понимается выражение желания говорящего каузировать действие при наличии его (непосредственного) исполнителя либо слушающего, способного довести до сведения третьего лица желание говорящего и тем самым каузировать его действие с целью изменения ситуации.

Как показали исследования М.Я. Блоха, синтаксико-категориальный аспект прямо связан с теорией коммуникативных типов высказываний, в основе которых лежит актуальное члене-

ние предложений, определяемое типами ремы. Именно рема задает высказыванию семантику повествовательности, побудительности и вопросительности. Это разбиение рем выделяет коммуникативные типы предложений. Важно отметить, что между каждой парой кардинальных типов конструкций выявляется по паре промежуточных. М.Я. Блох предложил использовать двойные термины. Первая часть термина обозначает форму конструкции, а вторая – ее функцию. «Таким образом, вместе с кардинальными коммуникативными типами высказываний – повествовательным, побудительным и вопросительным, устанавливаются промежуточные – повествовательно-вопросительный и повествовательно-побудительный, далее вопросительно-повествовательный и вопросительно-побудительный, далее

побудительно-вопросительный и побудительно-повествовательный» [4]. Следующие промежуточные типы высказывания – повествовательно-побудительные, вопросительно-побудительные, побудительно-вопросительные и побудительно-повествовательные – являются для нас важными, поскольку в них выражается косвенное волеизъявление.

Речевые акты, впервые описанные в работах Дж. Остина, представлялись в качестве высказываний, обращенных к слушающему. На современном этапе речевые акты следует рассматривать в свете диктемной теории текста.

Речевые акты – просьбы относятся к разряду директивных речевых актов, цель которых – побудить адресата к совершению какого-либо действия или изменению состояния. Для понимания механизма выражения коммуникативного намерения говорящего в директивном речевом акте важно определить возможные стратегии достижения оптимальной реализации иллокутивной цели коммуникации. Нужно заметить, что указанные стратегии существуют в монологическом и диалогическом общении и реализуются не просто предложениями, а именно диктемами. Так как диктема является структурной, строевой реализацией речи как таковой. Отсюда следует вышеупомянутая теория М.Я. Блоха о «Коммуникативном треугольнике» [3].

Директивные речевые акты раскрываются как выражения побуждения, сигнализируемые соответствующими типами ремы. Их характер может выражаться в тексте как имплицитно, так и эксплицитно. С точки зрения коммуникативного содержания директивные речевые акты могут быть прямыми и косвенными.

Прямой способ выражения директивного речевого акта состоит в употреблении одного кардинального типа высказывания – побудительного и заключается в том, что говорящий стремится оказать воздействие на слушателя путем использования таких языковых средств, иллокутивная сила которых легко опознается слушающим. В таких случаях «говорящий, произнося некоторое предложение, имеет в виду (means) ровно и буквально то, что он говорит» [8, с. 195]. Речевые акты, оформленные таким образом, принято называть прямыми речевыми актами: «Прямыми речевыми актами являются такие высказывания, у которых коммуникативная функция (утверждение, вопрос, побуждение) сигнализируется соот-

ветствующей синтаксической формой предложения (повествовательное, вопросительное, побудительное предложения), соответствующим перформативным глаголом или другим индексом» [6].

В зависимости от характера индексов иллокутивной силы можно говорить о двух формах выражения речевых актов: эксплицитном, в котором иллокутивное намерение выражено отдельным языковым элементом, и имплицитном, когда иллокутивная сила имплицитно содержится в семантической структуре скрытой языковой формы.

Прямые эксплицитным способом выражения директивного речевого акта служат перформативные глаголы в их «классическом» употреблении, т.е. в форме настоящего времени действительного залога изъявительного наклонения в сочетании с местоименным подлежащим 1 л., ед. ч. Эти так называемые «эксплицитные перформативы» [5, с. 67], или «перформативные префиксы», однозначно и дифференцированно определяют характер иллокутивного намерения говорящего. Например: I strongly recommend you to stop smoking; I apologize for being late; I suggest that we should start immediately; I assure you that it's true.

В зависимости от семантики перформативного глагола речевое действие говорящего квалифицируется слушающим как приказ (command, order, direct, require), просьба (ask, request); предложение (suggest, put forward, propose, advance); совет (advise, advocate); рекомендация (recommend); разрешение (allow, permit); запрещение (forbid, veto); мольба (beg, plead, call on, implore, pray); требование (demand, insist, urge); предостережение (warn, caution) и др.

Некоторые директивные речевые акты не могут быть выражены с помощью эксплицитных перформативов, например директивные речевые акты инструкции. Нельзя сказать: I instruct you to plug in the tape-recorder. Эксплицитное выражение иллокутивной силы инструкции возможно лишь при описании, а не при производстве данного речевого акта. Например: He instructed him how to use the tape-recorder [12].

Прямой директивный речевой акт может быть выражен имплицитно с помощью языковых единиц, в которых значение побуждения составляет грамматическое содержание формы. Такой формой в английском языке является модальный тип императивного предложения; глагольного и неглагольного. Например: Push it! Let's push it! Forward! Грамматическая форма императивно-

го предложения (в соответствующем интонационном оформлении) сигнализирует о намерении говорящего побудить адресата к совершению/несовершению действия, т.е. директивная иллокутивная сила получает в них грамматикализованное выражение и закреплена за данной синтаксической формой в силу языковой конвенции (так называемые «имплицитные перформтивы»).

Однако синтаксическая форма предложения – повелительного, повествовательного, вопросительного – задает лишь иллокутивный потенциал высказывания, снабжая слушающего «ключом», позволяющим раскрыть общее иллокутивное намерение говорящего. Конкретная интерпретация иллокутивной силы высказывания возможна лишь с учетом всех аспектов коммуникативной ситуации: обстановки общения, отношений между коммуникантами, позиционного содержания высказывания и др.

Рассматривая речевые акты с прагматической точки зрения, можно отметить, что они являются целенаправленными речевыми действиями, в процессе которых реализуется определенное коммуникативное намерение говорящего, всегда «прямое», т.е. своим речевым действием говорящий намерен просить, требовать, спрашивать, сообщать и т.п. Однако в зависимости от действия факторов нелингвистического порядка (фактора адресата, обстановки, темы, наличия других участников коммуникации) говорящий выбирает разные формы передачи своего намерения, использует различные способы достижения иллокутивной цели речевого акта. В одном случае говорящий избирает кратчайший путь, идет по линии наименьшей затраты усилий для достижения иллокутивного воздействия на адресата, что достигается употреблением таких форм, иллокутивная сила которой легко распознается адресатом. В другом случае, в силу определенных причин, о которых речь пойдет ниже, говорящий избирает непрямой, окольный, путь, может быть более длинный, но не менее эффективный, ибо в конечном счете он добивается реализации поставленной иллокутивной цели, выбирая способ, наиболее адекватный ситуации общения. В некоторых случаях косвенный способ осуществления коммуникативного намерения может быть единственно возможным. Например, в ситуациях, когда необходимо побудить к действию малознакомого или незнакомого человека, при обращении младших по возрасту и по положению к старшим,

при особой трудности или деликатности действия, исполнителем которого должен стать слушающий. В таких ситуациях косвенный способ является единственно возможным и, стало быть, эффективным средством осуществления иллокутивного воздействия.

Если рассматривать речевой акт как единство формы и содержания, между которыми существует однозначное соответствие, то разделение речевых актов на прямые и косвенные, вероятно, оправдано.

Если же речевой акт рассматривать как выражение некоторого иллокутивного намерения говорящего и признавать принципиальную возможности вариативности способов реализации этого намерения в зависимости от действия коммуникативных (прагматических) факторов, то понятия «прямой» и «косвенный» будут характеризовать способ оформления речевого акта, а не сам речевой акт.

«Понятие регуляции следует сопоставить с понятием управления. Управление предполагает некую внешнюю силу, организующую определенный процесс посредством волевого акта. Напротив того, регуляция, вообще говоря, не предполагает подобной силы и может быть добавочно охарактеризована как «самоуправление» или «спонтанная регуляция» [4]. В этом смысле регуляция общения является его имманентным свойством и имеет место в любом случае актуального речевого действия, будь оно спонтанным или каким-либо образом управляемым.

Директивный речевой акт может быть выражен косвенным способом при помощи различных форм, языковое (буквальное, первичное) значение которых не имеет семы побуждения. Любой косвенное волеизъявление является промежуточным коммуникативным типом, по средствам комбинирования кардинальных типов. Употребление этих форм в функции директива частично или полностью определяется прагматическими условиями ситуации общения и в разной мере связано с их буквальной иллокутивной силой.

Косвенные способы выражения директивного речевого акта многочисленны и разнообразны. Наиболее частотную группу средств представляют повествовательные высказывания с различными модальными глаголами (28%). Далее по частотности употребления следуют вопросительные предложения всех структурных типов (20%), удельный вес которых возрастает при выражении просьбы (27%), предложения (33%) и приглаше-

ния (36%). Обращает на себя внимание и обилие структурных вариантов выражения директивных речевых актов (более сорока моделей), наибольшее количество которых приходится на выражение просьбы и предложения, наименьшее – на выражение приказа и разрешения.

Косвенные способы выражения директивного речевого акта можно разделить на эксплицитные и имплицитные на основании критерия представленности / непредставленности элементов директивного комплекса в семантической структуре предложения: адресата высказывания, агента акта директивной интенции, говорящего и действия, планируемого говорящим.

К имплицитным относятся такие формы, которые либо не имеют в своей структуре указания на директивное коммуникативное намерение говорящего, либо такие формы, в которых не названы компоненты каузируемой ситуации.

Имплицитные косвенные формы выражения представляя собою неконвенциональные способы передачи коммуникативного намерения говорящего, и их интерпретация как директивный речевой акт определяется конкретными условиями коммуникации и зависит от таких факторов, как оценка говорящим имеющегося положения дел (Г.Г. Почепцов, 1981), релевантности/нерелевантности содержания высказывания для актуальной ситуации, иерархии отношений между коммуникантами, фреймовой организации социального контекста, степени стандартизованности коммуникативной ситуации (Ervin-Tripp, 1976).

Косвенным имплицитным средством выражения директивного речевого акта чаще всего служит повествование-намек. Ссылаясь на теорию о коммуникативных типах высказываний – это повествовательно-побудительные виды. Например, высказывания, выражающие мотивацию для совершения некоторого действия и в силу принципа вежливости имплицитно указывающие на совершение этого действия адресатом: *It's cold here > Close the window; I can't concentrate with the TV on > Turn off the TV.*

Некоторые неконвенциональные способы выражения побуждения рассматриваются как сигнал к действию только при наличии определенных фоновых знаний у коммуникантов. Так, высказывание *It's 12 o'clock*, произнесенное учителем, означает побуждение к действию «Идите пить сок» лишь тогда, когда коммуникантам известно, что в 12 часов учащиеся пьют сок (пример из работы Эрвин-Трипп) (Ervin-Tripp, 1976).

Эксплицитные косвенные формы выражения директивного речевого акта имеют в своей семантической структуре элементы, отражающие компоненты ситуации побуждения и связанные с условиями успешности директивного речевого акта (Lakoff, 1975; Searle, 1975).

Рассматривая данные примеры с точки зрения актуально-парадигматического анализа коммуникативных типов предложений, они являются вопросительно-побудительными видами косвенного волеизъявления. С семантической точки зрения вопросительные высказывания, служащие эксплицитным косвенным способом выражения побуждения, формируются вокруг запросов относительно следующих фактов:

а) возможностей адресата совершить желаемое действие: *Can we go anywhere that's not so public?* (J. Galsworthy); *Could you come and sit with me?* (B. Temple); *Can't you be quiet?*;

б) наличия у него желания совершить требуемое действие: *How do you feel about a little walk round?* (J. Priestley); *Won't you come up and have tea? I wonder if you'd care for a drive in the Park* (J. Galsworthy);

в) наличия материальных объектов, требуемых для выполнения желаемого действия: *Do you have a cigarette, Lieutenant?* (A. Elliot);

г) будущих действий адресата, в исполнении которых заинтересован говорящий: *You will put in a word for me, won't you?* (G. Green) [13].

Вопрос употребляется только в таких директивных ситуациях, в которых право решения выполнять или не выполнять действие принадлежит адресату, т.е. в реквестивных или суггестивных директивных речевых актах: просьба, предложение, совет, приглашение. В таких ситуациях, прежде чем (или вместо того чтобы) выступить с прямым побуждением, говорящий выясняет с помощью упреждающего вопроса готовность адресата к совершению действия. В предписывающих директивных речевых актах такая необходимость исключается в силу существования социальной иерархии между коммуникантами.

Из всех перечисленных семантических типов вопросительных предложений наибольшее распространение в речи в английском (и в русском) языке имеют вопросы, направленные на выяснение возможностей адресата совершить действие, желаемое говорящим. Модальный глагол употребляется в таких вопросах как в форме индикатива – *can*, так и в форме конъюнктива – *could*,

причем вопросы с *could* не допускают интерпретации их как обычных информативных вопросов. *Could* употребляется только в ситуации просьбы (здесь, разумеется, имеются в виду высказывания, которые к плану настоящего или будущего). Отмечается также, что и ко многим вопросам типа *Could you do X?* неприменима вопросительная интерпретация, т.е. интерпретация без дополнительного значения побуждения, в силу чего вопросам этого типа часто приписывается иллюкутивная сила директива. Р. Конрад видит причину того, что подобные вопросы редко функционируют как информативные вопросы в том, что «не имеет особого смысла задавать вопросы о способности, возможности или готовности к действию в качестве самоцели». Вследствие того, что такие вопросы чаще всего употребляются для выяснения условий успешности директивного акта просьбы, «возникает ситуативно обусловленная, стереотипная связь между вопросом и просьбой».

Еще большее разнообразие наблюдается у повествовательных директивов. Здесь мы можем встретить такие промежуточные коммуникативные типы высказываний как: повествовательно-побудительные и побудительно-повествовательные. Повествования приобретают иллюкутивную силу побуждения в следующих случаях:

1. Если сообщают о таком состоянии дел, которое, по мнению говорящего, требует изменения и в силу этого может служить мотивом для адресата совершить действие. Повествовательное предложение передает информацию различного содержания:

а) констатирует, что действие, которое должно быть совершено, еще не произошло – *You haven't paid me yet* (P. Wodehouse);

б) дает отрицательную оценку настоящих действий адресата – «*Bella, about the coffee, while you're talking it's getting cold*». Oppenheim said. «*My goodness, it mustn't!*» Bella cried in panic. She poured the coffee and gave a cup to Oppenheim (A. Elliot);

в) регистрирует состояние, неблагоприятное (дискомфортное) для говорящего – *I'm hungry*; *It's cold here*; *There's no sugar in your tea*;

г) напоминает о своевременности действия – «*Dear*», said Marjorie, «*it's time to help me load the baskets in the carriage*» (...) Jonathan helped her to place the picnic baskets in the surrey (T. Galdwell);

д) указывает на возможные нежелательные следствия, если действие будет совершено или если настоящее положение дел будет продолжаться

«*He'll die if we move him*». «*He'll die, if we don't*» (B. Monte).

2. Если регистрируют такое состояние дел, которое позволяет совершить следующее действие, т.е. сообщают о наличии предварительных условий для успешного совершения директивного речевого акта: *Dinner is ready*; *Mr. X is waiting for you*.

3. Если эксплицируют условия искренности директивного речевого акта, т.е. сообщают о желании говорящего или другого авторитетного лица – «*I want you to come and stay with me Strathairlie* (M. Alexander); *Mr. Dersingham wants to see you* (J. Priestley).

4. Если предсказывает будущее действие адресата (пропозициональное условие директивного речевого акта) – «*Fetch the boatswain*», he commanded. «*This man will stay aboard with fourteen sailors. And the others will go ashore*» (J. Oleck).

В зависимости от того, выражается ли речевой акт одним или несколькими высказываниями, различаются простые и составные речевые акты.

Ср.: 1а. *You'd better not go out. The weather is horrible.*

1б. *You'd better not go out.*

2а. *It's getting dark. Will you switch on the light?*

2б. *Will you switch on the light?*

Варианты 1б и 2б представляют собой простые директивные речевые акты совета и просьбы. Варианты 1а и 2а являются составными речевыми актами и представлены последовательностью ассертивных и директивных речевых актов, каждый из которых выражен отдельным высказыванием. Между речевыми актами, входящими в составные речевого акта, существуют отношения прагматической связанности. Прагматическая связанность этих двух речевых актов проявляется в том, что ассертивные речевые акты представляют собой мотивацию для осуществления директивных речевых актов. В зависимости от положения в дискурсе относительно директивного речевого акта ассертивный речевой акт выполняет или функцию обоснования последующего директивного речевого акта (2а), или функцию объяснения предшествующего директивного речевого акта (1а).

Семантически высказывания, сопровождающие директивный речевой акт, соотносятся с условиями успешности осуществления соответствующих речевых актов. Так, ассертивы, входящие в составные директивные речевые акты просьбы, обычно эксплицируют причины, зас-

ставляющие говорящего обращаться с просьбой к адресату: невозможность самому совершить действие, отсутствие необходимых ресурсов, состояние дискомфорта. Например: *Open the door, Alex. I'm loaded down with bundles (J. Chcever); I cannot read this letter to you, granny. Could you please read it yourself? (M. Alexander)*. В составных речевых актах коммуникативная цель может быть достигнута и без помощи ассертивного речевого акта, удаление из реплики сопутствующего компонента не меняет акто-речевого значения высказывания, из чего следует, что сопутствующий речевой акт в составных речевых актах выполняет вспомогательную роль. Главным в составных речевых актах является директивный речевой акт, который определяет его прагматическую доминанту [11].

В составных речевых актах встречаются и другие вспомогательные элементы, создающие необходимые условия для успешной реализации доминирующего речевого акта. К ним относятся следующие элементы:

а) элементы, обеспечивающие прием сообщения адресатом, привлекающие его внимание: *Eir; Hmm; Hey; I say; Oh, I say, you won't say a word to Eustace about this, will you? (P. Wodehouse)*;

б) обращения, выделяющие адресата из множества слушающих или привлекающие его внимание: *Howard, please, don't stay long, will you? (T. Caldwell)*;

в) контактоустанавливающие элементы, выполняющие также дополнительную функцию выражения вежливости: *Excuse me, I'm sorry to trouble/bother/disturb you; Excuse me. Could you tell me the way to Trafalgar Square?; Sorry to bother you, but would you mind closing the window?*;

г) метакоммуникативные элементы, эксплицирующие речеактовую задачу последующего высказывания: *I want to ask you a favour*;

д) вопросительные высказывания, вводимые противительным союзом, которые выполняют функцию корректировки предшествующего речевого акта: *Do you want a sandwich? Or aren't you hungry?; Could you lend me a hundred guilders? Or are you short of cash yourself?*;

е) императивные предложения, повторяющие или перефразирующие предшествующее доминирующее директивному речевому акту с целью его усиления: *Stop it! For God's sake do stop it! (J. Oleck)*;

ж) условные обороты, ограничивающие сферу исполнительской деятельности адресата преде-

лами его возможностей или желаний, что приводит к смягчению категоричности директивного речевого акта: *Come in the morning, if you can [14]*.

Использование в речи составных директивных речевых актах чаще всего связано с целью смягчить категоричность директива, что обусловлено, в свою очередь, межличностными отношениями между коммуникантами и некоторыми другими факторами коммуникативной ситуации.

Приведенные здесь формы выражения директивного речевого акта обеспечивают говорящего средствами, пригодными для реализации коммуникативной интенции как прямым, так и косвенным способом. Однако в реальном общении эти формы соотносятся, как правило, с несколькими типами директивных речевых актов. Ассоциативная связь между типом директивного речевого акта и формой зависит от характера ситуации общения. Наиболее тесную связь с определенным типом директивного речевого акта имеют формы, закрепленные за стереотипной ситуацией. Такие формы – речевые шаблоны, или речевые штампы [6], – имеют фиксированную структуру и лексическое наполнение. Например: *Fasten seat belts; No smoking; Silence; Keep off grass*. Однозначную связь с типом директивного речевого акта имеют императивные фразеологизмы, которые связаны не с ситуацией, а с иллокутивным намерением. Например: *What about X? Why don't you do X, Why not X*, – предложение, *Would/Do you mind doing X?* – просьба. Близки к фразеологизмам и формы *Could you do X, Would you do X (Leech, 1983)*. Наибольшую прагматическую многозначность проявляют формы, «которые оторваны от какой-либо конкретной ситуации и имплицитно иллокутивную силу посредством грамматических элементов» [6, с. 81]. Например, форма императива, которая может участвовать в оформлении всех типов директивных речевых актов.

Таким образом, мы видим, что волеизъявление может быть выражено прямым и косвенным способами. Прямое выражение достигается, прежде всего, побудительными высказываниями, которые формально относятся к побудительным высказываниям, а функционально к побудительным. Как прямое, так и косвенное волеизъявление может выражаться и эксплицитным, и имплицитным способами. Проведенные наблюдения показали, что в основном живая диалогическая речь тяготеет к косвенным видам выражения волеизъявления.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д., Падучева Е.В. Истоки, проблемы и категории прагматики. – М., 1985.
2. Блох М.Я. Теоретические основы грамматики. – М., 2006.
3. Блох М.Я. Диктема в уровневой структуре языка // Вопросы языкознания. – 2000. – №4.
4. Блох М.Я. Проблема регуляций речевого общения и коммуникативный треугольник. Сборник научных трудов. Вып. 6. – М., 2007.
5. Остин Дж., Серл Дж. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII. – М., 1986.
6. Дорошенко А.В. Побудительные речевые акты и их интерпретация в тексте (на материале англ. яз.): Дис. ... канд. филол. наук. – 1985.
7. Эрвин-Трипп С. Социолингвистика в США // Социально-лингвистические исследования. – М., 1976.
8. Серл Дж. Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. – М., 1986.
9. Leech G. Explorations in semantics and pragmatics. – Amsterdam, 1980.
10. Searle J.R. Speech acts: an essay in the Philosophy of language. – Cambridge, 1969.
11. Rogers A. Remarks on the analysis of assertion and the conversational role of speech acts // BLS. – 1978. – V. 4. – P. 190–201.
12. Sadock J.M. Toward a linguistic theory of speech acts. – N.Y. etc.: Acad. Press, 1974.
13. Searle J.R., Kiefer F., Bierwisch M. Speech act theory and pragmatics. – D. etc.: Reidel, 1980.
14. Steinmann M.J. Speech-act theory and writing // M. Nystrand ed. What writers know: The language, process, and structure of written discourse. – N.Y. etc.: Acad. Press, 1982. – P. 291–323.

УДК 40

А.Г. Рябов

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ НОМИНАЦИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПЕРЕНОСА ЗНАЧЕНИЯ

Являясь частью общелитературного языка, терминология испытывает на себе влияние всех лексико-семантических процессов, которым подвержена лексика общелитературного языка. В основном для наименования научных понятий применяют уже существующие средства национального языка, а именно метафору и метонимию.

Ключевые слова: терминологическая номинация, термин, метафора, метонимия.

Существует примечательное явление, связанное с формированием новых терминов, выражающих понятия какой-либо отрасли науки и техники. Имеются в виду случаи наименования новых понятий, для которых в том или ином языке как бы уже «заготовлены» свои названия. В своей книге «История слов в истории общества» Р.А. Будагов подчеркивает, что такое предшествование, как правило, «обусловлено самой жизнью», которая «детерминирует» возникновение слов-терминов, способных временно опережать действительность [4, с. 44–47] подобно тому, как опережают ее мечты ученого, стремящегося создать новое и опирающегося при этом на возможности человеческого познания. Другими словами, по мнению автора, появление новых отраслей знания, терминологии которых проходят стадию становления, параллельным курсом идет пересмотр старой терминологии [3, с. 210], а традиционные термины наполняются новым содержанием.

Терминологическое словообразование основано всегда на системе словообразования национального языка. Однако, взяв за основу существующие в литературном языке способы и модели словопроизводства, язык науки вырабатывает свою словообразовательную подсистему, подчинив ее своим требованиям и функциям. При этом терминотворчество – это всегда сознательный процесс. «Термины не появляются, а придумываются, творятся по мере осознания их необходимости» [6, с. 24]. «Если сознательно не заниматься терминами, ученые, в конце концов, перестанут понимать друг друга. Форма языка оказывается отнюдь не безразличной к содержанию самой науки» [4, с. 43].

Любое терминотворчество на почве национального языка, будь то традиционное морфологическое словообразование или словообразование в результате семантических переносов значения, – интереснейшее явление, суть которого в синтезе научного мышления и формальных

выразительных средств обиходного языка того или иного этноса (выделено автором) [9, с. 47]. Однако, подчеркивая семантическую отчлененность терминов от обычных элементов лексики, М.Я. Блох приходит к выводу о том, что отношение терминологической лексики к парадигме номинации отличается от отношения обычных слов, что свидетельствует об ущербности парадигмы номинации для терминологических лексем и периферийном статусе последних в словарном составе языка [1, с. 69–74].

Главный принцип, положенный в основу семантического способа терминообразования, заключается в том, чтобы через конкретный признак именуемого предмета выразить его обобщенный образ, т.е. от частного, субъективного перейти к общему, объективизированному.

Говоря о терминологической номинации, подразумевается целенаправленный творческий процесс, связанный с одной стороны, с потребностью в наименовании новых понятий, возникающих в результате интенсивного развития и дальнейшей дифференциации наук, и, с другой стороны, с внутриязыковыми закономерностями номинации или соотношения языкового знака с обозначаемым понятием.

Лингвистические аспекты оформления научных знаний проявляются порой весьма неожиданно, например, критерием удовлетворительности в процессе поиска наиболее подходящих терминов может являться не только соответствие формы слова и вкладываемого в него научного значения, но и коннотативные, эмоционально-оценочные аспекты. Ключом же понимания любой мысли может быть только личный опыт человека в широком смысле этого слова, элементы которого выступают в роли посылок для умозаключения.

Среди терминов, применяемых в научном изложении, М.Я. Блох выделяет два крайних типа, противопоставленных друг другу характером отношения их «внутренней формы» (то есть внутренней или собственной семантики, определяемой непосредственными значениями компонентов) к обозначаемому понятию. Эти типы терминологических названий являются, соответственно, «терминами-толкованиями» (объяснительными терминами) и «терминами-именами» (опознавательными терминами).

Объяснительные термины представляют собой, по сути, сжатые определения понятий по каким-либо выделенным признакам. Такие тер-

мины создаются ученым при выдвижении новых понятий, при рассмотрении ранее неизвестных явлений, при разработке собственных теоретических концепций.

Объяснительным терминам противопоставлены опознавательные термины, внутренняя семантика которых не включается в сущностную характеристику понятия по некоторому признаку. Подобные термины мы встречаем обычно в наиболее устоявшейся части – специального лексикона дисциплины. Эти названия, созданные, как правило, в более или менее отдаленные периоды истории науки, либо стихийно опростились с течением времени, либо оказались искусственно опрощенными в результате переосмысления последующими поколениями исследователей [1, с. 12–13].

Таким образом, мотивированность играет решающую роль в процессе терминообразования и включается в следующую цепочку: **мотивированность научного обозначения → тип мотивированности научного обозначения → термины, образованные в результате семантического переноса → типология регулярных семантических переносов** [9, с. 47]. Причем, именно последнее звено этой цепочки «**типология регулярных семантических переносов**» (метафорическая и метонимическая) при образовании научных терминов может рассматриваться даже как национальная специфика.

Терминологическая номинация характеризуется в основном как вторичная, так как для наименования научных понятий применяют уже существующие средства национального языка, а именно метафору и метонимию. Именно эти способы переноса значения при образовании терминов рассматриваются как национальная специфика, поскольку является прямым отражением характера семантической деривации именно данного национального языкового сознания [9].

Сама же метафора, в свою очередь, отражает национальный характер, так как у каждого народа доминирует свой тип получения информации из окружающего мира (визуальный, акустический, кинестетический). Соответственно, признак, лежащий в основе переноса в терминообразовании, будет различным.

Научная метафора в ходе коммуникации дает возможность говорящему формулировать свое открытие, а слушающему – понимать новизну и одновременно выстраивать новые стратегии интерпретации исследуемого явления.

Любой незнакомый предмет характеризуется при восприятии прежде всего по форме, величине и цвету, так как это первое, что бросается в глаза, а другие характеристики объекта изучения (вес, температура, плотность) выявляются при более подробном изучении. Стратегии для понимания нового находят свое отражение в метафорическом переносе значения.

Большинство исследователей склонны считать, что метафорическая номинация возможна при наличии ассоциативных связей по сходству:

– по сходству формы, внешнего вида, производимого впечатления;

– по сходству функций.

Метафоричные термины играют ведущую роль при первоначальном обозначении (названии) ранее не существовавшей информации об объектах и процессах, то есть выполняют функцию фиксации промежуточного знания. Вместе с тем следует особо подчеркнуть, что при этом метафора является полноценным термином, связывающим научный или специальноотраслевой концепт, выраженный этим термином, с предшествующим опытом как индивидуума, так и соответствующей общности людей.

Особое значение в этом процессе приобретает наличие у человека образного мышления, позволяющего творчески воспринимать окружающую незнакомую ему действительность и не только идентифицировать объекты благодаря установлению сходства между областями, воспринимаемыми разными органами чувств, но и улавливать общее между двумя предметами (источником и результатом номинации). Сам же процесс создания термина-метафоры является творческим и динамическим.

Результатом признания роли метафоры в формировании нашего мышления и способности метафоры кодировать значение стало широкое распространение терминов-метафор в различных сферах жизнедеятельности человека.

Вторым по продуктивности способом семантической деривации является метонимия. В семантических исследованиях метонимия часто рассматривается совместно с метафорой, поскольку это «различные виды одного – переносного – типа значения» [8, с. 83]. Однако различия между ними глубже, чем их сходство.

Метафора – это способ понимания, восприятия одного предмета через характеристики другого, основной функцией метафоры, следова-

тельно, является функция разъяснения (облегчения понимания). Метонимия, с другой стороны, обладает референтной функцией (определяющей), она позволяет использовать сущность одного предмета для выражения другого. Хотя метонимия также обладает и функцией разъяснения.

Метафора представляет собой парадигматически обусловленное изменение значения; метонимия порождается механизмами синтагматических преобразований. Существенно различие и в функциональной направленности двух видов переноса: для метафорических значений первична функция характеристики; метонимические образования выполняют прежде всего номинативную функцию. Таким образом, метонимическим переносам свойственна низкая экспрессивность.

Следует рассмотреть особый случай метонимии – синекдоху (при котором часть обозначает целое). Метонимическая когнитивная модель – это концептуальная структура, между элементами которой существует отношение замещения. Одной из ее разновидностей является синекдоха, т.е. модель, в структуре которой часть замещает и репрезентирует целое.

Метонимические концепты не являются случайными, подобно метафорическим, они являются случаями общих определенных метонимических концептов, в терминах которых объединяются наши представления о мире. Они позволяют нам концептуализировать одно понятие посредством его *отношения* к другому понятию.

Концептуальные метонимии, как и метафоры, структурируют не только язык, но и наше восприятие, отношение, мысли и действия, их «корни – в нашем опыте» [12]. Основа концептуальных метонимий зачастую оказывается более прозрачной, чем основа значения некоторых метафорических концептов, поскольку обычно в ней отражены наши физические, произвольные ассоциации.

Таким образом, данная модель является когнитивным отображением фрагмента действительности на основе отношений между целым и его частями.

В заключение еще раз подчеркнем, что среди различных видов семантической деривации метафорическое и метонимическое переосмысления в процессе терминообразования представляют собой результат глубокого внутреннего семантического преобразования, нередко осложненного какими-либо сопутствующими явлениями. Высокая продуктивность данных видов се-

мантической трансформации во многом объясняется уникальной особенностью человеческого мышления – способностью усматривать сходство или смежность между элементами.

Библиографический список

1. Блох М.Я. Теоретические основы грамматики: Учеб. 4-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 2004. – 239 с.
2. Блох М.Я. Проблема понятий концепта и картины мира в философии языка // Преподаватель XXI. – 2007. – №1. – С. 101–105.
3. Будагов Р.А. Человек и его язык. – М.: изд-во МГУ, 1976. – 428 с.
4. Будагов Р.А. История слов в истории общества. – М., 1972.
5. Вернадский В.И. Избранные труды по истории науки. – М., 1981.
6. Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку. – М., 1939. – 493 с.

7. Володина М.Н. Научно-техническая терминология и общепотребительная лексика. – М., 2000.

8. Зимин В.И., Модебадзе Э.А. Метафора и метонимия // Русский язык в национальной школе. – 1977. – №2. – С. 83.

9. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. 2-е изд., испр. и доп. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.

10. Кубрякова Е.С. Неология: проблемы и перспективы // Проблемы английской неологии: материалы науч. конф. – М., 2002. – С. 5–11.

11. Кубрякова Е.С. Роль словообразования и производного слова в обработке знания // Язык и знание. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – С. 390–458.

12. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры / Ред. Н.Д. Арутюнова. – М., 1990. – С. 387–415.

УДК 811.111'34

М.С. Савинова

ПРОФЕССИЯ КАК ЧАСТЬ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В ПРОСОДИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ РЕЧИ

Статья посвящена влиянию профессионального статуса говорящего на интонационное оформление речи. Подчеркивается важность профессионального статуса человека в современном обществе. Особое внимание уделяется необходимости изучения отражения профессионального статуса в просодических характеристиках речи, в особенности, вне сферы профессионального общения. В статье представлены результаты аудиторского анализа речи представителей профессий с повышенной речевой ответственностью.

Ключевые слова: социальный статус, профессиональная принадлежность, профессии с повышенной речевой ответственностью, просодические характеристики, аудиторский анализ.

Современные социолингвистические исследования показывают, что социальный статус человека находит свое отражение в его речевом поведении.

Социальный статус – это комплексное понятие, и для того, чтобы определить социальный статус человека, необходимо принять во внимание множество различных факторов, одним из которых традиционно считается профессиональная принадлежность человека. Род занятий, безусловно, влияет на положение человека в обществе; он связан с такими категориями, как «престиж» и «уважение», и зачастую рассматривается как показатель успешности личности. Российские социологи В.В. Радаев и О.И. Шкаратан отмечают, что профессиональная дифференциация может влиять на доход и престиж, ограничивать возможности как самого индивида, так и его детей [3, с. 217].

По мнению В.И. Карасика, жизненный стиль людей среднего класса в большей степени определяется профессиональной доминантой. При этом статусная кульминация для мужчины – это достижение определенной ступени на служебной лестнице [2, с. 11]. Современные социологи определяют профессионально-должностной статус личности как базисный, т.к. для взрослого человека он чаще всего является основой социального статуса. Профессиональная деятельность человека находит отражение как во внешнем поведении и облике (одежде, жаргоне и других признаках социальной и профессиональной принадлежности), так и во внутренней позиции (в направленности личности, установках, ценностных ориентациях, мотивациях и т.д.) [4, с. 261].

Необходимо отметить, что понятие «профессия» по-разному трактуется в отечественной и за-

рубежной социологических традициях. В понимании российских социологов «профессия» представляет собой основной род деятельности человека, служащий источником дохода. При этом термины «профессия», «род занятий», «род деятельности», «сфера деятельности» часто выступают как синонимичные.

Западные ученые разграничивают понятия «profession» и «occupation». С их точки зрения, «профессия» является более узким понятием, чем «род деятельности», обладающим рядом отличительных черт-индикаторов. При этом следует подчеркнуть, что, хотя среди западных социологов не существует полного единодушия в выделении индикаторов профессии, подавляющее большинство ученых сходятся во мнении, что профессия традиционно обладает большей престижностью по сравнению с другими родами деятельности.

Тем не менее, большинство социологов, как российских, так и зарубежных, сходятся во мнении, что профессия:

- представляет собой определенный род деятельности;
- как правило, служит основным источником дохода;
- подразумевает наличие теоретических и практических знаний, приобретенных как в результате специальной подготовки, так и в процессе работы.

Как уже было отмечено, профессиональный статус человека влияет на его стиль жизни, ценностные установки, внешний облик и т.п. Кроме того, по мнению многих современных социологов и лингвистов, профессиональная принадлежность находит непосредственное отражение в речи человека. С точки зрения С.В. Чечель, «тот факт, что говорящий включен в определенный социо-профессиональный коллектив, отражается в его сознании и сказывается на эволюции его речевой системы, модифицируя ее в соответствии с языковыми нормами, принятыми в данном коллективе» [7, с. 26].

По оценкам многих лингвистов, влияние профессии на речь человека прослеживается на всех языковых уровнях, причем на фонетическом уровне показательными являются как сегментные, так и сверхсегментные единицы.

Представляется закономерным, что степень влияния профессиональной деятельности зависит от степени вовлеченности профессионала в ре-

чевое общение. И.А. Анашкина говорит о существовании так называемых «профессий с повышенной речевой ответственностью». Представителями таких профессий, по мнению И.А. Анашкиной, являются, например, учителя, преподаватели, ораторы – профессионалы, использующие голос в качестве своего основного «орудия производства» [1, с. 47]. Очевидно, что список профессий с повышенной речевой ответственностью можно значительно расширить: кроме упомянутых выше профессий, в него можно включить и журналистов, адвокатов, дикторов радио и телевидения, экскурсоводов, актеров, политиков и многих других.

Следует отметить, что традиция изучения речи представителей профессий с повышенной речевой ответственностью восходит к классической риторике. Владение основами публичной речи составляло важную часть образования в Древней Греции, и философы античности задавались вопросами о том, как воздействовать на аудиторию словом и сделать речь максимально убедительной.

В последние годы было проведено множество исследований, посвященных описанию фонетических характеристик публичной речи профессионалов с повышенной речевой ответственностью: юристов, политиков, педагогов и т.п. (см., например, работы Е.Л. Фрейдиной, Л.В. Постниковой, М.Ю. Сейранян, А.В. Морова, О.Г. Ермаковой, О.И. Голошумовой и др.). Примечательно, что в качестве материала для таких исследований обычно выступают различные образцы публичной речи (выступления в суде, политические речи, лекции и т.п.), то есть непосредственно профессиональная деятельность говорящих. Авторы подобных исследований сходятся во мнении, что, хотя упомянутые выше виды публичных выступлений во многом схожи, в каждом из них можно обнаружить особенности построения, оформления и исполнения, зависящие, прежде всего, от целей публичного выступления, которые, в свою очередь, часто обусловлены спецификой профессиональной деятельности оратора.

Многие специалисты в области риторики сходятся во мнении, что качество исполнения публичной речи – необходимое условие ее эффективности. Очевидно, что успешность исполнения публичной речи во многом зависит от качества фонетического поведения оратора, причем важную роль здесь играют как особенности реализа-

ции сегментных единиц (четкость артикуляции, соблюдение норм фоностилистического варьирования), так и просодическое оформление речи. Просодические характеристики публичной речи (такие, как особенности паузации, диапазон голоса, мелодический рисунок и др.) оказывают непосредственное влияние на успешность реализации замысла оратора. В связи с этим Е.Л. Фрейдина выделяет особую функцию просодии – риторическую, состоящую в том, что просодия «способствует окончательному воплощению замысла оратора в непосредственном взаимодействии со слушателями в условиях, определяемых этосом» [6, с. 179].

Очевидно, что публичное выступление – это лишь один из примеров активного использования речи в профессиональной деятельности. Как мы уже отмечали, профессий, относящихся к области повышенной речевой ответственности, намного больше, и все они обладают определенными особенностями оформления на всех уровнях языка.

Британский лингвист Д. Кристал отмечает, что все носители английского языка способны различать «тоны» (tone of voice), присущие людям, выступающим в определенной профессиональной роли. Так, например, британцы традиционно соотносят речь священника с такими просодическими характеристиками, как узкий диапазон голоса, частое использование ровного тона, размеренный ритм, достаточно медленный темп и др. По мнению Д. Кристала, профессионально маркированной на сверхсегментном уровне является также речь диск-жокеев, адвокатов, уличных торговцев, спортивных комментаторов и представителей других профессий, связанных с выступлением на радио и телевидении [9, с. 193].

Как мы уже отмечали, в большинстве социолингвистических исследований, устанавливающих зависимость просодического оформления речи от профессиональной принадлежности говорящего, описываются особенности речи человека, выступающего в своей профессиональной роли. Однако, по мнению многих социологов, речь нередко остается профессионально маркированной и вне сферы профессионального общения. Например, Питирим Сорокин отмечает, что «по речи человека почти каждый внимательный наблюдатель легко определит: представителем “мускульной” профессии или “интеллектуальной” является он, “интеллигентен” он или

нет». «Терминология же человека, – добавляет социолог, – в течение довольно недлинного разговора “выдает с головой” его профессию». Так как «каждая профессия имеет свою терминологию, эта терминология прививается к ее членам и бессознательно применяется ими в нужных и ненужных случаях» [5, с. 339]. Необходимо подчеркнуть, что применение профессионально обусловленных речевых навыков вне сферы профессионального общения не ограничивается использованием специфической лексики (профессиональной терминологии, жаргона и т.п.). Более того, по оценкам некоторых исследователей, наиболее яркие проявления профессиональной маркированности речи можно обнаружить на фонетическом уровне. Так, С.В. Чечель, ссылаясь на мнение Л.П. Крысина, отмечает, что автоматизированные произносительные навыки в первую очередь подвергаются социальному варьированию, а интонация в большей степени, чем другие языковые подсистемы, «подвержена нивелирующему влиянию фонетического стереотипа, сложившегося в профессиональном социуме» [7, с. 33].

Следует отметить, что, хотя наличие «остаточных» проявлений профессиональных речевых навыков как на сегментном, так и на сверхсегментном уровнях, признается большинством специалистов в области социолингвистики, эта проблема еще только начинает разрабатываться на материале разных языков (см., например, работы С.В. Чечель, А.В. Ленец и др.).

Нами было проведено исследование, целью которого являлось выявление просодических характеристик речи, типичных для представителей профессий с повышенной речевой ответственностью, проявляющихся в их речи вне сферы профессионального общения. В качестве материала для исследования были отобраны отрывки интервью с британскими политиками, актерами и преподавателями общей продолжительностью звучания 90 минут. Анализ, проведенный профессиональными аудиторами, позволил нам прийти к выводу, что в речи представителей всех профессий обнаруживается большая вариативность практически во всех основных показателях просодии (прежде всего, в мелодическом репертуаре и темповых характеристиках). Очевидно, такое просодическое разнообразие свидетельствует о высокой степени развития у информантов речевых навыков вследствие их привычки к публич-

ному говорению в рамках профессиональной деятельности.

Так, к просодическим особенностям, характеризующим информантов как представителей профессий с повышенной речевой ответственностью, можно отнести четкое выделение коммуникативных центров, наличие эмфатических пауз, членение речевого потока на относительно короткие синтагмы. Также аудиторами было отмечено, что в целом речь информантов очень выразительна, она отражает высокую степень личной вовлеченности и заинтересованности (особенно речь политиков и актеров). Кроме того, в голосе представителей всех трех профессий, как отмечают аудиторы, чувствуется уверенность, очевидно, свойственная людям, привыкшим выступать публично. Также, по оценке аудиторов, показательным являются и артикуляционные особенности – речь всех информантов отличается четкой артикуляцией.

При этом следует отметить, что в речи информантов, наряду с просодическими чертами, характерными для их профессионального общения, также можно выявить черты спонтанной речи, типичные для жанра интервью, такие как, например, паузы hesitation и использование ровного тона. К тому же, в речи многих информантов аудиторами было отмечено сужение тонального диапазона синтагмы, характерное для оформления так называемой “Low Key information” – информации второстепенного характера, адресованной не столько собеседнику, сколько самому говорящему [8, с. 35]. Данный факт, очевидно, свидетельствует о том, что, хотя речь информантов и является профессионально маркированной, она в то же время соответствует ситуации общения, что свидетельствует о способности информантов осуществлять выбор просодических средств, уме-

стных в определенном экстралингвистическом контексте.

Проведенный аудиторский анализ позволил прийти к выводу о том, что речь представителей профессий с повышенной речевой ответственностью остается профессионально маркированной даже в том случае, если экстралингвистическая ситуация не предполагает исполнения ими профессиональной роли. Нам представляется, что дальнейшее, более глубокое изучение профессиональной маркированности речи, проявляющейся вне сферы профессионального общения, является актуальным направлением современной социолингвистики.

Библиографический список

1. Анашкина И.А. Звучащий текст в аспекте культурной аксиологии. – Саранск: МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 1998. – 264 с.
2. Карасик В.И. Язык социального статуса. – М.: Гнозис, 2002. – 333 с.
3. Радаев В.В., Шкаратан О.И. Социальная стратификация. – М.: Наука, 1995. – 237 с.
4. Словарь-справочник менеджера / Под ред. М.Г. Лапусты. – М.: ИНФРА-М, 1996. – 608 с.
5. Сорокин П.А. Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет. – М.: Наука, 1994. – 560 с.
6. Фрейдина Е.Л. Публичная речь и ее просодия. – М.: «Прометей» МПГУ, 2005. – 192 с.
7. Чечель С.В. Просодический аспект социальной вариативности языка: Дис. ... канд. филол. наук. – Пятигорск, 1999. – 150 с.
8. Bradford B. Intonation in Context. – Cambridge: Cambridge University Press, 1988. – 72 p.
9. Crystal D. Prosodic and paralinguistic correlates of social categories // E. Ardener (ed.) Social anthropology and language. – London: Tavistock Publications, 1971. – Pp. 185–206.

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ТЕРМИНА «CORPUS DATA» (предметная область «корпусная лингвистика»)

Автор статьи, опираясь на дефиниции термина «Corpus Data», определяет семантические отношения данного термина с другими терминами предметной области «корпусная лингвистика» и приводит тезаурусную модель этих отношений.

Ключевые слова: корпусная лингвистика, тезаурусное моделирование, метаязык, терминопole, корпусные данные.

Корпусная лингвистика представляет собой раздел компьютерной лингвистики, занимающийся разработкой общих принципов построения и использования лингвистических корпусов (корпусов текстов) с использованием компьютерных технологий [1, с. 3].

Актуальность исследования английской терминологии корпусной лингвистики вызывается необходимостью изучения метаязыка корпусной лингвистики. Изучаемый лингвистом язык называется языком-объектом, а язык, на котором формулируется теория – это метаязык. Метаязык корпусной лингвистики обладает сложной, нечеткой информационно-семиотической природой. В свою очередь информационно-семиотическая природа предполагает выявление терминопole английской корпусной лингвистики и соотнесение его соответствующей терминосистеме, а также установление семантических отношений, сложившихся в предметной области «корпусная лингвистика». Терминопole – это система понятий некой предметной области. Оно представляет собой экстралингвистическую сферу, с которой соотносится термин, означающий какое-либо понятие. Терминопole выступает как системное образование плана содержания, которому в плане выражения соответствует совокупность языковых средств (лексические единицы, словообразовательные морфемы, синтаксические приёмы), а также парадигматических и синтагматических связей. Совокупность всех средств плана выражения назовём терминосистемой [2, с. 67–83].

Выявление терминопole и терминосистемы английской корпусной лингвистики позволит сконструировать ее тезаурусную модель, которая отражает информационно-семиотическую природу английской терминологии корпусной лингвистики.

Тезаурус – это пронумерованная компиляция слов с похожими, связанными и противоположными значениями. Другими словами, это усовершенствованная разновидность словарей общего

или специального словарного состава, в которых даны семантические отношения (синонимы, антонимы, паронимы, гипонимы, гиперонимы и тому подобное) между лексическими единицами. Таким образом, тезаурусы, в особенности в электронном виде, считаются одним из самых эффективных инструментов для описания отдельных предметных областей.

При выявлении семантического поля рассматриваемого нами термина мы пользовались следующими методами:

- 1) метод компонентного анализа словарных дефиниций английских лингвистических терминов;
- 2) метод лингвистического конструирования тезаурусной модели исследуемой предметной области.

В предметной области «корпусная лингвистика» термин «**Corpus Data**» (корпусные данные) обозначает информацию любого рода, то есть данные, а в частности текст, содержащийся в корпусе. Рассмотрим дефиниции данного термина, приводимые в различных словарях (см. табл. 1).

Также мы рассмотрели дефиниции других терминов словаря A Glossary of Corpus Linguistics авторов Бейкер, Гарди и Макэнери, связанные с термином «Data» (см. табл. 2).

Подобным образом рассмотрим дефиниции терминов, связанные с понятием «data» в словаре Cambridge Advanced Learner's Dictionary (см. табл. 3).

Для начала отметим отсутствие у этого термина каких-либо синонимических связей. На первый взгляд с этим можно поспорить, так как в большинстве словарей приводится следующее: термин «**Corpus Data**» сопоставляется с термином «**Information**». Лишь в одном словаре [7] приводится четкое разделение этих терминов, благодаря чему мы можем определить, что они являются антонимами, ведь «**Information**» (информация) – это не что иное, как данные («**Data**»), приведенные к определенной системе, то есть организованные.

Таблица 1

Словарь	Дефиниция
A Glossary of Corpus Linguistics	Data. Information of any kind. Specially, in corpus linguistics , data is the text contained in corpora, so we may speak of "a million words of spoken data " etc. Data may also refer to statistics, concordances or collocations extracted from corpora. Natural language data is text which has been produced in the "real world". Artificial data is any language data, which is not natural. (See also attested data , modified data , intuitive data .) [3, с. 54]
Wikipedia	Raw data is a collection of numbers, characters, images or other outputs from devices to convert physical quantities into symbols, in a very broad sense. Such data is typically further processed by a human or input into a computer, stored and processed there, or transmitted (output) to another human or computer. Raw data is a relative term; data processing commonly occurs by stages, and the " processed data " from one stage may be considered the " raw data " of the next. [9]
The DICT Development Group	Data in everyday language is a <i>synonym</i> for information . In the exact sciences there is a <i>clear distinction</i> between data and information , where data is a measurement that can be disorganized and when the data becomes organized it becomes information . Data may relate to reality, or to fiction as in a fictional movie. Data about reality consists of propositions. [7]
Compact Oxford English Dictionary	data /daytə/ noun 1 facts and statistics used for reference or analysis. 2 the quantities, characters, or symbols on which operations are performed by a computer. [4]
MSN Encarta	data [dáytə, dáltə] noun Definition: 1. factual information : information , often in the form of facts or figures obtained from experiments or surveys, used as a basis for making calculations or drawing conclusions 2. information for computer processing : information , e.g. numbers, text, images, and sounds, in a form that is suitable for storage in or processing by a computer [8]
Encyclopædia Britannica Online	Information processing (<i>in</i> information processing: Recording techniques) Digitally stored information is commonly referred to as data , and its analog counterpart is called source data . Vast quantities of nondocument analog data are collected, digitized, and compressed automatically by means of appropriate instruments in fields such as astronomy, environmental monitoring, scientific experimentation and modeling, and national security. [5]
Cambridge Advanced Learner's Dictionary	Data group noun [U] information , especially facts or numbers, collected for examination and consideration and used to help decision-making, or information in an electronic form that can be stored and processed by a computer: <i>The data was/were collected by various researchers. Now the data is being transferred from magnetic tape to hard disk.</i> [6]

Из дефиниции термина «Corpus Data» глоссария по корпусной лингвистике [3] мы выявили первую *гиперо-гипонимическую связь* данного термина с такими понятиями, как «Natural language data» и «Artificial data», которые являются *антонимами* по отношению друг к другу. При дальнейшем изучении этого словаря мы обнаружили *синонимы* данных терминов. Синонимами термина «Natural language data» являются «Attested data», «Authentic data» и «Actual data», которые являются собой данные, возникающие сами собой, без влияния человеческого фактора. И наоборот, *синонимами*

термина «Artificial data», являются «Intuitive data», «Introspective data» и «Invented data», которые обозначают данные, выявленные специально, для иллюстрации определенного лингвистического понятия. Существует еще одно понятие, отличающееся от обоих вышеназванных терминов: «Modified data». Оно основано на реальных данных, которые были каким-либо образом изменены (например, упрощены) для устранения не нужной информации. Этот термин отличается от вышеуказанных, и, соответственно, является *антонимом* по отношению к ним.

Таблица 2

Термин	Дефиниция
Annotation	The process of applying additional information to corpus data . See encoding, tagging. [3, c. 13]
Attested data	Also actual or authentic data . This term denotes data that occur naturally and have been transcribed or recorded accordingly, without intervention from the researcher (See also modified data and intuitive data.) [3, c. 16]
Data-driven learning	Sometimes also referred to as “discovery learning”, this is a technique used in language teaching whereby the student takes a pro-active role in their own learning process by carrying out and analyzing a series of concordances from a corpus . [3, c. 54]
Database	The term “ database ” may be used to refer to a large collection of texts. Unlike corpora, databases are not made up of samples but instead constitute an entire population of data . [3, c. 55]
Frequency	The concept of frequency underpins much of the analytical work that is carried out within the remit of corpus linguistics . Frequencies can be given as raw data ... Frequency counts are also used in the calculation of collocational and dispersion data as well as the type/token ratio of a corpus . [3, c. 75]
Grammar	...Both these sorts of grammar may use corpus data as a basis for their claims. [3, c. 79]
Informational retrieval	The study and use of computers as a means to isolate particular information from a large amount of data , such as corpus , a database , or a network of text... [3, c. 90]
Intuitive data	Also introspective or invented data . Unlike attested or modified data which are based on real life examples, intuitive data are invented to illustrate a particular linguistic point. [3, c. 95]
Metadata	The texts in a corpus are data , so information about the texts in a corpus is referred to as “ metadata ” (data about data)... [3, c. 115]
Modified data	Data that are based on attested data but have been modified in some way (for instance simplified) to exclude aspects which are extraneous. (See also intuitive data .) [3, c. 116]
Relational database	A database that stores data in a number of separate data tables, that are linked by means of keys that identify particular records. [3, c. 138]
Tool	A term given to any piece of software that can automatically manipulate electronic (usually textual) data . [3, c. 160]

Таблица 3

Термин	Определение
Data processing	The use of a computer to perform calculations on data : <i>a data-processing bureau</i> [6]
Data capture	Any method of collecting information and then changing it into a form which can be processed by a computer [6]
Data bank	A large collection of information which can be searched through quickly, especially by a computer [6]

Еще одним видом данных являются **метаданные**, то есть данные о данных, структурированные данные, представляющие собой характеристики описываемых сущностей для целей их идентификации, поиска, оценки, управления ими. Изучив статью этого термина, мы выявили, что он является *гипонимом* по отношению к термину «**Corpus Data**» и *гиперонимом* по отношению к термину «**Annotation**» (разметка), так как разметка является одной из составных метаданных, дополнительной информацией о корпусе.

Из статьи термина «**Data**», приведенной в словаре Wikipedia, мы обнаружили третью *гиперонимическую связь* данного термина. Его *гипонимами* являются термины «**Raw data**» («сырые», необработанные данные) и «**Processed data**» (обработанные данные), которые являются *антонимами* по отношению друг к другу. В первом случае данные являются необработанными, могут содержать ошибки или быть различного формата. Во втором случае имеются в виду данные, подвергшиеся обработке и анализу. Как уже

было сказано выше, такие данные являются информацией, соответственно мы выявляем *синонимическую* связь между терминами «**Processed data**» и «**Information**». Здесь выявляется еще одна связь между терминами «**Processed data**» и «**Data processing**». С одной стороны эти термины можно считать дериватами, с другой же стороны они имеют *ассоциативную* связь «Предмет – процесс». Тут необходимо отметить очевидную *связь* терминов «**Corpus Data**» и «**Data Processing**», которую можно назвать «Предмет – процесс».

Теперь перейдем к связи рассматриваемого нами термина с таким понятием, как «**Database**». «**Database**» (база данных) – структурированный набор данных, описывающих характеристики каких-либо физических или виртуальных систем. Термины «**Corpus data**» и «**Database**» связаны между собой *ассоциативной* связью, которую можно назвать «Предмет-организация». Рассматривая дефиниции терминов, связанных с понятием «**Corpus data**» в словаре Cambridge Advanced Learner's Dictionary, мы обнаружили *синоним* термина «**Database**» – «**Data bank**», который является *полным синонимом* предыдущего термина.

В словаре A Glossary of Corpus Linguistics авторов Бейкер, Гарди и Макэри мы обнаружили термин «**Relational database**» (реляционная база данных) и выявили, что он является гипонимом по отношению к термину «**Database**». Реляционная база данных используется для нормализации баз данных. Целью нормализации является устранение недостатков структуры базы данных, приводящих к вредной избыточности в данных, которая в свою очередь потенциально приводит к различным аномалиям и нарушениям целостности данных.

Со всеми последующими терминами термин «**Corpus data**» связывают различные *ассоциативные* отношения. К примеру, возьмем термин «**Frequency**» (частота), описываемый в глоссарии по корпусной лингвистике. Здесь речь идет о частотных словарях. Частотный словарь (или частотный список) – набор слов данного языка (или подязыка) вместе с информацией о частоте их встречаемости. Обычно частотные словари строятся на основе корпусов текстов: берется набор текстов, представительный для языка в целом, для некоторой предметной области или данного автора и из него извлекаются словоформы, леммы и части речи (последние извлекаются в случае,

если корпус имеет морфологическую разметку). Из всего этого мы видим, что данные два термина соотносятся друг с другом *ассоциативной* связью «Предмет – свойство предмета», ведь частота – это одно из свойств корпусных данных.

Следующий термин – «**Data capture**» (сбор данных). Из определения можно понять, что здесь имеется в виду любые методы сбора сведений и подготовка для их дальнейшей обработки. Соответственно, с термином «**Corpus data**» данный термин объединяется *ассоциативной* связью «Предмет – процесс».

Из статьи термина «**Grammar**» (грамматика) в глоссарии по корпусной лингвистике можно видеть, что дескриптивная грамматика и теоретическая грамматика могут использовать корпусные данные в своих утверждениях. Значит термины «**Corpus data**» и «**Grammar**» соединяются друг с другом *ассоциативной* связью «Предмет – использование».

В словаре «A Glossary of Corpus Linguistics» можно найти следующий термин, связанный с понятием «**Corpus data**»: «**Data-driven learning**». Этот термин являет собой метод изучения иностранного языка, в котором используются корпусные данные. Из этого можно сделать вывод, что эти понятия соотносятся *ассоциативной* связью «Метод – материал».

Со следующим термином «**Informational retrieval**» (информационный поиск), рассматриваемый нами термин объединяется *ассоциативной* связью «Предмет – процесс». Информационный поиск – это процесс поиска неструктурированной документальной информации и наука об этом поиске. Поиск информации представляет собой процесс выявления в некотором множестве документов (текстов) всех таких, которые посвящены указанной теме (предмету), удовлетворяют заранее определенному условию поиска (запросу) или содержат необходимые (соответствующие информационной потребности) факты, сведения, данные. Процесс поиска включает последовательность операций, направленных на сбор, обработку и предоставление необходимой информации заинтересованным лицам.

Можно также проследить связь термина «**Informational Retrieval**» с такими понятиями, как «**Information**» и «**Data processing**». С первым понятием имеется наглядная *ассоциативная* связь «Предмет – процесс», а во втором случае можно видеть *меронимическую* связь между тер-



минами, ведь обработка данных есть не что иное, как часть информационного поиска. Соответственно термин «**Informational Retrieval**» является *голонимом* по отношению к термину «**Data Processing**», который, в свою очередь, является его *меронимом*.

Еще одна ассоциативная связь объединяет термин «**Corpus data**» с термином «**Tool**» (инструмент). Эту связь можно назвать «*Предмет – использование*» и выявляется она из словарной статьи термина «**Tool**» в глоссарии по корпусной лингвистике. В корпусной лингвистике под понятием «**Tool**» подразумевается любая программа программного обеспечения, которая может автоматически управлять электронными данными.

Для наглядности изобразим результаты наших исследований в виде семантической сети отношений термина **Corpus Data** (см. рис.).

Итак, мы выявили семантическое поле термина «**Corpus Data**», в котором изображены многочисленные семантические отношения, соединяющие анализируемый термин с другими терминами предметной области. Семантическую сеть взаимоотношений данного термина, изображенную в виде тезауруса, необходимо рассматривать как лингвистическую модель, показывающую метаязык корпусной лингвистики в системно-структурированном виде. В результате использования тезаурусного подхода, метаязык корпусной лингвистики предстает в формализованном виде, приобретает ясную экспликацию и подроб-

ную характеристику, что является обязательным условием для полного исследования и овладения этим метаязыком в процессе профессиональной подготовки специалистов-филологов. Таким образом, тезаурус корпусной лингвистики составляет ядро информационной базы обучающего лингвистического автомата, предназначение которого заключается в развитии профессиональной компетенции языковеда.

Библиографический список

1. Захаров В.П. Корпусная лингвистика: Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. – 48 с.
2. Пиотровский Р.Г., Билан В.Н., Боркун А.К. Методы автоматического анализа и синтеза текста: Учеб. пособие. – Мн.: Выш. шк., 1985. – 222 с.
3. Baker P., Hardie A., McEnery T. A Glossary of Corpus Linguistics. – Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd, 2006. – 187 p.
4. Compact Oxford English Dictionary. Режим доступа: www.askoxford.com.
5. Encyclopædia Britannica Online. Режим доступа: www.britannica.com.
6. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Режим доступа: www.cambridge.org.
7. The DICT Development Group. Режим доступа: www.dict.org.
8. MSN Encarta. Режим доступа: www.encarta.msn.com.
9. Wikipedia. Режим доступа: www.wikipedia.com.

УДК 81'373 (470.631)

М.Х. Токмакова

ПРОБЛЕМЫ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ КАБАРДИНО-ЧЕРКЕССКОГО ЯЗЫКА (на материале произведений А. Кешокова)

Работа посвящена эмотивной лексике кабардино-черкесского языка. Эмотивная лексика выполняет различные функции: обозначает, выражает и описывает эмоции. Основные проблемы данной лексики кабардино-черкесского языка заключаются в сложности разграничения обозначения и выражения, выражения и описания эмоций.

Ключевые слова: эмотивная лексика, эмотивные фразеологизмы, обозначение, выражение, описание, аффективы.

Эмотивная лексика кабардино-черкесского языка, выражающая различные эмоциональные состояния человека, остается на сегодняшний день слабо изученной. Словарный состав эмоций в кабардино-черкесском языке представлен целым спектром лексических единиц: существительные (*дыхъзых* «смех», *этэ-*

ныгъэ «буйство, неистовство», *гуужьей* «паника», *ук Iытэ* «стыд» и т.д.), прилагательные (*гууэ* «печальный, скорбный», *хъэгъуэфыгъуэ* «завистливый», *нэжэгужэ* «веселый» и т.д.), глаголы (*ныдыхъзыхык Iын* «усмехаться, ухмыляться», *гъэтхъэн* «рассмешить, развеселить», *къызыщ Iэвэн* «вспыхнуть (о чувстве)», *къыльын* «вспылить,

рассердиться» и т.д.), наречия (*нэф I эгуф I эу* «весело», *лупейуэ* «рассерженно, разгневанно», *нэцхъейуэ* «грустно», *нэцхъыдзэу* «злобно (посмотреть)» и т.д.), междометия (*I хъы* «ух (выражает чувство удовлетворения)», *уэдыдыд* «ой-ой-ой (выражает удивление, страх и т.п.)», *пу* «фу (выражает отвращение)», ай «ой (выражает боль, испуг, страх)» и т.д.).

Анализ используемых в кабардино-черкесском языке эмотивных слов показывает, что они могут быть положительными, отрицательными и могут выражаться как отдельными словами, так и устойчивыми словосочетаниями. Наиболее характерно для эмотивной лексики кабардино-черкесского языка преобладание фразеологизмов, в частности, фразеологизмов с отрицательным эмотивным значением (гнев, страх, отчаяние, обида, огорчение, стыд и т.д.). Например, *I элф I бы-ц I эу кыэзэклук I ын* (букв. превратиться в неистового человека) «рвать и метать; дойти до белого каления», *сабэ дэпхъейн* (букв. пыль поднимать) «рвать и метать», *пэцыр илыгъуэн* (букв. волосы в носу опалить) «прийти в ярость», *маф- I эр кы I урихъын* (букв. дышать огнем) «метать искры», *и лъыр кэкъуэлъэн* (букв. кровь кипит) «сильно гневаться», *псэм тенэц I хъын* «вогнать кого-л. в смертельный страх», *псэр хъын* «нагнать страху», *и тхъэмбылым хагъуэ хидзэн* «сильно огорчиться», *игу кыэзэф I энэн* «расстроиться, вспомнив о чем-то горесном, пережитом», *хъэдагъэ щ I ын* «плакать, горевать, проливать слезы», *дзэр шын* «стесняться», *гукъеуэ хуэщ I ын* «обижаться на кого-л.», *лупэр гъэп I ын* «обидеться, надуть губы» и др.

Эмотивная лексика выполняет различные функции: обозначает, выражает и описывает эмоции. Такую классификацию предложил В.И. Шаховский, занимающийся изучением эмотивной лексики английского языка [16]. Одной из трудностей семасиологического исследования эмотивности, по справедливому замечанию В.И. Шаховского, является тесная взаимосвязь и сложность в разграничении номинации эмоций, выражения их (словом) и описания (передача) эмоций в тексте / высказывании. Однако, различать их необходимо, поскольку каждая из перечисленных функций имеет свою специфику. Обозначение эмоций – это называние их: *Дисэ: Пэжым ухуеймэ, т I эклу сышынат*, *ауэ гу зыльезмыгъатэу арат* [1, с. 86]. «Диса: По правде сказать, я немного испугалась, хотя виду не подала». *Нартшу*

щогуф I ык I хуит зэращ I ыжам [7, с. 555]. «Нартшу радуется тому, что его освободили». *Аузым дэс кьомри мэгъуавэ, зэ закъуэ гъуэгур яхъу кьуришым дыцхъэдэхашэрэт жа I эу* [12, с. 292]. «Все, живущие в ауле, тревожатся, говоря, хоть бы закончив дорогу, перебраться за гору». *Модрейми хъыджэбзыр кьыщилъагъум заныц I эу нэцхъыф I э кьэхъужащ* [17, с. 144]. «И тот, увидев девушку сразу повеселел».

Выражение эмоций – это их прямое проявление в речи посредством эмотивов: *Омар: Хъэбыр- шыбыр, плъагъуркъэ абы кьыгунысар?* [6, с. 110]. «Омар: Подлец, видишь, что он придумал». *Васэ: Слъагъумэ, си кьэжъын кьок I эу а зи гугъу пц I ыр* [13, с. 162]. «Вася: Как увижу того, о ком ты говоришь, меня начинает мутить». – *Хъэдэр умыгъейуэ, кьытыч зыгуэр* [15, с. 97]. «Не задерживай, сорви что-нибудь». *Ей, си тхъэ I ыхуд ц I ык I ы, мы гъэм ди дежк I э уэгъуащ, зэ уэиш кьешхамэ, согъэпц I* [9, с. 97]. «– Эй, моя красавица, в этом году у нас была засуха, ни разу не было дождя, клянусь». – *Нак I эу, си псэ т I эклу* [1, с. 88]. «– Пойдем, душа моя».

Описание эмоций – это их косвенное выражение, посредством определенных движений, мимики: *Сарими абы хуэдизк I э и гум ирихъат Тинэ и джэгу I эри, лупхъуэр зэрызэхуащ I ыжу, кьы- щылъэтащ, заныц I эу жэуэ Тинэ I эплэ хуищ I ыну* [10, с. 669]. «И Сариме так понравилась игра Тины, что как только опустили занавес, она вскочила, чтобы сразу побежать к Тине и обнять ее». *Нартыхум кьызэщ I эплъауэ, и лупэ щхъуант I эр к I эзызу, и нит I ри кьыхуу, зрилъэфыхъэ зы т I эклури и машинэм ит I ысхъэжащ, иджы бэ- зэрым хъэбыршыбыру телъыр кьытолъалъэ, шоферым игъэгъуавэу «мывэк I э, чырбышк I э кьыдэмыуащэрэт» жи I эу и машинэри игъэкъ- угъ зац I эурэ егъак I э* [9, с. 197]. «Нартух до такой степени разгорячился, что позеленевшие губы трясутся, глаза вываливаются, помедлил немного и сел в машину, теперь весь мусор, бывший на базаре, сыпется на него, шофер опасается как бы камень или кирпич не кинули, и, беспрерывно сигналив, ведет машину». *Хъыджэбзым жи I эм Локотош щедальук I э и лъыр къавэрт, абы хуэдизк I э зэгъуэп I рти. Зэми и фэр пык I ырт, уеуэу бук I ми лъы тк I ыуэпс кьыиц I ымык I ыну* [12, с. 272]. «Когда Локотош слушал, что говорила девушка, кровь его кипела, до того он злился. То он бледнел так, что если его убить, ни капли крови бы не вышло».

Как мы можем наблюдать на примерах, первые две функции (обозначение и выражение) представляют собой конкретные явления, тогда как последняя (описание), сочетая в себе и обозначение и выражение эмоций, образует отличную от них функцию. Описание эмоций связано с обозначением тем, что оба они являются по своей семантике нейтральными, а с выражением описывает то, что они по-разному, но демонстрируют эмоции.

Одна из проблем эмотивной лексики кабардино-черкесского языка заключается в сложности обнаружения разницы, существующей между обозначением и выражением эмоций. «Выражение эмоций – это непосредственная коммуникация самих эмоций, а не их обозначений, их языковое проявление» [16, с. 96]. Для подтверждения данного факта приведем примеры. Так, в кабардино-черкесском языке для названия определенных эмоций служат следующие слова: *гуажэ* «обида», *гуфIэ* «радость», *гухэцт* «тревога, волнение, трепет», *губжэ* «гнев», *щысхэ* «пощада, жалость», *езышыныгъэ* «скука», *шынэ* «боязнь, страх» и т.д. Для выражения же соответствующих эмоций используются следующие слова и выражения: *къэцыбырыбын* «надуться, обидеться», *лупэр гъэпIшин* «обидеться, надуть губы», *зыкъызыцIэцIэн* «обидеться, быть готовым всплакнуть», *къыхэхъыжээн* «начаться непроизвольно (о смехе, шалости и т.п.)», *лупэр зэтемызэгъэжын* «сильно радоваться чему-л.», *(и) цыр тхъун* «сильно переживать»; *къызыкIуэкIын* «разгневаться», *къэчэн* «негодовать, злиться, возмущаться», *сабэ дэпхъеин* «рвать и метать», *гум къыцIутхъын* «всей душой жалеть о чем-л.»; *(и) напIащхэр бэгын* «сильно соскучиться, стосковаться о ком-л., по кому-л.», *бампIэм ихъын* «истосковаться»; *къыкъ хъун* «запинаться от страха, волнения», *къэгъэзджызджын* «заставить кого-л. вздрогнуть, задрезжать» и т.д.

Некоторые слова, обозначающие эмоции в кабардино-черкесском языке, в определенных случаях, а именно, когда они образуют устойчивые сочетания, могут выражать эмоции: *бампIэ* «тоска», но *бампIэм зэгуичын (зэгуиудын, зэгуитхъын)* «очень сильно страдать, волноваться из-за чего-л.»; *губжэ* «гнев», но *(и) губжэьыр текъутэн (тельхъэн)* «обрушить гнев на кого-л.»; *укIытэ* «стыд», но *укIытэм ихъын* «сгореть со стыда»; *шынэ* «боязнь, страх», но *шынэ къэцтэн* «испытывать все время страх, боязнь» и т.д.

Основную группу эмотивной лексики представляют эмотивы, выражающие эмоции. Это непосредственная демонстрация эмоций без их названия. Именно эта группа является собственно эмотивной, «в ней осуществляется семантическая категоризация эмоций, именно она формирует лексический фонд эмотивных средств языка» [16, с. 100]. Наиболее ярко выражение эмоций проявляется в аффективах. Аффективы – это один из видов эмотивной лексики. Отличие аффективов от других эмотивов заключается в том, что их «значение для данного слова является единственным способом означивания отраженной эмоции, без ее названия. Аффективами являются междометия, междометные слова, лексика обзывания и ласкания, бранная (нецензурная) лексика» [16, с. 25].

В кабардино-черкесском языке этот пласт эмотивной лексики широко представлен. Аффективы в кабардино-черкесском языке можно классифицировать по нескольким показателям: в первую очередь, по признаку «принадлежность к эмоциональной зоне: положительных, отрицательных эмоций, а также – амбивалентных эмоций (т.е. и положительных, и отрицательных)».

К наиболее ярко выраженным аффективам с отрицательным эмотивным значением можно отнести междометия *еуей*, выражающее сожаление, сочувствие; *дыдыд*, выражающее испуг, огорчение; частицу *мыгъуэ*, выражающую боль, сожаление, досаду, недовольство: – *МалIэ мыгъуэ, цIэхъу*. – *Еуей, лузизэ* [15, с. 76]. «– О, боже, умирает, скорее. – Ай-а-ай, Узиза». – *А-ды-дыд. ДызэрыфIагъэжыну сэр къыхъац* [3, с. 490]. «– Ой-ой-ой. Он принес нож, которым нас зарежут».

К положительным аффективам можно отнести междометие *уа*, которое в большинстве своем выражает удивление, восхищение, радость: – *Уа, адыгэбзи ицIэу къыцIокI* [15, с. 176]. «– Ой, оказывается, он и кабардинский язык знает». – *Уа-а! Таша къэкIуэжац!* [10, с. 556]. «– Ой! Таша вернулся!».

Часто одни и те же аффективы выражают различные, иногда даже полярные эмотивные значения. Так, междометия *алыхъ-алыхъ* со значением «боже! господи! ой-ой-ой» и *тобэ* со значением «боже» могут выражать в одних случаях неодобрение, в других – радость: – *Алыхъ-алыхъ-алыхъ – жиIэрт Ханэ, – си фIэц хъуркъым Дисэ и хъыджэбз цIыкIур IэцIэмыукIэну* [15, с. 135].

«— Господи! — говорила Нана, не верится мне, что Диса свою девочку случайно не убьет». — *Алыхь-алыхь, жытIэр сьт! Сыту фIыт, ярэ-бу!* [10, с. 539]. «— Ой-ой-ой, что ты говоришь! Ну, очень хорошо!»

Во-вторых, аффективы в кабардино-черкесском языке можно классифицировать по признаку «половая принадлежность», иными словами, существуют в кабардино-черкесском языке аффективы, используемые преимущественно женщинами или мужчинами. Так, междометия *а-на*, несущие различные эмоциональные нагрузки, употребляются преимущественно в женской речи. Часто они выражают удивление с оттенком неодобрения и недовольства: — *Ана, балигъ бгъэхъуркъэ, лIы ептынуми?* [15, с. 138]. «— Неужели, ты не можешь подождать, пока она повзрослеет, прежде чем выдавать ее замуж». *Дисэ: Ар дауэ, на-а, алыхь ар къыпхуамыдэн* [1, с. 89]. «Диса: Ну, это как, ей-богу, это тебе не позволяют». Также они могут выражать и положительное эмотивное состояние — радостное удивление: — *Ана! Астемырц ар! Тобэ ярэби!* [15, с. 192]. «— О! Это Астемыр! Слава богу!». — *Сыту фIыт, на, фыкъызырыкIуар, хъыджэбз цIыкIур зымы-цIэжу хэлъи* [9, с. 18]. «— Вот хорошо, что вы пришли, девочка без сознания лежит».

Для мужской речи характерны аффективы *Iay* (*Iэу*), *зиунагъуэрэ*, которые могут выражать и положительные и отрицательные эмоции, часто их используют вместе: — *Iэу, нэхъыжъым жиIэр жевгъэIэркъэ* [15, с. 59]. «— Ну, почему не даете говорить старшему». — *Iэу, дыбгъэунаи* [17, с. 53]. «— Ну, ты нас осчастливил». — *Iэу, зиунагъуэрэ, мыбдеж уцылъ хъун?* [4, с. 416]. «— Ну, надо же, разве можно здесь лежать». — *СыцIэбупскIэу сабий сыхъуа, зиунагъуэрэ* [2, с. 388]. «— Я что, ребенок, чтобы меня качали, посуди сам». — *Е зиунагъуэрэ, жи, сыту бланэ мыр, — жаIэу Iэюб и къарур зылгагъум ягъэцIагъуэрт*. [10, с. 589]. «— Подумать только, до чего же силен он, — говорили и удивлялись те, кто видел силу Аюба».

Другой проблемой эмотивной лексики является различие выражения эмоций и их описания. Как указывалось выше, описание предполагает передачу эмоций посредством определенных движений, мимики.

Самым распространенным способом, как показывает литературный материал, является описание эмоций с помощью глаз, причем спектр эмоций при этом может быть широким (гнев,

удивление, испуг, злоба, благодарность, растерянность, зависть и т.д.): *Абы и нитIыр плъыжъ къэхъуат, и жьбакIэ хужьыр зэцIэсысэрт. Астемыри къэгубжъащ* [15, с. 64]. «Его глаза покраснели, а белая борода затряслась. Астемыр тоже разозлился». — *Ар дауэ — умелыIычи! ЦIыхухъу емыфэ цыIэ? — жиIэри, зыхуихъыныр имыцIэу и нэ нацхъуитIыр къригъэжу къызэплъащ* [11, с. 441]. «— Это как, ты — ангел! Разве бывают непьющие мужчины? — вытаращив свои голубые глаза, сказала она, не зная как это объяснить». *Си цIыбагъымкIэ бжэр къыцезгулIыжым сыплъэмэ, приемнэм цIыхухъуи цIыхубзи цIэсици, псом я нэр кыхуу сэ къызонлъ, бэлыхълажъэ зэхэсцIыхъа хуэдэу* [9, с. 253]. «Закрывая за собой дверь, я увидела, что все мужчины и женщины, бывшие в приемной, вытаращив глаза, смотрят на меня, как будто, я что-то натворила». ...*сэ зызуцъхуауэ сыцIыцылъыр къыгуырымыIуэу си дежкIэ зыкъыцигъазэм, сэихуэм къелусэри занцIэу къэскIац: — Мыр сьт? Мыр мыбдеж цхъэ цылъ? — жиIэу цIыхубзым ихыIэныр зытридзри нIэм къытIыхъауэ и нэ нацхъуитIыр кыхуу къызонлъ, сызылуридзэу сиыхъыным хуэдэу къызэкIуэкIауэ* [11, с. 443]. «...не понимая, почему я притихший лежу, она, поворачиваясь ко мне, дотронулась до кинжала и сразу испугалась: — Что это? Почему это здесь лежит? — сказала женщина, сбросив одеяло и сев на постели, вытаращив свои голубые глаза, она, разозлившись, смотрит на меня, как будто хочет накинуться и съесть». *ЦIыхубзыр къызэплъэкIмэ, и нэм Iугъуэ къыцIэх, къысхуэзуэу зэгуоуд* [11, с. 444]. «Когда женщина оглядывается, из глаз ее валит дым, она лопается от злости». — *Галинэ! — Локотои гуапэ дыдэу йоплъ Вальянскэм. — Сэ уэ къысхуэцIари!...* [7, с. 768]. «— Галина! — Локотош благодарно смотрит на Вальянскую. — Что ты для меня сделала!...». *Бекъан, ицIэнур имыцIэу, и нэр игъэупIэранIэрт* [12, с. 352]. «Бекан, не зная, что делать, моргал». *Темботрэ Лурэ я нэр кыхуу дэплъейрт, кIапсэ кIапэр къызыIэрыхъэм ехъуапсэу* [15, с. 95]. «Тембот и Лу, вытаращив глаза, смотрели, завидуя тем, кому доставался конец веревки».

Также в описании испытываемых человеком эмоций часто принимают участие губы: *Псэуну плъагъур занцIэу къызэкIуэкIац, и Iэпэлгапэр ихъуэ, и Iунэр кIэзыу* [5, с. 435]. «Псэун сразу разозлился, пальцы его зачесались, губы задрожали». *Горздравым я отчетыр диссертацэ*

пицIымэ, нэхъ ицIэныгъэ нэхъыбэ кыыхэпхыну пIэрэ? – жысIэри сецат Лэтифи, жысIар шэуэ теуащ, езыри кэууцIыплэри IэпэлъапэкIэзыз хъуауэ **и Iупэри, помадэ Iув телъми, фагъуэ хъуащ** [9, с. 227]. «Сделав отчет горздрава диссертацией, разве больше знаний приобретешь? – бросила я в лицо Латифе, слова, сказанные мной, поразили ее, сама она покраснелась от гнева, руки задрожали, и губы, хотя и густо покрытые помадой, побледнели». **Нартыхум и нэцхъыр уигъэшынуэ зэхуикIащ, и Iупэ ицхъуантIэ хъуар зэцIуикIащи, и Iэпэри мэсыс, игъащIэкIэ умыдохутырма, абы и гум илъыр кьомыцIэну Iэмал илэкъым, сэри зисчу сыкъэтэджыжыфыркъым** [9, с. 242]. «Нартух пугающе нахмурил брови, позеленевшие губы он сжал, его руки трясутся; даже не будучи доктором, не трудно догадаться, что у него на сердце, я тоже не могу вскочить».

Для передачи эмоционального состояния (тревоги, гнева, испуга, смущения, страха и т.д.) человека используется описание лица, а точнее изменение его цвета (покраснеть, побледнеть): **Хъыджэбзыр гужьеауэ, тIум язым текIуэнур дэтхэнэрауэ пIэрэ, жиIэу цытт, зэрыукIытам кыыхэкIыу и нэкIуцхъытIыр плъыжыбзэ хъуауэ, модрей ицIалитIми икIуэтын ядэртэкъым** [15, с. 111]. «Девушка в страхе думала о том, кто из них (двух) победит, стояла с покрасневшими от смущения щеками, а парни и не думали отступать». **Нартыхур кыизэцIэкIэзызаш, и фэр апхуэдизкIэ пыкIати, уеуэрэ букIамэ, лъыткIуэпс кыицIэкIынтэкъым** [9, с. 252]. «Нартух весь задрожал, и так побледнел, что если его убить, ни одной капли бы не вышло». **Езыми абы гулытэри кэгузэвауэ, и напэр цIыплэ кэхъуауэ Iэхуэ зэрылэ Iэр стIол ицIагъым ицэгъэцIу** [9, с. 257]. «И сама она, обратив на это внимание, забеспокоилась, и густо покраснев, прячет под стол руку с кольцом». **ЗэригъэцIэгъуэнур имыцIэу, Тинэ зэм красноармеецым йоплэ, зэми Лу дежкIэ йоплэкIыж, и нэкIуцхъытIыр плъыжыбзэ хъуауэ** [15, с. 523]. «Удивившись, Тина смотрит то на красноармейца, то на Лу, щеки ее зарделись». **Хъэбибэ и пIэм имыкIыжыфу итт, и фэр шэхум хуэдэу пыкIауэ, Апчарэрэ Иринэрэ шынауэ унэм кыицIэкIыртэкъым** [12, с. 291]. «Хабиба, не в силах сойти с места, стояла, побледнев как воск, Апчара и Ирина, испугавшись, не выходили из дома».

Помимо приведенных примеров, демонстрирующих использование глаз, губ и лица в целом, в описании эмоций (гнева, страха, расположен-

ности, радости и др.) человека широко используются и определенные движения: **Ар хэт и гум теуэнт, бжэр кыиузохри, бжэцхъэIум сыте-ту, сыкъэгубжыщашы, сызэцIокIэзызэ, дахэ-дахэу сымыпсэлъэфу...** [8, с. 394]. «Кто бы это потерпел, открываю дверь и, стоя на пороге, так разозлилась, что вся тряусь, не в состоянии что-либо сказать». **Мэру плъагъур кэпцIэнтIащ, саукIыну кэжIуащ жиIэри, и фэр пыкIауэ бзагуэ хъуным нэсащ** [14, с. 406]. «Мэр на глазах вспотел, думая, что его пришли убивать, побледнев, до онемения дошел». **Саримэ кэзыгъэуджэхэм хъыджэбзыр зэлэпахьрт, зы ицIалэм кыицIыхъэмэ, нэгъуэцIыи IэцIипхъуэтыжу, кыыхы-хъэ псоми Саримэ ягу зэрырихъыр ирагъэцIэну и Iэр якъузу ягъэузырти, хъыджэбзым и нэпсым кыизэпсэжыхъат** [15, с. 108]. «Танцевавшие с Саримой передавали ее из рук в руки, когда попадалась одному парню, другой обратно ее выхватывал, все кто присоединялся, чтобы показать, что она нравится, сжимали ей руки, причиняя боль и вызывая у девушки слезы». **Албияни гуфIэцауэ и жейбащхъуэр ицхъэцIокIри зымыхуапэу икIэ псыф цIыкIум Iэплэ хуеицI** [17, с. 9]. «И Албиян так обрадовался, что, прогнав сон, не одевшись, мокрого теленка обнимает».

Как можно наблюдать, в приведенных небольших текстах помимо описания часто дается лексическое обозначение эмоций, другими словами называется определенное состояние человека, а затем проявление его. Но это не обязательное условие при описании эмоций.

Подводя итог вышеизложенному, отметим, что в кабардино-черкесском языке существуют различные, имеющие свою специфику способы проявления эмоций, которые, в конечном счете, и образуют эмотивную лексику кабардино-черкесского языка. Каждая из указанных функций требует серьезного дальнейшего исследования.

Библиографический список

1. Кешоков А.П. Альхо // Собр. соч.: В 6 т. Т. 6. – Нальчик: Эльбрус, 2007. – С. 52–98.
2. Кешоков А.П. Комар // Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. – Нальчик: Эльбрус, 2006. – С. 385–389.
3. Кешоков А.П. Петух – сын утки // Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. – Нальчик: Эльбрус, 2006. – С. 474–494.
4. Кешоков А.П. Два вола // Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. – Нальчик: Эльбрус, 2006. – С. 414–417.
5. Кешоков А.П. Милосердие // Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. – Нальчик: Эльбрус, 2006. – С. 419–426.

6. Кешоков А.П. Путь // Собр. соч.: В 6 т. Т. 6. – Нальчик: Эльбрус, 2007. – С. 98–145.
7. Кешоков А.П. Грушевый цвет // Собр. соч.: В 4 т. Т. 3. – Нальчик: Эльбрус, 1985. – С. 405–771.
8. Кешоков А.П. Запах краски // Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. – Нальчик: Эльбрус, 2006. – С. 389–397.
9. Кешоков А.П. Корни // Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. – Нальчик: Эльбрус, 2006. – С. 3–371.
10. Кешоков А.П. Зеленый полумесяц // Собр. соч.: В 4 т. Т. 2. – Нальчик: Эльбрус, 1984. – С. 499–853.
11. Кешоков А.П. Ангел // Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. – Нальчик: Эльбрус, 2006. – С. 436–474.
12. Кешоков А.П. Сломанная подкова // Собр. соч.: В 4 т. Т. 3. – Нальчик: Эльбрус, 1985. – С. 207–405.
13. Кешоков А.П. Летающая тарелка // Собр. соч.: В 6 т. Т. 6. – Нальчик: Эльбрус, 2007. – С. 145–193.
14. Кешоков А.П. Дорогой гость // Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. – Нальчик: Эльбрус, 2006. – С. 397–408.
15. Кешоков А.П. Чудесное мгновение // Собр. соч.: В 4 т. Т. 1. – Нальчик: Эльбрус, 1984. – 600 с.
16. Шаховский В.И. Категория эмоций в лексико-семантической системе языка. – Воронеж, 1987. – 192 с.
17. Кешоков А.П. Долина белых ягнят // Собр. соч.: В 4 т. Т. 3. – Нальчик: Эльбрус, 1985. – С. 6–207.

УДК 808.2
Т 665

И.Ю. Третьякова

АСПЕКТЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Моделирование как метод широко применяется для изучения различных явлений, процессов. Во фразеологии моделирование используется в коннотативном, сопоставительном, функциональном аспектах. Одной из областей применения моделирования может стать окказиональная фразеология, где посредством моделирования процессов окказионального преобразования языковых фразеологизмов можно представить широкий ряд «продуктов» трансформаций – окказиональных вариантов и окказиональных фразеологизмов, выявить преобразовательный потенциал фразеологических единиц.

Ключевые слова: фразеологическая единица, окказиональный фразеологизм, приёмы окказионального преобразования фразеологизмов, трансформация, модель, моделирование.

Моделирование является одним из активно применяемых методов исследования широкого круга предметов и явлений действительности. Формы моделирования разнообразны и используются в различных сферах науки, производства, искусства и др. В лингвистике, в частности во фразеологии, моделирование как метод также применяется для исследования процесса образования ФЕ, их синхронного и диахронного функционирования. В общем представлении моделирование – это исследование объектов познания на их моделях. Модель (в переводе с латинского *modulus*) также понятие неоднозначное: это и мера, образец, норма, и схема, структура, знаковая система [13, с. 374].

Подобное разнотолкование слов «модель» и «моделирование» свидетельствует о неоднозначном понимании процессов, связанных с моделируемостью, объектов и результатов моделирования.

Неоднозначно трактуются модель и моделирование во фразеологии. На этапе становления фразеологии как науки и выделения фразеоло-

гизма как специфической языковой единицы вопрос о моделировании фразеологизма касался процессов образования фразеологических единиц (далее ФЕ). Далеко не все учёные признавали в принципе возможность моделирования во фразеологии. Так, Н.Н. Амосова, И.И. Чернышёва, утверждая, наряду с другими фразеологами, положение об идиоматичности, устойчивости фразеологического знака, отвергали тезис о предсказуемости построения, появления фразеологизмов (см. мнение И.И. Чернышёвой: «Построение структурно-семантической модели во фразеологии – задача неосуществимая» [14, с. 41]). Невозможность моделируемости фразеологизма, по мнению Н.Н. Амосовой, обусловлена тем, что каждый фразеологизм имеет своё индивидуальное, неповторимое значение, и не представляется реальным создание таких моделей, которые могли бы предсказать этот индивидуальный семантический результат [2, с. 10]. Иное мнение о моделируемости фразеологизмов высказывал С.Г. Гаврин, признавая, что, с одной стороны,

«механизм образования различных языковых единиц — это своеобразный «чёрный ящик»: он недоступен непосредственному наблюдению», а с другой стороны — что «познание его возможно путём моделирования этого процесса» [4, с. 164]. Смоделировать процесс образования ФЕ попытался Ю.Я. Бурмистрович. Предполагая, что «модель образования первичных языковых единиц представляет собой план умственной деятельности человека по образованию таких единиц», учёный предложил в качестве версии следующий алгоритм (этапы) образования фразеологизмов: 1) подготовка идеального содержания к лексическому объективированию; 2) выбор мотивировочного средства; 3) выбор производящего; 4) выбор способа фразеобразования; 5) добывание звуковой оболочкой; 6) сцепление объективированного идеального содержания с добытой звуковой оболочкой [3, с. 117]. Учёный считал, что образование ФЕц можно представить следующим образом: «В голове у человека должны иметься знания о закономерных соответствиях между типами значений фразеологизмов и типами их структур, а также между типами семантических взаимоотношений между фразеологизмами и их «производящими». Знания такого рода и есть модели образования фразеологизмов, и процесс образования фразеологизмов осуществляется с использованием этих знаний» [2, с. 11].

В более поздних работах моделируемость во фразеологии признаётся как факт; учёные исследуют собственно структурные и структурно-синтаксические модели фразеологизмов. Однако изучение фразеологического моделирования предпринимается в иных аспектах. Само понятие моделирования затрагивает уже не столько протекание фразеобразовательных процессов, сколько процессы типологии фразеологических единиц и установление универсальных характеристик фразеологических систем разных языков. Так, А.Д. Райхштейн разработал метод фразеологического моделирования при сопоставлении немецкой и русской фразеологии [9]. (См. также исследования Ю.П. Солодуба [10], В.П. Губарева [5], М.Ф. Палевской [8]).

Процессы фразеологической моделируемости рассматриваются в работах В.М. Мокиенко. Фразеологическую модель учёный понимает как «структурно-семантический инвариант устойчивых сочетаний, схематически отражающий относительную стабильность их форм и семанти-

ки» [7, с. 43]. Выявление фразеологических моделей базируется на внутренней форме (исконной мотивировке) фразеологизмов, обусловлено взаимодействием внутренней формы и целостной семантики фразеологических единиц; при этом составляются ряды фразеологизмов, объединённые сходством семантики и внутренней формы. Так как моделирование предполагает схематизацию, определённое отвлечение от конкретной формы и значения фразеологизма, то и модели фразеологизмов есть некие структурно-семантические схемы, под которые «подпадают» определённые фразеологизмы. Так, например, во фразеологическом ряду с общим значением 'бить, наказывать' автор выделяет несколько структурно-семантических моделей: «глагол *дать* + существительное или его перифраза со значением 'удар': *дать порку*, *дать пощёчину*; «глагол со значением 'ударить' + существительное или сочетание, обозначающее орудие удара: *огреть дубинкой*, *хватить плетью*; «глагол со значением 'ударить' + существительное или предложное сочетание, обозначающее направление удара: *заехать в морду*, *наколотить зашивок* и т.д. В.М. Мокиенко предлагает использовать метод структурно-семантического моделирования для выявления фразеологических моделей в русском литературном языке, диалектах и в других (в первую очередь — славянских) языках; такое исследование позволяет определить вариативный диапазон фразеологизма и разграничить вариативность и синонимию фразеологических единиц; составление фразеологических моделей и анализ фразеологических рядов способствуют определению (реконструированию) исходной фразеологической модели, созданию максимально точного этимологического комментария фразеологизма; фразеологическое моделирование направлено на выявление особенностей образования фразеологических единиц и их функционирования.

Иную концепцию фразеологической модели предлагает А.М. Мелерович. По мнению учёного, «каждая ФЕ как элемент системы языка представляет собой смысловую схему, структурно-семантическую модель, наполняющуюся в различных контекстах индивидуализированным смысловым содержанием. Это содержание конкретизируется применительно к разнообразным ситуациям в границах, определяемых параметрами смысловой схемы фразеологизма, его семантической структуры в системе языка» [6, с. 104].

Моделью в этом случае признаётся фразеологический инвариант – единица языковой системы. Фразеологический инвариант существует в сознании носителей языка как языковая фразеологическая единица, абстрагированная от конкретных ситуаций, как языковая единица, способная характеризовать типическую ситуацию, выразить типизированную характеристику лица, предмета, явления. Фразеологический инвариант воплощается в узуальный фразеологизм, максимально приближенный к инварианту в значении и форме или получающий смысловые нюансы, обусловленные особенностями ситуации общения, контекстом. (См. точку зрения Н.Ф. Алефиренко на значение и смысл ФЕ: «Языковой знак, с одной стороны, обладает значением, являющимся инвариантным, узуальным и обязательным аспектом его плана содержания, а с другой стороны, употребляясь в конкретном речевом акте, языковой знак приобретает вполне конкретный, нередко уникальный смысл, который в его плане содержания оказывается величиной вариативной, окказиональной» [1, с. 83].)

Итак, если под фразеологической моделью понимать фразеологическую единицу-инвариант, а соответствующие в речи (текстах) фразеологизмы как ряд фразеологических вариантов, наполняющих фразеологическую модель (со всеми их семантическими приращениями), то есть смысл говорить об окказиональном моделировании, то есть о построении различных окказиональных вариантов ФЕ, новых, речевых окказиональных фразеологизмов, имеющих в качестве деривационной основы фразеологическую единицу-инвариант, об описании широкой окказиональной фразеологической парадигмы, что, в конечном счёте, будет способствовать выявлению преобразовательного потенциала фразеологических единиц.

Фразеологическая модель-инвариант, становясь «образцом», по сути выполняет роль деривационного основания – той единицы, обладающей закреплённой в языке семантикой, коннотацией, образностью, семантической структурой, «отталкиваясь» от которой, авторы текстов при помощи приёмов окказионального преобразования ФЕ и создают окказиональные варианты и окказиональные фразеологизмы. (Описание такой окказиональной парадигмы имеет сходство с описанием словообразовательных гнезд в лексике, где от непроемного слова посредством различных способов словообразования образуются ряды

производных слов и – в конечном счёте – словообразовательное гнездо. [см. 11] Попытку описания словообразовательной системы как организованной совокупности реализованных и потенциальных слов предпринял И.С. Улуханов; учёный исследовал возможности системы языка по окказиональному заполнению узуально не реализованных единиц [12]).

Определяя моделью любую языковую ФЕ-инвариант, носитель языка образует на основе этого инварианта различные речевые варианты и окказиональные фразеологизмы. Такое окказиональное фразеологическое преобразование происходит в речи в большинстве случаев намеренно, авторы текстов (речи) производят разнообразные трансформации разных фразеологизмов. Исследователь языка, опираясь на наблюдения на функционирующими в речи преобразованными языковыми ФЕ, может не только делать выводы о способах трансформаций, фразеологических потенциях и структурно-семантических особенностях трансформов, но и попытаться составить окказиональную парадигму того или иного языкового фразеологизма; такая парадигма представляет собой совокупность окказиональных вариантов и окказиональных фразеологизмов, которые потенциально могут появиться (или уже имели место быть) в различных речевых реализациях. Для составления такой парадигмы необходимы: 1) знания особенностей семантики и структуры языковой ФЕ; 2) знания приёмов окказионального преобразования ФЕ; 3) прогнозирование авторских интенций, обуславливающих окказиональные трансформации. В идеале такая парадигма может быть представлена как организованная совокупность реализованных и потенциальных единиц. При этом заключение о возможности / невозможности существования единиц может делаться на основе изучения реализованных единиц, степени их распространённости, продуктивности и отношений между ними.

Как показали исследования фразеологизмов, функционирующих в речи, наблюдается обусловленность характера и частотности преобразований ФЕ спецификой фразеологической семантики и структуры [см. 6]. Языковые фразеологические единицы (= фразеологические модели), имеющие различия в семантике и структуре, обладают разным преобразовательным потенциалом. Активность / пассивность фразеологических преобразований зависит от их (фразеологизмов)

грамматической структуры, синтаксической модели, изоморфизма содержания и формы, образности и некоторых «частных» семантических и образных особенностей.

Библиографический список

1. Алефиренко Н.Ф. Спорные проблемы семантики. – М.: Гнозис, 2005.
2. Бурмистрович Ю.Я. Образование фразеологизмов как процесс, осуществляемый по моделям (к постановке вопроса) // Вопросы семантики фразеологических единиц (на материале русского языка). Част I. Тезисы докладов и сообщений. – Новгород, 1971. – С. 9–12.
3. Бурмистрович Ю.Я. Основные моменты образования фразеологизмов // Системные связи и отношения фразеологизмов. Сб. науч. тр. – Свердловск, 1989. – С. 114–122.
4. Гаврин С.Г. Фразеология современного русского языка в аспекте теории отражения. – Пермь, 1974.
5. Губарев В.П. К проблеме семантики устойчивых словесных комплексов как сложных знаков прямой и косвенной номинации // Семантическая структура слова и фразеологизма. – Рязань, 1980. – С. 40–46.
6. Мелерович А.М. К вопросу о системной обусловленности индивидуально-авторских преобразований семантической структуры фразеологических единиц // Фразеологизмы в системе языковых уровней. – Ленинград, 1986. – С. 104–113.
7. Мокиенко В.М. Славянская фразеология. – М.: Высшая школа, 1980.
8. Палевская М.Ф. Основные модели фразеологических единиц со структурой словосочетания в русском языке XVIII века. – Кишинёв, 1971.
9. Райхштейн А.Д. Сопоставительный анализ немецко-русской фразеологии. – М.: Высшая школа, 1980.
10. Солдуб Ю.П. Русская фразеология как объект сопоставительного структурно-типологического исследования (на материале фразеологизмов со значением качественной оценки лица). – М.: МГПИ, 1985.
11. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка. В 2-х т. – М.: Русский язык, 1985.
12. Улуканов И.С. Единицы словообразовательной системы русского языка и их лексическая реализация. – М.: ИРЯ РАН, 1996.
13. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989.
14. Чернышёва И.И. Фразеологическая система немецкого языка. – М.: Высшая школа, 1970.

УДК 801

Е.В. Цветкова

К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИИ КОСТРОМСКИХ ТОПОНИМОВ (на материале топонимии междуречья Покши и Мезы)

Костромская топонимия неоднородна, что проявляется в характере номинации, принципах и способах номинации, структуре и образовании, фонетической и грамматической оформленности, особенностях функционирования. Микротопонимы и топонимы отличаются степенью известности, условиями, объемом и диапазоном функционирования, сферой употребления. Типология костромской топонимии строится на таких характеристиках названий географических объектов, как степень их приближенности к именам собственным, характер обозначаемых ими объектов, значение, особенности их возникновения, структура, способ образования, специфика употребления в речи.

Ключевые слова: ономастика, топоним, микротопоним, имя собственное.

Характеристика топонимов и микротопонимов, как наименований, занимающих особое положение в системе имен, основывается на общепринятом определении имен собственных как слов, служащих для индивидуализации, выделения какого-либо объекта среди других объектов. Основное назначение этих обладающих специфическим значением слов – называть, именовать.

Топоним как лексическая единица может нести как минимум, так и максимум информации. Называя географический объект, топоним указывает, что данный объект обладает именем, – это и составляет минимальную информацию. К максимальной информации относят диахроническую информацию и функциональные типы информации. Диахроническая информация, содержащая заключенные в топонимии языковые

данные, может быть получена при специальном лингвистическом исследовании (языковая принадлежность слова или имени, от которого образован топоним). К функциональному типу относится информация, касающаяся связи географических названий с объектом (данные о характере объекта, к которому относится топоним, комплекс сведений о самом объекте). Последнее представляет собой наиболее индивидуальную и непосредственную часть информации, меняющуюся в зависимости от изменения социального статуса объекта, его роли в жизни человека и отношения человека к объекту.

Принадлежность к разряду имен собственных значительной части рассмотренных нами топонимов междуречья Покши и Мезы не вызывает сомнения. В данном случае речь идет о наименованиях крупных объектов, в основном известных за пределами небольшого замкнутого пространства. Такие названия обычно нанесены на географические карты. Это одно из отличий топонимии от микропонимии – совокупности названий мелких географических объектов (лугов, полей, лесов, болот, озер, ручейков, мостов, кустов и т.д.), неизвестных обычно за пределами определенной топонимической системы (одной деревни, нескольких деревень, деревни и ее окрестностей и т.д.). Такие наименования, как правило, не нанесены на карты. Они сохраняются, передаются в устной форме из поколения в поколение, подчас видоизменяясь или вовсе исчезая из речевого оборота.

Поскольку обозначения малых объектов менее формализованы, микропонимы близки к именам нарицательным. Часто они находятся на пути к превращению в имена собственные. Такие наименования, как Пруд, Мост, Горка, За дорогой и т.п., уже не являются именами нарицательными, но еще не стали настоящими именами собственными, то есть занимают речевой ярус, промежуточный между именами нарицательными и именами собственными. Часть подобных наименований проходит этот путь и занимает свое место в ряду имен собственных, но большинство таких названий так и остается в промежуточном положении. В данном случае считаем приемлемым применить к их характеристике понятие индивидуальной дескрипции [3, с. 50], описания, то есть словесной идентификации отдельных предметов путем называния свойств или комплексов свойств, принадлежащих исключительно этим предметам.

Индивидуальные дескрипции имеют в естественных языках функцию, аналогичную функции имени собственного, – обозначение в речи определенного индивидуального предмета, выделенного из всего остального мира. Индивидуальная дескрипция описывает предмет, определяя круг его черт, что позволяет его идентифицировать, так как ни один другой предмет на свете не обладает таким комплексом черт предмета даже тогда, когда наименование состоит из нескольких слов. Выделяются индивидуальные дескрипции бесконтекстные (однодесигнатные) и контекстные (многодесигнатные). Первым не требуется контекст для идентификации десигната, а вторые выполняют функцию отождествления только в соответствующем словесном и ситуационном контексте. Индивидуальная дескрипция – это описание ее десигната (объекта). Индивидуальная дескрипция выступает вместо имени собственного (имена собственные не описывают обозначенного ими предмета) в следующих случаях: когда единичный предмет не имеет имени собственного; когда предмет имеет имя собственное, но оно не известно говорящему; когда предмет, о котором идет речь, имеет имя собственное и оно известно говорящему, но он предпочитает употреблять дескрипцию, например, с целью назвать те или иные свойства этого предмета.

Выступая в роли имени собственного, индивидуальная дескрипция выполняет двойную функцию: является названием десигната и его описанием. Индивидуальная дескрипция с течением времени может терять черты дескрипции и превращаться в имя собственное. Поскольку собственные имена и аппеллятивы в языке не отделены друг от друга резкой границей, происходит их постоянное взаимодействие как процесс пополнения нарицательных имен за счет собственных (аппеллятивизация) и наоборот – собственных имен за счет нарицательных (онимизация), подтверждающий принцип диалектики о всеобщем развитии, исключающем в определенных случаях «или-или», и, конечно, наличие индивидуальных дескрипций, значение которых со временем тоже способно претерпевать изменения. Роль индивидуальной дескрипции более свойственна микропонимам. Таким образом, микропоним – это в какой-то степени условное собственное название, квазитопоним.

В соответствии с указанными выше наблюдениями топонимы изучаемой территории можно разделить на три группы:

1. Собственно топонимы – наименования, принадлежность которых к именам собственным неоспорима. В первую очередь это гидронимы (например, реки Волга, Покша, Шача, Танга, Сеньдега) – наиболее устойчивые звенья любой топонимической системы. Г.П. Смолицкая в работе «Гидронимия бассейна Оки» пишет: «Значение данных гидронимии в изучении древнейших судеб того или иного народа, его языка, истории, формирования и развития его цивилизации огромно, поскольку велика роль водных источников в жизни народа, особенно на первоначальной стадии его развития» [4, с. 1]. Достаточно устойчивыми по сравнению с другими типами топонимов являются также ойконимы, в том числе названия деревень, существующих несколько столетий (например: деревни Воробьёво, Иконниково, Следово, Шишкино, Бохино, Буртасово и т. д.).

2. Функционально слабые топонимы – названия, созданные по типу аппеллятив + «определение», образованное на основе проприального имени (нечто среднее между первой и второй группами). В наших материалах это, например, Семеновская горка, Литвиновские поля, Жаровское болото, Бедринские кусты, Буртасовская дорога, Дарьин угол, Палашкин омут, Володинская дорога и т.д. Это микротопонимы, наиболее распространенные в любом топонимическом пространстве, – менее устойчивые звенья топонимической системы. Такие наименования известны меньшему количеству людей, редко выходят за пределы своей небольшой топонимической системы и, что не менее важно, способны быстро изменяться в связи с изменением окружающей действительности (смена владельца объекта, изменения расположенного поблизости другого объекта и т.п.).

3. Топонимы, образованные на основе аппеллятивов, – наименования, занимающее промежуточное положение между именами нарицательными и именами собственными. Они уже не имена нарицательные, по крайней мере, для своей топонимической системы, но еще и не имена собственные, так как содержат элементы описательности, а возможно, они никогда и не станут именами собственными. Например: Родник, Вышка, Ёлочки, Мост, Кленки, Берёза, Пруд, Ямы, Овражек, Бочаги, Гать, Горка и т.д.).

Вопрос о принадлежности наименований третьего типа к микротопонимам является спорным. Мы придерживаемся той точки зрения, в соот-

ветствии с которой некоторые имена нарицательные в связи с особыми условиями употребления в узком замкнутом пространстве выполняют роль топонимов (микротопонимов). Выбор данной точки зрения основан на выводах, сделанных в результате многолетних наблюдений за речью сельских жителей и личного участия в речевом общении с применением подобных наименований. Разумеется, не каждое имя нарицательное способно стать микротопонимом. Являясь исключительно неофициальными, возникая в результате естественной номинации, микротопонимы в разной степени близки к именам собственным, имеют сходство с аппеллятивами, однако в пределах данного узкоязычно-речевого пространства именами нарицательными уже не являются. Значительную часть таких названий мы можем характеризовать как топонимы-«ориентиры». Подобные названия могут получить статус имени собственного лишь в том случае, если они сохранят свое право на существование в случае исчезновения обозначаемого ими объекта. Однако следует учитывать и то, что нельзя автоматически вычеркивать из разряда топонимов наименования, исчезнувшие вместе с обозначаемыми ими объектами, так как этот процесс является подчас делом случая.

Самый яркий пример близости к имени нарицательному в микротопонимии рассматриваемого региона – обилие предложно-падежных конструкций: лес За прудом, лес За линией, ягодник За дорогой, поле За остановкой, место У берёзы и т.д. Количество названий по модели «предлог + существительное в косвенном падеже» (обычно они обозначают направление, обстоятельство места) многочисленно, но они и менее устойчивы, чем названия крупных объектов.

Являясь частью топонимической системы, микротопонимы, как и топонимы, призваны точно обозначать географический объект, выполнять локализующую, конкретно-географическую функцию. Микротопонимы и топонимы обладают как общими, так и отличительными чертами. Общими чертами следует считать системную организацию топонимии и микротопонимии, их непосредственную обусловленность внеязыковыми факторами, варьирование в речи, наличие в структуре значения не только номинативности, но и эмоционально-экспрессивной окрашенности, образование составных конструкций и т.д., однако вариативность более ярко проявляется в мик-

ротопонимии, то же можно сказать и об эмоционально-экспрессивной окрашенности и наличии составных конструкций.

Микротопонимии свойственна большая способность впитывать в себя особенности диалекта, так как они функционируют практически исключительно в устной речи, обслуживая потребности небольшого количества людей, являясь неофициальными названиями объектов. Микротопонимы и топонимы отличаются степенью известности, условиями, объемом и диапазоном функционирования, сферой употребления. Однако микротопонимия является частью топонимии в целом, и провести четкую границу между топонимами и микротопонимами трудно. Топонимы системы и микротопонимы, как составная часть топонимии, взаимообусловлены, находятся в постоянном взаимодействии.

Топонимия изучаемой территории неоднородна, что проявляется в ряде признаков: в особенностях функционирования, в характере номинации, в структуре и образовании, в фонетической и грамматической оформленности, в принципах и способах номинации.

Топонимы исследуемого нами региона по характеру обозначаемых ими объектов делятся на следующие типы:

1) *ойконимы* – наименования любых поселений, в том числе *колонимы* – поселения сельского типа (например, деревни Анохино, Бажурино, Болото, Буртасово, Васильково, Головцино, Жданово, Иевлево, Калинки, Леоново, Литвиново, Мартемьяново, Никольское, Першутино, Поповка, Романово, Следово, Фофаново, Шишкино);

2) *гидронимы* – наименования водных объектов, в том числе а) *гелонимы* – названия болот, заболоченных мест (Алексинский переезд, Буртасовское болото, Володинское болото, Востороженское болото, Галкино, Глаз, Жаровское болото, Заднее болото, Карман, Михайловское болото, Штаны); б) *потамонимы* – наименования рек (Меза, Берёзовка, Покша, Чёрная, Юронка); в) *лимномы* – названия озёр и прудов (Баринов пруд, Ближний пруд, Воробьёвский пруд, Дальний пруд, Следовский пруд, Филипцевское озеро, Школьный пруд); г) *мутонимы* – названия омутов и других мест на реках (Чёртов омут, Палашкин омут, Семёновский омут, Литвиновский омут); д) *спелеонимы* – названия колодцев, родников (Володинский родник, Калининский родник, Семёновский родник, Литвиновский родник, Романовский родник, Следовский колодец);

3) *агроонимы* – названия земельных наделов, покосов, полей, пашен (Буртасовские поля, Васильковское поле, Васильевых полоска, Воробьёвские поля, Жаровские поля, Первомайские поля, Семёновские поля, Следовский покос, покос Болото);

4) *дрионимы* – названия лесов (Володинский лес, Бедринские кусты, Васильковский лес, Буртасовский лес, Бедринские перелески);

5) *дромонимы* – названия путей сообщения (Буртасовская дорога, Калининская дорога, Следовская дорога, Романовская дорога);

6) *оронимы* – наименования элементов положительного и отрицательного рельефа земной поверхности, то есть любого орографического объекта (Бажуринский овраг, Литвиновская горка, д. Холм, Семёновская горка);

7) *хоронимы* – собственные имена любых территорий, областей, районов (Костромская область, Судиславский район, Костромской район, Красносельский район).

Топонимы перечисленных типов в зависимости от особенностей образования можно разделить на следующие группы:

1) *агиотопонимы* – топонимы, образованные от любого агионима – имени святого (Никольское, Никола-Залужье);

2) *антропотопонимы* – топонимы, образованные от антропонимов – имен, отчеств, фамилий, прозвищ (ручей Антоновка, д. Романово, д. Семёновское, д. Андрейково, Агашкин хутор);

3) *кваликативные топонимы* – определённые топонимы, которые содержат определение объекта, указание на его признак, качество, и термины, называющие сам объект (р. Чёрная, д. Село, д. Болото, д. Высоково, д. Починок);

4) *ландшафтные топонимы* – топонимы, называющие любой объект ландшафта (д. Болото, д. Болотово, д. Подлесье, д. Холм);

5) *посессивные топонимы* – топонимы, указывающие на принадлежность данного объекта его владельцу (д. Куломзино – селение, принадлежавшее помещикам Куломзиным, д. Зиновьево – собственность помещиков Зиновьевых, хутор Уткина, Павлов хутор, хутор Сермуса).

И соответственно: *микроройконимы* – неофициальные названия поселений (д. Баландиха – часть деревни Калинки); *микрогидронимы*, в том числе *микрпотамонимы* (ручей Ивачевка, Ручей), *микромутонимы* и названия мест на реках (Богачи, Мельница, Шишка, Омут), *микрогелонимы* (За Жарами, Заднее болото, Гать, Болото),

микроспелеонимы (Ключ, Родник, Колодец, Школьный колодец), *микрolimнонимы* (Барин пруд, Дальний пруд, Ближний пруд, Леснический пруд, За школой пруд); *микродринонимы* (Аллея, Баня Горушка, Горушка, Белый Камень, Берёзки, Ёлочки, Кленки); *микроагроономы* (Барское поле, Загониха, Мельнишный луг, Напобегах, Наминалиха, Поручица, Прудовые поля, Солотная, Тринки, Труба, Три дороги); *микродромонимы* (Бетонка, Выгон, Гать, Долгая дорога, Яшкины преходы); *микрооронимы* (Баран, Груздиха, Стуловский овраг, Полоха, Шишка) и т.д.; но, разумеется, наблюдаем отсутствие микротопонимов, например в хоронимии, а топонимы-ориентеры свойственны в основном микротопонимии.

В системе собственно топонимов междуречья Покши и Мезы преобладают комонимы, а в системе микротопонимов – микродринонимы, микроагроономы, многочисленны микродромонимы, микрогидронимы, малочисленны микроурбанонимы (по причине незначительного количества улиц в сельских поселениях), а также менее многочисленные микрооронимы (по причине небольшого количества выделяющихся возвышенностей и низин, относительной ровности рельефа).

Для микротопонимии характерно отражение характера объекта в самом названии путем употребления географического термина: Верина горка, Долгая дорога, Вшивый бочаг, Леснический пруд, Стуловский овраг и т.п.

По отношению к обозначаемому объекту имена собственные, в том числе и топонимы, различны по структуре, по значению, по способу образования и употреблению:

1. По структуре: 1) *одноосновной топоним* – наименование, имеющее одну основу (Пруд, Берёза, Гать, Родник); 2) *топоним-словосочетание* – любое наименование, имеющее форму словосочетания, беспредложного или предложного (Большие Жары, Володинский родник, болото За Жарам, лес За дорогой); 3) *эллиптический топоним* – форма собственного имени, образующаяся в результате опущения одного из слов или одной основы, входящих в дву- или многословное имя (Дальний пруд – Дальний, д. Спас-Залесье – Залесье). Топонимы-фразы и ассимилированные имена не характерны для изучаемой топонимии.

2. По значению: 1) *экспрессивные топонимы* (эмоционально-оценочные, «говорящие») – то-

понимы, содержащие эмоциональную оценку объекта, наименования-характеристики (р. Чёрная, Вшивый бочаг, Чёртов омут, Чёртова горка, Сопливая горка); 2) *оппозитивные топонимы* – топонимы-сочетания ничем не связанных компонентов, организованных по типу приложения и слова, к которому оно относится (с. Спас-Залесье, с. Никола-Залужье).

3. По способу образования: 1) *первичное имя (примарное)* – наименование, возникшее из апеллятива и имеющее форму, идентичную с апеллятивом (Брод, Болото, Холм, Бугор, Горка, Дол); 2) *метафорическое имя* – название, основанное на метафоре (ул. Скворечники (неофиц.), место Шишка, места в болоте Глаз, Карман, возвышенность Гребень).

4. По способу употребления, функционирования: *мемориальное имя (меморатив, имя-посвящение)* – наименование, данное в память о ком-либо или о чём-либо (наиболее распространено в названиях колхозов – колхоз Ворошилова, колхоз «Первое Мая», колхоз имени Октября; парк Победы, аллея Памяти, аллея Алексея Анисимова).

Для сферы функционирования топонимов характерны разные диапазоны – от официальных до различных оттенков, вплоть до грубых, разговорно-бытового характера речи: 1) *официальные и неофициальные топонимы* – различные формы одного имени в официальном и бытовом употреблении (офиц. ул. Новая – неофиц. Скворечники, Помойная, Грязная, Помойка); 2) *литературные и диалектные варианты* – различные формы одного имени в литературном и диалектном употреблении (это касается в первую очередь антропонимов: Ксения – Аксинья – Аксиньин хутор, Оксиньин хутор; Агафья – Агашка – Агашин хутор, Агашкин хутор); 3) *стилистические варианты* – различные формы имени, обусловленные жанром речевого произведения, целью высказывания (Агашин хутор – Агашкин хутор; Юра – Юрка – д. Юркино; мельницы Романиха, Куломзиха, Лубениха; Яша – Яшка – Яшкины переходы); 4) *хронологические варианты* – изменение формы имени с течением времени (Следова – Следово, Бургасова – Бургасово) и т. д.

Десигнат имени собственного может подвергаться важным изменениям, а имя собственное, помимо того, может употребляться без изменения своего звучания, однако десигнат обозначает (Иванов выгон – выгон рядом с домом, в котором когда-то жил Иван; владелец дома сменился, а на-

звание сохранилось). Встает вопрос, существует ли граница, до которой предмет может изменяться, в то время как данное ему ранее имя собственное и дальше его обозначает. Такая граница существует, однако ее нельзя четко провести для всех названий, тем более если учесть особенности употребления топонимов разными возрастными группами. Название может исчезнуть вместе с исчезнувшим предметом, может продолжать функционировать в речи употреблявших его когда-то людей, постепенно заменяясь другими названиями, однако может и сохранить свое название, несмотря на полное несоответствие с десигнатом.

Значительная часть топонимического материала исследуемого региона представляет собой индивидуальные дескрипции. То, чем мы опери-

руем, является по сути дела квазитопонимами. Однако мы называем топонимами все исследуемые наименования, поскольку, несмотря на разделение на топонимы и микротопонимы, они выполняют роль топонимов.

Библиографический список

1. Березович Е.Л. Семантические микротопонимы как факт номинации. – М., 1991. – С. 75.
2. Жучкевич В.А. Общая топонимика. – Минск, 1968. – 289 с.
3. Grodzinski E. Zarys ogolnej teorji imion wfasnych. – W-wa: Panstw. wyd-wo nauk, 1973.
4. Смолицкая Г.П. Гидронимия бассейна Оки. – М., 1980.

УДК 372.8

И.В. Шведова

ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПАДЕЖНОЙ СИСТЕМЫ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

В статье рассматривается развитие падежной системы немецкого и русского языков в историческом аспекте. Автором дается определение понятия падеж, рассматривается падежная эволюция, тенденции развития аналитизма и синтетизма в падежной системе немецкого и русского языков, а также дается характеристика падежа с точки зрения развития современных немецкого и русского языков. Полученные результаты доказывают, что при рассмотрении падежа речь должна идти о падежной системе в целом, воплощать взаимосвязь всех ее членов, т.е. всех отдельных падежей языка.

Ключевые слова: падежная система, аналитизм, синкретизм, падеж, морфология.

Вопросы падежной семантики, падежных функций, морфологической структуры падежа, взаимодействия падежных форм до сих пор вызывают большой интерес ученых. От выяснения этих вопросов в большой степени зависят обоснование тенденций языкового развития и закономерностей функционирования языка в его данном состоянии. В нашей статье мы хотели бы показать обусловленность современной падежной системы немецкого языка.

Хотя категория падежа присуща многим языкам, она по-разному вписана в их системы и получает внешне очень разное выражение, в зависимости от структурного типа и внутренней специфики языка.

Категория падежа была объектом многочисленных исследований как в германистике, так и в общем языкознании. Вместе с тем в современной науке существует большое количество различных, нередко прямо противоположных взгля-

дов на падеж в целом и на отдельные аспекты его в частности. Наличие «узких мест» во всех известных падежных доктринах заставляет языковедов вновь и вновь возвращаться к проблеме падежа и искать пути совершенствования имеющихся теорий или вырабатывать собственные.

Вследствие исторического родства индоевропейских языков, падежная система немецкого языка имеет ряд общих черт с падежной системой других индоевропейских языков, в том числе, с падежной системой русского языка. Но на фоне этой общности ясно выступает их своеобразие [3, с. 245–246]. Это своеобразие проявляется и в количестве падежей, и в круге значений употребления каждого падежа.

Термин «падеж» и понятие, связанное с ним, восходит к античной науке. Но вначале он употреблялся в значении, совершенно отличном от современного. Аристотель под названием «падеж» (ptosis – «падение») имел в виду всякого

Таблица 1

И-е праязык	Dativ	Lokativ	Instrumentalis	Ablativ	Genitiv
Санскрит	Dativ	Lokativ	Instrumentalis	y ā-основ Genitiv	
Латинский	Dativ	Ablativ			Genitiv
Греческий	Dativ			Genitiv	

рода изменения как имени, так и глагола, причем падежом называлась не основная, исходная форма слова, а только его производная косвенная форма. В своей «Поэтике» он писал, что падеж имени или глагола – это обозначение отношений по вопросам «кого», «кому» и т.п. Оно считал, что это обозначение единства или множества, например «люди» или «человек», или отношений выразительности, например вопрос, приказание «пришел ли», «иди». Это глагольные падежи, соответствующие глагольным отношениям [1, с. 68].

Более поздние грамматисты сузили и уточнили круг употребления слова «падеж». Так, стоики стали уже относить термин «падеж» только к изменению имени, они же включили и именительный падеж в число форм, называвшихся падежом. Названия же падежей принадлежат стоикам, которые через александрийских, а затем латинских грамматистов приобрели всеобщее употребление у самых различных народов. Позже римские грамматисты, заимствовав у греков грамматическую систему в целом, приспособили также и греческую систему падежей к особенностям латинского языка. В результате этого приспособления римские грамматисты дополнили перечень одним падежом, которого в греческом языке не было. Этот падеж не имел вначале особого наименования. Так, Варрон называет его просто *casus sextus* «шестой падеж». И только у Квинтилиана он получает особое название *ablatus*.

Понятие падежа, система падежей и связанная с этим специальная терминология постепенно переходят от греков к римлянам и другим народам, приспособляются к различным и разнотипным языкам. Часто это приспособление оказывается удачным, учитывающим специфические особенности того или иного языка, своеобразие его грамматического строя (например, в русском языке); иногда же это приспособление носит характер совершенно некритического, слепого подражания.

Современная падежная система немецкого языка обусловлена всей его историей. Это единственный язык среди современных германских

языков, сохранивший четыре члена в своей падежной системе (Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ). Они образовывали законченную падежную систему уже в древненемецком, три других падежа – Lokativ, Ablativ и Instrumentalis – были по своему значению наречиями.

В современном русском языке шесть падежей: именительный, родительный, дательный, винительный, творительный и предложный, из них именительный называется прямым, а все остальные косвенными. По мнению В.В. Виноградова из шести падежей в современном русском языке, вследствие богатства значений (и отчасти по происхождению), родительный и предложный можно было бы рассматривать как объединение, по крайней мере, двух падежей в каждом из них [2, с. 137].

В историческом аспекте определяющими оказались два процесса падежной эволюции – синкретизм и аналитизм. Явление синкретизма многогранно представлено в различных индоевропейских языках, оно является одной из форм языкового поведения и заключается в конвергенции языковых единиц в плане выражения (структурный синкретизм) или в плане содержания (функциональный синкретизм). Синкретизм видоизменяет структурное оформление и функционирование различных парадигматических звеньев, оно ведет к сокращению соответствующих парадигматических звеньев или парадигматических рядов.

Была создана устойчивая схема эволюции падежа как движения от исконно многопадежной морфологии к ее редуцированным вариантам, обязанным своим появлением падежному синкретизму.

Наглядно это представлено в схеме (см. табл. 1), данной Г. Хюбшманом [8, s. 51].

Очевидно, тенденция к падежному синкретизму зародилась в праязыке, но активно она начала проявляться позже, в отдельных языковых группах, с определенной спецификой в каждом языке.

Одновременно, видимо, зарождалась тенденция к аналитизму, захватившая в первую очередь локатив, аблатив и инструменталис, т.е. падежи, которые раньше других стали давать синкрети-

Таблица 2

И-е праязык	Dativ	Lokativ	Instrumentalis	Ablativ	Genitiv
Санскрит	Dativ	Lokativ	Instrumentalis	y ā-основ	Genitiv
Русский	Dativ		Instrumentativ		Genitiv
Латинский	Dativ	Ablativ			Genitiv
Греческий	Dativ			Genitiv	
Немецкий	Dativ			Genitiv	

ческие слияния. В работах И. Даль отмечается, что эти три падежа изначально отличались от остальных тем, что были по своей сути локальными наречиями и могли вступать в сочетания с предлогами [6, s. 137; 7, s. 254].

На это же указывает и В. Шмидт: «Синкретизм наблюдается особенно в падежах, которые часто соединяются с предлогами» [10, s. 122–123]. Следовательно, уже индоевропейская падежная морфология включала в себя синтетическую и аналитическую подсистемы. То есть, с одной стороны развивался падежный синкретизм, ведущий к редукции исходной индоевропейской падежной системы и к появлению ее сокращенных вариантов в отдельных языках. С другой стороны, перестройка изнутри стимулировала появление аналитических падежей, существовавших с «чистыми» синтетическими падежами. В истории немецкого языка это складывается в сложную проблему взаимодействия чистых (грамматических) падежей с предложными сочетаниями.

В современных германских языках в области падежа сложилась ситуация, когда можно наблюдать различные стадии движения падежной системы по пути ее редукции: от весьма архаичного исландского типа через падежную систему немецкого языка к совершенно новому аналитическому типу английского языка.

Но именно о немецкой падежной системе правомернее говорить как об уникальном типе, представляющем собой не стадию компромисса, а скрещивание противоположно направленных тенденций: тенденции к сохранению и восстановлению флексии и тенденции к аналитизму. Указания на это имеются в некоторых специальных исследованиях. И. Даль определяет указанные тенденции как «системосохраняющую» и «системорасшатывающую» тенденции, имея в виду, что унаследованным из индоевропейского является синтетический (флективный) тип падежа. Немецкая падежная система сохраняет, по его мнению, древнегерманский облик в том смыс-

ле, что в ней существуют две подсистемы – флективная и аналитическая [6, с. 139].

Русский язык традиционно относят к номинативному типу, т.е. считается, что основными актантами в нем являются субъект и объект. Кроме того, можно выделить достаточно грамматизированные (в рамках падежной системы) функции адресата и инструмента. Остальные актантные отношения (например, коагенса) выражаются с помощью служебных слов и должны рассматриваться скорее как семантические, чем как функциональные категории.

Если вернуться к схеме Г. Хюбшмана и присоединить к ней немецкий и русский языки, то получится следующая картина (см. табл. 2).

Синкретизм в немецкой падежной системе появился, как это видно, несколько отлично от других языков. Датив оказался максимально синкретическим падежом как по отношению к остальным немецким падежам, так и по сравнению диапазона его синкретизма с аналогичными диапазонами в трех других языках. На схеме видно также, что диапазон синкретизма генитива в немецком языке уже, чем, например, в греческом. Это связано с тем, что немецкий датив вообрал в себя часть аблатива, тогда как в греческом аблатив целиком вливается в генитив. Поэтому характерно определение немецкого датива как «огромного сливного бассейна» («das große Sammelbecken»), данное О. Бехагелем [5, s. 605–609].

В русском языке датив менее синкретичен по отношению к другим падежам, так как в русском языке функционируют инструментатив и локатив.

Синтетизм немецкой падежной морфологии обнаруживает две линии развития: продолжение старой традиции, т.н. сохранение флективных падежных форм, и новое развитие флексии, т.е. возвращение к старой ситуации новым путем. Новое развитие именной флексии наблюдается у атрибутивных определителей существительного (прилагательных и их эквивалентов). При этом речь идет о распространении прономинальной

флексии на все прилагательные, т.е. о своеобразном процессе компенсации, сущность которого сводится к следующему: потеря падежных формантов существительным восполняется за счет появления таковых у адъективных определителей существительного, причем функция новых формантов остается старой – маркировать падеж существительного. Этим падежная морфология немецкого языка принципиально отличается от падежной морфологии других германских языков. Дело не в более замедленном темпе движения немецкой падежной морфологии в направлении редукции и аналитизма, чем в английском языке, не в трех фазах единого процесса падежной эволюции в германских языках (древнеисландский – немецкий – английский), а в совершенно ином характере развития, специфика которого заключается в его бинаправленности.

Язык представляет собой сложнейшее творение человеческого разума, а возможно, и условие, позволившее человеку раскрыть в полной мере суть самого разума. Для нас мышление неотделимо от речи, а ни один когнитивный (ментальный, познавательный) процесс не может осуществляться без посредства языка. Сейчас, на рубеже XX–XXI веков, когда человечество стоит на пороге нового, информационного, этапа общественного развития, формируется новый подход в научных исследованиях: главенствующую роль приобретает антропологический фактор. Так, в лингвистике происходит смещение акцентов с языковой системы на языковую личность – субъекта вербальной деятельности – и влияние языка на культуру и мышление.

В русском языке все падежи (в том числе и дательный) маркируются флексиями, достаточно отчетливо их дифференцирующими, хотя в парадигме склонения многих существительных встречаются омонимические формы: в единственном числе *стол* (именительный и винительный падежи), *коня* (родительный и винительный падежи), *двери* (родительный, дательный и предложный падежи), *соседке* (дательный и предложный падежи), *времени, пути* (родительный, дательный и предложный падежи); во множественном числе: *стол-ы* (именительный и винительный), *сосед-ок* (родительный и винительный).

В современной лингвистической литературе падежи немецкого и русского языков освещаются в трех аспектах: со стороны их морфологической структуры, со стороны их синтаксических функций

и со стороны их обобщенного значения. Но в последнее время уделяется внимание и стилистическим характеристикам падежа. Их можно назвать четвертым аспектом в исследовании этой категории.

Современные исследователи немецкого языка исходят из того, что падеж – категория, которая морфологическими средствами выражает отношения, место имени в высказывании. Как считает В. Юнг, падеж – это форма склоняемого слова, которая выражает отношения к другим словам в предложении [9, s. 128]. Согласно В.Г. Адмони, падеж служит для того, чтобы выразить синтаксические функции существительного и всех субстантивированных и именных слов в их морфологической структуре [4, s. 108].

Мы пришли к выводу, что другое деление падежей в немецком и русском языках на данном этапе вряд ли было бы возможно. В современном немецком языке не обнаруживается более четырех различительных падежных форм, а в русском – более шести. И даже если не каждое существительное выступает во всех падежных формах, так или иначе, в немецком языке четыре морфологических падежа: номинатив, генитив, датив и аккузатив, а в русском – шесть: номинатив, генитив, датив, аккузатив, инструментатив и локатив.

В свете современной грамматической теории при рассмотрении падежа речь должна идти о падежной системе в целом, воплощающей парадигматическую (формально-структурную) и синтагматическую (функционально-структурную) взаимосвязь всех ее членов, т.е. всех отдельных падежей языка.

Библиографический список

1. *Аристотель*. Поэтика. – М.: Высшая школа, 1927.
2. *Виноградов В.В.* Русский язык (Грамматическое учение о слове). – М.: Высшая школа, 1986. – 639 с.
3. *Прокош Э.* Сравнительная грамматика германских языков. – М., 1954.
4. *Admoni W.* Der deutsche Sprachbau. 3. Aufl. – М., Л., 1972.
5. *Behagel O.* Die deutsche Sprache. – Heidelberg, 1886.
6. *Dal I.* Entwicklungstendenzen im germanischen Kasusystem. – „Studia Germanica“. – Bd.2, – Genf, 1960.
7. *Dal I.* Kurze deutsche Syntax. – Tübingen, 1952.
8. *Hübschmann H.* Zur Casuslehre. – München, 1875.
9. *Jung W.* Kleine Grammatik der deutschen Sprache. – Leipzig, 1955.
10. *Schmidt W.* Grundfragen der deutschen Grammatik. – Berlin, 1967.

ФИЛОСОФИЯ. ЭСТЕТИКА

УДК 141.132

А.Н. Авдонин

ПАРАДИГМА УНИВЕРСАЛИЗМА-АНТИУНИВЕРСАЛИЗМА В ФИЛОСОФИИ

В современной философии и науке актуальное значение имеет изучение парадигм, устойчивых концептуально-деятельностных форм бытия исследовательской реальности. Предлагаемая вниманию статья вводит понятие эволюционной антиуниверсалистско-универсалистской парадигмы в философии, включающей развитие как концептуальной, так и ценностно-деятельностной ее компоненты.

Ключевые слова: парадигма, универсализм, антиуниверсализм, эволюционная универсалистско-антиуниверсалистская парадигма, ее структура, необходимость ее новой исторической формы.

Философия представляет собой стремление к постижению мира и выяснению места в нем человека. В ближнем конце этого стремления находится достоверная максимально конечная и предельно общая (трансцендентальная), в дальнем – гипотетическая бесконечная и всеобщая (трансцендентная) познаваемая реальность и знание о ней. Философия в онтогносеологическом плане есть трансцендирование максимально конечных и предельно общих знаний за достоверные, трансцендентальные границы их применимости на область бесконечной и всеобщей реальности, на область бытия. Она находится на грани знания и незнания, эпистемологического бытия и небытия. На такой же грани, только в области конкретного знания и незнания, находится научное познание, в частности научный эксперимент. Научный эксперимент предполагает наличие определенной системы представлений об объекте познания. Следовательно, построение теории объекта познания является первым актом научного исследования. Вторым актом научного исследования является постановка познавательной задачи. Она начинается с вывода гипотетических предложений из теории, а заканчивается построением мысленной модели изменения предмета познания [3, с. 111]. Проведение эксперимента подтверждает или опровергает лежащие в его целевой основе гипотетические предложения о находящейся за пределами достоверного познания части реальности. Опровержение гипотез вынуждает корректировать теорию и проводить новые эксперименты, делая дальнейшие шаги в постижении объекта научного познания. В сфере фундаментального философского знания и незнания функцию теории выполняет гипотетическое зна-

ние о бесконечной и всеобщей реальности, а функцию эксперимента – построение максимально конечного и предельно всеобщего теоретического знания. Развитие философского знания обеспечивается их взаимодействием. Обозначим установку на создание гипотетического знания о бесконечной и всеобщей реальности универсализмом, а установку на построение максимально конечного и предельно общего знания – антиуниверсализмом. Рассмотрим взаимодействие универсализма и антиуниверсализма в истории философии.

Древняя философия характеризуется космоцентризмом. «Космос» – термин древнегреческой натурфилософии, обозначающий целостную, структурную организованность и упорядоченность мира природы и человека. В появившейся до философии мифологии имплицитно содержится бесконечно-всеобщая, универсалистская, а в обыденном знании и нравственности – конечно-конкретная, антиуниверсалистская тенденция развития философского знания. Древнеиндийская философия началась брахманизмом, в котором признавалось существование мировой души, Брахмана и его частицы: человеческой души, атмана. Жизненный путь человека предстает в виде переселения атмана из одного тела в другое и освобождение от страданий, связанных с пребыванием души в телах, к воссоединению с Брахманом [7, с. 14–15]. Этическая направленность последующей древнеиндийской философии приводила к «встраиванию» антиуниверсалистской нравственной составляющей, нормативно описывающую обыденную человеческую жизнь, в универсалистскую ее компоненту.

В древнекитайской философии происходит дифференциация универсалистской и антиуни-

версалистской составляющих философии по разным школам: универсалистская тематика больше разрабатывалась в даосизме, антиуниверсалистская – в ориентированном на конкретную мораль и социальные отношения конфуцианстве, моизме и легизме. Под «дао» понимается мировое первоначало и завершение всего сущего, первооснова и всеобъемлющий закон мироздания. Даосы различали безымянное, постоянное дао и дао, имеющее имя. Конечное дао, имеющее имя, есть постигаемое чувствами бытие, которое непосредственно опирается на дао, не имеющее имя. Безымянное дао, недоступное ни нашим чувствам, ни действиям, по мнению даосов, обеспечивает порядок в мироздании, поэтому совершенный человек, шэньжень, уподобляющий себя дао, придерживается принципа у вэй, победоносного недеяния [9, с. 43–49]. Всякое деяние мешает адекватному проявлению безымянного дао и приводит только к отрицательным результатам. Конфуцианство, моизм и легизм дают патерналистско-деспотическое описание конечного «космоса» тогдашней китайской общественной жизни.

Античная философия начинается с ионической натурфилософской школы, с проблемы первоначала всего сущего. Представляется это первоначало Фалесу, Анаксимену и Гераклиту в полумифологическом виде воды, воздуха и огня. Но вот что интересно: Анаксимандр, ученик Фалеса, вводит для обозначения вещественного первоначала понятие «апейрон», т.е. нечто неопределенное, беспредельное, безграничное и бесконечное. Только такое начало может лежать в основе взаимопревращения всех природных стихий. Это – такое же начально-негативное, «отрицательное» определение субстанции, как и дао. Субстанция есть то, что является причиной самого себя, абсолютное основание всех других форм бытия; то, к чему движется философское исследование первоначала. Следующими «ступеньками» движения к позитивному определению субстанции, основного понятия универсалистской онтологии, становится конечное «бытие» элейской философии и высшая идея Платона, идея «блага». В учениях софистов и Сократа происходит поворот внимания древнегреческой философии от природы к человеку, к созданию конечно-философской антропологии. Особенностью идеалистической платоновской философии Платона является совпадение в идее объективного блага субстанционального основания мироздания, включаю-

щего в себя высшие ценности истины, добра и красоты. На мир идей во главе с идеей блага ориентируется мир «теней», вещей, в котором, помимо уподобления идеям, есть нечто от бесформенного, неуловимого единично-изменчивого материального начала. Таким образом, в философии Платона сомкнулись: негативное универсалистское и позитивное антиуниверсалистское представление субстанции.

Аристотель, в отличие от Платона, считает мир вещей не миром «теней», а реальным миром, но полагает, что, кроме чувственно воспринимаемой стороны природы, существует умопостижимая сторона ее вечных и не-подвижных сущностей, которая лежит в основе чувственных, единичных вещей. По нашему мнению, аристотелевское представление о сущности мироздания является экстраполяцией трудовой деятельности человека, скорее всего, гончара, на весь мир. Материя, глина, обретает форму того или иного полезного для него предмета, горшка в процессе придания ему формы. Форма, имеющая «за своей спиной» человека, активна, а материя пассивна. Кстати, одно из значений греческого слова «хюлэ», которым пользовался философ для обозначения понятия «материя», было – необработанный материал [9, с. 296]. В трудовой деятельности формой конечного результата является определенная цель. Трудовая деятельность связывает материю, форму, цель и распространяется на все вещи в виде движения. Так получают знаменитые четыре причины: формальная, материальная, движущая и целевая. Исследование перехода между формой и материей выводит Аристотеля на диалектику действительности и возможности, формы и материи; на представление возникновения вещи, как процесса превращения возможности в действительность, процесса оформления материи.

Предположение о структурно-трудовом генезисе онтологии Аристотеля подкрепляется его анализом проблемы бесконечности. Он выделяет потенциальную и актуальную бесконечность. Потенциальная бесконечность прямо следует из экстраполяции структуры трудовой деятельности на универсум. Актуальной бесконечности в праве на существование отказано на том основании, что она неделима; если же делима на части, то делится до беспредельности [1, с. 297]. Но формулировка, по мнению Аристотеля, доказанных тезисов, страдает логической ошибкой

«предвосхищения основания», так как предполагает знание актуальной бесконечности во всем ее объеме. Ведь обоснованный им тезис о существовании потенциальной бесконечности предполагает знание того, что за каждым ее элементом обязательно находится последующий элемент. Но это возможно только в том случае, если каким-то обоснованным образом, хотя бы мысленно, удастся «пробежать» всю потенциальную бесконечность. Логического вывода потенциальной бесконечности до сих пор не существует. В математике она не выводится, а вводится аксиомой индукции. Аристотель, следовательно, сформулировал своеобразную концепцию вечной, т.е. бесконечной во времени, и конечной во всех остальных отношениях сущности мира вещей, античного космоса. Этой своеобразной сущностью у него является бог, вечная, неподвижная и отделенная от чувственных вещей сущность. Бог есть перводвижитель, движущая формально-целевая причина. Иначе говоря, он создал универсалистско-антиуниверсалистскую онтологию, причем, в универсалистской составляющей сделал значительный шаг в сторону религиозной философии.

После Аристотеля религиозная философия двигалась по пути натурфилософии (атомизм Эпикура и Лукреция Кара), стоицизма, с его идеей противостоения личности всем ударам судьбы, скептицизма, настаивающего на невозможности достижения достоверного знания о мире, и неоплатонизма. В неоплатонизме снова возродилась идея непостижимости, принципиальной чужеродности бесконечной субстанции, единого миру конечных вещей. В универсалистской религиозной философии средневековья она нашла свое выражение в апофатической теологии, которая настаивает на принципиальной неопределимости и неписуемости бога. О боге можно судить только отрицательно, указывая на его непохожесть на все земное, из него истекающее. Катафатическая, утвердительная теология считает возможным описание бесконечного бога с помощью позитивных высказываний по аналогии с конечными вещами [8, с. 32, 251].

Разумеется, конечное бытие не тождественно бесконечному бытию. С другой стороны, конечное бытие порождается бесконечным бытием, богом; следовательно, между ними есть общность. После антиуниверсалистского гуманистического и универсалистско-натурфилософского (Н. Кузанский, Д. Бруно) периода эпохи Ренес-

санса под воздействием осмысления новой, экспериментально-математической науки «поток» европейской философской мысли раздваивается на антиуниверсалистское, англосаксонское и универсалистское, континентальное направление. В антиуниверсалистском направлении разрабатывались проблемы сенсуалистическо-эмпирической стороны научного познания, в универсалистском – проблемы рационалистической его стороны. Именно во втором направлении были созданы грандиозные онтологические системы Спинозы, Лейбница и Гегеля. В первом направлении исследования завершились субъективным идеализмом Беркли с солипсистским уклоном и скептицизмом Юма, отрицающим объективность причинной связи, «отрывом» от объекта познания. Во втором направлении они дополнились «оторванными» от контактирующей с конкретным объектом познающей деятельности врожденными идеями. Французская философия XVIII века, увлекшись конкретно-социальной «злостью дня», прошла мимо поставленных в антиуниверсалистско-сенсуалистическом направлении фундаментальных проблем.

Вызов Юма принял Кант. Ему удалось выявить лежащий в основе антиуниверсалистского и универсалистского направления прежней философии созерцательный подход к познанию и заменить его конструктивным подходом к научному знанию, когда субъект с помощью введенных им априорных форм познания, лежащих в основе человеческого сознания, субъективно упорядочивает мир ощущений, конструируя научные знания. Но сконструированные таким путем знания не имеют никакого отношения к внешнему миру. Появился парадокс агностической гносеологии. Впрочем, позитивный смысл в нем был: конструирующую сторону теоретического научного познания нельзя было обнаружить, не отделив сферу познания и знания от объекта познания. Универсалистская онтологическая философия лишилась своего рационального обоснования и была отвергнута. Но с бесконечной идеей субстанции была в те времена связана бесконечная, универсалистская идея бога, бессмертия души и свободы человека. Немецкий мыслитель не решился поступить с ними так же, как с идеей субстанции. В результате появился «гибрид» когнитивной антиуниверсалистской и аксиологическо-универсалистской философии. Кант создал оригинальную конструктивную философию; со-

здал слишком рано, поэтому у него не было прямых «наследников». Немецкая классическая философия продолжала двигаться «по накатанным рельсам» раздельной антиуниверсалистской (Фихте) и универсалистской (Шеллинг, Гегель) философии.

Переход к новоевропейской философии совершился уже после смерти Гегеля в новом, «приземленном» в отличие от кантовской философии, виде: виде позитивизма. Здесь все просто, как в «здесь и сейчас» реальной научной жизни. Ученые «должны наблюдать и описывать то, что открывается в наблюдении и опыте, и формулировать законы, понимаемые Контом, как повторяющиеся связи и отношения между явлениями. Законы не проникают в сущность явлений. Они отвечают на вопрос «как?», а не «почему?» [4, с. 12]. Сначала позитивизм ограничивает познание явлениями объекта познания; потом — явлениями ощущений и мыслей, вызываемых объектом познания, затем — знаковыми явлениями их существования в эмпирическом и теоретическом научном познании, наконец — явлениями смены этих знаковых форм (теорий и парадигм) в процессе развития науки. Таким образом, во всех видах и отношениях позитивизм представляет собой антиуниверсалистскую философию.

В середине XX века рухнула неопозитивистская попытка построения утвердительно-когнитивной философии на антиуниверсалистской основе. Верификация и верифицируемость, как критерии истины, оказались недостаточными даже для подтверждения истинности частнонаучных знаний, так как область наблюдений и экспериментов всегда меньше предметной области, к которой они относятся. Поппер предложил в качестве критерия ложности научных знаний фальсификацию и фальсифицируемость: подтвердить общее положение никаким конечным числом эмпирических проверок невозможно, а опровергнуть можно одним отрицательным результатом проверки. На основе этого критерия им была построена концепция фаллибилизма, принципиальной подверженности ошибкам, ненадежности научных знаний, усовершенствованная его учеником Лакатосом. Фаллибилизм получил дальнейшее развитие в тезисе о теоретической «нагруженности» языка наблюдений Куна-Фейерабенда, тезисе о невозможности опровержения изолированного утверждения о внешнем мире Дюгема-Куайна, тезисах Куайна о зависимости

онтологического содержания теории от языка теории и тезис об онтологической неопределенности перевода между двумя научными языками. Постмодернист Деррида добавил «в копилку» фаллибилизма процедуру деконструкции, исключения доминантных элементов научного знания. Но за знаками научного текста стоит обозначаемая им и, в пределе соответствующая им, реальность. Следовательно, произвольная ликвидация доминантности знаков и выраженных в них высказываний практически достоверного знания ведет к заблуждениям. В условиях глобальных угроз, нависших, как дамоклов меч, над человечеством, деконструкция становится семиотическим оправданием самого короткого пути человечества к собственному небытию. Но философское понимание познания и научного познания, как мы видели ранее, представляет собой единство отрицательного и положительного аспектов. Следовательно, фаллибилизм, воспроизводящий отрицательный аспект научного познания, должен быть дополнен верификационизмом, который воспроизводит позитивный аспект научного познания. Более того, необходима разработка критического верификационизма, включающего в себя фальсификационизм.

С другой, аксиологической стороны антиуниверсализация философского знания привела Ницше к программному заявлению о гибели всех богов. Но бог в те времена был не только неким сверхъестественным существом, но и персонализированным бытием высших духовных ценностей. Следовательно, тезис о гибели богов нанес серьезный удар по существованию универсальной духовности, определяющей деятельность и жизнь людей, стран и народов. Здесь мне могут возразить: об идеях Ницше знал сверх узкий круг интеллектуалов. Верно. Но события XX века: две мировые войны, государственный террор тоталитарных режимов, наконец, реальная угроза самоуничтожения человечества, — ближе к идеям Ницше, чем к идеям благородной и прекраснодушной части интеллигенции. Скорее всего, универсальная духовность охватывала небольшую группу людей. Подавляющее большинство взрослого населения находилось за ее пределами. Эта истина была незаметна, пока практическая деятельность была ограничена масштабами регионов, и немедленно проявилась, когда она охватила большую часть планеты. Тогда-то и обнаружилась преувеличенность представления о гро-

манных успехах в деле внесения в народ универсальной, охватывающей всех людей, духовности и ее идеалов. Идеи Ницше внесли раскол в немногочисленную группу связанной с духовностью интеллигенции. В духовной культуре возникла группа декадентов, проповедующая принцип превосходства эстетики над этикой, культ сильных личностей, которым «все позволено» в искусстве [6, с. 82–84]. Она, «воленс-неволенс», стала опорой людей, «натворивших» историю XX века. Неодухотворенные массы послушно шли за лидерами, «знавшими» пути к всенародному материальному счастью. Следовательно, в «восстании масс» (Ортега-и-Гассет) необходимо различать выделившихся из них лидеров, и сами массы. Лидеры сознательно или подсознательно отказались от идеала добра и соблазнили неодухотворенные массы, якобы достижимым, призраком материального «светлого будущего» ради абсолютной власти над ними.

Как тут не вспомнить три искушения Христа в пустыне дьяволом, предлагавшим ему продемонстрировать людям: чудо превращения камней в хлебы, т.е. дарение им материального благополучия, чудо обладания властью, чудо спасения при падении с крыши храма [2, с. 3, 66]. Как тут не вспомнить размышления Достоевского в легенде о Великом инквизиторе, где он сумел предсказать коммуникативный образ действий современных деспотов, создающих и удерживающих абсолютную власть с помощью демагогического обещания хлеба взамен свободы; чуда, тайны и авторитета для организации слепого поклонения себе [5, с. 309–332].

Таким образом, отказ от универсальной духовности (стремления к вечности, истине, добру и красоте) ради универсальной власти, мирового господства в условиях выхода человечества на планетарный уровень также поставил под вопрос само существование человечества, более того, поставил на повестку дня создание новой антиуниверсалистско-универсалистской парадигмы, парадигмы критическо-позитивной когнитивной и аксиологической философии. Представленный выше анализ истории философии позволяет выявить эволюционную парадигму универсализма-антиуниверсализма в философии, совмещающей установки, как на достижение гипотетического знания о бесконечной и всеобщей реальности, так и на создание предельно

всеобщего и максимально конечного знания. В отличие от нее предыдущие парадигмы являются устойчивыми стадиями надпарадигмального развития, его экзистенциальными формами. Эволюционная же парадигма содержит в себе процесс развития собственного содержания. Она включает в себя онтогносеологическую и аксиологическую составляющие. В онтологической универсалистской составляющей различается негативное и позитивное представление субстанции, в гносеологической – опровергающее и подтверждающее отношение к познанию и знанию. Процесс содержательного развития парадигмы антиуниверсализма-универсализма в формальном аспекте носит волновой характер: доминирует то универсалистская, то антиуниверсалистская ее стороны; то отношение взаимодополнения, то отношение взаимоисключения между ними. Глобальные угрозы, нависшие над существованием человечества, обуславливают, на наш взгляд, жизненную необходимость разработки эволюционной антиуниверсалистско-универсалистской философии. На наш взгляд, понятие эволюционной антиуниверсалистско-универсалистской парадигмы может быть применено для понимания взаимодействия конструктивистской и теоретико-множественной математики в XIX–XX веках.

Библиографический список

1. *Аристотель*. Собрание сочинений в 4-х т. – М.: Мысль, 1976–1984. – Т. 1. – 830 с.
2. Библия. – Chicago, IL 60690-0516, 1990. – 1245 с.
3. *Быков В.В.* Научный эксперимент. – М.: Наука, 1989. – 176 с.
4. *Гришунин С.И.* Философия науки. Основные концепции и проблемы. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 224 с.
5. *Достоевский Ф.М.* Собрание сочинений в 10-ти т. – М.: Гос. изд-во худож. лит-ры, 1956–1958. – Т. 9. – 635 с.
6. *Манн Ю.В., Зайцев В.А., Стукалова О.В., Олесина Е.П.* Мировая художественная культура. XX век. Литература. – СПб., 2008. – 464 с.
7. *Пименов А.В.* Философия Древней Индии // Философия / Под ред. В.Д. Губина, Т.Ю. Сидорова, В.П. Филатова. – М.: ТОН–Остожье, 2000. – 704 с.
8. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
9. *Чанышев А.Н.* Курс лекций по древней философии. – М.: Высш. школа, 1981. – 374 с.

СОФИОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ МИРОВОЗЗРЕНИЯ О. А. МЕНЯ

В статье выдвигается мысль о том, что у о. А. Меня имплицитно восстанавливается софийный синтез В.С. Соловьёва, который у философов журнала «Путь» разделен осмыслением преимущественно одной из сфер духовной жизни: у Трубецкого – логической, у Флоренского и Булгакова – эмоциональной, у Бердяева – волевой. Автор показывает точки пересечения мировоззрения о. А. Меня и взглядов каждого из них, обнаруживая, что идея религиозно-философского синтеза чревата противоречиями, хотя остаётся актуальной возможностью мистического синтеза, раскрывающегося в собеседнике, читателе внутренним воздействием прообраза реальности Встречи с Богом.

Ключевые слова: противоречие, духовная сфера, синтез, вера.

Речь пойдёт об отношении мировоззрения о. А. Меня к творчеству центральной группы философов журнала «Путь», далее – к идеям В. Соловьёва. Основная мысль: у о. А. Меня восстанавливается понимание В. Соловьёвым синтетического характера развития духовной жизни человечества в единстве трёх сфер (знания, творчества, практической деятельности), тогда как у каждого из философов «Пути» оно осмысливается преимущественно в одной из них: Трубецкой защищал логику, Булгаков и Флоренский – красоту и чувство, Бердяев – свободу, т.е. волю. По сути, речь об интерпретации «путейцами» и А. Менем образа Софии, который у Соловьёва не был завершённым. София Трубецкого идеальна (Провидение), Булгаков и Флоренский мыслят её преображённой телесностью, Бердяев о Софии прямо не говорит, но представляет свободу несотворённой, как «ungrund» Бёме (так же С. Булгаков – Софию). Образ Софии у Соловьёва противоречив уже возможностью проекции на Соловьёва образа главного героя его повести об Антихристе. У философов «Пути» противоречия Соловьёва выходят на внешний уровень: Трубецкой противопоставляет Софию злу, Бердяев ставит *проблему* свободы, и зла насильственной истины. У Меня – практическая рецепция взглядов «путейцев»: богословие и приходская деятельность связаны задачей проповеди, т.е. ценностной ориентации и, отчасти, пропаганды. Отсюда во многом, те же, что у Соловьёва и у путейцев, противоречия.

Как и Трубецкой, Мень защищает разум, отчасти – от противного (грех иррационален). Они буквально совпадают, когда говорят о непонимании резкого разделения светского и религиозного [7, с. 194; 16, с. 339].

Князь пишет о смысле жизни в обстановке хаоса Первой мировой, в преддверии 17-го года. И Мень, призывая к Богу, делает акцент на перспективе нерешённых глобальных проблем (экология, сохранение мира, защита личности). В обосновании возможности сострадания и самих поисков смысла Трубецкой прибегает к надмирному абсолюту, «точке опоры над суетой» [16, с. 56]. У Меня – близкие слова о «рычаге духа», придающем силы. Но: ужасаясь злу войны, князь не отказывается от борьбы «до победного конца». Так же и А. Мень пишет о страданиях Распятого, но как бы забывает о боли распятых вместе с Ним...

По Трубецкому, «Бог видит каждое существо в предвечном своём замысле, <...>, и в каждой стадии его временного существования» [16, с. 173]. Мень «Верит в то, что Суд уже начался <...> когда Христос вышел на проповедь» [7, с. 193]. Суд – то же видение человека Богом и призыв перемениться.

Последний суд, по Трубецкому, – разделение идущих в вечную жизнь и умирающих второй смертью. Ад – увековеченный отказ от Бога, здесь – только призраки [16, с. 163]. По Меню, в аду обгорает грех (призраки) и если ты не чудовище, остаётся ядро личности [12, с. 70] (онтологию Софии как образа Бога в Твари защищали Флоренский и Булгаков).

Объединяет Трубецкого и Меня мистика света (или цвета). «Как белый цвет поглощает спектр, так Евангелие объемлет веру пророков, буддийскую жажду спасения, динамизм Зораструсты и человечность Конфуция» [9, с. 947] – в контексте мыслей Трубецкого о космогонической символике радуги Завета мы обращаемся к первоисточнику. Но: цвет – явление более внешнее, чем радуга, а *поглощает* спектр не белый, а *чёрный*

цвет – так «проговаривается» (почти по Фрейд) проблема потенциальной насильственности любого синтеза.

Мень, примиряя науку и религию, сказал, что бессмертие можно считать научно доказанным [9, с. 83]. Он связывал теорию эволюции и библейскую космогонию. Ключевой образ – вода, творящая «душу живую» в соответствии с учением о происхождении жизни из океана (вариация на тему Софии). Но вода, над которой «носился» Дух, признаётся Менем богоборческой стихией, т.е., как и свобода у Бердяева, проявляется амбивалентно. Важно: Мень в статье об интерпретациях мифа о грехопадении обошёл вопрос об историчности. Он за Флоренским идёт от антиномии: символического толкования мифа и полагания *некого* катастрофического события в его основе [8, с. 595–604]. Но если не было *конкретного* события и первого Адама, не было нужды во втором, следовательно, Иисус не был Богом... Вопрос снимается Менем указанием на преобладание цели спасения над рассмотрением происхождения греха.

По Флоренскому, «духовное подвижничество – это искусство по преимуществу» [17, с. 195], София – Красота, Идея будущей преображённой телесности. Рядом – эстетика культа. О. Павел уходит от связывания Бога и греха, описывая Софию концентрически: это душа и совесть Твари, сосредоточенная в Человечестве, потом в Церкви, в Церкви святых и, наконец, в образе Богородицы [17, с. 285]. У А. Меня Образ Богородицы, переживающей крушение земных надежд и самую смерть Сына, но верной Обетованию [11, с. 23–26] обобщает опыт христианской души.

По Булгакову, София – особая ипостась, предполагающая телесность как *ареион*, хаотическую основу [4, с. 393]. Здесь – возможность грехопадения, но оно «произошло лишь в низшем центре софийной жизни, в творении с его онтологическим центром – человеком» [4, с. 409]. Как Ипостась, в которой выразилось творческое «Да будет!» Бога София не даёт помыслить об отмене ипостасности даже у демонов, не говоря о человеке, чья личность «не исчерпывается наличным сознанием <...> есть каждому присущая и неведомая тайна» [4, с. 438]. За Соловьёвым, объединившем понятия атома, монады и идеи [15, с. 71–75], Булгаков говорит о самоощущении идей как телесной энтелехии [4, с. 440]. Отсюда его пантеизм, благоговение перед природой. Но и Мень

писал о природе: «созерцание её с детства стало моей “теологией прима”». В лес или палеонтологический музей я входил словно в храм. <...> ветка с листьями или летящая птица значат для меня больше, чем сотни икон. Тем не менее, мне никогда не был свойственен пантеизм <...> Бог явно ощущался лично, как Тот, Кто обращён ко мне» [7, с. 195]. Название беседы Меня «Природа – икона» – реминисценция из Булгакова: «Язычество не знает Бога <...>, но лишь Его природную икону» [4, с. 499]. Но Мень резко отделял человека от животных по интеллекту, проявления альтруизма и т.д.: стремление к природе у него натывается на стену самоотграничения.

Пытаясь соответствовать установке на творчество, Мень часто на деле сгущает штампы: рассказ о религии Богини-матери в духе Флоренского начинается описанием наступления ночи в лесу. Но рядом – «безоблачная синева», и «зелёный сумрак», т.е. образ рассыпается. Однако, внезапно (помимо воли автора) ощущения вошедшего в лес становятся восприятием самого леса: «Днём его оглушает <...> щебетанье птиц» [8, с. 213].

Вслед за Булгаковым Мень вскрывает богоборческий характер материализма. Слова Маркса «рядом с человеком не должно быть никакого божества» он объявляет утверждением человекобожия. Но Маркс не говорит о человеке как боге: Мень идёт от исторических «следствий» теории. Маркс пишет о разумности мира: «Для кого мир неразумен, кто поэтому сам неразумен, для того Бог существует <...> неразумность есть бытие Бога», но, по Меню, Маркс, отрицая Бога, «готов <...> провозгласить источником разума неразумную природу» [8, с. 59]. Здесь – борьба священника за представление мудрости мира.

Вернёмся к «Пути». О. Павла, защищавшего антиномии веры, Трубецкой обличал в маловерии за описание перехода от знания к вере как начала движения по готовому обрушиться мосту. У Меня образ моста регулярен, ср.: «Слово – символ, за которым кроется что-то неизмеримо более глубокое... И этот символ – мост между душами» [11, с. 79]. Мост как знак духовного странничества, необходимости баланса веры в Бога и веры в человека – основа синтетического метода о. Меня. Движение по мосту веры (трансцендирование) обостряет ощущение бытия «здесь и сейчас». Флоренский и Трубецкой тут пересекаются. Князь, переворачивая учение Гераклита, ставит Бога на место мудреца, стоящего

над *временем*: всеединое сознание, которое видит все моменты времени, соединяет их «во единый миг, а потому не вовлекается в проходящую перед ним смену» [16, с. 205]. Флоренский защищает присутствие Бога в *пространстве* таинств, приводя математическую аналогию «совершенной группы» чисел, включающей в противоположность «всюду плотной группе» [17, с. 396] бесконечное множество иррациональных промежуточных. Первую он сравнивает со сплошной ниточкой, вторую – с полоской пыли. Внешне они не различимы: так же нельзя физически отличить таинство и механическое действие – разница – в опыте верующих.

У Меня мысли князя и о. Павла соединяются хронотопом ситуации раскрытия веры. В беседе «О внутреннем шаге» читаем: «Здесь нужен огромный внутренний шаг. Я не могу его описать <...> у Байрона описывается потоп. И там стоит человек на скале и произносит монолог. Он говорит, что он так доверяет Богу, что пускай даже все потонет, но он <...> умирает с полным упованием» [10, с. 110]. *Шаг* (внутренний!) не изображён, герой *стоит* и готов умереть так. Но наречия «здесь» и «там» говорят о движении. В романтическом двоемирии и указании на церковь (скала) личностным присутствием в диалоге с высшим началом соединяются время и пространство: герой, как мудрец Гераклита, стоит над потоком, но и готов пропасть в нём с упованием великого «Ты» доверия – до готовности умереть. Мень, вопреки «научному» подтверждению вечной жизни, говорит: «У нас нет точных сведений <...> о бессмертии» [10, с. 110]. Т.е. можно усомниться и в Воскресении, но от этой границы – шире горизонты и ближе убеждение Меня: «есть воля Божия, которая направляет все ко благу <...> мы имеем в этом потоке значение <...> поскольку мы к Нему причастны». Последнее слово напоминает о церковном причастии (вспомним теодицею через таинства у Флоренского) и представляет таинством всю внутреннюю историю мира.

Внутренний шаг – уже есть ответ Бога и Встреча, а «всякая внутренняя встреча с Ним есть встреча с Христом Воскресшим» [10, с. 9] – любимая мысль А. Меня. Здесь он ближе всего Н. Бердяеву, писавшему, что «догматы – видения, встречи» [3, с. 282]. Философу снилось однажды, что он поднимается к Нему по отвесной скале. У Меня нет этой резкости, но оба отстаивают мистический опыт новой жизни в соприкосновении

с Его Личностью перед сугубо этической интерпретацией Завета [10, с. 179; 2, с. 200]. Бердяев принимает веру уже ради подвига, которого не требует знание [2, с. 258], и Мень характеризует мысль Бердяева как «рыцарственную». Но и А. Меня Е. Рашковский называет «рыцарем Библии» [13, с. 171]. И для Меня очень важна категория подвига. Оба развивают мысль Соловьёва о человеке как «становящемся абсолютным». Мень – в плане эволюции, полагая его разум, свободу, творчество, стремление к совершенству «образом и подобием» Бога [8, с. 11], Бердяев – парадоксами христианской экзистенции: «чтобы *человеком* стать, нужно, чтобы Бог был и чтобы богочеловек явился» [2, с. 252]. Объективированное историческое христианство Бердяев считал подчинившимся магизму (против которого выступал и Мень), а разделение его – вслед за Соловьёвым и предшествуя Меню – общим грехом. Исполнение Завета Христа связывал с Третьим Заветом Святого Духа, и ставил вопрос о новом религиозном сознании, приближающем конец и Преображение мира – творчеством, теургией. Мень писал, что «сдержанно относится к концепции неудавшейся истории», и, примеряясь к масштабам Откровения, повторял: «христианство только начинается». Будущее, по Меню, определяется не только волей Бога, но и выбором человека в отношении мировых проблем, христианство – опора их решения. Промысел А. Меня видел в «постепенном возрастании» (эволюции) добра.

Теургию Бердяева Мень ведёт к литургии как «общему делу». В конце беседы «О внутреннем шаге» он призывает к молитве. После строк о Воскресении, молитвы «Отче наш» и обращения «к верным» он благодарит Бога *сам*, своими словами – за всё чудесное «в природе, храме, таинствах», окружающих людей, призывая пронести «как знамя» крест. Другой пример: теургией можно назвать потенциальное раскрытие в слушателе тайны причастия. В той же беседе на примере ножек стола говорится об основах религиозной жизни (молитвословие, чтение Писания, евхаристия, молитвенное общение), объясняется необходимость «держат все четыре момента» [11, с. 109]. Слово «держат» представляет и нас подобием этого стола, слова о сходящей благодати раскрывают назначение «подобия»: быть жертвенником во вселенской Евхаристии. Это именно внутренний смысл. У поэта А. Башлачёва в песне «Сядем рядом» есть слова: «Тот, кто

исповедает, да сам того не ведает». В том и смысл теургии, что преодолевается раздвоение свободы, о котором пишет Бердяев: свободы отрицания и насильственного утверждения – свободой самопожертвования Христа и тех, кто берёт свой крест.

Для Меня вопрос о свободе человека был предельно острым. Он подчёркивал: «Власть! <...> самый серьёзный импульс и самый тяжёлый грех человека. Фрейд напрасно считал, что в основе всего лежит либидо <...> цивилизация построена на грехопадении <...> магия была построена именно на стремлении властвовать <...> и наша техническая цивилизация» [12, с. 183]. В 12 лет призвание священника Меня осознал как внутренний вызов тирании. И потом не стремился навязать веру, не любил даже слово «обращение», но и не отступал, а терпеливо ожидал (иногда годами) пока приходящие люди будут готовы к принятию крещения. С. Аверинцев пишет о «Поисках» А. Меня: «с одной стороны, автор – <...> священник Русской Православной Церкви <...> с другой <...> – человек современной светской культуры и это сказывается <...> на его интеллигентной позиции по отношению к читателю. Установка на пропаганду в тривиальном смысле слова исключается» [8, с. 8]. Пропаганда «в нетривиальном смысле» идёт через «обращение» штампа – семантический жест, соответствующий и бердяевскому утверждению веры в подвиге и принципу Трубецкого защищать смысл фактом невозможности существования без него, и утверждению Флоренским и Булгаковым заданности религиозного чувства. Так Меня пишет: «Фрейд пытался вывести идею Бога из подавленных желаний <...> Но <...> не являются ли атеистические суррогаты религии – <...> культ Сталина или Мао – результатом вытеснения чувства Бога, которое, <...> даёт о себе знать?» [8, с. 16]. О таких поворотах мысли Меня В. Илюшенко писал: «любая ваша мысль ловилась на лету и возвращалась преображенной» [5, с. 56]. Для него, как и для М. Мамардашвили, это был абсолютно свободный человек. С другой стороны, и мы не будем сбрасывать это мнение со счетов, по словам С. Лёзова, в окружении Меня всё было слишком завязано на него самого, как на психотерапевта, и создавалась лишь «иллюзия свободы». По факту раскаяния Меня в газете «Труд» 1986 г., Лёзов относит А. Меня к людям, в жизни которых «не всегда есть место подвигу» (а мы говорили о важности этой категории для Меня и Бердяева).

Роль же психотерапевта предполагает невидимую власть над пациентом. И не случайно от А. Меня ушёл некий Ж.Б., занимавшийся «отцами», обвинив его в давлении. Масленникова удивляется этому, но сам о. Александр соглашается.

Может показаться, что мы ушли от темы о социологическом контексте взглядов Меня, на самом деле мы попытались выявить основополагающую проблему всякого религиозно-философского синтеза: какой бы стороны его мы не коснулись, обнаруживаем «тени»: рядом с утверждением свободы – скованность, не побеждённое до конца стремление господствовать, рядом с чутьём природы и пафосом творчества – догматическое отделение животных от человека, неумелое использование художественных средств, а при отсутствии объективного знания заявляетсся его доступность. Мы говорили об аналогии с «альтер эго» Соловьёва в его «Краткой повести об Антихристе». И характерно, что Меня не признавал её. Сильнее рефлексии у Меня оказывается установка на положительную работу, которая проходит во многом вслепую и против правил, установленных им же самим. В этом – причина и обаяния личности Меня, и скепсиса в отношении его дела. Вопрос, с какой стороны мы приступаем: на внешнем, прагматическом уровне синтез Меня оборачивается своей противоположностью, противоречиями, но на уровне мистически прообразующего воздействия, герменевтического резонанса, если так выразиться, он работает, подводя читателя, слушателя к перекрестью неразрешимых, может быть, вопросов веры и жизни вообще.

Библиографический список

1. Бердяев Н.А. Самопознание. – М.: ДЭМ, 1990.
2. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. – М.: Республика, 1995.
3. Бердяев Н.А. Философия свободы. – М.: АСТ, 2005.
4. Булгаков С.Н. Свет невечерний. – М.: Фолио, 2001.
5. Илюшенко В.И. Отец Александр Меня: жизнь и смерть во Христе // В защиту имени отца Александра Меня. – М.: Фонд имени А. Меня, 1995.
6. Лёзов С.И. Есть ли у русского православия будущее // Знамя. – 1994. – №3. – С. 35–39.
7. Масленникова З.А. Жизнь отца Александра Меня. – М.: Захаров, 2002.

8. Мень А.В. Магизм и единобожие. – М.: Эксмо, 2005.
9. Мень А.В. На пороге Нового Завета. – М.: Эксмо, 2004.
10. Мень А.В. О Христе и Церкви. – М.: Фонд имени А. Меня, 2002.
11. Мень А.В. Свет во тьме светит. – М.: Фонд имени А. Меня, 1991.
12. Отец Александр Мень отвечает на вопросы слушателей. – М.: Фонд имени А. Меня, 1999.
13. Рашковский Е.Б. Протоиерей Александр Мень: интеллектуальный облик // Вопросы философии. – 1994. – №12. – С. 170–174.
14. Соловьёв В.С. Избранные произведения. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.
15. Соловьёв В.С. Чтения о богочеловечестве. – М.: АСТ, 2004.
16. Трубецкой Е.В. Смысл жизни. – М.: АСТ, 2002.
17. Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. – М.: АСТ, 2005.

УДК 140

М.В. Воронина, Т.Л. Белкина

ИДЕЯ НЕНАСИЛИЯ В КОНТЕКСТЕ ФИЛОСОФИИ ШРИ ЧИНМОЯ

Аутентичный процесс самопознания как структурирование мира, естественным образом вбирающего принципы ненасилия. Механизм реализации уникальности индивидуальной души: универсализация через интериоризацию и эссенциализацию на основе достижения внутреннего единства субъекта и объекта. Связь личной реализации и одухотворения мира (его «спасения») в контексте расширяющегося сознания отождествляющейся любви.

Ключевые слова: самопознание, Шри Чинмой, предназначение, устремление, идентичность, единство, ненасилие.

Выдающийся индийский мыслитель Шри Чинмой Кумар Гхош (1931–2007), будучи классиком ведической философии, в то же время принадлежит той линии в ее развитии, которая связана с модернизацией веданты и которая в науке получила название неоведантизма. Список философов неоведантизма довольно пространен. Отсчет здесь принято вести от Рам Мохана Рая (1772–1833). Крупными фигурами этого направления также являются теперь уже достаточно известные в мире Свами Вивекананда (1863–1902) и Шри Ауробиндо (1872–1950).

Шри Чинмой занимает в этом ряду особое место. Он соединяет – на базе ведических идей – активизм Вивекананды с интеллектуализмом Шри Ауробиндо и делает значительный шаг в осуществлении задачи выведения древнейшего знания в практическую плоскость. Ему удалось продемонстрировать пример успешной практической реализации провозглашаемых им метафизических идей, вытекающих из его собственного внутреннего опыта и осознания¹. В философии Шри Чинмоя, как и в философии неоведантизма в целом, на первый план выступает человек, и идея самопознания обретает ведущую роль. Исследование трудов Шри Чинмоя позволяет сделать вывод, что философия неоведантизма – это и есть философия самопознания.

Основные принципы, на которых строится философия самопознания, полностью совпадают с основными принципами неоведантизма – монизма, универсализма, эволюционизма и космизма. Они совершенно явно присутствуют в провозглашаемых Шри Чинмоя идеях самопознания. И с этими идеями органично и тесно переплетаются идеи ненасилия. Причем, одно не редуцируется к другому – самопознание к ненасилию или ненасилие к самопознанию.

Шри Чинмой говорит, что все вопросы, которые задает философия (любая философия, не только ведическая), могут быть сведены к вопросу, который человек задает самому себе: «Кто Я?»². Классический вопрос Упанишад: «Кто Я?», – предстает у Шри Чинмоя как всеобъемлющая мировоззренческая структура, вбирающая весь спектр связей человека с миром, понимаемом в самом широком смысле слова.

Через эту дефиницию, с опорой на теорию адвайты (строгого монизма, который можно рассматривать как ведический аналог концепции всеединства, хорошо знакомой нам по русской религиозной философии) в философии Шри Чинмоя наглядно раскрывается смысл основополагающего тезиса Веданты: «Атман есть Брахман».

Шри Чинмой с разных сторон, так или иначе, касается этого вопроса практически в каждом из

своих многочисленных текстов, ибо тема чрезвычайно важна и актуальна. Традиционной религиозной проблематике дается философское истолкование, и индуизм как религия (или, скорее, как вид духовной культуры) и веданта как философия вновь обнаруживают свою традиционную теснейшую связь. Гносеологическое поле, обозначившееся в истории философии как отношение Бога и Я, в неоведантизме имеет свою специфику. Кроме самопознания здесь говорится и о миропознании, и о познании Абсолюта (Брахмана). Но эти типы познания предстают как следствия развертывания процесса самопознания, как его определенные этапы³.

Шри Чинмой характеризует этот самый сложный процесс как внутреннее путешествие, ведущее к раскрытию нашей собственной реальности, которая есть наше собственное забытое высшее Я, полностью тождественное Абсолюту⁴. По своей сути процесс самопознания и предстает как переход от нереального существования к реальному⁵, благодаря которому смерть начинает отступать перед человеком⁶. Познание себя оборачивается познанием Бога с приобщением к его атрибутам⁷, а перед жизнью на земле открывается перспектива дальнейшего эволюционного движения – к обретению совершенного союза между духом и материей⁸.

Достижение цели самопознания Шри Чинмой называет самой большой победой, которую может одержать человек⁹. Смысл вопроса «Кто Я?» он интерпретирует как выяснение предназначения человека, роли, которую он должен сыграть в эволюции человечества, в проявлении высшей истины на земле. Эта роль у каждого человеческого существа своя, она уникальна и абсолютно неповторима¹⁰.

Идея предназначения личности предстает в философии Шри Чинмой ведущим регуляционным принципом мироотношения. Шри Чинмой проводит мысль, что мир, понимаемый в данном случае как совокупность конечных форм жизни, репрезентирующий проявленный аспект бытия и включающий в себя всю живую и неживую природу, – этот земной мир существует объективно. Он отнюдь не является какой-то кажимостью – чем-то, лишенным всякого смысла и всякой ценности. Напротив – он обладает чрезвычайной важностью¹¹. Хотя и может оборачиваться к человеку своей иллюзорной стороной.

В полном соответствии с древними ведическими источниками (с Упанишадами) Шри Чин-

мой характеризует материальные объекты как дороги, ведущие человека к цели жизни. Но, как явствует из его произведений, эта их функция включается лишь изнутри человеческого существа, из его одухотворенного единения с ними, или (выражаясь языком западноевропейской философии) – из его конгениального внутреннего соприкосновения с ними, означающего отождествление в сущностных признаках.

Шри Чинмой дает ясно понять, что в зависимости от характера интересов человека, определяемого типом его мироотношения, окружающий мир может предстать для него или как причина полной потери связи со своим подлинным Я, с целью жизни и смыслом существования, или – прямо противоположно – как условие их (этого Я с его истиной) обретения, что означает перспективу бесконечного развития и полного осуществления личности¹².

К первому приводит желание внешнего процветания, не подкрепленное ценностями внутреннего развития – то, что можно назвать вожделем сознанием. Оно-то и склонно к разного рода силовым взаимодействиям с миром. Этому сознанию в философии Шри Чинмой соответствует понятие «мир желания».

Второе же означает наличие интроспективной точки отсчета. Данная позиция описывается Шри Чинмой в терминах устремленного сознания, или «бытийствующего» сознания, как сказали бы мы. Его истоком является интерес к смыслу бытия, выражающего себя, как ясно из текстов Шри Чинмой, в вопрошании «Кто Я?».

Данная позиция не означает бегства от реальности. Она означает лишь отречение от своего низшего «я», от «эго», которое и является воплощением вожделем сознания, способного предоставить человеку лишь ложные основания идентичности, приводящие его в конце концов к разрушению¹³.

Человек нуждается в истинных основаниях идентичности, на которых можно построить здание своей жизни и стать не случайным явлением бытия, а его сущностной силой – инструментом его эволюционных потребностей. Шри Чинмой не устает повторять, что не только нам нужен Бог, но и мы нужны Богу¹⁴. Шри Чинмой подчеркивает, что исходное и основополагающее отношение человека к миру – отношение к самому себе¹⁵. Человек, не желающий принимать во внимание свою истинную природу, осознанно или неосознанно совершает насилие над собой, над

своей жизнью, и будет обречен совершать насилие над жизнью окружающего его мира.

Вопрос «Кто Я?» – это не вопрос, повисающий в воздухе. Шри Чинмой раскрывает его как динамическую структуру сильного внутреннего напряжения, благодаря которой Я превращается в русло духовного потока, а требование «познай себя» раскрывается как условие благополучия всех уровней сущего.

Шри Чинмой показывает, что человек так соотнесен с миром, что в аутентично протекающем процессе самопознания многократно включаются механизмы, страхующие человека от волюнтаристских, насильственных действий по отношению к любому уровню реальности: природа, другие люди, собственное Я. Шри Чинмой, как и другие представители неоведантизма, разрабатывает идею самопознания как программу раскрытия духовной универсальности человека, в силу которой он способен к гармонизации взаимодействия бесконечного числа феноменов любого природного статуса и происхождения.

Неоведантизм предлагает принять во внимание два онтологических принципа, на которые также указывает Шри Чинмой. Первый отражает характер связи между источником существования и всем остальным миром, а второй, будучи связан с первым, раскрывает специфику человека как особой формы жизни, указывая, что онтологический статус действительности человека носит космопланетарный характер.

Шри Чинмой подчеркивает, что соотнесенность источника существования и человека в неоведантизме состоит не в простом их тождестве, а в их неразрывном единстве¹⁶. Он обращает наше внимание на две главные тенденции бытия (они зафиксированы в адвайте Шанкары): центробежное распыление единого сознания на множество форм в бесконечных пространстве и времени и центростремительное собирание множества форм в единое сознание в конечных пространстве и времени¹⁷.

У Шри Чинмоя ясно выражена мысль, что именно человек выступает инструментом центростремительной тенденции. При этом единство мира выступает условием самопознания, а самопознание предстает как движение от непосредственной чувственной действительности к абсолютному знанию. Опираясь на идею такого рода соотношения человека и всего остального мира (макрокосма), Шри Чинмой указывает: на земле

не существует ничего, что не имело бы связи с источником существования¹⁸. Именно эта связь и предстает сущностно значимой. Именно она является нитью, способной вывести его из тупиков и ловушек материального мира и привести к абсолютной истине, дарующей все, что имеет Бог и чем Он является, т. е., подводя к вершинам самопознания, которое на проверку оборачивается Богопознанием¹⁹.

Шри Чинмой описывает эту связь как связь любви, понимаемую в том числе и как некую субстанциональную данность, пронизывающую и объединяющую все во вселенной, и как способность эту сокрытую данность актуализировать (у Шри Чинмоя – проявить)²⁰, наделяя при этом конечные формы бытийностью бесконечности. Конечное и Бесконечное, говорит он, в это время становятся одним целым²¹. Человек как организатор единства должен собрать свой предметный мир, сформировать его как некое универсальное единство – объединить его на основе универсальных принципов.

Шри Чинмой в своих текстах дает понять, что бытийная со-устроенность человека и мира, субъекта и объекта означает наличие и гносеологической соотнесенности между ними. В природе эта связь проявляется как тенденция к одухотворению материи, как своего рода зов, который человек может воспринимать как свою «задетость», или аффицированность миром.

Этот возможный предметный мир возникает для человека как бытийный смысл, как то, что, присутствуя в окружающей его наличной реальности, по его ощущениям, может дать ответ на его вопрос «Кто Я?», то есть стать основанием идентичности. Самопознание вырисовывается как область нравственного творчества, в основании которого лежит диалектика взаимосвязи сознания и бытия, или, говоря словами Шри Чинмоя, двух главных потребностей человека – знать и любить²². Любовь должна пронизывать познание, делая его диалогичным и одухотворяя его²³.

В трудах Шри Чинмоя настойчиво звучит мысль, что истинная реальность начинает обретаться с первыми шагами по самопревосхождению²⁴, означающему преодоление сложившихся границ самоидентификации. При этом указывается на примат глубинного созерцания как формы непосредственного знания, позволяющего снять противопоставление объекта и субъекта в познавательном процессе²⁵ и таким образом

постепенно, методически последовательно, освоить принцип познания единства многообразия («расширить любовь») и обеспечить центростремительную тенденцию бытия. Развертывание движения, нацеленного на выяснение вопроса «Кто Я?», происходит как постоянное преодоление самотождественности «Я – Я», являющееся по сути предметным раскрытием ипостасей высшей, несущей одухотворение, любви.

Когда человеком самому себе задан этот вопрос, говорит Шри Чинмой, то сразу же приходит ответ (в форме, как увидим, риторического вопроса, к тому же построенного от обратного): «А кем я не являюсь?», «Есть ли что-нибудь, что не-я?», «Есть ли кто-нибудь, кто не-я?»²⁶.

Здесь вступает в силу то, до поры до времени подспудное состояние человеческого сознания, которое можно было бы обозначить как его аффицированность. В действии самопознающего Я эта аффицированность преобразуется в сознательную способность человека проецировать себя в инобытие и через отражение в этом инобытии себя познавать. Искать эту встречу с иным, находить ее и переживать как акт бытийного единения друг с другом имеет для человека характер закона. Задача осуществления своей роли требует от человека полной мобилизации сил – дабы овладеть разнотными универсальными действиями в единстве духовного и материального. Речь идет о своего рода дисциплине, которая соотносится в трудах Шри Чинмои с понятием йоги.

Назначение этих усилий – преодолеть разединенность ценностей духовного и материального развития²⁷, что в первую очередь означает достижение совершенной гармонии между внутренней и внешней жизнью.

Осуществляясь как сложная система приемов, самопознание способно открыть новый тип зависимости, когда идеальные мотивы определяют реальные дела. В движении самопознающего Я мы открываем принцип познания, который действителен поведенчески – он и субстанционален, и функционален. И он позволяет интерпретировать ненасилие как естественную тактику поведения.

Рождая необходимость в особом идеале знания – непосредственном – аутентичный процесс познания предполагает обретение ценностей особого свойства, каждая из которых существует как актуальная одновременно в двух ипостасях – как личная (имманентно значимая для Я), и как сверхличная (трансцендентная по отношению к Я). Она

несет в себе начала субстанции, скрепляющей мир воедино, которую Шри Чинмой определяет как любовь. В ходе отождествления сущностных признаков человек открывает, как подчеркивает Шри Чинмой, что лучшее внутри него (любовь) и лучшее в мире совпадают²⁸. Говоря иначе, человек осознает окружающий его мир как продолжение себя. Есть ли какая-то другая идея, которая позволит с большей степенью надежности поместить ценности ненасилия в самое основание человеческой деятельности?

Шри Чинмой подчеркивает, что в точке переживания единства определяется очень многое. Это поворотный пункт в развитии личности. Человек становится на стезю освобождения от неведения, которое, как поясняет Шри Чинмой (в полном соответствии с ведическими источниками), есть незнание единства, единства мира. Оно – это неведение единства, которое Шри Чинмой часто обозначает простым словом «невежество» – и является, согласно ведической традиции, глубинной, фундаментальной причиной всех негативных явлений (включая и насилие) как в индивидуальной, так и коллективной жизни²⁹.

Знание первооснов обладает всеобщностью, огромным интегрирующим потенциалом. Накопление такого потенциала людьми – условие преобразования мира в смысле его одухотворения, которое означает раскрытие присутствия высшего в формах низшего – духа в материи, что, согласно Шри Чинмою, служит эволюционным целям и духа, и материи. Как пишет Шри Чинмой, материя будет смотреть оком видения духа, а дух расцветет благодаря пробуждению материи и наполнения ее энергией – для того, чтобы стать совершенной основой физического бессмертия и человеческого преображения на земле³⁰.

Через реализацию своей адекватно осознанной уникальности человек универсализируется. Ему открывается новое измерение мира – духовное, а вместе с ним – и возможность нового, духовного освоения действительности, в котором заключается секрет гармонизации любой сферы жизни. Человек раскрывает себя как форма жизни, наработки которой обладают огромным потенциалом экстраполяции, т.е. могут распространить свое преобразующее влияние на неограниченные пространства вширь и вглубь мира.

Идет вращение в сознание бесконечности. Индивидуальность превращается в личность, всему предлагающую свое служение и пронизыва-

ющую все³¹. Личная реализация и одухотворение мира оказываются неразрывно связанными между собой.

Таким образом, в философии Шри Чинмоя мы видим, что природа и весь материальный мир существуют для человека как необходимая преграда, благодаря которой может обоюдно совершаться смысл бытия и исполняться цель жизни на земле – одухотворение мира, когда «материальная жизнь будет ведома и формируема духом»³².

Это сближает философию Шри Чинмоя как с некоторыми христианскими учениями (включая русскую религиозную философию, особенно – Владимира Соловьева), так и с целым рядом философских направлений, в первую очередь – с представителями космизма разного рода (Шарден, Циолковский, Вернадский и т.д.), с философией жизни, с феноменологической линией в западной философии, а также с эволюционно-синергетической парадигмой современной науки.

Примечания

¹ Шри Чинмой. Залитая светом жизнь. Официальная биография / Под ред. Шьям Дуа; пер. с англ. – М., 2006. – 224 с.

² Шри Чинмой. Колесница мудрости ума. – М., 2000. – С. 26.

³ Sri Chinmoy. Commentaries on the Vedas, the Upanishads and the Bhagavad-Gita. – N.Y., 1996. – P. 56.

⁴ Sri Chinmoy. Commentaries on the Vedas, the Upanishads and the Bhagavad-Gita. – N.Y., 1996. – P. 68.

⁵ Шри Чинмой. Йога и духовная жизнь. – М., 2001. – С. 142.

⁶ Шри Чинмой. Внутреннее обещание. – М., 2006. – С. 203.

⁷ Sri Chinmoy. Beyond within. – N.Y., 1988. – P. 496.

⁸ Шри Чинмой. Йога и духовная жизнь. – М., 2001. – С. 126.

⁹ Шри Чинмой. Единство восточного сердца и западного ума: В 3-х т. Т. 2. – Донецк, 2005. – С. 109; Шри Чинмой. Внутреннее обещание. – М., 2006. – С. 169.

¹⁰ Шри Чинмой. Йога и духовная жизнь. – М., 2006. – С. 39–41.

¹¹ Шри Чинмой. Единство восточного сердца и западного ума: В 3-х т. Т. 2. – Донецк, 2006. – С. 35; Sri Chinmoy. Beyond within. – N.Y., 1974. – P. 491–492.

¹² Шри Чинмой. Единство восточного сердца и

западного ума: В 3-х т. Т. 1. – Донецк, 2006. – С. 83.

¹³ Sri Chinmoy. Beyond within. – N.Y., 1974. – P. 279, 391, 395; Шри Чинмой. Йога и духовная жизнь. – М., 1974. – С. 110; Шри Чинмой. Единство восточного сердца и западного ума: В 3-х т. Т. 1. – Донецк, 2006. – С. 112–113.

¹⁴ Шри Чинмой. Единство восточного сердца и западного ума: В 3-х т. Т. 1. – Донецк, 2006. – С. 52; Шри Чинмой. Йога и духовная жизнь. – М., 1974. – С. 19.

¹⁵ Шри Чинмой. Йога и духовная жизнь. – М., 1974. – С. 20–21.

¹⁶ Шри Чинмой. Йога и духовная жизнь. – М., 1974. – С. 19, 29, 43, 107.

¹⁷ Sri Chinmoy. My Ivy League leaves. – N.Y., 1970. – P. 7.

¹⁸ Sri Chinmoy. My meditation-service at the United Nations for 25 years. – N.Y., 1995. – P. 65; Шри Чинмой. Йога и духовная жизнь. – М., 1974. – С. 43, 107.

¹⁹ Шри Чинмой. Единство восточного сердца и западного ума: В 3-х т. Т. 1. – Донецк, 2006. – С. 372.

²⁰ Шри Чинмой. Ежедневные цветы моего сердца. – М., 1992. – С. 171, 174.

²¹ Шри Чинмой. Крылья радости / Пер. с англ. – М., 1998. – С. 35.

²² Там же. – С. 109.

²³ Там же. – С. 108; Шри Чинмой. Единство восточного сердца и западного ума: В 3-х т. Т. 2. – Донецк, 2005. – С. 313, 325.

²⁴ Шри Чинмой. Земля – наш Дом. – Киев: Единство, 2001. – С. 120.

²⁵ Шри Чинмой. Ежедневные цветы моего сердца. – М., 1992. – С. 173.

²⁶ Шри Чинмой. Философия – колесница мудрости ума. – М., 2000. – С. 26.

²⁷ Шри Чинмой. Йога и духовная жизнь. – М., 2001. – С. 126–127; Sri Chinmoy. Beyond within. – N.Y., 1974. – P. 491–492.

²⁸ Sri Chinmoy. Love. – N.Y., 2006. – P. 53.

²⁹ Sri Chinmoy. Miracles, emanations and dreams. – N.Y., 1976. – P. 66.

³⁰ Шри Чинмой. Йога и духовная жизнь. – М., 2001. – С. 126.

³¹ Sri Chinmoy. Beyond within. – N.Y., 1974. – P. 405–407; The wisdom of Sri Chinmoy. – N.Y., 2000. – P. 385.

³² Sri Chinmoy. Beyond within. – N.Y., 1974. – P. 492.

ОСОБЕННОСТИ МИФОЛОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ В РАННИХ ФОРМАХ СОЗНАНИЯ

Статья посвящена рассмотрению коммуникативных процессов в мифологическом сознании, анализируются функции мифологических познавательных форм. Предложены оригинальные идеи, касающиеся мифологической коммуникации с применением параметрического варианта системного подхода в качестве методологического средства.

Ключевые слова: миф, коммуникация, ритуал, табу, сознание.

Мифологическое сознание, как и неотделимая от него коммуникация, возникают в период формирования общинно-родовой организации общества, когда доминантой, определяющей образ жизни, становятся именно родственные отношения. Поэтому известный «свой» мир представляется как всеобщая родовая община, т.е. происходит упорядочивание коммуникации в нем через всеобщее одушевление жизненно-родовых элементов, создается, творится упорядоченный, понятный мир, а средством его создания является коммуникация. Упорядочивание и объяснение окружающего мира-хаоса через миф невозможно без установления какой-то абстрактной структуры окружающей действительности. Но структура и окружающая реальность еще неразделимы, тождественны. Эта структура определяется установлением сходства и различий, множества и единства. Тем самым начинает рождаться коммуникация.

Но все же основными моментами, доминирующими в сознании, являются физическое рождение и смерть (рождение-смерть-возрождение). Следовательно, главенствующую роль играет воспроизводство самой жизни, продолжение рода. И это тоже коммуникация, причем, вероятно, одна из ее первых форм. Сильный отпечаток на это накладывают природные ритмы, которые человеческое сознание того этапа не вычленяет, а как бы сливает с собой в единое целое, образуется некое био-социальное коммуникативное единство. Род и природа, являясь нерасчлененными, сливаясь, подчинены идее возрождения, т.к. род не выделяет себя как биологическую, тем более социальную, единицу природы (мира) в том числе, еще не может быть полностью сложившегося родового языка как формы вербальной коммуникации и родового сознания, отдельного от языка природы (звуки, шумы и т.д.).

На данном этапе основной целью является воспроизводство той единственно возможной

организации (коммуникативной системы), которой стал род, т.е. биологическое воспроизводство поколений рода.

Главенствует идея рождения (возрождения) жизни, причем не только человеческой, но и природной. Следовательно, функционирует природно-родо-коммуникативный единый организм. Освоенный, известный роду мир, не представляющий опасности мир, с которым он неразделим (един), получает черты, характеристики, связи и отношения, присущие роду, поэтому известная часть природы включается в состав родовой коммуникативной системы – общины, становясь биосоциальным целым. В свою очередь, род как бы отражается в природе. Окружающая среда неминуемо накладывает на род свой отпечаток через природные циклы, тем самым замыкается коммуникативный комплекс: [род-природа «природа-род»]. Они становятся едиными, генетически тождественными, между ними устанавливается как бы «кровная связь», а не подчиненная или соподчиненная коммуникация.

Но если человеческий род находится в таком положении, то ему грозит опасность раствориться в природе, он не может осознать себя именно человеческим родом, оставаясь в «полуприродном» состоянии.

В дальнейшем, для того, чтобы род стал принципиально отличаться от стада, нужен сильный эмоциональный толчок – опасность, направленная на разрушение природно-родо-коммуникативной системы.

Кровнородственная община значительно отличается от праобщины стадного человеческого коллектива, в первую очередь тем, что сознательно владеет единственными механизмами воспроизводства потомства и включает их в природные ритмы. Между природными ритмами и воспроизводством общины производится регуляция, которую осуществляет коммуникативный регулятор – природно-родовой первопродок. Это

мировоззренческий регулятор, сущность которого в единстве и тождестве рода с природой. Поскольку род и природа представляют био-социальное тождество, то первопредок как бы находится и в теле отдельного человека, и в каждом природном объекте, и в теле всего рода, и в освоенной родом или общиной природной среде. Он осуществляет коммуникативную связь между ними.

Не менее важна в ходе этого природного процесса возможность существования, сохранения и функционирования коммуникации в еще не нарушенном био-социальном организме в окружающей среде. Это процесс коммуникации, проходящий через сопоставление и сознательное включение воспроизводства рода в циклы и ритмы природы.

На данном этапе должен появиться какой-то моральный регулятор, а в дальнейшем – целая мировоззренческая система. На наш взгляд, дошедшие до нас мифы и ритуалы ранних языческих религий дают возможность говорить о такой коммуникативно-этической системе. Это система табу и тотемов, действующая через запреты и разрешения поступков по образцу первопредка. Ее основой является природно-родовая взаиморганализация коммуникативной системы через единство природно-родового первопредка. Причем он находится везде: и в теле отдельного человека, и всего рода, и в земле, и в животных и т.д., он представляет собой тот мир, который подчинен закону воспроизводства, следовательно, тождественен жизни.

В то же время, он приобретает наглядный образ (медведь, камень, дерево и т.д.), который выступает как родовой тотемный знак. Это свидетельствует о появлении родового сознания и языка как вербальной коммуникации.

Дать точное определение того, что мы называем первопредком, почти невозможно. Такая «фигура» есть в мифологии всех народов. У некоторых народов она не столь яркая, но именно она является базовой, ключевой для понимания сущности мифологического сознания и происходящей коммуникации.

Первопредок – это и целая система и отдельный элемент, он чрезвычайно многофункционален, он имеет множество имен и безымян, он – что-то очень конкретное (например, пещерный медведь) и включает в себя бесконечность, он и антропоморфен и зооморфен и гибрид, он и родители и дитя, он – идея и тело, образ, первооб-

раз, первознак, первомиф и первый коммуникативный регулятор.

Он базируется, возникает и функционирует повсеместно, поскольку связан со смертью и рождением, а они значимы для любого сообщества людей.

Тотемный знак настолько универсален, что может менять свою полярность, он и разделитель и объединитель. Он закрепляется в каждом отдельном представителе рода, в тотемной маске и т.д. Родовой человек мыслит и чувствует свой родовой знак (что тождественно первопредку) непосредственно в самом себе и в окружающей жизни природы.

Учитывая это, попытаемся рассмотреть некоторые существенные характеристики первопредка в контексте коммуникативной взаимосвязи рода и природы.

Рассмотрим взаимодействие системы: природа, род, первопредок. Их генетическая тождественность порождает некоторую гомогенность, кроме того, они и субстанционально тождественны, исходя из био-социально-коммуникативного единства рода и природы. Они находятся в отношении друг друга как [единое-многое].

Природно-родовой организм получает как бы триединую сущность: природа, первопредок и род. Они субстанционально и генетически тождественны, поэтому порождают друг друга в единстве и множестве. Первопредок порождает род как единое и его индивидов как многое, в свою очередь род и первопредок порождают друг друга как единое и многое.

Первобытный человек должен был хорошо ориентироваться в природных ритмах. Это выражается через сочетание различных органов живых существ, занимающих ту или иную нишу в природе в некоем зооантропоморфном существе. Его облик передает структуру, поведение – ритм жизни и коммуникации родовой общины как природно-родового мира. Это сочетание различных органов природных существ буквально формирует структуру и создает язык (коммуникацию) родового человека, который передает вертикальную структуру рода, природы и первопредка как трехчастную: верх (небо), центр (земля), низ (подземный уровень). Природная ритмика смены холода и тепла создает бинарность и цикличность времени, которая выражается в умирании и возрождении природы. Хотя число в раннеродовом мировоззрении еще не представ-

ляет собой самостоятельной мыслительной области. Архаичный человек знает количество, но не знает числа. Это приведет к появлению бирочного счета по частям тела, что представляет собой наглядно-образное количество и проявление рождающейся мифокоммуникации. Каждая часть тела означает только единицу и больше ничего, такой счет не дает числа. Первобытный человек раскладывает некоторое множество на единицы и видит как много этих единиц, но не знает сколько. В дальнейшем бирочный счет породит двоичный. Числительное «один» обычно передается словами «человек» или «мужчина», «два» — «женщина». Собственно, слово «человек» передает не столько число «один», сколько способность человека быть «отдельно взятым». Но осознать свое общество как множество, состоящее из отдельно взятых людей, человек сможет, лишь выделившись из мира природы и став частью социального организма, т.е. на более позднем этапе формирования коммуникации. В качестве счетного знака «один» могли выступать фигурки и без указания пола, т.е. человек вообще. Вероятно, женщина стала олицетворять число «два» после возникновения экзогамии, т.е. запрета на браки внутри рода. Следствием этого стал тот факт, что женская часть общины стала двуединой. Часть женщины родилась здесь, другая часть пришла извне по браку. Женщина как часть двуединого целого, по-видимому, стала восприниматься, тогда как двуединое существо. Возможно, так появилась предметная основа для числа «два». Мужская часть рода осталась единой, и «единицу» стал обозначать «мужчина», а не просто человек. Из этого следует вывод о тесной связи числа с полом.

Природно-родовой мир имеет границы соответствующие занимаемой и освоенной им территории, т.е. он имеет конечные размеры. Небо и земля смыкаются, образуя круг, ритм которого подчинен природному ритму. Его наглядным проявлением являются изменения фаз Луны и смена дня и ночи, движение Солнца. Природно-родовой организм живет в солнечных и лунных ритмах, поскольку Солнце и Луна включены в него как одни из проявлений первопредка. Каждая «точка» природно-родового организма, будь она антропоморфна или зооморфна, способна к воспроизводству себя через поедание и прикосновение. Через прикосновение происходит передача генетической потенции внутри всего природно-родового мира. Но она передается не толь-

ко от природы человеку, но и от человека природе, что делает ее антропоморфной. При поедании природных вещей, человек поедает себя, а в момент смерти поедается природой, первопредком, который, став вновь вещью-первопредком, вновь приходит в соприкосновение с человеком или поедается им. В этом состоит суть бессмертия природно-родового организма, суть его циклической коммуникации.

Образ первопредка несет в себе человеческую символику ритмов круговращения природы. Он исторически подвижен, меняет свою форму, атрибуты, функции, наполняется новыми смыслами. Первобытный образ первопредка трансформируется в символ. Его образ и имя создают мыслительное поле. Но люди еще не выделяют себя из природы ни как хозяева, ни как ее рабы. При этом предмет деятельности, субъект и сама деятельность не имеют строгой дифференциации, присваивающий человек повторяет ритмы природы и следует ее естественному развитию. Отдельный человек не в состоянии выделить себя ни из рода, ни из природы, таким образом, в родовом обществе господствует экономическая и биологическая слитность. Природа представляет собой органическое и социальное тело рода, а род, в свою очередь, природное тело, подчиненное ее ритмам. Следствием этого становится антропоморфизм, который на первоначальной стадии и приобретает природные характеристики, а в дальнейшем выражается в вещи и в виде приданной ей человеком формы.

Сознание, коммуникация и язык еще не имеют специальной физической или мыслительной, абстрактной области. Они движутся в объективных природно-родовых ритмах жизни. Сознание в своем физическом воплощении подчинено жизненным реакциям и ощущениям человека. Сознание и язык природно-родового тела сливаются с сущностью мира, который выступает как природно-родовой первопредок. Он является носителем всех смыслов природной человеческой жизни, коммуникативным регулятором и концентрированным родовым сознанием. Его обобщающая сущность распространяется на каждого индивида и индивидуализируется в нем, то же самое происходит с вещами. Первопредок представлялся каждому человеку одновременно и самим собой, и родом, и природой в целом. Он — тело, и чувственный образ, и имя. Первопредок обобщает всю природу и одновременно сам

обобщается со всей природой, родом, с каждой природной вещью, с каждым родовым человеком. Следовательно, все явления – есть порождение первопредка. Тожество человека, первопредка и вещи выражается в том, что человек переносит на природу родовые начала жизни, отчего природно-родовой первопредок представляется обладающим бесконечно порождающей способностью, вследствие чего каждая порожденная им вещь наполняется его сущностью и сущностью человека и осмысливается в сочетании своих генетических противоположностей. Получается, что сущность (образ и подобие) человека и первопредка одинакова.

Совокупность идей, важных для жизнедеятельности рода, закреплена в образе первопредка, поскольку первопредок отождествляется родом и природой, поскольку субъектом сознания в первобытном мышлении одновременно является человек и природа, а структура идей сознания повторяет структуру упорядоченности природно-родового мира. Связь между идеями аналогична функциональной связи между органами тела и родственной связи родителей и детей. Движение сознания происходит под воздействием природно-родовых ритмов жизни. Идеи закрепляются с помощью мифов, ритуалов и табу во всем роде в целом и в каждом отдельном человеке, наполняются смыслами и снова выводят на циклы природы, изменение которых, в свою очередь, меняет и сознательную ориентацию рода. Род фиксировал в природных образах свои идеи, он как бы уподоблял себя природе-первопредку, выбирал нужную идею и запечатлевал ее в слове, движении, заклинании (мифе, ритуале, табу). Чтобы отобразить какой-нибудь полный цикл или идею определенный набор вещей или частей сложился в некоторое чувственное единство, так возникал мифологический образ; его могли рисовать, в дальнейшем он, возможно, превратился в тотемный знак. Это было начало появления вербальной коммуникации, родового языка, который передавал значение родовой деятельности из поколения в поколение. Образы-идеи или смыслообразы, закреплённые в природно-родовом теле, играли роль понятий первобытного сознания. С изменением контуров и связей этих образов изменится смысл заложенных в них идей и вообще мировоззрение. На ранней стадии мифологического сознания языковой образ и идея им означаемая слиты с телом природы и рода, следовательно,

но, с первопредком. Язык самой природы, ее звуки, вероятно, воспроизводились человеком и составляли основу его языка, тогда, и язык тождествен первопредку. Сознание и язык первобытной коммуникации характеризуются тождеством идеи и языкового знака с природой и телом рода. И языковой знак и идея – это вещь-первопредок. Сознание и язык приводятся в движение природно-родовыми циклами и текут в генетических связях вещей от одной формы к другой [1].

Род как динамичная система проходит три стадии: возникновение, этап наивысшего развития, этап старения (перехода). Род – подвижный эволюционирующий организм. Если род подвержен глубоким изменениям, то они неизбежно повлекут изменения двух других компонентов био-социального мира. Взаимодействуя с родом, природа и первопредок пройдут стадии: телесную (вещную), духовную (образы, свойства), идеальную (отношения). Развиваясь, эта система превратится из био-социального организма, в био-социально-идеальный коммуникативный комплекс, изменяя структуру и функции в соответствии с доминантной ролью того или иного компонента трех частного комплекса в зависимости от целей и условий сохранения и функционирования сверхзадачи рода – продолжения жизни (борьбы со смертью). Следовательно, в соответствии с родовыми ценностями, первопредок начнет играть главную роль в формировании структуры и в выражении функций первобытного сознания.

В дальнейшем развитии этой системы первопредок приобретает черты бога (богов). Из родового организма начнут медленно, но неуклонно, выделяться и обособляться отдельные индивиды, а природа, приобретая дуальную характеристику, породит дуализм в сознании. Ее тождество с первопредком станет приобретать временные характеристики, что приведет к понятиям «начала» и «конца творения». Появление первопредка (как тотемного знака) породит вектор времени. Он разделит мир (природу) на «то, что было» и «то, что есть» «по вертикали»; а «по горизонтали» – природа приобретет характер целого, разделенного на две противоположности, причем, «природа настоящего» не повторяет субстанциальное и генетическое тождество с первопредками, а приобретает черты мира, созданного им, и в то же время, инородного ему. Разорвется связь природы и первопредка (бога).

Он окажется на грани (между добром и злом, белым и черным) бинарных оппозиций. Через него проходит связь между живым и мертвым, их взаимопереход. Возникшая тройная оппозиция: [«Я» – свой (бог) – чужой (враг)] будет порождать мотив борьбы, который станет центральным во многих мифологиях. Дробление био-социального организма на био-социально-идеальный комплекс (систему) создает возможность не только горизонтального и вертикального деления мира, но и для появления развитого мифологического сознания, вербального языка и разных видов и моделей коммуникации. Начнется про-

цесс медленного появления абстракций, первого счета. Возникает ядро базовых символов культурно-коммуникативного кода.

Первопредок чрезвычайно многозначим для первобытного человека. Возможно, он – первый миф, т.е. первая попытка систематизации окружающего мира и объяснения его и себя в нем.

Библиографический список

1. Лукьянов А.Е. Становление философии на Востоке (Древний Китай и Индия). – М.: Русслит, 1992. – С. 33.

А.В. Шаповал

О ВЛИЯНИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА СОВРЕМЕННУЮ ИНДУСТРИАЛЬНУЮ КУЛЬТУРУ

Рассматриваются результаты исследования особенностей становления искусственного интеллекта в современной индустриальной культуре. На основе понимания эстетической оценки, как производной от двух факторов – от соответствия состава и структуры композиции стратегиям анализаторов человека и от соотношения смыслового содержания произведения эталонам памяти человека, – определено место и суть решаемых машинами композиционных задач.

Ключевые слова: искусственный интеллект, индустриальная культура, эстетическая оценка, композиционная задача.

Сфера общественного художественного сознания и творчества никогда не остается вне воздействия на неё научно-технического прогресса. В этой связи искусственный интеллект, сориентированный на процессы художественного творчества, на мир художественных ценностей, представляет особый интерес как потенциальный инструмент сохранения и развития культуры. На современном этапе ясно прослеживается возрастающая динамика постиндустриальных технологий в создании новой культуры. Вычислительная техника, техника связи и программное обеспечение нового поколения, благодаря автоматизированному машинному переводу и ликвидации языкового барьера открывшие глобальный доступ к культурным ценностям для всех жителей планеты, существенно меняют ситуацию в эстетическом воспитании и росте уровня культуры.

Исследования композиций кино-, теле-, архитектурных и дизайнерских произведений длительное время представляли собой научное направление, в котором существовал объяснительно-описательный период, прослеживалась морфо-

логическая рыхлость понятий, явно просматривалось досадное отставание не только от точных наук, но и от некоторых гуманитарных, преуспевших в применении точных методов.

В середине 60-х годов прошлого века оказалось невозможным удовлетворить запросы практики, в частности потребности зодчества, дизайна, кинорежиссуры, квалитметрии, стандартизации, патентоведения, без резкого расширения исследований в области теории композиции и привлечения в круг исследователей специалистов с математической, технической, психофизиологической подготовкой.

Одной из причин столь необычного смещения интересов общества стало осознание визуально воспринимаемой композиции как средства общения, как средства контакта человека со сложными и дорогостоящими техническими объектами в любых системах обработки, анализа и контроля, в том числе и в системах военного назначения. Неудачи в проектировании ряда систем в конце концов заставили понять, в какой степени априорные стратегии зрительного восприятия панелей управления технических объектов, на кото-

рые рассчитывали их проектировщики, расходятся с реальными стратегиями восприятия, продиктованными составом и структурой композиций систем отображения информации. «Понятие композиции можно без преувеличения отнести к самым запутанным понятиям эстетики и искусствознания», – отмечал в 1975 году Л.Н. Безмоздин [1]. С этого момента научно-исследовательские работы по изучению восприятия и оценки композиций стали полноправно финансироваться и как бы приобрели «второе дыхание».

Постепенно обрастая математикой, наука о композиции стала вести за собой практику. К началу 1980-х она в достаточной мере определила свой предмет, свой метод, свои практические приложения. Как любая теория, она обрела абстрактную систему описания композиций. Язык теории композиции стал во многом соответствовать языку появившихся в это время компьютерных программ, он окончательно лишился субъективизма, стал понятным и убедительным для всех проектировщиков, в том числе для инженеров, технологов, организаторов производства. Теория композиции окончательно приобрела системный характер, любая композиция стала рассматриваться как некая система, как математический граф, как множество, к которому во всем объеме применимы методы математического анализа. В это же время в СССР были завершены фундаментальные исследования зрительной системы человека, результаты которых были представлены в целой серии монографий ведущих специалистов всех привлечённых к данной работе научных школ. Практически была создана естественная база теории композиции.

Выяснился общий для всех видов изобразительной деятельности характер структурирования изображения, общие понятия, объединяющие деятельность режиссера, художника, архитектора, дизайнера. На основе экспериментальных данных была определена номенклатура новых, не используемых аналитической геометрией признаков, характеризующих структуру изображения, были сформулированы базовые приемы структурирования плоскостных композиций, предложены правила и системы цветовых, угловых и линейных модулей для параметрического синтеза композиций и, наконец, были разработаны алгоритмы и созданы программные модули количественной оценки трех наиболее важных признаков формы (количества визуальной массы, сте-

пени динамичности визуальной массы, вектора динамичности визуальной массы) [2]. В итоге оказалось, что структура любой композиции может быть охарактеризована принципиально новому. Новый подход к описанию структуры, наряду с традиционными понятиями о композиции, стал раскрывать энергетическую, полевую картину, создаваемую объектами [3].

В последующие годы произошло деление науки о композиции на два раздела – формальную теорию, задача которой – анализ и разработка общих, принципиальных основ рационального анализа и синтеза композиций в соответствии со стратегиями зрительного восприятия, выступающими как проявление определенной устойчивой тенденции при выборе способов оценки изображений и принятия решений; и ассоциативную теорию, её задача – изучение и разработка способов достижения выразительности, креативности композиций, поиск путей совершенствования смысловой, содержательной стороны произведений архитектуры и дизайна.

Решение одной из важных задач сводилось к поиску устойчивых стратегий зрительной системы, характерных для подавляющего большинства актов зрительного восприятия. Именно они оказывают существенное влияние на первую компоненту эстетической оценки внешнего вида объектов и являются аксиомами формальной теории композиции. На основе аксиом были построены элементарные операции структурного синтеза композиций. Объем статьи не позволяет показать всё множество формализованных приёмов структурирования плоскостных, трехмерных и пространственных композиций, позволивших адаптировать машинные технологии к операциям структурного анализа и синтеза. Открылись новые горизонты в искусствоведческом анализе картин. При этом машины стали видеть структуру изображений мгновенно, не прибегая к предварительной фильтрации помех, математика их программ подогнана под среднеарифметическую оценку экспертов-профессионалов. Машины, работающие рядом с архитекторами и дизайнерами, сегодня переходят в категорию экспертов и становятся советчиками, коллегами проектировщика. Объемы их памяти постоянно растут. Сегодня машины научились самостоятельно накапливать огромный информационный потенциал и представлять знания, устранять двусмысленности, понимать метафоры, проверять свои по-

ступки и давать отчет о своих действиях. Благодаря интеграции прикладных компьютерных программ, циркулирующих по сетям Интернета, машины обрели способность беспрепятственно общаться друг с другом в любое время суток и согласованно перерабатывать информацию. Интернет превратился в единую платформу всемирной интеграции интеллектуальной деятельности как машин, так и людей. Отечественные исследователи вплотную подошли к тому, о чем в 1977 году писали Г.Г. Азгальдов и Р.П. Повелейко: «Перспективы использования ЭВМ в эстетике не ограничиваются только направлением, связанным с созданием эстетически привлекательных композиций. По-видимому, не меньшее (если не большее) значение имеет и другой аспект – применение теории распознавания образов в сочетании с использованием достаточно мощной ЭВМ для целей автоматической оценки эстетичности различных объектов. Успехи в создании автоматов, способных распознавать изображения, позволяют считать решение этой задачи в не слишком отдаленном будущем вполне реальным» [4]. Такое не слишком отдаленное будущее практически наступило. Индустриальная культура резко возросла. Наступил переход цивилизации к безотходным технологиям, детали стали выращиваться из растворов или печататься на 3D принтерах. На разработку проекта легкового автомобиля, при условии использования унифицированных деталей и узлов базы данных, уходит всего один восьмичасовой рабочий день, конец которого завершается голографической демонстрацией будущего автомобиля в масштабе 1:1.

И наконец, мы видим, как технические средства берут на себя обучающую функцию. При этом машинные программы не изнуряют учащегося, а, наоборот, увлекают, заставляют творить, подска-

зывают. Увлеченные студенты начинают создавать собственные программы по формообразованию. В конце шестидесятих годов, разрабатывая учебные программы для дизайнеров, мы говорили о необходимости сосредоточения технических, экономических, эстетических, эргономических, социологических и экологических знаний в одной голове, а не в одной комнате. С нами тогда спорили, и говорили, что такая голова была лишь у Велико-го Леонардо. Сегодня мы имеем такую голову – электронную вычислительную машину.

Итак, несмотря на то что сущность формотворчества в прикладной культуре все еще остается сложной, нелинейной, мозаичной, в отечественных исследованиях машинных информационных технологий получены обнадеживающие результаты. Мы видим, как математические модели эстетического восприятия могут успешно использоваться при разработке алгоритмов и программ решения задач анализа и синтеза эстетически совершенных промышленных форм.

Библиографический список

1. *Безмоздин К.М.* Художественно-конструктивная деятельность человека. – Ташкент: Изд-во «ФАН», 1975. – С. 205.
2. *Шаповал А.В.* Разработка технических и программных средств для количественной оценки формы бинарных изображений // Приволжский научный журн. – 2007. – №4. – С. 38–53.
3. *Шаповал А.В.* Новый подход к пониманию структурного синтеза в формальной теории композиции // Нижегородская школа дизайна: Межвуз. сб. науч. тр. – Н.Новгород: ННГАСУ, 2007. – Вып. 1. – С. 51–71.
4. *Азгальдов Г.Г., Повелейко Р.П.* О возможности оценки красоты в технике. – М.: Издательство стандартов, 1977. – С. 110.

ПОЛИТОЛОГИЯ. СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316.77

Т.В. Абрамова, С.Н. Жирякова, И.А. Ильяева

КУЛЬТУРА ПОВСЕДНЕВНОСТИ И РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

В статье предпринимается попытка установления взаимосвязи повседневного мира человека и его речевой деятельности, в которой реализуются социально обусловленные нормы, правила жизни человека в социуме. Авторы размышляют о важности изучения речевого поведения человека с учетом того социокультурного контекста, в котором происходит контакт, обосновывают необходимость новой парадигмы, принципов, подходов, теоретических обоснований для сбора эмпирического материала по исследованию поля коммуникативного взаимодействия.

Ключевые слова: коммуникативное взаимодействие, социокультурный контекст, речевое поведение, культура повседневности, профессиональные коммуникаторы, контактная зона.

Целью настоящей статьи является осмысление результатов эмпирического социологического исследования речевой культуры в коммуникативном взаимодействии людей в сфере оказания услуг населению. Актуализировало это исследование противоречие между обезличенностью коммуникаций в этой сфере и потребностью личности в признании своей индивидуальности, что достаточно часто приводит к конфликтам. Наблюдениями установлено, что сфера услуг является в высшей степени конфликтной, что получило отражение в языке в таком обороте, как «ненавязчивый российский сервис». Кроме того, вторичный анализ эмпирической социологической информации об образе жизни россиян, а если сказать иначе, об их повседневности, привел нас к выводу, что количественные социологические методы не позволяют увидеть глубину тех противоречий, конфликтов, которые возникают в повседневной жизни людей. Даже такие добротные социологические исследования, как проведенное в 2007–2008 гг. под руководством Г.И. Осадчей, не позволяют увидеть состояние коммуникаций в повседневной жизни людей, особенно в такой сфере, как сфера услуг.

На основе сложившейся традиции были исследованы повседневные формы жизнедеятельности людей, их включенность в общество через характеристику образа жизни [10, с. 25–43]. Исследователи предложили дескриптивную и объяснительную модель видоизменения повседневной жизни россиян как форму социальной практики и социальных представлений в **поле коммуникаций**, которое задает ограничения возможностей, регулирует групповые взаимодействия, формы

конфликтов, эффекты кооперации. Но хотя автор и говорит о поле коммуникаций, которое регулирует взаимодействия людей в различных сферах их жизни, сами коммуникации в повседневной жизни людей, в процессе которых создается тот или иной тип социальности, в его повседневном преломлении проследить очень трудно.

Это говорит о том, что массовые опросы имеют ограниченную информативность для исследования поля коммуникативного взаимодействия, в результате которого сегодня возникает та социальная реальность, которая не дает человеку опоры в мире повседневности.

Образ жизни как интегральный показатель и все его составляющие позволяют увидеть общие тенденции, что недостаточно для определения методов, способов, способствующих повышению культуры повседневности не вообще, а в частности – в жизни людей конкретного территориального сообщества.

Поэтому мы полагаем, что необходима новая парадигма, принципы, подходы, теоретические обоснования для сбора эмпирического материала. Представляется, что частной формой проявления повседневности является та контактная зона, которая возникает «здесь и сейчас». Ее можно исследовать, опираясь на следующие методологические основания: во-первых, на понимании информации, как всеобщего свойства всего сущего, во-вторых, на социальной информацию, циркулирующую в общении людей друг с другом и создающую коммуникативные сети посредством которых осуществляется коммуникация.

Буквально **термин коммуникация означает «делаю общим»**, «связываю». Коммуникация

выступает как бы посредником, «третьим» между индивидами, а благодаря языку, который есть способ выражения мыслей одного человека для другого, живущего социальной жизнью, коммуникация выступает способом связи индивидуального и общественного. Таким образом, ключевой проблемой коммуникации является механизм, приводящий индивидуальный процесс передачи и восприятия информации в социально значимый процесс персонального и массового воздействия. Этот механизм заложен **в речевой деятельности людей**, в которой реализуются социально обусловленные нормы, правила жизни человека в социуме. Именно поэтому речевая деятельность и ее часть – **речевое поведение** **взято** нами в качестве специального предмета нашего размышления. Речевое поведение – это внешняя сторона речевой деятельности, которая изначально возникает в голове человека, который в своем сознании облекает в речевую форму, возникшие в голове мысли по тому или иному поводу. Но практика каждый раз убеждает нас в том, что **человек всегда думает одно, говорит другое, а делает третье**.

Речевое поведение (то, что и как человек говорит) выступает, таким образом, посредником между мыслями, в которые облекаются потребности, интересы человека, желающего вступить в контакт с другим человеком, и его действиями, поступками, зависящими от конкретных ситуаций или социокультурного контекста, в котором происходит контакт.

Речевое поведение есть коммуникативная деятельность, в процессе которой создаются коммуникативные сети, где соприкасаются культура повседневности и речевое поведение личности. Рассмотрение данного взаимодействия требует пристального внимания лингвистов, психологов, этнографов, социологов и других исследователей.

Идея исследования человеческой или **социальной коммуникации**, которая как процесс, происходит в определенном социокультурном пространстве и времени, включает в себя, прежде всего, двух как минимум личностей (субъектов, акторов), которые испытывают потребность, интерес в связи друг с другом и понимают смысл и необходимость контакта. При этом один из коммуникантов является инициатором этого контакта, другой – может пойти или не пойти на контакт в зависимости от своих потребностей, интересов, смысла.

Потребности, интересы и смыслы коммуникантов определяют предмет коммуникации, содержание которого связано с определенной социальной **информацией**, заключенной в тех или иных знаковых формах и языке, прежде всего. Один человек обращается к другому, инициирует коммуникацию потому, что он нуждается в информации, которой владеет другой. Это является основанием для того, чтобы одного коммуниканта обозначить как потребителя информации, а другого как профессионального коммуникатора, оказывающего информационную услугу.

В связи с этим нам представляется, что ключевой проблемой коммуникации является механизм, приводящий индивидуальный процесс передачи и восприятия информации в социально значимый процесс персонального и массового воздействия, который заложен **в речевой деятельности людей**, где реализуются социально обусловленные нормы, правила жизни человека в социуме [1; 2; 3; 4; 9].

Именно поэтому речевая деятельность и ее часть **речевое поведение** **взято** нами в качестве специального предмета размышления, поскольку это внешняя сторона речевой деятельности, которая выступает посредником между мыслями, в которые облекаются потребности, интересы человека, желающего вступить в контакт с другим человеком, и его действиями, поступками, зависящими от конкретных ситуаций или социокультурного контекста, в котором происходит контакт.

Социокультурный контекст – это тот уровень культуры, который достигнут в результате совместной деятельности людей, объединенных в местное территориальное сообщество, повседневность которого всегда специфична. (Социокультурный контекст в столице и провинции существенно отличаются друг от друга.) В повседневном мире каждый человек удовлетворяет свои, как сказал американский психолог А. Маслоу, **дефицитные и бытийные потребности**. Первые означают потребности, связанные с поддержанием самого факта биологической и социальной жизни, а вторые – с поддержанием определенного *качества жизни, ее комфортности*, обеспечивающей полноценное существование людей, достоинство их жизни, сохранение собственной социокультурной идентичности.

Культура повседневности более всего осмысливается философами, которые отмечают, что она усваивается человеком интуитивно, за-

давая ему определенную топографию пространства и мерность времени, ритмы жизни, она делает человека соразмерным обществу, приспособляя его к своим масштабам. Если в прошлом, в традиционном обществе, пространство повседневности четко разделено (близкое и дальнее, знакомое и незнакомое, свое и чужое), то современное представление о пространстве связано с дистанцированием от параметров собственного бытия, с лишением горизонтов и возникновением контекста только конкретного места, «здесь», мало связанного с другими «здесь». Социальное время превращается в «вечное сейчас», в котором прошлое и будущее сосуществуют вместе, они оказываются не связанными ни с физическим, ни с социально нормированным временем.

Во все формы повседневной жизни привносится сильный элемент игры, правила которой постоянно меняются, и условности, меняющие места понятия дозволенное и недозволенное, хорошее и плохое, детское и взрослое, мужское и женское. Человек (особенно провинциальный) теряется в потоке получаемой информации, переживаний, открывающихся возможностей. Рациональное начало перестает руководить поведением человека и «сон разума рождает чудовищ», «чудовищ» коммуникативного взаимодействия, от которого человек кроме страданий ничего не испытывает. В этой связи можно вспомнить любую коммуникативную ситуацию в сфере услуг (в кабинете любого чиновника, врача, в магазине, в банке, в образовательном учреждении или в учреждении культуры), куда вы обратились для удовлетворения своей бытийной потребности. Везде вы будете испытывать ту или иную степень дискомфорта, которая будет зависеть от другого человека, которого мы бы назвали **профессиональным коммуникатором**, так как именно он оказывает вам ту или иную услугу. Но, обращаясь к другому (профессиональному коммуниканту), мы тоже являемся коммуникантами и от нас тоже в этом коммуникативном процессе много зависит.

Для того чтобы понять то, что происходит в нашей жизни, необходимо хотя бы в общих чертах понять что значит повседневность, которая с одной стороны опирается на внутреннюю структуру сознания личности (на то, что человек думает), которая алогична, стихийна, случайна. Она может выхватывать только какой-то фрагмент реальности, имеющий разные пространственные

и временные масштабы и ориентируется на структуру ментальности личности – жизни-смерти, здоровья-болезни, сна и бодрствования, родины и изгнания. С другой – на внешнюю деятельность, которая благодаря развитию средств связи пространство повседневности сделало безграничным, а время – нелинейным [11, с. 146–156].

В этой ситуации речевое поведение испытывает влияние как стороны неструктурированного, стихийного, алогичного сознания, так и со стороны действий человека, определяемых ситуацией. Это определяет принципиально новые формы коммуникативной деятельности, а, следовательно, и направления исследований. Коммуникации между людьми трудно поддаются фиксации как социального факта со всеми его нюансами. Вместе с тем, и технические и гуманитарные науки предпринимают все новые попытки выявить некоторые закономерности социальной коммуникации.

Если этнография изучает бытовые и культурологические особенности коммуникации в этнических ареалах, то психология и психолингвистика изучает факторы, способствующие или препятствующие межличностной и массовой коммуникации и мотивированность речевого поведения коммуникантов. Если лингвистика занимается проблемами вербальной коммуникации (диалогичной, монологичной, устной, письменной, нормативной, ненормативной), то психолингвистика специализируется на способах невербальной коммуникации, а социолингвистика исследует проблемы, связанные с социальной природой языка и особенностями его функционирования в различных социумах. Если философия рассматривает коммуникацию в связи с другими социальными явлениями (общением, информацией), то социология выявляет факторы, обуславливающие влияние коммуникации на трансформацию общественного мнения, выявляет социально значимые оценки коммуникативных сфер различными социальными группами [5; 6; 7, с. 5–6; 13].

Изучение результатов социологических исследований привело нас к следующему не бесспорным выводам, которые во многом коррелируются с идеями С.В. Тихоновой [8, с. 44–60; 12, с. 33–45]. Фиксируя свое внимание на территориальности социального пространства, автор говорит о том, что оно дробится на внутренние совокупности – коллективные идентичности (классы, сословия, религиозные и этнические группы). Но под влиянием процесса глобализации территори-

альность перестает быть организующим принципом социальной и культурной жизни. Разрушение принципов территориальности обуславливает распад механизмов дистанцирования жизненного пространства личности и социального пространства, и в итоге децентрализованное социальное пространство, неуволнимый характер его сетевых структур определяет фрагментарность и раздробленность самоидентичности личности. Отсутствие механизма адаптации к такой ситуации приводит к деформации нормального течения человеческой жизни и к ощущению неудовлетворенности ею.

Сказанное предполагает необходимость переосмысления, во-первых, коммуникативного социального поля, которое как понятие фиксирует достаточно широкую социальную реальность. Мы полагаем, что в нашу задачу входит конкретизация следующих явлений: **контактная зона**, в которой взаимодействуют, коммуницируют конкретные индивиды, переходя из одной сферы своей жизни в другую (из производственной в бытовую, в социальную, в политическую, религиозную, семейную и др.); во-вторых, **субъектов контактной зоны**, представляющих собой практически все население страны, региона, территориального сообщества – **профессиональных коммуникаторов**, оказывающих услуги по удовлетворению бытийных потребностей людей и **коммуникантов**, как потребитель социальных услуг; в-третьих, **коммуникативного взаимодействия**, конкретного коммуникативного акта, который всегда уникален; в четвертых, **диалога** как способа коммуникативного взаимодействия; в-пятых, **речевого поведения** коммуникантов; в-шестых, **коммуникативной компетентности** коммуникаторов.

Предпринимая попытку изучения контактной зоны и всех ее составляющих, мы осознаем трудность реализации своей задачи. Контактная зона есть везде, где происходит удовлетворение самых различных потребностей людей. Контактная зона – это «здесь и сейчас», которое возникает в речевом поведении индивидов. Она постоянно ускользает от исследователя. На наш взгляд, она более всего является предметом социологического знания, которое должно найти новые методы сбора информации о неповторимых фактах социальной жизни, используя особую комбинацию имеющихся методов социологии и смежных гуманитарных наук. Мы полагаем, что находимся только в начале своего пути, обозначив в дан-

ной статье проблему и пути нахождения ее адекватных современности решений.

Библиографический список

1. *Arminen I.* Conversation Analysis: A Quest for Order in Social Interaction and Language Use // *Acta Sociologica*. – Taylor and Francis Ltd. – 1999. – Vol. 42. – №3. – Pp. 251–257.
2. *McGregor G.* Whaddaweknow? Language Awareness and Non-linguists' Accounts of Everyday Speech Activities // *Language Awareness*. – 1998. – 7:1. – Pp. 32–51.
3. *Schlesinger Izchak M.* The Structure of Misunderstanding / Izchak M., Schlesinger, Sharon Hurvitz // *Pragmatics & Cognition*. – John Benjamins Publishing Company. – 2008. – Vol. 16. – №3. – Pp. 568–585.
4. *Арутюнова Н.Д.* Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 895 с.
5. *Емельянова Т.П.* Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук / ИП РАН. – М., 2006. – 53 с.
6. *Кессиди Ф.К.* Глобализация и культурная идентичность // *Вопросы философии*. – 2003. – №1. – С. 76–79.
7. *Конечная В.П.* Социология коммуникации. Учебник. – М.: Международный университет бизнеса и управления, 1997. – 302 с.
8. *Кравченко С.А.* Динамичная природа социального риска: необходимость нелинейного мышления и адекватного теоретического инструментария // *Социальная политика и социология*. – 2008. – №3. – С. 44–60.
9. *Кубрякова Е.С.* Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М., 2004. – 560 с.
10. *Осадчая Г.И.* Образ жизни россиян: до и после перестройки // *Социальная политика и социология*. – 2008. – №3. – С. 25–43.
11. *Пахарь Л.И.* Курс лекций по социальной философии: Учебное пособие. Ч. 3. – Орел: Изд-во ОГУ, 2007. – 215 с.
12. *Тихонова С.В.* Социальное пространство: глобализация и отчуждение // *Социальная политика и социология*. – 2007. – №4. – С. 33–45.
13. Человек в процессе эпохальных социальных изменений: Материалы теоретико-методологического семинара (3 окт. 2007 г.) / Под ред. Г.И. Осадчей. – М.: РГСУ, 2008.

ПАРАДОКСЫ ВЗАИМООБУСЛОВЛЕННОСТИ ПРОЦЕССОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Цель статьи – классификационный анализ социокультурной интеграции: этноинтеграции, регионализма, национализма и глобализма. Взаимосвязи между данными типами интеграционных процессов выявляются путем аналитико-синтетических методов и позволяют сделать вывод, что этноинтеграция и регионализм могут препятствовать национальной интеграции и уже поэтому способствуют глобализму.

Ключевые слова: национальная интеграция, мондиализм, глобализм, этноинтеграция, регионализм.

Типология процессов социокультурной интеграции. Социокультурная интеграция как процесс интенсивного взаимодействия сегментов общества, ведущий их к диалогу и сближению, понятие сложное и неоднозначное. В обществе наблюдаются интеграционные процессы различных типов и уровней. В ряде случаев возможно параллельное развитие интеграционных процессов разного типа. Так, очень часто, особенно в ушедшие периоды истории, люди объединялись по сословным, классовым или религиозным признакам. При этом один и тот же индивид мог быть одновременно интегрирован в различные интегративные единицы. Вместе с тем указанные типы интегрирования относятся к индивидуально-групповому, но не к общественному уровню интеграции.

Интеграция по этническому признаку во многом сходна с индивидуально-групповыми интеграционными процессами, поскольку существенно ограничена в развитии и имеет целью объединение в группу (этническую). В основе этого типа интеграции – синтез генетических (как правило, проявляющихся во внешности индивидов) и этнокультурных характеристик интегрируемого сообщества. То есть этнос – это, по существу, большое племя, культурно и генетически однородная популяция. Единство этнической группы, как и любого племени, основано на кровном родстве, общности языка, преданий, исторической памяти и т.п.

Этнос – величина донациональная. Можно сказать, что вся человеческая история представляет собою интегративно-деинтегративный процесс образования этносов, их развития, взаимодействия и перерождения в новые (об этом подробнее [4; 7]). Один и тот же этнос может переживать периоды интеграции крайней дезинтегра-

ции, в целом не прекращая своего существования в качестве некоего единства.

Интеграция на принципах регионализма, которая также является одной из важных характеристик современной геополитической обстановки, в полной мере испытывает воздействие этих противоречий. На ход и результаты интеграции региональных сообществ оказывает влияние ее вовлеченность в другие типы интеграционных отношений.

Так, исторический путь Германии, которая имеет немногим более 100 лет опыта существования в качестве единого государства, располагает к признанию приоритета ценностей федерализма и регионализма [2]. Изменить эту доминанту не смогли не внедрившиеся со второй половины XIX века прусские имперско-бюрократические традиции, ни практика Третьего Рейха, после падения которого в Германии была успешно внедрена федеративная модель с сильными региональными правительствами. Модель «государства без центра» нашла свое отражение в культуре, вследствие чего в течение долгого времени отсутствовало напряжение между Центром и регионами. В современных условиях она нередко выступает в качестве противовеса идее национального государства, которое признается все менее соответствующим запросам современности [18].

Как следствие, спектр дискуссий о будущем в Германии сегодня доходит до появления радикальных регионалистских подходов. Так, концепция «космополитического государства», выдвинутая профессором Мюнхенского университета Ульрихом Беком, предполагает всемерное укрепление «региональных идентичностей» с отмиранием существующих национальных государств и их сложившихся идентичностей [15, с. 44–57].

На основе этой идеи У. Бек и Е. Гранде развивают концепцию «космополитической Европы», которая, по их мнению, должна прийти к модели «новой Империи», основанной на «экспансии без гегемонии», «мультинациональных гражданских структурах», «сетевой власти» и принципе «космополитического суверенитета» [16, s. 14–29, 85–128].

Регионалистская политика может смыкаться с этносепаратизмом, особенно в субъектах федеративных государств, где титульным является не основной для государства этнос (в российских регионах это – нерусский этнос). В этом случае происходит интеграция титульного регионально-этноса, который считает свою историческую самобытность и культуру «обязательной предпосылкой возникновения нации и государства» [12, с. 13]. Титульный этнос становится в оппозицию не только государству и национальному интересу, но и другим этническим группам. Наиболее уязвимой становится группа, более всего отождествляемая с государством.

Иногда понятие региональности смыкается с этничностью, без всяких, казалось бы, видимых предпосылок. В статье «Петербургский этнос и политическая независимость» доказывалось, и в ряде случаев грамотно и обоснованно, возможность выхода Петербургского региона из России, с народом которой петербургский этнос не объединяет ничего, кроме языка. Автор всерьез говорит о «петербургском национальном самосознании», «национальных интересах Санкт-Петербурга» и призывает «расстаться с иллюзией, что можно быть петербуржцем и россиянином одновременно» [24].

Идея, в которой смыкаются этноцентризм и регионализм, сегодня дает трещину в Бельгии, где процесс «регионализации» и политического самоопределения регионов приводит к поэтапному демонтажу государственности, построенной в соответствии с взятой из французского опыта моделью «государства-нации». Фламандский национализм, имеющий ярко выраженный национально-региональный и лингво-региональный характер, в процессе своей экспансии все активнее вытесняет из публичного пространства идею бельгийской нации и являющуюся ее социально-культурным основанием идею «бельгитюда».

Не удовлетворившись состоявшейся трансформацией прежде унитарного бельгийского королевства в федерацию, фламандский национализм ведет страну к превращению в некоторое

подобие рыхлой конфедерации с «транснациональным» (глокальным) статусом регионов, от которого более всего выиграет глубже других интегрированная в систему глобальных отношений Фландрия [2].

В целом мотивы и мотивировки регионалистов и этнорегионалистов основаны на убеждении, что государство лишь создает препятствия процветанию региона, а национальный интерес – не более чем корыстная фальсификация столичных чиновников.

Как собственно общественные можно характеризовать *национально-интеграционные* и *глобально-интеграционные* процессы. В современном мире они взаимодействуют друг с другом и с процессами этноинтеграционными. При этом наблюдаются определенные противоречия.

Национальная интеграция. Традиционными понятиями, которыми оперируют обществоведы в дискуссиях об интеграционных и дезинтеграционных процессах, являются нация, государственность, национализм, модернизация, с одной стороны, и этническая группа, этноцентризм (сепаратизм, этнонационализм), традиционализм, с другой. При этом интеграция общества рассматривается как его единение в нацию.

О том, что понятие «нации» отнюдь не синонимично «этносу» писалось и говорилось немало [9; 22] и др. Хотя в определении этих понятий до сих пор нет единства мнений, дифференцируем их. Для этноса (этнической группы) основополагающая характеристика – общие исторические корни (культурно-генетические), для нации – организация и суверенитет (как правило, в виде государственности) и национальное самосознание.

Образование нации – ярчайший пример интеграции. Религиозные, династические и классовые интегративные факторы уступают место национализму – интеграции народной массы в рамках общей политической парадигмы [19, р. 3] и обретению такого «состояния ума, которое при принятии решений в социальных коммуникациях придает особое значение «национальным» сообщениям, воспоминаниям и образам» [17, р. 301]. Понятие «национализм» имеет здесь скорее «нейтральный», нежели «негативный смысл» [8, с. 10]. Среди разного рода интегративных тенденций, сопровождающих образование наций (межконфессиональных, межсословных и т.д.) особое место занимает межэтническая интеграция. Формирование нации сопровождается преодолением

ем, в ряде случаев – подавлением этноцентристских проявлений, а также заменой традиционнотрайбалистского уклада жизни процессами модернизации и урбанизации.

В современных социологических исследованиях выделяются различные признаки и факторы национальной интеграции. К ним относят общность языка, печати и образования в государстве [13], рынок, единые структуру распределения, культуру, «коммуникативные обычаи» и «социальную мобилизацию», или «потенциальную политизацию» [16, р. 13–30, 301–305]). Национальная интеграция и образование наций-государств (nation-states) в последние две сотни лет явились результатом ряда процессов общеисторического значения. К ним можно отнести переход к экономике обмена, рост городов, рост сетей основных коммуникаций, дифференцированную концентрацию капитала, навыков и социальных институтов [16], тройственную революцию – в разделении труда, контроле управления и культурной координации [21], секуляризации общества и общедоступности печатных изданий на национальном языке [1].

В большинстве случаев национальная интеграция предполагает этнокультурное доминирование: английское (не шотландское или уэльское) – в Британии, французское (не провансальское или бретонское) – во Франции, русское – в России (хотя существование и возможность существования национального государства здесь часто ставится под сомнение). Поскольку основное значение в понятии «нация» приобретает значение государственной целостности, такое доминирование оправдано.

Национальное государство суверенно, и в этом его сила. Если в таком государстве возникают сепаратистские движения, конфликты на этнической почве, оно само находит пути их решения. Оно управляется в соответствии с конституционными нормами, национальным законодательством и решениями государственных властей. П.А. Столыпин в начале века говорил в этой связи: «Государство может, государство обязано, когда оно находится в опасности, принимать самые строгие, самые исключительные законы, чтобы оградить себя от распада. Это было, это есть, это будет всегда неизменно... Этот порядок признается всеми государствами. Нет законодательства, которое не давало бы права правительству приостановить течение закона, когда госу-

дарственный организм потрясен до корней, которое не давало бы ему полномочия приостановить все нормы права. Это, господа, состояние необходимой обороны: оно доводило государство не только до усиленных репрессий, не только до применения различных репрессий к разным лицам и к различным категориям людей, – оно доводило государство до подчинения всех единой воле, произволу одного человека, оно доводило до диктатуры, которая иногда выводила государство из опасности и приводила к спасению» [14, с. 263–264]. Справедливости ради стоит отметить, что Столыпин в том же выступлении особо подчеркнул, что чрезвычайные меры могут быть только временными.

Что же касается норм, правил и организаций, действующих вне национального государства, то государство может учитывать или не учитывать их существование, поскольку прерогативой в данном случае является национальный интерес. Однако глобальные изменения в международной политической системе, происшедшие в последние годы, внесли существенные коррективы в представления об интеграционных процессах.

Мировые интеграционные процессы. Интеграционные процессы, имеющие место в современной международной системе, глобальны. Их предполагаемы результат – создание тоффлеровской «цивилизации третьей волны» [23] или фукуямовского планетарного «универсального и гомогенного государства» [11]. Справедливости ради, отметим, что термин «универсальное и гомогенное государство» Фрэнсис Фукуяма заимствовал из работы Александра Кожева, изданной сначала во Франции [20], а затем в Соединенных Штатах [21]. А. Кожев применял данный термин в отношении западноевропейских стран, создавших Общий рынок.

Если идея всемирной интеграции (мондиализма) утопична, то лишь отчасти. Ее политической предпосылкой следует считать распад системы двух противостоящих блоков – явление, с точки зрения большинства западных аналитиков, необратимое (что не бесспорно). Экономическим условием всемирной интеграции явилась экономическая глобализация – процесс, осуществляемый благодаря развитию высоких технологий и проявляющийся в резком увеличении обмена товарами и услугами в международной системе, что ведет к такому состоянию мировой экономики, при котором транснациональным корпораци-

ям и международным экономическим организациям принадлежит доминирующая роль в формировании мирового экономического порядка.

Мондиализм (от *фр.* monde, *m* – мир) означает, в самом широком смысле, концепцию интеграции населения планеты под началом Запада, создание в перспективе единого мирового государства с единой системой управления. Уже сейчас очевидно, что это «государство» стремится к структуре «центр – периферия». Обоснование геополитической концепции «центра-периферии» принадлежит Иммануилу Валлерстайну [5]. Он рассматривает современное мироустройство «мир-экономику» (в противоположность «миру-империи» минувших эпох) как тип исторических систем, организованных структурой длинных товарных цепей, пересекающих множественные политические границы. Мир-экономики структурированы по оси: 1) ядро (высший статус; сосредоточение капитала, передовых технологий, военной мощи); 2) полупериферия (срединный статус; опорные пункты эксплуатации ядром периферии, соединение их черт, динамичность развития); 3) периферия (низший статус; почти то же, что «колония» или «сырьевой придаток», склонность к стагнации и/или социальным катаклизмам).

В описываемой миросистеме «центр», или «ядро», технологически развитых стран противопоставляется странам с переходной экономикой, развивающимся и бедным странам. Ядро создает и распространяет на периферию основные ценности, политические и экономические институты, научно-технологические инновации. Тем самым «ядро» в рамках этой концепции становится единственным реальным субъектом мирового развития, а «периферии» отводится роль объекта воздействия. В этой связи будет нелишним заметить, что отечественные ученые и медиа-работники, вероятно, поспешили десять лет назад исключить из своего лексикона понятия «неоимпериализма» и «неоколонизма».

Совершенно очевидно, что для России присоединение к лидерам глобализационного процесса нереально или бесперспективно, что в сущности одно и то же. Так, И. Валлерстайн [6] оценивает положение России в будущей миросистеме как «полупериферийного» общества-государства. Трудно смириться с периферийным статусом, но нужно отдавать себе отчет в том, что страны ядра предпочитают увеличивать качественный разрыв центра с периферией, а не развивать ее.

Уже сейчас можно убедиться в том, что если Россию будут иногда принимать в «лидерский кружок», условия такого членства нельзя назвать приемлемыми.

Глобальные интеграционные процессы вступают в противоречие с процессами национально-интеграционного плана. По существу, они взаимноисключают друг друга. Новая мировая система управляется посредством координации усилий элит стран ядра (по терминологии З. Бржезинского [3], США и их западноевропейских «сателлитов») и международных организаций, роль которых в последние годы заметно возрастает по отношению к правительствам незападных стран. Национальные интересы суверенных государств ставятся в оппозицию интересам общегуманитарным, а государственный национализм противопоставляется «гуманитарному интервенционизму» [10].

Правовой основой гуманитарного интервенционализма является гуманитарное право, приоритетное по отношению к национальным законодательствам. Социальные, региональные и этнические конфликты, которые, вообще говоря, не могут быть решены простыми средствами, начинают рассматриваться как результаты неадекватных действий национальных правительств. В подобных ситуациях гуманитарный интервенционизм проявляется во вмешательстве (в том числе военном) во внутренние дела государств, экономическом и политическом давлении на них. Следствием такой политики является размывание государства, то есть утрата им значительной части того, что традиционно именовалось суверенитетом.

Государство как единый организм стремится сохранить себя. Суверенные западные государства, тем более, обладающие политическим, культурным, экономическим и военным потенциалом, являются основным препятствием на пути всеобщей глобализации или гуманитарного интервенционализма. Поэтому основная активность глобализационных сил направлена против государственного национализма суверенных стран.

Показателен пример Косова. Действительно, беспрецедентен случай, когда европейские державы, активно используя правозащитную и гуманитаристскую риторику, фактически легализуют под собственной эгидой режим торжествующей этнократии, утвердившийся благодаря беспрецедентным чисткам сербского населения в ре-

зультате прихода к власти «внезапно амнистированных» США главарей ОАК-УЧК, облачившихся в тогу партийных лидеров и респектабельных политиков. Было создано «региональное квазигосударство» — без собственной армии (которую заменят американские ВС), государственного аппарата (который заместят собой чиновники Евросоюза) — нацеленное на закрепление военного присутствия США на Балканах и в Европе, на контроль за транзитной территории, по которой в Европу идут энергоносители из бассейна Каспийского моря [2].

В этом смысле глобальный гуманитарный интеграционализм, как ни парадоксально, имеет общие цели с этносепаратистскими и регионалистскими движениями внутри государств.

Библиографический список

1. *Андерсон Б.* Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма. — М.: «КАНОН-Пресс-Ц», «Кучково поле», 2001. — 288 с.
2. *Бирюков С.* Косово как вызов европейскому регионализму. Мечтания интеллектуалов и европейская действительность // Круглый стол Лиги консервативной журналистики «Соединенные волости Европы. Косово как первенец европейской глокализации» (13 марта 2008 года). — М.: Агентство политических новостей, 2008. — №4. — С. 13–21.
3. *Бржезинский Зб.* Великая шахматная доска. Господство Америки и его геостратегические императивы. — М.: Международные отношения, 1999. — 256 с.
4. *Бромлей Ю.В.* Очерки теории этноса. — М.: Наука, 1983. — 368 с.
5. *Валлерстайн И.* Анализ мировых систем и ситуация в современном мире. — СПб.: Университетская книга, 2001. — 416 с.
6. *Валлерстайн И.* Россия и капиталистическая мир-экономика, 1500–2010 // Свободная мысль. — 1996. — №5. — С. 48–53.
7. *Гумилев Л.Н.* Этногенез и биосфера Земли. — Л.: Инфо-Пресс, 1990. — 298 с.
8. *Коротеева В.В.* Теории национализма в зарубежных социальных науках. — М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1999. — 140 с.
9. *Ооммен Т.К.* Раса, этния и класс: анализ взаимосвязей // Международный журнал социальных наук. — 1994. — №3. Август. — С. 111–123.
10. *Сергеев В.М.* Многополярность и перспективы регионального полицентризма // Центр стратегических разработок. — 2000. — №1.
11. *Фукуяма Ф.* Конец истории? // США. Экономика. Политика. Идеология. — 1990. — №3. Май. — С. 39–54.
12. *Хаким Р.* Сумерки империи: К вопросу о нации и государстве. — Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1993. — 153 с.
13. *Шадсон М.* Культура и интеграция национальных обществ // Международный журнал социальных наук. — 1994. — №3. Август. — С. 82–90.
14. *Этнос и политика: Хрестоматия* / Авт.-сост. А.А. Прусаускас. — М.: Изд-во УРАО, 2000. — 400 с.
15. *Beck U.* Der Kosmopolitische Staat // Der Spiegel. — 2001 — №42. — С. 29–38.
16. *Beck U., Grande E.* Das kosmopolitische Europa. — Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2007. — 178 s.
17. *Deutsch K.W.* Tides among Nations. — N.-Y.: Free Press, 1979. — 361 p.
18. *Habermas J.* Der europäische Nationalstaat unter dem Druck der Globalisierung // Blätter für deutsche und internationale Politik. — 1999. — №4. — P. 41–52.
19. *Kohn H.* The Idea of Nationalism. A Study in Its Origins and Background. — N.-Y.: Collier-Macmillan, 1961. — 211 p.
20. *Kojève A.* Introduction à la lecture de Hegel. — P.: Gallimard, 1947. — 69 p.
21. *Kojève A.* Introduction to the Reading of Hegel. — N.-Y.: Basic Books, 1969. — 77 p.
22. *Smith A.D.* The Ethnic Origins of Nations. — Oxford; New York: Basil Blackwell, 1986. — 94 p.
23. *Toffler A. and H.* Creating a New Civilization. The Politics of the Third Wave. — Atlanta: Turner Publishing, 1995. — 120 p.
24. *Ланин Д.* Петербургский Этнос и Политическая Независимость // Час пик. — 8.10.1998. 29.11.2000. Режим доступа: <http://www.alkor.ru/page/freespb/C1-5.htm>.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТЕХНОЛОГИЙ МАССОВОЙ МАНИПУЛЯЦИИ ПСИХИКОЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

В статье рассматриваются социокультурные условия развития технологий массовой манипуляции психикой в современном обществе. Выявляется связь между феноменом технологий массовой манипуляции психикой и различными общественными практиками. Автор считает, что подобные технологии являются формой социального контроля в современном обществе.

Ключевые слова: технологии массовой манипуляции психикой, современное общество, суггестия, манипуляция сознанием, социальный контроль.

Цель данной статьи заключается в попытке доказать, что технологии массовой манипуляции психикой, как общесоциальное, а не локальное явление, посредством которого общество влияет на поведение, мысли и действия индивидов, получили распространение сравнительно недавно, а именно в модернистских обществах. При этом мы считаем, что разрывы и противоречия в структурной организации современного общества элементов, антитетичных модерну, несомненно, присутствуют. Однако представляется, что практически все эти изменения идут из модерна: постсовременность (в трактовке З. Баумана – «легкая современность») отличается от модерна («тяжелая современность») в большей степени количественно, нежели качественно. Исходя из этого, мы отрицательно относимся к аттестации современного общества как общества постмодерна, с сопутствующей таким аттестациям культурой эндизма (от англ. «end»).

В традиционных обществах еще не существовало технических средств и научных технологий скрытого управления индивидуальной и массовой психикой. Их интенсивная разработка началась примерно в середине XX в. Реальные возможности для формирования иллюзорного массового сознания появились лишь в конце XX в. и связаны с развитием ряда наук (прежде всего поведенческих наук, психологии, социологии, кибернетики и информатики), а также техники (электронные СМИ, глобальные информационные сети и в первую очередь Интернет).

Тем не менее, в предшествующие периоды типологически схожие с манипуляцией явления были: в качестве примера приведем суггестию, которая в той или иной степени свойственна всем обществам, начиная с архаических и заканчивая современными. Если же говорить о более конк-

ретных примерах, можно назвать деятельность шаманов, античную риторику, которую древние греки рассматривали как искусство убеждать, деятельность ордена иезуитов.

Манипуляция, как и суггестия, на уровне повседневного, обыденного коммуникативного взаимодействия индивидов сопутствовала человеческому обществу всегда. Однако современный этап общественного развития характеризуется более интенсивным и массовым применением различного рода технологий манипуляций, выходит далеко за рамки повседневных практик. Манипуляция проникает во все сферы жизнедеятельности человека. В.П. Пугачев говорит в этой связи о глобальной, общенациональной и политической манипуляции [6, с. 92], а С.Г. Кара-Мурза о манипуляции сознанием [2]. Нам представляется более уместным использование понятия «технологии массовой манипуляции психикой» по ряду обстоятельств.

Во-первых, ни глобальная, ни общенациональная, ни политическая манипуляции невозможны без использования соответствующих технологий.

Во-вторых, понятие «технологии массовой манипуляции психикой» является собирательным термином, который включает в себя технологии манипуляции на региональном, общенациональном или, точнее, государственном уровне и мировом (глобальном), а также разделяет различные технологии манипуляции в зависимости от сферы применения (политика, экономика, наука и т.д.).

В-третьих, протекание процесса манипуляции предполагает, что воздействию подвергается не только сознание человека, но и его психика в целом, а следовательно, и сам человек. Из приведенного суждения следует, что в качестве теоретико-методологической парадигмальной основы принимается модель психики, разработанная З. Фрейдом (сознание, подсознание, бессознательное).

Почему же доиндустриальные (предмодернистские) общества со свойственными им политическими отношениями оставляли невостребованными технологии массовой манипуляции психикой? Помимо технического аспекта существуют еще и другие, социокультурные аспекты. Данные технологии сопряжены с гражданским обществом и демократической формой правления и оказываются более востребованными тогда, когда основания для прямого управления, в виде высокой степени иерархичности в обществе (древневосточные деспотии, средневековые феодалные общества) или тоталитарных режимов Нового и Новейшего времен, отсутствуют. К тому же технологии массовой манипуляции в большей степени возможны в условиях сравнительно высокого материального уровня жизни.

Данные технологии потенциально возможны в обществах, формально признающих традиционные западные ценности, такие как свобода, равенство, индивидуализм. В противном случае необходимость в технологиях манипуляции как общесоциальном явлении существует, но выражена в гораздо меньшей степени. Такая возможность проявляется в том случае, когда представителю той или иной социальной группы (каста, сословия) необходимо воздействовать на представителя/представителей социальной группы, стоящей выше на иерархической лестнице. Однако в данном случае, в силу количественного фактора (малочисленность правящей верхушки), вряд ли уместно говорить именно о «технологиях массовой манипуляции психикой».

Широкое распространение технологий массовой манипуляции психикой, помимо прочих условий, о которых мы говорили, стало возможным благодаря развитию СМИ, сфера распространения которых всеохватна: от бытовой рекламы до важнейших политических вопросов, таких как политические выборы или военный конфликт.

Повторимся: необходимое условие для распространения технологий массовой манипуляции в масштабе всего общества – это сравнительно высокий уровень материальных доходов населения. Только в обществе, отличающемся «сравнительным изобилием, существует возможность внушать людям, как им расходовать свои деньги. Когда у человека денег много, то не имеет большого значения, как их расходовать. Ложные доводы, если они оказывают влияние на решения, не имеющие определяющего значения, очевидно безвредны» [1, с. 463–464].

Технологии массовой манипуляции психикой являются собой квинтэссенцию того, что мы, под влиянием разработок Ж. Липовецки («мода на пси-фактор») [3, с. 177–180] обозначаем как *психологизированность современных социальных практик*. Данный феномен проявляется в том, что восприятие политики происходит через персональное, частное, личное. Частная жизнь звезд и даже простых людей, их внутренние конфликты и психологические проблемы являются в современном обществе той желанной информацией, которую массы хотят знать и потреблять.

Психологизированность современных социальных практик означает большую озабоченность современного человека самим собой, что ведет к кризису коллективных форм идентичности; образ Нарцисса становится символом современного человека, приходя на смену Сизифу («Рабочему» в трактовке Э.Ф. Юнгера) «индустриальной эпохи» (ранней модернити).

Тем не менее, мы не считаем возможным аттестовать современное общество как общество манипуляций, к чему склоняет позиция С.Г. Карамурзы. На наш взгляд, современный человек не утратил возможностей развития критического мышления и способен противостоять данным технологиям, развивая собственную индивидуальность и субъективность. Однако недооценивать технологии массовой манипуляции психикой, как покрывающие все социальное пространство современности, не представляется возможным. Более того, вполне вероятно, что именно технологии массовой манипуляции психикой, как сравнительно новое явление, будут во многом определять вектор общественного развития в будущем, замещая все в большей степени идеологии.

Усложнение современных обществ и условий их развития, рост взаимозависимости между различными сферами общества интенсифицируют потребность целенаправленного воздействия на социетальные практики современности, что, в свою очередь, делает необходимым усиления форм социального контроля. Данная тенденция не однозначна и проходит на фоне расширения возможностей для деятельности, в том числе и резистентной, современного человека. Социальный контроль усиливается по мере усиления того, на кого он собственно и направлен (современный человек). Так, если социальный контроль в состоянии выполнять свою функцию по «обеспечению конформного поведения» по отношению

к членам общества, возможности которых включают в себя огромное число разнообразных альтернатив, — это свидетельствует об усилении социального контроля. Таким образом, социальный контроль в современном обществе усиливается по мере увеличения степени свободы и вариативности этосов современного человека. В этой связи важнейшей функцией технологии массовой манипуляции психикой в современном обществе является структурно организованный набор средств, с помощью которых в обществе формируется конформное поведение его членов по отношению к ролевым требованиям и ожиданиям со стороны властных структур. Именно поэтому мы считаем, что технологии массовой манипуляции психикой являют собой одну из действенных форм социального контроля [см.: 5; 6].

Таким образом, технологии массовой манипуляции психикой — это одна из действенных разновидностей социального контроля современного общества. Основными источниками технологии массовой манипуляции психикой являются развитие средств массовой коммуникации и психологических наук. Помимо этого, феномен технологий массовой манипуляции психикой являет собой

волю к власти манипуляторов. Данный феномен преобразует современные общественные практики, а также во многом формирует человека и «его» взгляды, воззрения, ущемляя тем самым человеческую индивидуальность и субъективность.

Библиографический список

1. Гэлбрейт Д. Новое индустриальное общество. — М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Транзиткнига»; СПб.: Terra Fantastica, 2004. — 602 с.
2. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. — М.: Изд-во Эксмо, 2006. — 864 с.
3. Липовецки Ж. Эра пустоты. Эссе о современном индивидуализме. — СПб.: Владимир Даль, 2001. — 336 с.
4. Михайличенко Д.Г. Противостоять и самостоятельно: индивидуальность современного человека в контексте репрессивности общества неомодерн. — Уфа: РИЦ БашГУ, 2009. — 308 с.
5. Михайличенко Д.Г. Современное общество и техники манипуляции (к критике концепции «постиндустриального общества» // Социально-гуманитарные знания. — 2007. — №12. — С. 306–316.
6. Пугачев В.П. Управление свободой. — М.: КомКнига, 2005. — 272 с.

УДК 070(4/5)

О.В. Токарева

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИНЫ-ПОЛИТИКА, ОКАЗЫВАЮЩИЕ ВЛИЯНИЕ НА ЕЁ БЛАГОПРИЯТНЫЙ ИМИДЖ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

Статья посвящена политическому имиджу женщин периода трансформации современного российского общества, описанию личностных особенностей женщины-политика, которые помогают ей справиться с ролью «политической охотницы» и, соответственно, влияют на её успешный имидж. Автор предлагает вниманию вариант многофакторной модели имиджа женщины-политика.

Ключевые слова: имидж, женщина-политик, личностные особенности.

Дискуссии о женском лице в политике уже давно идут на международном уровне и становятся предметом научных исследований. Тот факт, что в политике женщина выступает не только в роли реципиента, но и агента политического воздействия, является составляющим фактором правового государства.

Последние годы западное общество отмечено особыми женскими победами. На пост президента Финляндии была переизбрана Тарья Халоннен. Канцлером Германии стала Ангела Меркель. Президентом Чили — Мишель Бачелет. Пре-

зидентом Либерии — Эллен Джонсон-Серлиф. В США баллотировалась на пост президента от партии демократов Хиллари Клинтон; с теми же целями выходила на политическую арену французка Сегален Роаяль. С приходом на пост президента Николя Саркази кабинет министров значительно пополнился женскими портфелями. На Украине Юлия Тимошенко дважды становится премьер министром. В скандинавских странах присутствие женщин в органах власти и государственного управления закреплено законодательно [1].

В России при том, что женщины составляют более половины всей страны, за последние два десятилетия, несмотря на значительное увеличение женщин в органах государственной власти и государственного управления, их представительство все еще незначительно (7%) [3, с. 88]. По данным ООН, если численность женщин в структурах власти и государственного управления не достигает 15%, в политике неизбежны диспропорции и несбалансированность [5, с. 44]. Более того, российская женщина на пути продвижения своей политической карьеры испытывает определенные трудности. Традиционно российское общество не без сопротивления впускает женщин на роли, отличные от образа «хранительницы домашнего очага».

С принятием конституции в 1993 г. сложившийся в России порядок формирования органов государственной власти, в качестве средств борьбы за неё, использует арсенал «имиджологии» и политической «рекламистики». В этих условиях женщинам-политикам есть возможность задуматься над тем, как использовать реальный шанс возможностей политической имиджологии, которая в процессе политических коммуникаций в России за последние два десятилетия приобрела особую роль.

Если принять во внимание, что основные составляющие имиджологического характера, это факторы, от которых зависит успешный политический имидж женщины равно в той же степени, как и у мужчины, это — особенности личности политика и того, как её преподносят каналы СМИ и СМК, то, прежде всего, следует ответить вопрос: «Какими же личностными особенностями должна обладать женщина, идущая в политику?»

Сэр Бернард Ингхем, бывший пресс-секретарь М. Тетчер, говоря о главных задачах имиджмейкеров, как о поиске путей драматизации различных аспектов личности, подчеркивает, что лидер может получить от других ум, привлекательность, правдивость, но трудно ему передать оптимизм, убежденность, определенность и честность. Он пишет: «Следует различать манеру или темперамент и личность. Первые могут быть модифицированы или спрятаны имиджмейкером, если это необходимо сделать. Холодный или неряшливый темперамент может быть улучшен, грубость может быть спрятана, по крайней мере на время. Нервный темперамент может быть смягчен, а тщеславие осторожно занижено. Однако ни один имиджмейкер не имеет другого выбора, как принять личность своего объекта» [10, с. 49]. Посколь-

ку личность формируется задолго до того, как имиджмейкер прикоснется к ней, и она не может быть существенно изменена или спрятана.

Исследователями участия женщин в политическом процессе выявлены определенные типы поведения, основанные на личностных особенностях. По мнению И. Горшевой, один тип женщины-политика — это общественные деятели, которые наряду со своей основной работой достаточно много времени посвящают политической работе, это личности с высокой политической активностью. Другой тип политического поведения женщин предполагает политическое лидерство личности женщины при полном слиянии индивида с политической структурой. Такой тип поведения требует политической подготовки и высокого профессионализма. При этом первый тип политического поведения, когда женщина желает совместить общественную и частную жизнь, является наиболее оптимальным, нежели политическое лидерство женщин, которое требует полного слияния индивида с политической структурой. Постоянное участие женщин-лидеров в политическом процессе представляет определенную трудность для них ввиду двойной занятости [4, с. 28–29].

Нам представляется, что женщинам-политикам необходим дополнительный набор качеств и специфических черт, позволяющих конкурировать с сильными соперниками в борьбе за получение и сохранение власти. Им требуется, как минимум, более высокий профессионализм по сравнению с мужчинами, более четкая артикуляция политических позиций, умение отстаивать свои социальные интересы.

Особую важность имеет психологическая готовность женщины войти в мир политических отношений. Несмотря на то, что отдельные черты мужчин-лидеров могут быть присущи и женщинам, в целом женщины-лидеры никогда не обладают всем набором лидерских качеств мужчин [11, с. 112–120]. В отличие от мужчин, женщинам присуща эмоциональная нестабильность, гиперответственность, неуверенность в собственных силах. Исходя из этих данных имиджмейкеру, прежде всего, необходимо помочь женщине не демонстрировать излишнюю эмоциональность, чувствительность, неуверенность во взаимодействии с внешним миром, избавить ее от заниженной самооценки и комплекса вины, довольно часто присутствующих у деловых женщин.

Раскрывая элементы модели имиджа для женщины-политика, необходимо определить: «что ими движет?» По мнению итальянского философа Менегетти, женское лидерство напрямую связано со стремлением к «власти». Власть необходима женщине как инструмент для её реализации. «Стремление к власти – это экзистенциальное состояние, внутреннее напряжение, которое, не будучи реализованным, вызывает тоску, болезнь, агрессивность...» [7, с. 97].

Специалисты в области политической психологии называют причины, по которым власть желанна: желание доминировать над другими или депривировать их; желание ограничить доминирование над ним и вмешательство других людей в его дела; осуществлять политические достижения, когда власть необходима как инструмент.

В основе высокой мотивации женщин, добивающихся высоких постов в политических структурах, могут быть: повышение или сохранение своего социального благополучия; изменение своего места и роли в общественно-политической жизни; желание играть более значительную роль в общественно-политических процессах; реакция на проявление дискриминации по отношению к женщинам.

Г. Лассуэл среди прочих мотиваций называет: прагматическую мотивацию; мотивацию приобщения к историческому процессу; корыстную мотивацию; бескорыстную мотивацию, связанную с желанием служить людям.

В порядке компенсации женщина – политический лидер старается найти себе сферу деятельности, в которой она могла бы продемонстрировать свою компетенцию и достоинство. При достижении власти и пользовании ею, политический лидер уменьшает напряжение. В ряде случаев испытывает чувство эйфории.

А. Джордж выделил виды эйфорических чувств:

- чувство собственной незначительности компенсируется чувством уникальности;
- чувство моральной неполноценности компенсируется чувством превосходства;
- чувство слабости компенсируется чувством обладания высшей силой;
- чувство посредственности, компенсируется чувством обладания высшими способностями;
- чувство интеллектуальной неадекватности – чувством интеллектуального превосходства и компетентности.

Григорий Почепцов делает акцент на необходимости наличия среди личностных качеств женщины-лидера природного *артистизма*, «в арсенале которого может быть лишь один вариант построения взаимоотношений в сторону позитива» [11, с. 49]. При этом имеется в виду способность разыгрывать своего рода политический спектакль, опираясь на четкий анализ ситуации, не позволяя себе роскоши быть реально импульсивной, как может себе позволить любая другая женщина. Великолепным аналогом, обладающим подобными достоинствами, служит образ, созданный Юлией Борисовой в кинофильме «Посол Советского Союза». Думается, что данный образец может послужить отличным дидактическим материалом для имиджмейкера, занимающегося построением индивидуального имиджа женщины-политика.

К безусловным достоинствам, повышающим возможности женщины-лидера, следует отнести силу женской *интуиции*, которая проявляется в проницательности, безошибочности предчувствий. Помимо того, к существенным преимуществам женщины-лидера следует причислить позитивную установку к *сотрудничеству*, направленную на взаимопонимание и гармонию. Отличительной чертой такого лидера является отсутствие страха показаться обойденной интеллектуально. Готовность к принятию коллегиальных решений дает возможность её подчиненным проявить инициативу. Стиль женского лидерства – это предпочтительно ориентация на человека, нежели на процесс, больший акцент в работе на ее преобразование, нежели на результат, опора в стиле руководства на убеждение и вдохновение, нежели на приказы и команды, стремление гармонизировать и интегрировать деятельность, нежели специфицировать. Женщине в большей мере присущи дипломатичность, мягкость, нежели категоричность, свойственная мужчинам.

Следует отметить, что существуют личностные особенности, присущие именно парламентскому лидерству. Теоретический анализ и эмпирические данные исследований, которые предлагают нам политические психологи, свидетельствуют о том, что в большинстве своем парламентские лидеры – это сильные личности, обладающие особым менталитетом, необходимыми для парламентской деятельности качествами, способностями и умениями. Такими качествами и умениями являются организаторские и ораторские спо-

собности, аналитика, прогнозирование, законотворчество, способность генерировать идеи. В большинстве своем парламентские лидеры обладают повышенной чувствительностью, быстрой реакцией, высокой адаптивностью, эмоционально-рациональным поведением [9, с. 463–472]. Все перечисленные качества необходимы и женщине, но, более того, для имиджа парламентариев-женщин особо важно качество публичного поведения. К таким качествам относится умение выступать публично, мастерство парламентской риторики, способность выдерживать большие нагрузки на голосовые связки.

Эксперты в области политической имиджелогии свидетельствуют, что особенное и отличительное в политическом имидже женщины определяется в значительной степени уровнем ее визуальной привлекательности. Способность добиваться симпатий окружающих благодаря личному обаянию гарантирует следующую ступень, на которую может подняться женщина-политик [8, с. 249–250]. Для возникновения симпатии, кроме визуальных эффектов, женщине-парламентарии необходимы коммуникативные способности, направленные, во-первых, на общение с электро-аудиторией имиджа, во-вторых, на общение с коллегами по законотворчеству и третье – на общение со СМИ.

Е. Богданов и В. Зызыкин [2, с. 83–99] описывают необходимые составляющие в имидже женщины-лидера, политика, которые нам представляется возможным структурировать в форме многофакторной модели женского политического имиджа:

- внешние данные;
- артистизм;
- развитая интуиция;
- высокая способность к сотрудничеству;
- высокие нравственные качества;
- целеустремленность;
- трудолюбие;
- сила личности;
- характеристики, присущие историческим аналогам;
- свидетельская реклама, при участии известных и уважаемых мужчин.

Описанные элементы многофакторной модели имиджа женщины-лидера являются ключевыми. Однако следует заметить, что каждый конкретный случай требует углубленного индивидуального подхода. Профессионалам, занятым изу-

чением этой проблемы, еще предстоит осуществить комплексные научные исследования, которые могут оказаться необходимыми для деятельности по формированию успешного политического имиджа женщины.

Следует добавить, что исторические условия переходного периода современного российского общества, которое идет, по мнению многих исследователей, по пути «реформ сверху», являясь во многом определяющим фактором, оказывающим существенное влияние на успешность политического имиджа женщин постсоветского периода. Приход М. Горбачева и других лидеров перестройки явился революционным с точки зрения изменений стиля политического имиджа. В политику, которая становится публичной, вошли яркие, неповторимые индивидуальности. Личностно окрашенными стали их речь, жесты, поступки. Среди женщин-парламентариев этого периода выделяются личности, друг на друга не похожие: Ирина Хакамада, Галина Старовойтова, Элла Памфилова, Любовь Слизка, – всех их можно отнести к разного рода типам имиджа.

Следует сказать, что знакомство со всеми перечисленными женщинами-политиками у населения происходит посредством публичной сферы и, в частности, через СМИ. С началом экономических реформ в России публичная сфера вступает на новый этап, когда происходят существенные изменения в работе СМИ. В целом наблюдается процесс освобождения СМИ от контроля, когда «свобода подавляет ответственность» [6, с. 274].

Что из этого следует? Одной из основных целей медиаполитической системы является формирование общественного мнения, или если говорить в терминах политической имиджелогии, то можно употребить понятие «имиджирование» того или иного прототипа имиджа. Поэтому ответственность за имиджирование любого политического актора связана со СМИ. Именно СМИ конструируют субъективный мир людей и в том числе конструируют образ политика. Эти конструкции распространяются в том числе на российских женщин-политиков, по отношению к которым СМИ чаще всего выполняют дискредитирующую роль. Телевизионные программы, и особенно телереклама, воздействуя на уровень под-сознания аудитории, навязывает определенные поведенческие клише, формирует систему предпочтений. На телеэкранах отсутствуют позитивные имидж-стандарты женщин-политиков, обес-

печивающие процесс идентификации женской аудитории с образами успешных политиков-женщин и стимулирующие желание женщин заниматься политической деятельностью. СМИ подчеркивают, что отрасли, в которых женщины чувствуют себя наиболее комфортно, – это общественное питание, бытовое обслуживание, розничная торговля, культура, здравоохранение, гостиничное хозяйство и другие сферы услуг, далекие от политической деятельности.

Таким образом, следует отметить, что российской женщине, имеющей желание войти в политику современного российского общества, необходимо обладать определенным набором личностных качеств, специфических черт, позволяющих конкурировать с сильными соперниками в борьбе за получение и сохранение власти. Помимо профессиональной компетентности, в которой женщина может быть наравне с мужчиной, у неё есть преимущества, которые она имеет благодаря особой социальной роли, данной ей обществом. Однако решающим фактором в воплощении успешного политического имиджа женщины являются благоприятные исторические условия, которые, на наш взгляд, сегодня не являются таковыми. Прежде всего, это касается имиджирования на уровне СМИ и СМК, которые остаются в своем большинстве, с одной стороны, ангажированными властью, с другой – за рамками регулирования ею в плане воплощения идеи участия женщин в политическом процессе.

Библиографический список

1. Айвазова С. Женщина-политик должна быть профессионально подготовленной и гендерно чувствительной. Главная страница VIPERSON.RU.
2. Богданов Е. Зазыкин В. Психологические основы «Паблик Рилейшнз». – Изд. дом «Питер», 2003.
3. Воржецов А. Гражданские дискуссии в Татарстане. Гражданское общество и женские организации. – Казань, 2003.
4. Горшова И. Женщина как субъект политических движений и партий (социологический анализ): Дис. ... канд. филос. наук. – Тюмень, 1997.
5. Ирхина С. Независимый доклад о состоянии прав женщин в Республике Татарстан – Казань: Фонд прав женщин «Сюимбеке», Комитет по защите прав человека РТ, 2002.
6. Кара-Мурза С. Манипуляция сознанием. Учебное пособие. – М.: Алгоритм, 2004.
7. Менегетти А. Женский ум в проекте жизни // ННБФ «Онтопсихология». – М., 2007.
8. Политическая имиджелогия (коллективная монография) / Под ред. Л. Лаптева, Е. Петровой. – М.: РИЦ АИМ, 2006.
9. Политическая психология: Учебное пособие для высшей школы. – М.: «Академический проект», «Деловая книга», 2001.
10. Почепцов Г. Имиджелогия Рефл-бук, Ваклер, 2002.
11. Токарева О. Сложная задача для имиджмейкера. Социализация личности и проблемы развития общественных отношений. – Казань: Научное и учебно-методическое издание ТОНУС, КГУББ.

СОЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕНСИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ МАЛЫМИ ПРЕДПРИЯТИЯМИ КАК ФАКТОР СТАБИЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА

В статье рассматриваются основные типы социальных технологий и критерии их применения на малых предприятиях современной России. На основе результатов социологического опроса руководителей малых предприятий г. Уфы показываются основные аспекты изменения использования социальных технологий интенсивного управления в условиях экономического кризиса.

Ключевые слова: социальные технологии, интенсивное управление, малые предприятия, стабилизация, кризис, управляемость предприятием, инновационный потенциал, развитие.

Экономический кризис, затронувший Российскую Федерацию наряду с другими странами мира, оказал свое негативное влияние на стабильность существования и перспективы развития предприятий различных форм собственности и численности персонала. Вопреки широко распространенному мнению о том, что крупные предприятия имеют больше благоприятных условий для самосохранения и дальнейшего выживания на рынке, как показывает официальная статистика и результаты проведенных нами исследований, часть малых предприятий в последние полгода находится в несколько более благоприятном состоянии.

Возможность стабилизировать положение на рынке в период закрытия крупными компаниями ряда направлений деятельности и ликвидации некоторых предприятий среднего и малого бизнеса обеспечивается применением социальных технологий интенсивного управления малыми предприятиями. Используемый руководителями малого бизнеса комплекс технологий основывается на ряде специфических управленческих методик и техник воздействия на ресурсы предприятия, приводящих к повышению управляемости и экономической эффективности малого предприятия.

Традиционно в качестве базовых критериев эффективности управления предприятием выделяют степень управляемости и показатели доходности (прибыльности) предприятия. Однако, ранжируя все многообразие данных критериев по двум основаниям — значимости для развития и функционирования малого предприятия и хронологии вхождения в арсенал управленческих принципов воздействия, представляется возможным выстроить следующую шкалу (см. табл.).

Данные критерии приведены по мере исторической последовательности их использования

для оценки эффективности управления малыми предприятиями.

В начале XXI века в сфере практического бизнес-руководства понятие управляемости предприятия стало все чаще заменяться термином «интенсивно управляемое предприятие», под которым в самом общем виде практики управления (руководители предприятий и консультанты по управлению) понимают такое воздействие на объект управления (малое предприятие), при котором обеспечивается качественный рост и увеличение его базовых характеристик без значительного количественного расширения.

К сожалению, несмотря на широкую востребованность в современном нестабильном обществе именно технологий интенсивного управления, теоретически данная проблемная область остается слабо разработанной, и для этого есть несколько оснований.

Прежде всего, то, что практика использования социальных технологий управления в нашей стране в период Перестройки претерпела существенное изменение от тотального контроля к тенденции предоставления большей самостоятельности объекту управления и делегирования ему части субъектных полномочий. Именно в этот период времени многие руководители, не выдержав фрустрационного воздействия социальных изменений, отказывались от авторитарного стиля руководства предприятиями и заменяли его не столько на либеральный, сколько на попустительский стиль.

В большинстве случаев предприятия вскоре теряли свою экономическую и социальную эффективность, однако в ряде из них, благодаря специфике рыночной деятельности и индивидуальным, личностным особенностям сотрудников, напротив были сформированы принципы само-

Критерии эффективности управления малым предприятием

Наименование критерия	Краткая характеристика критерия
1. Степень управляемости	показатель степени контроля со стороны руководителя предприятия за деятельностью подразделений и сотрудников предприятия;
2. Доходность предприятия (прибыльность)	совокупность экономических характеристик финансовой и хозяйственной деятельности предприятия за анализируемый период;
3. Организационная упорядоченность	индикатор обеспечения функциональной включенности каждого сотрудника предприятия в общий процесс реализации стратегии и выполнения задач, нормативы контроля за созданием системы горизонтальных и вертикальных интеракций;
4. Структурная взаимосвязанность подразделений предприятия / отдельных сотрудников	показатель интенсивности деловых контактов и интеракций между различными подразделениями и сотрудниками предприятия, вовлеченности их в процессы обеспечения доходности;
5. Укомплектованность кадрами	показатель, эмпирически рассчитываемый исходя из объема функциональных обязанностей, продолжительности трудовых процессов и численности сотрудников. Также используется индекс интенсивности труда исходя из нагрузки на одного сотрудника предприятия;
6. Гуманизм	определяется на основе декларируемых во внутренней документации предприятия и транслируемых во внешнюю среду практик отношения руководства предприятия к сотрудникам, представлений о ценности конкретных представителей коллектива для организации;
7. Социальная и правовая защищенность персонала	совокупность внутренних норм, правил и распоряжений, обеспечивающих защиту прав и свобод сотрудников предприятия в соответствии с действующим законодательством в сфере труда и отдыха;
8. Эргономичность рабочей среды	показатель соответствия организации рабочего пространства сотрудников предприятия нормативам охраны труда, физиологическим потребностям работников и их личностным представлениям о комфортности рабочего места;
9. Инновационность	определяется через целенаправленное изменение экономического и социального потенциала предприятия и его сотрудников с целью оптимизации существующих бизнес-процессов и практик взаимодействия посредством внедрения принципиально новых, уникальных и экспериментальных решений, методов организации трудового процесса или последних моделей оборудования и программного обеспечения;
10. Иные критерии.	

управления и устойчивого развития. В США и странах западной Европы данная парадигмальная смена произошла еще в середине 60-х годов XX века, когда был сформулирован ряд управленческих техник и технологий, принципиально отличавшихся от широко тиражируемых и применявшихся крупными корпорациями.

Некоторые из данных технологий внедрялись в среде малого бизнеса в России с начала 2000-х годов, однако не получили широкого распрост-

ранения по причине более характерной в историческом плане для нашей страны и для российского менталитета в частности тенденции экстенсивного развития (явные и показательные примеры можно в большом количестве найти в сельскохозяйственной сфере, военной области и промышленности).

Однако с октября 2008 года негативные экзогенные факторы оказывают влияние на малые предприятия, и их руководители все чаще вынуж-

дены прибегать к мерам оптимизации используемых ресурсов. Результаты опроса руководителей малых предприятий г. Уфа, проведенного в марте – апреле 2009 года методом интервьюирования на выборке из 500 малых предприятий столицы Республики Башкортостан, иллюстрируют ряд социальных технологий интенсивного управления. Несмотря на то, что 62,5% опрошенных руководителей малых предприятий указали, что не принимали за последние полгода мер по увольнению персонала и его сокращению (87,8% опрошенных), оптимизация и интенсификация трудовых ресурсов все же была проведена 32,5% за счет перепрофилирования работников и замещения вакансий предприятий за счет внутренней ротации кадров.

55% опрошенных руководителей малых предприятий сократили размеры выплаты заработной платы, во многом достигнув этого за счет увеличения норм выработки и расширения функциональных обязанностей работников.

25,6% закрыли нерентабельные проекты и направления бизнеса, переориентировав деятельность своих предприятий на более востребованную в изменившихся экономических условиях. В малых предприятиях данный процесс занимает меньше времени и менее болезнен, нежели в крупных корпорациях с многочисленными штатами сотрудников.

Сущность одной из социальных технологий интенсивного управления малыми предприятиями состоит в соблюдении при политике кадрового подбора принципа универсальности кандидатов, обеспечивающей возможность оперативного перемещения их внутри предприятия с одной должности на другую и с одного проекта на другой, ситуативно более востребованный. Именно универсальностью сотрудников и их способностью к замещению других должностей на предприятии руководствовались за последние полгода 62,5% опрошенных руководителей малых предприятий при принятии решения о продлении сотрудничества с работником или его сокращении (увольнении).

Несмотря на то, что инновационная деятельность является одним из важнейших компонен-

тов социальных технологий интенсивного управления малыми предприятиями, 30,4% руководителей малого бизнеса сократили за последние полгода издержки на инновационные проекты. Многие отказались от технологии комплексного развития потенциала персонала, в частности по 37% сократили расходы на подбор персонала, его обучение, повышение квалификации и переподготовку.

Вместе с тем 21,7% не изменили социальных технологий и стратегии управления своими малыми предприятиями несмотря на кризис и отсутствие стабильности на рынке. Напротив, дальнейшее применение технологий интенсивного управления приводит, по мнению руководителей малых предприятий, к стабилизации позиций предприятий в сегментах их деятельности, а ряд из них получили явные конкурентные преимущества за счет акцента на качественных преобразованиях ресурсов предприятий. Так, наиболее явными примерами использования технологий интенсивного управления являются замещение материально-технических активов малых предприятий (компьютерного и программного обеспечения, оборудования) более совершенными и технологичными образцами, распродаваемыми в кризис предприятиями среднего и крупного бизнеса. Еще одним значимым примером является замещение наименее эффективных сотрудников малых предприятий сильными кандидатами с рынка труда, высвобожденными более крупными предприятиями. Уже давно установлено, что средний сотрудник крупной компании может стать ценным и эффективным приобретением для малого бизнеса, чем и воспользовались наиболее предприимчивые работодатели, желающие стабилизировать положение своих фирм.

Многообразие социальных технологий интенсивного управления малыми предприятиями дает широкие возможности для эффективного развития бизнеса и использования тех новых выгод, которые принес с собой кризис для малых предприятий за счет ухудшения положения других участников рынка. Однако своевременное применение данных технологий затруднительно без их детального изучения и предварительной апробации.

ИМПЕРСКАЯ ВНЕШНЯЯ ПОЛИТИКА США И ЕЕ ИННОВАЦИОННЫЙ ХАРАКТЕР

Данная статья посвящена проблемам теоретического осмысления такого понятия мирового политического процесса, как «империя», степени его разработанности в литературе, а также вопросам применения данного термина к внешнеполитической деятельности Соединенных Штатов Америки.

Ключевые слова: Соединенные Штаты Америки, внешняя политика.

В международных отношениях проблема имперской политики сохраняет свою значимость и актуальность, несмотря на то, что эпоха империй, казалось бы, уже прошла. На протяжении человеческой истории разные государства расширяли зону своих интересов, проводя агрессивную внешнюю политику, захватывая соседние страны и колонии, что не могло не сказаться на интересах других акторов мировой политики. Такой политический курс был и есть предметом ожесточенных дискуссий.

Данные вопросы, безусловно, являются актуальными – их рассмотрению так или иначе посвящено множество работ и исследований. К ранним трудам, исследующим проблематику империи и позволяющим проследить истоки возникновения этого явления, можно отнести работы Т. Момзена «История Рима»¹, Э. Гиббона «История упадка и разрушения Римской империи»², Н. Макиавелли «Рассуждения о первой декаде Тита Ливия»³ и др. Их особенностью является рассмотрение феномена в историческом контексте, а не с точки зрения теории.

Российские исследователи внесли свой вклад в разработку данной проблематики с исторической точки зрения, о чем свидетельствуют публикации А.И. Уткина⁴, В.Н. Малькова⁵, а также Э.А. Иваняна⁶ и работы ИСКРАН⁷.

Понятие империи было и остается дискуссионным. Существует несколько десятков определений, часть которых представлена ниже.

Понятие «**империя**» происходит от латинского слова **imperium** – власть, государство, империя. Все слова, содержащие корень **imper**, происходят от латинского слова **impero**, означающего: 1) приказывать, повелевать; 2) властвовать, господствовать, начальствовать; 3) управлять, совладать, обуздывать; 4) осуществлять верховную власть, быть императором⁸. Например:

imperator [impero] 1) повелитель, властелин, хозяин, глава, директор, руководитель, начальник; 2) пол-

ководец, главнокомандующий; 3) победитель (*почётный титул военачальника*); 4) поздн. император.

imperium [impero] 1) приказание, (по)веление, предписание, распоряжение; 2) власть, владычество; 3) полнота власти, полномочия, должность; 4) *воен.* высшее командование; 5) период власти, срок полномочий; 6) *pl.* начальники, власти; 7) государство, империя⁹.

Таким образом, очевидно, что изначально данное понятие определяет власть и властные полномочия.

Ниже приводятся наиболее распространенные определения термина «**империя**», встречающиеся в различных источниках:

1) исторически переходная форма государства, характеризующаяся обширной, но не обязательно целостной территорией, многонациональным составом населения, централизованным управлением, стремлением к политическому и силовому господству в мировом масштабе¹⁰;

2) территория, на которую простиралась обозначенная ею (т.е. империей) власть¹¹;

3) территория, на которую распространялась власть императора¹²;

4) политическая система, объединенная под началом жесткой централизованной власти, представляющая собой гетерогенное этнонациональное и административно-территориальное образование на основе отношений: метрополия-колонии, центр-провинции¹³;

5) верховное (высшее) и всестороннее политическое господство, осуществляемое императором или суверенным государством над своими сателлитами¹⁴;

6) высшее влияние, абсолютная власть, верховное командование или контроль¹⁵;

7) территория, обладающая большой протяженностью, – главным образом состоящая из совокупности множества отдельных территорий, находящихся под контролем императора или верховного правителя; также совокупность террито-

рий, находящихся в подчинении и управляемых суверенным государством¹⁶;

8) империя как «обширное государство, состоящее из нескольких народов»¹⁷;

9) крупное монархическое государство¹⁸;

10) крупная империалистическая колониальная держава с ее владениями¹⁹.

В общем и целом, определение империи можно сформулировать следующим образом: **Империя** – государство, обладающее высокой степенью централизации власти и осуществляющее экспансию за счет своего превосходства.

Имперский характер внешней политики неразрывно связан с понятием империи внешней политики. Он, по сути, означает активную внешнеполитическую деятельность, направленную на расширение сферы интересов государства, которая на практике сравнивается с методами империй прошлого.

Можно утверждать, что Соединенные Штаты проводят именно такой тип политики, поскольку они так или иначе применяли или применяют методы империй прошлого (хотя бы и измененном виде): например, создание мощного флота для контроля над морскими пространствами (конец XIX – начало XX века) и глобальной сети военных баз и опорных пунктов для оперативного доступа и вмешательства в случае возникновения каких-либо угроз для американских интересов, проникновение на осваиваемые территории торговыми фирмами, а затем – военное вмешательство (американские интервенции в страны Латинской Америки в первой половине XX века, связанные с защитой интересов американского бизнеса), распространение идей миссионерства, унаследованных американцами от британцев, в том числе и вера в исключительную миссию Америки.

В целом же, характерной чертой имперской внешней политики США, как и любой империи,

Таблица 1
Количество примеров вооруженного вмешательства со стороны США по временным периодам²¹

Временной период, гг.	Число попыток вооруженного вмешательства
1798–1844	36
1845–1897	61
1898–1945	71
1946–1989	48
1990–1993	18

было вмешательство в дела других государств, распространение своего влияния и защита своих интересов, в том числе и военными методами, которые играли и продолжают играть ведущую роль. Ярким свидетельством этому являются обе мировые войны, обусловившие дальнейший рост влияния США на планете. Так, в период 1798–1993 гг. США предприняли 234 попытки вооруженного вмешательства в дела различных стран планеты, не считая проведения тайных и специальных операций²⁰.

Среди представителей, выступавших за проведение имперской внешней политики и внесших значительный вклад в ее развитие и распространение, необходимо отметить А. Мэхэна А. Бевериджа, президентов США Т. Рузвельта, В. Вильсона, Г. Трумэна, Р. Рейгана, видных государственных деятелей А. Даллеса, З. Бжезинского²², Г. Киссинджера²³, Р. Чейни.

Окончание «холодной войны» и распад Советского Союза позволили Америке распространить свое влияние в глобальном масштабе, выйти на рынки стран Восточной Европы и постсоветского пространства, присоединить к НАТО в частности государства Прибалтики, разместить военные базы в Средней Азии (Киргизстан и Узбекистан).

По состоянию на июнь 2007 г.²⁴ численность действующего личного состава ВС США составляла более 1,253 млн. чел (см. табл. 2).

Таблица 2
Численность действующего личного состава ВС США по странам и регионам мира, чел.

Регион/страна	Итого	СВ	ВМС	МП	ВВС
США (включая территории)	1082627	436108	232020	135722	278777
Европа	89183	49721	6255	874	32333
Страны бывшего СССР	155	38	4	100	13
Восточная Азия и АТР	73799	20925	14861	16344	21669
Северная Африка, Ближний Восток и Южная Азия (за исключением Афганистана, Ирака, Кувейта)	3425	656	1808	468	493
Африка к югу от Сахары	2367	623	803	585	356
Западное полушарие	2058	701	589	391	377
Итого	1253614	508772	256340	154484	334018

В целом, со второй половины XX века Соединенные Штаты стали более систематически применять имевшиеся в наличии инструменты:

– политические – заключение международных договоров и соглашений (СЕНТО, СЕАТО) создание международных организаций (ООН) и участие в их деятельности, а также в работе различных конференций и саммитов (например, G7, конференции 1920-х гг., позволившие упрочить позиции США), продвижение своих институтов в глобальном масштабе (Германия, Япония, Южная Корея). Сюда же следует отнести признание независимости других государств (например, признание Соединенными Штатами Панамы 6 ноября 1903 г., Израиля 14 мая 1948 г., Косово 18 февраля 2008 г.), а также привлечение союзников. Так, несмотря на все разногласия с Соединенными Штатами, в Афганистане продолжают дислоцироваться контингенты 20 стран-членов НАТО²⁵, включая Британию, Германию, Францию, Литву, Чехию, Хорватию, Венгрию, Польшу, Австралию, Румынию и др.;

– экономические – оказание масштабной экономической помощи (план Маршалла, а позднее различные программы и USAID), предоставление займов и кредитов (МВФ, Всемирный банк), инвестиции американских компаний в различные страны мира. Так, в период 2000–2006 гг. США предоставили всем странам мира экономической помощи на сумму 154,8 млрд. долл. (в ценах 2006 г.; см. табл. 3)²⁶. Крупнейшими получателями американской помощи являются такие страны как Египет, Израиль, Пакистан;

– военные – переход от интервенции к непрямому методу: проведение совместных учений (в т. ч. и на территории других стран, в частности, Украины, Киргизии, России, Грузии и др.), подготовка и обучение личного состава ВС других стран, командирование военных советников и гражданских специалистов, поставки вооружений (в т. ч. и безвозмездные), продажи систем вооружения ведущими американскими компаниями (Lockheed Martin, Oshkosh, Boeing и др.). Так, в начале XXI века США являются основным поставщиком вооружений странам региона Латинской Америки за исключением Чили, Венесуэлы и Бразилии. Хотя необходимо отметить ряд воен-

ных интервенций со стороны США, вызвавших резонанс мирового сообщества (например, война в Ираке и Афганистане, операция против Сербии);

– культурно-идеологические – использование СМИ (радио, телевидения – каналов CNN, Foxnews, Интернет, блоги) для ведения информационно-идеологической войны и пропаганды американского образа жизни, продвижение фильмов и продуктов американской массовой культуры на рынки других стран, деятельность неправительственных и благотворительных организаций в других странах (фонд Карнеги, Корпус мира и др.). Ярким примером является американская кинопремия «Оскар», а также распространение фильмов Голливуда в глобальном масштабе. Кинофильмы США смотрят до 85% кинозрителей мира²⁸. Примерно 80% всех кинокартин, транслируемых в Европе, – американского производства²⁹.

В настоящее время Соединенные Штаты продолжают политику, направленную на сохранение доминирования в глобальном масштабе. Прежде всего, это демонстрируется продолжением операций в Ираке, активизацией деятельности в Афганистане. Кроме этого, приход в Белый дом нового президента Б.Х. Обамы свидетельствует о переменах в реализации методов внешней политики Америки и выстраивании новой системы приоритетов, элементами которой являются прежде всего Иран (и Ближний Восток в целом), Ирак, Афганистан (и соответственно, Пакистан), Китай. Так, согласно сообщениям ряда авторитетных международных СМИ от 3 марта 2009 г. (Deutsche Welle³⁰, Associated Press³¹, The Washington Post³², The New York Times³³), американский президент предложил президенту РФ об отказе от развертывания элементов американской ПРО в Восточной Европе в обмен на помощь России в том, чтобы воспрепятствовать Ирану в разработке систем вооружений дальнего радиуса действия.

В ходе исторического развития имперская внешняя политика была и остается средством реализации внешнеполитических интересов различных государств, связанным с активным распространением их влияния. Однако по ряду причин ее методы постепенно эволюционировали от военных к более мирным (пропаганда, психоло-

Таблица 3

Размер американской помощи странам мира, 2000–2006 гг. (млрд. долл. в ценах 2006 г.)²⁷

2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Итого
13,829	15,994	17,545	21,641	29,76	29,086	26,969	154,824

гические методы и техники, манипуляция общественным мнением, использование различных организаций и программ обмена для формирования благоприятного сознания и менталитета граждан из других стран, принимающих участие в данных программах).

Вместе с тем сегодня в обществе и в академических кругах не сложилось (да и вряд ли сформируется) единой, общей оценки данного явления — слишком противоречивы и неоднозначны его последствия. Между тем ужесточение внешней политики государств и частота заимствования опыта империй прошлого являются свершившимся фактом международных отношений: обострение конкуренции за энергетические и минеральные ресурсы требует проведения более жесткой политики, в том числе и с использованием имперских методов, приспособленным к новым реалиям современного мира.

Примечания

- ¹ Момзен Т. История Рима. — СПб., 1994.
- ² Гиббона Э. История упадка и разрушения Римской империи. — М.: Наука, 1997.
- ³ Макиавелли Н. Рассуждения о первой декаде Тита Ливия. — СПб.: Азбука-классика, 2008.
- ⁴ Уткин А.И. Американская Империя. — М., 2003; Удар Американских богов. — М., 2006 и т.д.
- ⁵ См. Мальков В.Н. Путь к имперству: Америка в первой половине XX века. — М., 2004.
- ⁶ Иванян Э.А. История США. — М.: Дрофа, 2004.
- ⁷ См., например: Политика США в меняющемся мире. — М., 2004; Шаклеина Т.А. Современные американские концепции мирового лидерства. — М.: ИСКРАН, 2000.
- ⁸ См.: Латинско-русский словарь. 6-е изд. / Под ред. И.Х. Дворецкого. — М.: Русский язык, 2000. — С. 379–380.
- ⁹ Там же.
- ¹⁰ Политическая энциклопедия. — М., 1999. — Т. 1. — С. 429.
- ¹¹ Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. — СПб., 1891. (репринт 1991 г.). — Т. 13. — С. 15.
- ¹² См.: Даниленко В.И. Современный политологический словарь. — М., 2000. — С. 317–318.
- ¹³ Там же. См также: Политология. Энциклопедический словарь. — М., 1993. — С. 119.
- ¹⁴ The Oxford English Dictionary. Second Edition. — 1989. — Vol. 5. — P. 187. Оригинал: Supreme and extensive political dominion; that exercised by an emperor or by sovereign state over its dependencies.

¹⁵ Там же. Оригинал: Paramount influence, absolute sway, supreme command or control.

¹⁶ Там же. Оригинал: An extensive territory — especially an aggregate of many separate states under the sway of an emperor or supreme ruler; also an aggregate of subject territories ruled over by a sovereign state.

¹⁷ См.: Каспэ С.И. Полис. — 1997. — №5. — С. 34–46.

¹⁸ См.: Словарь современного русского литературного языка. — М.; Л., 1956. — Т. 5. — С. 309.

¹⁹ Там же.

²⁰ Подробнее см. официальный сайт ВМС США. Режим доступа: <http://www.history.navy.mil/wars/foabroad.htm>.

²¹ Подробнее см. официальный сайт ВМС США. Режим доступа: <http://www.history.navy.mil/wars/foabroad.htm>.

²² См. Бжезинский З. Великая шахматная доска. Господство Америки и его геостратегические императивы. — М.: Международные отношения, 1998.

²³ Киссинджер Г. Нужна ли Америке внешняя политика. — М., 2002.

²⁴ O'Hanlon Michael U.S. Overseas Military Presence in the 21st Century, RAND Corporation, 2008.

²⁵ Подробнее см. Times. — 13.02.2009. — P. 45; The Daily Telegraph. — 20.02.2009. — P. 43.

²⁶ Расчеты автора на основе данных Агентства международного развития США. Режим доступа: <http://qesdb.cdie.org/gbk/index.html>.

²⁷ Там же.

²⁸ Подробнее. см. Цветов П. Как побороть засилье Голливуда. Режим доступа: http://www.russia-today.ru/2005/no_10/10_topic_5.htm.

²⁹ Colville-Andersen M. European cinema & american movies. Defining the evolution of two worlds. Режим доступа: <http://www.emse.fr/~bsimon/documents%20p%E9dagogiques/p%E9dagogie/remakes%20of%20french%20films/European%20Cinema%20and%20American%20movies%20-%20article.doc>.

³⁰ См. Obama Offered Russia Missile Deal With Iran Conditions // Deutsche Welle. — 3.03.2009.

³¹ См. Obama sought Russian deal on Iran, Obama offered to back off missile defense in exchange for Russian help with Iran, Russian president to face questions over US letter // Associated Press. — 3.03.2009.

³² Obama Makes Overtures to Russia on Missile Defense // The Washington Post. — 3.03.2009.

³³ Obama suggests U.S. may rethink antimissile plan // The New York Times. — 3.03.2009.

АВТОНОМИЯ ТРУДА: СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье автор исследует проблему автономности труда в исторической ретроспективе, опираясь на результаты социологических исследований и статистические данные. Проведенный анализ позволяет сделать заключение об изменениях в развитии исследуемого вопроса, характере и возможных последствиях.

Ключевые слова: автономность труда, социологическое исследование, статистические данные.

Актуальность исследования социальной стратификации в России не только не теряет своей значимости, но и возрастает. Одним из важных критериев классовых схем, получивших широкое отражение в социологической литературе, является степень автономности и возможность продвижения по службе. Для проведения современных исследований по изучению выделенного индикатора необходимо учитывать исторический опыт и современные предпосылки в данной области.

Комплексность исследования (исторические, социологические, статистические, правовые аспекты) степени автономности трудовой деятельности в контексте развития общественных процессов позволяет судить об исследуемом явлении и его главных чертах более объективно. Это придает данной работе новизну.

В методологии исследования степени автономии труда в целом выделяют два основных критерия: процесс организации и содержание трудовой деятельности. Автономность носит относительный характер, она показывает, насколько вообще условия труда определяют степень контроля, будь-то руководитель или просто исполнитель. Изучая процессы, происходящие в социальном развитии России, необходимо выделить и проанализировать те тенденции, которые имеют принципиальное значение.

Обратимся к накопленному историческому опыту. С развитием капитализма (после крестьянской реформы 1861 г.) началось оживление в социально-экономической жизни. В сельском хозяйстве помещики стали применять наёмный труд, причем как по характеру, так и по организации, говорить о его автономности сложно, так как «в руках» помещиков и государства продолжала оставаться большая часть всей земли, и кабальные взаимоотношения продолжались (только Законом 1895 г. была запрещена «передача» работников от одного нанимателя другому).

Стремление к «дешевому малоквалифицированному труду» также проявлялось и в сфере

промышленности, чему способствовала отсталая организация труда, технологии и техника, сложившиеся культурные традиции. Изменение сложившейся ситуации требовало проявление обоюдного интереса (как предпринимателей, так и рабочих). Однако, «частная инициатива» нередко сталкивалась с непониманием работниками возможных положительных результатов от нововведений (из-за низкого образования, социально-психологических факторов, традиций т.п.), которые видели улучшения в основном за счет сокращения рабочего дня и повышения заработной платы. Однако, по мере улучшения условий труда, накладывая сильный отпечаток на их образ мышления, умонастроения и на поведение, связь с деревней постепенно уменьшалась [1].

Но крестьянский труд значительно преобладал в дореволюционный период, о чем можно судить по соотношению занятых в сельском хозяйстве, промышленности и «прочем» (госаппарат, образование, медицина и т.д.) выраженному как 90:9:1 [2].

Опираясь на работы социологов, А.Г. Здравомыслова, В.А. Ядова [3], И.В. Бестужева-Лада [2], О.И. Шкаратана [4], В.И. Ильина [5], можно сказать, что последующие исторические события в России (СССР) привели к кардинальным изменениям в сфере труда. Государство выступало как конструктор социальной структуры. При отсутствии рынка как механизме распределения ресурсов (в том числе трудовых), средствами социальных изменений выступили формальные рычаги, напоминающие рыночные регуляторы (например, соцсоревнование), но основанные не на естественной конкуренции легитимных форм частного наемного труда и предпринимательской инициативы, а идеологических догмах.

Если в США, странах Европы развитие технологий шло эволюционным путем, исходя из запросов массового общества, то в СССР «курс на индустриализацию» был направлен на развитие тяжелой промышленности, ВПК. В свою очередь

отрасли, ориентированные на удовлетворение индивидуальных запросов трудящихся (легкая промышленность, жилищное строительство, легковое автомобилестроение и т.п.), не развивались. Поэтому труд (особенно в более позднее время – 60–80 гг. XX века) в натуральном хозяйстве (на «дачном участке», как среди городских, так и сельских жителей) стал практически единственным легитимным автономным средством повышения жизненного уровня и самореализации рядовых рабочих и служащих.

Под влиянием коллективизации и индустриализации значительно сократилась занятость в сельском хозяйстве. Производительность труда в сельском хозяйстве накануне Великой Отечественной войны выросла по сравнению с 1928 г., однако это было достигнуто не благодаря коллективным формам труда, а в связи с появлением во второй половине 1930-х гг. новой механизированной техники.

Хотя, как показывала практика, там, где руководство проявляло самостоятельность, повышая автономность работников в совокупности с рационализаторскими предложениями (разработанными совместно с инженерно-техническими специалистами), отказ от чрезмерного форсирования сроков и грамотное использование техники повышали эффективность труда.

После Великой Отечественной войны страна столкнулась с колоссальными трудностями, связанными с недостаточностью трудоспособного населения. Теперь значительную часть работающих составляли женщины, старики и подростки, чей труд был менее эффективен.

Вектор развития страны не менялся, направляя значительную часть средств на восстановление тяжелой промышленности, разработку оборонных технологий. Характер труда основывался на прежних тоталитарных и экстенсивных принципах: пропаганда и энтузиазм в форме социалистических соревнований на основе довоенных технологий с использованием новых сырьевых ресурсов и неквалифицированных работников, привлекаемых из деревень (численность работников возросла за годы IV пятилетки на 8,5 млн. чел.), «труда заключенных».

Во многом это объяснялось тем, что для комплексного внедрения новых технологий не хватало трудовых и материальных средств. Кроме того, в условиях командно-административной системы с развитыми этатистическими институтами, центральное место все чаще стало занимать стрем-

ление выслужиться перед вышестоящим руководителем (а не инновации, инициатива, самореализация человека с выгодой для общества в какой-либо из сфер трудовой деятельности).

Поэтому, когда начался постепенный отказ от реализации тоталитарной утопии в чистом виде, частнособственнический инстинкт стал интенсивнее проявляться в форме массового расхищения государственной собственности, которому не мог противостоять государственный контроль, размыаемый «круговой порукой» [5].

В 60-е годы XX века, когда социология как наука начала путь к возрождению в нашей стране, было проведено и опубликовано фундаментальное социологическое исследование «Человек и его работа» (1967), которое, в том числе, поднимало вопросы автономности труда. Основной вывод состоял в том, что фактором, оказывающим решающее воздействие на динамику отношения к труду, являлось содержание работы. Фактор «организация труда» (среди молодых рабочих) оказался на пятом месте – после содержательности труда, удовлетворенности заработком, возможностями повышения квалификации и разнообразия работы (также элемент содержания труда). Шестое место заняло «отношение администрации к рабочим» (также компонент организации труда). Обе эти составляющие оказались более значимыми, чем физическая утомляемость работой и состояние оборудования. Очень важным результатом исследования являлся вывод об отношении к труду, который состоял в «нарастании неудовлетворенности работой по мере роста образования» [6].

Как свидетельствовала статистика [7], конструирование социально-структурной принадлежности растущего трудоспособного населения к 70–80 годам XX века привело к интересным метаморфозам. В отличие от США и западноевропейских стран, где процесс роста инженерно-технического персонала и офисных работников (обусловленный переходом от механизации на автоматизацию на основе ЭВМ) набирал свою силу, а численность рабочих сокращалась, в СССР наблюдался, по сути, обратный процесс.

С 1959 г. (52,2%) по 1987 г. (61,8%) доля рабочих выросла на 9,4%, в свою очередь служащих за аналогичный период увеличилось только 8,1% (с 18,1% до 26,2). Уровень образования населения неуклонно и существенно возрастал, (лиц с высшим образованием увеличилось на 291%,

со среднеспециальным образованием – на 177%, со среднем – на 362%). Но выше обозначенные проблемы мешали государству использовать профессионально образованное население «по назначению», стимулируя, то физический, то умственный труд (первый превосходил последний в 2,4 раза, на начало 80-х годов XX века).

Статистика в СССР не дает точный ответ о структуре иждивенцев и о части не учтенного трудоспособного населения. Например, Бестужева-Лада считает эту часть населения участниками «неформального сектора занятости», с которыми государство пыталась постоянно бороться [2].

К моменту распада СССР, автономность труда в сфере его организации находилась на крайне низком уровне. Это проявлялось в нарастании социально-структурных противоречий, увеличении технологического отставания от высокоразвитых стран (даже не смотря на невероятные усилия осуществить административно-централизованную координацию науки и производства, которое и составляло специфику качественного роста), повышению уровня коррумпированности, и снижению социального перемещения населения. Плановые методы в подкреплении с идеологическими догмами – любыми путями организовать трудовую занятость населения, – привели к тупику.

В свою очередь в СССР повышался уровень автономности труда по содержанию, особенно со стороны служащих. Естественно, заставив работать, не заинтересовывая работника в результате, при относительно низком контроле со стороны руководства, работа превращалась в процесс ради процесса. Социальное самочувствие населения в совокупности с экономическими и политическими проблемами все больше характеризовалась разочарованием, цинизмом, отчужденностью по отношению к пути, по которому идет государство. Это открыло «ворота» для рыночной экономики и социально-структурных преобразований (новых форм труда, профессий и т.п.)

В начале 90-х годов XX века, возрос интерес к автономии труда, в рамках изучения различных социальных процессов, в частности стратификации населения, профессиональных структур, самоидентификации.

Часть выявленных тенденций отражали особенности организации труда, сложившиеся еще в СССР. Группа неавтономного труда в основном формируется из рабочих (в подавляющем большинстве малоквалифицированных), а также час-

тично из канцелярских служащих ИТР. Причиной низкой степени автономии труда последних являлось использование должности инженера на рабочих местах, не требующих профессиональных инженерных знаний. Четко прослеживается дифференциация по уровню автономии труда в соответствии с положением в должностной структуре. В то же время, исследование зафиксировало новую тенденцию: стал прослеживаться более низкий уровень автономии труда на предприятиях «нового типа», вызванных трансформацией общества в результате перехода средств производства от государства в частные руки. Это свидетельствовало о более жесткой системе контроля за трудовым процессом особенно на уровне исполнителей (положительно влияет на режим работы, повышении производительности и другие тенденции свойственные труду в рыночных отношениях) [8].

Анализ выявил дифференциацию по уровням автономии труда, (обусловленную характером и содержанием труда) и интегрирующую функцию автономии труда. Так, неавтономный труд объединяет малоквалифицированных рабочих разных профессий, канцелярских служащих, ИТР. Автономный труд объединяет работников в основном умственного квалифицированного труда, а также часть высококвалифицированных рабочих разных профессий.

Последующие исследования З.Т. Голенковой, Е.Д. Игитханян [9] фиксируют зависимость между иерархическими уровням административно-управленческих работников и степенью автономности труда.

Кроме того, работники, выполняющие квалифицированный умственный и конторский труд по сравнению с представителями первой группы наименее автономны во всех производственных циклах (планирование задания, процесс труда, время выполнения задания, качество работы, использование конечного продукта). Внутри этой группы различия проявляются достаточно четко: чем выше уровень образования и квалификации работника, тем более он автономен в труде. Так, наиболее автономны в этой группе специалисты с высшим образованием, наименее – конторские служащие.

Работники, занятые квалифицированным и неквалифицированным физическим трудом (составляющие треть всех занятых) обладают примерно одинаковой автономностью в контроле над вре-

менем выполнения задания, и использованием результата своего труда. Более зависимы (менее автономны) от контроля в процессе труда квалифицированные рабочие по сравнению с неквалифицированными. В свою очередь квалифицированные рабочие значительно автономнее в планировании своего задания, так как часто выполняют функции мастеров, то есть руководителя по отношению к менее квалифицированным рабочим.

Исследовав структуру профессионально-квалификационного состояния трудовой сферы и экстраполируя полученные ранее выводы, можно судить о степени автономности труда в последние годы.

На основе статистических данных за 2007 год [10], распределение занятости в профессиональных сферах и квалификационной структуре остается резко смещенным в пользу работников физического труда.

В России доли неквалифицированных рабочих (около 30%) и руководителей (8%) – высоки. Слишком большая доля квалифицированного населения занята в индустриальном секторе, однако в России эта группа имеет весьма высокий уровень адаптивности к современному рынку труда, который пользуется спросом со стороны работодателей.

В тоже время, очень низкая доля занятых в сфере обслуживания, мало информационных работников (9%), что косвенно отражает слабый уровень развития постиндустриального характера экономики. Доля профессионалов высокой квалификации (19%) не только не уступает, но даже превосходит европейские показатели (правда исследователи отмечают, что данный признак носит все же формальный характер).

Переходя к формам и статусу занятости, среди европейских стран Россия занимает лидирующую позицию по доли наемных работников (93,4%). При этом просматривается тенденция уменьшения занятости в организациях, что говорит о проявлении большей гибкости работниками, к тому же преобладает наем на непостоянной основе и устной договоренности [11].

Отмеченные тенденции связаны как со значительными издержками подчинения закону, так и со слабостью механизма принуждения его исполнять. Игрет роль и громоздкость, бюрократизация формальных институтов в сфере труда и слабое знание работниками своих контрактных прав и обязанностей.

Автономность (по организации и по содержанию) на уровне предприятия (организации), носит разнонаправленный характер, зависящий от социально-профессионального статуса работника. Степень автономности у руководителей, исполнителей, занятых квалифицированным и неквалифицированным трудом опирается на социальные и материальные предпочтения (с некоторым отрывом социальных).

Характеризуя автономность труда в целом, следует отметить, что ее уровень по организации, постепенно снижается, однако остается достаточно высоким. Этому способствует комплекс причин, среди которых: социально-экономические (ориентация на крупные предприятия, нерешенность проблем моногородов и т.п.), государственно-политические (бюрократизм, коррупция, порождающие этатизм государства), правовые (нормативно-законодательная база не успевает учитывать общественные изменения, неэффективная судебная система), географические, демографические, стратификационных. Поэтому в условиях повышения спроса на труд, организованность переходит из формальных взаимоотношений в неформальные. Интересы бизнеса и работников выражаются в формировании «институтизированной неформальности», основанной во многом на действиях неформальных механизмов (работой по устной договоренности, занятостью в неформальном секторе). Следствием всего этого является деформализация отношений занятости.

Перспективной тенденцией, как отмечают исследователи, например О.И. Шкаратан [12], наблюдается постепенное развитие «отечественной национальной буржуазии» (вес которой на данный момент не сильно значим, в общей структуре), ориентированной на развитие технически сложных сфер труда, совпадающих с интересами большинства россиян. Тем самым это будет способствовать формированию социально-инновационных общественных отношений.

Дальнейшее развитие сферы занятости, изменение степени автономности труда и соотношения его форм будут определять облик социальной структуры и стратификации российского общества в ближайшем будущем.

Библиографический список

1. Бочкарева В.И. Из истории социологии предпринимательства в дореволюционной Рос-

сии // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2001. – Т. IV. – №4.

2. Бестужев-Лада И.В. Социальные проблемы занятости в России // Социологические исследования. – 2002. – №12.

3. Здравомыслов А.Г., Ядов В.А. Человек и его работа в СССР и после. – М.: Аспект Пресс, 2003.

4. Шкаратан О.И. Воспроизводство социально-экономического неравенства в постсоветской России: динамика уровня жизни и положение социальных низов // Мир России. – 2008. – №4.

5. Ильин В.И. Модели классового разложения в посткоммунистическом мире // Мир России. – 2008. – №2.

6. Здравомыслов А.Г. Проблемы организации труда и динамика конфликтных ситуаций // Экономическая социология (электронный журнал). – 2004. – Т. 5. – №4.

7. Труд в СССР Статистический сборник – М.: Финансы и статистика, 1988.

8. Голенкова З.Т., Игитханян Е.Д., Казаринова И.В., Саровский Э.Г. Социальная стратификация городского населения // Социологические исследования. – 1995. – №5.

9. Голенкова З.Т., Игитханян Е.Д. Наемные работники. Некоторые черты формирующегося класса // Социологические исследования. – 2002. – №9.

10. Экономическая активность населения России (по результатам выборочных обследований). 2008: Стат.сб. / Росстат. – М., 2008.

11. Варшавская Я., Поварич И.П. Непосредственная занятость: российский вариант // Управление персоналом. – 2008. – №13.

12. Возможна ли модернизация в России? (материалы «круглого стола») // Мир России. – 2008. – №2.

УДК 316

Е.Д. Шетулова

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОСТКАПИТАЛИСТИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА

В статье анализируется соотношение теории и реальности в плане проблемы отчуждения в посткапиталистическом обществе. Её актуальность обусловлена тем, что проблема отчуждения – одна из основных проблем бытия человека. Основной вывод состоит в том, что формы отчуждения взаимосвязаны с развитием общества и отражают историческое движение цивилизации.

Ключевые слова: отчуждение, человек, антропология, посткапиталистическое общество, марксизм.

Проблемы философской антропологии, связанные с человеком, его свободой, возможностями и границами индивидуального развития, соотношением интересов личности и общества, – многообразны, сложны и всегда актуальны. Среди них одной из давних и классических для философского знания выступает проблема отчуждения.

Отчуждение, являясь философской категорией для обозначения социального процесса, превращающего продукты деятельности людей в независимую силу, подавляющую собственного творца, традиционно понимается как сугубо негативное явление. Соответственно, отчуждение требует своей элиминации. Попытки построения теории такого рода элиминации неоднократно предпринимались в истории развития социально-философского знания. Одна из наиболее грандиозных таких попыток была предпринята в рам-

ках марксизма. Целью данной статьи выступает анализ соотношения социальной теории марксизма и социальной реальности посткапиталистического общества, прежде всего, в его советской форме в плане снятия отчуждения.

К. Маркс создал свою собственную развернутую концепцию отчуждения, включающую в себя анализ источников, сущности и путей упразднения отчуждения [7]. Мы, из всех имеющих аспектов данной проблемы, остановимся лишь на одном, а именно, на понимании Марксом возможностей и путей преодоления отчуждения. Учитывая, что категория отчуждения служит, в том числе, для негативной характеристики капитализма, для марксизма – это значимая проблема. И Маркс решает ее положительно, но иначе, чем представители немецкой классической философии, которые до него внесли значительный вклад в развитие категории отчуждения. Так,

если для немецких идеалистов, отчуждение возникает в области рефлексии и преодолевается в этой же сфере, то Маркс, в противоположность этому, считает, что осознание отчуждения далеко недостаточно для его снятия. Последнее возможно лишь революционно – практически через освободительную борьбу рабочего класса, в ходе которой пролетарии возвышаются над ограниченностью буржуазного общества, проявляющуюся в разъединенности и противостоянии людей. Осуществление этой освободительной борьбы связывается с вопросом о положительном упразднении частной собственности, сущность которого, по Марксу, во всестороннем развитии сущностных сил человека. Более конкретно, в практико-политическом смысле – для снятия отчуждения необходимо социальное (коммунистическое) преобразование, то есть социалистическая революция и социалистическое строительство (созидание). Таким образом, постулируется позитивный ответ на вопрос о возможности упразднения отчужденных состояний.

Прошедшее XX столетие внесло определенные коррективы в это теоретическое понимание. В XX веке посткапиталистическое общество возникло в ряде стран и, с определенного момента, правомерно возник вопрос – выполнило или нет посткапиталистическое (социалистическое) общество свою миссию преодоления отчуждения?

На любой вопрос в области социального познания обычно нет однозначного ответа. Данный вопрос не исключение. При ответе на него сложилось, по крайней мере, три основных точки зрения.

Первая точка зрения была разработана и в наиболее классическом виде представлена в работах советских авторов 60–70-х годов XX века [1; 3; 8]. Согласно ей проблема отчуждения есть исключительно проблема капиталистического общества. Социалистическое же общество проблему разрешает, делая отчуждение абсолютно невозможным. Оно невозможно, ибо уничтожены его корни. Последнее подтверждается уничтожением отношений эксплуатации, утверждением народовластия, огромными возможностями для развития и саморазвития личности, большим кругом ее прав [9, с. 191–202].

Рациональный смысл в данном подходе, безусловно, присутствует, но заключается он не собственно в исследовании проблемы «отчуждения при социализме», трактуемой сугубо идеологически, а в серьезном историко-философ-

ском анализе категории «отчуждение», осуществленном в его рамках. Однако с общей постановкой проблемы, согласно которой перенос отчуждения с буржуазной почвы на социалистическую есть чистая мистификация и пропагандистская идеологизация проблемы, мы согласиться никак не можем. Слишком много в эту схему в социальной действительности не укладывается.

Вторая точка зрения была разработана рядом отечественных и зарубежных авторов [2; 4; 5] и она, на наш взгляд, выглядит более продуктивной, нежели первая. Согласно ей социализм в принципе содержит в себе возможность существования отчуждения, связанную с наличием пережитков капитализма. То есть наличие товарного производства, товарно-денежных отношений, разделения труда, действие закона стоимости, наличие государства создает возможность отчуждения и оно присутствует в социалистическом обществе. Однако для социализма это не такая большая проблема как для буржуазного общества. Однако все виды отчуждения связаны с непреодоленным наследием буржуазного общества [2, с. 196]. И это наследие не устранить актом политической революции. Требуется много средств от обобществления собственности до самосовершенствования личности.

Данный подход достаточно интересен, в ряде моментов выходит на констатацию серьезных и существенных аспектов посткапиталистического (социалистического) развития. Он признает наличие действительной и довольно значимой проблемы, какой является отчуждение в условиях социализма. Отметим также, что, с нашей точки зрения, категория отчуждения никак не может быть признана лишней при анализе любого из существовавших типов обществ, ибо, как представляется, отчуждение является существенным элементом сложного механизма исторического развития.

Третья точка зрения представлена работами теоретиков Франкфуртской школы, философов, группировавшихся вокруг известного «Пракси-са» и исследователей неомарксистского плана как, к примеру, А. Шафф и Р. Гароди [6; 10]. Поскольку для вышеуказанных авторов основной выступала проблематика человека и гуманизма, а базой анализа нивелирование разницы социальной природы капитализма и социализма (то и другое лишь разновидности «общества инструментализированного разума») проблема отчуждения была абсолютизирована, особенно приме-

нительно к социалистическим условиям, вплоть до объявления данной проблемы центральной для социализма. В целом, в рамках данного подхода, отчуждение рассматривалось как неразрешимое противоречие личности и общества, самосознания и общественного бытия. Кроме того, в основу трактовки проблемы отчуждения в рамках данного подхода, была положена мысль (полностью отвергаемая большинством авторов идеологически выверенного «советского марксизма») о том, что отчуждение лежит в основе частной собственности, а не наоборот (попутно заметим, что здесь правы как раз западные теоретики, а не советские). Раз так, то ликвидация последней не приводит к преодолению отчуждения. К тому же, дело даже не в снятии частной собственности, а в снятии противоречия между социумом и человеческой личностью. А это в принципе неустранимо. Соответственно отчуждение есть «проклятый вопрос» для любого типа общества.

Вышеизложенные подходы нас не вполне устраивают. Первый, на наш взгляд, сугубо идеологичен. Действительно, отрицать наличие отчуждения при социализме, где его проявления встречались столь же часто, что и в любом другом типе общества, возможно лишь исходя исключительно из идеологически-ценностных предпосылок. Второй обладает, в гораздо большей степени, выверенным характером. Но мы не согласны с общим выводом, представленным данной точкой зрения относительно общих перспектив отчуждения. На наш взгляд, отчуждение, будучи элементом сложного «механизма» развития общества не может быть элиминировано никаким типом общества, ни на каком этапе социального развития. Оно не может быть устранено как таковое. Третий подход вроде бы утверждающий эту же мысль о неустранимости отчуждения нас не устраивает по соображениям того плана, что все сводит к проблематике человека и гуманизма, к взаимоотношению индивида и общества, к «самочувствию» человека, чем несколько психологизирует и «зауживает» проблему. Если представляются неудовлетворительными вышеизложенные подходы, следовательно, необходимо затронуть основные положения нашей позиции по анализируемой проблеме. В общем, она сводится к следующему.

На наш взгляд, в XX столетии данный вопрос, кроме исключительно абстрактно-философского значения, каким он обладал на протяжении

предыдущих веков, приобрел и идеологическое. Приобрел он его ввиду возникновения и до определенного момента расширения, развития мировой системы социализма. В отчуждении как «совокупном интеграторе» негативных и кризисных моментов бытия оказался заключенным немалый потенциал и разного рода перспективные возможности для критики сущности любого общества, будь оно капиталистическим или социалистическим, что оказалось весьма востребованным в условиях «холодной войны». Ввиду этого реальная (еще какая реальная!) проблема отчуждения оказалась своеобразным центром, «нервом» идейной борьбы. Но эта идеологизация, как представляется, в целом увела в сторону от научно-теоретического анализа проблемы. Конечно, отчуждение никогда не являлось «центральной проблемой» социалистического общества, а исходя из марксистской методологии, и для капитализма, она не является таковой (в том смысле, что основной проблемой является все же эксплуатация, которая в буржуазном обществе пересекается с отчуждением, но не идентична с ним). Однако несомненное преодоление социализмом крайних форм капиталистического социально-экономического отчуждения не привело к преодолению отчуждения как объективно существующего процесса. Более того, преодолев капиталистические формы отчуждения, социализм также несомненно породил ряд совершенно новых форм. И дело здесь, как представляется, не в деформациях общественного развития и не в пережитках капитализма. Непреодоленность отчуждения означает, на наш взгляд, лишь необходимость анализа специфики форм отчуждения в условиях социалистического общества. А, исходя из факта, что социализм, обладая иной, чем капитализм социально-экономической сущностью, упразднить отчуждение оказался не в состоянии, то, следовательно, требуется дальнейший анализ и уточнение природы этого феномена.

Конечно, рассмотрение сущности отчуждения – это отдельная большая проблема, которой мы здесь в целом касаться не будем. Однако один из аспектов ее возможного анализа мы все же затронем. И связан он со спецификой явлений социального отчуждения в различных формационных условиях.

Социальное отчуждение проявляется через ряд весьма несходных форм. Более того, оно имеет определенную эволюцию, проходя определенные

эпохи своего возрастания, достигая в условиях капитализма определенного пика именно в области своих социально-экономических форм, выступающих в качестве своеобразной базы для целой иерархии своих видов, проявляющихся в области политики, религии, морали, художественной деятельности, науки, социальной психологии. Фундаментальной формой в специфических условиях капитализма является экономическое отчуждение, имеющее массу далеко идущих последствий во всех сферах общества – в социальной психологии, общественной мысли и художественной жизни.

Наличие всех этих форм отчуждения в условиях капитализма – выражение присущих ему противоречий и проблем. Однако само отчуждение не есть некий главный вопрос, от разрешения которого зависит общая судьба капитализма как определенного социального строя. То же в этом смысле можно сказать и о социализме. Но проявления отчуждения в условиях последнего иные.

Социализм снимает формы капиталистического отчуждения, связанные с эксплуатацией наемного труда капиталом, социальным угнетением трудящихся, ничем не ограниченной стихийностью общественного развития, антагонистическими противоречиями классов. Но, снимая их, он порождает другие, весьма болезненные, проявления отчужденных состояний.

Социализм, по своей природе, есть строй, при котором огромная значимость и роль начинает принадлежать субъективному фактору исторического развития, культуре, организации, управлению, что является плюсом данного общества, но в этом же кроются основания для негативных последствий такого положения. Здесь возникает своеобразный новый «центр» становления форм отчуждения. Так, в огромной степени, возрастает роль государства, что, с одной стороны, обладает рядом положительных моментов в организации и управлении жизнью общества, но, с другой стороны, этот же момент ведет в сторону излишней подчас бюрократизации, огосударствления всех сторон общественной жизни, что является уже сугубо негативной стороной дела и проявлением отчуждения. К тому же возрастание роли субъективного фактора ведет к общему повышению значения того, что можно назвать нравственной стороной дела, другими словами, растет роль интеллектуальных, моральных и т.п. качеств, как тех, кто управляет, так и тех, кем управляют. Требование одно – не должно быть безот-

ветственности, безгласности – должны неуклонно проводиться в жизнь принципы демократии и осуществляться соответствующее «воспитание» членов общества (в условиях посткапиталистического общества в его советской форме проблемы в этой сфере, как известно, достаточно ярко проявляли себя).

То же с планомерностью управления народным хозяйством. Возрастание необходимости планомерного развития является объективным требованием саморазвития человеческого общества. Социализм снимает стихийность капиталистического экономического развития. Но планирование всей народнохозяйственной жизни кроме ощутимого позитива, по ряду параметров дает и негатив, связанный как со сложностями самого процесса планирования (методологическими, технологическими), так и с возникающими на его базе тенденциями к директивности, жесткости со стороны планового «центра», а отсюда возможной утрате инициативы со стороны хозяйствующих субъектов.

Имелись проявления отчуждения и в области социальной психологии, связанные с наличием в ней потребительства и мешанства. В этой сфере связанной с «человеческой природой» историческое движение, в известной мере, выступило в несколько «заторможенном» виде. Однако в духовной области мы, как представляется, вполне можем констатировать отсутствие «массовой культуры», идеалистической философии (несмотря на наличие ряда философов-идеалистов). Формами отчуждения здесь выступали религия и ряд других иллюзорных форм отражения, вроде наличия у ряда слоев авторитарного сознания.

Таким образом, как представляется, можно сделать ряд выводов. Во-первых, посткапиталистическое общество не снимает отчуждения. Во-вторых, посткапиталистическое общество, по крайней мере в его советской форме, либо трансформировало формы отчуждения, присущие предыдущим типам общественного развития, либо, устранив ряд из них, породило на их месте иные, новые формы. В-третьих, формы отчуждения, присущие посткапиталистическому обществу, отражают историческое движение цивилизации по отношению к предыдущим ее стадиям.

Библиографический список

1. Давыдов Ю.Н. Труд и свобода. – М.: Высшая школа, 1962. – 132 с.

2. Ильенков Э.В. О «сущности человека» и «гуманизме» в понимании А. Шаффа // Ильенков Э.В. Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991. – С. 170–199.

3. Кон И.С. Социология личности. – М.: Политиздат, 1967. – 383 с.

4. Криштапович Л.Е. Социалистическая идея и современный мир. – Минск: ИСПИ, 1999. – 184 с.

5. Лукач Д. К онтологии общественного бытия. Прологомены. – М.: Прогресс, 1991. – 412 с.

6. Маркович М. Маркс об отчуждении // Вопросы философии. – 1989. – №9. – С. 36–51.

7. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – М.: Политиздат, 1974. – Т. 42. – С. 41–174.

8. Розенталь М.М. Диалектика «Капитала» Маркса. – М.: Мысль, 1967. – 592 с.

9. Современный правый ревизионизм. Критический анализ. – М.; Прага: Мысль; Свобода, 1973. – 615 с.

10. Фромм Э. Концепция человека у К. Маркса // Фромм Э. Душа человека. – М.: Республика, 1992. – С. 375–415.

УДК 811.111

А.В. Яковлева

АМЕРИКАНСКИЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ И АМЕРИКАНСКИЕ ЦЕННОСТИ

В данной статье рассматривается система патриотического или гражданского воспитания в США, которое является важнейшей частью государственной, общественной и образовательной политики в этой стране. Изучение данного опыта полезно с точки зрения совершенствования воспитательной политики в современной России.

Ключевые слова: патриотизм, американский патриотизм, американская демократия, патриотическое сознание, гражданское общество, гражданин, демократическое общество, личность, ценности, традиции.

Американские ценности сформировались в стране иммигрантов, переселившихся в новую страну с надеждой на успех в жизни у каждого, наделенного определенными способностями и решимостью преодолеть все трудности на пути к успеху. Иммигранты преодолели сопротивление индейского населения, освободились от владычества английской короны, расчистили лесные дебри, заселили дикий Запад страны, создали передовую промышленность, построили небоскребы, победили в двух мировых войнах и в холодной войне с коммунизмом, добились жизненных удобств для широких масс населения. Всего этого удалось достичь благодаря энергии каждой личности, не останавливающейся перед поиском новых путей к совершенствованию своей жизни.

Самым важным стимулом к созидательному труду у американцев была святая уверенность в том, что труд каждого будет вознагражден благодаря равенству возможностей (equality of opportunities). Этому способствовал также демократический способ правления в общинах, несмотря на принадлежность колоний к английской короне. Англия была далеко за океаном и не могла

вникать во все подробности колониальной жизни. Когда английский король и парламент попытались это сделать, ввели ряд несправедливых налогов и ограничений в торговле, колонисты провозгласили лозунг «нет налогообложения без представительства» и потребовали представительства в парламенте Англии, а затем и вовсе добились независимости, освободились от правления англичан, а вместе с тем освободились от сословных ограничений, званий и титулов. Демократический образ правления был закреплён Конституцией США.

Равенство (equality) в Америке подразумевает как равенство возможностей, которое освобождает неисчерпаемую энергию личности. Конечно, равенство возможностей не означает всеобщего равенства. С самого начала заселения Америки и до последних лет не все приезжающие добивались успеха и богатства, многие остаются бедняками, но подавляющее число иммигрантов и истинных американцев добиваются обеспеченной жизни. Поэтому наряду с американской элитой миллионеров и политических деятелей подавляющее большинство населения принадлежит к среднему классу обеспеченных лю-

дей, добившихся успеха благодаря своей энергии, изобретательности и трудолюбию.

В течение долгого времени природные ресурсы Америки казались неисчерпаемыми, и американская экономика развивалась, как экономика изобилия. Поэтому американцы не считают, как во многих других странах, что богатые люди живут за чей-то счет. Напротив, считается, что богатые способствуют развитию производства, создают рабочие места и возможности для плодотворного труда многих людей, обеспечивая их благосостояние.

Американская система создает у людей уверенность, что все без исключения должны играть по одинаковым правилам, а роль государства состоит в охране таких правил. Чувства уверенности в этом поддерживает волю людей к предприимчивости и предпринимательству, к упорному труду на любом месте. И если даже в определенные моменты людей постигают неудачи, они снова и снова прилагают усилия к тому, чтобы достичь успеха. В настоящее время около половины создаваемых мелких бизнесов прекращают существование в течение первых трех лет. Но одновременно создаются множество новых бизнесов, люди не теряют надежды на успех. Отсюда даже проистекает наивная уверенность американцев, что любой гражданин может стать Президентом страны.

Важнейшей ценностью в идеологии американцев является их устремленность в будущее. Постоянная устремленность в лучшее будущее является источником неисчерпаемого оптимизма (*can-do-spirit*) американцев. Несмотря на прошлый опыт экономических кризисов и рецессии американцы с оптимизмом смотрят в будущее, будучи уверены в том, что Бог их не обидит и необходимы лишь новые усилия, чтобы достичь благосостояния и благоденствия. Они уверены в том, что есть рациональные пути для преодоления трудностей и если для этого необходимы какие-то действия, то их следует предпринять. Активность есть выдающееся качество американцев, которые не принимают пассивно неблагоприятные факты жизни, а стараются их преодолеть. Лучшей похвалой для американца является заявление, что он энергичен.

Последние десятилетия повлияли существенным образом на устремленность американцев в будущее. Бурное развитие информационных технологий заставило американцев быть даже не «бегущими», а «прыгающими» вперед. Повсе-

местно внедрялись компьютеры, видеокассеты и диски, спутниковые телефоны, микроволновки и факсы. Это требовало средств для их приобретения и времени для освоения. Некоторые авторы называют эти процессы в общественном сознании американцев «временным шоком».

Основная ценность американцев – чувство независимости и самодостаточности (*independence and self-sufficiency*) в наибольшей мере демонстрируется в образе ковбоя. Ковбои XIX века были мужественными, «крутыми», «рисковыми» ребятами, полагающимися лишь на самих себя и на свою лошадь, противостоящими всем опасностям. Сейчас другие времена, но если во многих других странах люди не представляют себя вне семьи или другой группы людей, то в Америке фундаментальным принципом является независимость и самостоятельность. Чувство независимости впитывается с молоком матери от рождения. Уже в молодом возрасте молодые люди принимают независимые решения, а в 18 лет большинство покидает родной дом, уезжая на учебу. Как правило, с этих пор они ведут самостоятельную жизнь, решая все дела без помощи родителей. Часто американцы рассматривают с беспокойством и подозрительностью длительное пребывание молодых людей в родительском доме, считая это признаком незрелости и несамостоятельности, отсутствия у человека «станового хребта». Выйти в окружающий мир и действовать самостоятельно считается обязанностью молодых людей. Даже в тех случаях, когда при этом родители помогают своим детям, они стараются это делать не подчеркивая, тактично и незаметно. Выходцы из других стран часто смотрят с удивлением, наблюдая, как состоятельные родители не выделяют денег на первоначальный взнос при покупке дома своим детям, создающим свою семью.

Психиатры часто ищут корни нервных расстройств в несвоевременном и неполном отделении взрослых детей от родителей. В то же время и дети не чувствуют себя обязанными помогать старым родителям, которые как правило живут отдельно. Независимость и индивидуализм (*independence and individualism*) в правильном его понимании не означает эгоизма, так как личность служит обществу, когда, стараясь достичь максимального успеха, вносит в него свой продуктивный вклад. Популярный американский певец Фрэнк Синатра исполняет известную песню «Я сделал это своим путем», отражая взгляды большинства американцев.

Принцип индивидуальности, независимости и постоянного прогресса отвергает верховенство автоматического авторитета. Действительный авторитет на работе и в жизни основывается не на возрасте и значимости людей, а на их действительной силе влияния, на дела и на окружающих. Поэтому старые люди часто бывают менее авторитетны, чем молодежь, которая больше воспринимает дух времени. Недоверчивость к авторитетам была и остается одним из основных принципов американской жизни. Органы массовой информации, раскрывая нарушение законов и правил, могут привести к разорению или судебному преследованию любого гражданина США независимо от его чинов, званий и богатства. Ярким примером было Уотергейтское дело, когда неблагоприятное поведение Президента Никсона привело к его уходу со своего поста в 1973 году. Многие иностранцы считают, что американцы пользуются излишней свободой, и любые ограничения своих прав рассматривают как покушение на нее. Современная ситуация во многом отличается от времени, когда пионеры-первопроходцы живя в безлюдных местах могли делать все что им было угодно. Когда они замечали возле себя дымок от костра или пещки нового соседа, они сворачивали свой нехитрый скарб и шли вперед осваивать новые места. Сейчас в городских условиях часто создаются ситуации, когда своевольные действия ущемляют соседей (шум, рисунки на стенах и тротуарах и другие действия). Хотя по закону это делать запрещено, однако часто трудно доказать, кто был виновником нарушений, и молодежь часто это делает просто для самовыражения. Современный бизнес тоже часто отвергает регуляцию своих действий, загрязняя окружающий воздух и водоемы, незаконно уничтожая леса. Поэтому в современной жизни издается ряд законов ограничивающих в интересах общества свободу действий компаний и корпораций, а нарушители преследуются в судебном порядке. Например, в небольшом городе Северной Калифорнии было возбуждено дело против владельца дома, имеющего историческую ценность, который на своем участке стал его перестраивать. Городские советы при обращении компаний за разрешением на строительство каких-либо объектов на территории города устраивают опрос жителей и при их негативном отношении к строительству могут отказать в разрешении, хотя бы это и было выгодно для города (увеличение доходов города за счет налогов на компанию).

В настоящее время большинство населения проживает в городах, больших и малых. Однако и здесь жители сохраняют основные ценности первых американских поселенцев протестантов-пуритан, которые позволили им выжить в тяжелейших условиях в Новом Свете. Это – тяжелая работа (hard-work), скромность в запросах (modesty in needs), самостоятельность (self-supporting), стремление к духовному самоусовершенствованию (aspiration to spiritual self-improvement). Пуритане рассматривали земной успех, как божественное провидение и не видели противоречия между богатством и правом на место в раю после смерти. В противоположность официальной христианской религии они не считали бедность священной. Напротив, сформировалось мнение, что человек имеет то, что заслужил и люди относились к бедным, как к пострадавшим от увечья. Пуритане не смеялись бы сегодня над высоким уровнем потребления и восхищались бы современными возможностями приобретения различных вещей.

У американцев больше уважения к деловым и энергичным людям, чем в других странах. Так, богатый англичанин может еще не старым удалиться на покой в загородный дом. Американский бизнесмен, имея большое состояние, будет до старых лет работать не потому, что ему нужны деньги, но следуя пуританским традициям, не представлявшим жизни без труда. Некоторые пуританские ценности с точки зрения современности кажутся жеманством. Например, сдержанное отношение к развлечениям и отрицательное к чрезмерной открытости сексуальной сферы жизни. Поэтому кличка «пуританин» может в Америке означать ограниченность и унылость человека.

Особенной ценностью у американцев в наше время считается эффективность (efficiency). Генри Форд считается героем, так как создал конвейерную линию, резко повысившую производительность труда. Американцы говорят: время – деньги. Время экономят не только в производстве, но и в торговле и в обслуживании.

Продукты в универсальных магазинах-супермаркетах заранее запакованы, поэтому продавцов нет, а есть лишь расчетные кассы, отнимающие благодаря компьютерам минимум времени как у покупателя, так и у кассира. Поэтому в огромных залах супермаркетов, где в час пик работает до 10–15 расчетных касс, никогда нет толпы, а в очереди для расчета стоят не более 2–3 покупателя. Высокая эффективность торговли и боль-

шой товарооборот позволяют снижать цены. Учреждения быстрого питания экономят каждую секунду времени, которое посетитель затрачивает на ожидание. Потребитель не прощает, когда его время расходуется попусту. Люди не склонны к болтовне, и если образуется очередь, то каждый должен быть готов решить свое дело в минимальное время. Посетители банка, например, с осуждением смотрят на того, кто своевременно не приготовил чек для подачи клерку.

Исследования социологов показали, что американцы являются монокронной культурой и действуют строго в соответствии с расписанием, делая последовательно одну вещь за другой. Действия по расписанию могут даже превалировать над возникающими человеческими потребностями. Так, после звонка, возвестившего конец урока, занятия немедленно прекращаются, несмотря на незавершенность интересного урока. В полихронной культуре в других странах многие вещи происходят одновременно и можно, делая попутные дела, опоздать на собрание или деловую встречу. Никто этого не заметит и не побеспокоится. Для американцев время имеет особое значение, т.к. они рассматривают себя в движении и у них нет времени остановиться и поболтать. Поэтому только практическая и прибыльная активность рассматривается, как имеющая действительную ценность. Писатель Вальтер Кэрр в своей книге «Упадок удовольствия» вопрошал: как может спартанская философия ограниченности распространиться на век, в котором предполагается, что машины будут делать все, а люди отдыхать? Однако американцы часто не имеют возможности использовать свои достижения. Активность, скорее чем семья и общественные дела дает им осознание своей личности и очень немногие люди почивают на лаврах. Таким образом, пуританские ценности по-прежнему доминируют.

В американском обществе, где нет наследственных сословий, чинов и рангов с одной стороны оценка людей по уму и результатам деятельности является позитивным фактором, но с другой стороны может порождать и неудовлетворенность, стремление к изменению своего места и значимости. У японцев есть выражение: вылезший гвоздь будет забит. Американцы, наоборот, стремятся «вылезти» наверх и поэтому воинствующий индивидуализм сочетается с высокой соревновательностью и социальной мобильностью. Свобода (liberty) от жесткой принадлежности к оп-

ределенной социальной группе позволяет американцу быть «экономическим человеком», движимым только мотивами прибыли, мобильным и не ограниченным только семейными или общественными обязательствами. Это служит интересам национального развития, но требует от индивида самоидентификации и постоянных усилий. Американская жизнь кажется замечательной для тех, кто прежде у себя на родине испытал притеснения. Один иностранец сказал, что у американцев есть чистый лист, на котором они в течение жизни могут написать все, что захотят. В то же время многие американцы чувствуют неудовлетворенность, если не достигли определенных успехов в жизни, а это случается не так редко. Ведь немногие могут достичь выдающихся успехов и баснословного богатства. Фактически, несмотря на равенство возможностей в настоящее время, в Америке сформировалось классовое общество, однако оно отличается социальной мобильностью, т.к. при наличии достаточного количества денег можно продвинуться в его верхние слои. Имея деньги можно стать членом клубов, обществ, участником балов и приемов. Хотя потомки первопроходцев составляют некоторую привилегированную прослойку в американском обществе, многие политики стараются, наоборот, представить себя выходцами из небогатых и средних слоев населения. Поэтому энергичные начинающие молодые люди могут достичь значительных успехов, оставаясь, однако, в большинстве в пределах среднего слоя населения. Чаще всего это представители технической интеллигенции, талантливые врачи, артисты, юристы, бизнесмены. Характерен пример Билла Гейтса, сына небогатых родителей, основателя фирмы «Майкрософт», который благодаря своей изобретательности и предприимчивости стал миллиардером и богатейшим человеком в США.

Деньги и хорошее знание английского американского языка (money and good American English) является ключом к успеху в США. Быть может, только в Южных Штатах принадлежность к высшим слоям общества определяется не только деньгами, но и аристократическим происхождением потомков бывших рабовладельцев-плантаторов. Благодаря наличию достаточного количества денег можно иметь новейшие марки автомобилей, жить в роскошном доме, принадлежать к наиболее престижному клубу. Наличие денег позволяет делать пожертвования и заниматься

благотворительностью, что повышает социальный престиж богатого человека и сокращает выплату им налогов.

Американцы не только материалистичны, но и считают, что наличие денег подтверждает активность личности и ее полезность для общества. Для них очень важно, что думают, как их оценивают окружающие. Успех деятельности каждого оценивается именно таким образом, в виде общественного мнения. Для американцев, для которых изначально решающую ценность составляет индивидуальность их личности от рождения, необходимо также нравиться окружающим, важно общественное признание (*public opinion*). Известность в американском обществе это признак успеха и обеспечивает в дальнейшем дополнительные возможности. Общественное признание и известность в свою очередь обуславливают необходимость расширения общественных контактов, однако число близких друзей обычно ограничено, так как дружба требует времени, а время это деньги.

Американцы признают наличие в стране множества противоречий. Так наличие свободы печати не означает, что публика постоянно правильно и хорошо информирована. Наряду с растущим числом миллионеров в Америке живет значительное число бездомных, особенно в больших городах. Американцы, как правило, дружелюбно настроены к незнакомым и соседям, однако тесной дружбы с соседями, как правило, нет. В Америке самое лучшее и продуктивное в мире сельскохозяйственное производство, однако, вкусовые качества американской кухни часто оставляют желать лучшего. По поводу всех перечисленных и многих других противоречий американский публицист Пол Гудмен писал, что Америка имеет высокий стандарт жизни в среднем низкого качества. Равенство (*equality*) ведет к усредненности и снижению качества. Например, в Америке половина населения учится в колледжах и университетах, но уровень обучения не везде одинаков; он выше в элитных заведениях. Телевидение имеет многочисленные программы, но популярные шоу направлены часто на удовлетворение примитивных вкусов, а классические произведения оперного и балетного жанра, симфоническая музыка, поэтические произведения демонстрируются редко и преимущественно по дополнительным платным кабельным каналам. Массовая продукция бытовых изделий приводит

к тому, что такие изделия часто недолговечны и качество их страдает. Американцы-антироялисты в то же время гостеприимны к путешествующим членам королевских династий. Они с подозрительностью и недоверием относятся к правительству, но неизменно выбирают и переизбирают его. Большинство американцев религиозны (*religious*), тогда как отцы-основатели государства в основном были атеисты. Не каждый американец энергичен, патриотичен, образован и умен, но основные ценности американского менталитета присущи большинству населения.

Рассматривая американские ценности нужно учитывать те религиозные убеждения, которых придерживались американцы, и которые повлияли на формирование национальных ценностей.

Наследие протестантизма выражается, к примеру, в идее самосовершенствования (*self-improvement*). Протестантизм подчеркивает слабость и порочность человеческой природы, следовательно, самосовершенствование — путь к Богу. Американцы убеждены, что Бог помогает тем, кто сам себе помогает. И опять мерилом добродетели выступает материальный достаток, так как протестанты верят в то, что материальное благополучие — это божье благословение, и нация, благословенная Богом (*blessed by the God*), должна быть богата. Американский протестантизм, однако, провозглашает идею достижения материального достатка через упорный труд и самодисциплину (*self-discipline*). Так, с точки зрения церкви, любой труд считается освященным Богом, а способность к самодисциплине рассматривается как божий дар.

В идею самосовершенствования, кроме упорного труда, самодисциплины и материального достатка, входило также понятие совершенствования путем помощи другим людям (*to improve oneself by helping others*). Люди возвышаются в собственных глазах и в глазах общества, занимаясь благотворительностью, вкладывая деньги в образование. Эта философия носит название гуманизма, и ее разделяли известные и богатые люди США. Например, John D. Rockefeller объяснил, почему он жертвует значительную сумму на основание университета, следующим образом: «Бог дал мне деньги, так почему же я не могу вложить их в чикагский университет?» Многие американцы убеждены, что должны посвящать часть своей жизни и своего состояния гуманным целям, и в этом случае их благословит

Бог и одобряют люди. Таким образом, мы видим, что религиозные ценности проникают в общество и влияют на сознание людей, а также тот интересный факт, что в США духовное и материальное взаимодополняют друг друга.

Нельзя не упомянуть истинно американскую религию – патриотизм(patriotism). Любовь к родине также можно отнести к американским ценностям. Основная цель патриотизма как религии – обеспечить поддержку тем ценностям, которые лежат в основе американского общества. Эта религия воплощается в гимнах и церемониях, цель которых провозгласить Америку страной, благословенной богом, и еще раз утвердить национальные ценности. Такие песни как «God bless America», «America the Beautiful» известны всем американцам и часто звучат на торжественных собраниях, праздниках, особенно во время спортивных игр. Так, перед любой футбольной игрой десятки тысяч зрителей стоя прослушают сначала молитву пастыря, а затем национальный гимн. Следовательно, патриотизм как нацио-

нальная религия способствовал развитию национального самосознания.

Библиографический список

1. Баталов Э.Я. Американские ценности в современном мире // Вопросы философии. – 1998. – №2.
2. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 346 с.
3. Керман Л.Е. История культуры стран Европы и Америки. – М.: Просвещение, 1995.
4. Лернер М. Развитие цивилизации в Америке. В 2-х т. – М.: Терра, 1992.
5. Токарева Н.Д., Пеннард В. Америка. Какая она? – М.: Высшая школа, 1998. – 334 с.
6. Making America. The Society and Culture of the USA / Edited by Luther S. Luedtke. – Washington DC, 1992. – 394 с.
7. Metcalf Allan, Bamhart David. America in so Many Words. Words that have Shaped America. – New York: Houghton Mifflin Company, 1996. – 292 с.

В.В. РОЗАНОВ О «КОЛЕБАНИИ ПОЛОВОГО НАПРЯЖЕНИЯ» И «КУЛЬТУРЕ»

В статье рассматривается представление В.В. Розанова о «колебании полового напряжения» как о ключевом понятии его метафизики «пола». Из общего контекста культурологических и философских идей В.В. Розанова автор выделяет взгляды мыслителя на особенности человеческого естества, являющегося потенциальным источником творческой деятельности индивида, причиной как кризиса культуры, так и её обновления.

Ключевые слова: В.В. Розанов, пол, половой темперамент, половые отличия, половые органы, трансцендентное, культура, цивилизация, сублимация, *fin de siècle*.

Один из наиболее важных моментов в розановской метафизике «пола» есть его представление о «колебании полового напряжения». «Пол» у В.В. Розанова не является константой, чем-то определенным и законченным. «Пол», по его мнению, это прогрессия восходящих и нисходящих величин.¹ В книге «Люди лунного света» (1911) философ предложил шкалу полового темперамента в виде ряда положительных и отрицательных натуральных чисел. Наибольшая напряженность и постоянная жажда совокупления находится на полюсах «+» и «-». Причем положительная шкала служит для выражения гетеросексуальности, а отрицательная – для гомосексуальности. «Наибольший самец есть наичаще, наioxотнее и наимогущественнее овладевающий самкой; и наибольшая самка есть та, которая томительнее, нежнее и кротче других попадает самцу»². Таким образом, по В.В. Розанову, сущность наивысшего напряжения полов в их противоположности, а наибольшая противоположность мужчины и женщины и выражает наисильнейший в них пол. Явно, продолжает философ, что в своем противостоянии «наибольший самец и наибольшая самка суть: 1) герой, деятель; 2) семьянинка, домовка. Один будет: 1) деятельен, предприимчив, изобретателен, смел, отважен <...> другая же: 2) тиха, нежна, кротка, безмолвна или маломолвна. “Вечная женственность” – прообраз одной. “Творец миров” – прообраз другого»³.

Половые отличия сопряжены (и это очень важно для В.В. Розанова) с противоположностью половых органов. «Мужская душа в идеале, – **твердая, прямая, крепкая, наступающая, движущаяся вперед, напиральная, одолеваящая;**

но между тем ведь это все – почти словесная фотография того, что стыдливо мужчина прикрывает рукой!.. Перейдем к женщине: идеал ее характера, поведения, жизни и вообще всего очерка **души – нежность, мягкость, податливость, уступчивость**. Но это только название качеств ее детородного органа. <...> Каковы **души**, – таковы и **органы!**»⁴ Таким образом В.В. Розанов в очередной раз подчеркивает единство «полового» и «духовного», плотского и «божественного».

Идеал «самки», по мнению философа, лежит в области «+8», «+7», «+6». По мере приближения к «+3», «+2», «+1» голос грубеет, взгляд становится жестче, манеры резче, «нахальства больше». Наконец наступает «±0». «“Ни туда, ни сюда”. Голос страшно груб, манеры “полумужские”, курит, затягивает и плюет, басит. Волосы растут дурно, некрасивы, и она их стрижет: “коса не заплетается”; не девица, а какой-то “парень”. <...> ходит на курсы, на митинги, спорит, ругается, читает, переводит, компилирует. “Синий чулок”». Переход в «чисто **минусовые** величины» означает влечение к собственному «полу»: «“она” волнуется между своим полом, бросает страстные взгляды, горячится, чувствует себя разгоряченной около женщин, девушек»⁵.

«Наибольший самец» «жив», «энергичен», «неутомим», «неистощим», в диапазоне «+8», «+7», «+6» мужской прогрессии он противопоставит «самке»: «он есть другой ее **полюс!**»⁶ В точках «+3», «+2», «+1» «борода становится короче», в характер проступает «мягкость, делающая удобным и даже приятным соседство. <...> В этих умеренных степенях зарождается брак, как привязанность одного к **одной**, как довольство **однойю**». «±0» – это уже полное отсутствие «хочу»,

который быстро переходит в «-1», «-2», «-3» и т.д. На этой стадии в мужчине постепенно начинает просматриваться гомосексуальное влечение⁷.

В зоне «-6», «-7» В.В. Розанов поместил «мужеподобную» Афины-Палладу: «“воительница” и “мудрая” – не замужня, не мать и вообще очень мало самка», она никогда не будет бабушкой. Дочери Зевса «параллелен только *женеподобный* Ганимед, который никогда не будет отцом, мужем и дедушкой»⁸.

Причину колеблющегося напряжения в «поле» философ предложил искать в сфере трансцендентного. Он обращает внимание на то, что в «Ветхом Завете» относительно единого акта творения употребляется понятие «Боги», а не «Бог»: «ибо ведь их *два*, Эло-*гим*, а не Эло-*ах* (ед. число). <...> Два Бога – *мужская* сторона Его, и сторона – *женская*»⁹. По этому «образу и подобию» был сотворен *один* человек – Адам, но в нем скрыта была и Ева («мать *жизней*»). Следовательно, продолжал он, в скрытой полноте своей перво-человек был *Адамо-Евою*, т.е. и «самцом», и «самкою»¹⁰. Таким образом, развивает далее свою мысль философ, с одной стороны, человек есть олицетворение «пола» и *своего*, и *универсального*¹¹. В силу этого, человеческое стремление к обладанию противоположным полом есть проявление жажды полноты бытия, обретаемой на время только в половом акте¹².

С другой стороны, колебание «пола» из «положительных в отрицательные тяготения» объясняются индивидуальным различием соотношения в человеке «мужского» и «женского». «Пол в нас дрожит, колеблется, вибрирует, лучится. То материнская сторона преобладает, то отцовская»¹³. И, разумеется, суть этих трансформационных процессов не является результатом «воспитания», «подражания» или «испорченности», но следствие невидимых, таинственных трансформаций в самой природе человеческого естества¹⁴.

С колебанием полового темперамента В.В. Розанов непосредственно связывает становление культуры. По мнению философа, снижение полового напряжения – есть процесс, которому человечество обязано своим развитием. Так, например, первоначальный самец, «+8», «+7» мужской прогрессии – мореплаватель, воин, «творец миров» – не знает, куда ему деваться от сжигающей его энергии. «Все это первоначальное грубое ворочанье камней культуры. Вулкан ворочает землю, по-видимому безобразя ее, разбивая

ее, разрывая ее, но на самом деле это уже *начало* культуры, ибо это уже не есть недвижность мертвого *материка*. Островок культурнее материка. “Маленькая земляца” всегда принимает первый луч Божий, *разбитость, расшибленность* чего-либо вообще есть *первый шаг к культуре*»¹⁵. Вторая сторона процесса – «шлифование», которое требует совсем иных качеств. Именно здесь проявляется роль «+2», «+1», «±0» пола, «-1», «-2» его. В этих умеренных степенях зарождается брак. «В характере много лунного, нежного, мечтательного; для жизни, для *дел* – бесплодного; но удивительно плодотворного для культуры». По образному выражению В.В. Розанова, здесь «цветут» науки и философия¹⁶.

Рассуждая о роли умеренных и совсем низких показателей половой напряженности в развитии культуры, В.В. Розанов фактически предвосхитил теорию сублимации. В книге «Апокалипсическая секта (Хлысты и скопцы)» (1914) он представляет схему пола в форме «мирового яйца» (что в очередной раз подчеркивает космическое значение пола в философии В.В. Розанова). Точки на «мировом яйце» выражают число совокуплений: крайне напряженных в случае полигамии у мужчин и «священной проституции» у женщин, умеренных в моногамии и постепенно сходящих на нет у людей, не имеющего полового влечения¹⁷. Причем с обратной пропорциональностью, и в одном, и в другом поле, возрастают «*духовные эмоции, духовные силы, духовные деятельности, духовные напряжения, огни, страсти*». У людей «образованных» духовные «огни» выражаются в умственном, поэтическом и общественном творчестве («до “задыхания” и “экстаза” (вдохновение), с “поглощающей страстью”»; у «простолудинов» – «в *радениях, “пророчестве”*, в *дальновидении*, доходящем до ясновидения»¹⁸.

Современную ему культуру философ характеризует как атеистическую и бесполоую: «возьмем ли мы школу, возьмем ли мы устроение воинской повинности, да и весь строй нашей цивилизации, <...>, – мы увидим, что жизнь пола везде пренебрежена, что она нигде не была принята во внимание, просто – о ней не было вопроса, она не была замечена, как именно “незначущее удовольствие”, естественно сторонящееся перед “серьезною задачею” “вздуть соседа” и “отнять у него Эльзас-Лотарингию”»¹⁹. Fin de siècle²⁰, сокрушался В.В. Розанов, низвел пол, а вместе

с ним брак и семью до утилитарного, прозаического уровня. «Брак есть теперь, в сущности, продолжение холостых удовольствий и некоторое углубление, доведение до “неприличия” девичьих шалостей»²¹. В результате, это привело Европу к поклонению пустоте, потере идеалов, «бессочному», «бескровному», «фиктивному» миросоощеранию, «брак свелся к номинализму и семья – к фикции; <...> “европейская” цивилизация <...> неудержимо расплывается из “пассивного” брака просто в проституцию»²². Перед обществом, по В.В. Розанову, стоит великая культурная задача вернуть в жизнь таинственный огонь религиозно освещенного полового чувства, «культивировать пол» и воссоздать на его основе цельную «половую цивилизацию»²³.

Примечания

¹ Розанов В.В. В темных религиозных лучах. – М.: Республика, 1994. – С. 265.

² Там же. – С. 268.

³ Там же. – С. 269–270.

⁴ Там же. – С. 270.

⁵ Там же. – С. 276–277.

⁶ Там же. – С. 269.

⁷ Там же. – С. 278–279.

⁸ Там же. – С. 269.

⁹ Там же. – С. 265.

¹⁰ Там же. – С. 266.

¹¹ Там же. – С. 288.

¹² Там же. – С. 270.

¹³ Там же. – С. 330.

¹⁴ Там же. – С. 264–357.

¹⁵ Там же. – С. 278.

¹⁶ Там же. – С. 278–279.

¹⁷ Розанов В.В. Возрождающийся Египет. – М.: Республика, 2002. – С. 424.

¹⁸ Там же. – С. 418–419.

¹⁹ Розанов В.В. Сочинения: В 2 т. – М.: Правда, 1990. – Т. 1. – С. 243.

²⁰ (Фр.) конец века.

²¹ Розанов В.В. Сочинения: В 2 т. – М.: Правда, 1990. – Т. 1. – С. 234.

²² Там же. – С. 239.

²³ Там же. – С. 243–246.

УДК 78
Б 825

Е.Ю. Борисова, Н.Ю. Погорелова

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОМПОЗИТОРОВ НОВОГО НАПРАВЛЕНИЯ РУССКОЙ ДУХОВНОЙ МУЗЫКИ

В данной статье речь пойдет о достаточно большой группе композиторов конца XIX – начала XX века, сочинявших духовную музыку так называемого Нового направления.

Ключевые слова: русская духовная музыка, древнерусский церковный распев, народно-песенные интонации в духовных произведениях, новые средства музыкальной выразительности в духовной музыке, новый тип концертной духовной музыки.

Уже в некоторых работах начала XX века были указаны основные черты новой духовной музыки, отличающие её от наследия XVIII и XIX веков. Наиболее ясно и обобщенно пишет об этом выдающийся историк церковного пения А.В. Преображенский. В монографии «Культовая музыка в России» 1924 года (второй, значительно измененной редакции труда, вышедшего впервые в 1910 году) основные черты Нового направления охарактеризованы им следующим образом:

а) приложение к церковно-музыкальной композиции приёмов народного музыкального мыш-

ления и опыта национальной композиторской школы. Часто «народное» в преломлении «профессионального» переосмысливается с позиций композиторов-классиков, но также и непосредственно многое заимствуется из фольклора;

б) трактовка древнего распева не как материала для обработки (точнее – просто гармонизации, что было характерно для предшествующей эпохи), а как музыкальной темы, являющейся основой свободной композиции;

в) раскрепощение фактуры, гармонии, ритма, высвобождение этих компонентов музыкального языка из-под диктата «школьных» норм, по-

иск новых средств, соответствующих истинному характеру и подлинным формам древнерусского церковного пения;

г) в ряде случаев – возвращение к церковному уставу и предписываемому им соблюдению певческих традиций, вызвавшее, в частности, привнесение в хоровую ткань оригинальных приёмов (антифонное пение, пение с канонархом, с головщиком и т.д.);

д) возникновение блестящей хоровой инструментовки – нового, самобытного национально-стиля хорового письма.

В историко-теоретической и организационно-практической области крупнейшими деятелями Нового направления русской духовной музыки были на начальном этапе директор Синодального училища С.В. Смоленский и его сотрудники А.Д. Кастальский, В.С. Орлов, а затем регент Синодального хора Н.М. Данилин. Выдающимися теоретиками этого направления следует считать, с одной стороны, московских учеников и сотрудников С.В. Смоленского – А.В. Преображенского и А.В. Никольского, а с другой – петербуржцев Н.И. Компанейского и М.А. Лисицына.

Принято различать московский и петербургский варианты Нового направления русской духовной музыки, которые в некоторых чертах отличались между собой, но главные идейные установки были всё же общими. Основоположником московского варианта большинство музыковедов считают П.И. Чайковского, петербургского – Н.А. Римского-Корсакова.

Представителями Нового направления русской духовной музыки являются следующие композиторы: С.В. Рахманинов, А.Д. Кастальский, А.Т. Гречанинов, П.Г. Чесноков, А.Г. Чесноков, Вик.С. Калинин, М.М. Ипполитов-Иванов, А.В. Никольский, К.Н. Шведов, Н.С. Голованов, Н.Н. Черепнин, Н.И. Компанейский, М.А. Лисицын, С.В. Панченко, В.И. Ребиков, Н.Н. Толстяков, Д.В. Алеманов, Д.М. Яичков, С.М. Ляпунов и другие.

Если сравнить духовную музыку А.Д. Кастальского, А.Т. Гречанинова и П.Г. Чеснокова, то для Кастальского характерен ориентир на крестьянскую песню, эпическую или протяжную, для него типична народная подголосочная манера и терпкий диатонизм. Гречанинову характерно народно-песенное творчество в осмыслении русских классиков, а также современные композиторские искания, связанные с влиянием на его творчество

Р. Вагнера и современных французских композиторов. П.Г. Чесноков соединил в своём творчестве все характерные черты предыдущих эпох: инструментальность партесного пения, полифонию итальянской музыки, строгость немецкого хорала, красоту русского городского романса и позднего духовного стиха. Всё это он благодатно сочетал с глубоким знанием и внутренним ощущением национальных корней древнерусского церковного распева, что могло быть доступно только искренне верующему православному человеку.

Виктор Калинин, подобно Гречанинову, отдавал предпочтение не прямым переложениям традиционных распевов, а свободному сочетанию их элементов и глубокому, осмысленному прочтению богослужебных текстов. С Кастальским его сближает не написание богослужебных циклов, а отдельных духовных хоров, которые отличались элегичностью настроения, изяществом письма и тонкой отделкой фактуры.

В духовно-музыкальных произведениях Ипполитова-Иванова есть черты, роднящие их с сочинениями Чайковского – большая искренность, глубокая проникновенность музыкального языка, лиризм, ясность гармонического письма. С «кучкистами» его сближает серьёзный подход к фольклору, широкое использование народно-песенных интонаций в духовных произведениях. Ипполитов-Иванов с одной стороны, продолжал традиции, сложившиеся у его предшественников, а с другой намечал и развивал современный подход, утверждающий дело возрождения национальной культуры. Он не цитировал и не обрабатывал древние песнопения, а создавал музыкально-интонационные образы, близкие русской традиции.

Венцом московской ветви Нового направления явились два цикла С.В. Рахманинова – лирическая Литургия и эпическая Всенощная, основанная на подлинных распевах. Оба произведения это живописные полотна на религиозную тему. Для духовно-музыкальных сочинений Рахманинова характерно использование традиционных распевов, сочинения «под распев», феноменально богатая хоровая фактура, уникальная драматургическая цельность, народно-эпический характер образов и форм проявления личностного начала, а так же раздвижение, расширение звукового пространства. Феномен рахманиновского музыкального пространства явился кульминацией достижений Нового направления русской духовной музыки. Композитор преодолел не толь-

ко старые, но и уже сложившиеся к тому времени стереотипы новой церковной музыки.

Переходя к петербургским композиторам, следует остановиться на творчестве Н.Н. Черепнина. Он с редкой пластичностью переходит от «переложения» к «сочинению», от подлинных интонаций распевок к их свободному варьированию, что сближает Черепнина с Гречаниновым и особенно с Рахманиновым. Но в отличие от них он, как Кастальский и Калинин, шёл по пути не умножения фактуры, а скорее, её разрежения. Метр и ритм почти всегда свободны от регулярности, созвучия образуются преимущественно от сочетания линий голосов движущихся либо параллельно, либо расходясь терциями, секстами, октавами, трезвучиями и их обращениями. В этом ощущается влияние французского импрессионизма, но в своеобразном сочетании с православным мелосом.

Н.И. Компанейский к сочинению церковных композиций пришёл лишь в зрелые годы. Главной идеей Н.И. Компанейского относительно церковного пения было полное и бескомпромиссное возвращение к старинным распевам, оформленным исключительно по принципам народного пения, в особенности крестьянского многоголосия (в наибольшей мере эта идея была близка Кастальскому). Свои теоретические идеи он воплощал на практике, то есть работал с подлинными распевами, причём как с русскими, так и с греческими, болгарскими, грузинскими и т.д., стараясь придерживаться народного подголосочно-полифонического стиля.

В отличие от Компанейского, который в основном сосредоточивался на переложениях, священник М.А. Лисицын писал и свободные духовно-музыкальные сочинения. Стиль его письма довольно неровный. Наряду с переложениями распевок по манере близкой к московской ветви, в его наследии можно встретить и сочинения, ориентированные на народную лирическую песню, а так же композиции в романсовом духе.

В художественном смысле наибольшую ценность представляет весьма масштабное духовно-музыкальное творчество С.В. Панченко, который получил профессиональное музыкальное образование не только в России, но и за рубежом. В его творчестве ярко проявилась идея всеобъемлющего синтеза в Новом направлении духовной музыки. У Панченко можно встретить целые циклы, написанные внешне очень простым, а на самом

деле изобретательно стилизованным «народно-обиходным» способом, нередко напоминающим некоторые светские произведения Мусоргского, а так же многоголосные композиции с аккордикой не только вагнеровской, но и почти экспрессионистской. Случается, что обе манеры уживаются в одном цикле и даже в одном песнопении. Конечно, большая часть наследия этого композитора носит экспериментальный характер, но талантливость и профессиональная обоснованность его эксперимента бесспорна.

Тяготая к цикличности, такие представители Нового направления как А.Д. Кастальский, А.Т. Гречанинов, М.М. Ипполитов-Иванов писали не только духовную музыку, предназначенную для исполнения в церкви, но и произведения ориентированные на исполнение в домашних или концертных условиях. Например, оратория Кастальского «Братское поминовение» написана для солистов, хора, органа и оркестра; сочинения Гречанинова с инструментальным сопровождением и без него на латинские и другие иноязычные тексты (например, грандиозное произведение – «Oscumenica» для четырёх солистов, хора, органа и оркестра); «Семь псалмов царя Давида» Ипполитова-Иванова написано для хора с аккомпанементом фортепиано или арфы. Ником образом нельзя заподозрить Кастальского, Гречанинова и Ипполитова-Иванова в неправославии, хотя они иногда серьёзно думали о введении инструментов в церковную службу. В данном случае речь идёт о новом типе концертной духовной музыки, который получил широкое развитие в наше время.

Многие композиторы Нового направления сочиняли не только духовную музыку, но и не оставляли «светского» творчества, а также изучали народное искусство и делали обработки народных песен, например, С. Рахманинов, А. Кастальский, А. Гречанинов, П. Чесноков, Вик. Калинин, М. Ипполитов-Иванов и другие.

Подводя итоги выше сказанного можно сделать вывод, что московская ветвь в целом была и более традиционной, почвенной, и значительно более органичной, в то время как для петербуржцев характерно, прежде всего, построение концепций, которые потом пытались приложить к практике. В России после 1917 года продолжение Нового направления духовной музыки оказалось невозможным, однако искания этого направления начинают оживать в конце XX начала

XXI века, в пример можно привести духовную музыку Георгия Васильевича Свиридова: «Неизреченное чудо», «Песнопения и молитвы».

Библиографический список

1. Антипова Т. Виктор Калинин как представитель Новой московской школы церковной музыки // Гимнология. – 2000. – №2. – С. 610–618.

2. Астафьева Л.Е. Функции диалога культур в генезисе знаменного распева (на материале Нового направления в духовной музыке): Автореф. дис. ... канд. культурологи / КГУ им. Н.А. Некрасова. – Кострома, 2007. – 232 с.

3. Левашёв Е.М. Традиционные жанры православного певческого искусства в творчестве русских композиторов от Глинки до Рахманинова. 1825–1917. – М.: Независимый Издательский Центр «ТехноИнфо», 1994. – С. 105.

4. Лисицын М.А. О новом направлении в русской церковной музыке // Русская духовная музыка в документах и материалах. – М.: Языки русской культуры, 2002. – Т. 3. – С. 525–561.

5. Рахманова М.П. Новое направление в духовной музыке: исторические тенденции и художественные процессы // История русской музыки – М., 2004. – Т. 10Б. – С. 392–456.

УДК 931; 008.001

Е.Ю. Груздева

ИЗУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЫ ДРЕВНЕГО ЕГИПТА В РОССИИ НА РУБЕЖЕ XIX–XX ВЕКА

Статья посвящена рассмотрению причин возникновения и роста интереса к культуре и религии Древнего Египта на рубеже XIX–XX вв. в России. Данная работа затрагивает вопрос формирования основ египтологии в России, рассказывает о В.С. Голенищеве и Б.А. Тураеве, ставших первыми русскими египтологами. Проводится анализ понимания культуры Египта В.В. Розановым.

Ключевые слова: Древний Египет, Серебряный век, египтология, В.С. Голенищев, Б.А. Тураев, В.В. Розанов.

Европейское общество начала XIX века заинтересовалось Египтом и его культурой после завоевательной кампании Наполеона Бонапарта в 1798 году. Но в первой половине XIX века не существовало самостоятельной дисциплины, которая бы занималась изучением истории Древнего Египта, в связи с недостаточностью достоверных знаний об этой цивилизации. Но уже к середине XIX века было накоплено большое количество археологических сведений о правителях Египта, были атрибутированы многие гробницы, мумии, храмы, обелиски. Ученые пытались систематизировать полученные сведения. Так, немецкий ученый Карл Рихард Лепсиус издает двадцатитомное собрание египетских и эфиопских памятников под названием “Denkmäler aus Ägypten und Äthiopien” (Памятники Египта и Эфиопии). Кроме того, им были изданы работы “Chronologie der Ägypter” (Египетская хронология), “Königsbuch der alten Ägypter” (Книга древнеегипетских фараонов). Во Франции выходят работы Огюста Мариетта, Гастона Масперо, в Америке – Джеймса Хенри Брестеда.

Для россиян Египет всегда был привлекателен. Несмотря на то что Древняя Русь после принятия христианства воспринимала страну фараонов сквозь призму Библии, где Египет представлен языческим государством, которое преследует почитателей единого Бога, в народных духовных стихах содержатся упоминания о Египте как средоточии древней премудрости. В некоторых из них уцелело даже название «страна Кеми» – именно так называли Древний Египет сами египтяне. В XIX столетии Египет вновь «пришёл» в Россию – уже на волне западноевропейской культуры. В это время русская культура пережила настоящее «египетское возрождение». Несмотря на то что русские не были первооткрывателями Египта, как французы, и не обладали старой школой египтологии, какие были в Англии, Германии, Франции, русское общество в период с 1870-х по 1920-е гг. также переживало всплеск интереса к Египту на волне зарождения отечественной египтологии.

Первым русским профессиональным египтологом можно считать Владимира Семеновича Голенищева. Родившийся в семье состоятельно-

го купца и получивший прекрасное домашнее образование, он еще в юношеские годы увлекся египтологией и был страстно привязан ко всему, что имело отношение к Египту.

В состав его коллекции египетских древностей, широко известной во всем мире, вошло около 6 тысяч памятников египетских древностей, среди которых самыми знаменитыми стали Московский математический папирус, папирус с записью «Путешествие Уну-Амона», Фаюмские портреты (позднее эта коллекция явилась основной составляющей египетской коллекции Государственного московского музея изобразительных искусств им. А.С. Пушкина и была помещена в специально предназначенном для этого зале, который, по рекомендации самого Голенищева, был оформлен как египетский храм [2]). Коллекция фаюмских портретов, которые в истории искусства принято считать самыми ранними образцами портретной живописи, принесла ему особую известность. Такого рода портреты были обнаружены в XIX веке в древних гробницах Фаюмского некрополя и представляли собой доски с живописным изображением лиц умерших вместо традиционных для египетских захоронений скульптурных масок. Когда зимой 1888/89 г. Голенищев узнал об этих находках, он сразу же отправился к месту раскопок. Вот что газета «Новое время» сообщала о поездке Голенищева: «Посетив Фаюмский оазис, где в эпоху императора Антония были расположены римские легионы... Голенищев вывез 20 портретов той эпохи, писанных... на кипарисовых досках... Они поражают свежестью красок и удивительно метко схваченными особенностями изображенных лиц – египтян, римлян, греков» [2, с. 160].

К несчастью, Голенищеву все же пришлось расстаться со своей коллекцией египетских древностей. Тяжелое финансовое положение его семьи, в котором она оказалась после войны с Японией, поставило его перед необходимостью продажи знаменитого собрания ценностей. Коллекция Голенищева была настолько хороша, что ходили слухи, будто бы Америка предлагала ученому 500 тысяч рублей, столько же был готов дать Британский музей. Однако сам ученый хотел, чтобы его собрание ценностей осталось в России, что и произошло после приобретения коллекции Государственным московским музеем изобразительных искусств им. А.С. Пушкина в 1909 году.

Впервые В.С. Голенищев совершил путешествие в Египет в 1879 г., но он не ограничивал маршруты своих 30 экспедиций лишь долиной Нила, свои исследования он проводил также к востоку и западу от Нила.

В течение своей жизни Голенищев сделал много немаловажных открытий, перевел огромное количество манускриптов, систематизировал памятники. Несомненной гордостью Эрмитажа, где работал Голенищев, и его собственной коллекции были папирусы. В ходе работы с египетскими папирусами Эрмитажа Голенищев обнаружил, что «Папирус №1 Санкт-Петербурга» состоит из двух литературных произведений. А в 1881 г. В.С. Голенищев открыл «Сказку о потерпевшем кораблекрушение», которую называют прекрасным образцом среднеегипетского языка.

Голенищев занимался не только поиском и приобретением новых памятников культуры Египта, но и проверкой копий известных уже текстов. Результатом таких перепроверок стало обнаружение довольно большого числа ошибок и неточностей в работах, опубликованных его предшественниками, в частности, Р. Лепсиусом.

Работы Голенищева выходили в Париже, Каире, Берлине, Лейпциге. Часть его отчетов вышла в свет в «Записках Восточного Отделения Русского археологического общества» и в «Известиях Российского археологического общества».

Голенищев стал основоположником египтологии не только в России, но и в самом Египте. В 1923 году он основал в Каирском университете кафедру египтологии.

Последователем Голенищева стал Борис Александрович Тураев, который начал свои занятия египтологией у О.Э. Лемма, Г. Масперо, много работал в музеях Германии, Англии, Франции, Италии, собирая данные для работы, посвященной культу бога Тота.

Тураев опубликовал статьи «Письмо из эпохи Нового царства, помещенное на глиняном блюде», «Поздние заупокойные папирусы иероглифического письма», вышли два выпуска его «Статуй и статуэток Голенищевского собрания». Среди его работ над памятниками собрания В.С. Голенищева были заметки об одном из иератических папирусов собрания. После его смерти были изданы «Египетские рельефы с изображением погребальных процессий Музея Изящных искусств», вышла работа «Древний Египет».

Он начал читать курс лекций по истории древнего Востока. В 1935 году была опубликована «История древнего Востока», ставшая первым трудом обобщающего характера по истории древнего Востока в России. Одной из крупнейших работ Б.А. Тураева является «Египетская литература».

В России Египтом интересовались не только ученые, но и представители литературных кругов, среди которых были такие деятели своего времени, как Василий Розанов, Дмитрий Мережковский, Константин Бальмонт, Вячеслав Иванов, Андрей Белый, Валерий Брюсов, Владимир Соловьев и др.

Среди писателей и поэтов обозначилась тенденция к переводческой деятельности. Правда, стоит отметить, что подобную деятельность можно определить как переводческую весьма условно, так как древнеегипетского языка литераторы не знали, а свою цель видели в том, чтобы интереснее передать сюжет текста, опыт, мудрость и экзотику Египта. Бальмонт относительно своих переводов древнеегипетской поэзии в «Крае Озириса» писал: «Переводя эти Египетские песни на Русский язык, я делаю не переводы в научном смысле, а скорее перепевы их» [1, с. 238]. Кроме того, писатели очень часто использовали памятники древнеегипетской словесности для декорирования произведений на египетские темы.

Интерес к Египту в России был вызван не только его культурой, но также и религией. В этот период Розанов в России находился в кризисе, что было связано с большим количеством научных открытий, подвергавших сомнению существование Бога. Недовольство многих вызывало и нежелание Церкви поднимать обсуждение вопросов, связанных с разводом, положением незаконнорожденных детей. Стараясь найти выход из духовного кризиса, многие творческие люди, известные деятели Серебряного века, делали попытки реформации христианских догматов, обращаясь к древним восточным религиям, особенно к религии Египта. Тураев в предисловии к своей книге «Египетская литература» о причине такого интереса со стороны общества пишет: «Может быть, для нас, современников XX века от Р.Х., имевших несчастье видеть поруганным все то, чем мы жили и во что верили, и пережить банкротство нашей европейской цивилизации, не будут лишены интереса памятники, в которых вылилась душа великого культурного народа за двадцать веков и раньше до начала нашего летоисчисления. То стремление к правде к единому светло-

му и благостному Божеству, которое проходит красной нитью по всем произведениям высших представителей этой цивилизации, генетически связанной с нашей, может быть и для нашего времени будет поучительно» [6, с. 3].

Нельзя сказать, что люди, увлекшиеся культурой Египта, его религией, в одночасье перестали придерживаться христианских взглядов. Они не столько пытаются противопоставить христианство в целом и православие, в частности, другим религиозным представлениям, сколько пытаются найти в этих представлениях живительный источник для христианства, обнаружить ту точку, с которой можно было бы вести новый отсчет времени в духовном становлении народа.

Кризис современной европейской цивилизации чувствовал и Розанов. Причину он увидел в отказе и даже вражде по отношению к языческим религиозным представлениям. Как и многие другие деятели Серебряного века, Розанов пытается найти возможность пробудить духовность народа. Главным способом для него становится привнесение в христианство языческих традиций, которые, как ему кажется, стали бы тем живительным источником, которые питали бы христианство, пробуждая «музыку души».

Христианство представляется Розанову религией холодной, которую надо наполнить теплом, столь необходимым человеку. Такое тепло Розанов находит в культуре Древнего Египта. Древнеегипетская тема получила свое развитие в его статьях «О древнеегипетских обелисках» (1899), «О древнеегипетской красоте» (1899), «Египет» (1906). Кроме того, была задумана работа под названием «Из восточных мотивов», которая не была опубликована полностью при жизни автора. Были изданы три выпуска книги в сентябре, ноябре 1916 года и январе 1917 года.

Интерес к Египту у Розанова вырос, прежде всего, из его интереса к проблеме семьи, пола, брака. Строго говоря, необходимо отметить, что при всей любви Розанова к Египту, его интерес к религии этой цивилизации, представления его о Египте нельзя назвать до конца исторически точными и достоверными. Розанов постепенно складывает свой миф о Египте как цивилизации, являющей оплот истинного миропонимания, идеального взгляда на материнство и семью, отношения человека и Бога. Так, Розанова восхищало изображение Изиды, кормящей грудью младенца Гора, поскольку в нем он видел утерянный

ныне идеал отношения к материнству, семье. Недаром он позже напишет П.П. Перцову, находящемуся в тот момент в Италии, письмо, в котором просит найти для него статуэтку или плитку песчаника с триадой Озириса, Изиды, Гора.

Розанов во многих своих суждениях о Египте опирался на египетскую живопись, утверждая, что через зрительное впечатление смысл, суть культуры понять гораздо легче, и понимание это будет намного глубже, нежели через письменные источники, так как в них отражено, как казалось Розанову, лишь обыкновенное, несущественное. Он писал: «Самых фараонов и вообще людей и политиков мне вовсе не нужно; равно всяких “писцов” и “воинов”, вообще публицистики египетской не нужно» [3, с. 498]. Его мало интересует хронология исторического развития и становления Египта. Даже совсем не интересует. Единственное, что важно для Розанова, – образ мыслей людей, их мироощущение.

Центральной темой творчества Розанова была тема семьи, пола, сексуальных отношений. Именно в культуре Древнего Египта, как кажется Розанову, эти темы получили действительно правильное понимание. О большом значении для египтян пола, брака, по Розанову, говорит «сплошное неприличие» египетских изображений. «И – везде неприличие, “показать нельзя”. Везде фаллы – стоящие, огромные. “С неприличия-то и начинается религия” (я). “Пока прилично – еще ничего нет”. Нет храма, молитвы» [5, с. 1461]. В этом неприличии, как кажется Розанову, и есть естественная человеческая природа, отрицая которую можно лишь уничтожить самого человека.

В египетских изображениях мыслитель видит то тепло, нежность, ласку, которых не хватает хри-

стианству. Розанов меньше всего хочет отвергнуть христианство, но, тем не менее, он уверен в необходимости его преобразования. В своих работах Розанов пытался найти путь, по которому язычество могло бы придать христианству новые краски, и путь он этот видит в слиянии христианства с теплом языческих религиозных представлений.

Культура Серебряного века часто отражала духовный поиск людей того времени, стремление к преобразованиям в момент предчувствия грядущих изменений. Неустойчивость, зыбкость привычного мира, когда рушится жизненный уклад, рассыпаются прежние идеалы, заставляет людей обращаться к древним мирам, которые с высоты прошедших веков кажутся твердынями, как пишет Мережковский, вечными.

Библиографический список

1. *Бальмонт К.* Край Озириса. Египетские очерки. – М., 1914.
2. *Демская А.А.* Государственный музей изобразительных искусств им. А.С. Пушкина. – М.: Искусство, 1979.
3. *Розанов В.В.* Сочинения. – М.: Советская Россия, 1990.
4. *Розанов В.В.* Сочинения: Иная земля, иное небо... Полное собрание путевых очерков, 1899–1913 гг. / Сост., коммент. и ред. В.Г. Сукача. – М.: Танаис, 1994.
5. Розановская энциклопедия / Сост. и гл. ред. А.Н. Николюкин. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2008.
6. *Тураев Б.А.* Египетская литература. – СПб.: Журнал «Нева»; «Летний Сад», 2000.

ДУХОВНОЕ ВОСХОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН БЫТИЯ В РАЗМЫШЛЕНИЯХ О. П.А. ФЛОРЕНСКОГО

В данной статье рассматривается проблема духовного восхождения личности в онтологии о. П.А. Флоренского. Феномен духовного состояния личности в Бытии становится одним из предопределяющих концептов в творческом наследии богослова. Особое внимание сосредоточено на структурной организации феномена духовного восхождения личности в Бытии.

Ключевые слова: Культ, онтология, Бытие, антроподицея, феургия, ноумен, духовное средоточие, литургика, дискурс.

Человеку только может быть предоставлена возможность духовного восхождения в область Божественного, но не присвоения Божественного себе, а потому и нисхождение – неизменная составляющая восхождения...

И.А. Едошина, культуролог

Феноменологическая природа личности, выступающая в качестве чуткого онтологического идентификатора особенностей трансформативных процессов, регистрирующихся в картине мира Бытия, занимает значительное место в рассуждениях о. П.А. Флоренского. В онтологической концепции Бытия функционирование литургического стержня у Флоренского возникает повсеместно в структурной организации личности как носителя духовной ассимиляции феноменологических дискурсов реальности. Присутствие в духовном созерцании человека подобной литургической модели не только не является окончательным духовным образованием, но и приобретает содержательную устойчивость, располагающуюся в плотной связи с жизненным опытом человека. Базисным сегментом принципиального зарождения и уплотнения онтологических смыслов природы литургического стержня представляется феноменология главного для умозрения богослова понятия Культа: «Культ в силу онтологизма своей природы составляет органическую имплицитную часть социума и в реальности являет себя в жесте, слове, интонации, звуке, свете, цвете (храм, икона, фреска, служба и ее атрибуты). Это особое – претворенные культом – жест, слово, интонация, звук, свет, цвет. В силу своей природы культ первичен по отношению к обществу...» [1, с. 83]. Природа Культа приобретает неповторимые черты континуума и универсума Бытия, сквозь ма-

нифесты и уникальные коллизии которых, проходит антиномическое движение личности к полноценной парадигме духовности. Установленная парадигма духовного состояния личности складывается в мировоззрении Флоренского из трех взаимодополняющих и обогащающих элементов, слитых в единую и непрерывную целостность, в результате синтезирования которых получилась следующая, онтологически бесконечная модель духовного и практического разумения личности, отраженная в именовании – SIN (Sacra-Instrumenta-Notiones). Сформировавшаяся онтологическая парадигма антропологической сущности пребывания личности в пространственно-временных плоскостях ретранслирует саму природу деятельности аспекта человека, расподобляя функции и механизмы непосредственной гносеологии на абсолютные составляющие, регулирующие процесс монументальности смысла в достижении исковой истины постигаемого события: «Все виды деятельности человека отец Павел сводит к трем разновидностям: Sacra – литургическая, Instrumenta – практическая, Notiones – теоретическая. Sacra составляет главный смысл в деятельности священников, но открыта миру. Instrumenta и Notiones – составляя главный смысл мирской жизни, но не закрыты для священства, о чем свидетельствует, например, опыт самого отца Павла...» [1, с. 83].

Вообще, любое событие, носящее и привносящее смысловой феномен на уровне общей кар-

тины реалистических движений и формаций разнородного направления и качества, в большинстве своем, признается Флоренским в виде литургического представления духовного средоточия – целиком и полностью или же какой-либо его части. К моментам подобного представления, по мнению богослова, полноценно примыкают разнородные жанры искусства и идейные вдохновения, рождающиеся в сознательной деятельности человека и выполняющие функции содержательного развития жанровой природы творчества. В пространственно-временной организации Бытия точка, или же вернее назвать модель Sacra детерминирует энергетический потенциал духовности в отношении человеческой деятельности разума, становясь постепенно символической плоскостью устремления и возвеличивания разума образа Господа в онтологии собственного мироощущения. Безусловно, в пределах принятия духовной организацией личностного начала символа Креста, а вместе с ним и благоденствия Божественного как дара рационального и чувственного, прочувствованного вибрацией сердца и души, осуществляется одна из многочисленных вариаций духовного восхождения личности к Логосу, параллельно с которой, происходит процесс онтологической сакрализации культурной картины мира: «Смыслом культуры является утверждение вечности из того, что имеет меру вечности, измерение безмерности, ибо мир, в котором мы живем, – не безбожный мир, он вышел из рук Божиих и любим Им» [2, с. 87]. Путь становления духовного феномена личности скрывается, по мнению Флоренского, в приобщении внутреннего континуума человека к религиозным нормам и догмам, что ведут лабильное сознание и чувства к системе Культа, раскрывающего и транслирующего истинность жизненного начала, его универсальность и многомерность. Действительно, образ религиозного чувствования действительности предопределяет антропологическую парадигму мировоззрения, иногда представленную в виде обобщенной системы многих ценностей, или же зафиксированную в форме разобренных моделей восприятия реалий, ведущих к дисгармоничности и распадению органичности действительности. В таком осмыслении, религиозное восхождение человека признается Флоренским как опытный акт безупречного, не прекращающегося антиномического движения форм и смыслов Бытия, про-

исходящего между имманентной и трансцендентной областями, где движущей силой и стимулирующим эффектом для которых признается парадигма Культа: «Религия же ведет к таинственно-страшному и непостижимому объединению двух миров, и это делается культом...» [3, с. 60]. Чувствование личностью процесса перевоплощения смыслового наполнения вещества при помощи теологической энергии в момент распада его обыденной ткани существа и превращения в непостижимую бесконечность смысла истины в пространстве, выявляется Флоренским в виде прикосновения разума человеческих стихий познания к таинству абсолютности мироздания – образу Господа.

Опыт духовной концентрации, наблюдающийся в душевном мировосприятии человека, тенденционально способствует форме конструктивизации духовного совершенствования в отношении жизненного цикла событий и явлений, определяющих путь антиномического таинства приобщения личности к периодам ее восхождения к истинной духовности – Богу. Одновременно с этим, потенциальный опыт духовности, по мнению богослова, приобретает и постепенно накапливается совместно с разумной деятельностью, которая становится производным импульсом и пространственной парадигмой основы разума личности от эсхатологии временного опыта. Таким образом, деятельность разума, или, другими словами, опыт, проистекает из формаций и эйдосов мироощущения, являясь при этом, одной из систем восхождения духовного потенциала личности в пространственных парадигматических структурах реальности: «Деятельности разума, строящей теорию человеческих деятельностей, естественно обратиться прежде всего к себе самой и в себе самой усмотреть корень и родник прочих деятельностей, объявив их производными от себя самое, – надстройками над собою, или своими воплощениями и ощущениями...» [3, с. 62].

В сознании Флоренского одной из фундаментальных величин для создания плотного и духовно неразложимого базиса онтологического восхождения личности в ее деятельностной среде, является момент ее универсальной троякости, или же, ее триединности. Срединной, центрообразующей силой для оформления такой триединности становится сакральное таинство, антиномически прикрепляющееся к типологии Культа. Процесс

формулирования мироощущения в системе ценностей действительности антропологического совершенствования форменно бесконечен и содержательно незавершаем, пока область духовности личности разумеется в пределах Культа. Жизненный цикл познания духовности как первоисточника существования в какой-то степени условно обозначен и регламентирован системой значений Культа, проходя сквозь которые личность приобретает очищение и умиротворение душевного настроения. Объективная сущность модели значений Культа складывается из основы темпоральности генезиса действительности, куда включаются практически все многочисленные стороны феноменологии реальных в их онтологическом дискурсе. В размышлениях Флоренского, достаточно очевидно и четко выделяется несколько таких первостепенных, можно даже сказать, первопричинных значений: 1) Культ – это некое онтологическое объединение имманентного и трансцендентального начала; 2) Культ – это совокупность святынь, в существо которых включаются реликвии, обряды и различные таинства; 3) Культ – это своеобразное окно действительности, сквозь которое видятся иные миры, наполняющие и укрепляющие нашу действительность. В индивидуальном признании личностью любого из установленных определений дискурса Бытия в концепции Культа, требует устоявшейся и непоколебимой духовной идеологии, приобретающейся в процессе непрерывной причинно-следственной деятельности разума, где приоритетные позиции занимает именно теоретическая деятельность индивидуума. Теоретизация пространственных мыслей, чувств, желаний человека на подсознательном уровне, так или иначе, аккумулируется в форму сознательно устойчивой модели сдерживаемой или прогнозируемой реализации в системе реальных координат.

Особое положение в дискурсе духовного восхождения личности занимает онтология творческого акта: «Самостоятельность личности у Флоренского и заключается в свободе, т.е. в ее творческом созидании <...>. Свобода и определяет эмпирический характер человека...» [4, с. 60]. С точки зрения религиозного наполнения творческая мысль представляет собой уникальный прогнозируемый проект деятельности, имеющий стадию окончательной завершенности только преимущественно в теологии, ее формах и проявлениях. Творческая стихия, разворачивающаяся

в собственном устремлении религиозное насыщение, обладает максимальной степенью сопряженности с антиномиями Культа, поскольку потенциально четко отражает концепцию духовного роста личности в системе смысловых исчислений действительности. Совершенно очевидно то, что множественно любая аллюзия и реминисценция в выработке теоретических постулатов сознания и познания мироустройства, воспроизводящаяся с теологической концентрацией субъективного восприятия, представляется максимальной формулой конструктивизации онтологически выверенной и верной модели гносеологии разума: «По Флоренскому, граница есть выявление или условие выявления скрытого внутреннего бытия. Именно соприкасаясь, миры проливают друг в друга и создают условие их проявления» [5, с. 36].

Очевидность вхождения духовных и душевных дефиниций мировоззрения человека в пределы духовной теургии, по мнению богослова, постоянна и неизменна, а также безотносительна к каким-либо проявлениям онтологической среды. В связи с этим с достоверной точностью можно отметить, что восхождение личности по стадиям онтологической духовности в реальности предопределяется, прежде всего, самоидентификацией внутренним миром человека даримого Господом источника познания антиномического движения истинности теологической морали. Противостоящая религиозному наполнению творчества, по своим механизмам и воздействиям, идеологическая сторона – олицетворяет собой, как, казалось бы, закономерный и своевременный генезис первой позиции. Однако онтологические расхождения в исследовании этих пространственных формул богословом все-таки правомерно наблюдаются. Если религиозному сегменту творчества личности в большей степени свойственен объективизм, подкрепленный неутомимыми влечениями познания истинной природы индивидуального духовного восхождения и абсолютной идеи Бытия – Бога, то в идеологической направленности Флоренский изыскивает чувство уединенного субъективизма, становящееся пределом внутреннего развития личности. В душевном состоянии человека формируется непреодолимое стремление к совершенству абстрактно выведенных идеалистических мысленных формул и представлений, которые, не находя должной регистрации в действительности, приобретают должное

отображение в ранге культа человеческих воззрений на ту или иную проблему, тему и дефиницию, раскрывая их содержание в преимущественно умозрительном ключе. В таком отношении личность теряет присущие изначально ее структурной организации черты постепенно возрастающей духовной антиномии.

В таком случае, эпистемология личности в пространственно-временной парадигме действительности деформируется на идентифицированные общественной системой моральные догматы, приобщаясь к которым, на подсознательном уровне, приобретает в абсолютной схожести черты религиозной обрядовой догмы. Таким образом, Культ теряет свое первопричинное значение открытия живых, постепенно преобразующихся смыслов религиозных истин Бытия для духовной концепции личности, трансформируясь в форму секуляризованного вспомогательного сегмента умерщвления и подавления истинной сущности душевной действительности человеческого естества: «Культовый ритуал, священнодействие, таинство, — а не мифы и догматы, и тем более не правила поведения — составляют ядро религии: все же остальное около культа наслояется, служа вспомогательным моментам культа и получая самостоятельное значение только через некоторое время, в большей или меньшей степени, разрушение целостной религии...» [3, с. 65].

Последовательно, размышлениях Флоренского намечается еще одна важная онтологическая особенность раскрытия модели духовного восхождения личности, состоящая в насыщении смыслом одухотворения повседневности используемой вещи или предмета в рамках ее утилитарности. Следовательно, исходя из духовной природы вещи, богослов пытается подчеркнуть неиссякаемую взаимосвязь и тождественность символической семантики **предмета** культурного развития личности и **духовной природы Культа**, порождающей нерушимое объединение смысловых парадигм эстетизации структурной организации вещи в индивидуальном методологическом ключе познания: «...предметом культуры <...> бывают те же орудия и тот же экономический строй, но окончательно закрепленный в нашей душе священным трепетом, благоговением и почитанием, которым мы его окружаем за его полезность» [3, с. 63]. Одно из ключевых положений в размышлениях о. П.А. Флоренского при-

надлежит рассмотрению понятия греховности. Преамбулой идентификации возникновения формаций греховности становятся мотивы уклонения и перенесения вектора Веры в инородную плоскость обыденного протекания жизненного процесса. Понятие греховности, и далее, собственно греха, формулируется в размышлениях Флоренского в качестве онтологического разложения и растлевания крепких связей взаимодействия области душевного средоточия личности и окружающих его смысловые состояния действительных процессов. Таким образом, утрачивается некая фундаментальная причина соединения парадигм чувственного и чувствующегося, на уровне которых, как раз и происходит ретрансляция символических таинств Бытия. В таком варианте истолкования самого познания греховности, его раскрытия и осознания субъектом, приносящим непосредственную мотивацию определения степени душевного разложения в органической системе модели мирозерцания в целом, демонстрируется богословом как символический универсум самоидентификации в уже начавшемся некоем сдвиге и перестроении опорных точек признания таинств мира. Таким образом, состояние греховности представляет собой перерождение духовности в условиях ее минимальной точки онтологической устойчивости в какой-то определенный период индивидуального и интенсивного формирования мировоззренческих установок адаптации к предлагаемым действительностью вариациям смысловых движений и форменных смещений на общей картине пространственно-временной организации образа мира вообще.

Однако природа подобной гносеологии, по мысли Флоренского, невозможна без приобщения духовных состояний к церковным литургическим таинствам, где сторона обыденной стихийности, хаотичности и онтологической разбросанности мысленных и чувственных потенциалов последовательно приобретает характер планомерного и умеренного духовного генезиса. Символ церкви, претворяющий в жизнь образ духовного единения онтологии религиозной Веры и Культа таинства антропологического существования, становится для богослова одной из важных антиномий Бытия, необходимой для ретрансляции условий накопления, приобретения и реализации духовного опыта личностью в имманентных средоточиях картины жизненного целого.

Духовное восхождение человеком обуславливается догмой Священного Писания, где в содержании располагаются все необходимые приоритетные точки соотношения областей морали обыденности и пределов абсолюта духовности, прислушиваясь к которым, самосознание личности интегрирует в душевном средоточии состояния литургического катарсиса и следующего за ним таинства обновления. Культура духовного восхождения человека, по мнению Флоренского, определяется священным Логосом, имеющим самостоятельное распространение преимущественно в пределах книги Священного Писания, где его антиномическая стихия даруется восприятию личности и им же умозрительно перерабатывается, онтологически совершенствуется и адаптируется на почву мировоззренческой концепции, целеустремленной на преодоление греховности духовного опыта.

В рассуждениях Флоренского, подобного рода состояние попытки познать Логос не приносит ожидаемых результатов объективности, в виду того, что существует дискретность с религиозной традицией церкви, поскольку именно там и только там Священный Логос обретает истинную смысловую самодостаточность и раскрывается духовному средоточию человека в полной мере: «Собственно, и читать-то Священное Писание нельзя не богослужебно, не молитвенно, вне богослужения <...>, отвлеченно от него, ибо это значит – омирщать его, хотя бы оно и очень нравилось...» [3, с. 70]. Раздвигая границы феномена Логоса, духовный опыт личности приобретает антиномическую бесконечность в Бытии, которую повседневно регулирует и сопровождает неугасаемый Символ Веры, помогающий превозмочь греховность в самых различных ее ипостасях и проявлениях, окружающих уязвимую ткань духовности: «Символ веры есть живое явление, жизненное обнаружение единства в любви: как свет исходит от солнца, так церковное единство – единосущность и нераздельность в таинственной любви Христовой, единотельность и единосущность в Теле Христовом – лучится исповеданием Троицы Единосущной и Нераздельной: это исповедание и есть Символ веры...» [3, с. 69]. Одновременно, потенциально значимый смысловой центр онтологического генезиса Символа Веры, приобретая статус прямого сегмента в периоде врачевания, восстановления изначального духовного направления душевного восприятия миро-

устройства, обладает свойствами антиномической литургичности, которая, по словам Флоренского, расширяется до действительной степени идентичности с внутренним миром человека только преимущественно в условиях максимального средоточия Божественной энергии – образа Церкви и таинства Слова: «Слово может отождествляться с различными духовными субстанциями; оно может приобретать и философское, и религиозное, и поэтическое толкование...» [6, с. 62]. Только разоблачаясь в литургии Церкви, Символ Веры в полной мере соприкасается с Истиной духовного естества, одним из главных представителей и носителей которого, является природа антиномической духовности человека, введенная в пределы опосредованного совершенствования стихии духа, и, как следствие, полно и частично трансформировавшаяся в принцип безграничного духовного восхождения. Флоренский абсолютно четко сосредотачивает свою мысль на том, что богослужение – это духовное разъяснение Культа, то есть его эфиллогическая сторона, помогающая проникнуть душевному средоточию человека в антроподицею духа, познать само развитие и откровение силы воздействия литургической антиномии на стержень прерывистости истолкования жизни имманентным сознанием, как абсолютной величины, проходящей в форме одновременной последовательности с эпицентром истины духовности, а в другой раз и вовсе дистанцирующей от средоточия его распространение в действительности. С другой стороны, богослужение представляет собой некий особый акт творчества природной силы духа человека и духовности онтологии, в котором роль гносеологии, как таковой, снижается до минимального присутствия, а решающее значение приобретает духовная искренность, душевная полнота и откровение, тенденционально устремленные на вхождение в чистоту природы истинности литургии, где доминирующее местоположение занимает именно чувственное созерцание, олицетворяющее собой одну из многочисленных ступеней духовного восхождения личности: «...необходимой онтологической предпосылкой познания является софийность человека, укорененность его в божественном бытии...» [7, с. 49].

При всем этом, для самого Флоренского, богослужение признается не как акт деятельности, направленной на духовный генезис, а как модель средоточия производительности разнородных

формаций и эйдосов каких-либо действий, полномочно возникающих в онтологические периоды его структурной организации, являющейся символической в отношении проведения, то есть каждый этап богослужения – это ступень очищения духа и души человека, а также модус порождения духовной деятельности: «Итак, богослужение – средоточие, другие же деятельности нарастают около него или, точнее, выделяются из него...» [3, с. 70].

Таким образом, подводя итог нашему исследованию, можно отметить, что феноменальная природа духовного восхождения личности в размышлениях Флоренского представлена на достаточно универсальном уровне. Подобная универсальность состоит в том, что природа духовности, как обособленного стержня жизнедеятельности человека, отличается своим необычайным разнообразием истолкований, находящим порой даже самые поразительные и оригинальные ответы.

Духовность в самосознании богослова представлена в виде не четко выведенной sacramentalной реальности, обрастающей в той или иной мере чутким сотрудничеством с антропологической философией Бытия. В то же время смысловое естество духовности вуалируется у Флоренского в системе Культа, который средоточенно становится на позиции приоткрывания и относительного разъяснения истины стихии Духа и его интерпретаций в реальности. Своеобразием духовного восхождения личности в картине мира Бытия является формирование и реализация на практике духовного опыта чувственного созерцания, сигнализирующего о моменте определенного роста к модели абсолюта духовного естества, отличающегося собственной неутолимостью к предельным сферам совершенства. Самостоятельно, парадигма духовности человека в Бытии, может быть четко обусловлена и обозначена

только в том случае, если есть *Cultura* и *Natura* – первое помогает прогнозировать и насыщать систему Культа новыми онтологическими значениями, а второе утверждать его как истинную ветвь духовности человека.

Совершенно уникальное место в объяснении феномена духовности личности в размышлениях о. П.А. Флоренского занимает онтологическая природа Святынь, символизирующая собой первичный акт творческой мысли человека в направлении возведения культурной ценности какого-либо объекта действительности в виде духовной производной от целостной идеи Культа. Святыня в понимании богослова представляется некоторым воплощением духовного, постоянно обновляющегося, мировоззрения.

Библиографический список

1. *Едошина И.А.* Концепт «культура» в антропологии отца Павла Флоренского // *Энтелехия*. – 2004. – №8.
2. *Цветаева М.Н.* Сакральное переживание действительности // *Энтелехия*. – 2004. – №8.
3. *Флоренский П.А., священник.* Собрание сочинений. Философия культа (Опыт православной антропологии) / Сост. игумен Андроник (Трубаев); ред. игумен Андроник (Трубаев). – М.: Мысль, 2004.
4. *Половинкин С.М.* Теодицеи Лейбница и о. Павла Флоренского // *Энтелехия*. – 2002. – №4.
5. *Громова А.Е.* Онтологическая сущность границы в концепции искусства П.А. Флоренского // *Энтелехия*. – 2003. – №6.
6. *Капитонова Н.А.* «Слово – конденсатор воли». Слово-логос в эстетике П. Флоренского и поэтической теории Н. Гумилева // *Энтелехия*. – 2003. – №6.
7. *Хоружий С.С.* Священник отец Павел Флоренский: основные начала его православного богословия // *Энтелехия*. – 2002. – №4.

ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ ОНТОЛОГИИ ТВОРЧЕСТВА В. РОЗАНОВЫМ В КОНТЕКСТЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА

В статье рассматривается онтологический аспект творчества в осмыслении Вяч. Иванова, о. Павла Флоренского и В. Розанова. Анализу подвергаются понятия «восхождение», «нисхождение» (Вяч. Иванов, П. Флоренский), «исхождение» (В. Розанов), использованные авторами для обозначения процесса творчества. Своеобразие трактовок сущности этого процесса помогает выявить пути исследования литературного наследия эпохи Серебряного века.

Ключевые слова: онтология, концепты «восхождение», «нисхождение», онтологический аспект творчества.

Онтология как философская дисциплина имеет свой предмет для исследования, однако термин «онтология» стал часто использоваться в других гуманитарных науках. В частности, его часто применяют в филологических исследованиях. Принято говорить об онтологии поэзии, прозы. Чтобы обосновать правомочность подобных обозначений, уточним значение термина.

Под онтологией творчества предлагаем понимать, во-первых, устремлённость его к бытию, а во-вторых, сущность самого процесса творчества – онтологизм поэтики и онтологизм творческого процесса. Именно в этом смысле творчество стало предметом осмысления в литературе рубежа 19–20 вв.

Отвечая на основной вопрос онтологии «Что существует?», В. Розанов не оригинален: дух и материя. В его трактате «О понимании» (1886 г.) именно дух, самостоятельная сущность, рассматривается автором как единственный источник мира исходящих из него вещей. «...Из духа, как сосредоточия Мира человеческого, исходят формы жизни и он в них отражается», – пишет мыслитель [2, с. 392]. Одной из этих форм жизни является собственно художественное творчество, главным свойством которого является произвольность: «тот, в ком совершается оно, не может не подавить его в себе совершенно, ни даже задерживать на время без страдания, ни пробудить его... ни определить по произволу форму, в которой выразится оно» [2, с. 416–417]. Так, уже в первом труде В. Розанов предвещает будущую формулу творчества, где автору отводится роль проводника, через посредство которого мир выговаривается. Процесс творчества может быть определён как процесс *исхождения* творческой сущности.

Рассуждая о различии поэзии и художественной литературы, поэта и художника, писатель ут-

верждает: «Первый исходит из субъективного мира в объективный, второй – из объективного мира в субъективный» [2, с. 458]. Важно также, каким образом определяет В. Розанов поэзию: она «есть присоединение к внешнему, лежащему в природе, формы духа...» [2, с. 449] в то же время «художественный писатель» лишь погружен в наблюдение жизни, а поэзия – это «вторая жизнь», источник которой в духе поэта.

В основе концепции творчества Вяч. Иванова лежит аристотелевская формула *восхождение – нисхождение*. Усложняя её, автор обозначает актуальность границы, разделяющей не столько составляющие процесса, сколько участие в нём условно разделённых *человека* и *художника*. Именно в этом смысле актуальна для него *граница* искусства.

22 января 1914 г. в зале Тенишевского училища Вяч. Ивановым была прочитана лекция «О границах искусства», с этим докладом выступил Вяч. Иванов в Московском Религиозно-философском Обществе, затем была подготовлена автором статья для издания. Грань искусства обозначена автором как граница

- между человеком и художником,
- между духовным и собственно художественным пространствами.

В первом случае человек и художник – это два пути, которые предстоит пройти, чтобы явилось подлинное произведение: «в деле создания художественного произведения художник нисходит из сфер, куда он проникает восхождением, как духовный человек; отчего можно сказать, что много есть восходящих, но мало умеющих нисходить, т.е. истинных художников» [1, с. 404].

Однако это разграничение – человек и художник – нарушается сразу же, как только автор описывает линии восхождения и нисхождения: уже

само восхождение есть «зачатие художественного произведения», которое кульминационным моментом включает эпифанию, названную Ивановым дионисийской. Альтернативой дионисийской эпифании автор называет аполлинийский сон. А затем, там, где у Ницше рождается трагедия противостояния этих начал (трагедия современной культуры) у Вяч. Иванова с согласия Мировой Души на принятие интуитивной истины происходит их синтез.

Стоит отметить среди разнообразных откликов на ивановскую книгу статью Д. Мережковского «Земля во рту», в которой совершенно отсутствует онтологическая парадигма. Сосредоточившись на *нисхождении*, автор статьи в соответствии со своими толкованиями «хаоса в нашем душевном теле» как колебание между Христом и Зверем пишет: «Восхождение может быть каиновым, люцеферианским, сатанинским; но ведь и нисхождение — *точно также, точно в той же мере*. Ведь вот знает же Вяч. Иванов, что нисхождение, не закрепившее силы света, — самоубийственно» [1, с. 617].

Восхождение и нисхождение у Д. Мережковского изысканы из онтологического пространства и помещены в исторический контекст. Как результат — они потеряли своё гармоническое единство, а нисхождение отождествилось с падением: «русская воля к нисхождению — воля к хаосу!» [1, с. 620].

Лучшей статьей сборника назвал Н. Бердяев «О границах искусства». «По теории В. Иванова, — пишет философ — человек восходит, художник же всегда нисходит. Художественная форма всегда есть результат нисхождения», в этом видит Н. Бердяев «превосходную феноменологию художественного творчества» [1, с. 659]. Но философ предлагает расширить применение этих понятий: «Вся культура есть нисхождение. За творчеством культуры скрыто восхождение человека» [1, с. 659]. Так нисхождение оказалось представленным и наукой, и государством, и хозяйством, и семьёй, потеряв при этом весь смысл, ибо у Вяч. Иванова это процесс духовный, никак не связанный с перечисленным. Вновь онтологическое начало уходит из поля зрения читателя, неизбежно искажая авторскую мысль.

Предвосхитил ивановскую модель онтологического творчества Эллис в статье, которой даёт название первой книги прозы Вяч. Иванова «По звёздам», опубликованной в 1909 г. в «Весах»: «Мы вполне присоединяемся к лозунгу В. Ива-

нова «a realibus ad realiora», но, ритмически восходя по ступеням, ведущим к несказанному *ens realissimum*, мы сознаём, что с каждой новой ступенью мы ближе и ближе к царству действительно-сущих (по Иванову «реальных»), бессмертных образов и идей и всё дальше и дальше от чувственно-эмпирической реальности, что наше восхождение есть не искажение физически данного, низшего мира, а раскрытие в нём новых доселе незримых аспектов и планов... наше восхождение есть переход от низшего физического идеала к астральному и ментальному, на котором созерцание подлечит уже иным законам и на котором все прежние «реальности» окажутся «призраками». Путь же этого восхождения бесконечен!» [1, с. 583].

Вяч. Иванов предостерегает от нарушения границ процессов восхождения и нисхождения. Автор описывает ситуацию, когда художник вытесняет человека и отождествляет своё творчество с «познанием мировых ценностей». «Кокон поэтической мечты» создаёт в таком случае иллюзию высшей реальности. «Художник восходил в них, вместо того, чтобы нисходить, потому что восходил человек, а художник тождествен был в их сознании с человеком» [1, с. 412]. (Не этот ли *кокон поэтической мечты* смущал Блока: «Но страшно мне: изменишь облик Ты»?).

Для П. Флоренского ивановская формула творчества является изначальной. Один из значимых фрагментов «Иконостаса» — своеобразный концепт, краткое изложение этой формулы: здесь и сопоставление дионисического и аполлинического начал, и символизм сновидчества. У Вяч. Иванова параллель «дионисическое — аполлинистическое» указывает на способ отношения к высшей сущности, П. Флоренский уточняет: дионисическое открывает для души *путь* в область невидимого, а аполлиническое есть *видение* мира духовного.

Мыслитель предупреждает о величайшей духовной опасности подхождения к пределу мира: «Всё дело в том, — пишет автор «Иконостаса», — что видение, возникающее на границе мира видимого и мира невидимого, может быть отсутствием реальности здешнего мира, т.е. непонятным знамением нашей собственной пустоты, — ибо страсть есть отсутствие в душе объективного бытия, — и тогда в пустую прибранную горницу вселяются уже совсем отрешившиеся от реальности личины реальности» [7, с. 51].

П. Флоренский, рассуждая об оскудении церковной жизни, замечает: «Причина всего этого —

отсутствие онтологичности в нашем мировоззрении, мы ничего не продумываем до конца и постоянно забываем, что именно в явлении есть подлинное и что второстепенное, забываем, что наша реальность есть только подражание другой, высшей её реальности, и что ценна она не сама по себе, а как носительница этой высшей реальности, забываем, что богослужение – не представление на сцене, а выявление в нашей сфере иного слоя бытия» [6, с. 353]. Слова эти легко приложимы и к духовной жизни в целом. Онтологичность, таким образом, есть ни что иное как постоянное соотношение жизни с двумя реальностями. Именно так рождается антиномичность мировосприятия.

Мир дольний и мир горний отражаются в душе человека как символы, не теряющие своей жизненной энергии. Именно поэтому, считает П. Флоренский, нет ничего незначительного в мире вещей: «Вот пример; вместо восковой свечи, имеющей столь глубокий смысл, в наших церквах – жестяные трубы, в них что-то налитое, не елей, а так, какая-то смесь; вместо естественного и символического света – безжизненный свет электрический; вино у нас не виноградное, как будто бы это всё равно; устав не соблюдается; богослужебные формулы изменяются, подвергаясь молекулярной переработке... А раз наша служба перестанет соответствовать церковному чину и уставу, то очевидно, что происходит незаметно некоторая фальсификация богослужения» (4: 353) Сакрализация таким образом изначально присутствует как связь двух миров независимо от способности воспринять её. Отсюда – удивительно бережное отношение к жизненным проявлениям: они могут оказаться потенциальными носителями онтологической природы.

«Вселенная бесконечна, это просто = тому, что всякая точка в ней моментально может быть принята за центр, но есть и на самом деле её центр. Отсюда: нет в мире мелочных и больших вещей, и мы все собственно боги и в то же время Бог Един...» [6, с. 142].

В. Розанов отличается таким отношением к вещному миру. В последнем произведении, «Апокалипсис нашего времени», писатель сокрушается и негодует о словесном бессилии религии: «Нигилизм же в религиозном отношении я считаю полным *оступлением*. Европа есть *религиозный труп*. С фразами, модами, диссертациями – но труп. Всё – умерло...» [3, с. 63].

«У вас только слова, фразы и формы. Слова о “благодати” есть, а благодати настоящей нет. Есть “учение о благодати”, но в сердце нет благодати...» [3, с. 86].

«Причина обезумения человеческого и потеря Истинной Религии заключается в языке, филологии... Собственно нужно начать удивляться, надо пробудить удивление. Вот филология-то и скрывает священный лес...» [3, с. 113].

А вот строки из «Возрождающегося Египта»: «На самом деле, поэзия началась только христианством. Человек вздохнул. Какая-то птичка взвилась к небу. Что-то вечное промелькнуло. И вот – поэзия.

Влад. Соловьёв не мог не быть поэтом, потому что он много грустил. Я называю себя поэтом, потому что я много грущу. Но что такое грусть, вообще...?

Первый вздох о том, что «мы с неба и опять уйдём в небо». Грусть – это всегда разлука. Тени и воспоминания» [4, с. 287].

В «Опавших листьях» автор сетует на литературу (литературность): «То, что всякое *переживание* переливается в играющее, живое слово: но этим всё и кончается, – само *переживание* умерло, нет его. Температура (человека, тела) остыла от слова. Слово не возбуждает, о нет! Оно – охлаждает и останавливает...» [5, с. 171].

Другое дело поэзия библейская. «Но душа человека вечно полна речей... Писанных, ненаписанных, всё равно – полна: как сердце, видим мы его или не видим, слушаем его биение или не слышим, – оно полно кровью и делает всё, что сердцу принадлежит делать. И «словесное существо», человек говорил до письменности так же много, как говорит и при письменности: но когда некому говорить, слова остаются в сердце и жгут сердце, воспитывают его, умудряют его» [4, с. 244] Таким может быть только слово живое, ещё не оформившееся, ибо как только они получают «вид» – «всё исчезнет».

В статье, посвященной «Песни песней», В. Розанов открывает ещё один способ сохранить жизненность слова – накопление семантических составляющих словесного комплекса. Здесь можно встретить и этимологические фрагменты, и культурные реалии, но все эти составляющие – лишь штрихи, из которых складывается пульсирующий образ.

При этом важно помнить, что сам чувствуемый мир обладает силовыми линиями, притяги-

вающими к себе, казалось бы, совершенно случайные проявления. В размышлениях о «Песне песней» появляется цветок, означающий пахучесть мира. В тексте «Возрождающегося Египта» этот цветок становится кодовым словом, открывающим многообразие значений слова «бессмертие». Розанов – филолог наслаждается словом в его бесконечном многообразии, но всегда помнит о неразрывной связи земного и небесного, дольного и горнего. Если в христианской традиции отношение к миру человека предполагает его преображение, то в произведениях Розанова реальный мир принимается как совершенное творение Господа, которое и постигается в слове. Таково слово, не творящее мир, а запечатляющее его гармонию как воплощение Божественного замысла. В этом – своеобразие розановского онтологизма.

Примечательно, что в приведённой выше статье Вяч. Иванова творчеству отводится только нисходящая линия, включающая творчество форм. У В. Розанова творчество есть сущностное явление, которое не совершается по воле человека, а осуществляется через него. Поэтому формула «не я пишу – во мне пишется» и есть признание онтологии самого акта творчества. У В. Розанова произошло изменение статуса творчества как формы бытия. Если процесс *восхождения – нисхождения* предполагает постижение духовных сущностей и их выражение в образе, то у В. Розанова осуществляется разложение этих

сущностей до элементарных составляющих, ибо «только единичное и частное, ничтожное по своему значению, может быть предметом непосредственного, прямого познания» [2, с. 377].

Библиографический список

1. *Иванов В.И.* По звёздам. Борозды и межи / Вступ. статья, сост. и примеч. В.В. Сапова. – М., 2007.
2. *Розанов В.В.* Сочинения: О понимании: Опыт исследования природы, границ и внутреннего строения науки как цельного знания / ИМЛИ РАН. Ред. и коммент. В.Г. Сукача, вступ. ст. В.В. Бибикина. – М., 1995.
3. *Розанов В.В.* Собрание сочинений. Апокалипсис нашего времени / Под общ. ред. А.Н. Николюкина. – М., 2000.
4. *Розанов В.В.* Собрание сочинений. Возрождающийся Египет / Под общ. ред. А.Н. Николюкина. – М., 2002.
5. *Розанов В.В.* О себе и жизни своей / Сост., предисловие, комментарий В.Г. Сукача. – М., 1990.
6. *Флоренский П.А.*, свящ. Сочинения: В 4 т. Т. 3 (1) / Сост. Игумена Андроника (А.С. Трубачёва), П.В. Флоренского, М.С. Трубачёвой; ред. игумен Андроник (А.С. Трубачёв). – М., 1999.
7. *Флоренский П.А.* Иконостас / Вступ. ст. игумена Андроника (Трубачёва), П.В. Флоренского; сост. Игумен Андроник (Трубачёв), М.С. Трубачёва, П.В. Флоренский, комментарий А.Г. Дунаева. – М., 1994.

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДВОРЦОВО-ЗАМКОВЫХ КОМПЛЕКСОВ НА ЗЕМЛЯХ ВЕНГЕРСКОЙ КОРОНЫ В КОНЦЕ XIV – НАЧАЛЕ XVII ВЕКА

В статье предпринята попытка исследовать феодальные дворцово-замковые комплексы земель Венгерского королевства (территория современных Словакии, Венгрии, Румынской Трансильвании, Хорватии, Закарпатской Руси), прослеживается их эволюция и предлагается типизация, что существенным образом поможет восполнить пробел в истории европейской культуры и военно-фортификационного искусства XIV–XVII вв.

Ключевые слова: культурно-исторические взаимовлияния, дворцово-замковые комплексы, история европейской культуры.

В основе типологии венгерских оборонных замков конца XIV – начала XVII веков лежат главные архитектурно-оборонительные элементы и второстепенные военно-строительные детали, характеризующие эти объекты; с учетом временных, ландшафтных и местных особенностей, отличающих их друг от друга.

Признаками, определяющими тот или иной замковый архетип с его разновидностями (типами и подтипами), будут главные жилищно-оборонительные объекты, отличные по своему внешнему виду и расположению жилых, хозяйственных, культовых помещений от других замковых типов с аналогичными функциями.

Под архитектурно-строительным культурным архетипом того или иного венгерского феодального замка (с его вариантами) конца XIV – начала XVII вв. необходимо представлять главное оборонительно-жилищное сооружение с помещениями, расположенными в определенном оборонном и иерархическом порядке, напрямую влияющими на его защиту, которая кардинальным образом отличает этот замковый тип от других, аналогичных ему по функциям.

Основные европейские замковые архетипы постепенно, с учетом новых культурных, военно-жилищных требований, а также ландшафтных и местных архитектурно-строительных особенностей, могут эволюционировать в своей планировке, сохраняя при этом, без особых изменений, основной план резидентального ядра. В результате подобного внешнего видоизменения, появляющиеся новые различные дополнительные элементы защиты, начинают определенным образом отличать подобные оборонительно-жилищные замковые объекты от похожих, сохраняя главное типичное резидентальное ядро, но с другими элементами защиты, которые становятся, таким об-

разом, производными от основного замкового архетипа, сохраняющего, как отличительный признак, основное укрепленное строение – донжон-башня, укрепленный лагерь-кастелл, укрепленный дворец со смотровой башней. Создаваемые новые дополнительные элементы защиты, при этом, напрямую зависят от конфигурации местности и при всей своей военно-строительной схожести, различаются по месту постановки, выполняя главные или второстепенные функции защиты основного замкового ядра. Это также позволяет отличать один замковый подтип от другого.

Типологическая и культурно-историческая принадлежность венгерских замков определяется в первую очередь их базовыми архитектурно-планировочными особенностями, отражающими функциональную структуру объектов, с определенностью проявившимися уже в архетипах этого ряда. На этом основании можно выделить четыре основные группы или вида замков: реже встречаемые – башенный (или донжон), переходный или смешанный, представляющий соединение двух видов в одном комплексе – донжона и кастелла, предваряющих выделение кастелла в самостоятельный архетип, и, наконец, сам кастелл. Кроме этих, уже названных, с полным основанием можно выделить еще один – наиболее часто возводимый – дворцово-башенный или немецкий.

Притом, что эти четыре группы замков обладают ярко выраженными композиционными особенностями, этих признаков явно недостаточно для построения типологического ряда, т.к. в рамках каждой из указанных групп можно выделить самостоятельные типы или подтипы, позволяющие их достаточно строго дифференцировать. Таким образом, в основе типологического ряда лежит принцип «от общего к частному». В ре-

зультате, рассмотрим последовательно типологические и культурно-исторические особенности наиболее часто встречаемой и наиболее популярной на землях венгерской короны дворцовой или немецкой группы дворцово-замковых комплексов XIII–XVII вв.

Сложившиеся в течении XIV–XVI веков основные виды замков и их последующие разновидности (типы и подтипы) имели свою географию и время распространения. Основой их рассмотрения может служить хронологический принцип, которому подчиняется формирование отдельных строительных типов и их производных в каждом из регионов. Решение подобной задачи наиболее удобно выполнить, учитывая время и географию каждого из основных видов и их производных в отдельности, с тем, чтобы в итоге можно было проследить эволюцию замкового строительства в рамках каждого из рассматриваемых столетий. В середине X–XI столетий в Европе сформировались два крупнейших строительных центра, ставших очагами последующего развития замкового зодчества. Для западной Европы таким очагом становится Франция с ее донжонным видом, сохранившимся местами вплоть до начала XVI столетия. В княжествах Священной Римской империи главенствующим становится дворцовый замковый вид, произошедший в конце XI века от неукрепленного имперского дворца (пфальца).

В конце XIV века на архитектуру оборонительных сооружений решающее влияние оказали изменения в стратегии и тактике ведения военных действий, развитие осадной техники. В предыдущую эпоху важную роль играла тактика длительной осады города или укрепленного замка. С началом применения огнестрельного оружия преобладает новая тактика захвата путем решительного штурма с широким применением различных орудий для разрушения стен. Поэтому в системе укреплений начинает увеличиваться количество башен. Это в свою очередь существенно отразилось не только на всей конструкции укреплений, но и на их внешнем архитектурно-художественном облике, на их стиле. Для более эффективного противодействия нападавшим при штурме замковых укреплений, а также в случае захвата части этих укреплений, в XV веке в оборонном строительстве вырабатываются соответствующие типы фортификационных сооружений, главными опорными узлами которых становятся мощные орудийные башни, обеспечивающие эффек-

тивный фланговый обстрел. Значительное влияние на строительство новых оборонных замков и модернизацию старых крепостных сооружений, расположенных в центральной Европе, оказали гуситские войны в XV веке и угроза Османского нашествия в XVI столетии.

Особый размах строительство замков в землях венгерской короны (Словакия, Трансильвания, Закарпатье, Хорватия, Северная Сербия) приобретает с середины XIII в., после монгольского нашествия, и активно продолжается на протяжении всего XIV в. Из-за близкого соседства с Австрией в горных районах венгерских земель утвердился военно-архитектурный замковый стиль южной Германии (Придунайско-Бургундский) с характерной прямоугольной башней, выполняющей наблюдательные и оборонные функции, и жилым укрепленным дворцом. Жилые башни в подобных замках встречаются намного реже. Лишь в отдельных районах Словакии местами закрепляется северный Саксонско-Гессенский тип с характерной круглой башней. В результате такого Придунайско-Бургундского влияния во второй половине XIII–XIV вв. круглые башни замков встречаются значительно реже на всех территориях, подчиненных венгерской короне. Особой концентрации дворцово-башенные замки достигают в зоне Малых или Белых Карпат (территория современной Западной Словакии) и по всей длине гор Матры, Бьюка, Черхата (современная часть северной Венгрии).

Конфигурация дворцов в подобных замках, расположенных в горных районах Венгрии, полностью зависела от рельефа скал или холмов, на которых они располагались. Можно с уверенностью сказать, что этот замковый вид стал на всей территории доминирующим. Следует добавить, что все дворцовые постройки, как в Словакии, Трансильвании, так и на территории современной Венгрии имели два этажа. Некоторые, с учетом их высотного положения, строились вообще без дозорной башни (Дивин, 1393 г., Словакия). В результате в горных местностях венгерских земель к концу XIV в. утвердился немецкий тип укрепленной жилой постройки – укрепленный дворец с прямоугольной башней. Дворцовая часть замка была представлена закрытой постройкой с просторным двором между двумя противоположными жилыми крыльями. Убедительный пример подобной схемы замка дает акрополь Ликавского замкового комплекса (XIV в., Словакия),



Рис. 1. Зборов (XIV–XVII вв.). Современный вид и план

представленного мощной жилой прямоугольной башней, контролирующей вход в замок, и небольшим регулярным дворцом, расположенным на Восточном конце скального отрога.

Подобная планировка была сохранена фортификаторами и в последующий период времени вплоть до начала XVI в. Свидетельствовать об этом может сохранившаяся конструкция Капушанского замка, который был возведен в 1410 г. на месте руин более раннего укрепления, разрушенного столетием ранее в ходе усмирения феодальной оппозиции Карлом Робертом Анжуйским. Жилой дворцовый комплекс имел ту же форму прямоугольного внутреннего двора, который с трех сторон был окружен жилыми постройками. Над входом возвышалась призматическая башня, усилившая его защиту. Эти укрепленные постройки создавали резидентальное ядро, независимое от внешних укреплений, с самостоятельным внутренним двором, окруженным по периметру жилыми зальными постройками. Для дополнительной защиты входа и всего объекта было создано нерегулярное предградьё, что позволяет выделить этот дворцовый (немецкий) замковый тип в полурасчлененный с нерегулярным предградьём. Вход в укрепленное внешними стенами предзамковое сооружение защищала надвратная прямоугольная башня. Внутри, примыкая вплотную к защитным стенам предградьё, были сооружены хозяйственные и гарнизонные службы. В дворцовый замковый комплекс устроителями мог быть превращен и небольшой скальный утес с отвесными стенами. В этом случае в толще скалы вырубались все жилые поме-

щения, коридоры, подземные ходы с хозяйственными постройками. Перед скальным дворцом, как замковый двор, сооружалось небольшое предградьё с хозяйственными и гарнизонными службами. Подобной редко встречаемой дворцовой замковой постройкой, созданной с использованием элементов скального основания является скальный замок Сулов, основанный в середине XV в. (Словакия). Достаточной редкой в этот период времени стала расчлененная ступенчатая безбашенная планировка дворцового типа замка. Такая планировка была создана во второй половине XV – начале XVI вв. в ходе реконструкции Оравского замка (Словакия). Отвесный утес и поэтапная трехтеррасная линия обороны, представленная тремя самостоятельными укрепленными частями («Верхний», «Средний», «Нижний» замок), обеспечивали этому сооружению достаточную неприступность. Несмотря на ведущую роль в строительстве замков Придунайско-Бургундского типа, в Словакии и Трансильвании встречаются постройки, созданные в Саксонском варианте. Объясняется это, возможно, тем, что в XIII в. венгерскими королями проводилось активное заселение пустующих земель немцами-саксонцами, перенесшими и свой строительный опыт и свою строительную культуру; места их расселения получили название секейских (саксонских). В ряде оборонных замков с округлой башней в ходе реконструкции возникала полурасчлененная планировка с нерегулярным предградьём (Варин, 2 половина XV в., Словакия), создававшим дополнительную защиту главному комплексу. Замки, созданные в Придунайско-Бургундском исполне-

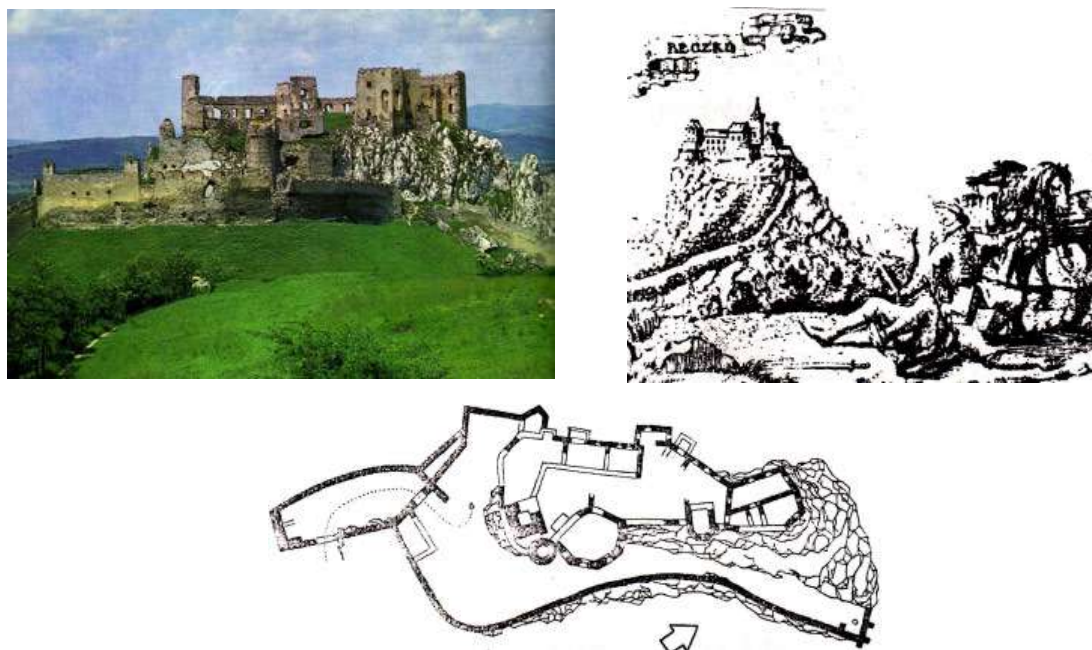


Рис. 2. Бецков (XIV–XVI вв.). Вид, гравюра XVII в., план

нии для большей безопасности могли в ходе проводимой модернизации обноситься чехлом, усиленным прямоугольными и круглыми башенками, расположенными по всему периметру внешней защитной стены (Зборов, 1548–1601 гг.). С ростом внешней угрозы начинается реконструкция венгерских замков. Уже при строительстве оборонных замков Добра Вода и Поважский (частично) для повышения безопасности объектов возникла потребность в возведении внешней стены, усиленной башнями. Основываясь на этом принципе защиты (многократно проверенным при строительстве городских укреплений), фортификаторы в XV в. продолжают возводить замковые укрепления до тех пор, пока при осадах не стала широко применяться артиллерия, что потребовало создания дополнительной защиты. В результате, в первой половине XV в. начинается модернизация замковых комплексов, расположенных в северо-западных районах Венгрии. Это было вызвано опасностью гуситских вторжений. Владельцем всего Поважья (Северо-Западной Венгрии) в тот период времени являлся воевода Стибор Стиборицкий, служивший первоначально Лайошу Великому, а после его смерти ставший правой рукой его венгерск короля Сигизмунда Люксембурга.

За свою службу в 1388–1414 гг. он получил все поважские замки от Девина и Корлата до По-

важского включительно. Резиденцией его рода стал Бецковский замок, который воевода, а затем и его сын перестроили и дополнительно укрепили. На восточном склоне холма к акрополю было пристроено укрепленное предградьё (1414 г.), и окружено внешней защитной стеной городское поселение. Укрепления замкового комплекса формировались из простой крепостной стены, усиленной при входе в предградьё высокой прямоугольной трехстенной башней. Подобные планировки башен применялись уже с начала XIV в. в Чехии (г. Нимбурк) и Польше (г. Намыслов) при возведении городских внешних укреплений. Чешское строительное влияние, таким образом, проявилось при создании оборонных объектов спустя столетие. Аналогичные укрепления воеводой Стибором Стиборицким были созданы в замках Чахтице, Угровец, Плавец, Остры Камень, Леднице. Так, в Угровецком замке было создано северное предзамковое укрепление, представленное мощной крепостной стеной, дополнительно усиленное двумя угловыми круглыми орудийными башнями. Подобным же образом была укреплена западная предзамковая территория в Спишском замке, где гуситским воеводой Яном Искрой Брандыским было возведено нерегулярное предградьё как укрепленный лагерь для гуситского войска, что сразу превратило этот замок в один из крупнейших в Центральной Европе. Высокая



Рис. 3. Оравский замок. Современный вид

крепостная стена охватывала предзамковую площадь 200 метров длиной и 100 метров шириной и дополнительно была усилена тремя прямоугольными трехстенными башнями, одна из которых была воротной (середина XV в.).

С началом чешско-венгерского военного конфликта (вторая половина XV в.) старые замковые постройки, чтобы не быть уничтоженными, начинают реконструироваться венгерскими феодалами. Уже в конце XV в. возникло несколько объектов, которые знаменовали дальнейшее развитие крепостной архитектуры. Среди подобных построек, прежде всего, необходимо упомянуть об укреплении Тренчинянского замка, в котором осуществился дальнейший процесс развития обороны переходного периода. В первую очередь, замковый акрополь был усилен обводными стенами – защитным чехлом; также были возведены округлые и подковообразные орудийные башни. Кроме этого, фортификаторы создали более отдаленные от центрального замкового сооружения огневые рубежи и форпосты (земляные валы, округлые пушечные башни, барбакан), которые дополнительно защищали средневековый акрополь. Все эти фортификационные новшества, реализованные в одной замковой постройке, подчеркивали (как в Чехии и Моравии в период гуситских войн) основную оборонную задачу – максимально отдалить позиции неприятельского огня от главного замкового сооруже-

ния. На реконструкцию замковых комплексов (Тренчинянский и Братиславский замки) большое влияние оказала итальянская культурные традиции и передовая фортификационная школа. Её влияние проявилось не только в Венгрии, но и в Моравии (замок Пернштейн). В других укреплениях, сооруженных возле старых замковых комплексов (защитные валы, рвы, внешние стены, усиленные башнями), архитекторы использовали все защитные возможности и искали дальнейшие пути модернизации. Так было укреплено средневековое замковое ядро Шаришского замка, возле которого возвели овальное предграды с прямоугольной воротной башней. Постройки, подобные внешним укреплениям Спишского замка, появляются и в других замках, образуя поэтапные линии защиты или ступени (Оравский замок), стенные защитные чехлы (Зборовский замок) и создавая полурасчлененную планировку замков с новыми предградиями, пристраиваемыми к старым замковым сооружениям (Плавец, первая половина XVI в.). Все эти вновь возводимые внешние укрепления дополнительно усиливались размещением в них огнестрельного оружия.

В этот переходный период происходит расширение Стречнянского замка. Вокруг старой замковой постройки – дворца с призматической башней – создается стенной получехол, защищающий объект с фронта, и строится нерегулярное предграды, блокирующее вход в замок (конец XV в.). Примерно в это же время происходит создание новых внешних укреплений возле Лиетавского замкового акрополя. В северной и южной частях замкового объекта были возведены предграды, представленные внешней защитной стеной с подковообразной пушечной башней. Для большей обороноспособности замка к югу от акрополя была создана мощная призматическая жилая воротная башня. С захватом центральных районов Венгрии турками-османами и падением Буды и Эстергома в 40-е гг. XVI в. главным элементом защиты становятся мощные круглые орудийные башни и барбакан, дополнительно защищающий вход в замок. Подобная система обороны была сооружена в Плавецком замке, в котором три круглые орудийные башни – бастен внешнего укрепления – XVI в.). Круглые орудийные башни – бастен, которые сохраняли форму барбаканов – старых замковых предвратных укреплений, контролировали подъездную дорогу к акрополю так, чтобы наступающий неприятель все время на-

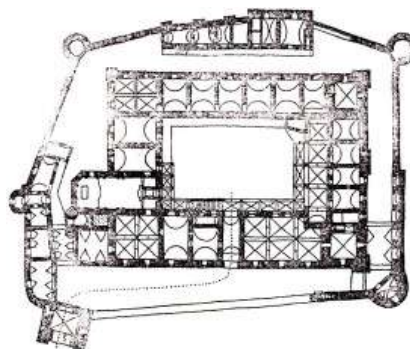


Рис. 4. Зволень (XIV–XVI вв.). Современный вид, план и гравюра 1601 г.

ходилась под орудийным огнем. Для этого путь к основному замковому ядру создавался параллельно крепостной стене, защищавшей главную постройку – резиденцию феодала. А сам вход дополнительно защищался выступающей из стены на три четверти своего объема орудийной башней, которая в некоторых замках была одновременно и воротной. Бастея, поставленная архитекторами между внешней и внутренней стеной, защищавшей акрополь, и контролирующая всю подъездную часть, замкнутую тесным межстенным пространством, служила непреодолимым препятствием для наступающих. Такое башенное сооружение было построено в Поважском замке одновременно с увеличением высоты внешней стены и созданием предбашенного стенного коридора. Аналогичные орудийные башни – бастены были возведены при входе в акрополи замков Ледница и Словенска Люпча (30 гг. XVI в.). В целом сооружение бастей с орудийными казематами, расположенными на всех этажах башен, широко распространилось в крепостном строительстве Венгрии. Постоянная турецкая угроза вынудила императорский двор в Вене обратить пристальное внимание на строительство и посто-

янную модернизацию крепостей. Эта задача по решению императорского военного совета в Вене (1556 г.) была возложена на итальянских архитекторов Ломбардии и Тосканы, служивших императору Священной Римской империи Карлу V. При проведении фортификационных работ в XVI в. архитекторы старались максимально использовать горный ландшафт венгерских земель. Мощные внешние укрепления с широко применяемым огнестрельным оружием значительно видоизменили сравнительно небольшие средневековые феодальные замки, при этом учитывались и новые художественные вкусы. Так, кровли стен новых дворцовых комплексов, часовен и внешних укреплений стали завершаться фигурным аттиком. Наружная часть стен жилых построек и укреплений украшалась геометрическими рисунками красного, зеленого и желтого цветов. Особенно это стремление к художественному оформлению замковых стен проявилось в Зволене (1548 г.), Стречно (около 1550 г.), в Лиетаве (1557–1574 гг.), в Ораве (1543 г.), в Ликаве (1552 г.), в Тренчине (1556–1560 гг.). Дальнейшее применение турецкими отрядами осадной артиллерии, повышение её мощности повлекло за со-

бой развитие системы укреплений городов и оборонных замков. С середины XVI в. происходит активное строительство новой бастионной системы защиты. В ходе её распространения в ряде замков на наиболее опасном направлении возводился наружный вал с одним или двумя вынесенными в напольную сторону башнями новой конструкции – бастионами. К подобным замковым сооружениям, имеющим важное пограничное и стратегическое значение, принадлежал Левицкий замок, в котором бастионную систему укреплений возводили в период 1556–1574 гг. О важности этого замка говорит тот факт, что его укрепляли императорский архитектор Геркула и Текковский воевода Штефан Добо. Два внешних бастиона с валом, усиленным снаружи каменной кладкой, было создано с напольной стороны в замке Стара Любовня (1553 г.). Аналогичные укрепления, защищающие главную замковую постройку с фронта, были возведены в замке Виглаш (1556 г.). Остальные оборонные замки южно-немецкого Придунайско-Бургундского стиля, расположенные в пограничных районах Северной Венгрии и Трансильвании, были подобным же образом укреплены в начале XVII в. (Модры Камень, 1609–1612 гг.; Мурань, 1621 г.; Ясенов, Дивин, Хуст – первая четверть XVII в.).

В сравнении с XIII–XIV вв. на территории Венгерской Короны в XV–XVI вв. происходит строительный спад дворцового (немецкого) замкового вида в его Придунайско-Бургундском варианте. Одновременно с этим процессом идет активная модернизация и реконструкция старых замковых комплексов. Особенно активизируется этот процесс с середины XV в. В результате, наиболее часто создаются замки с полурасчлененной планировкой и нерегулярным предградьем, а также дворцовые комплексы с внешними укреплениями (защитным чехлом), реже – с расчлененной ступенчатой системой защиты; эпизодически появляются скальные и полускальные объекты.

Таким образом, основными побудительными мотивами, которыми руководствовались при сооружении оборонных замков, были в первую очередь следующие по степени их значимости: охрана пограничных государственных территорий, создание укрепленных плацдармов для последующего завоевания новых земель, охрана

внутри государственных и транзитных торговых путей, защита феодальных владений.

Историко-культурная ценность замков, расположенных на землях венгерской короны. Устройство оборонных замков, благодаря сумме возложенных на них функций (оборонная, жилая, представительская) требовало учета возможностей строительной техники, военной тактики, организации быта, с одновременным решением и эстетических проблем. Можно говорить об определенном вкладе в развитие и цивилизации, и культуры именно этого типа строительства. Так как сооружение замков не только аккумулировали достижения в смежных областях, процессе их создания формировались новые ценности и в области строительной техники, и в организации быта, и в решении эстетических задач, и символических. Так как на определенном этапе замки в основном перестают выполнять свою основную оборонную функцию и становятся символами власти, ее несокрушимости, долговечности (неслучайно в последующие века здания ратуш, сеньорий, магистратур и т.д. часто воспроизводили или использовали формы присущие феодальным замкам).

Библиографический список

1. Burgen und Schloesser. Rahmel-Verlag CmbY. – Pulheim, 1999.
2. Der Wehrbau. Larchitecture militaire. Tubinden – Strasbourg, 1971.
3. Die Burgenreine. Hrsg. V. Magnus Backes. – Neuwied, 1991.
4. Gero L. Magyar varak. – Budapest, 2008.
5. Fiala A. Spisskyhrad. – Martin, 1988.
6. Kubirt U. Runst und Architekur. – Leipzig, 1994.
7. Mrusek H.J. Burgen in Evropa. – Leipzig, 1993.
8. Mrusek H.J. Gestult und Entwicklung der feodalt n Eigerbefestigung im Mittelalter (Akademie der Wissenschaften zu Leipzig. Phil. – hist. Klass Bd. 60, Hefts). – Berlin, 1993.
9. Novotny B.A. kol. Encyklopedia archeologie. – Bratislava, 1986.
10. Olexa L. Zbrane minulosti. – Kosice, 1982.
11. Vlastivedny slovník obci na Slovensku. zv. II, III. – Bratislava, 1977–1978.
12. Ritter R. L'architecture militaire du Moyen Age. – Paris, 2004.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНТОНАЦИИ И ОБРАЗА В МЕТОДЕ АНАЛИЗА И.Я. РЫЖКИНА

Статья посвящена изучению базисных понятий в музыке – интонации и образу, взаимосвязь которых представляет собой целостное явление. Данное изучение проводится на основе исследования научного творчества одного из основоположников метода целостного анализа – И. Рыжкина (1907–2008), в работах которого понятие художественного образа в музыке впервые было рассмотрено комплексно.

Ключевые слова: Рыжкин, интонация, образ, анализ.

Проблема взаимосвязи интонации и образа в отечественном музыковедении является одной из важнейших, поскольку интонация есть первооснова музыки, с помощью которой доказываются ее материальная сущность и омузыкаливаются жизненные образы. По определению Ю. Кремлева, «через интонацию музыка прочно связывается с жизненными звуковыми прообразами и получает возможность воздействовать на восприятие, волновать чувства слушателей» [4, с. 39]. Однако объединение интонации и образа происходит не механически. Проследить принципы взаимодействия интонации и образа – задача автора данной статьи.

Образ как основополагающее понятие в музыке впервые был применен И. Рыжким в статье «Менуэт» Танеева (О художественном образе)» (1934). Он же обстоятельно исследовал это понятие и в своих работах 50-х годов прошлого столетия [см.: 6; 8]. В связи с этим уточним понимание образа Рыжким, которое в его определении предстает в неразрывной связи с реальным миром: «Образ правдиво отражает, типизирует единоецелостную по своей природе, существенную по своему значению для общественной практики, часть действительности...» [6, с. 204]. В типической природе образа ученый выявляет диалектические принципы: единство общего и индивидуального, «сочетающее широту обобщения с конкретно-неповторимым богатством индивидуализации» [6, с. 204].

В соответствии с таким пониманием образа Рыжкин, анализируя I часть Первой симфонии Глинки B-dur, построенной на двух темах: «Во лузях» и «Ой, не ходи, Гриццо», отмечает *родство этих тем через их интонационную близость с темой вступления* [18, с. 102, 111]. В подобном сближении противоположных образов ученый видит пример ведущего в творчестве Глинки принципа

диалектического развития. На основе примеров, в которых Рыжкин устанавливает интонационное сходство контрастных тем (вступления и главной партии в Увертюре g-moll, тем Andante cantabile из оркестровой пьесы «Andante и Рондо», тем 1-й и 4-й частей квартета D-dur, главной и побочной партий финала квартета F-dur), ученый выводит характерную стилевую черту композитора – *симфоничность мышления* [18, с. 103, 104].

Образы в музыке Шестой симфонии Чайковского Рыжкин рассматривает в связи с *мелосом* как «многослойчатую мелодию» (терминология Рыжкина), в которой есть своя иерархия: верхний голос и остальные, равноправные участники драмы. В этой мелодии Рыжкин выявляет принцип дифференцированного выражения «*единого переживания (чувства и мысли)*». Такой принцип, по наблюдению Рыжкина, роднит Чайковского с *русской народной полифонией*, где в каждом подголоске выражается свой особый оттенок одного и того же образа [21, с. 77].

Центральный образ в Шестой симфонии, показанный в конфликте скорбных эмоций и волевых устремлений, Рыжкин квалифицирует как *многоплановый и увязывает его с группой интонаций*: скорби, вздоха, жалобы, томления, в которых символизируется направляющая идея пролога: «возникновение – восхождение» [21, с. 73]. Выделив эту группу интонаций, Рыжкин закрепляет выразительное значение образов вступления на новом витке: от скорбного томления личности к выявлению ее в действии [21, с. 74]. Такой предварительный вывод уже характеризует не только образ вступления, но и всей I части симфонии.

Первостепенную роль интонационной характеристике ученый отводит в анализе образа Адриана Леверкюна из оперы Мандзони «Доктор Фаустус», считая, что его интонационный профиль «задает тон» музыкальному развитию всей

драматургии. Особенностью характеристики героя является ее раздвоенность на «*корневые*» интонации¹ и «*экстремальные*» (терминология Рыжкина), нервно-взвинченные, как бы разорванные на клочки контрастными регистрами и манерой звукоизвлечения, в целом свойственные экспрессионистическому направлению в музыке. Одна из кульминаций, построенных на таких интонациях, – исповедь Адриана перед приходом дьявола за его душой [см. 13, с. 179].

Объектом пристального внимания в анализе Рыжкина оказываются *речитативные интонации*. В опере Прокофьева «Война и мир» ученый отмечает, что речитативной сферой преимущественно обрисованы негативные образы, в то время как песенно-ариозными интонациями охарактеризованы позитивные. В создании портрета старого князя Болконского хорошо организованный контраст болочных утвердительных реплик и вопросительных² становится, по наблюдению Рыжкина, *средством огротесковывания героя*. В трагедийно-сатирическом образе Наполеона ученый находит широкий спектр музыкально-речевых интонаций: «заносчивые, лицемерно-покровительственные, решительно-жесткие, озлобленные, подавленные, недоуменные, актерски наигранные, и всегда в своей основе нервно-чуждые взвинченные» [16, с. 216].

Спектр гротесковых интонаций Рыжкин также выявляет в создании персонажей оперы Шостаковича «Нос». Весь рассказ Ковалева Подточиным на Невском проспекте идет как бы в двух плоскостях: в пошлой напевно-речитативной вокальной сфере и диссонантной оркестровой, в которых конкретизируется концепция кажимости и действительности. Гротесковость в этой опере, по определению Рыжкина, выполняет «функцию рентгеновских лучей», высветляющих сущностный «костяк», скрытый кажимостью телесной «оболочки» [14, с. 67]³.

Гротесковыми в опере Шостаковича чаще всего оказываются *бытовые романсово-городские интонации* XIX века. Благодаря им конкретизируется приземисто-бытовой уклад петербургской жизни, типичным представителем которой является, например, Подточина-дочь. В создании ее образа Рыжкин находит влияние на молодого Шостаковича оперы Стравинского «Мавра», где были претворены характерные для 20-х годов тенденции осмеяния мещанского быта⁴.

Иной характер речитативов в опере Мандзо-ни «Доктор Фаустус». Здесь алогичность прояв-

ляется в *осколочности интонаций*, посредством которых дается абрис черта-импрессарио Фительберга. В его ломких, будто рваных фразах, Рыжкин видит пародийное отражение трагедийного интонационного строя Леверкюна и определяет гротесковое скерцо Фительберга как образ «холода», в котором Андриан обязан пребывать по уставу дьявольского договора [13, с. 183].

Особое внимание в исследованиях Рыжкина привлекают *интонации инструментального типа*. Одна из наиболее рельефных – колоратурная рулада, посредством которой в опере Шостаковича огротескованы сразу два персонажа: майор Ковалев и Нос⁵. В их портретах Рыжкин, несмотря на интонационную общность, выявляет различие: в партии встревоженного пропажей Ковалева рулада «приближена к упрощенной стаккатно-хроматической гамме, которая, по всей видимости, должна передавать “взволнованность прерывистого дыхания”» [17, с. 86]. В партии же Носа рулада носит уравновешенный и даже почувствованный характер: «она движется вдвое медленнее – шестнадцатыми; ладово организована трихордами, характерными для новаций рубежа XIX–XX веков. Возникший в трансцендентных ретортах гомункул – Нос – интонирует более душевно – человечно, чем натуральный околочеловек – Ковалев...» [17, с. 86]⁶.

Раздвоение образа Рыжкин видит в конфликтном взаимодействии *двух интонационных сфер: декламационной и распевной*. Во второй сцене А. Локшина из его триптиха («Три сцены») для сопрано и оркестра ученый, характеризуя противоречивые чувства Маргариты (скованное молитвенное состояние, отчаяние, надежду), выявляет, с одной стороны, скорбную напевность, в которую входят интонации вздоха, с другой – нервно-взволнованные повторы одного и того же звука [11, с. 99].

Большую роль в исследовании противоречивого раздвоения в сознании героев играет анализ *микроструктур*, истоки которых у Шнитке Рыжкин видит в микроразработочной и микровариантной технике Берга [12, с. 33]. В кантате «История доктора Фаустуса» Шнитке ученый на основе анализа микротематизма декламационно-речевого склада, противопоставленного обобщенно-типизированному, делает вывод о контрасте крупных планов: личностного и обобщенно-эпического.

Аналогичный принцип микроструктур, основанный на «микроопорах» (термин И. Рыжкина),

ученый находит в текуче-неустойчивом мелосе вышеназванной оперы Мандзони «Доктор Фаустус». Природу такого мелоса Рыжкин объясняет линейным движением автономных горизонталей, допускающим в них «разновременность “микропор”», что затушевывает любую из них и открывает максимальные возможности для диссонансов» [13, с. 179]. Наблюдение это Рыжкин увязывает с замыслом Т. Манна, а затем со стремлением Дж. Мандзони передать атмосферу постоянной тревоженности.

В анализе Девятой симфонии Бетховена (I часть которой посвящена многогранному показу героического образа) Рыжкин, исследуя *группы интонаций, объединенных в мотивы*, выдвигает тезис об интонационной многосоставности тем. Главная партия, построенная по принципу призывного диалога, опирающаяся на разнохарактерные истоки речевого интонирования, вырастает из комплекса интонаций: «героически-сурового утверждения, восклицаний-завов, сплавленными с ритмами поступательного движения – неторопливого и несколько торжественного» [20, с. 131].

Особое внимание в исследованиях Рыжкина уделяется *трансмиссионной (передаточной) функции интонаций*. Яркий пример – ядро напева XIII века *Dies irae*, в котором ученый, прежде всего, выделяет две первые интонации как характерных выразителей минорности: малой секунды и малой терции. В содержащейся в них скорбной образности Рыжкин видит накопление и сохранение еще до кристаллизации классического минорного лада⁷ интонации горестного вздоха «с некоторой омраченностью, драматизацией <...> в данном случае напрашивается (как искомая модель) представление о траурной процессии, связанное с размышлениями о бренности человеческой жизни» [19, с. 62]. В такой интонации Рыжкин выявляет направленность ее содержания «на раскрытие эмоционального смысла образа-мелоса», а также отмечает значение всеобщности, которое выражается «во всех эпохах, во всех музыкально-этнических культурах, во всех жанрах» [9, с. 243]. Таким образом, в трансмиссионности и всеобщности интонаций Рыжкин, в сущности, проясняет их *константное значение* в развитии музыкального сознания⁸.

При разборе музыкального образа на первый план у Рыжкина иногда выступает *метроритмическая сторона*. В «Вальсе-фантазии» и двух ис-

панских увертюрах Глинки («Ночь в Мадриде» и «Арагонская хота») Рыжкин, рассматривая жанровую природу лирических и бытовых танцев, анализирует возвышенные образы. В периодичности движения первого из названных произведений он выявляет их метроритмическую противоречивость. Она возникает между относительной законченностью движения и импульсом к его новому кругу, с помощью чего здесь преодолевается традиционная для вальса квадратность [5, с. 140]. Наблюдения над оригинальной ритмической организацией Вальса-фантазии позволяют Рыжкину сделать два вывода:

– благодаря ритмическому своеобразию, Глинка приподнимает главную тему вальса над его жанрово-бытовыми образцами и придает ей особую трепетность;

– благодаря вуалированию внутренних делений темы на трехтакты и шеститакты, Глинка достигает длительного мелодического развертывания без эмоциональных взрывов [5, с. 141, 142].

При анализе ритмической стороны образа Рыжкин в I части вокального цикла А. Локшина «Три сцены» описывает *специфическую кульминацию* взвинченно-экспрессионистского плана: «Ритмическими средствами достигаются взволнованная прерывистость дыхания, разделенность интонаций; гипнотическое воздействие триолей и «трехдольностей», заостряющих интонационное раскачивание амфибрахия, особое выделение предкульминационных синкоп» [11, с. 99]. Подобную разрушительную стихию музыкального ритма он связывает здесь с особенностями силлабической структуры поэтического текста Гете в переводе Пастернака.

В контрастных образах «Арагонской хоты» Рыжкин во вступлении выделяет возвещающие о празднестве *повелительные и призывные интонации*, а также энергичные, настойчиво повторные мотивы в теме главной партии [см.: 7, с. 127, 130]. Опорой для изучения образно-интонационной сферы здесь является *тембровый анализ* – один из ярких выразителей национального стиля. Тембр, как и интонацию, Рыжкин также рассматривает в плане «*дифференцированного единства*».

В Шестой симфонии Чайковского в качестве такого единства представляется струнная группа, имеющая для центрального образа главенствующее значение. По наблюдению Рыжкина, она передает различные состояния: «от высказывания в «ариозных» интонациях до устремления в сти-

хийном “вихре”» [21, с. 77]. Центром струнной группы во вступлении Рыжкин считает тембр альта – единственного здесь выразителя интонаций скорби. Деревянные же в Шестой симфонии квалифицирует как «вторичный тембровый слой», «захваченный инициативным движением струнных» [21, с. 77]. Эмоционально накаленное звучание медной группы на *ff* Рыжкин соотносит с *перерождением выходящего за свои пределы центрального образа*.

Увязывание образа с воссоздающим его *ритм-тембром* сделано Рыжкиным в анализе адских сил из оперы Шостаковича «Нос». Их частичная легализация происходит в оркестровом Антракте⁹, которым прославляются 1–2 и 3–6 картины оперы, а своего рода бенефис дьявольщины дан в картине «Окраина Петербурга». Рыжкин олицетворяет звучание *ритм-тембров ударно-шумовых в образ адских сил* и тем самым реконструирует своеобразную парадигму негативной трактовки этих инструментов. Для ее обоснования он делает исторический экскурс в сферу первобытной психики, формировавшейся под большим влиянием магических обрядов и колдовства. А затем связывает генезис ударных с их функцией конкретизировать темные глубины человеческого подсознания и запрятаемые в них разрушительные силы.

В интонационном анализе образа немалую роль у Рыжкина играет и *фактура*. В одной из характеристик Наташи из оперы Прокофьева «Война и мир» ученый выявляет доминирующую роль фактуры. Он раскрывает *психологическое состояние* героини, выраженное в навязчивой идее неудавшегося побега (интонационная повторность одной и той же мелодико-ритмической формулы), устанавливает различие интонаций Наташи с Ахросимовой и показывает их общий знаменатель – оркестровое остинато, в котором передается импульсивное дыхание говорящих [16, с. 232].

Замещающую функцию интонации в анализе образа может играть *гармония*. В опере Мандзони «Доктор Фаустус» Рыжкин в сцене обнаружения Леверкюном врача в гробу выделяет фигурационную последовательность двух увеличенных трезвучий. Опираясь на сделанное А.Б. Марксом сравнение звучания этого трезвучия с криками ведьм, Рыжкин связывает семантику данной гармонии с образами дьяволов [13, с. 181].

Образ Рыжкин рассматривает и в соотношении с *формой произведения*. В Девятой симфонии Бетховена, например, строгость и простота

темы Радости, по его наблюдению, соответствуют нормам вариационных форм в музыкальном классицизме [20, с. 139]. Анализ образов в Кантате Шнитке «История доктора Фаустуса», Рыжкин соотносит с *целостной структурой* произведения, применяя для этого метротектоническую теорию Г. Конюса. За основу симметричной конструкции кантаты Рыжкин берет два проведения темы образа Рока (в Прологе и Эпиплоге), а расположенную между ними своеобразную контрастную середину – «вульгаризированную пляску смерти» (терминология И. Рыжкина), которая сопровождает гибель Фауста, рассматривает как фундаментальную опору. Три отмеченные составляющие этой симметричной композиции Рыжкин определяет как рефрен, а остальные структурные блоки – как эпизоды [12, с. 32].

Характеристику образов Рыжкин связывает с *выявлением кульминаций* произведения, что необходимо для осмысления целостной структуры: «На дальнюю зону золотого деления, где начинается “пляска смерти”, приходится апогей драматической кульминации. Ее перигей (субкульминация) – в ближней зоне, на которую приходится бытовой эпизод прогулки “книжной братии”. Кульминация и субкульминация равно отдалены от центральной оси произведения» [6, с. 32]. Здесь Рыжкин при помощи двойного действия «точек золотого сечения» – ближней и дальней – увязывает в единое целое *кристалличность структуры и ее процессуальность*.

В изучении музыкального образа большое значение для Рыжкина также имеет *жанровый анализ*. В «Менуэте» Танеева ученый, рассматривая конфликт между двумя, интонационно связанными образами: аристократии и революционных масс, выявляет контраст в их жанровой характеристике: менуэт, стилизованный под искусство Люлли, Моцарта, и французская танцевальная песня «Ca ira», в основе которой лежит мотив контрданса «Le carillon national» композитора Бекура. На основе такого мотивно-жанрового противопоставления Рыжкин показывает, как с помощью музыкальных образов достигается *историческая конкретность эпохи* [10, с. 69–70]¹⁰.

В центре рыжжинского анализа Кантаты Шнитке «История доктора Фаустуса» – упомянутая ранее пляска смерти, с помощью которой воссоздается облик Злого духа¹¹. В наличии такого образа в кантате ученый усматривает два значения:

– *этическое*: средство не только ополщить образ возлюбленной, но и унижить самого героя, который, как и Артист в Фантастической симфонии Берлиоза, не смог увидеть «в иллюзорном Идеале последующую трансформацию в антиидеал» [12, с. 33];

– *стилевое*: взаимодействие в кантате двух стиливых уровней – возвышенного и низменного, соответствующих «двустильности» (Рыжкин) осмысления тематики Фауста в целом и пушкинского решения, в частности. Подобную двустильность Шнитке, вырастающую на основе образно-интонационно-жанровой драматургии, Рыжкин осмысливает как единый «*метастиль*», свойственный только большим художникам [12, с. 34].

Направленность образно-интонационного анализа Рыжкина на исследование композиторского стиля также проступает в рассмотрении ученым симфонического антракта между IV и V картинами оперы Шостаковича «Катерина Измайлова» (где, по сюжету, совершаются два убийства). Здесь Рыжкин говорит о трагедийной образности, лежащей в сфере неоклассицизма [см.: 15, с. 205].

Исходя из проделанного нами анализа, можно сделать вывод, что Рыжкин исследовал взаимодействие образа и интонации в широком историческом контексте. Интонацию и образ он рассматривал как две стороны единого целого и пользовался им как научной лекалой: интонация – «микроклетка» целостного образа [19, с. 60]. Благодаря такой взаимосвязи содержание произведения раскрывалось с наибольшей достоверностью. Не ставя специальной цели, Рыжкин, тем не менее, раскрыл многообразные связи интонации с образом, среди которых наиболее устойчивые:

– позитивные образы – корневые интонации, вошедшие в музыкальную лексику;

– многоплановый дифференцированный образ – разветвленная мелодия (в чем проявилось осмысление интонации через мелос), полифоническая трактовка интонации (где каждый подголосок является неким оттенком образа), группа интонаций, в том числе, объединенных в мотив или тему;

– характеристичные образы – гротесковые интонации: речитативные (колючие, осколочные, инструментальные) и песенно-романсовые;

– навязчивые идеи и образы – повторность одной и той же интонационной формулы;

– противоречивые психологические образы – конфликтное взаимодействие декламационных и распевных интонаций;

– нервно-взвинченные образы – экстремальные интонации и микротематизм декламационно-речитативного склада;

– симфоническое развитие образа – трансформация одних и тех же интонаций.

Кроме того, исследуя интонацию и образ в их взаимосвязи, Рыжкин рассмотрел этот феномен в соотношении с кульминацией (или кульминациями) произведения, формой и жанром, стилем композитора и его этической концепцией.

В итоге, метод анализа Рыжкина представляется необычайно гибким и пластичным. С помощью этого метода ученый проанализировал широкомасштабный спектр воплощенных в музыке жизненных явлений в их органичной связи, обусловленной *всеобщей трансмиссионной функцией интонации как константной единицы музыки, с помощью которой сохраняются и устойчивые типы образности*.

Примечания

¹ Корневые интонации, согласно И. Рыжкину, – это те, которые входят «в основной “фонд” музыки с древнейших времен до современности включительно» [13, с. 179].

² Здесь скорее не вопросительные реплики, а скорбные, поскольку они строятся на нисходящей секунде вдоха, что и является средством пародии на князя, который не собирается скорбеть в данной ситуации [см.: 16, с. 228].

³ А. Демченко на основе высказываний Шостаковича о фантастическом содержании гоголевского сюжета, изложенного в сугубо реалистических тонах, выявляет в опере «Нос» эффект «фантастического реализма», основанный на принципе «парадоксальности», в котором «композитор усиливает путем сопряжения противоположно направленных векторов: комизм сценического действия – подчеркнуто серьезный тон музыки» [2, с. 342].

⁴ Многие специфические гротесковые приемы, правда в негативном плане, были отмечены Д. Житомирским [см.: 3, с. 33–39].

⁵ А. Демченко считает, что в характеристике Ковалева гротеск носит натуралистический характер с душком открытого физиологизма: «экспонирование главного героя начинается с его пробуждения. Утренние “отправления” смакуются в мельчайших подробностях и с завидной изобретательностью: Ковалев 14 раз произносит свое “брр” во всевозможных вариантах интонирования,

а разного рода инструментальные уподобления зевоте, откашливанию и сморканию передаются у солирующих контрафагота, тромбона и скрипки форшлагами, *glissando*, флажолетами» [2, с. 343].

⁶ С. Слонимский, анализируя обе оперы Шостаковича («Нос» и «Катерину Измайлову») как трагикомедии, видит двуплановость в тесном взаимодействии откровенно трагичного и внешне комичного [22, с. 310].

⁷ Как отмечает Ю. Холопов, секвенция *Dies irae* написана в модально-переменном гиподорийском ладу [24, с. 51].

⁸ Наблюдения И. Рыжкина о константном значении интонаций-образов представляются естественным дополнением к учению Ю. Холопова об изменяющемся и неизменном в эволюции музыкального мышления, где в качестве устойчивых выделяются: звуковые элементы, их выразительные и конструктивные свойства, связи элементов и вытекающие отсюда их функции, а также целостная система отношений и значений [23, с. 68].

⁹ Более ранний пример осмысления оркестрового антракта в плане адской образности – анализ симфонического антракта Рыжковым в опере Шостаковича «Катерина Измайлова» [см.: 15, с. 205].

¹⁰ Б. Яворский отмечал здесь еще и разностильность (иначе – полистилистику) в создании образов [25, с. 187].

¹¹ Этот образ хищной женщины в истории Фауста фактически оказывается наследником традиционного, связанного с трансформацией лика возлюбленной в симфонии Берлиоза или даже с обликом листовской Маргариты, о котором Асафьев писал так: «Обаятельно нежный, хрупкий привлекательный образ девушки (далеко не простушки!) проносится перед слушателем. Вероятно, такой девичий облик принимал дьявол, когда хотел искусить подвижников, и таких же идеально невинных соблазнительниц воспевала французская пасторальная лирика» [1, с. 39].

Библиографический список

1. Глебов И. Франц Лист. Опыт характеристики. – Петроград, 1922.
2. Демченко А. «Нос» как репрезентант русского авангарда начала XX века // Д.Д. Шостаковичу посвящается... К 100-летию со дня рождения композитора / Автор проекта, ред.-сост. Е. Долинская. – М., 2007. – С. 335–348.
3. Житомирский Д. «Нос» – опера Шостаковича // Пролетарский музыкант. – 1929. – №7–8. – С. 33–39.

4. Кремлев Ю. Интонация и образ в музыке // Интонация и музыкальный образ / Под общ. ред. Б. Ярустовского. – М., 1965. – С. 35–52.

5. Рыжкин И. Вальс-фантазия // Сообщения Института истории искусств. – М., 1959. – №15. – С. 115–157.

6. Рыжкин И. Взаимоотношение образов в музыкальном произведении и классификация так называемых музыкальных форм – композиционно-структурных типов // Вопросы музыкознания. Вып. II / Ред. А. Оголевец. – М., 1955. – С. 201–245.

7. Рыжкин И. Испанские увертюры Глинки // М.И. Глинка. Ст. и иссл. / Под ред. Е. Гордеевой. – М., 1958. – С. 95–155.

8. Рыжкин И. Конкретность и обобщенность музыкального образа // Вопросы музыкознания. Ежегодник. Вып. II / Ред. А. Оголевец. – М., 1956. – С. 229–252.

9. Рыжкин И. Логические ступени истории музыкального искусства // Процессы музыкального творчества. Вып. 5. Сб. тр. №160 / РАМ им. Гнесиных. – М., 2002. – С. 233–250.

10. Рыжкин И. «Менуэт» Танеева. (О художественном образе) // Советская музыка. – 1934. – №4. – С. 62–75.

11. Рыжкин И. Музыкальная «фаустиана» XX века // Советская музыка. – 1990. – №1. – С. 97–102.

12. Рыжкин И. Музыкальная «фаустиана» XX века // Советская музыка. – 1990. – №2. – С. 31–35.

13. Рыжкин И. Новая опера на фаустовскую тему: «Доктор Фаустус» Дж. Мандзони // Гетевские чтения. 1993 / Под ред. С. Тураева. – М., 1994. – С. 175–185.

14. Рыжкин И. «Нос» – опера Шостаковича и повесть Гоголя. (К новым аспектам рассмотрения) // Шостакович. Проблемы стиля / РАМ им. Гнесиных. – М., 2003. – С. 53–75.

15. Рыжкин И. Опера // История русской советской музыки. Т. 2. 1935–1941. – М., 1959. – С. 196–296.

16. Рыжкин И. Опера // История русской советской музыки. Т. 3. – 1941–1945. – М., 1959. – С. 210–272.

17. Рыжкин И. О сущности оперы «Нос». От показа в 1929 году к предшествующему и последующему // Музыкальная академия. – 1997. – №1. – С. 83–95.

18. Рыжкин И. Первый опыт Глинки в жанре симфонии – симфония В-дур // Сообщения Института истории искусств. Музыка. – М., 1956. – №9. – С. 101–113.

19. Рыжский И. Перерастание интонаций в мелос // Музыкальное искусство. Исполнительство. Педагогика. Музыкознание. Сб. ст. / Отв. ред. М. Скребкова-Филатова. – М., 2004. – С. 58–63.

20. Рыжский И. Сюжетная драматургия бетховенского симфонизма (пятая и девятая симфония) // Бетховен. Сб. ст. / Ред.-сост. Н. Фишман. Вып. II. – М., 1972. – С. 101–160.

21. Рыжский И. Шестая симфония Чайковского // Советская музыка. – 1946. – №1. – С. 70–83.

22. Слонимский С. Заметки о симфониях и операх Шостаковича (эссе в двухчастной форме) // Д.Д. Шостаковичу посвящается... К 100-летию со дня рождения композитора / Автор проекта Е. До-

линская. – М., 2007. – С. 301–310.

23. Холопов Ю. Изменяющееся и неизменное в эволюции музыкального мышления // Проблемы традиции и новаторства в современной музыке. – М., 1982. – С. 52–104.

24. Холопов Ю. Практические рекомендации к определению лада в старинной музыке // Гармония: проблемы науки и методики. Сб. ст. / Ред.-сост. Э. Стручалина. Вып. 1. – Ростов-на-Дону, 2002. – С. 39–84.

25. Яворский Б. Воспоминания о Сергее Ивановиче Танееве // Б. Яворский. Избранное. Письма. Воспоминания / Классика. Русское музыкознание XX века. – М., 2008. – С. 155–281.

УДК 78

Л.В. Малацай

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ НОВОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ДУХОВНО-МУЗЫКАЛЬНЫХ КОМПОЗИЦИЯХ А.В. НИКОЛЬСКОГО

В статье впервые изложены результаты целостного анализа духовно-музыкального наследия композитора, которое большей частью было издано в дореволюционный период и представляет собой библиографическую редкость, а отдельные композиции сохранились только в рукописном варианте в архивном фонде. Применяя сравнительно-сопоставительный метод исследования, автор приходит к выводу, что Никольский создавал свои произведения в русле традиций Нового направления в русской церковной музыке, используя при этом собственные приемы и методы музыкального прочтения литургического текста.

Ключевые слова: А.В. Никольский, Новое направление, духовные песнопения, древний распев, народно-песенное многоголосие, стилистические тенденции.

Александр Васильевич Никольский (1874–1943) вошел в историю отечественной музыкальной культуры как композитор, церковно-музыкальный деятель, пропагандист идей Нового направления, исследователь, педагог, публицист, этнограф. В этом человеке удивительным образом соединились глубокое знание религиозной жизни и талант музыканта. Он родился в семье священника, с детских лет помогал отцу в совершении богослужения. Блестящее окончание духовного училища, а затем духовной семинарии сулило ему путь священнослужителя. Однако стремление к музыкальной деятельности взяло верх. В 1894 г. он поступил сверхштатным певчим в Московский Синодальный хор и в 1897 г. закончил экстерном регентские курсы для взрослых певчих при хоре. В этом же году был принят в Московскую консерваторию по классу теории композиции к С.И. Танееву, в 1900 г. перешел в музыкально-драматическое училище Московского филармони-

ческого общества в класс композиции к А.А. Ильинскому и в класс симфонического дирижирования к В. Кессу, в 1902 г. – закончил училище со званием свободного художника по теории композиции.

Вся дальнейшая деятельность Никольского, несомненно, способствовала расцвету русской хоровой церковной культуры. Творческое наследие композитора масштабно и разнообразно. Он – автор более 400 музыкальных сочинений и обработок, большую часть которых составляют духовные композиции. Им написано около 80 статей для разных журналов. Из неизданных учебников и учебных пособий Никольского весьма ценными являются «Формы русского церковного пения» и «Теория народной песни» (в 4-х частях с изложением основ народной песни по ладу, ритму, гармонии и форме).

Московская школа Нового направления, сформировавшаяся в конце XIX века распространением своих идей и непосредственно произведе-

ний в значительной мере обязана кропотливой и разносторонней деятельности Никольского. Именно благодаря проводимым им летним регентско-учительским курсам, съездам регентов и других хоровых деятелей, его научным трудам, работе в Наблюдательном совете при Синодальном училище идеи и замыслы авторов Нового направления стали доступны широкому кругу тружеников на поприще хорового церковного пения.

Композиторы – представители Нового направления, «исповедовавшие идею возвращения русской духовной музыки к национальным истокам» [7, с. 637], избирали разные пути и средства воплощения этой идеи в своих произведениях. Никольский, как и другие, обращался к истокам церковного пения на Руси – древним распевам. При создании оригинальных произведений и обработке распевов композитор использовал характерные приемы русского народно-песенного многоголосия. Музыкальный язык большинства «свободных» духовных сочинений Никольского соответствовал требованиям церковного стиля, как он понимался в ту эпоху.

Никольский был убежден, что в «реставрировании и воскрешении старины есть свой особый художественный интерес» [3, с. 4], поэтому в качестве основы духовных композиций он использовал разные виды древних распевов: знаменный, киевский, греческий и другие. Многоголосные формы обработки распевов композитором отмечены исключительным богатством. На их основе созданы богослужебные циклы: ор. 35 – Песнопения Страстной седмицы, ор. 37 – Песнопения Святой Пасхи, духовные концерты, опусы, объединяющие однородные в жанровом отношении песнопения: ор. 46 – Каноны, ор. 47 – Литийные стихиры.

В статье «Мелодическое пение по обиходу» Никольский отмечал: «Следует твердо выучить киевский распев, как наиболее мелодичный, близкий к общепринятому, и им распевать все стихиры службы» [2, с. 233]. В основу праздничных Литийных стихир (ор. 47) им были положены мелодии разных гласов киевского распева. В этой же статье, указывая на важный и строгий стиль, присущий мелодиям знаменного распева, автор рекомендовал распевать им догматики, так как дух знаменного распева «наиболее соответствует догматическому содержанию богородичных». Воплощением этой идеи стало создание композитором 4-х догматиков знаменного распева, составивших ор. 48.

Для песнопений, вошедших в ор. 7, Никольский также в качестве основы музыкальной ткани использовал мелодии знаменного распева. Исследователь осмогласных распевов И.И. Вознесенский указывал: «Знаменный распев, имеющий в своем характере торжественный и часто печальный оттенок, естественно усвоен богослужениями во дни скорби, поста и покаяния» [1, с. 23]. Все песнопения ор. 7 предназначены для богослужений в дни Великого поста. Композиция «Слава в вышних Богу» (ор. 4) – три стихиры на Рождество Христово, соединенные, по определению автора, в «форме концерта», – также основана на мелодиях знаменного распева. Надо учесть, что Никольскому не раз приходилось слышать высказывания относительно невыразительности мелодий знаменного распева. В частности, К.Н. Шведов утверждал: «Знаменный распев иногда грешит против принципа художественности церковных сочинений. <...> Этот распев, не смотря на все свои великие достоинства, все-таки не вполне удовлетворяет принципам народности и художественности церковной музыки и относиться к нему нужно, хотя и с любовью, но не так уже бесшабашно и бесконтрольно восторженно» [8, с. 30]. На примере композиции «Слава в вышних Богу» Никольский ярко продемонстрировал богатые возможности знаменных мелодий.

Характеризуя греческий распев, А.В. Преображенский писал: «Греческий распев <...> отличается празднично-торжественным настроением, живостью радостного религиозного чувства и выразительностью» [5, с. 14]. Обработки греческого распева Никольского представляют наиболее торжественные песнопения служб: «Благословен еси, Господи... Ангельский собор» (ор. 26, № 6), «Достойно есть» (ор. 31, № 12), «Херувимская песнь» (ор. 45, № 1).

Свои духовные композиции с использованием мелодий древних распевов Никольский называл переложениями, однако в данном случае более справедливо применять термин «обработка», поскольку, по определению самого же Никольского, именно в обработках при точном воспроизведении мелодии отдельные ее части могут находиться сначала в одном, затем в другом голосе. Издания некоторых обработок распевов имеют авторские ремарки, в которых прослеживается местонахождение распева в партитуре. Так, например, I часть «Слава в вышних Богу» (ор. 4), содержит ремарку: «Мелодия 1–11 так-

тов – в дисканте, 12–25 – в теноре, 26–38 – в дисканте 39–42 – альте, с 43 до конца в дисканте» [4, с. 2]. Иногда над хоровой партией, исполняющей распев, ставилась пометка *C. f.* (*Cantus fitmus*), то есть основная мелодия, а рядом выписывалось указание относительно характера звуковедения: *marcato* или «выделяя».

Многоголосное оформление распевов у Никольского имеет следующие характерные особенности:

- мелодическое развитие голосов преобладает над гармонической вертикалью: в мелодических линиях присутствует витиеватая распевность, продиктованная используемым в обработке одноголосным первоисточником, то есть каждый из сопровождающих голосов имеет самостоятельную мелодическую линию;

- в каденциях, как это наблюдается и в народно-песенном многоголосии, мелодические линии часто сходятся в унисон, квинту, октаву;

- для гармонического языка характерна параллельная переменность, возникающая из мерцающей диатоники на фоне побочных ступеней, приоритетно также использование плагальных оборотов.

Музыкальный язык оригинальных духовных произведений Никольского также часто связан с распевностью: характерны несимметричный ритм, отсутствие тактов, подчинение музыкального развития просодии текста. Мелодии многих оригинальных сочинений Никольского по своему строению близки древним распевам: преобладает поступенный тип движения мелодии, изредка применяются терцовые ходы.

В качестве примера обратимся к песнопениям, входящим в ор. 7 под номером один. Это песнопения, исполняемые в подготовительные к Великому посту недели и в дни Великого поста. Первый номер содержит песнопение «Покаяния отвержи ми двери»: а) переложение знаменного распева и б) свободное сочинение на этот же текст.

Свободное сочинение композитора (ор. 7, №1 б)) демонстрирует иной в сравнении с переложениями распевов тип композиторского мышления. Здесь гармоническое начало выдвигается на передний план – гармоническая вертикаль обозначена фактурно собранными в едином ритмическом движении аккордами. В авторской композиции в сравнении с переложением следует отметить наличие, условно говоря, «концертных» приемов. Например, окончание фразы «утреннюю бо дух мой ко храму святому Твоему» обозначено

сменой лада на светлый мажор, восходящей мелодической интонацией, усилением динамики. Слова «храм носяй телесный...» выделены декламационно при помощи акцентов на каждом слоге.

В то же время композитор не забывает о древних распевах. Так, припев «Слава...», с которого начинается песнопение, изложен октавным унисоном в несимметричном размере. Для ладовой основы припева характерна параллельная переменность, многоопорность – вначале на *g*, затем на *e*, квартовый нисходящий ход в конце *a-e* представляет собой каденцию плагального типа. Мелодия верхнего голоса движется поступенно, иногда встречаются ходы на терцию, широкие скачки на кварту или квинту встречаются только в конце или на границе фраз. Композитор использует также традиционные для древних распевов внутрислоговые распевы.

Разделяя идею С.В. Смоленского и А.Д. Касталея идею о родстве принципов организации многоголосной ткани в народной песне и в ранних формах русского многоголосия, Никольский воплотил эту идею как в своих обработках, так и в свободных композициях. В частности, композитор применял унисонное изложение с последующим расщеплением голосов, нередко использовал прием сведения всех хоровых партий в унисон в конце фразы или произведения. Например, октавным унисоном хора *tutti* начинается произведение «Благослови душе моя Господа» из Всенощного бдения (ор. 26), на словах «душе моя» происходит расщепление унисона в хоровых партиях, при этом крайние звуки аккорда образуют квартдециму. В конце фразы, на слове «Господа», весь хор вновь сходит в октавный унисон.

В многоголосной обработке догматика 1-го гласа «Всемирную славу» (ор. 48) мелодия оригинала модулирует из голоса в голос чаще на границе строк, реже – внутри. В фактурном решении использованы дублировки – в терцию (4, 12, 16 и 20-я строки, в партии тенора), в октаву (8-я – сопрано и альт, 17 и 18-я – сопрано и I тенор), а также одновременно в терцию и октаву (11-я – сопрано и тенора). Гармония насыщается мелодическими элементами распева. Яркий пример – имитационное проведение партий баса на фоне выдержанного октавного унисона попевок, предварительно секвенционно повторенной в 8-й строке мелодии распева.

Подражание народно-песенным образцам наблюдается не только на уровне многоголосно-

го оформления мелодии, но и при создании самих мелодий. Так, рефрен гимна «Свете тихий» из Всенощного бдения (ор. 26) – зерно художественного образа, дающее основной эмоциональный настрой всему песнопению. Определяя его символическое значение, С.А. Рукова назвала гимн «церковной колыбельной», которую поют «новорожденному, но еще не явленному открытому миру Младенцу Иисусу Христу» [6, с. 69]. Художественный образ органически впитал в себя задушевную мелодику протяжной народной песни, интимно-сердечную проникновенность и теплоту материнской колыбельной.

Одной из наиболее характерных черт музыкального языка композитора является использование органнх пунктов в разных голосах. Прокимен «Положил еси на главах их венцы» из Венчания (ор. 41) – весь, за исключением последних 4-х тактов, построен на трех фигурированных органнх пунктах в басу, в начале – тоническом, затем – субдоминантовом и в конце – доминантовом. В концерте «Да воскреснет Бог» (ор. 24, №2), написанном на текст пасхальных стихир, также часто встречаются доминантовые органнх пункты, на которых возникают колористические наложения функционально по-разному окрашенных аккордов.

Отдельные приемы народно-песенной полифонии встречаются в духовных концертах Никольского, где в целом стиль иной, чем в переложениях и обработках, отмеченный свободой в выборе средств из сфер как духовного творчества, так и профессиональной музыки в целом. Так, например, в ликующем финале полифонического концерта «Доколе Господи» (ор. 24, №1) первая тема звучит в увеличении с передачей ее из голоса в голос. Этот прием, называемый мелодическим перехватом, в полифонии встречается крайне редко, он заимствован Никольским из русского народно-песенного многоголосия.

Анализ стилистических закономерностей духовных произведений Никольского позволяет сделать следующие выводы. Для раннего и среднего периодов творчества композитора (от начала века до 1917 г.), когда все представители Московской школы Нового направления были едины в стремлении возродить истинно русский стиль духовной композиции, характерно использование Никольским в качестве основы музыкальной ткани древних церковных распевов, забота о церковности стиля оригинальных духовных произведений и обработок распевов, употребление среднего уровня

динамической организации, широкое применение приемов русского народно-песенного многоголосия. В позднем, послереволюционном периоде творчества Никольского наблюдается тенденция к драматизации образной сферы сочинений, поиск самостоятельных путей создания произведений, обретение собственного оригинального «лица» при несомненной опоре на многовековые традиции русской духовной музыки.

Анализ гармонии духовных сочинений композитора привел к следующим выводам:

1. При ведущей роли тонального принципа организации звуковысотной ткани в отдельных фрагментах можно обнаружить действие модальности, что проявляется в постоянной смене опор внутри ладовых структур (многоопорность).

2. В гармонических оборотах наблюдается заметное усиление роли плагальности, широко применяются трезвучия побочных ступеней, создавая эффект мерцающей параллельной переменности.

3. В результате активной мелодизации голосов возникают созвучия нетерцовых структуры, часто встречаются условные формы аккорда (интервалы – терция, кварта, квинта, септима).

Таким образом, при выборе приемов и средств для создания духовных произведений и переложений композитор опирался на те же принципы, что и другие представители Московской школы Нового направления.

Библиографический список

1. *Вознесенский И.* Осмогласные роспевы трех последних веков православной церкви. Вып. 1-й. Киевский роспев и дневные стихирные напевы на «Господи воззвах» – Киев: Тип. С.В. Кульженко, 1888. – 148 с.
2. *Никольский А.В.* Мелодическое пение по обиходу // Пензенские епархиальные ведомости. – 1897. – №7. – С. 228–234.
3. *Никольский А.В.* Напев Пасхального тропаря в его подлинной редакции и обработке // Хоровое и регентское дело. – 1912. – №1. – С. 1–10.
4. *Никольский А.В.* Слава в вышних Богу. – М.: П. Юргенсон, б/г. – 12 с.
5. *Преображенский А.В.* Краткий очерк истории церковного пения в России // Русская музыкальная газета. Приложение № 1. – 1907. – 39 с.
6. *Рукова С.А.* Беседы по церковному пению со сборником нотных приложений: Учебное пособие. – М.: Изд-во Московской Патриархии, РОПО «Древо добра», 1999. – 240 с.

7. Русская духовная музыка в документах и материалах. Т. 1. Синодальный хор и училище церковного пения / С.Г. Зверева, Н.И. Кабанова, А.А. Наумов, М.П. Рахманова. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 688 с.

8. Труды Первого Всероссийского Съезда регентов церковных хоров и деятелей по церковному пению. – М.: Издание общества взаимопомощи регентов церковных хоров, 1908. – 97 с.

УДК 008

М.С. Ситова

МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЕ ОБЩЕСТВО. ЕГО ХАРАКТЕРИСТИКИ И СПОСОБЫ ДОСТИЖЕНИЯ

Автор формулирует определение и обозначает характеристики современного «мультикультурного общества», доказывает, что диалоговое изучение культурных кодов в подобном обществе является гарантией мирного сосуществования. Одним из культурных кодов предлагается считать юмористическую парадигму, обладающую лингвокультурной спецификой.

Ключевые слова: мультикультурное общество, культурный код, юмористическая парадигма, диалог культур, либеральный мультикультурализм.

В современном мире межкультурное общение становится необходимостью. Торговля, туризм, международный диалог ученых и деятелей искусства, мобильность квалифицированных специалистов и миграция приводят к тому, что во многих странах мира проживает значительное число людей, принадлежащих к другим культурам. Некоторые общества сегодня можно назвать многообразными в культурном плане потому, что они открыты внешнему миру: представители любых народностей – журналисты, бизнесмены, политические деятели – имеют возможность приехать на данную территорию и остаться здесь. Яркими примерами служат США, большая часть Западной Европы (Германия, Франция, Эстония), Россия.

Часто подобные общества называют мультикультурными. «Мультикультурный», «мультикультурализм», «мультикультурные общества», «мультикультурность» – это недавно сложившиеся обозначения феномена, имеющего древнее происхождение. Известными специалистами по проблемам мультикультурализма являются: Ф. Барт, В. Малахов, П. Бегер, С. Хантингтон, М. Контос, С.Г. Терминасова, Ч. Тейлор и другие [5; 8; 10; 12]. Часто понятия «многокультурный», «мультикультурный», «поликультурный» используются как синонимы. Первая часть этих слов обозначает одно и то же – «много», но имеет разное происхождение – русское, греческое, латинское. Мы будем придерживаться терминов «мультикультурный» («мультикультуральный»),

«мультикультурализм», так как они связаны с понятием «многоэтничность» (полиэтничность). Но, в отличие от термина «полиэтничность», термин «мультикультурализм» олицетворяет не только этническое, но и культурное многообразие, а также вбирает в себя такое понятие либерализма. Сегодня понятие «мультикультурализм», «мультикультурное общество» часто встречаются в мировой научной и общественно-политической литературе. Несмотря на это многие ученые вкладывают в них разное содержание, по-разному объясняют сами термины. Задачей нашей статьи является вывести конкретное определение «мультикультурного общества», а также представить его характеристики.

Происхождение и сущность понятий «мультикультурализм» и «мультикультурное общество»

Согласно исследованиям Г. Терборна, термин «мультикультурализм» возник в Канаде в 1960-е годы. Г. Тербонт пишет, что официальное политическое признание термин получил в 1971 году, тем не менее, он не упоминается ни в Австралийской энциклопедии (1983), ни в Американской энциклопедии (Encyclopedia Americana) (1979). Также его нет в 15-м издании Британской энциклопедии (1986), в Шведской национальной энциклопедии (1994) термин «multikultur» относится исключительно к сельскому хозяйству. И только в Большом энциклопедическом словаре Larousse (1984–1986) термин упоминается без

словарной статьи, а в 19-м издании Немецкой энциклопедии Брокгауза (1991) толкуется достаточно подробно [7, с. 51]. Таким образом, мы можем заключить, что понятие «мультикультурализм» стало широко употребляться только в последние десятилетия, а, значит, является достаточно молодым и не до конца изученным.

Еще более сложная ситуация наблюдается с ключевым термином нашей статьи «мультикультурное общество». Согласно исследованиям ученых, словосочетание впервые было использовано в Швейцарии в 1957 году [2, с. 21]. Приведем ниже несколько определений данного явления.

«Мультикультурное общество – это социальный и политический термин, состоящий в том, что вследствие всеобщей миграции все больше людей с различными культурными мировоззрениями, индивидуальными представлениями о ценностях, вероисповеданием, этническим происхождением и языком общения живут одним обществом, где взаимное уважение, признание культурных различий является основополагающим принципом и политической задачей» [14].

«Мультикультурное общество – по официальной эстонской версии, многонациональное общество, существующее и функционирующее при условии доминанты эстонской культуры» [6, с. 416].

«Индивиды будут свободно действовать согласно нормам и ценностям своей этнической группы так долго, пока они не столкнутся с подавляющими национальными идеализированными ценностями, такими как справедливость, равенство, человеческое достоинство» [12, с. 67].

«Мультикультурное общество – это лишь другое слово для многообразия и неоднородности современных обществ, которые хотят быть открытыми. Это означает так же, что мультикультурное общество есть и будет обществом конфликтным» [9, с. 26].

«Мультикультурное общество – общество, в котором живут люди различного происхождения, национальностей, разных языков, религий, этний. В идеале стремятся не к ассимиляции, а к уважению и терпимости по отношению к другим культурам» [2, с. 21].

Расплывчатость приведенных определений, их эмоциональная окрашенность и отсутствие единства позволяет нам утверждать, что становление данного понятия завершено не до конца, о чем, в частности, свидетельствует теория немецкого социолога Франц-Олаф Радтке. Он выделил

четыре типа мультикультурного дискурса, а также четыре позиции, в зависимости от которых понимается концепт «межкультурное общество»: «социально-педагогический», «кулинарно-цинический», «реактивно-фундаменталистский» и «прагматически-хозяйственный» типы [5, с. 7]. Здесь мы согласимся с мнением В. Малахова, который основательно доказал, что последний из названных подходов вряд ли можно считать самостоятельным типом дискурса. Его приверженцами являются представители крупного капитала и менеджмента, которым миграция экономически выгодна [5, с. 7].

Кратко представим три оставшихся типа. Первый тип дискурса Радтке называет «социально-педагогическим» мультикультурализмом. Представители этого типа – работники социальной сферы – понимают под мультикультурализмом мирное сосуществование различных этнических и религиозных сообществ, каждое из которых является носителем особой культуры. «Кулинарно-циническую» форму мультикультуралистского дискурса поддерживается в среде интеллигенции и в средствах массовой информации. Представители этих частей общества принимают культурные различия, но при этом отказываются от изменений существующего порядка течения жизни. «Фундаменталистскую» форму мультикультурализма представляют лидеры этнических меньшинств. Они предлагают полностью отказаться от ценностей и норм, сложившихся в современном обществе.

Таким образом, для определений понятия «мультикультурное общество» характерна многогранность, обусловленная отсутствием согласия в среде ученых. Чтобы в одном определении максимально охватить все стороны изучаемого явления, мы считаем, что его необходимо структурировать и предлагаем следующую трактовку. Мультикультурное общество:

- складывается из представителей нескольких лингвокультурных обществ (современные общества Германии, США, России);

- не принуждает представителей других культур отказываться от своих традиций (Ярким примером абсолютной антимультикультурности является недавнее запрещение мусульманских минаретов в Швеции);

- побуждает к взаимному изучению культурных традиций и ценностей, обеспечивает диалог культур (проведение межкультурных тренингов, международных конференций).

Следует так же заметить, что мультикультурным обществом можно назвать только такое общество, ключевым принципом которого является не концепция «плавильного котла» (англ. *melting pot*), а требование параллельного существования культур в целях взаимного сохранения культур. Подобное общество не является утопией и «киллюзией интеллектуалов» (Г. Шмидт) [15]. Чтобы его достигнуть, необходимо подробнее остановиться на третьей, самой важной, из приведенных нами характеристик мультикультурного общества.

Изучение культурных кодов – путь к «идеальному» мультикультурному обществу

Когда в рамках одного общества сосуществуют люди с разными культурными традициями, несомненно, необходимо решить ряд проблем, чтобы обеспечить создание ясных правил для представителей разных культур. Одним из возможных способов решения этих вопросов является сформулированная Чандреном Кукатасом концепция либерального мультикультурализма [16]. Он считает, что необходимо распахнуть двери для всех, кто хочет стать членом принимающего общества, а степень ассимиляции должна определяться желанием и способностью каждого отдельного индивида. Мультикультурное общество, построенное по принципам классического либерализма, может содержать и ряд нелиберальных составляющих. Тем не менее, оно не будет пытаться ни изгнать, ни ассимилировать эти элементы – оно просто будет относиться к ним терпимо. Мы согласимся с теорией Кукатаса, дополнив ее лишь одним: общество должно относиться терпимо к представителям иной лингвокультурной общности, но в то же время создавать все условия для взаимного изучения культурных традиций и культурных кодов представителями разных культур.

Прежде чем говорить о культурных кодах, следует определиться с одним из фундаментальных и необходимых для рассмотрения понятий – культурой. На сегодняшний день существует множество подходов к определению этого явления. В данном контексте нам наиболее близка информационно-семиотическая теория культуры, детально разработанная А.С. Карминым. Согласно этому подходу, культура понимается как «фактор, определяющий специфику человеческого образа жизни в отличие от природного образа

жизни животных. Культура возникает благодаря тому, что разум человека дает ему возможность особыми, неизвестными природе способами добывать, накапливать, обрабатывать и использовать информацию. Эти способы связаны с созданием специальных знаковых средств, с помощью которых информация кодируется и транслируется в социуме. Таким образом, человек живет в созданной им самим информационной среде – в мире предметов и явлений, являющихся знаками, в которых закодирована разнообразная информация. Эта среда и есть культура» [3, с. 17]. Такое понимание культуры позволяет понять явление культурного кода, речь о котором пойдет далее.

Код обнаруживается тогда, когда различные феномены сравниваются между собой и сводятся в единую систему. Поэтому код строится как «система смысловых признаков» [11, т. 1, с. 308]. Код – это некая модель правила формирования ряда конкретных сообщений. Код позволяет проникнуть на смысловой уровень культуры, без знания кода культурный текст окажется закрытым, непонятным.

Таким образом, всю культуру можно представить как систему кодов, через которые передается информация о социальной жизни и ценностях определенной культуры и через которые происходит осознание культуры. Для определения этого явления мы будем использовать термин Н. Букиной: «Культурный код – это информация, позволяющая идентифицировать культуру» [1, с. 56].

Одним из таких культурных кодов является юмор. Первой реакцией человека на представителя другой лингвокультурной общности часто является бессознательный страх. Причину можно сформулировать просто: он не такой как я, он не придерживается моих норм и ценностей, он «чужой». Смех – это врожденный и бессознательный метакоммуникативный сигнал игры, но не всякой, а особой негативистской игры – «нарушение понарошку» [4, с. 22]. Согласно исследованиям А.Г. Козинцева, смех позволяет человеку временно и коллективно блокировать речь, прервать культурно-обусловленное действие и вообще «отменить» культуру. Тогда наступает освобождение от норм и связанного с ними напряжения [4, с. 35]. Очевидна роль смеха как универсального освободителя, поэтому юмор при мультикультурном общении помогает преодолеть этот страх посредством расслабления и временного «освобождения от норм». Если юмористический

код был раскрыт и вызвал смех, то представителя другой культуры могут начать воспринимать не как «чужого», а как «другого». Это является первой предпосылкой к диалогу культур. Достижение взаимопонимания в области юмора и изучение юмора как культурного кода являются первыми шагами на пути к настоящему мультикультурному обществу.

Именно поэтому юмор в значении культурного кода приобретает значение фактора консолидации и сплочения, преодоления тенденции изоляционизма. А также способствует выработке диалогового национально-этнического самосознания и чувства причастности к историческому процессу у участников мультикультурного взаимодействия.

Библиографический список

1. Букина Н.В. Культурные коды как элемент пространства культуры // Ломоносов. – 2007. – С. 43–56.
2. Ваулина Л., Штоль Ф., Штрассер Г. Понятия и значения. – Кострома: Лаборатория межкультурных исследований, 2006. – С. 1–22.
3. Кармин А. Философия культуры в информационном обществе: проблемы и перспективы // Вопросы философии. – 2006. – №2. – С. 17–19.
4. Козинцев А.Г. Смех: истоки и функции. – СПб: Наука, 2002. – 223 с.
5. Малахов В. Культурный плюрализм versus мультикультурализм // Скромное обаяние расизма и другие статьи. – 2001. – С. 4–8.
6. Политический словарь / Под ред. Г. Александрова, В. Гальянова, Н. Рубинштейна. – М.: Госиздат политической литературы, 1997.
7. Терборн Г. Мультикультурные общества // Социологическое обозрение. – 2001. – №1. – С. 50–67.
8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
9. Ушанова И.А. Глобализация и мультикультурализм: пути развития // Вестник Новгородского гос. ун-та. – 2004. – №27. – С. 26–34.
10. Бергер П., Хантингтон С. Многоликая глобализация. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 379 с.
11. Штомпель Л.А. Время как код культуры // Фундаментальные проблемы культуры. – СПб.: Алетейя, 2008. – С. 308–317.
12. Dilg M. Race and Culture in the Classroom. Teaching and Learning through Multicultural Education. – New York: Teachers College Press, 1999. – 120 с.
13. Taylor Ch. Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition. – New York: Princeton University Press, 1994. – 245 с.
14. <http://www.brockhaus.de/brockhaus/enzyklopaedie/30baende/online.php>.
15. http://www.presseportal.de/pm/9377/548451/die_zeit/
16. <http://www.inliberty.ru/library/study/327/>

УДК 7.01

Е.С. Чичканов

ИНТЕРАКТИВНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ

Интерактивность, как результат конструктивного осмысления технических возможностей современной культуры, выступает в пределах медиапространства новым средством художественной выразительности, активным участником креативного процесса преобразования традиционных средств. На основе анализа теории и практики проникновения цифровых технологий в сферу искусства в статье раскрывается сущность интерактивной художественной коммуникации, бытование интерактивности в различных областях – от виртуальных миров компьютерных игр до кинопроизведений.

Ключевые слова: виртуальная реальность, интерактивность, мультимедийные произведения, цифровые технологии.

Современный тип информационной культуры, компьютерные технологии предложили новое пространство для творчества – не только как поле для многовариантных форм демонстрации произведения, но и как «площадку» для активной деятельности. Речь идет об интерактивном медиа-искусстве, о

синергии классических художественных приемов и технической составляющей нынешнего искусства, о характере взаимоотношений традиционных и вновь появляющихся средств художественной выразительности. Позиция зрителя принципиально изменилась – теперь он не просто пассивный реципиент, он – интерпретатор и соавтор

мультимедийного произведения. Данные процессы напрямую связаны с формированием теории и практики работы с системами виртуальной реальности.

Определение интерактивности как средства художественной выразительности в современном искусстве неоднозначно, его трактовка варьируется в зависимости от поставленных творческих задач. В случае с интерактивными инсталляциями под интерактивностью понимают взаимодействие художественного произведения с реципиентом посредством физического контакта с частями инсталляции; в случае интерактивных мультимедиа-приложений – это непосредственное участие реципиента в функционировании программы и на уровне физического взаимодействия с инструментами управления («контроллерами»), и в информационном обмене с компьютерной программой для модификации и индивидуализации контента. При этом создается новый вид взаимоотношений с интерактивным произведением, когда реципиент становится «интернавтом» [4] – непосредственным участником двустороннего взаимодействия, вследствие которого меняются художественно-эстетические параметры произведения.

Эволюция художественной активности, приведшая к появлению «интерактивности» в ее нынешнем понимании – отражение общекультурной тенденции: переноса акцента с результата творческой деятельности на процесс создания артефакта. Это важный момент для понимания сущности интерактивности – она подразумевает собой актуальное временное воздействие, интерактивное произведение «оживает» только в процессе взаимодействия с ним. Еще Маршалл Мак-Люэн, первый теоретик масс-медиа, во многом опередивший свое время и по сути дела предсказавший еще в 1970-х гг. наступление эпохи информационных технологий предложил культурологическую концепцию, которой описывалось развитие технических средств, в разные периоды истории революционно преобразующих всю практику межчеловеческой коммуникации – от колеса и печатного прессы Гутенберга до сверхзвуковой авиации и цветного телевидения [10].

Интерактивное искусство тесно связано с развитием коммуникационных технологий. Впервые их значимость для творчества отметили художники нового искусства начала XX в., основоположники футуризма, дадаизма и других направлений. Осуществляя художественные эксперименты

с только возникавшими технологиями, они активно осваивали их коммуникативный потенциал и переносили в них решения из уже существовавших областей творчества. Так, радио стало первым средством массовой коммуникации, открывшим новые пути для форм творчества и творчеству. В 1928 г. немецкий режиссер-абстракционист В. Рутман впервые поставил радио-пьесу, которая была принята на тот момент как акустический фильм без изображения. Вскоре радиотехнология стала восприниматься как основа для создания особого поля творчества с совершенно новыми перспективами для художника.

Телефония – еще один неисчерпаемый источник креативного экспериментирования. В 1922 г. был осуществлен первый опыт дистанционной живописи, когда художник, выполняя рисунок, одновременно передавал его по телефону путем пикселизации (обозначения положения и цвета определенной точки изображения). Этот опыт положил начало многочисленным попыткам создания произведений с помощью коммуникационных технологий. Интерактивное экспериментирование с телефоном, факсом и устройствами, сканирующими и передающими по телефонным проводам графическую информацию, в конце концов, вылилось в так называемое «телефонное искусство» [3].

С появлением и развитием глобальных коммуникационных сетей телефонное искусство трансформировалось в телекоммуникационное. Главная его задача видится его теоретикам в создании телекоммуникационных событий, представляющих собой не столько произведения-результаты, сколько произведения-процессы, подобно хеппенингу или искусству перформанса. Вариантов телекоммуникационных событий может быть сколько угодно. Возможен, например, визуальный диалог, в процессе которого один художник по телекоммуникационным каналам отправляет электронное изображение другим художникам, которые, в свою очередь, некоторым образом трансформируют исходное изображение (или используют его в качестве фона для нового изображения) и передают его для следующих изменений и т.д., такой процесс может повторяться многократно. На аналогичных принципах строится очень распространенное в настоящее время интерактивное сочинительство в коммуникационных сетях – совместное написание или составление литературного произведения на

основе самых разных мотивов и сюжетов (взятых, например, из произведений детективного, фантастического жанра, из классики и др.).

Художественное освоение новых технологий заметно опережало теоретическую разработку проблемы связи творчества, искусства и техники. В научных и философских кругах эта проблема стала активно обсуждаться только с середины 1960-х гг., вместе с выделением философии техники в качестве особого научно-философского направления. При этом вопрос о роли коммуникационных технологий в творчестве обозначился в качестве особой проблемы лишь в начале 70-х гг. XX в. В последнее время, помимо многочисленных выставок произведений-инсталляций нового телекоммуникационного искусства, проводятся масштабные дискуссии и представительные симпозиумы, объединяющие культурологов, философов, представителей деятелей искусства, кинематографа, компьютерной индустрии и др. [8, с.25–28].

Важным моментом в понимании цифровых интерактивных искусств является виртуальная реальность. Виртуальное пространство еще не получило осмысления как теоретическая категория и лишь эмпирически осваивается искусством. Оно представляется как некое сетевое образование, каждая ячейка которого открыта множественным изменениям. В пределах этих ячеек действуют механизмы преобразования предметных признаков художественных композиций, за счет многовариантных комбинаций фракталов создается иллюзорная реальность, структурно напоминающая лабиринт. В рамках виртуальной реальности происходит формирование закономерностей существования множества конкретных виртуальных миров, в том числе и мира искусства. И эта моделируемая электронная реальность обуславливает природу и свойства существующего в нем художественного произведения. Обретя свой собственный носитель — цифровое пространство, виртуальный мир получает самостоятельность. Математические закономерности, лежащие в его основе выступают условием и критериями его существования и существования всего его наполнения. Строгая соподчиненность элементов обуславливает виртуальную действительность, логику работы в виртуальном пространстве, где действуют часто намного более жесткие и определенные связи, чем в пространстве материальном [9, с. 58–62].

Отрыв от реальной действительности в ее материальном выражении наметился уже в начале

XX в., когда в сферу эстетического освоения вошли нематериальные, во всяком случае, невидимые явления — скорость, либидо и т.п., запечатленные в символически-понятийных образах, отражающих синтез художественного воображения и интеллектуальной способности к абстрагированию и сочетанию несочетаемого в действительности. Концептуальное искусство можно принять как переходное к виртуальному состоянию художественной культуры. Именно в нем снимаются различия между изобретательской мыслью и воображением, что столь свойственно виртуальному творчеству. Мера отстраненности в виртуальном пространстве такова, что автор получает возможность оперировать всем имеющимся в этом пространстве, не сообразуясь с реальной очевидностью, но создавая новую очевидность виртуального мира, выражающую твердые условия электронной среды, преобразованные в художественно интерпретированный символическо-изобразительный ряд.

Виртуальный мир изменяет взгляд на действительность. Он задает ее образам, информации о ней, художественным явлениям, представленным в виртуальном мире иной порядок, отличный от того, которому они подчиняются в реальности: в реальном мире каждая сфера жизни и культуры имеет свой ритм развития, свою структуру; в виртуальном пространстве все подчинено структуре, архитектонике виртуального мира. Материалы веб-пространства существуют как тексты, знаки, символы или изображения, подчиненные обязательно определенному цифровому коду.

Интерактивная художественная коммуникация может стать, таким образом, разнообразным по форме бесконечным процессом совместного создания ценностей и значений, создания новых реальностей [1].

Флагманом практического применения разработок в сфере виртуального искусства являются компьютерные игры, где реципиент превращается в интернаута благодаря наличию игрового персонажа, с которым он себя ассоциирует. Множество компьютерных игр используют достижения виртуальной реальности, поскольку в основе игрового процесса лежит имитация физических законов и их визуальная демонстрация. В зависимости от степени проработанности программного продукта и вычислительной мощности компьютерных систем варьируется и степень «реалистичности» происходящего. Весь принцип рабо-

ты этой системы построен на диалоговом взаимодействии пользователя с интерактивным мультимедийным произведением. Поскольку интерактивность – это набор событий, определяющих взаимодействие зрителя-актера с системой виртуальной реальности (существует множество интерпретаций термина «интерактивность», которые объединяют важность процесса взаимодействия пользователя с диалоговой системой), то возвращаемое системой событие изменяет дальнейшую пространственно-временную конструкцию произведения в зависимости от поступившего события, определенного действиями зрителя-актера.

Интерактивные компьютерные игры предоставляют зрителю возможность существования в системе виртуальной реальности в нескольких ипостасях: пользователя, автора-зрителя, действующего лица, участника и автора. В зависимости от типа интерфейса и вида навигационного пространства взаимодействие зрителя-исполнителя с системой виртуальной реальности может осуществляться от первого, второго и третьего лица без каких бы то ни было ограничений. Кроме того, по своему желанию зритель-исполнитель может их произвольно изменять, сохраняя при этом логику общения в соответствии с предлагаемыми обстоятельствами.

Упомянутые ранее физические законы также могут находиться под управлением пользователя, составная, таким образом, основа интерактивной деятельности. В основе компьютерных игр лежат максимальные возможности интерактивного взаимодействия.

Большую популярность приобретают многопользовательские он-лайн игры, которые построены на взаимодействиях пользователей друг с другом. В этом случае авторская позиция заключается лишь в поддержании аутентичности созданного виртуального пространства и стимуляции заинтересованности участников путем введения дополнительных игровых опций [6]. Режиссер исполняет роль демиурга в созданном им же мире, а все информационное содержание обеспечивают сами пользователи. Таким образом, акцент в задачах автора произведения переносится с содержательно-фабульного на полноценный контроль и перманентное совершенствование результатов творческих задач.

Цифровое искусство – открытая система, поэтому развивается в контексте всего искусства и активно взаимодействует с аналоговым, оказы-

вая на него влияние. В первую очередь влиянию цифровых искусств подверглись наиболее традиционные виды изобразительного искусства – живопись, графика, скульптура. Как результат стали появляться, например, голографические изображения, имитирующие картину, скульптуру, рельеф, даже архитектуру.

Механизм влияния новых средств художественной выразительности на канонические можно рассмотреть на примере воздействия интерактивности на выразительные средства визуальных искусств.

В компьютерных играх пользователь (он же интернаут и интерактер) использует предложенные программой средства управления для решения внутриигровых задач. Определенная игровая свобода варьируется исходя из задач произведения, ее степень определяется авторской идеей. Ограничивая выбор, автор произведения определяет количество возможных ситуационных решений. Имея алгоритмическую основу, подобный вид интерактивных взаимодействий позволяет контролировать действия пользователя в определенных границах. Элементы управления пользователя зачастую и являются результатом модификаций канонических средств художественной выразительности. Например, в трехмерных компьютерных играх пользователь имеет возможность менять ракурс наблюдения за происходящим – так одно из основных выразительных средств визуальных искусств оказывается в подчинении пользователя. Эмпирический опыт, получаемый интернаутом при взаимодействии с компьютерной игрой, – это совокупность пользовательских действий в определенных рамках, и именно действия пользователя определяют степень эстетического удовлетворения от художественного произведения. Если в неинтерактивных искусствах автор произведения может рассчитывать на предсказуемую зрительскую реакцию, то в случае с компьютерными играми реакция может сильно отличаться от заложенной.

В случае с интерактивным кино реформации поддается другое каноническое средство художественной выразительности – сюжет. Имея возможность менять очередность событий, переставлять акцент с одних персонажей и событий на другие, своими действиями влиять на ход происходящего, зритель-пользователь определяет степень своего участия в произведении и, соответственно, уровень полученных впечатлений.

Если рассматривать интерактивное кино как логически выстроенную цепочку событий с переменными, которые и подвергаются изменениям — мы получаем принцип авторской работы в данном жанре. Именно составление алгоритма действий для управления сюжетом — основная задача автора интерактивного кино. Режиссер получает возможность представить на суд зрителя несколько сюжетных линий, множество сюжетных ходов, при этом предоставляя зрителю самому быть участником событий.

Возможность интерактивного управления оказывает влияние на еще один классический художественный прием — монтаж. Зритель-пользователь, в зависимости от творческой задачи, имеет возможность варьировать крупность плана, ракурс съемки, скорость демонстрации визуального материала, порядок кадров... Интерактивность изменяет общепринятый подход к режиссерской работе, влияя на большинство средств художественной выразительности. Это результат интеграции цифровых технологий и традиционных искусств [7].

Таким образом, интерактивность, как средство художественной выразительности, имеет в своей основе совокупность других, влияет на уже существующие, модифицируя их. Но и сама является полноценным художественным средством. Постоянное проникновение цифровых технологий во все сферы искусства позволяет говорить о новом витке реформации классических искусств. Использование интерактивности как способа расширения поля привычных способов воплощения режиссерской мысли, становится все более популярным приемом и ставит интерактивность в один ряд с основными средствами художественной выразительности мультимедиа-произведений.

Библиографический список

1. Interactivity and the Problem of Communication in the Context of Philosophy of Deconstruction, NewMediaLogia, ed. Irina Aipatowa, SCCA.

[Электронный ресурс] Сайт Центра культуры и искусства «МедиаАртЛаб». — М. <http://www.mediaartlab.ru/db/biblio.html>.

2. Дворко Н.И., Иоскевич Я.Б., Познин В.Ф. и др. Мультимедиа: творчество, техника, технология. — СПб.: Изд-во СПбГУП, 2005. — 169 с.

3. Дубина И.Н. Современное телекоммуникационное искусство: становление новой парадигмы творчества // Известия АГУ. — 1999. — №4. [Электронный ресурс] / И.Н. Дубина. Сайт Алтайского государственного университета. — Барнаул. <http://izvestia.asu.ru/>

4. Иоскевич Я. Интернет как новая среда художественной культуры. — СПб.: РИИИ, 2006. — 168 с.

5. Кравец А.С., Саяпин В.О. Проблема концептуальной реальности // Вестник ВГУ. Серия Гуманитарные науки. — 2008. — №1. — С. 108–131.

6. Невский А. Massive Multiplayer Online Games: Порабощение мира. 27-01-2007 [Электронный ресурс] / А. Невский. Компьютерный портал 3DM-Computer Portal. <http://3dmania.ru/pub/mmog.php>.

7. Немцова Н., Глазов С. О компьютерной графике, искусстве и времени [Электронный ресурс] / Н. Немцова, С. Глазов. Сайт Hardline.ru <http://www.hardline.ru/3/37/768/>

8. Прохоров А., Шульга Т. Из истории теоретических взглядов на новые медиа. Россия, 1980–1990-е годы [Электронный ресурс] / А. Прохоров, Т. Шульга. Сайт Центра культуры и искусства «МедиаАртЛаб». — М. <http://www.mediaartlab.ru/db/tekst.html>

9. Шехтер Т.Е. Художественное воображение и логика фрактала // Виртуальное пространство культуры: Материалы научной конференции 11–13 апреля 2000 г. — СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2000. — С. 58–62. (Серия “Symposium”. Вып. 3).

10. Шлыкова О.В. Феномен мультимедиа: Технологии эпохи электронной культуры. — М.: МГУ-КИ, 2003. — 251 с.

ШКОЛА ШЛЕИНА

Статья раскрывает значение и суть художественной школы, основанной художником Н.П. Шлеиным, существовавшей в Костроме в период с начала до второй половины XX века; освещаются основные события творческой биографии Шлеина как художника и учителя.

Ключевые слова: художественная школа, Шлеин, культурное и педагогическое наследие.

Летом 1910 года на острове Капри Алексей Максимович Горький встретился с группой русских художников, совершивших поездку по Италии, среди них был костромич Николай Павлович Шлеин.

Гости писали портрет любимого литератора, проводили с ним прогулки по морю, знакомились с достопримечательностями живописного острова.

Прощаясь, Горький спросил Шлеина: к какой группировке ему хотелось бы примкнуть, каковы его творческие планы? Он ответил: «Мечта дать художественное образование собратьям-костромичам, зародилась в 1903 году, в последний год пребывания моего в Академии художеств. Вернувшись на родину в Кострому, я открыл в родительском доме класс живописи, рисования

и лепки». «Благороднейшее дело, – одобрил Алексей Максимович. – Взять в безвременье под крыло молодежь и приобщить ее к культуре – это равноценно подвигу»¹.

Портрет А.М. Горького, написанный Шлеиным, был наиболее удачным и выразительным, не случайно репродукция с него была опубликована в энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона и в атласе «Мировые писатели».

Оканчивая Академию художеств, Шлеин успешно защитил конкурсную работу «Беспутный», с золотой медалью и правом поездки за границу, вместе с тем он сдал экзамены по программе педагогических курсов, на которых получил основы знаний преподавания изобразительного искусства. В письме к матери он сообщал: «Кроме мастерской стал посещать Педагогические курсы, то есть такие, где в продолжение 2-х лет учат, вернее, готовят учителей рисования, так как уже в Петербургском учебном округе принимают на службу исключительно только с этих курсов. Ныне открывается много художественных школ рисования, и если есть желание поступить, то приятнее поступить в специальное училище преподавателем... эти курсы именно это и могут дать»².

Николай Павлович получает свидетельство, в котором говорится: «Представителю сего классному художнику Н.П. Шлеину, согласно его ходатайству, разрешено Временно-Управляющим делами Императорского двора открыть в городе Костроме частные классы живописи, рисования и лепки.

Марта 6 дня 1965 года. Подпись
Костромского Губернатора Генерал-майор
Князев Л.М.»³

Шлеин уверенно входит в круг городской интеллигенции, от партии кадетов его избирают членом Городской Думы, он принимает активное участие в работе Губернской Архивной комиссии, совместно с И.А. Рязановским и Н.Н. Виноградовым занимается подготовкой экспозиции



Рис. 1. Н.П. Шлеин и А.М. Горький на Капри



Рис. 2. Николай Павлович Шлеин

Романовского музея. Для залов Дворянского собрания пишет портреты членов царствующей семьи Дома Романовых. Вокруг его школы формируется группа художников-педагогов, работающих в реальных училищах и гимназиях, среди них выпускники Строгановского училища А.П. Токарев – учитель Григоровской женской гимназии, В.А. Колесов – выпускник МУЖВЗ,

преподаватель технического рисования в Чижевском механическом с химико-техническим отделениям училище, Д.Н. Сизов – преподаватель рисования в мужской гимназии.

В 1909 году Шлеин разворачивает свою персональную художественную выставку в доме Общественного собрания на ул. Русина, 23.

По проекту своего старшего друга городского архитектора Л.А. Большакова, рядом с двухэтажным зданием школы, он строит добротный жилой особняк с башенкой и мастерской, оборудованной стеклянной крышей.

Создавая первую частную художественную школу, Николай Павлович Шлеин вложил много сил и средств для оборудования классов, приобретения наглядных пособий, формирования библиотеки и методического фонда. В его кабинете, мастерской и классах висели живописные работы И.И. Шишкина и И.И. Левитана, В.Е. Маковского и В.Д. Поленова, А.М. Васнецова и А.П. Рябушкина, собственные академические рисунки и живописные постановки, выполненные в период обучения в МУЖВЗ и Академии Художеств.

Школа была платная, и на первых порах в ней занимались дети обеспеченных родителей. Позднее среди ее воспитанников стало больше появляться способной молодежи из малообеспеченных семей. Николай Павлович освобождал способных ребят от платы за обучения и даже предоставлял жилье в своем доме для приезжих учеников из дальних городов и сел.



Рис. 3. Особняк, построенный Н.П. Шлеиным

В 1919 году частная художественная школа Шлеина становится государственным заведением, на ее базе в Костроме открываются Государственные свободные художественные мастерские.

В 1944 году создается Костромское художественное училище, а в 1946 году при нем организуется Детская художественная школа.

Сохранились теплые воспоминания о любимом педагоге и его школе. Лауреат Государственной премии Е.Г. Чемодуров пишет: «В один из первых сентябрьских вечеров, уже при электрическом свете, начались занятия. Наш подготовительный курс, состоящий из 20–25 человек, занимал большую половину огромной мастерской. Это была настоящая студия художника-профессионала. Ее стены и пол окрашены в приятный мягкий серый цвет. Одна из стен большей частью представляла огромное, уходящее под потолок окно. Такое же большое окно расположено в потолке студии. По стенам в золоченых рамах висело несколько больших полотен Николая Павловича. Особенно выделялся (по тонкому «чеховскому» печальному настроению) пейзаж «Тихо».

На стенах студии обильно были развешаны гипсовые копии, слепки со знаменитых античных скульптур. Тут были маски Гомера, Венеры Милосской, посмертная маска Гоголя, согнутая в локте анатомическая рука Гудона. Вдоль стен – большие белоснежные в своем вечном совершенстве антиков: «Лаокоон», «Пляшущий Фавн», «Умиравший раб Микеланджело» и многие другие шедевры Древнего мира»⁴.

Сибиряк П. Поротников вспоминает: «Когда мы с другом А. Тришиным из Новосибирска приехали в Кострому, то нам все было в диковинку. Широководная Волга и Ипатьевский монастырь. Но что особенно потрясло и остается в памяти так ясно и живо, когда с вещами зашли в ограду деревянного домика с башенкой. На крыльце стоит Николай Павлович – босиком, в белой рубашке с пояском, руки за ремень – мы ахнули – это же стоит Лев Николаевич Толстой, с мягкой улыбкой, внимательно, конечно, с удивлением смотрит на нас: «Ах, это из Сибири, вон, откуда приехали!».

Позднее в мастерской, во время занятий он много рассказывал о художниках, с которыми ездил на этюды в Плес. С большей любовью говорил о своих учителях В.А. Серове и В.Е. Маковском»⁵.

На протяжении более 45 лет плодотворной педагогической деятельности Николай Павлович был верным хранителем лучших традиций рус-

ской академической школы и вместе с тем шел в ногу в поисках новых методических приемов преподавания рисунка и живописи. Он принимал активное участие в разработке учебных программ, был частым гостем отдела изобразительного искусства Народного комиссариата Просвещения РСФСР.

В июле 1940 года Шлеин получил письмо из Москвы от «Всекохудожника»: «Уважаемый Николай Павлович! Правление Всекохудожника предполагает организовать с 15 августа по 1 октября 40 г. небольшую студию по повышению квалификации художников членов местных Товариществ. Студия эта рассчитана на 15 человек и будет расположена в Краснодарском крае в курортной местности «Горячий ключ».

В качестве руководителя этой студии Правление Всекохудожника выдвигает вашу кандидатуру, как одного из крупнейших мастеров старшего поколения, имеющего большой опыт педагогической работы»⁶.

Выступая с обзором выставки учебных работ художественных школ и училищ в Ярославле осенью 1940 года Николай Павлович говорил: «Отчетная выставка говорит о весьма серьезном не-



Рис. 4. Шлеин с учениками

достатке в преподавании. Молодежь плохо еще владеет техникой живописи. Не изучив элементарно основ техники, начинающий художник берется за эскизы, и, естественно, результаты бывают плачевные. Подойдешь к эскизу и видишь, что рука у человека не на месте, нога не пропорциональна туловищу и т.д.».

Он подчеркивал: «Цель преподавания рисования есть: во-первых, развитие способностей, сознательного, жизненного восприятия зрительных впечатлений, наблюдательности, способности образных впечатлений; во-вторых, развитие эстетического чувства и, в-третьих, приобретение необходимого графического изображения, технического навыка».

«Надо писать и рисовать ежедневно, усидчиво, – говорил он. – Надо видеть самую суть, разобрать вещь всю до конца, прочувствовать ее. Мастерство неизбежно приходит позже, когда овладеешь рисунком и формой, но не ранее. Самая большая тема не возможна без большой живописной культуры, без изучения культурного наследия прошлого»⁷.

Ученик академика Е.С. Сорокина, В.А. Серова, В.Е. Маковского – Н.П. Шлеин в своей педагогической работе плодотворно использовал опыт своих наставников. Хотелось бы отметить, что в стенах Академии художеств во время учебы (1901–1903 гг.) он встретился с Д.Н. Кардовским, который в те же годы учился в мастерской И.Е. Репина (1900–1902 гг.), оба студента посещали мастерскую профессора П.П. Чистякова. Позднее в Костромском художественном училище на педагогическую работу по приглашению Шлеина приехал ученик Д.Н. Кардовского – Михаил Сергеевич Колесов, который глубоко воспринимал от своих учителей Шлеина и Кардовского основные принципы реалистического искусства, как драгоценную эстафету пронес через свое творчество и педагогическую деятельность.

Н.П. Шлеин был мастером реалистического рисунка. Еще в 1892 году ученик МУЖВЗ за рисунок «Кисть руки (гипс)» получил серебряную медаль и ежегодную премию П.М. Третьякова, его освободили от платы за обучение.

На рисунке сохранились автографы учителей с надписью: «В оригиналы В. Маковский, Е.С. Сорокин».

На экзаменационных просмотрах рисунков учащихся в своей школе он раскладывал работы, ставя порядковые номера, что стимулировало

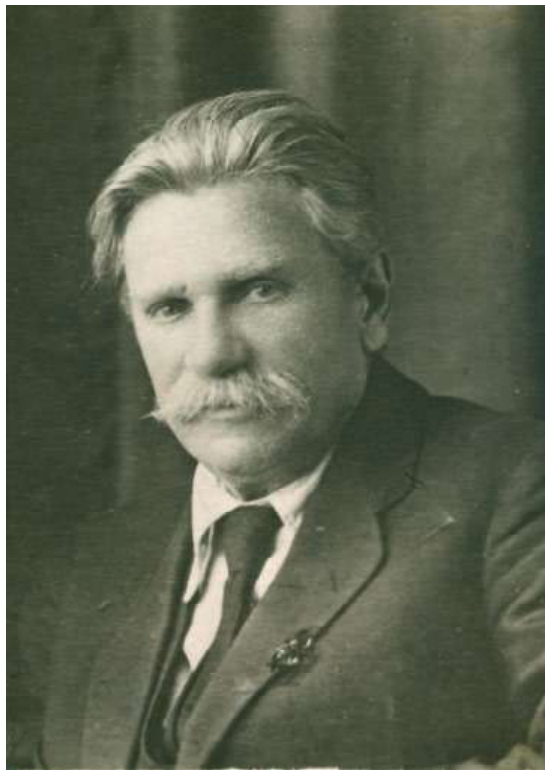


Рис. 5. Николай Павлович Шлеин

успехи способных учеников и подтягивало остальных. Длительные программные постановки – чередовались с быстрыми набросками, рисунками по памяти и представлению.

В статье «Мой дорогой учитель» В.П. Хохрин пишет: «В словах Шлеина мы всегда слышали призыв к пристальному изучению природы, к точному рисунку и строгому построению фигуры человека. Он отрицал случайность, растрепанность формы в рисунке, путаницу цвета и тона в живописи... Николай Павлович учил быстрым и живым наброскам развивать глаз и набивать руку учеников. Он заставлял нас внимательно наблюдать окружающую жизнь, отбирая для задуманной темы главное, типичное, не гнаться за внешним и эффектным»⁸.

Один из поздних передвижников, ученик В.А. Серова, он, продолжая заветы любимого педагога, стал одним из ведущих портретистов, создав живописную галерею писателей – А.М. Горького, Д. Бедного, А.С. Новикова-Прибоя, политических деятелей – А.В. Луначарского и Л.Б. Красина, заслуженных артистов республики В.И. Касторского и Л.П. Каверина и др.

В ходе учебных занятий по живописи Шлеин подчеркивает мысль о том, что цвет служит для

выявления формы и организации пространства: «Самая большая тема невозможна без большой живописной культуры».

Н.В. Шувалов вспоминает: «Шлеин был ученик Серова, как мастер, он постиг большую форму, крепкий рисунок, умение видеть целое. Учил он кратко: «кирпич», «зажарил», «коротко», «не стоит». «Кирпич» означало, что в работе все слишканно красно, нет колорита, цвета»⁹.

Ратуя за реализм и правду в искусстве, Шлеин был непримирим к проявлениям модернистских увлечений среди отдельных учеников. В протоколах заседаний педагогического совета 1930–1940-х гг. сохранились фамилии учащихся, отчисленных по вышеуказанным мотивам.

Интересны воспоминания Заслуженного деятеля искусств РСФСР М.С. Колесова, поступившего в Ленинградский институт живописи, скульптуры и архитектуры Всесоюзной Академии Художеств в 1930 году: «В 1932 году Николая Павловича пригласили на профессорскую должность в ИЖСА. Я учился на втором курсе. В те годы реалистическая система преподавания рисунка и живописи была изъята. Был приказ со стороны ректора Маслова ликвидировать Академический музей, методический фонд. Работы известных художников были разрезаны по частям и отданы студентам для написания этюдов, античные гипсовые пособия разбиты и выброшены во двор. В нашей мастерской живописи преподавал «художник-новатор» Матвеев, он требовал не правдивого воплощения натуры, а создания раскрашенного манекена.

Как-то во время занятий в мастерскую неожиданно вошел Николай Павлович. На подиуме стояла интересная по рисунку цвета молодая натурщица. Шлеин прошелся по аудитории и остановился перед моим холстом. Он с удивлением посмотрел на меня и работу и спросил: «Что Вы делаете, Михаил Сергеевич?» Я с достоинством ответил: «Ищу конструкцию формы и локальность цвета». Шлеин посмотрел на меня грустно, как на больного, сказал: «Мне здесь делать нечего». И вышел»¹⁰.

Шлеинская школа, а позднее училище готовили учителей рисования. На выпускном 5-ом курсе учащиеся защищали дипломные живописные тематические работы.

В отчете о работе училища за 1948 год директор отмечал: «Преподаватели рисунка, живописи и композиции стремятся к тому, чтобы уча-

щиеся свое творчество насыщали идейным содержанием, для этого даются задания с такими темами: «Рассказ фронтовика», «Возвращение героя», «Бойцы в землянке».

Учащиеся выполняли эскизы по произведениям А.С. Пушкина, Н.А. Некрасова, А.М. Горького и Николая Островского.

По окончании 1-го полугодия была устроена отчетная выставка работ учащихся в здании городского Отдела искусств – 245 работ. В июне для учащихся была проведена поездка по Волге.

С 1-го по 7 декабря 1948 года Костромское художественное училище принимало участие в выставке специальных средних учебных заведений в Москве. Здесь было представлено 22 работы, которые получали хорошую оценку»¹¹.

О тематике дипломных работ можно судить по выпуску 1948 года. Успешно защитили свои дипломы Н.В. Шувалов – «Свежие новости», Г.А. Смирнова – «Зоя Космодемьянская перед казнью», В.А. Павлов – «Самолеты летят», В.Н. Торбеев – «Колхозная кузница», Н.А. Лебедева – «Уборка сена», Е.П. Зодчик – «Прополка капусты».

Н.П. Шлеин внес существенный вклад в художественное воспитание и образование подрастающего поколения Костромы и области. Многолетняя педагогическая работа позволили ему выработать систему подготовки живописцев и графиков, из числа которых было организовано Костромское отделение Союза художников. Он воспитал сотни квалифицированных учителей изобразительного искусства для общеобразовательных школ. Поэтому выражение «школа Шлеина» имеет не только узкоминальное значение, но и прочно утвердилось как система обучения искусству.

На базе Костромского художественного училища в 1960 году был открыт художественно-графический факультет при Костромском государственном педагогическом университете им. Н.А. Некрасова, где работали его ученики – заслуженный деятель искусств РСФСР М.С. Колесов и Н.А. Кутилин, доценты В.Г. Смирнов и Ю.В. Горбунов.

Н.П. Шлеин оставил неизгладимый след в отечественном изобразительном искусстве как подлинный мастер, художник-реалист. Народный художник РСФСР К. Юон в обзоре республиканской художественной выставки в Москве в 1940 году писал: «Лучшие работы по живописной свежести принадлежат старейшему костромскому художнику Шлеину (портрет «С.В. Малышева», «Красноармейцы на отдыхе»)»¹².

В октябре 1940 года в Москве в центральном выставочном зале Московского Товарищества Художников с успехом прошла его юбилейная выставка, на которой было представлено более 200 работ¹³.

В 1948 году Н.П. Шлеину за большой вклад в области изобразительного искусства было присвоено почетное звание Заслуженного деятеля искусств РСФСР. Имя Николая Павловича Шлеина в 1972 было присвоено Детской художественной школе № 1.

Великие принципы реализма, заложенные Н.П. Шлеиным, живут и передаются из поколения в поколение как немеркнущая эстафета художественной правды в современном искусстве. Его заветы, педагогическое наследие необходимо беречь и изучать.

Примечания

¹ *Алешиин Н.* Художник Николай Шлеин // *Волга*. – 1976. – №10.

² Письмо Н.П. Шлеина к матери. 25 ноября 1901 г.

³ «Свидетельство» от Управления делами Императорского. Петербург. 6 марта 1905 г. Архив Шлеина. Костромской Государственный объединенный художественный музей.

⁴ *Чемодуров Е.Г.* «На Волге среди врагов народа» // *Литературная Кострома*. – 1991. – Апрель.

⁵ *Поротников П.* Письмо к М.С. Колесову. 3 ноября 1994 г. Архив Шлеина. Костромской Государственный объединенный художественный музей.

⁶ Письмо к Н.П. Шлеину от «Всекохудожника». Июль 1940 г. Архив Шлеина. Костромской Государственный объединенный художественный музей.

⁷ *Шлеин Н.П.* Память в искусстве // *Северная правда*. – 1940. – 22 сен.

⁸ *Хохрин В.П.* Мой дорогой учитель // *Северная правда*. – 1974. – 17 мар.

⁹ *Шувалова Т.В., Шувалов Н.В.* Каталог помертвой выставки. – Кострома, 1940.

¹⁰ *Колесов М.С.* Автобиография. Архив Шлеина. Костромской Государственный объединенный художественный музей.

¹¹ *Шлеин Н.П.* Отчёт о работе Костромского художественного училища за 1948 г. Архив Шлеина. Костромской Государственный объединенный художественный музей.

¹² *Бузин А.И.* К юбилею художника // *Северная правда*. – 1973. – 6 сен.

¹³ *Пырин М.С., Шлеин Н.П.* Каталог юбилейной выставки. – М., 1940.

С.Н. Суздальцева

ВОЗМОЖНОСТИ ЧЕРНОГО ЦВЕТА В РАКУРСЕ ЭСТЕТИКО-СЕМИОТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ (на примере эпохи Ренессанса)

В пределах одной культурной традиции и одного цвета рассматривается значение черного цвета в ракурсе эстетико-семиотической парадигмы. Выявляется цветовой тезаурус, естественнонаучное и эстетическое осмысление природы цвета.

Ключевые слова: теория коммуникации, эстетико-семантическая информация, эстетико-семиотическая парадигма, референция, цветовой тезаурус.

В рамках исследования мы рассматриваем значение черного цвета в европейской эстетико-хроматической традиции. Эстетико-семантическая информация, представленная черным цветом, по своим коммуникативным свойствам является формой интеллектуального знания, что делает ее (информацию) чрезвычайно актуальной в настоящее время.

Для создания модели исследования хроматической коммуникации в пределах одной культурной традиции и одного цвета в качестве примера

рассмотрим возможности черного цвета в ракурсе эстетико-семиотической парадигмы на примере эпохи Ренессанса. Основным методом исследования является теория коммуникации, которая фокусируется, в большей степени, на создании сообщения как процесса, на информации, которую имя (символ, слово) сообщает слушателю. Таким образом, понятийный и категориальный аппарат семиотики позволит нам рассмотреть цвет не в отношении референта, а в отношении референции. Мысленные представления будут

являться информацией, содержащей в себе семантические и эстетические значения.

Культура эпохи Возрождения является синтезом средневековых традиций и новых процессов, связанных с эстетикой антропоцентризма. Возрождение восстановило утраченные в средние века связи с культурными и эстетическими традициями античности. На античном фундаменте строятся многие отрасли ренессансной культуры – от системы гуманитарных знаний, до различных видов искусства. В эпоху Возрождения впервые после патристике осуществился синтез двух культурных миров – языческого и христианского.

Развитие Возрождения в странах Европы шло с различной интенсивностью, однако, можно говорить, не смотря на многообразие национальных традиций, об определенном единстве европейской культуры. В это время происходит расцвет литературы, причем латынь уступает место различным европейским языкам, имеющим важное значение для развития цветового тезауруса. Литература эпохи Ренессанса является продолжением средневековой традиции, обогащенной и переосмысленной новыми идеалами творчества. Универсальный символизм Средневековья не подвергся мгновенному переосмыслению и эстетико-семантическая информация, представленная черным цветом, по своим коммуникативным свойствам также являлась продолжением средневековых традиций. В качестве примера мы рассмотрим «Божественную комедию» Данте Алигьери, точнее – главу «Ад», в которой встречаются референции черного цвета.

Черный цвет в указанной главе встречается в следующих референциях: тьма, темнота, темный (воздух, глубина, крутизна). Как непосредственное цветообозначение: черная борода (Цербера), черный порок, черные бедствия, черный дьявол, черный херувим. Рельеф и ландшафт адских стремнин, скал чистилища, указывающих на грехи, также связаны с темнотой. Путешествие по аду – это постоянный спуск, нисхождение к злу [1].

Данные референции выражают характерную для христианской традиции трактовку тьмы, черного цвета и, соответственно, греха в противоположность свету и добродетели. Однако в отличие от христианской культурно-психологической репрезентации черного цвета. То есть черный цвет в дантовском «Аде» репрезентирует, в основном, негативные символические референции. На наш взгляд, это усиливает его эстетическую инфор-

мацию и через поэтический текст вызывает состояние ужаса, страха, отвращения к результатам греха в христианской традиции.

Исключительно важное место в культуре Возрождения обрело искусство. Дж. Вазари в «Описании наиболее знаменитых живописцев» выделяет следующие техники (способы) живописи: темпера, фреска, масло. По составу пигменты различаются как минеральные (изготавливались алхимиками) и земляные (цветные глины).

Вазари приписывает изобретение масляных красок Яну ван Эйку. Э. Гомбрих в «Истории искусств» отмечает, что ван Эйк усовершенствовал старую рецептуру приготовления красок. На протяжении всех Средних веков связующим элементом красок было яйцо. Темпера быстро сохла и не удовлетворяла запросам достижения мягких переходов и взаимопроникновения оттенков. Заменяя яйцо маслом, ван Эйк получил возможность добиваться новых эффектов. Эта техника подходила для новой идеи живописи – зеркального отражения действительности.

Черный цвет как пигмент встречается у Вазари при описании светотеневой живописи: на фасадах домов, в арках и украшениях праздников. Причем для росписи фасадов подготовка поверхности осуществляется с помощью глины, смешанной с толченым углем. Однако конкретного цветообозначения черных пигментов Вазари не дает. Упоминается одно название краски «черная земля» (вердаччо), которая является разновидностью «зеленой земли» [2]. Также черный цвет упоминается у Вазари при описании следующих видов искусств: гротеск, мозаика (инкрустация), чернь (гравировка свинца). Таким образом, черный цвет начинает фигурировать как пигмент в разных видах изобразительного искусства.

Распространение масляной живописи соответствовало новым целям и идеалам Ренессанса. Миметический принцип стал доминирующим в живописи Возрождения и из известных методов работы красками (фреска, темпера, масло) масляная живопись наиболее соответствовала новым целям. Это связано с тем, что масло, как материал для живописи, во время, и после исполнения работы меньше всего оптически изменяется. В качестве технологической инновации, направленной на усиление эффекта глубины и объемности художники стали применять цветные имприматуры, которые являлись средством колористического построения всей красочной композиции.

Э. Бергер в сочинении «История развития техники масляной живописи» рассматривает работу итальянского художника Линчи «Изобретение системы живописи Рафаэль – Тициан – Джорджоне» в которой он описывает изготовление имприматуры: «Имприматура делалась стертой на масле виноградной черной краской» [3].

В целом можно отметить, что становление естественнонаучной картины мира способствовало теоретическому осмыслению многими художниками средств и способов художественной практики. Эстетическая мысль в эпоху Возрождения как никогда была связана с художественной практикой. Поэтому эстетические идеи выдвигаются и обсуждаются самими творцами искусства. Можно отметить следующие имена: Рафаэль Боргини, Лоренцо Гиберти, Паоло Пино, Ченино Ченини, Микеланджело Бондони. Рассмотрение каждого трактата требует отдельного исследования, поэтому мы ограничимся некоторыми из них, в которых наглядно репрезентируется черный пигмент.

Рафаэль Боргини в сочинении «Отдых» («Riposo») рассматривает следующие черные пигменты: черная земля, натуральный черный мел – для темперы, фрески и масла; черная из глины для отлива колоколов, асфальт, битум, черная из железного шлака, жженая слоновая кость, черная из персиковых косточек или миндаля, ламповая черная, черная из виноградных лоз, черная из бумажной золы и дубового угля [3].

Список черных пигментов Паоло Ломацио («Трактат об искусстве живописи, скульптуры и архитектуры»): ламповая черная, приготовляемая посредством сжигания масла; косточковая черная, черная из копти смолы, черная земля, натуральный черный мел [3].

Список черных пигментов Джованни Баттиста Арменини (трактат «Истинные правила живописи»): земляная черная, черный мел, ивовый уголь, косточковая черная, бумажная черная, асфальт, мумия, ламповая черная (копоть греческой смолы) [3].

Таким образом, в эпоху Возрождения существовал обширный тезаурус пигментов черного цвета. Эти пигменты имели, в основном, искусственное происхождение (процесс сжигания). В технологическом плане черные пигменты были укрывными (не прозрачными) и прозрачными (лессировочными). Разнообразие названий пигментов репрезентирует различные оттенки чер-

ного цвета, что говорит об эстетическом интересе к нюансам цвета и способов работы с ними.

В эпоху Возрождения появляется новый принцип классификации цветов, который исходит не из религиозного символизма, а из практики живописи. Примером теоретической работы (мастерского трактата), носящий прикладной характер с изложением базовых основ теории живописи для их последующего применения на практике является трактат *Леонардо да Винчи*. Свои многочисленные суждения о науке и искусстве он оставил в многочисленных рукописных заметках. Леонардо считал, что основных цветов шесть: красный, желтый, зеленый, синий, белый, черный [4]. По существу, это названия красок, составляющих полную палитру живописца. Цвет у Леонардо рассматривается исключительно с практической точки зрения Д. Вазари в «Жизнеописаниях» писал о свойствах черного цвета у Леонардо и функции затемнения: «...желая придать наибольшую рельефность вещам, которые он писал, прибегал при темных тенях к еще более темному фону и изыскивал черную краску, создающую самые глубокие и черные тени, и таким образом достигал того, что светлое становилось еще более сверкающим» [1]. Также следует отметить, что к свойствам черного цвета у Леонардо можно отнести темный колорит, который, по мнению Вазари, он ввел в употребление.

В эпоху Возрождения стали создаваться теории цвета. Некоторые повторяли ранее существовавшие концепции. Классификация цветов Альберти «почти повторяет систему Эмпедокла, а Ф. Патриции возвращается к идеям Платона и средневековых философов» [5]. Бернандино Телезио в труде «Происхождение цветов» ставит соответствие цветам две субстанции – тепло и холод. Марсилио Фичино в духе Платона вводит категорию «идеи цвета». В его систематике каждый из цветов символизировал какую-либо стихию или силу: черный цвет – материя. Подобная символика оказала заметное влияние на многих художников Ренессанса (в частности Рафаэля), которые опирались на нее при создании своих произведений [6].

В эпоху Возрождения возникают первые психологические системы, основанные на воздействии цвета на человека. Джан Паоло Ломацио (упомянутый нами ранее в данной главе) сопоставил цвета с темпераментом человека. Черному цвету соответствовал меланхолический темперамент. Можно предположить, что словосочетание

«черная меланхолия» означающее мрачное настроение, утрату интереса к жизни, смысла жизни является коннотативным значением референции черного цвета по поводу меланхолического темперамента, предложенного Ломатто.

Важным достижением в сфере искусства, науки и коммуникации явилось изобретение книгопечатания. Открытие Гуттенберга положило начало становлению системы средств массовых коммуникаций и их повсеместному распространению. Развитие типографского дела способствовало распространению и совершенствованию искусства шрифта, который воспроизводился черной типографской краской. Логичным следствием развития книгопечатания явилось возникновение изобразительной рекламы – типографских эмблем и экслибрисов. Эмблемы и экслибрисы создаются на основе геральдических изображений и репрезентируют символический потенциал, заложенный авторами. В эстетическом плане они представляют черно-белое изображение.

В качестве практической цветовой системы использования черного цвета, развившейся еще в Средневековье, обратимся к европейскому костюму. Исследователь М.Н. Мерцалова отмечает, что, несмотря на общее типовое сходство, сложившееся в костюме эпохи Средневековья, ренессансный костюм стал характерен для конкретных европейских стран, то есть можно говорить о «национальной окраске» костюма. В качестве репрезентативного примера использования черного цвета рассмотрим итальянский костюм.

Мужской костюм. На наш взгляд можно различить эстетическую референцию черного цвета в итальянском мужском костюме и символическую. В XV столетии эстетическим идеалом мужчины становится молодой человек. Одежда должна была подчеркивать достоинства фигуры: узкие кальционы, по средневековой традиции, делаются ассиметричными по цвету. Например, правая сторона кальциона красная, левая состоит из двух половинок – черной и белой. Щеголи носили рубашки из тончайшего полотна с вышивкой, окаймленной тонкой черной нитью. Это пример эстетической референции черного цвета в итальянском мужском костюме.

В XVI веке постепенно изменяется гамма цветов: «разнообразные по рисунку и фактуре ткани, светлые или яркие, так хорошо гармонизировавшие с общим характером костюма XV века, сменяются более сдержанными, затем темными

и, наконец, черными» [7]. Это связано с испанским влиянием и завоевательными войнами. Появляется темная обувь, черные кальце, черные накидки. Траурный мужской костюм XVI века состоял из черной тоги, черного высокого головного убора (тока), черных перчаток.

Женский костюм. В женском костюме черный цвет в качестве эстетической референции встречается у женщин Флоренции. Верхнее платье (котт) было украшено окантовкой с черными вставками (влияние Франции и Германии). Чередование ритмов светлого и темного тона в отделке одежды создавая декоративный эффектный контраст с основным тоном одежды.

По способу репрезентации черного цвета интересен костюм венецианок. Венецианская невеста на следующий день после обручения посещала друзей и родственников в специальном костюме. Его отличительной особенностью было тонкое шелковое черное покрывало (фаццуло). Лиф платья и рукава делались цветными, а юбка из черной материи. Траурный костюм венецианки, так называемый малый траур, представлял из себя черное платье с белым воротником и манжетами, траурное покрывало из черной прозрачной ткани, черный веер с белой ручкой.

Таким образом, в практической цветовой системе Возрождения референция черного цвета продолжают традиции, заложенные в Средневековье, а именно: символическое значение носит дуалистический характер. Прослеживаются репрезентация положительных моментов человеческого существования посредством черного цвета (свадьба), окончательно формируется система траурных одежд и похоронный процессий, в которых черный цвет играет доминирующую роль.

Хирурги во Франции в XVI веке носили черный пурпур с длинной баской, черные шоссы (штаны), чулки и туфли. Верхней одеждой был черный плащ с белой меховой пелериной и капюшоном. В костюме французских должностных лиц XVI века можно увидеть черный цвет. Адвокаты носили симару из черной шерстяной ткани на черной подкладке, такого же цвета был пояс. Костюм прево состоял из длинного платья черного цвета с однотонным тканым черным рисунком; черный четырехугольный биретто был знаком высокой выборной должности прево.

Таким образом, можно сделать вывод, что в европейском костюме эпохи Ренессанса, рассмотренного нами в качестве примера практи-

ческой цветовой системы, прослеживаются следующие референции черного цвета: эстетическая, символическая и репрезентация профессиональной принадлежности.

Подводя итог значения черного цвета в культуре Ренессанса, можно сделать следующие выводы:

1. Разнообразие названий пигментов черного цвета способствует эстетическому интересу к нюансам и оттенкам черного цвета.

2. Обширный цветовой тезаурус, развитие техники и технологии живописи способствуют естественнонаучному осмыслению природы цвета.

3. Коммуникативные свойства черного цвета исходят не из религиозного символизма, а из практики живописи.

Библиографический список

1. Данте А. Божественная комедия: Ад. – М.: Художеств. лит., 1986. – С. 1–223.

2. Вазари Д. Жизнеописания наиболее знаменитых живописцев. – СПб.: Азбука-классика, 2004. – С. 30, 350.

3. Бергер Э. История развития техники масляной живописи. – М.: Издательство академии художеств, 1961. – С. 91, 160, 169, 181.

4. Леонардо да Винчи. О науке и искусстве. – СПб.: «Амфора», 2005. – 404 с.

5. Миронова Л.Н. Цвет в изобразительном искусстве. – Минск: Беларусь, 2003. – С. 17.

6. Базыма Б.А. Цвет и психика. – Х.: ХДАК, 2001. – С. 62.

7. Мерцалова М.Н. Костюм разных времен и народов. – М.: «Академия моды», 1993. – С. 316.

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЛИЯНИЯ ТРЕНИНГА НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ЛИЧНОСТИ

Практически любой психологический тренинг нацелен на развитие самосознания его участников в приложении к конкретной профессиональной деятельности, которой они занимаются.

Ключевые слова: личность, личностные умения, самосознание, тренинг, социально-психологический тренинг.

Современная подготовка будущего специалиста все еще мало уделяет внимания личности, стимулированию развития *личностных умений* – совокупности профессионально значимых качеств, которые определяют успешность профессиональной деятельности в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями профессионального становления и личной программой развития. Так, например, отсутствие подготовки личностных умений в вузе осложняет адаптацию молодого учителя в школе, приводит его к необходимости перенимать педагогические стереотипы прежних лет. Все это не способствует улучшению школьного образования, не дает возможности преодоления стереотипов негативного, административного подхода к воздействию на личность ученика. Если личностные умения недостаточно развиты, это может сказаться на следующем: становлении уверенности, самооценки, уровне притязаний, общении, саморегуляции, а также реализации возможности соотношения своих личностных особенностей со спецификой требований коллектива.

В отечественной психологии постоянно стояла проблема развития личности. Понятие личностных умений рассматривается исходя из концепции, разработанной классиками педагогической мысли – Л.С. Выготским, А.А. Ананьевым, современными исследователями А.К. Марковой, С.И. Кисельгоф, а также исследованиями последних лет Л.М. Митиной и Н.В. Кузьминой. Результаты практической деятельности, а также целевые психолого-педагогические исследования в различных системах труда свидетельствуют о том, что становление всегда есть результат осознанного взаимодействия специалиста с конкретной социальной средой, в ходе которого он реализует по-

требность выработать у себя такие личностные качества, которые дают успех в профессиональной деятельности и в жизни вообще. Следовательно, личностные умения – явление личностно-социальное. Проблема становления устойчивости личностных умений, выявления психологических средств их формирования отличается чрезвычайной сложностью, обусловленной влиянием объективных и субъективных факторов.

Большое значение для развития профессионально-личностного самосовершенствования имеет организация *тренингов*.

В настоящий момент существует множество *видов тренингов*. Основные это: бизнес-тренинги (в основном тренируются рабочие навыки, такие, как организация рабочего времени, умение продавать товар, коммуникация с клиентом и др.), тренинги социальных навыков (направлены на адаптацию и социализацию человека в обществе; на комфортность себя в социуме), тренинги личностного роста (разрешение внутренних конфликтов, осознание своего потенциала и возможностей), тренинги командообразования (разные упражнения, чаще всего физической направленности, на сплочение группы людей, выработку ощущения единства) и др.

Разные виды тренингов часто объединяют в себе идеи и принципы работы других направлений – для более эффективного использования самого тренинга. Например, тренинги личностного роста во многом включают в себя все перечисленные виды тренингов, и в особенности приемы работы тренингов социальных навыков.

Что такое тренинг вообще? Тренинг – это маленький, но очень активный кусочек жизни. Это множество ситуаций, упражнений, мыслей и общения, которые дают возможность применить знания, полученные за несколько часов, в жизни.

Это как пилотная версия, тренировочная база для саморазвития.

Почему группа, а не индивидуальное консультирование? Принципиальное преимущество группы – это возможность получения обратной связи: эмоциональной поддержки от участников группы, имеющих общие проблемы и общие цели.

Одной из важнейших целей практически любого психологического тренинга является развитие самосознания его участников – об этом уже говорилось выше. При этом речь должна идти не только о *самосознании* в широком смысле как искомом личностном образовании, но и о самосознании в приложении к конкретной профессиональной деятельности, которой занимаются участники группы. Это особенно важно, когда тренинг проводится с коллективом сотрудников одного предприятия или организации и преследует цели, порождаемые проблемами совместной профессиональной деятельности.

В отечественной психологии сложилась традиция обозначать те виды тренинга, объектом воздействия в которых являются качества, свойства, умения, способности и установки, проявляющиеся в общении, *социально-психологическим тренингом*. Это понятие ввел в обиход М. Форверг.

В 60-е гг. возникает опирающееся на традиции гуманистической психологии К. Роджерса движение тренинга социальных и жизненных умений, который применялся для профессиональной подготовки учителей, консультантов, менеджеров в целях психологической поддержки и развития.

В 70-е гг. в Лейпцигском и Йенском университетах под руководством М. Форверга был разработан метод, названный социально-психологическим тренингом. Средствами тренинга выступали ролевые игры с элементами драматизации, создающие условия для формирования эффективных коммуникативных навыков. Практической областью приложения разработанных М. Форвергом методов стала социально-психологическая подготовка руководителей промышленного производства.

Социально-психологический тренинг получил широкое распространение и в отечественной практике. Первая в стране монография, посвященная теоретическим и методическим аспектам социально-психологического тренинга, была опубликована Л.А. Петровской в 1982 г.

По мнению Л.А. Петровской, *социально-психологический тренинг* – средство психологичес-

кого воздействия, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения.

Это специально созданная благоприятная среда, где каждый может с легкостью и удовольствием увидеть и осознать свои плюсы и минусы, достижения и поражения. Помощь и внимание окружающих помогают быстрее понять, какие личностные качества необходимы и какие профессиональные навыки надо развить.

А.П. Ситников понимает программно-целевую направленность разработанного им акмеологического тренинга «как ориентированность тренинга как системы обучения и подготовки профессиональных кадров на воссоздание целостного феномена профессионального мастерства, характерного для конкретного вида профессиональной деятельности».

Главная отличительная черта тренинга – моделирование и решение практических задач.

Благодаря тому что ситуация тренинга учебная, ни один из участников не рискует уже сложившимися отношениями и взглядами, а приобретает и использует новый опыт. В реальной ситуации эксперименты могут привести к нежелательным последствиям. На стадии урока любой навык или качество моделируются на конкретных шагах и немедленно анализируются и проверяются в учебной обстановке, максимально приближенной к действительности. Так, на тренинге можно научиться гибкости, общению, принятию позиции другого, что очень полезно в жизни и творческой работе.

Основная цель социально-психологического тренинга – повышение компетентности в общении – может быть конкретизирована в ряде задач с различной формулировкой, но обязательно связанных с приобретением знаний, формированием умений, навыков, развитием установок, определяющих поведение в общении, перцептивных способностей человека, коррекцией и развитием системы отношений личности, поскольку личностное своеобразие является тем фоном, который окрашивает в разные цвета действия человек, все его вербальные и невербальные проявления.

Одним из условий успешной работы тренинговой группы является рефлексия ведущим той задачи, которая решается в ходе занятий. Воздействие может осуществляться на уровне установок либо умений и навыков, либо перцептивных способностей и т. д. Смешивать разные задачи

в ходе работы одной тренинговой группы целесообразно, так как это может, с одной стороны, снизить эффективность воздействия, а с другой, – вызвать появление этической проблемы, поскольку изменять задачу в процессе тренинга можно только с согласия группы.

Специалисты выделяют несколько видов тренингов:

1) тренинг как своеобразная форма дрессуры, при которой жесткими манипулятивными приемами при помощи положительного подкрепления формируются нужные паттерны поведения, а при помощи отрицательного подкрепления «стираются» вредные, ненужные, по мнению ведущего;

2) тренинг как тренировка, в результате которой происходит формирование и отработка умений и навыков эффективного поведения;

3) тренинг как форма активного обучения, целью которого является, прежде всего, передача психологических знаний, а также развитие некоторых умений и навыков;

4) тренинг как метод создания условий для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими способов решения собственных психологических проблем.

Работа тренинговой группы отличается рядом специфических принципов. Дадим им краткую характеристику.

Принцип активности. Активность участников тренинговой группы носит особый характер, отличный от активности человека, слушающего лекцию или читающего книгу. В тренинге люди вовлекаются в специально разработанные действия. Это может быть проигрывание той или иной ситуации, выполнение упражнений, наблюдение за поведением других по специальной схеме. Активность возрастает в том случае, если мы даем участникам установку на готовность включиться в совершаемые действия в любой момент. Особенно эффективными в достижении целей тренинга через осознание, апробирование и тренировку приемов, способов поведения, идей, предложенных тренером, являются те ситуации и упражнения, которые позволяют активно участвовать в них всем членам группы одновременно. Принцип активности, в частности, опирается на известную из области экспериментальной психологии идею: человек усваивает десять процентов того, что он слышит, пятьдесят процентов того, что он видит, семьдесят процентов того, что про-

говаривает, и девяносто процентов того, что делает сам.

Принцип исследовательской творческой позиции. Суть этого принципа заключается в том, что в ходе тренинга участники группы осознают, обнаруживают, открывают идеи, закономерности, уже известные в психологии, а также, что особенно важно, свои личные ресурсы, возможные особенности. Исходя из этого принципа, работа тренера заключается в том, чтобы придумать, сконструировать и организовать те ситуации, которые давали бы возможность членам группы осознать, апробировать и тренировать новые способы поведения, экспериментировать с ними. В тренинговой группе создается креативная среда, основными характеристиками которой являются проблемность, неопределенность, принятие, безоценочность. Реализация этого принципа порой встречает достаточно сильное сопротивление со стороны участников. Люди, которые приходят в группу тренинга, имеют определенный опыт общения в школе, в институте, где, как правило, им предлагались или иные правила, модели, которые надо было выучить и следовать им в дальнейшем. Сталкиваясь с другим, непривычным, них способом обучения, люди проявляют недовольство, иногда в достаточно сильной, даже агрессивной форме. Преодолеть такое сопротивление помогают ситуации, позволяющие участникам тренинга осознать важность и необходимость формирования у них готовности и в дальнейшем, после окончания тренинга, экспериментировать со своим поведением, творчески относиться к жизни, к самому себе.

Принцип объективации (осознания) поведения. В процессе занятий поведение участников переводится с импульсивного на объективированный уровень, позволяющий производить изменения в тренинге. Универсальным средством объективации поведения является обратная связь. Создание условий для эффективной обратной связи в группе – важная задача тренерской работы. В тех видах тренинга, которые направлены на формирование умений, навыков, установок, используются дополнительные средства объективации поведения. Одним из них является видеозапись поведения участников группы в тех или иных ситуациях с последующим просмотром и обсуждением. Надо учитывать, что видеозапись является очень сильным средством воздействия, способным оказать негативное влияние, поэтому им

следует пользоваться с большой осторожностью, и что самое важное – профессионально.

Принцип партнерского (субъект-субъектного) общения. Партнерским, или субъект-субъектным общением является такое, при котором учитываются интересы других участников взаимодействия, а также их чувства, эмоции, переживания. Реализация этого принципа создает в группе атмосферу безопасности, доверия, открытости, которая позволяет участникам группы экспериментировать со своим поведением, не стесняясь ошибок. Этот принцип тесно связан с принципом творческой, исследовательской позиции участников группы.

Последовательная реализация названных принципов – одно из условий эффективной работы группы социально-психологического тренинга. Она отличает эту работу от других методов обучения и психологического воздействия. Кроме специфических принципов работы тренинговых групп, можно говорить и о специфическом принципе работы тренера, который заключается в постоянной рефлексии всего того, что происходит в группе. Эта рефлексия осуществляется за счет того, что тренер все время – приступая к проведению тренинга, планируя работу на день, непосредственно в процессе работы – задает себе три вопроса:

- Какой цели я хочу достичь?
- Почему я хочу достичь этой цели?
- Какими средствами я собираюсь ее достичь?

Ответ на второй вопрос дают диагностические исследования тренера во время работы с группой. Объектами диагностики являются:

- содержательный план работы;
- уровень развития и сплоченности группы, характер отношений, складывающихся между ее участниками;
- состояние каждого участника группы, его отношение к себе, к другим, к тренингу.

Эффективность тренинга во многом зависит не только от адекватности осуществляемой тренером диагностики, но и от того, насколько большим арсеналом средств он обладает для достижения той или иной цели. Первый шаг в решении

задачи выбора средств – это выбор методического приема. К наиболее часто применяемым относятся: групповые дискуссии, ролевые игры, психодрама и ее модификации, психогимнастика. Выбор того или иного методического приема, а также конкретного средства в рамках этого приема определяется следующими факторами:

- 1) содержанием тренинга;
- 2) особенностями группы;
- 3) особенностями ситуации;
- 4) возможностями тренера.

Тренинг позволяет реализовать необходимые психологические условия развития профессионального и личностного самосознания людей и актуализации их ресурсов, изменить их поведение и отношение к миру и другим людям.

Тренинг направлен не только на решение ныне существующих проблем участников, но и на профилактику их возникновения в будущем, в частности, за счет предоставляемой им возможности научиться решать проблемы.

Библиографический список

1. *Вачков И.В.* Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
2. *Левина М.М.* Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
3. *Митина Л.М.* Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. пед. вузов. – М.: Академия, 2004.
4. *Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования* / Сост. Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 2001.
5. *Петровская Л.А.* Компетентность в общении: Социал.-психолог. тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989.
6. *Психологическое обеспечение профессиональной деятельности* / Г.С. Никифоров, М.А. Дмитриева, Л.Н. Корнеева и др.; Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1991. – 152 с.

**ТВОРЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО РОССИЙСКОГО АКАДЕМИКА
А.М. ШЁГРЕНА С ГОРСКИМИ ПРОСВЕТИТЕЛЯМИ***

В статье рассказывается о творческом содружестве просветителя-кавказоведа второй половины XIX века академика Российской Академии наук А.М. Шёгрена, который жил и работал на Кавказе, и грамотных горцев. Он вместе с представителями северокавказских народов трудился над составлением алфавитов, грамматик и букварей бесписьменных языков народов Северо-Кавказского региона, занимался созданием светских школ с начальным обучением на родном языке.

Ключевые слова: Кавказ, горцы, просветители, академик Российской академии наук, Шёгрэн, алфавиты.

В приобщении горцев Северо-Кавказского региона к знаниям, в переориентации горских культур, в освобождении их от архаики и консерватизма ведущую роль играли учёные России. Деятельность русской научной интеллигенции по созданию алфавитов, азбук, книг для чтения, открытию светских школ для горских народов в Северо-Кавказском регионе имеет непреходящее значение для воспроизведения целостной картины развития школы, просветительской мысли и общественно-педагогического движения в России. Опыт прошлого – гарант от воспитательных катастроф. Нестабильное начало нового века и особенно события, которые привели к гуманитарной катастрофе в Южной Осетии, делают особенно востребованным поиск средств, с помощью которых кризис духовно-гуманистической парадигмы XX столетия был бы преодолен наиболее успешно.

Просветительская деятельность российских учёных отражала их отношение к горским народам Северного Кавказа, стремление помочь в сохранении и развитии их самобытной культуры, а также содействовать сближению с передовой русской культурой и усилению ее влияния на их духовное развитие. В практических проектах, предложенных ими, находили воплощение некоторые положения концепции кавказской политики, имеющие демократическую направленность. Научные исследования и публицистика учёных-кавказоведов были проникнуты уважением и искренней симпатией к горцам. Они отмечали, что жители гор любознательны и понятливы, в них развито стремление к знаниям, они мечтают о получении образования. Известный советский исследователь Г.Ф. Турчанинов писал, что русские учёные «видели в горах, прежде всего, людей равноценных, способных воспринимать просве-

щение наряду с учащимися передовой Европы» [11, с. 96].

Приступив к разработке письменности для горских народов Северного Кавказа, российские учёные считали своей главной задачей создание условий для обучения простых людей, открытие народных школ. Они, как и попечитель Кавказского учебного округа Я.М. Неверов, мечтали увидеть в своих кавказских питомцах «первую фалангу новых деятелей на умственной арене», через которых «дикий Кавказ выйдет из своего уединения и вступит в духовное общение с Европой» [6].

Одним из основателей научного осетиноведения был член-корреспондент Академии наук России, языковед, историк, этнограф, путешественник Андрей Михайлович Шёгрэн (1794–1855 гг.). Только благодаря своим исключительным способностям и таланту сын деревенского сапожника стал учёным академиком [5, с. 217]. Юный А.М. Шёгрэн в 10 лет изучил, кроме родного, финского, шведский, немецкий и французский языки, тогда же начал раскрываться его исследовательский талант; он перевёл на финский язык шведские религиозные гимны и несколько сложных философских работ. После окончания университета он получает степень доктора философии и в 1820 году переезжает в Санкт-Петербург [3, с. 5–6].

Интерес к Северо-Кавказскому региону у него появился ещё во время обучения в университете, осуществить же своё давнее намерение А.М. Шёгрэн смог только в 1835 году; весной следующего года в городе Владикавказе он приступил к изучению осетинского языка. Ему помогали грамотные осетины, а также военный переводчик прапорщик Пётр Жукаев и владикавказский протоиерей Шио Двалишвили. В своём письме господину Френу весной 1836 года академик

* Работа осуществляется при финансовой поддержке РГНФ, проект № 09-06-37606 а/Ю.

сообщал, что по рекомендации коменданта города Владикавказа полковника Широкова он нашёл «хорошего переводчика по фамилии Жукаев, осетина по происхождению и, более того, из племени тагауров (иронцев), диалект которых рассматривается как самый чистый. Кроме того, Жукаев прошел курс в Тифлисской семинарии и изучил там грузинский и русский языки. Позднее, по рекомендации экзарха Грузии, который неустанно принимает меры для облегчения моих осетинских исследований, к Жукаеву присоединился другой помощник, протоиерей Шио Двалишвили, грузин по происхождению, руководитель осетинской миссии в Пятигорске» [2, с. 17–18]. Среди информаторов А.М. Шёгрена, как правило, были офицеры и священники, поскольку они знали местный быт и поэтому заслуживали доверия учёного. Академик побывал почти во всех уголках Осетии, изучил осетинский язык, познакомился с различными сторонами жизни и быта горцев.

В середине XIX столетия (в 1844 году) автор сравнительного словаря языков Кавказа А.М. Шёгрэн закончил работу по составлению алфавита бесспорного осетинского языка на русской графической основе. Вскоре он выпустил в Санкт-Петербурге капитальный труд «Осетинская грамматика с кратким словарем осетинско-русским и российско-осетинским», в котором искренне поблагодарил своих помощников [3, с. 7–8]. Планка научного уровня этой работы надёжно зафиксирована присуждением её автору премии Вольнея Французской Академии наук. Значение этой работы А.М. Шёгрена для становления и развития осетинской письменности переоценить невозможно. Теперь в Осетии появилась возможность «скоро и правильно двинуть национальное осетинское образование и, прежде всего, религиозное», ибо «у всех народов первое образование начиналось от церкви» [3, с. 85].

Сам А.М. Шёгрэн хотел, чтобы его грамматика служила руководством для обучения осетинскому языку всех желающих, а особенно для военных и гражданских лиц, занимающих различные должности на Кавказе и имеющих отношения с местным населением. В предисловии к своему труду он писал, что изучение родного языка должно принести пользу «учителям в таких кавказских учебных заведениях, в которые стали вступать и осетинские дети, которых число со временем еще более умножится, а особенно и сам их язык делается, как и должно быть, особенным предметом учения».

Учёный избрал для осетинского языка русскую графику, учитывая «предпочтительную склонность» осетин к русскому народу, его культуре и письму. В предисловии он говорил об этом следующее: «Мне надобно было также избрать алфавит или русский или грузинский. Соображая как будущую судьбу самих осетин, так и предпочтительную склонность тех из них к русскому письму, которые знали и то, и другое, я решился в надежде на вернейший и лучший успех принять за основание русский алфавит, несмотря на то, что грузинский, кроме внутреннего достоинства, несравненно способнее к выражению звука, осетинскому языку свойственных» [9, с. 73].

Считая, что изучение родного языка принесёт осетинам большую пользу, просветитель подчёркивал, что «способ к знанию осетинского языка не менее должен принести пользы и учителям в таких кавказских учебных заведениях, в которые стали вступать и осетинские дети, которых число со временем ещё более умножится, а особенно если и сам их язык делается, как и должно быть, особенным предметом учения». Чтобы способствовать всем видам «общественной пользы», просветитель решился «издать сию грамматику на русском языке, и, вместе с тем, присовокупить для учащегося осетинского юношества ко всем в языке потребным грамматическим техническим наименованиям приличный осетинский перевод или аналогические соответственные речения» [9, с. 72]. Основоположник осетинской литературы Коста Хетагуров справедливо назвал Андрея Михайловича «отцом современного осетинского алфавита». Осетиноведческие штудии академика А.М. Шёгрена послужили мощным стимулом к развитию профессиональной культуры осетин.

Не только при написании грамматики, но и в процессе её практического применения академик сотрудничал с грамотными горцами. Первой книгой на осетинском языке, написанной изобретёнными академиком А.М. Шёгреном буквами, был перевод Четвероевангелия, сделанный его информатором осетинским просветителем Григорием Мжедловым. Качество первого варианта перевода Псалтыря, сделанного смотрителем Владикавказского училища Г. Мжедловым «для оценки в правильности его и в чистоте языка», экзарх Грузии Евгений поручил прорецензировать А.М. Шёгрёну. Это произошло в 1841 году, за три года до выхода в свет грамматики осе-

тинского языка, что свидетельствует о признании компетентности этого учёного. Этот вариант перевода не удовлетворил академика и Григорию Мжедлову было поручено исправить и усовершенствовать текст [4, с. 166–167].

Над переводом церковно-богослужебных книг (Евангелия, Службника, Требника, Часослова, Священной истории) работали священники Колиев, Сухиев, Аладжиков, учителя Жускаев, Караев, Кантемиров, учитель Тифлисской семинарии Чонкадзе и другие. Все они «были готовы потрудиться в пользу своих соотечественников в деле распространения между ними национальной грамотности» [7, с. 85]. Текст Евангелия был окончательно обработан и напечатан в 1859 году [8, с. 68–69].

Осетинский просветитель Василий Цораев (1827–1884 годы), стоявший у истоков национальной культуры и выразивший поворот традиционного общества к просвещению [13, л. 1–6], приехав в Санкт-Петербург для продолжения обучения, решил обратиться за помощью именно к А.М. Шёгрёну. Академик принял активное участие в судьбе осетинского просветителя, он отмечал, что Василий Цораев прибыл в Санкт-Петербург для того, чтобы продолжить своё образование. Он учился в московской духовной Академии, которую оставил, чтобы не вступать в духовное звание. И далее в письме А.М. Шёгрёна читаем: «Такое прекрасное стремление и усердие столь редки у людей его сословия, что этот молодой человек, как первый пример в своём роде здесь, в Петербурге, уже поэтому заслуживает уважение и участие» [1, с. 9–10].

А.М. Шёгрэн считал, что цель Василием Цораевым будет достигнута, если он продолжит своё образование в столице и при условии, что ему будет покровительствовать Кавказский Комитет, «о распоряжениях которого все отзываются как нельзя лучше». По его просьбе член Комитета Ю.А. Гагемейстер обратился к управляющему делами Кавказского Комитета известному историку В.П. Буткову, который ведал определением уроженцев Кавказа на специально выделяемые для них «вакансии казённых воспитанников». В очередной список, подготовленный для утверждения императором, был включён и Василий Цораев. При этом особое внимание обращалось на то, что это был первый пример определения осетина в университет. Русские учёные не случайно подобрали именно эту фразу, и для горца из Осетии было действительно сделано исключе-

ние, так как обычно на «казённые вакансии» претендентов отбирала Кавказская администрация. Исключение было сделано только благодаря помощи российских покровителей, и 22 декабря 1848 года царь повелел определить В. Цораева на тот факультет императорского Санкт-Петербургского университета, на какой он пожелает.

Тот факт, что Василий Цораев обратился с просьбой о помощи именно к автору осетинской грамматики, говорит об уважении и доверии горцев к русским учёным. Так юноша оказался на попечении Кавказского Комитета и лично известного учёного В.П. Буткова, который помог ему со сдачей экзаменов и выделил денежную сумму, достаточную для оплаты проживания в чужом городе. Впоследствии Василий Цораев работал учителем и стал первым фиксировать тексты народных сказаний на осетинском языке. Именно Василий Цораев предоставил академику А.А. Шифнеру тексты нартских и других сказаний и песен, которые были изданы российским учёным в 1868 году под названием «Осетинские тексты» [12]. По сведениям протоиерея Алексия Гатуева, в 1861 году «учителем семинарии Цораевым были переведены на родной язык и напечатаны соборные послания святых апостолов Петра, Иакова, Иоанна Богослова и Иуды, и во всех церквях осетинских богослужение начало совершаться на осетинском языке» [10, с. 102].

Передовые деятели России считали, что русские должны сыграть решающую роль в экономическом и культурном возрождении народов края, а также выступали горячими поборниками сближения русского и горского народов Кавказа. Да и сами горцы не могли не увидеть те черты архаики традиционной национальной культуры, которые служили препятствием для ассимиляции новых элементов социокультурного развития в Северо-Кавказском регионе. В глазах горских просветителей Россия, ставшая в годы реформ модернизатором многих сторон жизни горских обществ, была той силой, которая устраняла консервативные традиции и вносила социально-культурные новации в жизнь северокавказских этносов. Благодаря творческому сотрудничеству замечательных ученых России с просветителями горских народов происходили позитивные изменения в регионе. Модернизирующие реформы способствовали интеграции северокавказских этносов в социально-экономический и политический организм Российской империи.

Библиографический список

1. Бзаров Р.С. Пионер осетинской фольклористики (Материалы к биографии Василия Цороева) // Осетинская филология: История и современность. – Владикавказ: Изд-во СОГУ, 1995. – С. 4–23.
2. Кавказские письма А.М. Шёгрена // Шёгрэн Андрей Михайлович. Осетинские исследования. – Владикавказ: Изд-во СОГУ, 1998. – С. 12–32.
3. Камболов Т.Т. // Шёгрэн Андрей Михайлович. Осетинские исследования. Предисловие составителя. – Владикавказ: Изд-во СОГУ, 1998. – С. 5–11.
4. Комментарии // Шёгрэн Андрей Михайлович. Осетинские исследования. – Владикавказ: Изд-во СОГУ, 1998. – С. 159–169.
5. Кулаев Н.Х. А.М. Шёгрэн – один из первых исследователей осетинского языка // Учёные записки Северо-Осетинского педагогического института. Т. XVIII. – Дзауджикау: Государственное изд-во Северо-Осетинской АССР, 1949. – С. 217–219.
6. Неверов Я.М. Ещё об образовании кавказских горцев // Кавказ. – 1859. – №39.
7. Письмо архимандрита Иосифа князю Святополк-Мирскому о мерах распространения среди осетин грамотности на родном языке 22 февраля 1860 года // Материалы по истории осетинского народа. Т. 5. Сборник статей по народному образованию. – Орджоникидзе, 1942. – С. 85–86.
8. Попов И. Преосвященный Иосиф, епископ Владикавказский. Историко-биографический очерк жизни и деятельности «апостола Осетии» и первого архипастыря Владикавказской епархии. – Киев: Типография И.И. Горбунова, 1902. – 79 с.
9. Предисловие А.М. Шёгрена к его «Осетинской грамматике с кратким словарём осетинско-русским и русско-осетинским» // Шёгрэн Андрей Михайлович. Осетинские исследования. – Владикавказ: Изд-во СОГУ, 1998. – С. 69–81.
10. Протоиерей Алексей Гатиев. Христианство в Осетии. Исторический очерк. – Владикавказ, 2007. – 160 с.
11. Турчанинов Г.Ф. Кази Атажукин (Из истории кабардинской общественной мысли во второй половине XIX века) // Учёные записки кабардинского научно-исследовательского института. – Нальчик, 1947. – Т. 2. – С. 89–97.
12. Цороева Ф.Н. Далёкое эхо истории. Васо Цороев... // Северная Осетия. – 2006 – № 13. – 26 янв.
13. Научный архив Северо-Осетинского института гуманитарных и социальных исследований, ф. 19. Литература, оп. 1, д. 216, л. 1–6.

УДК 373.1.02

А.А. Бушуева

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРАХОВ, ВЫЗВАННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫМИ ИГРАМИ, У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В центре внимания исследователя – страхи младшего школьника как следствие негативно-го влияния компьютерных игр на его эмоциональную сферу. Цель исследования – обосновать социально-педагогические механизмы взаимодействия субъектов воспитания (школы, семьи, учреждений дополнительного образования детей, современного общества) в преодолении данных страхов.

Ключевые слова: компьютерные игры «агрессивного содержания», эмоциональная сфера младших школьников, страхи, механизмы взаимодействия субъектов воспитания.

Информационные технологии глубоко проникли в жизнь современного общества, они во многом определяют научно-технический потенциал социума, формируют новый жизненный стиль человека. Сегодня трудно представить человеческую деятельность без информационных технологий. Неотъемлемой их частью является компьютер. Особое место среди мультимедийных средств занимают компьютерные игры, которые являются частью жизненного опыта современных детей.

Развитие индустрии компьютерных игр ставит перед педагогикой новые вопросы: в чем польза и в чем вред компьютерных игр? В средствах массовой информации, в педагогической периодике все чаще появляется неоднозначная информация о влиянии компьютерных игр на детей и подростков. Одни авторы утверждают, что компьютерные игры обеспечивают качество учебно-воспитательного процесса и образования в целом. Так, О.Р. Ельмикеев, М.А. Исайкина, Л.П. Тимофеева, Л.С. Ямпольский отмечают, что компьютерные

игры способствуют развитию творческого мышления школьников, овладению ими новыми знаниями, логическими операциями, дают им представления о способах манипулирования предметами и символами, способствуют быстрому и эффективно тренингу сенсомоторных функций.

Другие же авторы (В.В. Абраменкова, А.Е. Войскунский, А.Ю. Егоров, К.В. Зорин, А.В. Котляров, А.Г. Мазур, Н.П. Маркова, М.Н. Миронова, И.Я. Медведева, Е.А. Репринцева, Ю.С. Шевченко, Т.Л. Шишова и др.) утверждают, что чрезмерное увлечение компьютерными играми негативно сказывается на поведенческой, когнитивной и эмоциональной сферах ребенка. Следует отметить, что начало подобным исследованиям было положено зарубежными учеными (С.А. Anderson, W.E. Baird, M. Bauer, J.O. Benedict, B.J. Bushman, S. Fling, J.B. Funk, J. Kieseewetter, B.A. Kranz C Primack, S.B. Silvern и др.).

По характеру и педагогической целесообразности компьютерные игры можно разделить на две группы: развивающие и развлекательные. У каждой из этих групп игр – свои задачи, а следовательно, и последствия воздействий на ребенка неоднозначны. Главное отличие развивающих компьютерных игр состоит в том, что в их создании принимают участие не только программисты и разработчики, но и психологи, педагоги, т.е. – квалифицированные специалисты. Так, Е.О. Смирнова и Р.Е. Радева обозначили развивающие компьютерные игры как игры созданные для целей обучения – т.е. особые программы в игровой форме преподносящие конкретный учебный материал [3, с. 331].

Развивающие компьютерные игры согласно их предназначению подразделяют на несколько типов: игры, развивающие логическое мышление и память ребенка; игры, улучшающие координацию движений (мелкую моторику рук); игры, развивающие навыки счета и чтения; игры, развивающие фантазию и объемное восприятие; игры, развивающие художественный вкус и музыкальный слух ребенка. Наиболее востребованными в школьной практике являются серии игр – «Несерьезные уроки», «Котенок Знайка», «Игры разума», «Дракоша», «Суперинтеллект», «Супервнимание» и др. Однако в самостоятельной игровой практике младшие школьники к подобным играм не обращаются, считая их сугубо учебным материалом.

Развлекательные же компьютерные игры более популярны среди пользователей разного возраста. Это такие игры как Sims, Dead Space,

Fallout, Blood, Doom, Quake, GTA, Far Cry и др. Подобные игры подпадают под следующую классификацию: Adventure (приключение или квест) – игра-повествование; Simulation (симуляторы) – игра-имитация; Strategy (стратегии) – игра, требующая выработки стратегии; Role-Playing Games (RPG) (Компьютерные ролевые игры); Action-RPG – разновидность RPG, делающая упор на ведение боев; Action и arcade – игра-действие, требующая от игрока мгновенной реакции на быстро меняющуюся игровую ситуацию.

В отечественных исследованиях развлекательные компьютерные игры в целом считаются вредоносными для детей. Так, В.В. Рубцов отмечает, что развлекательные игры вредны, поскольку приводят к бездумно-расточительной трате времени [2, с. 189]. Более того, развлекательные игры могут вызывать самые различные переживания в зависимости от их характера и особенностей самого играющего – от радости до агрессии и страха. Переживания, испытываемые ребенком во взаимодействии с компьютерной игрой весьма реальны. Полученные нами эмпирические данные показывают, что дети младшего школьного возраста испытывают сильные страхи и в процессе игры, и после ее завершения.

Мы сознательно не рассматривали влияние обучающих компьютерных игр на детей младшего школьного возраста, поскольку нет сомнения в их педагогической целесообразности и эффективности в предъявлении учебной информации. Более всего нас интересовали компьютерные игры, содержащие сцены насилия. Их влияние на эмоциональную сферу младших школьников, а точнее на появление у них страхов – проблема малоизученная и достаточно неоднозначная.

Увлеченность ребенка компьютерными играми агрессивного содержания ставит ряд проблем. Главная из них – возникновение детских страхов в результате впечатлений визуального восприятия экранного насилия. В основе этих страхов лежат два чувства, испытываемые ребенком: незащищенности и отчужденности. К подобным страхам мы отнесли страхи, спровоцированные агрессивными компьютерными играми: страх смерти, страх темноты, страх громких звуков и яркого света, страх боли и наказания, страх отчуждения и незнакомых людей, страх агрессии со стороны окружающих. Подобные страхи вызваны фантазией ребенка и подкреплены яркими сюжетами экранного насилия, иными словами – все они

связаны с непосредственным игровым опытом младшего школьника.

Проблемы в эмоциональном развитии младшего школьника, имеющего компьютерные страхи, осложняют взаимодействие со сверстниками, усиливают трудности в учении. Следствием чего становится неблагоприятное эмоциональное самочувствие, которое негативно сказывается на психическом здоровье детей, ограничивает их социальные возможности. Поэтому сегодня остро ощущается необходимость оказания психолого-педагогической помощи детям, испытывающим страхи, вызванные компьютерными играми.

С целью проверки выдвинутых теоретических предположений нами была проделана опытно-экспериментальная работа. Базой исследования негативного воздействия компьютерных игр на эмоциональную сферу младших школьников стали начальные классы общеобразовательных школ №20, 36, 57, прогимназии для детей дошкольного и младшего школьного возраста «Радуга» и воспитанники учреждений дополнительного образования детей (МОУ ДОД «Дворец детского творчества», МОУ ДОД «Дом детского творчества Железнодорожного округа») г. Курска. Основными методами исследования явились: наблюдение за поведением детей после взаимодействия с компьютерной игрой на уроке и во внеучебное время; тематическое рисование, анкетирование с целью изучения компьютерных предпочтений младших школьников, диагностические методы: детский вариант личностного теста Р. Кеттелла, методика исследования межличностных отношений ребенка Р. Жилия; беседа с целью уточнения содержания и характера переживаемого страха, методы качественного и количественного анализа эмпирических данных.

Изучение обозначенной проблемы мы начали с исследования досуга младших школьников и выявления в нем доли компьютерных игр. Систематическое наблюдение за младшими школьниками 8–10 лет в течение трех лет показало, что доминирование компьютерных игр в досуге детей изменяет их предпочтения относительно других видов досуговой активности. По данным ряда диагностических срезов из 208 опрошенных нами школьников играли в компьютерные игры «хотя бы раз» – 97% респондентов, 51% из них имеют игровой компьютерный опыт от трех и более лет (т.е. впервые с компьютерными играми познакомились еще в дошкольном детстве). Виртуальные увлечения одинаково распространены как среди

мальчиков, так и среди девочек, но мальчики тратят на них больше времени – в среднем до 3–5 часов в день. Причем компьютер вытесняет такие виды деятельности как непосредственное общение с друзьями, чтение книг, занятия в кружках и спортивных секциях, «компьютеризация» досуга в основном отразилась на субкультуре мальчиков, нежели девочек. Таким образом, в последние годы в связи с развитием компьютерной техники и индустрии компьютерных игр произошли весьма значительные изменения в структуре досуга учащихся младшего школьного возраста.

Диагностические срезы показали, что интерес к игровой компьютерной деятельности является достаточно стойким образованием, и имеет высокую значимость даже для детей младшего школьного возраста. В то же время полученные результаты позволили выявить особенности мотивации обращения младших школьников к компьютерной игре.

Говоря о мотивах игровой деятельности, Д.Б. Эльконин отмечал, что этот вопрос является одним из центральных. «Именно принятие на себя игровой роли и удержание воображаемой игровой ситуации является одним из желаний (или, иначе говоря, мотивов), побуждающих ребенка к игре» [4, с. 168]. Здесь речь идет о мотивах участия ребенка в коллективных играх. При такой мотивации игра сочетается с другими видами деятельности – коммуникативной, творческой, развивающей. Сегодня же обнаруживается тревожная тенденция индивидуализации детской игры, подмена ее техническими игровыми продуктами, на что обращают внимание многие исследователи детской игры и игровой культуры (В.В. Абраменкова, Н.П. Анисеева, Б.З. Вульф, Е.А. Репринцева, И.И. Фришман и др.). Подтверждают это и полученные нами результаты исследования мотивов обращения младших школьников к компьютерным играм.

Наиболее популярными оказались два мотива. *Первый* вызван внешней стороной компьютерной игры – ее яркостью, новизной, непохожестью на реальность. В этом случае обращение младшего школьника к компьютерным играм стимулируется желанием на время отгородиться от неприятной для него реальности. Кроме того, неспособность ребенка справиться с проблемами повседневной жизни, трудности в учебе, сложности в отношениях с родителями и сверстниками провоцируют ребенка эксплуатировать компьютерную игру как способ ухода от реальности, защиту от

собственной беспомощности. Временные облегчения трудностей провоцируют потерю ребенком интереса к другим видам деятельности. *Второй* значимый мотив обусловлен отсутствием какого-либо занятия («скучно, нечем заняться»), что говорит о неорганизованности досуга младших школьников. Подобная фиксация характеризует особое состояние пустоты и незаполненности экзистенциально-смыслового пространства школьников.

Изучение игровых пристрастий младших школьников г. Курска в отношении компьютерных игр показало, что большинство предпочитаемых из них содержат сцены насилия и значительно превышает число игр «мирного» содержания. При этом выбор игр с убийствами, драками, и прочими элементами насилия, мистикой и мифическими существами – такими как «Doom», «Silent Hill 4», «Painkiller», «Doom 3», «GTA», «Mortal Combat» и др. – особенно характерен для мальчиков, чем для девочек. В результате ребенок как губка впитывает образы крови, насилия, цинизма, пропагандируемые в компьютерных играх. Школьники, пристрастившиеся к подобным играм, имеют серьезные нарушения в эмоциональной сфере. Лидеры современной игровой индустрии, основанной на «гедонистических» способах и средствах, не задумываются о психологической безопасности детей, погруженных в эту среду, не застрахованных от страхов, истерий, психоза, депрессий [1, с. 292]. Примечательно, что младшие школьники, выбравшие именно эти компьютерные игры, в ходе проведения проективной методики «Нарисуй страх», визуализировали свои страхи в виде монстров, скелетов, вампиров и прочих чудовищ, извлеченных из недр компьютерных игр мистического, мифического и демонического содержания. В ходе рефлексии они объясняли свое эмоциональное состояние следующим: «сострадаю герою», «страх за себя», «страх ярких вспышек и громких звуков» и т.д. Следует отметить, что всю совокупность полученных образных отображений детских страхов нам удалось распределить по нескольким группам: страх смерти (4%), страх стихий (4%), страх высоты (5%), страх темноты (17%), страхи животных (19%), учебные страхи (21%). А самая многочисленная по количеству рисунков (30%) оказалась группа изображений сюжетов экранного насилия, извлеченного из игрового опыта младших школьников.

Изучение эмоционального состояния младших школьников после компьютерных игр различной

сюжетной направленности подтвердило наше предположение о том, что «агрессивные» видеоигры оказывают негативное воздействие на эмоциональную сферу детей. Младшие школьники, принимающие участие в исследовании, охарактеризовали свое состояние такими эмоциями как агрессия и страх. Причем страх, вызванный компьютерными играми, сильнее и дольше сохраняет свое влияние на младших школьников с определенными личностными характеристиками: беспокойством, неуверенностью в себе, неумением контролировать свое поведение, наличием мечтательности, а также неспособностью строить взаимоотношения с окружающими. В среде сверстников у младших школьников, увлекающихся компьютерными играми агрессивного содержания, возникают трудности в общении, они получают больше отказов во взаимодействии со стороны своих одноклассников, в досуге которых компьютерные игры не столь значимы. Детско-родительские отношения у таких детей отличаются тем, что родители воспринимаются ими как директивные, враждебные и непоследовательные, а семейная ситуация, как тревожная, конфликтная и неполноценная.

Таким образом, мы обнаружили, что выявленные страхи, вызванные компьютерными играми, относятся к системе эмоциональных отношений младших школьников, влияющих на формирование их личности. Страхи, вызванные компьютерными играми, оказывают влияние, в первую очередь, на *эмоциональную сферу* младших школьников, что подтверждается наличием у них высокой эмоциональной чувствительности, склонности к проявлению косвенной и явной агрессии, наличием большого количества источников страха.

На основе анализа эмпирических данных и результатов опытно-экспериментальной работы нами выявлен и обоснован комплекс социально-педагогических механизмов преодоления страхов, вызванных компьютерными играми у детей младшего школьного возраста: блокирование, замещение и сопровождение. Основным же сдерживающим фактором негативного влияния компьютерных игр агрессивного содержания является взаимодействие субъектов воспитания школьников: семьи, школы, учреждений дополнительного образования детей и общества.

«Блокирование» предполагает ограничение общедоступности игр с экраным насилием на уровне государства; переориентацию ценностно-смысловой составляющей образа жизни ребен-

ка, увлекающегося компьютерными играми агрессивного содержания, на социально значимые, социально одобряемые виды деятельности (в том числе игровой), формы и способы поведения.

«Замещение» реализуется посредством адекватной оценки изменений, произошедших в эмоциональной сфере ребенка, подвергшегося негативному влиянию игр с экранным насилием, с ориентацией на их коррекцию; вытеснение страхов в процессе включения ребенка в игровые программы социальной направленности; приобщение детей со страхами, вызванными компьютерными играми, к социально-значимой деятельности в условиях взаимодействия школы, семьи, учреждений дополнительного образования.

«Сопровождение» сводится к принятию личности ребенка со страхами, вызванными компьютерными играми; минимизации негативных последствий игровых компьютерных страхов; коррекции эмоционально-волевой сферы; снижении отчуждения ребенка, переориентации его интересов с игр-гряз, игр наедине на игры, стимулирующие развитие субъектности ребенка.

Помня о том, что игра для ребенка – естественная среда его обитания, организация игровой среды должна ориентироваться на формирование у ребенка социально ценных качеств, норм и установок. Непременным важным, является тот факт, что взрослые должны организо-

вать игру ребенка, ведь именно во взаимодействии взрослых и детей, педагогов и воспитанников осуществляется осознание ребенком своей принадлежности к общему делу, понимание меры собственного участия в общем деле, приобщение к социокультурному опыту.

Библиографический список

1. Репринцева Е.А. Педагогика игры: Теория. История. Практика. – Курск: Изд-во Курского гос. ун-та, 2005. – 436 с.
2. Рубцов В.В. Ученик за компьютером: что можно, что нельзя // Основы социально-генетической психологии. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
3. Смирнова Е.О. Радева Р.Е. Психологические особенности компьютерных игр: новый контекст детской субкультуры // Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Т. V. Вып. VII. / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2000. – 462 с.
4. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Владос, 1999. – 360 с.
5. Anderson C.A. and Bushman B.J. Meta-Analytic Review of Video-Game Violence: Iowa State University. – 2003. Режим доступа: <http://www/AAFP.Org/x30322.xml>.

УДК 37(=811.221.18)

Р.Б. Годжиева

ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ В НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ ОСЕТИН

В центре внимания автора исследование воспитательного потенциала национального педагогического и историко-культурного опыта народа и поиск методов формирования менталитета толерантности у современной молодежи.

Ключевые слова: культура толерантности, духовные ценности, этнопедагогика, менталитет толерантности, межнациональная и межкультурная толерантность.

Воспитание толерантности (уважения и принятия такого феномена, как отличие людей в убеждениях, привычках, религиозных, политических, этических, культурных предпочтениях) ставится в ряд важнейших стратегических задач образования в XXI веке. Возросшая напряженность в человеческих взаимоотношениях, а также рост межкультурной, межнациональной и межкультурной нетер-

пимости во многом обусловили выбор данной стратегии.

В условиях социально-экономической нестабильности, когда старая система общественных отношений рушится, а новая еще не сформировалась, значительно возрастает роль национальной культуры в воспитании толерантности как компонента духовно-нравственной культуры личности. В основу такого воспитания следует поло-

жить духовные ценности, содержащиеся, прежде всего, в национальной педагогике, отражающей менталитет и специфику образа жизни того или иного народа, складывающиеся веками традиции, верования, национально-этнические особенности, жизненные приоритеты и ценности. В этой связи возникает необходимость использования нравственно-воспитательного потенциала национальной культуры при формировании основных принципов толерантного поведения в сознании детей.

Выдающийся вклад в теорию воспитания толерантности и этнического образования внесли К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев, В.И. Водовозов, П.И. Блонский, С.Т. Шацкий и др. Особое значение в русле обозначенной проблемы имеют идеи К.Д. Ушинского о роли народного духа, народного творчества и педагогики для гармоничного развития личности, а также о роли национальной культуры, фольклора в просвещении народа.

Идеи о позитивном влиянии этнокультуры на новые поколения отразили в своих научных изысканиях Н.А. Бердяев, В.И. Вернадский, Л.Н. Гумилев, И. Ильин, И.В. Киреевский, В.О. Ключевский, И.С. Кон, Д.С. Лихачев, В.В. Розанов, Г.И. Успенский и др.

Важным элементом национальной культуры является этнопедагогика как наука о народном воспитании детей, раскрывающая совокупность способов средств и приемов, с помощью которых осуществляется приобщение подрастающего поколения к родному языку, традициям, обычаям, обрядам, ценностям народа. Научное изучение опыта народного воспитания, роль народных традиций в развитии педагогики толерантности представлено в работах В.Х. Арутюняна, В.Ф. Афанасьева, Г.Н. Волкова, Я.И. Ханбикова и др.

Исследование традиционной системы воспитания осетин позволяет определить, что воспитание толерантной личности, одной из составных частей которого являлось воспитание межкультурной и межкультурной толерантности, осуществлялось с помощью целой системы средств, методов и приемов народного воспитания. К основным средствам воспитания в духе терпимости относились: устное народное творчество, национальный эпос, национальная религия, основой которой являлось монотеистическое учение о Боге, а также игра, труд, учёба. Основными методами воспитания толерантности в осетинской народной педагогике являлись: пример, убеж-

дение, приучение и упражнение, поощрение, а также наказание, испытание.

При формировании нравственных качеств молодого поколения осетины уделяли внимание воспитанию детей в духе гуманных отношений и взаимного уважения, вежливости и тактичности, уважительного отношения к старшим, к родителям, к женщине, воспитанию скромности, товарищества и коллективизма, честности и правдивости, терпения, настойчивости, упорства, смелости и мужества. Значительное внимание уделялось воспитанию толерантности (терпимости) по отношению к представителям иных народностей, этносов, культур. Это было крайне необходимо, потому что осетины издавна жили рядом с русскими, кабардинцами, чеченцами, ингушами, кумыками, сванами, с которыми поддерживали экономические, политические, культурные и родственные отношения, поэтому толерантность, прежде всего, являлась основой мира между соседствующими народами. При этом они перенимали друг у друга различные элементы материальной и духовной культуры, обычаев, традиций.

Традиции и обычаи имеют особое значение в воспитании у молодого поколения толерантности как одной из составляющих духовно-нравственной культуры личности. Необходимо отметить, что традиции и обычаи осетин имеют истоки своего происхождения в национальной религии. Религия в особенности имеет уникальные возможности в формировании ненасильственного отношения к миру. Таким образом, обычаи, традиции и ритуалы, выступая в качестве важных средств передачи этнических ценностей культуры, религии, включая традиции национальной духовности, составляют социальный регулятор нравственного поведения. Можно утверждать, что традиции, обычаи и их составляющие в контексте современных социальных отношений выступают как факторы, влияющие на эффективность всей системы воспитания культуры толерантности у детей.

Как утверждает в своем исследовании традиций и обычаев осетин. Х.К. Цаллаев [7, с. 34] вся жизнь традиционного осетина была основана на прочном фундаменте нравственных вековых законов и традиций, называемых – «ирон æгъдауттæ» (осет.) Высокая нравственность осетина предполагала знание горского этикета, который включал в себя законы: гостеприимства, почитания старших, уважительное отношение к женщине, младшему.

В обычае гостеприимства наиболее отчетливо представлен принцип толерантного поведения осетин по отношению к представителям иных этносов и культур. В сборнике записей известных ученых, путешествовавших по Северному Кавказу «Осетины глазами русских и иностранных путешественников», говорится о гостеприимстве, как об одном из нравственных стержневых качеств осетин: «Горцы жили в неимоверно трудных экономических условиях в бесплодных горных ущельях Главного Кавказского хребта, с трудом сводили концы с концами. И даже при этих условиях неукоснительно соблюдали обычай гостеприимства, унаследованный ими от далеких предков, рассматривая его как закон, нарушение коего кем бы то ни было, строго осуждалось общественным мнением. Обычай гостеприимства характеризуется высокой гуманностью и человечностью, содержит в себе элементы общечеловеческих, нравственных установлений, что обуславливает его долговечность» [4, с. 38].

Ценные сведения о гостеприимстве осетин, оставил немецкий ученый, лингвист-ориенталист Клапрот. «Осетины, – писал он, – имеют подобно другим народам Кавказа очень большое уважение к законам гостеприимства, которые редко нарушаются» [4, с. 127]. Наиболее подробное описание обычаев гостеприимства встречается у известного этнолога К. Коха. «У осетин, – писал он, – в значительной степени развито гостеприимства, человек, принятый семьей, рассматривается этой последней как ее член» [4, с. 222]. «Осетин, – писал Кох, – скорее проведет много времени в страшной нужде, чем будет упрекать себя в том, что плохо угостил своего гостя». Об этом же свидетельствует известный русский ученый В.Ф. Миллер. «Гостеприимство, – писал он, – составляет до сих пор выдающуюся черту осетин; с большой искренностью и радостью оно соблюдается в местах, меньше тронутых европейской культурой. Кто бы ни был – чужестранец ли, представитель своей или другой этнической группы, знакомый или незнакомый – все равно отношение к нему было искреннее и доброжелательное, без фальши, так как гостеприимство рассматривалось как высшая добродетель» [3, с. 324].

Кодекс аланской чести, зафиксированный в древних исторических источниках, о котором, в частности, говорит в своей работе В.А. Кузнецова [2, с. 44], гласил: «Никогда не оскорбляй ни-

чьих национальных и религиозных чувств. Каждый народ – это дар божий». О том же писал в своих собраниях сочинений известный осетинский поэт-просветитель К. Хетагуров. «Гость – божий гость», – говорят осетины [8, с. 269].

Вполне очевидно, что национальные системы воспитания духовности имеют четко выраженные особенности, определяемые различиями в культуре, психическими особенностями этноса, его национальными интересами, ценностями, этнической самооценкой и сознанием тождественности со своим этносом. В связи с этим в разработке национального компонента содержания воспитания толерантности необходимо учитывать и такой фактор, как этническое самосознание, ментальность народа.

Этническое самосознание как целостное образование и совокупность его структурных элементов является предметом анализа в работах: Р.Г. Абдулатипова, А.В. Авксентьева, А.Г. Агаева, С.А. Арутюнова, С.М. Арутюняна, Ю.В. Арутюняна, Л.О. Бороноева, В.В. Браницкого, Ю.В. Бромлея, С.И. Брук, Г.Д. Гачева, С.М. Данзанова, А.Р. Джендубаева, Л.М. Дробижевой, Л.Г. Заурбекова, С.З. Канаева, М.Э. Когана, В.И. Кукушкина, Ю.И. Мкртумяна, А.Г. Осипова, П.С. Шпак, В.А. Ядова и др. Развитие здорового национального самосознания достигается, в первую очередь посредством приобщения к культуре, ценностям, истории своего народа. Прежде всего, личность, обладающая здоровым этническим самосознанием, владеющая знаниями о родной культуре, духовно-нравственных ценностях, истории способна проявлять уважение и терпимость по отношению к другим культурам, народам и нациям. При этом, как нам кажется, важно помнить истинную роль и назначение понятия «национального самосознание», которое верно определяет великий гуманист и просветитель XX века Николай Рерих: «Упомянув нацию, мы должны безболезненно определить, что есть национализм. Если это какое-то понятие, связанное с человеконенавистничеством, оно будет попросту вредно и должно подлежать уничтожению, как и всякая ненависть, злоба, самость и невежество. Пусть не только личная душа, но и великий коллектив души народной выражает свое лучшее, свое самое ценное, возвышенное и прекрасное. Если это выражение будет действительно прекрасным и возвышенным, то и всякие недопустимые в своей ограниченности понятия, вроде шовиниз-

ма, не найдут себе места в этом очищенном мощном хоре истинного прогресса» [5, с. 14].

Таким образом, анализ системы воспитания культуры толерантности в народной педагогике осетин позволяет определить следующие направления:

- воспитание межкультурной и межэтнической, межконфессиональной терпимости;
- воспитание в духе уважения и понимания по отношению к представителям иных народностей и религий и культур;
- принятие и уважение личностью иных взглядов, мнений, а также форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности.

Формирование толерантного сознания у детей предполагало в народной педагогике осетин развитие следующих готовности:

- терпимость к культуре личности, социума, этноса;
- умение не осуждать других, а стремиться понять их;
- демонстрация уважения, расположения к другому;
- способность к сопереживанию.

При этом подчеркнем, что главной целью современного национального образования должно стать формирование поликультурной личности, самоидентификация которой носит открытый, не изоляционистский характер. В этом смысле утверждение толерантности является безусловной ценностью, неотъемлемым свойством внутренней культуры каждой личности.

Воспитание детей на основе духовных и нравственных ценностей национальной педагогики и культуры способствует поликультурной адаптации, формирование которой основано:

- на развитии форм и приемов продуктивного, позитивного взаимодействия личности с людьми, как своей культуры, так и других культур;
- на внутренней трансформации сознания индивида, позволяющей выйти за пределы своей культуры и обогатить себя потенциалом других культур.

Таким образом, национальная культура является основой формирования культуры толерантности личности, обладающей знаниями родной культуры и способной, через осознание своих культурных корней, к принятию других существующих культур. В «Декларации принципов толерантности», принятой в 1995 г. ООН, отражен ис-

торико-культурный опыт народа по воспитанию личности в духе толерантности, где указывается «Толерантность – означает уважение, принятие и правильное понимание всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности».

В контексте актуализации проблемы воспитания толерантности у молодежи начала XXI века, крайне важной представляется необходимость обращения к тем традициям и обычаям, которые длительное время успешно использовались как инструмент педагогического воздействия в образовательной реальности прошлого. Поэтому важно сохранить специфику национальных традиций в образовании, обращаясь, прежде всего, к классическому, духовному наследию человечества, одним из высших ценностно-целевых приоритетов которого должно стать воспитание толерантности.

Библиографический список

1. *Герцуцкий Б.С.* Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования // Педагогика. – 2002. – №7. – С. 3–12.
2. *Кузнецова В.А.* Очерки истории алан. – Владикавказ: Ир, 1984. – 303 с.
3. *Миллер В.Ф.* Осетинские этюды. Ч. 1–3. – Владикавказ: Изд-во СОИГСИ, 1992. – 713 с.
4. Осетины глазами русских и иностранных путешественников (XIII–XIX вв.) / Под ред. Б.А. Калоева. – Орджоникидзе: Изд-во СОНИИ, 1976. – 318 с.
5. *Рерих Н.К.* Звучание народов // Осетия. – Париж. – 1933. – №2. – С. 14.
6. *Солнцев Н.В.* Традиции как специфические общественные явления // О методологических проблемах общественных наук: Науч. сб. / Под ред. И.И. Матвеевкова. – Новосибирск: Наука, 1969. – С. 58–69.
7. *Цаллаев Х.К.* Традиции и обычаи осетин. – Владикавказ: Ир, 1993. – С. 34.
8. *Хетагуров К.Л.* Собр. соч. В 3-х т. Т. 2. – М.: Изд-во Худож. лит-ра, 1974. – С. 269.
9. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б.М. Бим-Бада. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – С. 528.
10. Декларация принципов терпимости, утвержденная резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 октября 1995 [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.un.org/russian/document/declarat/1990-1999.htm>.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

Потребность инвалидов в самореализации заставляет скорректировать традиционные взгляды на процесс реабилитации как компенсирующе-развивающую систему только медико-социального характера. Автор обращает внимание на социокультурную реабилитацию детей-инвалидов, которая может успешно осуществляться при выполнении ряда необходимых педагогических условий.

Ключевые слова: социокультурная реабилитация, педагогические условия, толерантность, профессиональное образование инвалидов.

Современные социально-интеграционные процессы, обусловленные как тенденциями глобализации, так и характером социально-экономических преобразований, происходящих в России, актуализируют ряд общих и специфических проблем, связанных с положением инвалидов в социуме и возможностями формирования условий их культурной интеграции и самореализации в информационном обществе.

Информационное общество качественно изменяет характеристики инвалидной среды, расширяя, с одной стороны, возможности жизнедеятельности инвалидов на основе современных технологий, с другой, ограничивая реальный доступ данной категории населения к современной рыночной экономической деятельности.

Вместе с тем, потребность инвалидов в самореализации, расширении ее форм и возможностей все более актуализируется, что заставляет скорректировать традиционные взгляды на процесс реабилитации как компенсирующе-развивающую систему не только медико-социального характера.

По мнению таких авторитетных специалистов как Ю.С. Моздоква, Д.В. Шамсутдинова, осуществивших комплексные социально-педагогические исследования современной инвалидной среды «социально-культурная деятельность во всем своем многообразии занимает достойное место в комплексе мер реабилитации, что позволяет выделять ее в отдельное направление – социально-культурную реабилитацию» [2, с. 4].

Развитие системы социокультурной реабилитации детей-инвалидов, может успешно осуществляться при обязательном выполнении ряда необходимых педагогических условий, без учета которых реабилитация будет неполноценной, либо вообще не сформируется. Данные педагогические условия предполагают:

- преодоление устоявшихся в обществе стереотипов по отношению к инвалидам, как о «лицах с ограниченными возможностями»;
- расширение информационного поля о социально-культурном потенциале инвалидной среды и ее позитивном вкладе в развитие общества;
- поиск инновационных методик построения комфортных отношений на основе активных взаимодействий субъектов реабилитационного процесса (например, применение методов метафоры, бытАрта и других);
- подготовка квалифицированных кадров (аниматоров, менеджеров, социальных педагогов, психологов и других) для работы в учреждениях, реализующих программы социокультурной реабилитации детей-инвалидов;
- индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение инвалидов на всех этапах реабилитации и дальнейшей интеграции в общество;
- включение всех членов семьи ребенка-инвалида в процесс его самореализации в субъективно-значимой культурной деятельности;
- научно-методическое сопровождение социокультурной реабилитации на основе теоретического анализа и обобщения педагогического опыта;
- формирование мотивации лиц с ограниченными возможностями на позитивное взаимодействие, преодоление барьеров современной информационно-культурной среды;
- поиск встречных партнерских инициатив (волонтерство, проектирование, совместная деятельность – досуг, обучение, труд) для достижения общих социально значимых целей;
- оптимизация социального участия самих инвалидов по улучшению качества жизни на основе освоения социокультурных технологий реализации компенсаторных возможностей организма, ортобиоза и независимого образа жизни;

- создание доступной культурной среды для детей-инвалидов, пожилых и ее унификация;
- технологическое обеспечение реабилитационного процесса;
- разработка и реализация в государственных и негосударственных учреждениях и общественных организациях специальных образовательных и досуговых реабилитационных программ;
- преемственность социокультурных реабилитационных программ в деятельности детских и взрослых учреждений и организаций инвалидов;
- преодоление административно-ведомственных стереотипов, реализация совместных общественно-государственных проектов с опорой на общие принципы и стратегии социокультурного развития инвалидов;
- реализация принципов педагогики сотворчества в процессе взаимодействия субъектов педагогического процесса.

Педагогические условия необходимые для успешной социально-культурной реабилитации, а затем интеграции детей-инвалидов в современное информационное общество во многом определяются культурой восприятия и отношения к лицам с ограниченными возможностями, интересами, потребностями, культурными ценностями социальных групп, характером межличностных связей, наличия элементов толерантности в отношении инвалидов и детей-инвалидов в частности.

Особую значимость в моделировании педагогических условий способствующих реабилитации детей-инвалидов приобретает толерантное отношение, включающее такие свойства как: терпимость, участие, забота и поддержка, готовность к сотрудничеству, милосердие, мирное сосуществование групп людей с отличной субкультурой.

Понятие «толерантности» не однозначно в различных культурах и зависит от исторического опыта народов, толкования ими нравственных категорий. В широком смысле под термином «толерантность» подразумевается терпимое отношение к инакомыслию и инакодействию окружающих людей. По определению В.А. Тишкова, «толерантность является личностной или общественной характеристикой, которая предполагает осознание того, что мир и социальная среда многомерны, а значит и взгляды на этот мир различны, поэтому не могут и не должны сводиться к единообразию или в чью-то пользу» [3].

Принцип толерантности предполагает осознание того, что окружающая социально-культур-

ная среда является многоликой, а значит признание и оценки находящихся в этой среде людей, в том числе лиц с ограниченными возможностями, не могут и не должны сводиться к стереотипам. Это не означает, что следует мириться с любыми реально существующими или воображаемыми различиями. Терпимое отношение, к вызывающим негативную реакцию типам поведения, содержит сложные и неоднозначные суждения.

Итак, одним из педагогических условий социокультурной реабилитации определяется наличие толерантности к культурным, физическим различиям и образу жизни.

Толерантность, как установка в отношении личности, всегда является результатом добровольного индивидуального выбора, она не навязывается, а приобретается в процессе воспитания, усвоения соответствующей информации, накопления личного жизненного опыта.

Эффективным условием, повышающим уровень толерантности в обществе, оказались методики, включающие инвалидов и детей-инвалидов в частности в программы, проводимые учреждениями культуры и социальной защиты населения: фестивали, конкурсы, народные гулянья, лагерные смены, санаторно-курортные мероприятия и другие формы, используя ресурсы и потенциал социально-культурной сферы. Реабилитационными задачами работы выдвигались следующие:

- привлечение инвалидов к первичному вхождению в социально-культурное пространство (создание мотивации, заинтересованности);
- создание условий для привыкания здоровых участников (взрослых и детей) к инвалидам в зрительской аудитории (психологическая адаптация, снятие элементов неприязни, недоверия и безразличия) и проектирование возможных контактов между этими группами (в конкретной социально-культурной программе);
- подбор средств, тематики совместных действий, которые могли бы стать предметом общения;
- приобретение новых знаний и соблюдение этикета между коммуникаторами;
- поиск и реализация способов перспективных контактов и сотрудничества в социально-культурной сфере.

Необходимо признать факт наличия в обществе диады «инвалид – здоровый человек», учитывая, что явление инвалидности появляется под влиянием различного рода факторов (биологических, социальных, технократических). Кроме

того, инвалидность позволяет человечеству бережнее относиться к здоровью, показывает примеры и пути преодоления возникших препятствий (при наличии появившегося дефекта), что формирует позитивное отношение к людям, жизнь которых сопровождается ежедневной борьбой за существование. Дети-инвалиды должны и могут участвовать в социально-культурной деятельности, общественно-полезном труде, социальных акциях на личном и групповом уровнях, что способствует преодолению их локализации и сегрегации в группе.

Одной из причин отсутствия проявлений толерантности к детям-инвалидам является обособленность, «субъективность» на начальных стадиях адаптивного процесса. Признания своей неполноценности как субъекта общественного взаимодействия, связано со следующими факторами:

- отсутствием или ограниченностью информации о своей роли в социальном и культурном взаимодействии;
- нарушением эффективной взаимосвязи со средой, чувство неуверенности и опасности;
- отношением взрослых к ребенку-инвалиду как к объекту их педагогического воздействия, а не как к субъекту воспитательной деятельности;
- нежелание здоровых детей принять его как равного участника игровой или другой деятельности.

При неблагоприятных внешних условиях, комплекс стереотипов, сложившихся в обществе, наступает состояние социальной дезадаптации, которое характеризует инвалидность в буквальном значении этого слова (инвалид – лат. «беспольный»).

Вместе с тем, можно отметить ряд негативных причин замедленного формирования толерантного отношения здоровых детей к ребенку-инвалиду:

- односторонний характер решения проблемы (в основном все усилия к изменению отношений на принципах толерантности осуществляются представителями самой инвалидной среды или лицами, причастными к этой проблеме – родителями, специалистами);
- отсутствие в детских образовательных, воспитательных, досуговых, социальных учреждениях программ, мероприятий, ставящих целью формирование толерантного отношения здоровых детей к ровесникам-инвалидам с их практической реализацией в детской инвалидной среде;
- негативное отношение к инвалидности взрослых в семьях, где воспитываются здоровые дети. Стереотипы родителей переходят в сознание детей;

– отсутствие специальных технологий воспитания толерантности во всех социальных группах;

– отсутствие толерантно направленных административно-распорядительных мер и актов, принятых территориальными органами;

– недостаточное формирование толерантности в отношении детской инвалидности в учреждениях культуры, искусства, спорта при наличии всех необходимых для этого средств и условий.

Таким образом, необходимыми педагогическими условиями успешной социокультурной реабилитации становится соблюдение принципов толерантности, равенства, уважение интересов представителя «они-группы», а также:

- организация комфортной среды с помощью применения социально-культурных методик;
- моделирование будущего поведения инвалида (вместе со специалистом по реабилитации, семьей);
- профессиональная разработка конкретных шагов, приемов, способов достижения успеха в социокультурных программах;
- организация педагогической, рекламно-просветительской деятельности по формированию толерантности в обществе, что способствует установлению эффективных взаимодействий групп населения.

Другими педагогическими условиями социокультурной реабилитации детей-инвалидов можно определить:

- подготовка специалистов из числа здорового населения – организаторов социально-культурной деятельности в инвалидной среде;
- профессиональное образование самих инвалидов с последующим привлечением их к социально-культурной реабилитационной деятельности в сети территориальных социальных служб, сфере семейного досуга, художественного и технического творчества, прикладного искусства;
- овладение специальными социокультурными технологиями (адаптации, социализации, реабилитации, интеграции), способствующие активному включению инвалидов в социум.

Эта задача может быть осуществлена специальными учебными заведениями, а также в процессе обучения на курсах повышения квалификации, проведения семинаров на базе учреждений культуры, образования, социальной защиты населения. Деятельность специалистов рассматривается как педагогически ориентированная и целесообразная система мер по оказанию го-

сударственной и общественной помощи детям-инвалидам в их социальной жизни и интеграции в социально-культурное окружение.

Направление социально-культурной деятельности «состоит в последовательной трансформации социальных и культурных задач, стоящих перед определенной общностью людей по воспитанию и образованию личности» [1]. Это позволяет придать социально-культурной сфере воспитательную, включающую педагогику сотрудничества, развивающую и рекреативную обусловленность.

Востребованной остается подготовка специалистов из числа здоровых людей и самих инвалидов, что оправдано с психолого-педагогических позиций самореализации индивида.

Специфика концепции профессиональной подготовки специалиста-инвалида направлена на опережение духовных потребностей детей с ограниченными возможностями, воспроизводство новых идей, подходов, решений, связанных с регулированием процессов, происходящих в инвалидной среде, ориентированных на воспитание активной творческой личности.

Для осуществления работы с инвалидами, основанного на включении социокультурного компонента, педагогам-организаторам необходимо сформировать типы профессиональной компетентности:

- *концептуальной* – понимания сущности и смысла своей профессиональной деятельности, умения теоретически и практически обосновать подход к достижению поставленных целей и задач;
- *контекстуальной* – четкого представления о социально-экономической, психологической, культурной среде, в которой ведется работа с инвалидами;
- *инструментальной* – владения базовыми профессиональными умениями и навыками в реализации социокультурной технологии по отношению к инвалидам;
- *адаптивной* – умения предвидеть возможные ситуации в процессе занятий с ребенком-инвалидом и быть готовым приспособиться к ним;
- *интегративной* – способности оперативно использовать положительный опыт и научные рекомендации в своей практической работе по СКРИ (социально-культурной реабилитации инвалидов);
- *коммуникативной* – умения эффективно пользоваться всеми видами и средствами общения с инвалидом в процессе занятий.

Успешно реализуется на практике социально-образовательная реабилитация и интеграции детей с отклонениями в развитии: Школа-центр интегрированного обучения и диагностики для детей с отклонениями в развитии (СПб); Центр по обучению детей с нарушениями слуха при МГТУ им. Баумана (Москва); Центр образования инвалидов (Челябинск); общеобразовательная школа № 299 (Москва) и другие.

Образовательный процесс сводится не только к получению знаний, но и к заполнению внеурочного, досугового времени, насыщенного дополнительными социально-культурными программами. Поэтому общеобразовательные учреждения, включенные социально-культурную реабилитацию, способствуют преодолению межведомственной разобщенности в сферах культуры и образования. Многолетняя практика сотрудничества образования (школ) и медицины (поликлиник) в деле охраны здоровья учащихся, дает основание утверждать о достижении определенного уровня эффективности в аналогичном сотрудничестве с учреждениями культуры.

Таким образом, реализация перечисленных условий зависит от педагогизации социально-культурной среды, целенаправленной воспитательной работы среди населения, привлечения ресурсов государственных и общественных организаций.

В связи с этим, возникает потребность в формировании особого социокультурного пространства, позволяющего осуществить полноценное включение детей с ограниченными возможностями в культурный социум, создания педагогических условий, которые позволят оптимизировать самореализацию инвалидов вне профессиональной деятельности, использовать их потенциал в социокультурной жизни современного общества.

Библиографический список

1. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. Социально-культурная деятельность: учеб. пособие. – М.: МГУКИ, 2004. – 136 с.
2. Моздокова Ю.С. Коммуникативно-деятельностный подход к интеграции инвалидов: социально-культурный аспект: Дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2006. – 323 с.
3. Тишков В.А. Очерки теории и политики этничности в России. – М.: Русский мир, 1997. – 137 с.
4. Шамсутдинова Д.В. Социально-культурная интеграция личности в сфере досуга. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2001. – 216 с.

ОСОБЕННОСТИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

В статье рассматривается структура и содержание подготовки будущих педагогов к нравственному сопровождению и поддержки социализации и деятельности детей с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: социализация, готовность, сопровождение.

Социализация – это непрерывный процесс, длящийся в течение всей жизни. А.В. Петровский выделил три микро-фазы развития личности на дотрудовой стадии социализации: детство – адаптация индивида, выражающаяся в овладении нормами социальной жизни; отрочество – индивидуализация, выражающаяся в потребности индивида в максимальной персонализации, в потребности «быть личностью»; юность – интеграция, выражающаяся в приобретении черт и свойств личности, отвечающих необходимости и потребности группового и собственного развития.

А.В. Мудрик условно выделил три группы задач, решаемых на каждом этапе социализации: естественно-культурная, социально-культурная и социально-психологическая.

Естественно-культурные задачи связаны с достижением на каждом возрастном этапе определенного уровня физического и сексуального развития.

Социально-культурные задачи – это познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые задачи, которые специфичны для каждого возрастного этапа в конкретном историческом социуме.

Социально-психологические задачи связаны со становлением самосознания личности, ее самоопределением, самоактуализацией и самоутверждением, которые на каждом возрастном этапе имеют специфическое содержание и способы достижения.

Одной из главных целей социализации личности является приспособление, адаптация человека к социальной реальности, что служит наиболее возможным условием нормального функционирования общества. Это понятие было экстраполировано в общественное и стало обозначать процесс приспособления человека к условиям социальной среды.

Социальная адаптация подразумевает под собой приспособление личности к различным со-

циальным ситуациям, микро- и макрогруппам. С помощью понятия «адаптация» социализация рассматривается как «процесс вхождения человека в социальную среду и ее приспособление к культурным, психологическим и социологическим факторам» (А.В. Мудрик). Личность усваивает социальный опыт путем вхождения в социальную среду, систему существующих социальных связей.

Одним из основных институтов социализации в детском возрасте является педагогическая деятельность учителя по сопровождению социализации учащихся, к которому они готовятся в стенах вуза. Обеспечивая ученику систематическое образование, которое само по себе есть важнейший элемент социализации, педагогический коллектив обязан подготовить человека к жизни в обществе и в более широком смысле. Это возможно в том случае, когда студенты обладают соответствующими компетенциями на выходе из вуза. Она задает первичные представления студента как гражданину и, следовательно, способствует его вхождению в гражданскую жизнь.

Сейчас вуз и школа не только место получения знаний, но микросоциум в котором идет процесс формирования ценностей, норм, навыков полноценного общения, формирование навыков самоориентации учащихся, студентов и педагогов в сложных современных условиях.

В настоящее время специалистов различных отраслей педагогики привлекают все большее внимание проблемы организации учебно-воспитательного процесса с учащимися с ограниченными возможностями, испытывающими сложности в освоении школьных образовательных программ, испытывающими адаптационные затруднения, оказание им педагогической и психологической помощи в преодолении этих затруднений, помощь в налаживании межличностных связей, создание благоприятных условий для обучения

и развития, так как без этих качеств невозможна полноценная социализация и интеграция ребенка в общество.

Студент должен быть подготовлен к тому, что во всех подходах к обучению и воспитанию педагог выступает как активное начало наряду с активным ребенком. В связи с этим возникает вопрос о задачах, которые призвана решать целенаправленная социализация, которую сопровождает и нравственно корректирует педагог.

Основная задача нравственной коррекции и сопровождения социализации детей с ограниченными возможностями – это становление человека, адаптированного к современным социально-экономическим условиям, процесс активного поиска таким ребенком своего места в жизни сообразно своим возможностям и психологическим особенностям, способность ориентироваться в ней, успешно трудиться.

Она имеет специфичный характер и включает в себя следующие направления:

1. Воздействие на ребенка природными, социальными факторами.
2. Специфическая организация педагогического процесса.
3. Целенаправленный подбор культурно-массовых и оздоровительных мероприятий.
4. Психогигиена общения и семейного воспитания.
5. Нормализация и обогащение отношений ребенка с окружающим миром, прежде всего с педагогами и детским коллективом.
6. Компенсация пробелов и недостатков в его общем развитии, усиление в деятельности, которую он любит, в которой может добиться хороших результатов.
7. Постоянная стимуляция положительных качеств личности, не утративших социальной значимости.
8. Интенсификация положительного развития личности, формирование ведущих положительных качеств.
9. Усвоение и накопление социально-ценного жизненного опыта, обогащение практической деятельности в различных сферах жизни.
10. Накопление навыков нравственного поведения, здоровых привычек и потребностей на основе организации деятельности учащихся по удовлетворению их интересов.

Все эти задачи реализуются в процессе подготовки студентов в педагогическом вузе, особен-

но в процессе обучения их дисциплинам педагогического цикла.

В последнее десятилетие в системе образования России усилиями ученых и практиков складывается особая культура педагогической поддержки и помощи ребенку в учебно-воспитательном процессе – психолого-педагогическое сопровождение.

Психолого-педагогическая сопровождение – это особая форма осуществления пролонгированной социальной, педагогической и психологической помощи. Она предполагает не коррекцию негативных личностных особенностей, а опираясь на сохраненные функции, проводит поиск ресурсов развития ребенка.

М.В. Битянова рассматривает психолого-педагогическое сопровождение более углубленно и считает, что сопровождение это система профессиональной деятельности психологов и педагогов, направленная на создание социальных, психологических, педагогических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия. Сопровождение рассматривается ею как целостная деятельность педагогов и психологов, включающая в себя три компонента:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамика его психического развития в процессе школьного обучения.
2. Создание социально-педагогических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения и социализации.
3. Создание специальных социально-педагогических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии и обучении.

Вся деятельность по психолого-педагогическому сопровождению направлена на развитие личности учащихся и их успешное обучение путем использования эффективных технологий. Общая цель психолого-педагогического сопровождения – повышение качества знаний учащихся за счет учета их личных особенностей.

Применение педагогами результатов психолого-педагогического сопровождения позволит учащимся освоить изученный предметный материал в соответствии со своими возможностями и привлечет динамику таких личностных образований учащихся, как адекватная мотивация учебной деятельности, самооценка, уровень притязаний, что является основой для эффективной социализации.

Основные характеристики психолого-педагогического сопровождения:

- процессуальность;
- пролонгированность;
- недерективность;
- погруженность в реальную повседневную жизнь ребенка.

Педагогическое сопровождение осуществляется в несколько этапов:

1. Диагностика.
2. Конструирование и реализация индивидуальных программ развития.
3. Отслеживание динамики развития ребенка; определение его образовательного маршрута.
4. Анализ эффективности педагогической деятельности учреждения в целом и управление педагогическим процессом в целом.

Первый этап – диагностическое исследование – является необходимым для определения возможностей ребенка, оценки перспектив его развития, прогнозирования учебного результата. На этом этапе выявляются: уровень развития познавательных процессов, уровень развития эмоционально-волевой сферы, сформированность учебных навыков, характер динамики развития и обучаемости. Определяя цели и задачи изучения ребенка, отбирая диагностические методики, педагогу необходимо знать общие закономерности психического развития, основные этапы формирования личности. При оценке результатов диагностики необходимо ориентироваться на потенциальные возможности ребенка, т.е. оценивать не только актуальный уровень развития, но и зону ближайшего развития. Диагностика не должна опираться лишь на выявление уровня сформированности знаний, умений, навыков, а также на то, насколько сформированы психологические механизмы для овладения этими знаниями, каковы должны быть педагогические условия для более успешного развития детей.

Система педагогического сопровождения более продуктивна в младшем школьном возрасте, именно в начале школьного обучения есть возможность выстроить сопровождение педагогического процесса, нацеленного на профилактику возникновения вторичных дефектов, профилактику социальной дезадаптации.

Особенно значима психолого-педагогическая поддержка социализации детей с ограниченными возможностями. Дети с ограниченными возможностями – сложная и разнохарактерная груп-

па. Различные аномалии по-разному отражаются на формировании социальных связей детей. У детей с ограниченными возможностями возникают специфические особенности деятельности, общения, психофизического развития. Они проявляются в нарушении и своеобразии развития познавательных процессов, в особенностях развития эмоционально-волевой сферы, социальной коммуникации, интеграции в общество, социальной адаптации. Сложность и характер нарушения нормального развития определяют различные формы психолого-педагогической работы.

Целью учебно-воспитательной работы школы является создание особой воспитательной среды, способствующей развитию индивидуальности учащихся, их способностей. Главным направлением работы является создание условий для успешной социальной адаптации у детей с ограниченными возможностями, повышение их социальной компетенции, развитие эмоционально-волевой сферы личности и как итог – эффективная социализация и интеграция в общество. Реализация этого направления требует совместной работы педагогов и психолога школы, только в этом случае возможно достичь положительных результатов по раскрытию личностного потенциала ребенка.

Показателями эффективности психолого-педагогической поддержки являются качественные изменения поведения и взглядов учащихся, помощь в решении их внутренних проблем, развитие индивидуальности, социальная адаптация.

Показателем результативности психолого-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями является: самоизменение для достижения высоких нравственных результатов тех, кто хочет работать над собой, ориентация на требуемые качества социального поведения, раскрытие внутреннего личностного потенциала.

Социально-педагогическое сопровождение выступает как неотъемлемый элемент системы образования, является равноправным партнером структур и специалистов иного профиля в решении задач обучения, воспитания, социализации и развития нового поколения.

Библиографический список

1. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. – 1988. – №6.
2. Рожков М.И., Байборова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. – М., 2000.

3. Дементьева Н.Ф., Багаева Г.Н., Исаева Т.А. Социальная работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями / Институт социальной работы. – М., 1996.

4. Игнатьева С.А., Блинков Ю.А. Логопедическая абилитация и коррекция в дифференцированной реабилитации и социальной адаптации

детей и подростков с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 2002.

5. Ильясов И.И. Структура и процесс учения. – М., 1986.

6. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Социализация и воспитание. – Ростов-на-Дону, 1997.

УДК 378.0

Н.А. Лупанова

ГОТОВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ К САМООПРЕДЕЛЕНИЮ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПОЛЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье представлен анализ концептуальных основ исследования готовности личности к самоопределению в информационном поле деятельности.

Ключевые слова: готовность, самоопределение, информационное поле деятельности.

Профессиональная деятельность личности, как процесс соотнесения готовности личности к информационному насыщению с существующими общепринятыми параметрами социокультурной и профессиональной жизнедеятельности, с самореализацией, которая осуществляется как практическое реализация «Я» в определенном информационном поле, является основой информационного насыщения личности. Это проявляет две основных грани профессионального информационного насыщения личности: гражданскую и личностную. Так как «цивилизованный – гражданский, государственный, культурный, воспитанный, образованный... возделанный» (с лат.) [10, с. 208]. С другой стороны, информационно-насыщенное самоопределение личности является «процессом, посредством которого человек достигает своих целей, используя как средство компьютерные системы» [8, с. 70]. Тем самым, возникает необходимость выявления факторов, учет которых позволит выявить эффективность принципиально нового личностного контакта преподавателя с учащимися и студентами, опосредованного использованием информационных технологий.

Это, в частности, следует из того, что влияние информационно насыщенного действия педагога на готовность учащихся и студентов к использованию информационного поля в будущей профессиональной деятельности обладает «диалогичным» (М.М. Бахтин) уровнем проявления, а также оно адекватно в плане соотнесения с субъектной

основой происходящих процессов и единой, в знаковом обозначении, ролевой значимостью информационного обеспечения личности.

Выше сказанное требует обозначения нашей позиции по сущности основных факторов, влияющих на этот процесс. Одним из них является толерантность информационного взаимодействия преподавателей с учащимися и студентами в процессе педагогического сопровождения формирования их готовности к профессиональному самоопределению в педагогическом информационном поле деятельности.

Так, например, Е.С. Рапацевич отмечает, что толерантность – терпеливость, выносливость, психическая устойчивость при наличии фрустраторов и стрессоров, сформировавшихся в результате снижения чувствительности к их повторяющемуся воздействию. Существует также понимание толерантности, которое связывается с терпимостью к различным мнениям, непредубежденностью в оценке людей и событий.

Е.С. Рапацевич рассматривает данное понятие с позиции адаптированности, привыкания к повторяющимся воздействиям. При рассмотрении понятия фрустрации – «действие – прекращение, вмешательство или прерывание поведения, – которое направлено на какую-то цель» – необходимо отметить, что «связь между фрустрацией и агрессией интуитивно неизбежна».

Возникает противоречие «терпеливость – агрессия». Также готовность личности к адаптированному информационно-насыщенному дей-

ствию не позволяет осуществлять самостоятельный выбор информационных потоков и, соответственно, не формирует ее готовность к поиску информации. Перерабатывается лишь та информация, которая предлагается личности, что в последующем не формирует ее умений поиска и отбора необходимых информационных потоков в процессе взаимного информационного самообеспечения.

Г.М. Коджаспиров и А.Ю. Коджаспирова считают, что толерантность (от лат. *tolerantia* – терпение) – отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию, терпимость. Например, толерантность к тревоге. Проявляется в повышении порога эмоционального реагирования на угрожающую ситуацию, а внешне – в выдержке, самообладании, способности длительно выносить неблагоприятные воздействия без снижения адаптивных возможностей. Одно из важнейших профессиональных качеств учителя.

Изучение особенностей проявления личности в поведении и деятельности информационной компетентности проводилось в рамках педагогического исследования, которое осуществляется по вполне определенным законам (А.И. Кочетов, В.В. Краевский). Выделяются, как известно, фундаментальные и прикладные педагогические исследования, качество которых можно оценить, исходя из совокупности разнообразных параметров. Было учтено, что «качество прикладных педагогических исследований и разработок определяется их практической значимостью, влиянием на процессы обучения и воспитания, актуальностью полученных знаний, новизной, возможностью использовать для преобразования действительности» [4, с. 5].

Выявление структуры и сущности процесса «проявлять информационную компетентность» обладает названными особенностями. Для этого в ходе научного изучения данного понятия необходимо использовать традиционную систему научно-педагогических действий: «определение предмета и объекта – формирование гипотетического представления и модели – диагностика состояния проблемы и определение возможных средств ее разрешения – формирование экспериментальной модели». Продуктивность названной последовательности шагов во многом зависит от качества диагностических процедур научного поиска.

В первой части диагностического процесса необходимо исходить из сущности информационной компетентности современного педагога, которую можно трактовать как его готовность к информационно-насыщенному профессиональному действию, побуждающему учащихся и студентов к поиску личностно значимых информационных потоков.

Готовность личности к информационному насыщению можно понимать как свойство личности, отражающее ее природные возможности и приобретенный опыт компетентной информационной самореализации.

Особую роль в информационно-насыщенном влиянии преподавателя на готовность учащихся и студентов к профессиональному самоопределению в педагогическом поле деятельности играет самостоятельность мышления и поступка.

Проявление самостоятельности мышления и поступка в выборе информационных потоков коррелирует с уровнем развития эмоционально-волевой сферы личности и результативности самовоспитания.

С другой стороны, самостоятельность – средство личностного и профессионального самоутверждения. Ее реализация способствует снятию избыточного напряжения и тревожности личности в субъектном выборе и объектном представлении избранного информационного потока.

В процессе информационного насыщения самостоятельность личности реализуется с помощью самоконтроля, самовнушения, самоприказа и самоубеждения, которые, с точки зрения Д.М. Гришина, А.Г. Ковалева, А.И. Кочетова, Л.И. Рувинского имеют общее начало, которое по мнению К.В. Самойлова позволяет рассмотреть эргономические основы «средств и принципов взаимодействия человека с компьютерными системами». Это взаимодействие является ни чем иным, как соотносением «себя с самим собой», «соотношением себя с установкой информационного источника, референтного личности», «соотношением себя с совокупностью действий информационно-насыщенного оператора». В качестве своего образа и информационного источника выступает качество компьютерной грамотности.

Ключевым понятием данного анализа является «степень конфликтности». Конформизм, модификационность, адаптированность – неполный перечень понятий, составляющих основу анализа готовности личности проявить в поведении

и деятельности информационную компетентность. В нашей парадигме иное толкование данных взаимосвязей. Названные особенности поведения (свойства личности) – основа самокоррекции, что необходимо на начальной стадии информационного насыщения.

Существует типологическая зависимость компетентности отношений преподавателя с учащимися и студентами и процесса взаимного информационного обеспечения.

Определение готовности личности проявить в поведении и деятельности информационную компетентность в выборе информационного поля возможно лишь в том случае, если мы соотнесем уровень его мышления, деятельности с общепринятым толкованием «культурного поведения человека».

Так, по мнению В.И. Андреева, «саморазвитие самоорганизующихся систем с необходимостью требует активного функционирования памяти как условия минимизации ошибок самогенерации, а это неизбежно ведет к возникновению информационных процессов. В рамках педагогических систем, которые являются частью социальных систем, функции памяти берет на себя культура, которая проявляется в процессах саморазвития, самоорганизации человека и трансформируется в его личностные качества» [5, с. 63], определяющие смысл культурного поведения личности в информационном поле деятельности.

Раскрывая взаимосвязь информационной компетентности в информационном самообеспечении с ее уровнем культуры, необходимо обозначить наше понимание основных уровней побуждения личности к профессиональному самоопределению в педагогическом информационном поле деятельности, проявляющихся на основе осознания своей способности к профессиональному и компетентному самовыражению. К их числу можно отнести следующие уровни:

- становление личностного опыта информационного самообеспечения;
- уровень педагогического признания личностного опыта поиска информационных потоков на основе включения учащихся и студентов в модель их поиска;
- профессионально значимое определение информационной деятельности личности;
- традиционный уровень соотнесения компетентности выбора источников информационного насыщения и культуры человека.

Анализ обозначенного уровней необходимо предварить замечаниями о соотнесении культуры и компетентности информационного насыщения личности. Как было сказано выше, с момента возникновения культура взаимосвязана с деятельностью человека (И.Т. Фролов). В силу этого, существует естественная взаимосвязь явлений в целевом, содержательном, регулятивном и прогностическом компоненте.

Оценивая возможные результаты деятельности учащихся и студентов, преподаватель может определить уровень и направленность взаимосвязи развития культуры и компетентности информационного самообеспечения личности.

Таким образом, мы можем утверждать, что, с одной стороны, информационно компетентная личность – это созидаящая достаточно высокий уровень культуры. С другой стороны, эволюционное поступательное развитие культурной среды побуждает человека к компетентному информационному самовыражению в социальном, профессиональном и личностном аспектах.

Данное соотнесение, как было сказано выше, может реализоваться на нескольких уровнях, структура которых определяется естественным процессом развития человека, переводом эмоционального представления в чувственные образы, умозаключения и модель формирования готовности личности к профессиональному самоопределению в информационном поле деятельности. Это происходит, прежде всего, на основе определенных правил и норм, на основе привычного образа действия и порядка, которые устанавливаются в той или иной информационной системе.

Формирование готовности учащихся и студентов к выбору информационных источников невозможно без усвоения совокупности норм информационной самореализации личности. Это подтверждается также тем, что профессиональное самоопределение любого человека можно рассматривать как переход от подражания и воспроизведения чужого опыта самореализации к проявлению личностной модели формирования ее готовности к профессиональному самоопределению в информационном поле деятельности.

Информационная компетентность личности складывается из ее социально-личностной и профессиональной готовности к самореализации в информационном педагогическом поле деятельности.

Соотнесение личностного опыта информационного насыщения с общепринятыми социаль-

но-профессиональными стандартами самовыражения личности осуществляются по «специфическим общественным явлениям, особым формам общественных отношений, проявляющихся как прочно сложившихся, переходящих от поколения к поколению действий, обычаев, принципов и норм взаимоотношений между людьми в производстве, быту, семье» [2, с. 11].

То есть, это «соотнесение» выявляет, во-первых, процессуальность вхождения личности в социальную и профессиональную традиции. При этом, выявляется противоречие этого включения, проявляющегося в виде уровня несоответствия развития личности и требований профессионального стандарта ее самовыражения. Еще Э. Фромм отмечал, что «природа человека не является постоянной и неизменной, тем самым и культуру нельзя объяснять как результат неизменных человеческих инстинктов; и сама культура не является каким-то неизменным фактором, к которому человеческая природа приспосабливается пассивно и без остатка. В действительности человек может приспосабливаться и к неблагоприятным условиям, но в этом процессе адаптации он проявляет определенные умственные и эмоциональные реакции, которые являются следствием, присущие его собственной природе особенностей» [3, с. 35].

Таким образом, своеобразие соотнесения как раз и заключается во взаимосвязи внешней (стандартизированной) информационной компетентности и самокомпетентности. Последнее понимается нами как способность личности к объективному осмыслению успешности своего бытового, социального и профессионального действия по информационному самообеспечению.

Эту проблему сможет решить педагог являющийся информационно самодостаточной личностью.

Можно выделить некоторые пути решения данной проблемы:

– овладение участниками педагогического процесса умениями диагностики готовности личности к восприятию информационных потоков;

– побуждение учащихся и студентов к творческой информационно-насыщенной деятельности;

– обеспечение педагогического сопровождения учащихся и студентов в области информационных технологий;

– формирование готовности учащихся и студентов к информатизации как основы профессионального самоопределения на основе проектной деятельности.

Библиографический список

1. *Лопатин А.Р.* Теория и технология создания ситуации успеха в учебно-познавательном процессе: учебное пособие. – Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2004. – 312 с.
2. *Алексеев В.П.* Становление человечества. – М.: Политиздат, 1984. – 462 с.
3. *Андреев В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
4. *Кочетов А.И.* Педагогические технологии: учебное пособие. – Славянск-на-Кубани, 2000. – 200 с.
5. *Щуркова Н.Е.* Практикум по педагогической технологии. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 250 с.
6. *Кибернетика. Дела практические.* – М.: Наука, 1984. – 176 с.
7. *Левина М.М.* Технологии профессионального педагогического образования: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
8. *Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина.* – Серия «Педагогическое образование». – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2004. – 336 с.
9. *Селевко Г.К., Селевко А.Г.* Социально-воспитательные технологии. – М.: Народное образование, 2002. – 176 с.
10. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

СИЛА ЛИТЕРАТУРНОЙ ТРАДИЦИИ В ВОСПИТАНИИ РОССИЙСКИХ ДЕТЕЙ

Русская литература в XIX – начале XX века была источником распространения образцов поведения, формирования моды на образ жизни и воспитание. В ней впервые сформулирована проблема «отцов» и «детей» как проблема конфликта «дон-кихотов» и «гамлетов» (И. Тургенев). Два мифа детства были предложены писателями – миф о «золотом» детстве (Л. Толстой) и миф об «аскетическом» детстве (М. Горький).

Ключевые слова: детство, миф, воспитатели, социализация, конфликт поколений.

Литературные интерпретации проблемы «отцов» и «детей» в России XIX века: «Гамлеты» против «Дон Кихотов»

Литература в России XIX века заменяла общественную мысль, философию, этику [6; 14]. Поиск ответов на психологические и нравственные вопросы именно в литературе связан с высокой миссией, которую в России несли писатели, и огромным общественным вниманием, которое они привлекали. Анализ литературных источников нарастает со второй половины XIX века. Литературная критика напоминала социально-психологический анализ произведений (В.Г. Белинский, В.Н. Ивановский, В.Ф. Садовник). Классическая литература сама по себе была внеаучным способом психологического анализа, явив высочайшие образцы в лице Л. Толстого и Ф. Достоевского [7].

Тургенев впервые поставил *проблему взаимоотношений между поколениями, точнее конфликта поколений*, известную как проблема «отцов и детей», по названию его романа, но использовал при этом образы датского принца Гамлета и рыцаря Дон Кихота [12]. Чрезвычайная популярность постановок пьесы Шекспира, обратила внимание писателя на то, что Гамлет – фактически кумир людей определенного возраста и настроений. Молодежь 1830-х первой нашла свое отражение в пьесе Шекспира «Гамлет», которая пришла в Россию из французских переработок и дважды запрещалась цензурой из-за мотивов цареубийства (печальный исход царствования Петра III и Павла I). Пьеса шла с огромным успехом. Гамлета играл П. Мочалов, а одна из премьер состоялась в день дуэли Пушкина. Но Тургенев не только настаивал на конфликтности поколений, но предложил концепцию чередования символических поколений «гамлетов» и «дон кихотов». Как писал И. Гончаров, Гамлет и Дон-Кихот поглотили почти все, что есть трагического и коми-

ческого в человеческой натуре. В XIX веке, особенно в начале и даже на рубеже XVIII и XIX века, Дон-Кихот воспринимался как персонаж исключительно благородный и положительный, пример для подражания. Например, Пушкин комплиментарно называл Радищева политическим Дон-Кихотом, имея в виду его энергию, бесстрашие и совестливость. Роман Сервантеса находился почти в каждой дворянской библиотеке. Есть данные, указывающие на то, что с 1769 до 1931 года он выдержал 32 издания [3; 10].

Психологи, начиная с XIX века, пытались противопоставить литературоведческой традиции психологический анализ литературных и писательских биографий. Герменевтическому методу противопоставлялись патографии. Симптомы заменяли характеристики личности [11], в произведении выискиваются намеки на болезнь. С шекспировским Гамлетом в отечественной психиатрии связывали неврастение. Слабоволие «по-гамлетовски» у российской интеллигенции объяснялось репрессивной организацией государственного строя. Альтернативу Гамлету в патографиях, как и предложил Тургенев, составлял Дон-Кихот Сервантеса. В диагнозах революционеров 1905–1907 года появляется определение «патологический альтруизм» [8]. Дон Кихот в отличие от Гамлета без колебаний бросается в схватку со всем, что противоречит его принципам и идеалам. И тот, и другой живут в отрыве от реальности, но один отрицает ее как чуждый в принципе мир, достойный наихудшей участи, другой борется с «отдельными недостатками» и верит и наивысшее свое предназначение, а также в благородную миссию всякого человека. Один циник, другой – романтик. Гамлет – это олицетворение русского интеллигента, у которого внутренние поиски парализуют действие, интеллект угнетает волевое начало.

Нравственный проект XIX века (нравственность и мораль превыше всего), по мнению И. Си-

роткиной, проявлялся в жестком морализаторстве психиатров того времени. Суровой оценке подвергались все представители «золотого века» отечественной литературы – Н. Гоголь, Л. Толстой, Ф. Достоевский, несмотря на то, что они и сами подвергали критике свои взгляды, отказывались от старых воззрений и произведений, которые мы по-прежнему считаем художественными вершинами [11]. Особенность русских подвергать все жесткой критике, поиски истины (правды), которая ставится выше интересов личности любого масштаба и заставляет говорить некоторых западных психоаналитиков о моральном мазохизме русских [14]. Ценность Гамлета для отечественного сознания в том, что он – герой, который готов за идеалы отдать жизнь.

Несовпадение в идеалах, носителями которых в российской литературе являются герои-мужчины, скрывает столкновения мужских амбиций, претензий на абсолютный авторитет. А в российской традиции авторитет отцов семейств был безусловным, непоколебимым.

XX век изобилует экранизациями и постановками «Гамлета» и «Дон Кихота»¹.

Если согласно Фрейду, мифологический сын стремится к отцеубийству, то в российской литературе, фигура отца оказывается более сильной и зловещей. Его авторитет и слово остаются непререкаемыми. Только физическая смерть может отменить авторитет отца, который обладает им по праву старшинства и родства, а не потому что он, его слова и поступки могут быть рационально объяснены и аргументированы. И Петр Первый и Иван Грозный убили своих сыновей, а не наоборот. Сын в качестве жертвоприношения – символ абсолютной отцовской власти, который еще недавно воплотился и Сталиным. В русской версии Гамлет усиливается за счет призрака, тени отца. Призрак подталкивает его к мести. Сын – только инструмент отцовской воли.

Литературные мифы о «золотом» и «аскетическом» детстве в России

В XVIII–XIX веках Европа переживала свой триумф «парадизов детства». Возглавили парад сентименталисты, прежде всего Руссо (его «Эмиль»), для которого ребенок есть сама суть, природа человека. Детство воспринимается как утраченный рай. Противоположная, но связанная с этой традиция состояла в изображении поруганного детства, повседневного ада. Это, прежде

всего, Диккенс². Обе эти традиции проявились и в российской классической литературе, но были значительно разнесены во времени, в разные социально-экономические эпохи.

Лев Толстой своим первым романом-трилогией «Детство. Отрочество. Юность» положил начало моде на жанр автобиографии с детальным описанием *детства как золотого времени в жизни человека*. Со времени опубликования романа «Детство» в 1852 году, это представление о детстве как об особом периоде, самом безмятежном и счастливым, стало общим местом в русской литературе, воцарилось на 50–70 лет. Вплоть до написания другой, востребованной социальными переменами в России, версии, автором которой стал пролетарский писатель Максим Горький. Горький описал модель *аскетического детства*, в котором все самое интересное будет *впереди, в будущем*, когда человек вырастает. На языке экзистенциальной психологии образ золотого беззаботного детства соответствует стратегии «жизнь как сон», а горьковская активная направленность в будущем – стратегии «жизнь как предисловие» [4].

И та, и другая модели показались интересными западным аналитикам: они являются исключительно показательными для понимания российского сознания и методов воспитания детей в России.

«Детство» Толстого, отмечает психоаналитик Эндрио Вотчел, автор изданного в США бестселлера «Битва за детство. Создание русского мифа» [15], стало неизбежной точкой отсчета для целой генерации русских писателей. «Детские годы Багрова-внука» Т.С. Аксакова (1856), «Котик Летаев» А. Белого (1922), «Жизнь Арсеньева» И. Бунина (1927–1930), «Обломов» И. Гончарова, «Воспоминания» А. Бенуа (изд. в 1960). Все приведенные писатели, как и дети, персонажи, которых они выбирали для своих жизнеописаний от первого лица, принадлежали к классу помещиков. Склонность погружаться в детские воспоминания – своеобразный уход в детство, который психоаналитики называют регрессией. Регрессия – это способ снизить психологическую тяжесть ситуации, одна из возможных, чаще непродуктивных реакций на трудную ситуацию, в которой находится личность.

Детство Николеньки протекало в тиши фамильного поместья, в окружении природы. Сама усадьба является местом ностальгического пафоса. Удаленная от столиц, Москвы и Пе-

тербурга, она окружена лесами, лугами, а до ближайшего поместья нужно, порой целый день лошадей гнать. До времен царствования Екатерины Великой поместья имели довольно скромный вид, чаще это были деревянные дома, с большой залой в центре, несколькими комнатками для челяди, хозяйским кабинетом, а также небольшим мезонином со спальнями. В результате европейской моды, введенной великой императрицей, стали строить большие, роскошные усадьбы, с разбитыми парками, фонтанами и памятниками. Но в литературной традиции сохранились образы восемнадцатого века, дома с тихим, патриархальным укладом, неторопливой круглогодичной жизнью всей семьи в поместье. Город, столица, противопоставлялись жизни истинной, деревенской, проходящей в окружении природы и в соответствии с природными циклами и погодными изменениями. Поместье и жизнь в нем описывается как рай, а отъезд в город как потерянный рай. Уже в Гончаровском «Обломове»³ главный герой вспоминает время, когда он был центром вселенной в окружении любви матери и няни.

В описаниях Толстого и в воспоминаниях Николеньки мать была настоящим ангелом – нежным, светлым пятном памяти. Ее образ пронизан ностальгией. Лев Николаевич никогда не видел мать, которая умерла, когда ему было чуть больше полутора лет. Няня противостоит строгим воспитателям и дисциплинарным воздействиям родителей. Она балует ребенка, покрывает его шалости, жалеет его. Няни олицетворяют патриархальную традицию с ее верой в духов, гадания, приметы. Это будит детское воображение.

Просматривая русские псевдобιοграфии, Вотчал с любопытством отмечает, что отцы чаще всего изображаются людьми непрактическими, праздными. На протяжении всего повествования отец не изображен занятым каким-либо делом. Отцы притягивают внимание детей, пока они находятся в поле их зрения, но, как правило сами отцы держатся на расстоянии от детей. Интересно, что даже в набоксовском полубиографическом романе «Дар» отец, в реальности известный и очень серьезный политик, показан как эксцентричный коллекционер бабочек, витающий в облаках, вдали от жизни. Видимо, так сильна была литературная традиция⁴. Взрослый Набоков презрительно относился к дутому авторитету отца.

В семью расширенного типа входили не только родители, дети, их бабушки и дедушки, но так-

же няни, гувернеры (гувернантки), дядьки. Количество воспитателей было явно избыточным, но оно создавало атмосферу повышенного внимания, любви и гиперопеки вокруг детей.

Сам Толстой позже с отвращением говорил о своих ранних литературных опытах (ему было всего 23 года, когда его первый роман стал по частям выходить в свет), считал сюжет и сцены надуманными, неискренними, лживыми и слащавыми.

И вдруг среди этого потока псевдобιοграфий, умилений и щеголяний своими детскими годами, в которых виделся и залог будущего успеха, и намеки на особые таланты, появляется новая, радикально другая версия детства. В 1913 (!) году Максим Горький издает одноименную трилогию, начинающуюся с «Детства». Горький решает описать свою жизнь в рамках уже существующей литературной формы, но поменяв радикально саму идеологию произведения. Вместо панегирика и оправдания консервативного помещичьего уклада, он дает свою версию будущего социалистического идеала. Толстой благословил Горького на описание своего детства, поощряя молодого талантливого писателя к литературному труду и ориентируя его на некоторый образец, подталкивая его к повторению своей литературной биографии. Но Горький написал свое «Детство» в форме *пародии (точнее – парафраза) на толстовскую трилогию*, ощущая огромную разницу в биографиях, времени, в котором формировались личности и таланты писателей.

Истинным основанием для переписывания самой модели детства были, конечно, тяжелые условия, в которых рос Горький. Горький и не мог разделить ностальгических умилений Толстого. Сцены сельской жизни наводили на него тоску. Крестьяне, которые работали не разгибаясь, виделись ему людьми ограниченными. Конечно, его предпочтения были на стороне городских рабочих, и со временем пропитались презрением к «идиотизму сельской жизни» (меткое выражение Маркса).

Воспроизведение детства у Горького – это не ностальгическое стремление в прошлое, назад, это – способ устранить прошлое как препятствие для другой жизни. Для Горького очень важно было переписать фактически канонизированный образ «золотого детства», чтобы открыть другую перспективу для нового, зарождающегося класса, которому писатель симпатизировал, и с которым он

себя идентифицировал. Если учитывать авторитет Горького как «основателя новой литературы», то степень влияния созданного им *мифа по переделке человека*, радикального изменения себя через стремление к новым идеалам, гораздо больше, чем толстовские ностальгические описания.

Установка по переделыванию неперспективных, казалось бы, молодых людей воплотилась в педагогике Макаренко. Бывшие колонисты с благодарностью вспоминали Горького, который стал им ближе из-за усилий Макаренко.

Тема несчастного, вытесненного из полноценной жизни детства, тем не менее, звучит на протяжении всего XIX – начала XX века – и в мотивах «недоноска» (А. Баратынский, В. Брюсов), брошенного ребенка, сироты (А. Островский³, Ф. Достоевский⁶), и, наконец, отказа от рождения детей. Ален Безансон видит в русской культуре вытесняемую и столь же постоянно прорывающуюся на поверхность сознания травматическую фигуру «убиенного царевича» – от престолонаследника, загубленного во младенчестве пушкинским «царем-иродом», до революционной блоховской матушки-Руси, «слопавшей-таки» своего поросенка [1; 5]. Ребенок оказывается трагическим заложником неограниченного самодурства (самодержавия) своего отца. Предметом трансмиссии (передачи опыта) оказывается сам конфликт между отцом и сыном, непримиримый, трагический, вплоть до взаимного уничтожения. Миф о несчастном и обреченном детстве скорее усиливал миф о золотом детстве Толстого.

Таким образом, мифы о детстве, созданные в литературе, приобретают характер императивов воспитания. В них кристаллизованы сценарии взаимодействия ребенка с основными социализаторами, определены сами социализаторы, их дистанция и роль в воспитании детей. Миф выполняет регулирующую роль, подсказывая, как нужно себя вести участникам воспитательного процесса. Миф детства выполняет связующую поколений роль, поскольку традиционное детство – то общее для родителей и детей прошлое, по которому взрослые люди испытывают ностальгию. Конфликты могут быть заложены в саму структуру мифа (структуру воспитательных сценариев, которые синтезированы в миф детства). Проблема разрыва поколений, «отцов» и «детей» может быть всего лишь риторической фигурой, установкой на конфликт, для которого нет никаких других объективных оснований, кроме ми-

фологических предписаний. Большинство из классических работ входит до сих пор в школьную программу и таким образом оказывают отстроченное во времени влияние на умы и интерпретации детей и подростков. Литература в XIX – начала XX века выполняла роль телевидения по обмену и распространению образцов поведения, формированию мод на образ жизни, в том числе моды на воспитание.

Примечания

¹ Советский режиссер Григорий Козинцев с психологически значимой разницей в 7 лет экранизировал 2 драмы – «Дон Кихота» (1957, в главной роли Николай Черкасов) и «Гамлета» (1964, в главной роли Иннокентий Смоктуновский). Оба фильма стали кинематографической классикой благодаря психологической яркости, пассионарности исполнения двух гениев отечественного кино. Зная о мифологической связи принца и рыцаря, Козинцев сделал обе экранизации. Экранизации Козинцева – это переключки с Тургеневым через век. Об интерпретации Гамлета и Дон-Кихота в отечественном и мировом кинематографе см.: [9].

² Диккенс Ч. Давид Копперфильд. В 2 т. – Л.: Ленинградское газетно-журнальное и книжное изд-во, 1946.

³ Гончаров И. Обломов // Библиотека всемирной литературы. – М.: Эксмо, 2006.

⁴ Набоков В. Дар. – СПб., 2000.

⁵ «Без вины виноватые» – знаменитая пьеса А. Островского и в последствии ее экранизация с Тарасовой в главной роли.

⁶ У Ф. Достоевского тема сиротства, ранней гибели детей звучит как одна из ключевых, как камертон страдания человека, например, в его «Преступлении и наказании», «Братьях Карамазовых»).

Библиографический список

1. Безансон А. Убиенный царевич. – М.: МИК, 1999. – 216 с.
2. Дильтей В. Введение в науки о духе // Дильтей В. Собр. соч.: В 6 т. – М.: ДИК, 2000. – Т. 1. – 762 с.
3. Дмитриев М.А. Мелочи из запаса моей памяти // Дмитриев М.А. Московские элегии. – М.: Московский рабочий, 1985. – 302 с.
4. Дружинин В.Н. Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии. – М.: Per Se, 2004. – 135 с.

5. Дубин Б. Между всем и ничем // Отцы и дети. Поколенческий анализ современной России / Под ред. Ю. Левады и Т. Шанина. – М.: Новое литературное обозрение, 2005. – С. 245–243.

6. Иванов-Разумник Р.В. История русской общественной мысли. 3-е изд. – СПб.: Изд-во Стасюлевича, 1911. – Т. 1. – 450 с.

7. Кольцова В.А. Теоретико-методологические основы истории психологии. – М.: Институт психологи РАН, 2004. – 416 с.

8. Лахтин М.Ю. Патологический альтруизм в литературе и жизни // Вопросы психиатрии и неврологии. Т. I. – 1912. – С. 34–46.

9. Маховская О.И. Проблема «разрыва поколений» в отечественной гуманитарной традиции: «Гамлеты» и «Дон-Кихоты» XIX–XXI веков // Психология и психотехника. – 2008. – №3. – С. 45–61.

10. Олейников Д.И. Поколения в истории XIX века // Отцы и дети. Поколенческий анализ современной России / Под ред. Ю. Левады и Т. Шанина. – М.: Новое литературное обозрение, 2005. – С. 146–168.

11. Сироткина И.Е. Классики и психиатры. Психиатрия в российской культуре конца XIX – начала XX века. – М.: НЛЮ, 2008. – 272 с.

12. Тургенев И.С. Гамлет и Дон Кихот // Сочинения в двенадцати томах. Издание второе, исправленное и дополненное. – М.: Наука. – Т. 5. – С. 13–17.

13. Чернышевский Н.Г. Очерки гоголевского периода // Эстетика и литературная критика. Избранные статьи. – М.; Л.: Худож. лит-ра, 1951. – 351 с.

14. Rancour-Laferrier D. The Slave Soul of Russia: Moral Masochism and the Cult of Suffering. – New York: New York University Press, 1995. – 310 p.

15. Watchel A. The Buttle for Childhood. Creation of a Russain Myth. – Standford: Standford University Press, 1990. – 292 p.

УДК 159.923:316.6

Н.В. Молчанова

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИЙ НА СОДЕРЖАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье представлены результаты влияния эмоций на содержание конфронтационного диалога. Показано воздействие эмоциональной оценки на возникновение личного смысла, вследствие чего возникает искажение реальной ситуации взаимодействия.

Ключевые слова: эмоциональная оценка, интериоризация, экстериоризация, конфронтационный диалог.

Коммуникативное взаимодействие представляет собой сложное, полифункциональное явление, одной из особенностей которого является то, что связь между субъектами коммуникации носит субъективный характер; люди не однозначно относятся к происходящему. Для каждого субъекта эта связь имеет личностную значимость, в соответствии с которой он действует и интерпретирует поступающую от партнера информацию по-своему. С нашей точки зрения это во многом зависит от эмоционального оценивания себя, партнера и ситуации взаимодействия в целом.

Цель нашего исследования [3] состояла в выявлении особенностей коммуникативного взаимодействия, связанные с функционированием эмоций субъектов коммуникации. Один из аспектов исследования предполагал раскрытие следующей гипотезы: эмоциональная оценка

личной значимости реально происходящего влияет на содержание коммуникативного взаимодействия. Правомерность анализа функционирования эмоций в процессе непосредственного взаимодействия основывалась на следующих положениях:

1. В индивидуальной психике каждого человека в свернутой форме содержатся те или иные социальные феномены, воспринятые и усвоенные им из реальной жизни. Это объясняется явлениями интериоризации и экстериоризации (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев). Интериоризация предполагает присвоение из внешней реальности сущности внешних предметов и явлений, в том числе и значений социального мира. Тогда как экстериоризация означает переход внутренних мыслительных действий и операций в развернутую внешнюю форму. Следовательно внешние поведенческие реакции участников коммуника-

тивного взаимодействия – это проявление их внутриличностных феноменов.

2. В эксперименте моделировался конфронтационный диалог, участники которого имели противоположные цели и намерения по поводу обсуждаемой проблемы. Вследствие столкновения различных точек зрения возникало эмоциональное напряжение, которое затрудняло и препятствовало достижению взаимной договоренности между партнерами, что также определяло их поведенческие реакции.

3. Ролевое проигрывание конфронтационных диалогов предполагало решение личностно значимых проблем, с которыми участники сталкивались в своей собственной реальной жизни. Желание найти решение и определить причины происходящего повлияло на то, что участники демонстрировали высокую эмоциональную включенность, готовность участия в подобных ролевых ситуациях. При этом эмоциональная значимость «запускала» естественное использование ими типичных, уже сложившихся способов поведения.

4. Анализ связи внешних поведенческих реакций с эмоциями субъектов коммуникации основан на теоретическом исследовании различных функций эмоций.

Была создана модель конфронтационного диалога; выделен ряд критериев, раскрывающих ту или иную особенность коммуникативного взаимодействия. Под критерием мы понимаем отличительный признак, главную мысль, на основании которой производится оценка происходящего. Одним из критериев, определяющих содержательный аспект коммуникативного взаимодействия, является следующий: *слушая партнера, субъект коммуникации выделяет лишь то, что имеет для него личностное значение*. Данный критерий проявляется в 3-х референтах, представляющие конативную, эмоциональную и когнитивную составляющие. Использовался контент-анализ (на основе видеосъемки) содержания и формы коммуникативного взаимодействия между партнерами по диалогу. Для статистической обработки результатов использовался бинарный критерий – Р.

Результаты исследования подтвердили, что в ситуации конфронтационного диалога человек фиксирует наиболее значимые для себя факты в информационном сообщении партнера. При этом возникает определенное субъективное отношение к происходящему, эмоционально оце-

ниваются слова и действия партнера, им приписывается индивидуальная значимость. Приписывание индивидуальной значимости приводит к искаженному видению ситуации. Человек видит и слышит лишь то, что он «хочет» видеть и слышать, тем самым изменяя смысл происходящего. В этом случае эмоциональная оценка становится как бы целостным субъективным отражением ситуации для ее субъекта.

Наряду с отражением значимых условий внешней ситуации, эмоциональная оценка включает в себя также внутреннее состояние человека на данный момент времени. Сочетание отражения внешнего объекта и внутреннего состояния способствует возникновению психического образа, на основе которого формируется ответные реакции человека на воздействие извне. Эмоциональный образ ситуации становится основной причиной появления того или иного отношения субъекта коммуникативного взаимодействия к ситуации. Важным является то, что возникающее эмоциональное отношение, как правило, не рационализируется индивидом и является стойким психическим образованием. Эмоциональное отношение в этом случае является внутренним психическим механизмом оценки действительности. Как отмечает К.А. Абульханова: «Эмоциональное отношение выступает как оценка той или иной возможности, выбор чувством в виде способа «поддержания» той или иной вероятности» [2, с. 245].

В ситуации диалога участник имеет как бы определенный настрой по отношению к тому, что он видит, слышит, ощущает. Этот настрой связан прежде всего с отражением процесса удовлетворения потребности, которая актуальна на данный момент. При этом человек концентрирует внимание на тех моментах реальности, которые важны и желанны для него, и менее внимателен к тому, что не отвечает требованиям актуальной потребности. Отражение становится пристрастным, т.е. смысл воспринятого понимается каждым партнером по-своему. В этом случае реакции партнера приобретают для субъекта коммуникации индивидуальную значимость. Механизмом этого явления, с нашей точки зрения, является эмоция.

Однако эмоциональное реагирование включает в себя не только отражение внешнего объекта, способного удовлетворить потребность, но и способствует формированию внутреннего (субъективного) отношения к ситуации в целом.

На основе субъективного отношения возникает индивидуальный смысл. В процессе коммуникативного взаимодействия возникновение индивидуального смысла становится одной из причин формирования образа реальности, и, как следствие этого, той или иной поведенческой реакции. По словам А.М. Аболина, «именно смысловые психические переживания, открывающие жизненную значимость предметов и воздействий, обозначают в образе цели и побуждают субъекта к их достижению на основе открываемых образом возможностей действия» [1, с. 198].

В ситуации эксперимента индивидуальные цели для участников конфронтационного диалога были заданы заранее и имели противоположную направленность. Результативное завершение ситуации было возможно только, если каждый из участников диалога стремился понять и принять во внимание желания, интересы, настроение другого человека. Однако, как правило, партнеры по диалогу неуклонно стремились достичь своей цели, не прислушиваясь к чужому мнению. С нашей точки зрения, одной из причин подобного поведения является эмоциональное переживание, эмоциональная оценка сложившейся ситуации коммуникативного взаимодействия. Несовпадение ожиданий, несогласие со стороны партнера пробуждает эмоциональное переживание, которое придает словам и действиям партнера индивидуальную значимость, т.е. искажается объективный смысл ситуации.

Результаты, представленные в таблице, демонстрируют наличие взаимного несоответствия внешних поведенческих реакций партнеров по конфронтационному диалогу.

Как видно из результатов, представленных в таблице, процентные показатели, связанные

с взаимовлиянием смысла слов и действий участника А со словами и действиями участника В, распределились неравномерно. Известно, что тема разговора волнует участника А с точки зрения его цели и мотива. Несовпадение с ожидаемым, степень значимости воспринятого фиксируется прежде всего эмоционально. Этим определяется субъективный смысл происходящего. В процессе анализа видеоматериала четко прослеживается, как под влиянием эмоционального напряжения (переживания) индивид присваивает услышанному свои индивидуальные представления о предмете обсуждения, приписывая личностный смысл высказываниям партнера. По результатам видно, что 68,34% случаев составляют фразы, в которых есть разночтение (несовпадение) смысловых содержаний взаимных высказываний. Только 31,64% от общего количества фраз является показателем того, что в разговоре отсутствует противоречие между вербальными реакциями участников диалога. Как показывает статистическая проверка результатов, значимость различий подтвердилась при вероятности допустимой ошибки, меньше 0,01.

Из результатов по второму референту оказалось, что в большинстве случаев слова и действия партнеров не имеют логического взаимопродолжения. В словах и действиях участника А не развиваются и не уточняются мысли участника В. В ответной реакции на слова и действия партнера, участник А излагает информацию, соответствующую его цели. Этот факт зафиксирован в 66,76% случаев от общего количества произнесенных в диалоге фраз, тогда как в 33,22% случаев слова и действия участника А логически продолжают, уточняют мысли участника В. Статистическая проверка данных показывает, что связь меж-

Таблица

Взаимозависимость слов и действий участников экспериментального диалога

№	Референт	Количественное соотношение		Всего фраз	Р
		да	нет		
1	Смысл слов и действий участника А не соответствует смыслу слов и действий участника В	216 / 68,34%	100 / 31,64%	316 / 100%	0,01
2	Слова и действия участников диалога не имеют логического взаимопродолжения.	211 / 66,76%	105 / 33,22%		0,01
3	Невербальная реакция участника А не соотносится со словами и действиями партнера	289 / 91,45%	27 / 8,64%		0,01

ду этими переменными является значимой. Следовательно, можно заключить, что каждый из участников конфронтационного диалога, слушая другого, *реально* его не слышит, т.к. в ответной реакции на слова партнера *развивает* свои собственные мысли, стремится достичь собственной цели, игнорируя желания партнера.

Эмоциональная оценка ситуации опережает рациональную. На это обстоятельство указывают многие исследователи эмоций, в частности М. Арнольд. Мгновенная эмоциональная оценка слов партнера как неприемлемых способствует тому, что субъект коммуникации внутренне переключается на те действия, которые приближают его к достижению собственной цели. Он подбирает «нужные» аргументы в свою пользу. Информация, которую в это время сообщает партнер, воспринимается как несоответствующая ожидаемой, а значит эмоционально не пропускается, она как бы искажается. Услышанное он связывает со своими мыслями и ожиданиями. Возникает эмоциональная неудовлетворенность поведением друг друга. Феномен неприятия, отвержения информации обнаруживается при анализе невербалики партнеров по конфронтационному диалогу. Невербальные реакции свидетельствуют о том, что индивиды сосредоточены на своих мыслях и переживаниях. Внутренним механизмом возникновения данной коммуникативной связи является эмоция, которая «отражает», обозначает индивидуальный смысл реальности для субъекта коммуникативного взаимодействия.

Результаты, представленные в таблице показывают, что только 8,64% случаев подтверждает то, что участник А внутренне удовлетворен происходящим или не испытывает эмоционального напряжения. В остальных примерах поведение партнера вызывало у участника А невербальную реакцию, которая демонстрировала игнорирование намерений партнера. В процентном соотношении это составило 91,45%. Статистическая разница показателей значима на уровне 0,01.

Таким образом, эмоции как одномоментное внутреннее переживание, возникающее вследствие реагирования на поведение партнера, являются внутренним сигналом принятия или отвержения информации, поступающей от другого человека, одобрения или неодобрения его дей-

ствий. В ситуации конфронтационного диалога это проявляется, как правило, в несовпадении (разночтении) смысла слов и действий партнеров. Различие в эмоциональных реакциях участников коммуникативного взаимодействия подтверждает наличие у каждого из них личностного смысла, который мгновенно присваивается словам и действиям партнера.

Выводы

1. Эмоциональное отражение в силу своего опережающего характера не способствует объективному анализу ситуации. У субъекта коммуникации возникает индивидуальный ситуативный психический образ искаженной реальности, что влияет на возникновение ответных поведенческих реакций в ситуации коммуникативного взаимодействия.

2. Эмоционально отражая процесс удовлетворения потребностей, достигая собственные индивидуальные цели в конфронтационном диалоге, субъекты коммуникации теряют часть необходимой им информации. Во вне это проявляется в отсутствии смысловой и логической связи между словами и действиями партнеров.

Таким образом, результаты нашего исследования подтверждают гипотезу о том, что проявленные в коммуникативном взаимодействии эмоции *влияют на содержание* коммуникативного взаимодействия. Содержание определяется тем, что субъект коммуникации выделяет лишь то, что имеет для него личностное значение с точки зрения индивидуальных желаний, ожиданий и целей. В процессе переработки поступающей информации (слов, действий партнера) ей приписывается личностно значимый смысл. Возникает субъективно измененная модель коммуникативного взаимодействия.

Библиографический список

1. *Аболин Л.М.* Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1987. – 261 с.
2. *Абульханова-Славская К.А.* О субъекте психической деятельности. // Методологические проблемы психологии. – М.: Наука, 1973. – 288 с.
3. *Молчанова Н.В.* Влияние эмоций на коммуникативное взаимодействие: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2005. – 22 с.

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС» В СОВРЕМЕННОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена рассмотрению содержания понятия «педагогический дискурс». Автор рассматривает лингвистические, социально-психологические и педагогические основы овладения дискурсом иноязычного образования как важнейшим средством педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: понятие дискурс, педагогический дискурс, общение, обучение иностранному языку.

Термин «дискурс» в последние десятилетия является общеупотребительным и применяется в различных дисциплинах, таких как философия, социология, социальная психология, лингвистика, политология, педагогика и в других областях. Термин «дискурс» широко используется при анализе литературных и научных текстов, а также имеет самый широкий диапазон возможных значений.

Вместе с тем, содержание понятия «дискурс» часто остается неопределенным в связи с его многоаспектностью.

Целью данной статьи является рассмотрение многоаспектного понятия «дискурс» в предметном поле, как педагогика, социальная психология и лингвистика и дать четкое определение понятия «педагогический дискурс».

Решение поставленной цели предполагает рассмотрение следующих задач:

- охарактеризовать понятие «дискурс» с педагогической, лингвистической и социо-психологической позиций;
- проанализировать возможные подходы к трактовке понятия «дискурс» в трудах зарубежных исследователей;
- на основе многоаспектного рассмотрения понятия «дискурс» показать необходимость его применения в педагогической науке.

Трактовка понятия дискурс. В данной статье мы проанализируем теоретические контексты использования термина дискурс с целью сужения диапазона понятия «дискурс» применительно к педагогическому образованию.

Существуют различные подходы к трактовке рассматриваемого понятия.

Так, например, Collins English Dictionary трактует **дискурс** как: 1) вербальное общение; разговор; 2) формальное обращение предмета в речи или письме; 3) часть текста, используемая лингвистами для анализа лингвистического феномена,

который распространяется более чем на одно предложение; 4) умение **дискутировать**: способность аргументировать свое утверждение; 5) способность дискутировать о чем-то: говорить или писать о чем-то формально [7, с. 450].

Longman Dictionary определяет дискурс как разговор, характеризующийся формальной стилистической окраской; формальное выражение идей в устной или письменной речи; часть или единство связанной речи [15, с. 725].

По определению словаря иностранных слов, дискурс (лат. довод, рассуждение) – любое *целенаправленное* высказывание, текст [2, с. 328].

Далее возникает необходимость показать диапазон дисциплин, в которых рассматривается понятие «дискурс», принимая во внимание вышеизложенные толкования термина.

Дискурс в лингвистике. Обратимся прежде всего к рассмотрению лингвистического аспекта содержания понятия «дискурс».

Первые исследования по лингвистике, посвященные внутренней организации дискурса относятся к 50-м годам XX века, когда появились работы, рассматривающие синтаксические конструкции, состоящие более чем из одного предложения. Впоследствии такие конструкции назывались сверхфразовыми единствами. В 70-х годах сформировалось течение «лингвистика текста», объединившее в себе различные подходы к изучению текста связной речи. В 80-е годы понятие дискурса закрепилось в западно-европейской лингвистике. Проблемой дискурса в данной области занимались такие ученые – лингвисты, как Хэррис [13], Бенвистиль [5], Кристева [14]. Перед наукой открылась возможность обобщить многие разрозненные данные о языке, исследуя его дискурсивную реализацию. Язык, повернувшись в дискурсе своей динамической стороной, приобрел вид совершенно нового, необычайно сложного объекта. Имен-

но многоаспектность дискурса обусловила множественность его определений.

Американский исследователь Р. Барт считал дискурс объектом «транслингвистики» как раздела семиотики, изучающего «все бесконечное разнообразие фольклорных и литературных, а также вербальных текстов, относящихся к области массовой коммуникации» [4, с. 58].

Представители парижской школы семиотики, в свою очередь, стремились выявить символику текста и найти ключ к творческим помыслам автора посредством анализа структуры текста. В одной из своих работ Ю. Кристева пишет: «термин “дискурс” обозначает всякий процесс говорения, включающий в свои структуры говорящего и слушающего вместе с желанием первого воздействовать на второго» [14, с. 17].

Вместе с тем, речевое общение вполне допустимо представить как дискурс, порождаемый коллективным говорящим субъектом. Т.А. Ван Дейк стремится создать строгую теоретическую основу, предлагая создать «макроструктуру» дискурса. Макроструктура может быть семантической, обобщающей в себе основную тему текста, представленную в виде иерархии семантических пропозиций, и прагматической, задающей прагматическую направленность речи (макроутверждение, макропросьба, макроосуждение и т.п.), и тем самым объединяющей дискурс как последовательность речевых актов в единое целое [9, с. 246].

В отечественной лингвистической науке уделяется огромное значение такой характеристике дискурса как значимость. Правомерно исследовать значимость всякой языковой формы, функционирующей в системе, в том числе и тех форм упорядоченности, которые лежат в основе дискурсивных структур. Согласно Г.А. Смирнову [3, с. 111], в иерархической структуре текста, «значимость выступает как способ организации текста, как его матрица». Эта абстрактная структурная матрица заполняется в ходе своего дискурсивного развертывания конкретными словами и высказываниями. Таким образом, дискурс является средством передачи значимости речи в общении.

Владение языком позволяет человеку дискурсивно формировать свои отношения с действительностью.

Социально-психологический аспект дискурса. Далее представляется целесообразным обратиться к характеристике социально-психологического аспекта понятия «дискурс».

Исследование языка и дискурса в социальной психологии берет начало из теоретических и методологических аспектов социолингвистики, антропологии и изучения коммуникации [10, с. 231–250].

Социология и социолингвистика в 1950–1960 годы занималась изучением социальных факторов языка и общения. Однако, такие психологические аспекты взаимодействия как идентификация и статус, а также процессы познания и воздействия стали рассматриваться как важнейшие факторы функционирования дискурса в социально-психологической сфере. Область исследования языка в социальной психологии со временем приобретала все большую самостоятельность. Так, например, уже в 1979 году открылась Международная Конференция по Вопросам Языка в Социальной Психологии в Бристоле, а в 1997 году была учреждена Международная Ассоциация Языка и Социальной Психологии, которая продолжает свою деятельность и в наши дни, изучает различные социо-психологические аспекты функционирования дискурса.

Исследование языка в социальной психологии базируется на подходах, основанных на контекстуализированном обсуждении социальных условий и действий, а также производстве идентичности языка.

Нельзя игнорировать различные традиции исследования, сконцентрированные в широкой области языка и социальной психологии. Одна из молодых отраслей социальной психологии, которая занимается проблемами языка и дискурсивного взаимодействия в современном обществе – дискурсивная психология [11, с. 217].

Дискурсивный подход использует качественные аналитические методы, которые порывают с методологической традицией господствующей социальной психологии.

Дискурсивная психология – отрасль психологии, раскрывающая значимость языка в социальной психологии и вносящая психологический аспект в рассмотрение языка и лингвистической вариации.

Особое место в современной социальной психологии уделяется рассмотрению когнитивных сторон реализации дискурса в процессе общения.

В соответствии с подходом, представленным в исследовании *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour* [17, с. 25] содержание понятия «дискурс» предполагает оценивание социальных объектов для личных

и политических целей. Таким образом, отношение как когнитивное понятие было повторно определено в качестве исследования методов дискурса, которые одновременно строят и оценивают социальные объекты, в их связи с личными и политическими целями.

Дискурс с социально-психологической точки зрения предполагает обращение к основным психологическим темам, которые затрагиваются в процессе дискурсивного взаимодействия.

Дискурсивная психология распространяется на две области исследования. Первая исследует, как психологические темы обсуждаются в дискурсе и текстах; вторая область сосредотачивается больше на теме, как общественная жизнь совершенствуется через текущие структурные особенности светских и институционализированных взаимодействий, которые существуют независимо от особенностей индивидуальных говорящих [см. 17].

Дискурсивная психология пересмотрела стандартные социально-психологические проблемы; например, такие как отношения, власть, идентичность с точки зрения вопросов дискурса в социальной психологии.

Социально-психологический дискурс включает также рассмотрение психологических аспектов проявления индивидуальности в процессе социального взаимодействия.

Педагогический аспект дискурса. Понятие дискурса в педагогике используется для описания взаимодействия в педагогическом общении. Педагогический дискурс рассматривает учащихся и учителя как специфическую историческую и культурную общность, где установлены определенные внутригрупповые отношения и система правил. В таком контексте индивидуальное общение среди участников рассматривается как социальная практика, обусловленная правилами и предписаниями образовательного процесса. В процессе реализации педагогического дискурса происходит решение важнейших образовательных, воспитательных и развивающих задач. Важно упомянуть, что педагогический дискурс функционирует также вне классной аудитории. Американский исследователь Бернштейн в своей работе, посвященной вопросам педагогического дискурса [6, с. 155–165] объясняет, как социальное взаимодействие включает в себя знания, социальные особенности и отношения в педагогическом дискурсе. Он утверждает, что эта конституция появляется от определенной циркуляции и установления знаний предмета (или дискурса).

Педагогический дискурс – систематический процесс, который происходит в ходе коммуникации учащихся и учителя и который управляется точно регулирующими правилами и методами установленного контекста. Бернштейн использует концепт «реконтекстуализация» для описания этого процесса, в соответствии с чем любое знание предмета, входящее в аудиторию учащихся становится подчиненным регламентированным правилам, что позволяет поддерживать определенный социальный порядок в группе участников дискурса.

Основными характеристиками педагогического дискурса являются: 1) четкая логика построения высказывания с целью достижения прагматического аспекта, т.е. с целью решения учебных, воспитательных, развивающих и познавательных задач; 2) целостность и связность высказывания с целью достижения прагматического эффекта в процессе педагогического взаимодействия между учеником и учителем; 3) аргументированность высказывания, направленное на решение образовательных задач; 4) завершенность высказывания, свидетельствующее об эффективности использования языковых средств в образовательных целях; 5) преобладание официального стиля общения, которое в определенных ситуациях способствует формированию нужной образовательной атмосферы, адекватной целям образовательного процесса.

Дискурс и обучение языку. Рассмотрим функционирование дискурса в иноязычном педагогическом образовании. Широко известный коммуникативный подход в иноязычном образовании невозможен без реализации педагогического дискурса.

Коммуникативный подход в преподавательской деятельности, который появился в 1970-х годах в Европе и постепенно распространился на обучение иностранному языку во всем мире, заставил людей сконцентрироваться на коммуникативных чертах языка как интегральной части учительской программы. В процессе коммуникации иноязычного общения создаются предметы обсуждения, происходит обмен мнениями говорящих, слушателей и читателей, а также обеспечивается ситуациями общения. Создание подходящих для взаимодействия контекстов, иллюстрирование обмена мнениями говорящих, слушателей и читателей, а также обмен и обогащение учащихся разнообразными ситуациями общения – все это необходимо для развития обучающей среды, где овладения языком и его

развитие происходят внутри коммуникативной перспективы.

Дискурс и прагматика являются неотъемлемыми составляющими процесса обучения языку, так как они представляют два связанных феномена мира, которые характеризуют человеческое общение. Обучение языку должно сконцентрироваться на стратегии построения сообщения, облегчить производство коммуникативного намерения учащегося, а также, на стратегиях интерпретации с целью выполнения учебных, развивающих, воспитательных задач.

Поколения учащихся практиковали предложения на целенаправленном языке и оставались весьма неспособными к соединению этих предложений в значащие отрезки дискурса. В более поздних подходах к изучению языка понятие дискурс становится основной единицей анализа. Основой формирования педагогического дискурса является текст. Тексты – основа для понимания и практики использования языка среди больших значимых контекстов. В тексте представлены социолингвистические особенности, которые сопровождают естественное взаимодействие. В текстах всегда демонстрируются образцы социального положения, статуса, возраста и другие личностные характеристики учащихся. На основе текста учащиеся приобретают опыт при принятии решений, относящихся к выбору лингвистических средств текста, которые совместимы с характеристиками учащихся и с прагматическими целями общения. В процессе коммуникации в педагогическом дискурсе происходит моделирование речевых ситуаций, которые становятся важной составляющей общения, и, хотя эти ситуации вымышлены, они способны моделировать речевую ситуацию, подобную естественному взаимодействию. В процессе реализации педагогического дискурса происходит передача педагогического, коммуникативного намерения учителя, эмоционально-оценочного подтекста, характеризующего деятельность учащихся, а также осуществляется передача ситуативно-контекстной отнесенности высказывания учителя, и передача социальной ориентированности педагогического высказывания.

Существует ряд авторов, которые занимаются вопросом применения дискурса в педагогической деятельности.

Так, например Кук [8] обращается к теории дискурса и демонстрирует ее практическую значимость в изучении и преподавании языка. Кук

также изучает взаимодействие дискурса и обучения языку. Другой автор, Нанен [16] также работает в направлении анализа дискурсивных практик в обучении языковой компетентности. В своем исследовании он объясняет ключевые аспекты применения дискурса в преподавании языка. Хэтч [12] предоставляет возможность учащимся и преподавателям увидеть, каким образом общая теория коммуникации, и дискурс, в частности, могут и должны применяться в обучении языковой компетентности. Вышеперечисленные авторы рассматривают обучение речевым актам и дискурсивным сценариям как важнейшую составляющую педагогического дискурса.

Следует отметить, что содержание понятия «педагогический дискурс» и «педагогическое общение» не являются тождественными. По определению А.А. Леонтьева, «общение – это процессы, осуществляющиеся внутри определенной социальной общности, группы, которая обеспечивает комплексную деятельность» [1, с. 55]. Содержание понятия «общение» шире, чем содержание понятия «дискурс». Педагогический дискурс всегда предметно ориентирован: лекция, доклад, выступление, а также направлен на реализацию учебных, познавательных, воспитательных и развивающих задач. Кроме того, педагогический дискурс входит в содержание понятия дискурсивная компетентность, которая представляет собой многокомпонентную структуру, включающую знания, умения, навыки, способы организации педагогического дискурса, мотивы его реализации, а также личностные и профессиональные качества, необходимые для осуществления педагогического дискурса.

В данной статье мы рассмотрели понятие «дискурс» и его аспекты в различных дисциплинах: лингвистике, социальной психологии и педагогике. Анализ понятия «дискурс» с точки зрения этих дисциплин позволил дать толкование содержанию понятия «дискурс» применительно педагогике, а также выявить актуальность его использования в процессе обучения языку.

Изучение понятия «дискурс» и особенностей его функционирования, способствует раскрытию основных секретов психолого-педагогического взаимодействия на уроке и решению основных педагогических задач.

Библиографический список

1. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Изд-во «Знание», 1979. – 63 с.

2. Новый словарь иностранных слов. – Мн.: Современный литератор, 2005. – 1008 с.
3. Смирнов Г.А. К вопросу о структурности текста // Вопросы психологии. – 1983. – №4. – С. 111–113.
4. Barthes R. The linguistic of discourse // Sign. Language. Culture. – The Hague; Paris: Mouton, 1970. – P. 580–584.
5. Benveniste E. L'appareil formel de l'énonciation // Langages. – 1970. – №17. – P. 12–18.
6. Bernstein B. Class Codes and Control, V. IV. The Structure of Pedagogic Discourse. – London: Routledge, 1990. – P. 370.
7. Collins Concise English Dictionary. – Ed.: Glasgow, 2003. – P. 1382.
8. Cook G. Discourse. – Oxford University Press, 1989. – P. 250.
9. Dijk T.A. van. Studies in the pragmatics of discourse. – The Hague; Paris, Mouton, 1981. – P. 331.
10. Gallios C., McKay S. & Pittam J. (2004) Intergroup Communication and Identity: Intercultural, Health and Organisational Communication. In K. Fitch & R. Sanders (Eds.), Handbook of Language and Social Interaction. – Pp. 231–250.
11. Giles H. & Powersland P.F. Speech Style and Speech Evaluation. – London: Academic Press, 1975. – P. 218.
12. Hatch E. Discourse and Language Education. – Cambridge University Press, 1992. – P. 348.
13. Harris Z.S. Analyse du discours // Langages. – 1969. – №13. – P. 8–45.
14. Kristeva J. Le langage, cet inconnu. – Paris: Ed. Du Seuil, 1981. – P. 334.
15. Longman Dictionary of the English Language. – Ed.: Pearson 2007. – P. 1950.
16. Nunan D. Introducing Discourse Analysis. – London: Penguin, 1993. – P. 232.
17. Potter J. & Wetherall M. Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour. – London: Sage, 1987. – P. 216.

УДК 371.485

А.В. Повshedный

ВОЗДЕЙСТВИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ОБСТОЯТЕЛЬСТВ НА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВУЮ СФЕРУ И ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ФАКТОРНОГО ПОДХОДА

В статье рассматриваются возможности использования факторного подхода в становлении личности современного подростка, управления процессом его социализации и психического развития; представлена авторская модель системообразующих факторов, определяющих в основном концепцию факторного подхода.

Ключевые слова: факторный подход, самореализация личности современного подростка.

В условиях современных социально-экономических преобразований, социокультурных и других изменений в российском обществе, многохарактерных (демографических, экологических, экономических) кризисных проявлений поиск путей, механизмов совершенствования процесса воспитания и самовоспитания личности предполагает познание законов действия «системообразующих (решающих) факторов», умения управлять теми из них, которые зависят от воли и сознания людей, и учитывать те, которые действуют стихийно.

Знание закономерностей позволит представить весь ход воспитательного процесса во всем его многообразии и предусмотреть его результаты (В.А. Сластенин), раскрыть факторы, не только обеспечивающие усвоение подростками со-

циальных норм и ценностей, присвоение ими общественного опыта, формирования социально-ответственной позиции, но и дающие импульсы к творческой самореализации, саморазвитию (Д.И. Фельдштейн). Без того или иного ответа на эти и подобные им вопросы не может быть дан полный ответ и на вопрос о предмете педагогики. При этом очевидно, что такого рода ответ и соответственно круг задач, относимых к компетенции педагогики, будет определяться мерой познанности указанных факторов (В.И. Гинецинский).

В нашем исследовании мы исходим из тезиса Л.С. Выготского о том, что проявления подросткового возраста определяются конкретными социальными обстоятельствами, изменением места ребенка в обществе, а также положением Д.И. Фельдштейна о том, что подростковый пе-

риод как социально-психологическое явление обусловлен конкретно-историческими обстоятельствами развития нашего общества, в котором наблюдаются «качественные различия социальной наполняющей процессов формирования сознания, самосознания, личностного становления» подростков и, одновременно, присутствуют их «стабильные глубинно-психологические сущности основных характеристик» [4, с. 423].

С этих позиций особую значимость имеют современные подходы к процессу социализации – усвоения человеческих ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, группе, и воспроизводства им социальных связей и социального опыта [3, с. 306], в которых в качестве приоритетного направления выдвигается проблема влияния на процесс самореализации личности подростка многообразных факторов: внешних и внутренних, социальных и природных, управляемых и неуправляемых. При этом факторный подход становится важным средством в разработке актуальных проблем детства, управления процессом развития личности подростка. Понятие «фактор» в контексте рассматриваемых проблем характеризуется нами как системное, сложно структурируемое образование, включающее в себя множество причин, которые оказывают решающее воздействие на изменения в сфере личности современного подростка, его гражданскую и социально-нравственную позицию [1, с. 9].

Особую значимость приобретает то обстоятельство, что изменения в сфере личности обусловлены физиологическими и психологическими особенностями воспитуемого и образуют «бесконечно запутанные узлы», которые трудно разрешимы для подростка и обусловлены объективным местом, занимаемым им в этих отношениях, а также внутренней позицией по отношению к своему положению в окружающей действительности (А.С. Макаренко).

Именно поэтому решение актуальных проблем детства сегодня возможно лишь в контексте удовлетворения одной из важнейших потребностей подростков – в определении своего места в системе общественных отношений, в способности самореализации ими активной социальной позиции, признания их взрослым сообществом. Отметим, что для подросткового периода характерно наличие как положительных факторов – самостоятельность, совершенствование содержа-

тельных отношений со сверстниками и взрослыми, расширение сферы поля деятельности, так и отрицательных факторов – негативные проявления, асоциальная направленность развития его личности, наличие новых норм поведения и ценностных ориентиров, проявление негативного отношения подростка к взрослым, несоответствие между осознанием подростком своих отношений и реальным содержанием этих отношений.

В качестве основных индикаторов неблагополучия в развитии детей и подростков сегодня нами выделяются следующие: нарушение коммуникаций в системе отношений «ребенок-взрослый», «ребенок-сверстник»; трансформация в сознании подростков социальных норм и ценностных ориентаций; отсутствие необходимых условий в обществе для возможной реализации способностей подростка; нормативные возрастные кризисы подросткового возраста как таковые; наличие психологических новообразований.

Так, наиболее типичными характерологическими и поведенческими отклонениями современного подростка выступают (по В.А. Сластенину): повышенная эмоциональная возбудимость (аффективность), гиперактивность, импульсивность, застенчивость, пессимизм, наличие болезненных страхов (фобий), постоянное недовольство собой и окружением. В представленной модели проявления отклонений в эмоционально-волевой сфере особый интерес представляет группа отклонений, обусловленная восприимчивостью подростка к отрицательным влияниям, что находит отражение в повышенной внушаемости, агрессивности, жестокости, бесцельном воровстве и т.п. Страсть к бродяжничеству может быть как патологическим влечением, так и привычкой с сопутствующими явлениями – нищенством, кражами, воровством (В.П. Кащенко). Так, по данным психоневрологов, детских психиатров, специалистов в области лечебной педагогики М.И. Буянова, А.И. Захарова, В.П. Кащенко, А.Ф. Лазурского, А.Е. Личко и др., нарушения развития детей и подростков наиболее резко проявляются именно в эмоционально-волевой сфере и характере.

В то же время, проявление эмоционально-волевых качеств обусловлено, на что хочется обратить особое внимание, общей направленностью социально-образовательного пространства, динамикой развития российского общества, определяющего в конечном итоге наличие целостного подхода как к особенностям психического

развития самого подростка, так и эффективность в становлении системы его духовно-нравственных ценностей. В этом контексте, на наш взгляд, на психическое развитие подростка влияют ведущие системообразующие факторы, которые в своей основе определяют проявление новых психологических новообразований:

1) **сложившаяся система социальных отношений** (микросреда, школьное окружение, внешнее окружение, природа);

2) **имитация социальных норм взросления** (алкоголизация, курение, ранние сексуальные контакты и т.д.).

Поэтому в нашем исследовании выделяются два типа (уровня) анализа факторов:

– объективно формирующиеся в функционировании и развитии общества: социальные, экономические факторы и фактор духовной сферы (включающий в данном случае собственно культурные, моральные характеристики и т.д.), психологические (социально-психологические) факторы, определяющие направленность процессов и явлений общественной жизни и образующие определенные условия для организации воспитания подрастающего поколения;

– педагогически оправданные факторы воспитательного процесса, соответствующие целям, закономерностям развития личности подростка, которые, с одной стороны, предстают как обуславливаемые первым, вышеназванным уровнем, с другой – субъективно трансформируются, дополняются [2, с. 131–141].

В своем исследовании мы отмечаем, что факторный подход в рамках вышеназванных задач и двух выделяемых уровней становится важным средством в разработке актуальных проблем детства, управления процессом развития личности подростка. Именно поэтому мы придаем столь важное значение факторному подходу, в концептуальной основе которого социальный, экономический, психологический факторы и фактор духовной сферы нами рассматриваются как «системообразующие», в своей совокупности, взаимодействии и развитии определяющие социокультурную основу, общую направленность процессов и явлений общественной жизни, процессов развития личности детей и подростков. Рассмотрим модель системообразующих факторов, определяющих в основе концепцию факторного подхода:

– под «**социальным фактором**» в данном случае подразумеваются, в первую очередь, поли-

тические и государственно-правовые отношения и стимулы; образовательно-воспитательные учреждения; различные общественные структуры;

– под «**экономическим фактором**» – производственно-хозяйственные, финансово-экономические, организационно-управленческие, природно-демографические отношения и стимулы;

– под «**психологическим фактором**» – система связей, расширяющихся общественных отношений, новых форм деятельности, общения, выступающие в качестве социальной наполняющей процессов формирования сознания и самосознания человека, его личностного становления;

– под «**фактором духовной сферы**» подразумеваются собственно культурные мировоззренческие позиции, поведенческие нормы и ценностные ориентации, общественное мнение, обычаи, традиции, обусловленные исторической составляющей данного периода развития общества, государства, отдельно взятой народности.

Таким образом, использование факторного подхода позволяет управлять процессом социализации личности подростка на основе исследования закономерностей развития подростка как личности в условиях новых пространств его деятельности; особую значимость приобретает механизм трансформации системообразующих факторов общественной жизни в воспитательный процесс общеобразовательного учреждения, соответствующий целям, закономерностям развития личности подростка в контексте новых субъектно-объектных отношений.

При этом сложное взаимодействие многообразных внешних факторов, влияющих на подростка, и внутренних факторов, обусловленных преобразованиями его психики, позволяет по новому взглянуть на проблему соотношения «внешних» и «внутренних» факторов в развитии подростка, проблему, которая в динамике своего развития каждый раз усложняется и углубляется, нагружается новым смысловым содержанием. Объясняется это тем, что главной целью образования в традиционной педагогике было всестороннее гармоничное развитие личности, а процесс развития сводился к процессу формирования, который был направлен на присвоение личностью социальных и предметных норм. Практически, не учитывалась и игнорировалась идея саморазвития, самосовершенствования, самореализации отдельной личности.

Библиографический список

1. *Повешенный А.В.* Факторы воспитательного процесса как проблема в педагогическом наследии А.С. Макаренки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Н.Новгород: ННГУ, 1996. – 19 с.

2. *Повешенный А.В.* Факторный подход и факторный анализ в построении теоретико-методологических оснований психолого-педагогических исследований // Мир психологии. – М.; Воронеж:

изд-во «Воронеж», 2006. – №2. – 288 с.

3. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с.

4. *Фельдштейн Д.И.* Психология развития человека как личности: избр. тр.: В 2 т. – М.: Психолого-социальный институт; Воронеж: изд-во НПО «МОДЕК», 2005. – Т. 1. – 568 с.

УДК 378

Л.Л. Портянская

СТРАТЕГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ПОНЯТИЙ И ПОДХОДОВ

В статье исследуются актуальные вопросы формирования стратегии управления для системы российского образования; определен ряд концептуальных понятий и подходов, отражающих современное содержание стратегического управления в системе образования.

Ключевые слова: модернизация, стратегическое управление.

Во всем мире происходят значительные изменения в национальных системах образования. На фоне этих перемен одной из ведущих тенденций в процессе управления образованием является его ориентация на человека мыслящего и творческого. Отечественные ученые и практики обращают внимание, как правило, на такие важные, но разнонаправленные аспекты управления в системе образования как консервативность образования, кризис образования, модернизация образования, информатизация образования, качество образования, эффективность системы образования, процессы интеграции в мировую систему образования, что в совокупности предопределяет необходимость разработки новых подходов к формированию новой концепции управления в данной сфере.

Однако даже понятийный аппарат концепции стратегического управления в системе современного образования все еще находится в стадии становления. Российская система образования вступила в ту стадию реформирования и модернизации, когда отсутствие разработанной стратегии препятствует ее дальнейшему полноценному развитию. Поэтому вопросы концептуализации понятий и подходов в сфере стратегического управления в сфере образования представляют большой научный и практический интерес.

Раскрывая особенности стратегического управления в системе образования, прежде всего, оп-

ределим содержание понятий «стратегия» и «управление» с точки зрения современной науки.

Термин «стратегия» состоит из двух греческих слов: «stratos» – войско и «ago» – веду. В военной науке стратегия означает умение правильно рассчитывать и организовать движение войск.

В экономической справочной литературе стратегия рассматривается как искусство руководства, общий план ведения этой работы, исходя из сложившейся действительности на данном этапе развития [16, с. 917]; как способ использования средств и ресурсов, направленных на достижение целей развития и учитывающий условия внешней среды, а также такие факторы как неопределенность, случайность и риск [10, с. 593].

Стратегия – это главное средство достижения генеральной цели [19, с. 11]; неотъемлемая часть процесса принятия решений о направлениях развития [15, с. 91]; комплекс установок, правил принятия решений и способов перевода системы из старого (существующего) положения в новое (целевое) состояние, обеспечивающее эффективное выполнение ее предназначения (миссии) [14, с. 692].

Выделяют рыночные, инновационные, конкурентные, маркетинговые стратегии. Главная черта стратегии – не временное, текущее приспособление к неблагоприятным условиям, а постоянное и активное отношение к внешнему окружению. Стратегия выражает отношение социаль-

но-экономической системы и ее участников к тем или иным аспектам внешней среды.

Стратегия не является планом или его аналогом. Стратегия – «образ действий», который руководство будет использовать при достижении генеральной цели.

В свою очередь «управление» – это умение добиваться поставленных целей, используя труд, интеллект, мотивы поведения других людей; процесс планирования, организации, мотивации и контроля, необходимый для того, чтобы сформулировать и достичь поставленных целей; процесс целенаправленного воздействия субъекта управления на объект управления для достижения определенных результатов.

Несмотря на различие подходов к определению понятия «управление», считаем, что основная задача управления – это руководство людьми, координация их деятельности для достижения конкретной цели.

Субъект управления – это лицо, группа или специально созданный орган, являющийся носителем управленческого воздействия на социальный объект (управляемую систему), осуществляющий деятельность, направленную на сохранение качественной специфики, обеспечение его нормального функционирования и успешного движения к заданной цели.

Объект управления – это социальная система (страна, регион, отрасль, предприятие, коллектив), на которую направлены все виды управленческого воздействия с целью ее совершенствования, повышения качества функций и задач, успешного движения к запланированной цели [5, с. 12].

Разработке проблем стратегического управления были посвящены труды таких известных авторов как, И. Ансофф, П. Дойль, Б. Карлоф, Г. Минцберг, Т. Питерс, М. Портер, М. Старр, А. Томпсон, Г. Хамел, К. Хофер, Э. Чандлер, Г. Штейнер, К. Эндрюс и многих других. Так, профессор Э. Чандлер из Гарвардской бизнес-школы выделил три существенных компонента стратегии: определение основных долгосрочных целей и задач, принятие курса действий, размещение ресурсов [6]. А. Томпсон и А. Стрикленд рассматривают стратегическое управление как пять основных постоянно реализуемых задач: определение сферы деятельности и формирование стратегических установок; формирование стратегии для достижения намеченных целей; реализация стратегического плана; оценка результатов дея-

тельности; изменение стратегического плана или методов его реализации [18].

Согласно точке зрения О.С. Виханского, стратегическое управление представляет динамичную совокупность логически вытекающих друг из друга процессов: анализ среды, определение миссии и целей, выбор стратегии, выполнение стратегии, оценка и контроль выполнения [7].

В большинстве работ сложилось представление о стратегии как специфическом процессе управления организацией.

Но понятие стратегического управления в системе российского образования радикально отличается от стратегического управления организацией и определяется, прежде всего, государственной политикой в сфере образования и тем, что образование рассматривается в России как часть социальной сферы, чем принципиально отличается от западноевропейского подхода, где образование рассматривается как производственная отрасль.

Государственная политика Российской Федерации в области образования направлена на создание новой национальной модели системы образования с учетом складывающихся политических, экономических и социально-правовых условий. Правовой основой законодательства применительно к образованию являются в первую очередь положения, закрепленные в ст. 43 Конституции РФ, устанавливающие право на образование. Конституция РФ гарантирует общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях. Каждый гражданин РФ вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии.

Согласно Закона Российской Федерации от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании» [1], организационной основой государственной политики Российской Федерации в области образования является Федеральная целевая программа развития образования. В настоящее время процесс модернизации и развития отечественной системы образования осуществляется на основе положений, закрепленных в Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы (далее – ФЦПРО), утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г. № 803 [3] (с изм., вне-

сенными постановлением Правительства РФ от 5 мая 2007 г. № 270).

Как следует из ст. 8 Закона об образовании, система образования представляет собой совокупность взаимодействующих:

- преемственных образовательных программ различных уровня и направленности, федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных государственных требований;
- сети реализующих их образовательных учреждений и научных организаций;
- органов, осуществляющих управление в сфере образования, и подведомственных им учреждений и организаций;
- объединений юридических лиц, общественных и государственно-общественных объединений, осуществляющих деятельность в области образования.

Государственное управление в сфере образования осуществляют в пределах своих полномочий федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации. К федеральным органам исполнительной власти, осуществляющим государственное управление в сфере образования, относятся федеральные органы исполнительной власти, осуществляющие функции по выработке государственной политики, нормативно-правовому регулированию, контролю и надзору, управлению государственным имуществом и оказанию государственных услуг в сфере образования, а также федеральные органы исполнительной

власти, в ведении которых находятся образовательные учреждения. В муниципальных районах и городских округах управление в сфере образования осуществляется соответствующими органами местного самоуправления (ст. 37 закона «Об образовании»).

Исходя из этого, можно сделать вывод, что на верхнем (первом) уровне управления системой образования находятся федеральные органы государственной власти; следующий (второй) уровень – это органы государственной власти субъекта Российской Федерации; третий уровень – органы местного самоуправления муниципальных районов и городских округов, четвертый уровень – подведомственные им учреждения и организации (рис.).

Таким образом, концепция стратегического управления в сфере образования есть результат взаимодействия нескольких субъектов управления, цели и задачи которых изначально могут не совпадать. Кроме того, эти субъекты имеют различные возможности (организационные, кадровые, финансовые, информационные) реализации стратегических программ и проектов. То есть, по факту мы не можем говорить сегодня об универсализации стратегических целей, равной доступности образования и обеспечения его качества для всех граждан страны.

Анализ задач, сформулированных в ФЦПРО, главным образом на верхнем (федеральном) уровне стратегического управления, показывает, что к 2010 году должно произойти: изменение



Рис. Уровни управления в сфере образования

содержания образования; обновление содержания профессионального образования; развитие современных информационных технологий в сфере образования; создание системы непрерывного образования; повышение качества общего среднего образования; повышение конкурентоспособности российского образования; повышение доступности высшего образования по социальным и территориальным основаниям; совершенствование структуры системы образования; повышение инвестиционной привлекательности сферы образования. Однако, задача формирования новой стратегии развития системы образования разработчиками ФЦПРО не ставится.

«Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» [4] на долгосрочную перспективу в качестве генеральной, стратегической линии на предстоящее десятилетие, обозначила модернизацию образования, но само понятие «стратегия управления системой образования» в Концепции не раскрывается.

Основной целью Концепции является создание механизма устойчивого развития системы образования России, и обеспечение на этой основе социальных и экономических потребностей страны, личности, общества и государства. Расширение доступности, повышение качества общего и профессионального образования, повышение его эффективности планируется достигнуть на основе таких принципов управления, как научное обоснование выбора вариантов решения проблем и оценки рисков, модельной и экспериментальной апробации альтернативных вариантов, широкое обсуждение в обществе возможных последствий реформы, мониторинг исполнения решений и соответственная возможность корректировки действий.

Методологически все верно, но здесь опять-таки возникает проблема ресурсного обеспечения механизма устойчивого развития системы образования в каждом конкретном регионе и стране в целом.

Стратегические цели государственной политики в области образования, ожидаемые результаты развития системы образования на период до 2025 года определены в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, утвержденной Постановлением Правительства РФ от 4 октября 2000 г. №751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» [2], но они носят лишь общий, декларативный характер:

– создание основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России, обеспечение высокого качества жизни народа и национальной безопасности;

– укрепление демократического правового государства и развитие гражданского общества;

– кадровое обеспечение динамично развивающейся рыночной экономики, интегрирующейся в мировое хозяйство, обладающей высокой конкурентоспособностью и инвестиционной привлекательностью;

– утверждение статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, искусства, науки, высоких технологий и экономики.

О том, насколько успешно реализуются эти цели можно судить, например, по международным рейтингам российских университетов. В Шанхайском рейтинге (рейтинг Шанхайского университета (Shanghai Jiao Tong University)) лучший из российских вузов – Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (МГУ) – не поднимался выше 66-го места (2004 год). Также в четвертой сотне этого рейтинга регулярно присутствует Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ). В рейтингах THES-QS (рейтинг британской газеты Times) МГУ за четыре года не смог подняться выше 79-го места [13].

Большее половины выпускников российских вузов работает не по специальности. Все опросы работодателей показывают растущую неудовлетворенность качеством вузовского обучения и отсутствием связи между образованием и рынком труда.

Высшее образование в России по-прежнему сильно недофинансировано. Поступления из государственных и негосударственных источников составляют около одного процента ВВП. В Европе эти расходы находятся на уровне двух процентов, а в США – трех. Если же учесть многократную разницу в абсолютном значении ВВП между Россией и странами ОЭСР, то получится десятикратное расхождение в объемах финансирования [9].

Если размеры зарплат профессоров в США составляют примерно от \$63 тыс. до \$136,3 тыс. (в среднем, \$101,7 тыс.) в год, то в России средняя зарплата профессора или доктора наук, рассчитанная по Единой тарифной сетке с учетом надбавок за должность и доплат за ученую степень, в 2008 году составила 14500 рублей в месяц (или

около \$6,3 тыс. в год). То есть разрыв составляет как минимум 10 раз.

Вывод очевиден: *отсутствие четко сформулированной комплексной стратегии развития системы российского образования приводит к отсутствию адекватного анализа прошлого состояния системы, к проблемам настоящего и неопределенности будущего.*

Считаем, что особенности стратегического управления системой образования определяются ее сущностными чертами, принципами функционирования, миссией, необходимостью выполнения особой социально значимой функции в современном обществе и направлениями развития, соответствующими потребностям общества, государства и личности на долгосрочную перспективу с учетом географических, культурно-исторических и ресурсных возможностей регионов.

Российская система образования с точки зрения стратегического управления обладает рядом особенностей. Во-первых, она все еще несет на себе отпечаток советской системы. Во-вторых, она является средоточием сильного и разнообразного интеллектуального ресурса, характеризующегося, с одной стороны, креативностью и восприимчивостью ко всему новому, а с другой, – неверием в возможность реализации новых идей и проектов. В-третьих, ответственность за развитие системы возлагается непосредственно на государство (в лице органов управления образованием), решения и действия которого далеко не всегда совпадают с ожиданиями профессионального сообщества. В-четвертых, система регламентации образовательной деятельности опирается на стандарты и требования, которые жестко фиксируют образовательную деятельность, как по срокам, так и по содержанию. В-пятых, это достаточно неоднородная по структуре интересов система с активно взаимодействующей управляющей и управляемой системами.

В нашем понимании стратегическое управление в системе современного российского образования должно основываться на следующих принципиальных положениях независимо от территории:

– признание образования как важнейшего социального института и специфической отрасли экономики, обеспечивающих всем гражданам, проживающим в стране, равные условия для получения высокого уровня образования, как ос-

новы благосостояния личности, ее социальной мобильности;

– обеспечение динамики развития системы образования на основе общемировых тенденций развития образования, всеобщности и вариативности образования, самореализации каждой личности, ее положительной мотивации к получению образования, подготовленности к выбору профессии, дальнейшему самообразованию в соответствии с запросами личности и общества;

– признание образования как стратегического ресурса устойчивого развития страны как поликультурного пространства, обеспечивающего сочетание национально-региональных, межрегиональных, общероссийских и международных интересов при решении комплексных проблем образования.

Мы согласны со специалистами в том, что искусство стратегического управления заключается в создании и отладке такой образовательной инфраструктуры, которая задавала бы векторы инновационного развития, готовя людей к экономике будущего; реагировала на изменения рынка труда и одновременно решала задачи, связанные с передачей культурных и социальных норм и стандартов общественной жизни. Важно при этом избежать крайностей «госплана» (централизованное распределение ресурсов и разнарядки на подготовку специалистов) и «свободного рынка» (образование обслуживает рынок труда). Инновационный подход к реформе образования основан на представлении о том, что система образования не столько подстраивается под рынок труда, сколько сама является источником и инкубатором новых идей, инновационных решений, прорывных технологий [8].

Благодаря трудам М. Портера [11; 12] и его последователей появился широкий диапазон концепций и техник, цель которых – выработать и поддерживать конкурентные преимущества путем прогнозирования и использования возможностей внешней среды, часть из которых вполне применима к системе образования, если мы рассматриваем ее в высоко конкурентной рыночной среде с установкой на инновационную траекторию развития.

Органам управления системой образования следует также ориентироваться на рекомендации экспертов ООН, которые поставили вопрос о кардинальном изменении подходов к государственному регулированию общественного развития. На XII совещании экспертов, посвященном Про-

грамме ООН в области государственного управления и финансирования, было предложено при разработке государственных программ использовать «стратегию синергетического избирательного модульного совершенствования государственного потенциала» [17]. Иначе говоря, осуществлять стратегическое планирование социально-экономического развития, рассчитанное на долгосрочную перспективу (до 50 лет) с разбивкой на 5–10-летние циклы. И, надо отметить, в настоящее время такие подходы к планированию за рубежом активно используются, в отличие от России, которой еще предстоит осваивать новую методику стратегического планирования, в том числе и в области управления системой образования.

Таким образом, стратегическое управление в системе современного образования является новой философией управления, включающей динамическую совокупность взаимосвязанных управленческих процессов принятия и осуществления решений, с целью сохранения конкурентных преимуществ системы в долгосрочной перспективе.

Библиографический список

1. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 №3266-1 // Российская газета. – 31.07.1992. – №172 (с послед. изм., внесен. Федеральным законом от 27.10.2008 №180-ФЗ // Российская газета. – 29.10.2008).
2. Постановление Правительства РФ от 4 октября 2000 г. №751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» // Российская газета. – 11.10.2000. – №196.
3. Постановление Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г. №803 «Об утверждении Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2006. – №2. – Ст. 186.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. утверждена приказом Минобрнауки России от 11.02.2002 №393.
5. Андреева Л.А. Социология управления. Учебно-методические рекомендации. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2002. – 56 с.
6. Вигман С.Л. Стратегическое управление в вопросах и ответах: Учеб. пособие. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. – 296 с.
7. Виханский О.С. Стратегическое управление: Учебник. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Экономист, 2004. – 296 с.
8. Волков А. Ливанов Д., Фурсенко А. Высшее образование: повестка 2008–2016 // Эксперт. – 2007. – №32.
9. Гуриев С. Наше самое высшее образование // Эксперт. – 2007. – №35.
10. Новая экономическая энциклопедия / Е.Е. Румянцев. – М.: Инфра-М, 2006. – 810 с.
11. Портер М. Международная конкуренция: Конкурентные преимущества стран / Пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1993. – 896 с.
12. Портер М. Конкуренция: Учебное пособие / Пер. с англ. – М.: Вильямс, 2003. – 495 с.
13. Садовничий В., Кружалин В., Артюшина И., Шутлин В. Как посчитать качество образования // Эксперт. – 2008. – №4.
14. Шеховцева Л.С. Концептуальные основы стратегического управления развитием региона // Вестник МГТУ. – 2006. – Т. 9. – №4. – С. 690–693.
15. Экономика: Учебник. 2-е изд., перераб. и доп. / Под ред. А.С. Булатова. – М.: Изд-во БЕК, 1997. – 816 с.
16. Экономический словарь / Под ред. А.Н. Азриляна. – М.: Институт новой экономики, 2007. – 1152 с.
17. Making the Position of Governments in the Field of Polites Stronger // The 12 Gonferense of Expert of UWO on the Point of State Management. – N.Y., 1995.
18. Strickland A.J., Thompson A.A. Strategic management: concepts and cases (6th ed.). – Irwin, 1992. – 754 p.
19. Thorelli H.B. Strategy + structure = performance: The strategic planning imperative. – Bloomington, IN: Indiana University Press, 1977.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ПОДРОСТКА В ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

В данной статье на основании выявленных педагогических условий воспитания индивидуальности подростка в языковой среде учреждения дополнительного образования детей и результатов опытно-экспериментального исследования мы сделали попытку разработать инструменты вмешательства в воспитательную деятельность педагога дополнительного образования на уровне языковой среды с целью более полноценного воспитания индивидуальности подростка.

Ключевые слова: индивидуальность, подросток, языковая среда, дополнительное образование детей.

Методическое обеспечение воспитания индивидуальности подростка в языковой среде учреждения дополнительного образования детей реализуется на этапе возникновения и становления детско-подросткового объединения и предполагает формирование лексического комплекса, включающего в себя средства самоидентификации (название объединения, имена, прозвища), названия различных аспектов жизнедеятельности (занятий, предметов, органов детского самоуправления, оборудования; правила, этикет и т.д.), средства сохранения ценностной информации (девизы, легенды, притчи, поговорки, анекдоты, частушки, песни).

В случае создания детско-подросткового объединения работа с языковой средой может осуществляться с помощью методики мозгового штурма. Во время первого этапа проходит отбор участников, определение ведущего и распределение прочих ролей; подросткам предлагается сформулировать цель. На втором этапе происходит продумывание образа объединения. Для более продуктивной работы можно использовать игру в ассоциации: предложить подросткам представить объединение как природу, погоду, корабль (в зависимости от рода деятельности) и описать, каким оно должно быть. В ходе этапа генерации идей участники высказывают свои идеи решения поставленной задачи, как логичные, так и абсурдные. Для проведения третьего и четвертого этапов создаются две группы: участники, предлагающие новые варианты решения задачи, и члены комиссии, обрабатывающие предложенные решения. Далее происходит группировка, отбор и оценка идей. На этом этапе оценка не ограничивается, а, наоборот, приветствуется. В итоге находится максимально эффективное и часто не-

традиционное решение задачи. Когда отобраны наиболее интересные и оригинальные идеи, можно перейти к заключительному этапу защиты проектов. Подросткам предлагается нарисовать придуманный ими образ объединения и его участников на плакате, организовать выставку и провести голосование.

После того, как названия основных объектов жизнедеятельности заданы, необходимо провести торжественное открытие объединения. Подростки проводят презентацию объединения перед гостями, обыгрывая его название, представляя участников, объясняя символику. Самым первым ритуалом объединения может стать посвящение в его члены: подростки могут торжественно произнести слова придуманного кодекса.

В течение первого года происходит становление детско-подросткового объединения и его специфического языка: определенная лексика приживается, другие слова исключаются из активного словарного запаса участников, некоторые слова изобретаются подростками. Педагог дополнительного образования может использовать языковую среду для означивания коллективной жизнедеятельности: пространственно-временной организации, предметного мира, различных видов занятий.

Пространственной среде учреждения, элементом которой является языковая среда, следует уделять значительное внимание. Кроме портретов знаменитых спортсменов, фотографий с соревнований, грамот, кубков (у спортсменов), станков, устройств, механизмов (у техников), необходимо наполнить среду такими языковыми составляющими, как инструкции по технике безопасности, правила обращения с инструментами и приборами, познавательные таблицы и схемы, стихи, тексты песен, легенды и т.д.

Говоря об означивании предметного мира и различных видов занятий, необходимо организовать изучение специфической лексики, связанной с особенностями определенного вида деятельности. Чтобы дать подросткам возможность ощутить идентичность с объединением и развить свою индивидуальность, рекомендуется создать словарь специфических терминов с иллюстрациями и схемами. Например, в словарь юного туриста могут войти следующие группы слов, обозначающих предметный мир и виды занятий: вещи, которые подростки берут с собой в походы (палатка, рюкзак, спальник, гитара); природа (лес, ручей, тропинка, болото, овраг); карта и условные обозначения (маршрут, координаты, топографические знаки, пункт назначения, масштаб, азимут, контрольный пункт, пунктир).

В течение второго-третьего года существования объединения в УДОД поддерживается его стабильное функционирование: закрепляются традиции, используются приемлемые формы организации взаимодействия, идет поиск новых вариантов организации жизнедеятельности. Характерной особенностью развития любого объединения является то, что в нем происходит постепенная смена поколений. Соответственно постоянно изменяется и языковая среда объединения. На данном этапе методическое обеспечение воспитания индивидуальности подростка в языковой среде УДОД включает в себя управление языковыми практиками в коллективной жизнедеятельности существующего объединения. В данном случае очень важна, с одной стороны, поддержка новизны, с другой стороны – укрепление языковых традиций коллектива.

Говоря о формировании и укреплении языковых традиций, необходимо упомянуть систему почетных званий и ступеней роста в объединении. Например, в Детском морском центре новичок становится юнгой, а позднее может стать матросом, штурманом и т.д. Получая более высокое по рангу звание, подросток автоматически повышает свой статус и значимость в объединении. «Продвижение» воспитанников объединения может проходить в форме посвящения с использованием символики, торжественного гимна и клятвы (присяги). Педагогам дополнительного образования рекомендуется организовать совместную творческую деятельность воспитанников по сочинению своих клятв или кодексов с целью развития способностей подростков к языковому творчеству.

Для сохранения традиций и передачи их последующим поколениям рекомендуется ведение летописи с визуальной поддержкой (фотографии, рисунки, документы – грамоты, афиши и т.д.). В летописи подростки рассказывают о значимых событиях в жизнедеятельности УДОД, соревнованиях, походах, праздниках и других торжественных мероприятиях в форме письменных рассказов, стихов, легенд, песен собственного сочинения, газетных и журнальных статей.

Говоря о поддержке новизны, можно выделить три источника развития языковой среды УДОД: профессиональная языковая среда, субкультурная языковая среда, языковое творчество воспитанников.

Взаимодействие УДОД с другими организациями, занимающимися подобной деятельностью, является очень важным в процессе усвоения подростками специфической лексики. Языковая среда УДОД представляет собой своего рода продукт языковой среды профессионалов: например, названия различных стилей и техник, инструментов и материалов для рисования приходят в объединения юных художников из языка взрослых художников-профессионалов. Следовательно, для педагогов дополнительного образования важно быть включенными в деятельность профессионального или досугового сообщества соответствующего профиля, а также организовывать общение подростков с субъектами, интегрированными в такие сообщества. Важной особенностью процесса общения подростков с профессионалами и любителями является то, что процесс восприятия и усвоения специфической лексики не контролируется, проходит стихийно.

Говоря о языке подростковой и молодежной субкультур, необходимо заметить, что подростковый сленг включает как нейтральную и положительно окрашенную лексику, так и негативно окрашенные слова и выражения. Педагогам дополнительного образования необходимо быть в курсе языковых тенденций среди молодежи, понимать как можно больше сленговых выражений с целью коррективы собственного языка и языка подростков. Чтобы способствовать самовыражению подростков в языковом плане с положительной стороны, необходимо поощрять использование только положительно окрашенных или нейтральных сленговых выражений. К ним можно отнести обращения (в хип-хоп культуре «Мэн» – тусовщик, «Чел» – человек); обозначения людей, занимаю-

щихся профессиональной или досуговой деятельностью (в хип-хоп культуре «писатель» или «шрифтовик» – мастер граффити, «МС» – диджей); атрибуты деятельности (в хип-хоп культуре «тэг» – авторский логотип у мастеров граффити; у байкеров «байк» – мотоцикл); виды спорта, трюки («экстрим» – от англ. «extreme» – экстремальные виды спорта; у байкеров «джигитировать» – изменять положение корпуса, рук и ног на скорости); экспрессивные наречия («кульно» – здорово); предметы одежды (у металлистов «косуха» – кожаная куртка) [2, с. 181–191].

К негативно окрашенной лексике, которую необходимо избегать, можно отнести, прежде всего, унижительные обращения, имена, клички (Свинья, Крыса, Гной, Свищ – клички панков, «жаба» – девушка-панк). Педагоги также должны быть внимательны к выраженным в лексике явлениям асоциального характера, например, нетолерантное отношение к национальностям и расам (у скинхедов «лица кавказской национальности» – жители стран Кавказа), тюремный и наркоманский жаргоны и т.п.

И на первом, и на втором этапе развития подросткового объединения очень важным является формирование педагогом мифологии детского коллектива (легенды, рассказы о предыдущих поколениях или о значимых людях, притчи, сказки, которые соответствуют актуальным событиям жизнедеятельности объединения). Используя притчи, сказки и легенды, педагог должен использовать только педагогически адекватные идеи, имеющие воспитательное значение. Например, в произведении Ричарда Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон» раскрываются идеи самореализации, противостояния непониманию окружающих, стремления к свободе и совершенству через многочисленные преграды и трудности. В качестве варианта методики работы с языковой средой УДОД можно отдельно выделить конструирование языкового плана жизнедеятельности за счет текстов исполняемых в коллективе песен и стихов.

Заключительным этапом жизнедеятельности объединения является этап организации завершения функционирования или корректного обновления жизнедеятельности объединения, который сопровождается ухудшением целого ряда характеристик и параметров группы, вплоть до утраты отдельных функций [1, с. 314–315]. На данном этапе методическое обеспечение воспитания индивидуальности подростка в языковой среде УДОД

должно предусматривать сохранение языковых традиций и поиск форм и способов обновления жизнедеятельности. Можно корректно обновлять названия различных аспектов жизнедеятельности объединения, вплоть до его названия, по схеме, описанной выше в данной статье.

Таким образом, методическое обеспечение воспитания индивидуальности подростка в языковой среде учреждения дополнительного образования детей включает в себя:

- проведение методики мозгового штурма при создании детско-подросткового объединения (секции, кружка);
- формирование лексического комплекса, включающего в себя средства самоидентификации, названия различных аспектов жизнедеятельности, средства сохранения ценностной информации;
- означивание коллективной жизнедеятельности: пространственно-временной организации (наполнение среды языковыми составляющими – инструкциями, правилами, схемами и т.д.), предметного мира и различных видов занятий (изучение и усвоение специфической лексики);
- управление языковыми практиками существующего детско-подросткового объединения, что предполагает как поддержку новизны, так и укрепление языковых традиций коллектива.

Формирование и укрепление языковых традиций коллектива осуществляется за счет системы почетных званий и ступеней роста, посвящение в члены объединения; ведения летописи с визуальной поддержкой, в которой подростки рассказывают о значимых событиях в жизнедеятельности УДОД.

Говоря о поддержке новизны в языковой среде, можно выделить три источника развития языковой среды УДОД: профессиональная языковая среда (процесс восприятия и усвоения подростками специфической лексики проходит стихийно); субкультурная языковая среда (педагогам необходимо грамотно «фильтровать» использование подросткового сленга, поощряя положительно окрашенные и нейтральные сленговые выражения и избегая негативно окрашенную лексику, в том числе слова, выражающие явления асоциального характера); языковое творчество педагога и воспитанников. К языковому творчеству можно отнести формирование мифологии детского коллектива (легенды, рассказы о предыдущих поколениях воспитанников или о значимых людях, притчи, сказки, которые соответствуют актуальным собы-

тиям жизнедеятельности объединения), а также исполняемые в объединении песни и стихи.

Библиографический список

1. *Куприянов Б.В.* Теория и методика социального воспитания школьников в учреждениях

дополнительного образования детей. – Кострома: Ред.-изд. отд. КОИРО, 2009. – 424 с.

2. *Сенченко Н.А.* Социально-педагогическая помощь старшеклассникам-представителям юношеских субкультур: Дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2005. – 214 с.

УДК 339.138

А.А. Рычаго

АНАТОМИЯ КРИЗИСОВ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ ДЛИННЫХ ВОЛН Н.Д. КОНДРАТЬЕВА: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Работа посвящена изучению природы и структуры кризисных экономических явлений в контексте теории длинных волн Н.Д. Кондратьева. Особое внимание уделяется выявлению взаимосвязи экономических, общественно-политических и педагогических аспектов различных кризисных явлений, наблюдавшихся в ходе естественного исторического процесса. В частности, предпринята попытка перенесения концепции больших кондратьевских циклов в исследование вопросов "складывания", развития и трансформации дидактической теории интеграции на протяжении XX столетия.

Ключевые слова: теория длинных волн Н.Д. Кондратьева, структура кризисных явлений, дидактическая теория интеграции.

В 20-е годы XX века ставший впоследствии широко известным русский экономист и мыслитель Н.Д. Кондратьев, исследовав оригинальным образом поведение временных рядов данных, описывающих движение среднего уровня цен, процента на капитал, заработной платы, а также другие экономические показатели, начиная с 80-х годов XVIII века, констатировал наличие двух с половиной больших циклов экономической конъюнктуры.

Продолжительность этих циклов по исследованным параметрам не совсем совпадает и колеблется между 47 и 60 годами. Вот, что писал об этом сам Н.Д. Кондратьев в 1925 году в первом номере журнала «Вопросы конъюнктуры» [4]: «Считая пока невозможным определить совершенно точно годы перелома в развитии больших

циклов и учитывая неточность определения моментов таких переломов (на 5–7 лет), проистекающую из самого метода анализа данных, можно все же наметить следующие наиболее вероятные границы больших циклов».

Для наглядности дальнейших рассуждений изобразим указанные Н.Д. Кондратьевым большие циклы на следующей схеме (см. рис. 1).

В течение всего XX века ученые (и не только экономисты) не раз обращались к идее «кондратьевских длинных волн», описывающих полувековые колебания. Более того, Р. Камероном были обоснованы, а впоследствии Г. Эмбером, Ф. Броделем, другими экономистами и историками, исследованы более длительные волны экономической конъюнктуры, укладывающиеся в периоды 150–300 лет и называемые в литературе «веко-

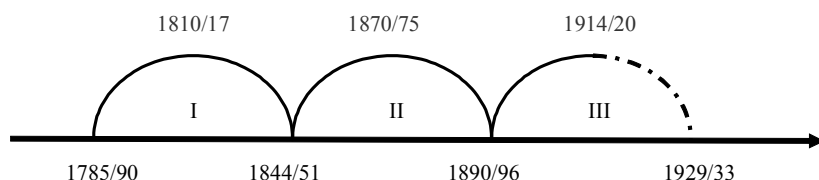


Рис. 1. Схема разветвления I-III «кондратьевских» волн. Пунктиром показана понижательная волна третьего цикла, рассматривавшаяся Николаем Дмитриевичем, как «вероятная»

выми трендами». Гипотеза же Н.Д. Кондратьева о существовании больших циклов (полувековых трендов) была с успехом апробирована И. Шумпетером на гигантском фактическом материале. В частности, он связал долговременные циклические колебания с «периодическими нарушениями экономического равновесия вследствие “клартеризации” нововведений или инноваций», под которыми ученый понимал, наряду с внедрением научно-технических изобретений, самые разнообразные новации – от форм организации производства до изменений моды. Построенная И. Шумпетером модель большого кондратьевского цикла состоит из 4 фаз: 1) процветание; 2) рецессия; 3) депрессия и 4) оживление (возрождение).

С позиций конца XX века, в котором асинхронность в развитии науки и техники существенно уменьшилась, усилилась их интеграция, механизм кондратьевской волны стало принято описывать с помощью 5-ти фазной модели. Так, в модели А.Д. Арманда [1, с. 110] цикл начинается (1-я фаза), когда возникают первые «сегменты» новой технологической структуры, новшества внедряются на ограниченном числе предприятий некоторых отраслей. Затем (2-я фаза) происходит диффузия новой техники и технологии по отраслям и в пространственном отношении. Далее следует 3-я фаза укоренения и повсеместного утверждения новинок. Длинноволновый подъем происходит тогда, когда внедрение новой техники делает возможным увеличение нормы прибыли. При этом сделанные в начале восходящей фазы крупные инвестиции требуют известного промежутка времени для того, чтобы совокупный капитал окупился. По мере того как революционные формы технического прогресса все более уступают место эволюционным (4-я фаза), интенсивный путь развития экономики постепенно замещается экстенсивным. За верхней точкой начинается нисходящая (5-я) фаза длинной волны. Инерция сформированного в фазе подъема технологического уклада экономики не может быть длительной, и потенциал экстенсивного роста, все более сковываемого устаревающей техникой и господствующими организационными формами, быстро исчерпывается. Но именно в этот период складывающаяся неблагоприятная экономическая конъюнктура делает необходимым поиск принципиально новых технологических решений. На протяжении примерно половины длинного цикла внедрение новых технологий

и экономический рост взаимно усиливают друг друга. Затем экономическая конъюнктура начинает подавлять внедрение новых технологий. «Благодаря такому механизму технико-экономическая система функционирует, как автоколебательная и осуществляется переход от одного кондратьевского цикла к следующему» [1, с. 110].

Описанный здесь специфический механизм взаимодействия техники и экономики как раз и отличает кондратьевский цикл от классического, среднесрочного (длиной в 7–11 лет). В самом деле, при внешнем их сходстве, обусловленном перенасыщением капитала в фазах подъема и обесцениванием его в фазах снижения, существенное отличие заключается в том, что чередование интенсивного и экстенсивного типов экономического развития (вслед за ритмичкой научно-технического прогресса), с периодической сменой революционных и эволюционных фаз, происходит именно при разворачивании длинной волны. В отличие от циклического спада среднесрочного цикла (вызванного, например, перепроизводством), не требующего качественных изменений в производительной и организационной структуре хозяйства, «длинноволновая стагнация – это необходимый этап, на котором происходит отмирание прежнего экономико-технологического базиса, закладывается фундамент кардинальных сдвигов во всей системе производительных сил» (подчеркнуто мною. – А.Р.) [1, с. 111].

Итак, выделим первый ключевой момент в разворачивании «полувекового» цикла, напрямую связанный с состоянием научно-технического прогресса, что было мастерски подмечено самим Н.Д. Кондратьевым еще в первых его работах 20-х годов. Примечательно, что в более поздних исследованиях ученого, героически выполненных им в страшных условиях заключения, этот ключевой момент выражается всего одним параметром m . Этот параметр входит в выведенное им уравнение, записанное в виде «очень простой формулы»:

$$E = m\sqrt{AK},$$

связывающей между собой сумму капитала (K), население (A) и размер дохода (E), где « m можно трактовать как уровень техники в его количественном влиянии на хозяйство» [5, с. 28–29].

П.Н. Клюкин в своей вступительной статье к «Суздальским письмам» [5], справедливо называет этот параметр m коэффициентом технического прогресса, возникающим «оригинальным пу-

тем» в новой динамической модели Н.Д. Кондратьева. Сама же эта модель, представляющая из себя системы дифференциальных уравнений в частных производных, является «первой динамической моделью роста», в которой «динамика основных фондов, имплицитно присутствуя, с течением времени уступит место науке и НТП как главной производительной силе» (*подчеркнуто мною. – А.Р.*) [5, с. 405].

Остается лишь сожалеть, что исследования научного наследия Николая Дмитриевича, широко развивавшиеся в 90-е годы XX века, как правило, ограничивались 1928 или, в крайнем случае, 1932 годом и не распространялись на «суздальский» период. Хотя именно в это время (1931–1938 гг.) ученый много и плодотворно работал над тем, чтобы «определить законы основных тенденций (тренда) динамики народного хозяйства и формулировать их строго математически» [5, с. 405].

Вторым ключевым моментом в разворачивании кондратьевского цикла, инициирующим очередную длинную волну, является структурный кризис экономики, главной отличительной чертой которого служит «длительная стагнация ранее сложившихся так называемых традиционных отраслей, доставшихся в наследство от прошлых технико-экономических эпох» [1, с. 112].

Исходя из принципа развития диссипативных систем (И. Пригожин, И. Стенгерс), переход в самоорганизующейся системе от предельного состояния хаоса к максимальной упорядоченности закономерен и естественен. Реальность XX века не подтвердила пророчеств о грядущей полосе сплошных кризисов в капиталистической экономике, как, впрочем, и противоположных иллюзий – о возможности длительных процессов бескризисного развития. Методы государственного регулирования экономики, как оказалось, могут ослабить структурный кризис, но не дают возможности избежать его.

Длительность циклов, по мнению А.Д. Арманда, определяется двумя обстоятельствами. «С одной стороны, длинная волна не может быть коро-

че, чем время окупаемости совокупного капитала, вложенного в новые технологические цепочки. С другой стороны, техника обладает свойством изнашиваться в физическом отношении, а еще до этого обычно наступает точка морального износа. Срок службы технологического комплекса определяет верхний предел его эксплуатации и соответственно максимальную протяженность Кондратьевского цикла» [1, с. 112]. К концу второго тысячелетия нашей эры эта амплитуда между инерционным лагом экономики и динамичным ресурсом технологии определяет примерно полувековой интервал между последовательными сменами, что в общем и целом совпадает с интервалом в 50–60 лет, обозначенным также Е.В. Беляновой и С.Л. Комлевым (см. [2]).

Подчеркнем также, что, по крайней мере, две иерархические конструкции в современной социально-экономической суперсистеме вынуждены подстраивать свои колебания под кондратьевский «метроном». Речь идет, во-первых, об уже отмечавшихся выше среднесрочных кризисах в системе «производство – сбыт», и, возможно, о более длительных циклах научно-технических революций, которые оказываются кратны по длительности циклам Кондратьева. Во-вторых, отмечается синхронизация в иерархии производств внутри каждого технологического уклада. Производство и потребление взаимно подстегивают друг друга, и для восстановления баланса необходимы периодически повторяющиеся кризисы.

Обобщая многочисленные работы отечественных и зарубежных ученых, исследовавших феномен «кондратьевской зимы» (так стало принято обозначать период понижательной волны в зарубежной литературе), распространяющийся далеко за пределы сугубо экономической отрасли, можно выделить более-менее общепринятые рамки Кондратьевских циклов, начиная с «вероятной» понижательной волны третьего цикла и по сегодняшний день. Для наглядности представим эти волны на схеме (см. рис. 2).

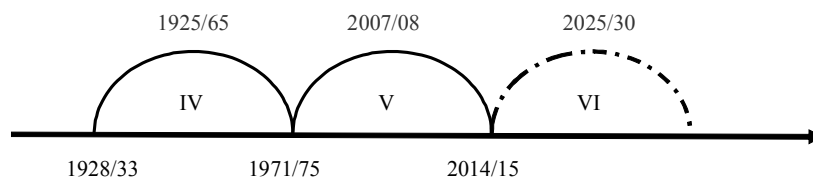


Рис. 2. Схема разворачивания IV–VI «кондратьевских» волн

Представленные на схеме временные границы IV и последующих «полувековых» циклов, конечно, условны. Однако несмотря на это, по-прежнему хорошо прослеживаются хронологии войн и революций, а также важнейших научных открытий и технологических изобретений, подтверждающих «эмпирическую правильность» (выражение Н.Д. Кондратьева) указанных циклов.

Не вдаваясь в подробности, достаточно заметить, что период Второй мировой войны 1939/1945 гг. оказывается в «А-фазе» IV цикла, а последовавшие после нее открытия в атомной физике, обусловившие изобретение атомного оружия, космические успехи сверхдержав СССР и США, оказываются переломными (узловыми) точками данного цикла, предопределившими последующий спад экономики.

Начало пятой волны чаще всего связывают с мировым энергетическим и структурным кризисом экономики 1973–1975 годов. Истоки данного кризиса, по-видимому, следует искать в начале 70-х годов, когда произошел известный отказ от Брэттон-Вудской системы фиксированных валютных курсов. Именно 15 августа 1971 года – дата исторического решения президента США Р. Никсона – служит точкой отсчета для зарождающейся V волны, охарактеризовавшейся, в частности, такими технологическими нововведениями, как появление банкоматов и пластиковых карт. Любопытно в этой связи вспомнить еще одну дату – 5 марта 1933 года (время зарождения IV волны) – день инаугурации президента США Ф. Рузвельта, объявившего о трехкратном удорожании золота в долларовом выражении и снявшего тем самым жесткий запрет на изменение его цены. Забегая вперед, можно констатировать, что восстановление финансово-экономического равновесия, нарушенного этими двумя историческими решениями, отменившими «привязку» доллара к золотому стандарту и способствовавшие закреплению его в качестве международной валюты, может случиться уже в 2009 году, после окончательного «сдутия» долларового «пузыря» и утраты им статуса «резервной валюты» в результате всемирного экономического кризиса 2007–2008 годов. Начавшись в США в формате «ипотечного», этот кризис хорошо символизирует собой «закат» V кондратьевского цикла.

Принимая во внимание обостряющуюся борьбу за контроль над новыми отраслями монопольной и высоко прибыльной продукции –

микропроцессорами, всемирными информационными сетями, биогенетикой, новыми источниками энергии и т.п., можно согласиться с мнением И. Валлерстайна о том, что эта борьба может стать «основой очередного кондратьевского подъема, который должен продлиться до 2025–2030 годов»[7].

В отечественной педагогике неоднократно предпринимались попытки «переноса» идеи больших кондратьевских циклов в исследования вопросов «складывания», развития и трансформации различных педагогических теорий.

Рассмотрим в качестве примера временные интервалы в этапах становления и развития педагогической теории интеграции, определенные и всесторонне изученные в диссертации М.А. Морозовой «Становление дидактической теории интеграции в отечественной педагогике XX столетия» [6], выполненной под руководством проф. Ю.П. Истратова, впервые применившего «динамические ряды» и «длинные волны» в исследовании деятельности ученого (Ф.А. Фрадкина) с позиций «трехаспектности науки» в статье [3]. Вся история указанной выше дидактической теории разбита в диссертации на 3 больших этапа: «первый этап, соответствующий теории комплексного преподавания (1919–1932 гг.) составляет 14 лет; второй – теории межпредметных связей (1945–1998 гг.) – 54 года; третий – теории интеграции (1983–2000 гг.) – 18 лет» [6, с. 174].

Детальное изучение этих этапов, проведенное в диссертации, показывает, что окончательное сворачивание теории комплексного преподавания происходило в период 1929–1932 гг. «на волне борьбы с «правым» и «левым» оппортунизмом» и привело к «переводу рассматриваемой теории на периферию научного педагогического сознания» [6, с. 118] совсем не случайно – эти годы пришлось на период понижательной волны III кондратьевского цикла в его верхнем пределе.

Зарождение же и укрепление новой «преемницы» – теории межпредметных связей – приходится на период 1945–1958–1965 гг., совпадающий в основном с верхней фазой IV повышательной волны, с одной стороны. С другой стороны, в полном соответствии с механизмом развертывания цикла этот период ознаменован целой серией инноваций и судьбоносных для СССР и советской педагогики событий. «Появление работы М.Н. Скаткина «Наука и учебный предмет»; разоблачение культа личности; принятие закона «Об

укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования»; проведение исследований НИИ педагогики АПН РСФСР под рук. Ш.И. Ганелина и Б.Г. Ананьева в области межпредметных связей» [6, с. 189] и др.

Отметим, что именно 24 декабря 1958 года Верховный Совет СССР принимает закон о проведении школьной реформы, согласно которой срок обязательного обучения увеличивался с семи до восьми лет, а общий срок обучения в общеобразовательной школе – до 11 лет. Реформа (третья в СССР, или «хрущевская») осуществлялась под лозунгом укрепления связи школы с жизнью и предполагала существенное усиление роли трудового воспитания, призванного подготовить учащихся к производственной деятельности (наряду с аттестатом зрелости, выпускники должны были получать рабочую профессию). Как убедительно показал В. Стражев [8], определенное «сворачивание» этой реформы (возвращение десятилетки, уроков труда и т.п.) пришлось на период 1964–1966 гг.

Дальнейшее изучение количественных характеристик второго и последующих периодов развития теории межпредметных связей, собранных М.А. Морозовой и отраженных в составленных ее многочисленных таблицах и диаграммах, позволяет обнаружить период относительного снижения публикационной активности (основного числового показателя) авторов в период с 1969 г. по 1975 г. Видно, что эти годы охватывают период экономической стагнации и всемирного структурного кризиса 1973–1975 гг., о котором говорилось выше. Поэтому с позиций длинноволновой концепции Н.Д. Кондратьева, следовало бы внести соответствующие корректировки в предложенную автором диссертации периодизацию. Именно, определить рамки второго периода в пределах 1965–1975 гг. (11 лет). Тогда 1976–1983 гг. – третий период – составит семилетний цикл и, вместе с последующими периодами (четвертым и пятым) еще более наглядно подтвердит отмеченное в диссертации сходство в становлении и развитии теории межпредметных связей и теории интеграции [6, с. 185].

Еще одно подтверждение правильности наших предположений об изменении границ между вторым и третьим периодами, можно найти в тексте диссертации, где придается особое значение публикации работ М.Н. Скаткина и И.Я. Лернера, а также состоявшейся в этот период дискуссии

Таблица

**Этапы становления
и развития теории интеграции**

Период	Годы	Длительность
1	1983–1989	7 лет
2	1990–1994	5 лет
3	1995–2000	6 лет
4	2001–2008	7 лет
5	2009–2014	6 лет

вокруг книги В.Н. Федоровой и Д.М. Кирюшина «Межпредметные связи» (1972). Добавим сюда и совещание ЮНЕСКО по интегрированному образованию. Все это свидетельствует о явном этапе оживления дискуссии, высказывания разных точек зрения, что весьма характерно для заката одной волны и формирования точек роста новой, повышательной фазы.

Аналогичные взгляды на теорию интеграции и ее периодизацию (пять этапов: 1983–1988; 1989–1992; 1993–1994; 1995–1997; 1998–2000) с позиций концепции длинных волн и сегодняшнего дня позволяют некоторым образом изменить предложенные в диссертации временные рамки (см. табл.).

Из данной таблицы видно, что граница четвертого и пятого (прогнозируемого) периодов приходится на финансовый кризис, о котором говорилось выше.

«По законам» цикла можно предположить уменьшение публикационной активности и, вместе с тем, оживление дискуссий в прогнозируемом нами пятом периоде, завершающемся в 2014–2015 гг. и обещающем (в соответствии с теорией цикличности) новые точки роста, «подготовку к переходу теории на новый уровень – уровень синтеза, объединяющий в себе интеграцию и дифференциацию, концентрацию и корреляцию, межпредметность и интеграцию» [6, с. 191].

Таким образом, на приведенном примере наблюдается своеобразная переключка из различных научных областей (экономической конъюнктуры с дидактической теорией интеграции), что позволяет также по-иному взглянуть на истоки и узловые точки финансово-экономических кризисов и педагогических теорий.

Библиографический список

1. Арманд А.Д., Люри Д.И., Жерихин В.В. и др. *Анатомия кризисов*. – М.: Наука, 1999. – 238 с.
2. Белянова Е.В., Комлев С.Л. Проблема экономической динамики в творчестве Н.Д. Кондратьева

ва // Н.Д. Кондратьев. Проблемы экономической динамики. – М.: Экономика, 1989. – 524 с. – С. 21–47.

3. Истратов Ю.П. Феликс Аронович Фрадкин – шестидесятник школы С.Т. Шацкого (мыследеятельность ученого с позиции «трехаспектности» науки, «динамических рядов» и «длинных волн»). Сборник научных трудов. – Владимир: ВГПУ, 1995. – С. 5–14.

4. Кондратьев Н.Д. Большие циклы конъюнктуры // Вопросы конъюнктуры. – М., 1925. – Т. 1. – Вып. 1. – С. 28–79.

5. Кондратьев Н.Д. Суздальские письма. – М.: ЗАО «Экономика», 2004. – 879 с.

6. Морозова М.А. Становление дидактической теории интеграции в отечественной педагогике XX столетия: Дис. ... канд. пед. наук / Владимирский гос. пед. ун-т. – Владимир: ВГПУ, 2000.

7. Нудельман Р., Валлерстайн И. Гудбай, Америка! // Альманах «Восток». – 2004. – №11. Режим доступа: www.situation.ru.

8. Стражев В. Пять реформ советской школы // Вестник высшей школы. – 2005. – №5. – С. 3–16.

УДК 159.9.378
А-401

Р.З. Сабанчиева

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ УСПЕШНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье приводятся результаты исследований автора по проблеме самореализации преподавателя высшей школы в профессиональной деятельности, рассматриваются акмеологические технологии успешной самореализации преподавателей высшей школы.

Ключевые слова: акмеология, акмеологические технологии, самореализация, профессиональная деятельность преподавателя высшей школы.

В современных условиях по-новому встаёт проблема развития и использования человеческого потенциала. Актуальность проблемы самореализации обусловлена процессами гуманизации образования, где центром и ценностью является человек, его способности и возможности реализации в современном мире. В центре новой Программы развития России до 2020 года стоит человек и его самореализация, а также предоставление ему условий и возможностей для самореализации (из Программы Президента РФ Д.А. Медведева, 2008).

Актуальность проблемы самореализации преподавателя высшей школы определяется существующей общественной и образовательной потребностью в преподавателе высокого уровня мастерства, способном обеспечить высокое качество подготовки студентов к предстоящей профессиональной деятельности. Усиление внимания к самореализации объясняется её определяющей ролью в профессиональной деятельности.

Проблема самореализации преподавателей высшей школы в профессиональной деятельности востребована в решении всего многообразия психолого-педагогических задач, стоящих в выс-

шей школе: от выявления причин низкой самореализации преподавателей до определения перспектив профессионально-личностного развития и продуктивной самореализации преподавателей. Самореализация обеспечивает реализацию преподавателем высшей школы различных профессиональных функций: образовательной, научно-исследовательской, методической, организаторской, управленческой, административно-хозяйственной.

Каждая из них по своему содержанию требует предварительного анализа условий педагогической задачи и распознавания психологических особенностей субъектов образовательного процесса, фиксируя цель самореализации – включить её результаты в реальную образовательную ситуацию, обеспечивая высокое качество образования в высшей школе.

Эта цель может быть успешно достигнута, если рассматривать процесс самореализации как психолого-акмеологическую систему деятельности, представляющую собой совокупность качеств субъекта, объединенных для выполнения профессиональных функций в структуре профессиональной деятельности в высшей школе.

Комплексное изучение психолого-акмеологических основ самореализации преподавателей высшей школы в профессиональной деятельности позволяет выявить системообразующие компоненты и факторы, обеспечивающие успешность результата самореализации и раскрывающие способность преподавателя не только реализовывать себя в своей профессиональной деятельности, но и управлять собственным процессом самореализации, а также помогать и направлять процесс самореализации студентов – будущих специалистов в предстоящей профессиональной деятельности.

Важнейшим исходным положением акмеологической теории профессионализма является постулат о присущем субъектам деятельности стремлении к совершенству и достижению высоких результатов в своем личностно-профессиональном развитии, то есть, достижению профессионального акме. Индивидуальные проявления профессионального акме весьма разнообразны, но независимо от его вида, оно всегда является значимым проявлением самореализации личности в профессиональной деятельности, когда «текущие» потребности в личностных и профессиональных достижениях удовлетворены, но при этом непрерывно формируются новые, более высокого уровня, задающие качественно иные стандарты и эталоны, направляющие активность субъекта [1].

Необходимым условием успешной профессиональной деятельности преподавателя высшей школы является акмеологическая среда, где обеспечивается акмеологическое сопровождение, восполняющее недостатки развивающего потенциала среды и преобразующее традиционную образовательную среду в среду акмеологическую, где преподаватель имеет возможность удовлетворить свои высшие потребности в самореализации [1].

Акмеологическая программа самореализации является составной частью программы акмеологического сопровождения, обеспечивающего преподавателям формирование установок на личностное совершенствование; стремление к самопознанию, саморазвитию, самоактуализации и самореализации, потребности в анализе собственных личностных качеств, потенциалов, ответственности за процесс и результаты собственной профессиональной деятельности. Включение в программу акмеологического сопровождения разработки индивидуальных акмеограмм, обеспечивает преподавателю владение адекват-

ными стратегиями самореализации, а также способами достижения профессионального акме.

Акмеологическая программа самореализации преподавателя высшей школы должна включать следующие направления: использование современных акмеологических и образовательных технологий в системе повышения квалификации, которые обеспечивают формирование акмеологической культуры и потребностей в самореализации; проведение научно обоснованной психолого-акмеологической диагностики, направленной на удовлетворение потребности преподавателей в самопознании, самоактуализации и самореализации; проведение профессионального консультирования преподавателей высшей школы; разработка и внедрение дисциплин психолого-акмеологического блока в систему повышения квалификации, обеспечивающих личностно-профессиональное развитие преподавателей вуза и способствующих их успешной самореализации.

Успешность профессиональной деятельности – качественная характеристика деятельности специалистов в аспекте соответствия социально значимых результатов его профессиональной деятельности степени личной удовлетворенности её процессом и результатом.

Особую роль приобретают современные акмеологические и образовательные технологии. Акмеологические технологии определяются как методы или способы личностно-профессионального развития до уровня профессионала [2]. Акмеологические технологии можно разделить на два вида: диагностические инструментарины изучения личностно-профессионального развития и акмеразвивающие технологии.

Анализ психолого-акмеологической литературы позволил дать определение собственное определение акмеологических технологий самоактуализации и самореализации преподавателя высшей школы в профессиональной деятельности: это целенаправленная система профессиональных акмеологических действий, ориентированная на выработку акмецелевой стратегии и тактики успешной самоактуализации и самореализации преподавателя высшей школы в профессиональной деятельности. Акмеологические технологии самоактуализации и самоактуализации способствуют актуализации и реализации личностного потенциала преподавателя высшей школы в профессиональной деятельности и мо-

гут быть реализованы через акмеологическую службу высшего учебного заведения.

Существующий опыт деятельности акмеологических служб, обеспечивающих профессиональное становление личности недостаточно используется в высшей школе. Акмеологическая служба является формой акметехнологического обеспечения личностно-профессионального развития человека. Личностно-профессиональное развитие – количественное, качественное и структурное изменение психологических характеристик личности, связанных с выполнением ею различных действий в процессе профессиональной деятельности [2].

Акмеологическая служба может быть рассмотрена как структура, обеспечивающая с помощью различных средств успешность профессиональной деятельности и развития её субъекта за счет актуализации личностного потенциала, сохранения и пополнения резервных возможностей субъекта деятельности в единстве с активизацией потенциала среды, направленного на создание психологически комфортных условий деятельности [2].

В соответствии с вышеизложенными положениями нами была разработана акмеологическая программа самоактуализации и самореализации преподавателя высшей школы в профессиональной деятельности. Разработана электронная версия программы, включающая компьютеризированный диагностический комплекс методик определения личностно-профессионального потенциала преподавателя высшей школы. Данная авторская программа предназначена для выявления и повышения уровня самореализации преподавателя в профессиональной деятельности. Цель программы: развитие коммуникативной и аутопсихологической компетентности, повышение жизнестойкости, развитие уверенности в своих силах, выработка адекватных акмецелевых стратегий и тактики успешной самореализации, личностное и профессиональное развитие, формирование профессионального мастерства преподавателя высшей школы, повышение удовлетворенности преподавателей процессом и результатом своего труда и управление процессом самореализации.

Программа включает курс лекций, практических занятий и тренинги, а также компьютеризированный диагностический комплекс методик (как известных, так и авторских), позволяющий изучить разные стороны личности и деятельнос-

ти преподавателя высшей школы: уровень самоактуализации, уровень креативности, уровень жизнестойкости, уровень субъективного контроля, уровень развития эмпатических способностей, уровень волевой саморегуляции, карьерные и смысловые ориентации, уровень эмоционального выгорания, мотивы профессиональной деятельности, барьеры эффективной управленческой деятельности для руководителей системы высшего образования, степень макиавеллизма личности, самооценка уровня самореализации, удовлетворенность профессией и готовность к творческой деятельности.

Для этого в исследовании применялись как известные и так и авторские методики: «Тест жизнестойкости» (модификация методики С. Мадди Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой), тест самоактуализации (А. Лазукин, в адаптации М. Калина) «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В.В. Бойко), «Диагностика уровня волевой саморегуляции» (А.Г. Зверков, Е.В. Эйдем), «Карьерные ориентации» (Э. Шейн, модификация В.А. Чикер), тест СЖО – методика определения смысловых ориентаций (Д.А. Леонтьев), тест МОЦ – методика определения ценностных ориентаций (М. Рокит), тест «Лидер», и «Барьеры эффективной управленческой деятельности» (Р.Л. Кричевский), тест на макиавеллизм (В.Н. Маркин), методика измерения уровня субъективного контроля (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд), методики Н.В. Бордовской по оценке качества деятельности преподавателя высшей школы («Оценочная карта качества преподавания студентами» и экспертами), методика К. Маслач и С. Джексона «Профессиональное выгорание», адаптированная Н.Е. Водопьяновой, и методика В.В. Бойко «Диагностика эмоционального выгорания», авторская методика самооценки уровня самореализации и определения удовлетворенности самореализацией преподавателя, авторская методика – анкета для студента, для выявления преподавателя, оказавшего наибольшее влияние на самореализацию студента и др.

К акмеологическим технологиям относятся тренинги. Акмеологический тренинг имеет своей целью повышение эффективности самореализации преподавателя, личностный и профессиональный рост и включает два тренинга: тренинг жизнестойкости и тренинг самореализации.

Формой итогового контроля является составление преподавателями индивидуального психо-

логического заключения по результатам собственной психодиагностики, разработка возможных путей и способов своей самореализации. Результаты обсуждаются, проводятся индивидуальные консультации. Возможны электронные презентации общих результатов.

Практическая значимость программы заключается в том, что она может быть внедрена на курсах повышения квалификации преподавателей высшей школы, а также в образовательном процессе вуза для работы со студентами магистратуры, получающим дополнительную квалификацию «Преподаватель высшей школы». Предполагается размещение электронной версии программы на сайте СПбГУ и КБГУ.

Технология реализации программы следующая: на каждого преподавателя заводится карточка – акмеограмма, где фиксируются результаты полученных диагностических данных, определяются цели самореализации, намечаются возможные способы движения к своему профессиональному АКМЕ, отмечаются изменения в профессиональном росте преподавателя (ведется мониторинг), выявляются факторы самореализации, фиксируются результаты на определенных этапах самореализации.

Выявляется группа преподавателей – мастеров, самореализовавшихся в профессиональной деятельности (по заранее сформулированным критериям), удовлетворенных процессом и результатами своей самореализации и на основе сравнительного анализа с группами преподавателей среднего и низкого уровня мастерства выявляются и изучаются факторы, способствующие и препятствующие достижению вершин продуктивной самореализации преподавателя высшей школы в профессиональной деятельности.

Программа акмеологического тренинга включает практические занятия, на которых проводится групповая и индивидуальная работа по коррекции личностных и профессиональных качеств, консультации. В программе используются ролевые игры, анализ игровых ситуаций, групповые дискуссии, анкетные опросы, экспертные оценки, обратная связь (мнение студентов об удовлетворенности занятиями преподавателя), обмен опытом. Используются психологические и акмеологические феномены: оценка и самооценка своих возможностей, реальные и потенциальные возможности, мотивационная установка, качества личности, психическое состояние, уровень при-

тязаний, карьерные и смысловые ориентации, жизнестойкость, психология победителя. Акмеологический тренинг направлен на развитие и формирование психологических качеств самореализовавшейся личности: самостоятельность, решительность, мужество, эмоциональная устойчивость, жизнестойкость, самоконтроль, концентрация и распределение внимания, рефлексия, коммуникативная и аутопсихологическая компетентность.

В ходе персонального профессионального консультирования происходит подбор индивидуальных акмеограмм личностно-профессионального развития, выработка адекватной стратегии и тактики самореализации, выявление недостаточно развитых необходимых качеств успешной личности и их развитие, составление индивидуальной программы самореализации.

Акмеологическая программа прошла апробацию на курсах повышения квалификации факультета повышения квалификации научно-образовательного центра Кабардино-Балкарского государственного университета. ФПК НОЦ КБГУ, где автор был приглашен для проведения цикла занятий для преподавателей разных факультетов КБГУ. Слушателями курсов были преподаватели высшей школы 10 факультетов и подразделений КБГУ (медицинского, юридического, экономического, педагогического, физического, химического, математического, биологического, Социально-гуманитарного института и Института филологии, а также преподаватели медицинского и педагогического колледжа КБГУ. Элементы программы также были апробированы в образовательном процессе перед студентами магистратуры, получающими дополнительную квалификацию «Преподаватель высшей школы». Выборочная совокупность преподавателей и студентов составила 125 человек.

После прочтения курса лекций по проблематике высшей школы (с использованием современных образовательных технологий, электронных презентаций лекций, демонстраций фильмов) были проведены практические занятия. По результатам собственной самодиагностики преподавателями были составлены психологические заключения, которые сдавались в форме отчетности, а также по предложенной тематике были составлены и защищены научные рефераты по заинтересовавшим их психолого-акмеологическим темам, по выбору. Отдельными преподава-

телями были составлены электронные презентации своих работ. Данные работы очень важны для формирования психолого-акмеологических знаний. Отзывы о курсах были положительными (публикации в прессе), и программа получила высокую оценку у слушателей и руководителей ФПК НОЦ КБГУ.

Подробные научные результаты изложены в материалах докторской диссертации по обоснованию акмеологической концепции самореализации преподавателя высшей школы в профессиональной деятельности, над которой автор работает в настоящее время.

Таким образом, акмеологическая программа самоактуализации и самореализации, содержа-

щая современные акмеологические технологии является эффективной, практически значимой и способствует решению актуальной проблемы – проблемы успешной самореализации преподавателей высшей школы в профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Агапов В.С. Профессиональное развитие преподавателей высшей школы // Материалы третьей международной научной конференции «Высшее образование для века» (18–20 октября 2006 г.).

2. Акмеология / Под ред. А.А. Деркача. – Изд-во РАГС, 2002. – 681 с.

УДК 78

М.Л. Симонян

ПРОБЛЕМА ИНТЕРЕСА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье анализируется психологическая трактовка интереса, как в зарубежной, так и отечественной литературе. Проблема интереса в педагогике исследуется на протяжении всего исторического развития человечества. Интерес в музыкальной педагогике рассматривается на основе национального музыкального воспитания отечественных музыкантов-просветителей.

Ключевые слова: интерес, психология, педагогика, музыкальная педагогика.

Понятие «интерес» исследуется многими гуманитарными науками: философией, социологией, физиологией, психологией, педагогикой. Такой многоаспектный подход говорит о большом значении и важной роли интереса в жизнедеятельности человека. Само слово «интерес» произошло от латинского *interest*, что в переводе означает «иметь значение, быть важным».

Психологическая трактовка интереса еще недостаточно разработана в современной психологии. В связи с этим ученые психологи зарубежных стран определяют интерес достаточно противоречиво: как самопроизвольное внимание, состояние легкой и приятной умственной активности, тенденцию заниматься вещами из удовольствия.

В тоже время интерес характеризуют, как качество, ориентирующее человека на определенную деятельность, как врожденное свойство человека биологического происхождения, в котором заложены удовлетворение, инстинкт желаний и т.д.

В противоречивых суждениях психологов западных стран есть и кое-что общее:

1) интерес заложен в человеке, как врожденная чувствительность;

2) в основе интереса лежит эмоциональность.

Однако зарубежные ученые не учитывают, что интерес является сложнейшим психологическим образованием, который нельзя свести к отдельному психическому акту. «Неуловимость» феномена «интерес» приводит к недостаточной ясности определений и трактует его как тенденцию человека заниматься определенными вещами из удовольствия.

Различные трактовки интереса отечественных психологов и ученых в целом не противоречат друг другу. Интерес признается:

– осознанным отношением личности к объекту;

– истоки интереса лежат в общественной жизни;

– вне деятельности человека интерес развиваться не может;

– в основе интереса лежат эмоциональные, волевые и интеллектуальные процессы;

– устойчивость интереса выражается в его длительности и интенсивности;

– интерес является не врожденным качеством и имеет возможность развиваться;

– интерес является синтетическим процессом, выходящим далеко за пределы одной только психической функции.

В психологии существует около 50 различных определений интереса. Такая множественность трактовок свидетельствует о сложности и неординарности такого явления в жизни человека, как интерес, который требует глубокого изучения.

Психология находится в теснейшей взаимосвязи с педагогикой. Эта связь всегда осознавалась передовыми психологами и педагогами. Педагогика, являясь смежной наукой с психологией, опираясь на данные психологических исследований, конкретизирует понятие «интерес» и рассматривает его как результат формирования личности. Известно, что на интересы оказывают влияние не только предметы и явления, но и люди которые направляют, воспитывают, корректируют их. В этом заключается сложность интереса, как психолого-педагогического явления.

Проблема интереса в педагогике рассматривается на протяжении всего исторического развития человечества. Люди всегда испытывали интерес к развитию науки и культуры, образованию и воспитанию молодежи на различных этапах своего развития. Педагогическая мысль, основанная на интересах воспитания молодого поколения в обществе значительное развитие получила в период расцвета философии Античной Греции. Интерес к образованию и воспитанию в период античности, был необыкновенно велик и носил нравственный характер. Научные открытия педагогов-ученых принадлежали к самым различным областям человеческого познания, что явилось свидетельством разносторонности интересов и высочайшего культурного уровня общества того времени в целом. Философия Античности явилась основой для дальнейшего развития педагогики, музыки, риторики, физики, математики, геометрии, астрономии и многих других наук. В связи с высоким уровнем научного познания возникла потребность в создании специализированных образовательных учреждений, которыми явились первые Академии. Интерес к воспитанию молодого поколения стал делом государственной важности. Культура и наука в Древней Греции имели государственное значение. Образовательный процесс осуществляли наиболее авторитетные и талантливые педагоги и ученые. Таким образом, философы Древней Греции проявляли огромный интерес к зна-

ниям и были убеждены в необходимости развития различных наук, важности образования и воспитания общества, хотя роль учителя еще не стала в ту эпоху объектом изучения.

Вопросы воспитания и образования на протяжении последующих веков постоянно интересовали многих мыслителей, писателей, ученых. Наиболее известным мыслителем французского просвещения был Жан Жак Руссо. Он создал обширный педагогический трактат «О воспитании», в котором проблемы воспитания молодого поколения рассматриваются на основе интереса.

Так, в конце 19 века возникла необходимость в появлении новой науки – **педагогике**, которая, накопив определенный педагогический опыт в виде отдельных рекомендаций в Древнем Китае, философских суждений в Античной Греции, а также определенных догм в период средневековья и возрождения должна была лучше осмыслить, выработать конкретные правила и наставления по подготовке подрастающего поколения к вступлению в жизнь. Педагогика на основе некоторых достижений прошлого должна отвечать интересам нового общества в области образования и воспитания молодежи. Проблема интереса стала составлять значительную ее часть.

Первым кто разработал педагогику, как самостоятельную науку был чешский педагог, писатель, мыслитель гуманист Ян Амосович Каменский. Его творческое наследие представляет свыше 260 педагогических трудов. Большой интерес у Коменского вызывала личность самого учителя, в которой он видел успех процесса обучения.

Большой вклад в развитие зарубежной педагогической мысли внесли ученые-педагоги 19 века: швейцарский педагог-демократ И.Г. Песталоцци и немецкий педагог А. Дистервег.

Основоположником научной педагогики в России является К.Д. Ушинский. Он считал, что учить нужно не только конкретно какому-то предмету, но и основываться в предметных знаниях на другие науки, такие как философия, экономика, анатомия, физиология, психология и т.д. Его педагогическое наследие составляет 11 томов, которые до сих пор не потеряли научную ценность и актуальность. Проявляя научный интерес к педагогике, К.Д. Ушинский настаивал на национальной специфике образования.

Интерес к профессиональной педагогической деятельности нашел свое отражение в трудах многих выдающихся отечественных педагогов-мыс-

лителей. Одним из таких был Л.Н. Толстой. Он создавал школы для крестьянских детей, сам написал некоторые учебники (знаменитую «Азбуку» и учебник арифметики), боролся против формализма царской школы, предлагал строить отношения учителя и ученика на правах равенства подобно философии Конфуция. Считал, что образование в России должно быть высоко нравственным и общедоступным, так как следует повышать общекультурный уровень населения.

Таким образом, в конце 19 – начале 20 веков наиболее известные ученые педагоги считали, что формирование интереса в процессе обучения будет зависеть от высокопрофессиональной личности учителя; использования им при обучении дидактических принципов; учета возрастных и индивидуально-психологических особенностей учащегося; творческой активности и увлеченности самого учителя; отношений учителя и ученика, складывающихся на правах равенства и уважения друг к другу; условий жизни ребенка и его национальной культуры; связи педагогики с другими науками (философией, экономикой, анатомией, физиологией, психологией и т.д.)

Музыкальная педагогика – сравнительно молодая наука в общем контексте педагогики. У ее истоков стояли отечественные музыканты-просветители. Примером музыкально-просветительской

деятельности явилось открытие первой бесплатной музыкальной школы в Петербурге М.А. Балакиревым и Г.Я. Ломакиным. Огромный вклад в развитие отечественного музыкального образования внес Н.А. Римский-Корсаков. Интерес к музыкальному воспитанию на основе эмоционального восприятия проявил Б.А. Яворский. Отечественные педагоги-музыканты отдавали много сил и энергии, чтобы музыкальное искусство стало доступным для народа, доказывая, что способности к музыке могут развиваться у всех детей.

В советское время исследованием процесса массового музыкального воспитания занимались Б.В. Асафьев, В.Н. Шацкая, О.А. Апраксина, Д.Б. Кабалевский и многие другие. Однако в целом проблеме интереса в музыкально-педагогической литературе уделяется не достаточное внимание, хотя важность формирования этого качества в профессии учителя музыки в школе очень велика.

В 80-е годы лишь не многие ведущие современные ученые педагоги (О.А. Апраксина, Э.Б. Абдулин, Л.Г. Арчажникова, Л.А. Рапацкая, Г.М. Цыпин, и другие) говорят в своих трудах о проблеме интереса, разрабатывая новые научные направления, связанные с формированием интереса к профессии учителя музыки в период обучения в педагогических вузах.

УДК 796.06

Н.О. Смирнова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФИТНЕС ПРОГРАММ В ПРАКТИКЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Фитнес является одним из наиболее популярных видов двигательной активности студенческой молодежи. В статье раскрывается эффективное влияние фитнеса на формирование личностных свойств и качеств личности студента. Кроме того приведен пример структуры урока физической культуры.

Ключевые слова: фитнес, здоровье, студенческая молодёжь.

Фитнес, как социальное явление в полной мере отвечает государственной политике в сфере физического воспитания студенческой молодежи и предусматривает создание условий для удовлетворения различного рода потребностей. Фитнес заставляет человека двигаться в ритме современной жизни, позволяет по-новому посмотреть на себя, на свое здоровье и самочувствие.

Зачастую, несмотря на негативное отношение студентов к академическим занятиям физической культурой, в молодежной среде особую популярность приобрели занятия фитнесом как эффективным средством пропаганды здорового образа жизни, а также средством формирования престижного имиджа.

Но, к сожалению, на сегодняшний день ведущим видом досуговой деятельностью современ-

ной студенческой молодежи является дополнительная трудовая занятость, а не высокая добровольная двигательная активность. Кроме того, распространённость вредных привычек приводит к снижению уровня ответственности студентов за сохранение собственного здоровья и формирование навыков здорового стиля жизни. Такие факторы риска здоровья как курение, злоупотребление алкоголем, символизирует моду, деловитость, предприимчивость, способствуют нарушению режима учебы и отдыха.

Поэтому, возникает потребность в поиске новых действенных средств и методов для решения проблем привлечения и заинтересованности молодежи к академическим занятиям. На наш взгляд, именно использование фитнес программ в практике физического воспитания предусматривает обращение к личности студента с учетом его мотивов, интересов и предпочтений. Отличительной особенностью такого занятия являются не только целенаправленное формирование двигательных навыков и развитие физических качеств, но и совокупность мер, направленных на увеличение физической дееспособности, на формирование свойств и качеств личности, обеспечивающих комплексное удовлетворение социальных и личностных потребностей студента.

В основе модели такого процесса физического воспитания лежат гуманистические подходы, подчёркивающие уникальность, субъектную активность личности, а также значимость благоприятных взаимоотношений субъектов образовательного процесса для самоопределения, личностного роста, построения индивидуального маршрута здоровьесберегающей деятельности и здорового стиля жизни.

В связи с этим, возникла необходимость усовершенствовать процесс физического воспитания студентов направленный на личностно-ориентированный подход и здоровый стиль жизни, с внедрением фитнес программ.

Специфика фитнеса состоит в подборе разных видов спортивных упражнений и других мер по улучшению здоровья, укреплению систем организма и коррекции фигуры (Е.И. Гуськов, А.Н. Дианов, Л.Я. Иващенко Е.Б. Мякинченко, В.Н. Селуянов). Специалисты в области спортивной медицины определяют фитнес как комплексную программу оздоровительных мероприятий, направленных на укрепление здоровья, увеличение функциональных резервов организма и про-

филактику заболеваний, связанных с гиподинамией [3, с. 5].

Организация процесса физического воспитания в ВУЗе, на наш взгляд, должна соответствовать современным требованиям общества, и должна строиться следующим образом.

На основании опроса преподавателей-инструкторов, и студентов нами были выявлены наиболее приоритетные и доступные для занимающихся виды фитнеса. Наибольшее предпочтение получили: классическая аэробика, степ аэробика, футбол аэробика, танцевальная аэробика, партер, силовой тренинг.

Работа организовывалась следующим образом. Продолжительность занятия составляла 50–55 минут, и включала в себя подготовительную, основную и заключительную части.

Подготовительная часть занятия (5–6 мин.) направлена на подготовку организма к основной части занятия. Для содержания подготовительной части характерно многообразие различных видов базовых и танцевальных шагов, движений рук, упражнений на растягивание.

Основная часть занятия (35–40 мин.) содержит аэробную партерную и силовую тренировку. Деятельность педагога-инструктора при проведении аэробной части занятия должна быть направлена на получение эмоционального и тренировочного эффекта, улучшение физического состояния занимающихся и их здоровья в целом. В нашей практике используется поточный метод выполнения упражнений, и применяются различные хореографические методы для создания двигательных комбинаций под музыку. Под определенную программу подбираются конкретные движения и музыка, далее движения формируются в «связку» постепенно трансформируя и модифицируя движения, возможно смешивание различных форм хореографии.

Партерная часть, которая выполняется в положении лежа или сидя. Продолжительность партерной части может составлять от 10 минут и выше, в зависимости от поставленной цели. В партерную часть входит набор силовых упражнений, с четко регламентированной техникой выполнения, что позволяет избирательно воздействовать на определенные мышечные группы. Темп и амплитуда выполнения упражнений зависят от избранной методики развития или поддержания силы. Кроме того в этой части занятия для увеличения нагрузки могут использоваться дополнительное оборудо-

вание, гантели, степ-платформа, фитболы. Использование такого оборудования, вносит разнообразие, позволяет найти интересные и эффективные решения при выполнении упражнений для тех или иных групп мышц. В некоторых случаях предметы и оборудование может использоваться как эффективное отягощение.

Заключительная часть занятия носит восстановительную направленность. Продолжительность заключительной части может варьироваться от 5 до 15 минут. Используются упражнения на расслабление и растягивание. Упражнения своим воздействием должны быть направлены на мышцы, наиболее утомившиеся в процессе занятия. Упражнения могут выполняться в положении стоя, сидя или лежа под медленную спокойную музыку.

Роль педагога-инструктора при организации учебного процесса заключается в управлении деятельностью занимающихся с целью формирования свойств и качеств личности, улучшения физического, нравственного и психического состояния здоровья, повышения тренировочного эффекта, повышение резервных возможностей организма, получения эффекта эмоционального «заражения», предотвращения возможности травматизма и переутомления.

Дальнейшее построение учебных программ должно основываться на определении направлен-

ности и объемов тренировочных нагрузок, то есть постепенное увеличение темпа и амплитуды движений, количества выполнения упражнений. Целесообразно включение занимающихся в активную самостоятельную деятельность, предоставляя им возможность подготовки и презентации собственных программ. Возможно моделирование соревновательной деятельности в тренировочном процессе.

Таким образом, опыт использования фитнес программ в КГУ им. Н.А. Некрасова на протяжении четырех лет продемонстрировал эффективное влияние как на повышение уровня физической подготовки студента, так и на формирование его личностных качеств, способствующих к более быстрой адаптации к современным условиям социума, быть более организованным и мобильным.

Библиографический список

1. Никифорова С.А. Фитнес-тренировка. Специализация «Шейпинг» / С.А. Никифорова, Л.А. Романова // Учебное пособие для студентов. – Челябинск: Урал ГАФК, 2003. – 148 с.
2. Плакшина О.И. Индивидуальная оздоровительно-силовая подготовка женщин, занимающихся в фитнес клубе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Российский государственный социальный университет. – М., 2008. – 25 с.
3. Руненко С.Д. Фитнес: мифы, иллюзии, реальность. – М.: Советский спорт, 2005. – 64 с.

УДК 37.013.42

В.А. Сухоруков

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СТРУКТУРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СОЦИАЛИЗИРОВАННОСТИ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматривается актуальная для современной педагогической теории и практики проблема оснований педагогического сопровождения процесса решения школьниками социокультурных задач социализации. На основе теоретического анализа, конкретизации и интерпретации уточняются сущность, структура социокультурных задач социализации, определяются критерии, показатели и уровни социокультурной социализированности школьников, раскрывается диалектический характер протекания рассматриваемого процесса.

Ключевые слова: задачи социализации, социокультурная социализированность, отклонения социализации.

Проблема социализации человека является одной из основных в социальной педагогике, изучающей социальное воспитание в контексте социализации. В этом отношении наиболее последовательным и концептуально стройным нам представляется подход, развиваемый А.В. Мудриком. По мнению уче-

ного, в процессе социализации развитие личности происходит по мере решения человеком ряда задач, которые объективно встают перед ним на каждом возрастном этапе.

В концепции А.В. Мудрика в качестве ведущих называются естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические

задачи социализации [5, с. 22–23]. Решение задач социализации – достижение определенного уровня естественно-культурной, социально-культурной и социально-психологической социализированности – объективная необходимость для развития человека. Вместе с тем, содержательная структурная характеристика социокультурной социализированности школьников не получила достаточного освещения в педагогических исследованиях, что негативно сказывается на эффективности практической деятельности воспитательных организаций по сопровождению школьников в процессе решения ими социокультурных задач социализации.

Системное педагогическое описание социокультурной социализированности школьников предполагает характеристику содержания, критериев и показателей, уровней данного вида социализированности.

Содержание. Социокультурная социализированность представляет собой личностную характеристику, структурно содержащую когнитивный (интеллектуально-познавательный), ценностно-мотивационный и деятельностный (практико-поведенческий) компоненты. Более полная характеристика данного личностного образования может быть представлена в результате соотнесения базовых социально-культурных задач (А.В. Мудрик) и уровней освоения и воспроизводства социокультурного опыта.

В качестве критериев социокультурной социализированности различными исследователями рассматриваются отношение школьника к обществу, социально значимой деятельности (А.В. Волохов, Л.В. Ершова, В.В. Рогачев); степень активности жизненной позиции (Т.И. Мальковская); направленность личности на предмет социальных отношений (Б.А. Титов); степень сформированности социального опыта (Н.Ф. Голованова); развитие у подростка способности к построению и реализации собственного жизненного проекта (Ю. Хабермас); степень социальной зрелости растущего человека: независимости, уверенности, самостоятельности, раскрепощенности, инициативности, незакомплексованности (Д.И. Фельдштейн); содержание отношений (Е.Б. Старовойтенко); степень освоения и принятия норм морали и права (Л. Г. Борисова, А.И. Кириллова).

В соответствии с представленным выше пониманием содержания социокультурной социализированности мы сочли возможным включить

в необходимую, но недостаточную совокупность критериев социокультурной социализированности следующие *критерии и показатели*:

- осознание и удовлетворение собственных познавательных интересов (склонность, избирательное стремление к освоению знаний, относящихся к определенной области науки);
- осознание места учения и познавательной деятельности для личного развития (значимость учебной деятельности в системе ценностных координат подростков);
- наличие определенных интересов и склонностей подростков (инициативность, поиск в реализации возможностей в различных видах интеллектуально-творческой деятельности);
- сформированность представлений о должном и нравственном (наличие определенных нравственных идеалов);
- сформированность культуры нравственных переживаний поступков, проявляющихся в системе межличностных взаимоотношений (умение выражать социальные эмоции (сопереживание) и нравственные чувства (сочувствие));
- соблюдение культурных норм, сформированность умений и культуры социального поведения (способность конструктивно разрешать конфликт и умение устанавливать контакты с людьми);
- сформированность собственных взглядов на общечеловеческие ценности, смысл жизни (наличие иерархизированной системы ценностных ориентаций);
- осознание подростком планов на будущее, ценностных ориентаций и временных перспектив (повышение мотивации к достижению жизненных целей);
- выбор и принятие решений на основе взвешивания поведенческих альтернатив (проявление ответственности за свои поступки).

Необходимая и достаточная совокупность критериев социокультурной социализированности школьников нуждается в дальнейшем специальном исследовании.

Уровни. Очевидно, что степень решения задачи социокультурной социализации, учитывая индивидуальные, возрастные особенности школьников и особенности социальной ситуации их развития, может быть различной. Как следствие, представляется возможным выделить уровни социокультурной социализированности школьников:

- низкий (низкая мотивация познавательной деятельности, пассивность в реализации своих

возможностей, безынициативность, относительная неупорядоченность ценностных ориентаций со слабо выраженной иерархией предпочтений, преобладание неадекватных способов поведения и неумение выражать собственные чувства, эмоциональная напряженность, обожествление кумиров, поведение регулируется в основном требованиями старших и другими внешними стимулами и побудителями, репродуктивный характер жизнедеятельности);

– средний (ситуативная мотивация и значимость познавательной деятельности, поиск в реализации своих познавательных интересов и способностей, наличие определенных, но недостаточно устойчивых (дифференцированных) ценностных ориентаций, стремление к поиску нравственного идеала, ситуативность проявления внутренней регуляции поведения, ситуативно-управляемое выражение собственных чувств, отрывчивость, продуктивный характер жизнедеятельности);

– высокий (высокая и устойчивая мотивация познавательной деятельности, инициативность, умение и желание творчески подходить к делу, креативность, стремление индивида «быть самим собой», эмоциональная устойчивость, эмпатия, наличие иерархизированной структуры ценностных ориентаций с выраженной индивидуальной закономерностью, нацеленность на успех, предвидение возможных последствий своих действий и поступков).

Обобщая все вышесказанное, социокультурная социализированность означает осознание и удовлетворение индивидом своих познавательных интересов, наличие собственных взглядов на общечеловеческие ценности и способность их изменять, реализацию избирательности в эмоционально-нравственных привязанностях, их устойчивость и сменяемость с учетом его возрастных и индивидуально-психологических характеристик.

В содержательно-структурной характеристике социокультурной социализированности школьников должны быть учтены объективные особенности данного личностного образования: объективная незавершенность социализированности и неизбежность отклонений.

Незавершенный характер вытекает из того, что, во-первых, социализированность всегда «мобильна», то есть сформировавшаяся социализированность может стать неэффективной в связи с самыми различными обстоятельствами: пере-

езд человека из села в город и наоборот, изменений ролей, ожиданий и самоожиданий в связи с переходом человека с одного возрастного этапа на другой. Во-вторых, принцип незавершенности процесса социализации предполагает признание того, что в каждом индивиде всегда есть нечто незавершенное и в принципе незавершенное, так как, находясь в диалогических отношениях с миром и самим собой, они всегда сохраняют потенциальную возможность изменения и самоизменения.

Как указывают А.В. Мудрик [4, с. 144–145], А.И. Ковалева [3, с. 111–112], Н.Ф. Голованова [2, с. 44–45], Л.Г. Борисова, А.И. Кириллова [1, с. 82–83], процесс социализации почти всегда имеет отклонения (издержки), что связано не только с наличием тех или иных опасностей, оказывающих влияние на развитие человека, но и со степенью проявления индивидом определенной активности в процессе решения какой-либо возрастной задачи социализации. Мы рассматриваем индивида и как социализируемого, и как социализирующегося субъекта. В рамках субъект-субъектного подхода справедливо в качестве отклонения рассматривать:

– более или менее низкую степень собственной активности и включенности школьников в решение социокультурных задач социализации;

– ситуацию, когда школьники оказываются в условиях вынужденного, навязанного со стороны взрослых (родителей, педагогов) решения задач своего развития, иными словами, индивид не проявляет, по А.В. Мудрику, «своей субъектности (позицию) и субъективность (индивидуальное своеобразие)» [5, с. 21–22];

– отсутствие у человека необходимых навыков ставить перед собой цели, адекватные возрастным задачам и его личностным ресурсам.

В этой ситуации, минимизировать издержки социализации может только направленная и социально-контролируемая социализация, рассматриваемая нами в контексте современных концепций воспитания: личностно-ориентированного, деятельностного, гуманистического, возрастного, системного подходов.

Таким образом, сформированность и воспроизводство индивидом основных компонентов социокультурных задач представлена нами как главное проявление социокультурной социализированности, поскольку в обобщенном виде они вскрывают и характеризуют деятельность и поведение подростка, степень проявления его активности и креа-

тивности в деятельности, его социальную позицию и приобретаемый им жизненный опыт.

Библиографический список

1. Борисова Л.Г., Кириллова А.И. Социализация: определение качественных границ понятия // Социализация молодежи в условиях развития современного образования: Материалы международной научно-практической конференции (Новосибирск, апрель 2004). – Новосибирск, 2004. – С. 76–84.
2. Голованова Н.Ф. Социализация школьников как явление педагогическое // Педагогика. –

1998. – №5. – С. 42–45.

3. Ковалева А.И. Концепция социализации молодежи: нормы и отклонения, социализационная траектория // Социологические исследования. – 2003. – №7. – С. 109–115.
4. Мудрик А.В. Социализация как социально-педагогическое явление // Вестник РГНФ. Серия: Комплексное изучение человека. Психология. Педагогика. – М., 1999. – Вып. 4. – С. 142–148.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. 4-е изд., доп. – М.: Академия, 2003. – 200 с.

УДК 371.03

Ф.М. Хубиева

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье говорится об индивидуализации обучения как психолого-педагогической проблеме, которая призвана создать условия для раскрытия и развития творческих и индивидуальных способностей учащихся, повысить успеваемость, активизировать саморазвитие, углубить знания, расширить учебные возможности каждого. На основе теоретического анализа философской, психологической и педагогической литературы уточнена сущность понятия «индивидуализации обучения».

Ключевые слова: индивидуализация обучения, самостоятельная работа, повышение успеваемости, индивидуальный подход, индивидуальность, эффективные технологии.

В конце XX века отечественное школьное образование, традиционно строившееся на основе официальной государственной идеологии, оказалось в состоянии теоретико-методологической неопределенности. Существовавшие идеологические и научные подходы теряли свою актуальность, а новые только оформлялись и не достигли уровня теоретико-методологического осмысления. В результате школа в постсоветское пространство вступила в состоянии переосмысления педагогического наследия прошлого. Неудовлетворенность результатами предыдущих этапов школьного образования привела к поиску путей и способов его модернизации (М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, Е.С. Полат и др.). Одним из таких путей явилась гуманизация образования, подразумевающая максимально возможную индивидуализацию учебно-воспитательного процесса, его дифференциацию, создание условий для самоактуализации личности учащегося.

Проблема индивидуализации учебного процесса приобрела особую значимость, поскольку с ее решением связано создание условий для раскрытия и развития творческих и индивидуальных спо-

собностей учащихся, повышения успеваемости каждого ученика, активного саморазвития, углубления знаний, расширения учебных возможностей.

Когда говорят об индивидуализации обучения, имеется в виду оказание помощи всем учащимся в реализации их права на получение полного среднего образования путем создания условий для достижения каждым этой общей, единой для всех цели и, прежде всего, обучения их необходимым приемам познавательной деятельности. Основными ключевыми понятиями в данной проблеме являются индивидуальность, индивидуализация, индивидуальный и дифференцированный подходы, личностно-ориентированная модель развития школьника, творческая деятельность.

Требования учитывать индивидуальные особенности школьника в процессе обучения – давняя традиция. Проблема индивидуализации обучения рассматривается во многих исследованиях, среди которых следует отметить работы Т.Д. Глейзер, А.А. Кирсанова, Я.И. Ковальчук, В.С. Мерлина, В.М. Монахова, Н.М. Шахмаева, И.Э. Унт, И.С. Якиманской и др.

Современная теория индивидуализации обучения сформировалась в общей теории обуче-

ния, основы которой были заложены С.П. Барановым, В.В. Давыдовым, М.А. Даниловым, И.Я. Лернером, М.И. Махмутовым и др. В качестве теоретической базы выступает психолого-педагогическая теория индивидуального развития в системе дифференцированного обучения. Ее различные стороны освещены в трудах Ю.К. Бабанского, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.А. Крутецкого, С.Л. Рубинштейна др.

Большой вклад в развитие индивидуализации обучения и проблемы самостоятельной работы внесли Н.Ф. Добрынин, Б.П. Есипов, В.С. Ильин, А.С. Лында, П.И. Пидкасистый, Г.И. Щукина и др. В центре внимания педагогов находятся вопросы совершенствования индивидуализации обучения в ходе учебно-воспитательного процесса (М.Я. Виленский, Г.М. Коджаспирова, А.В. Мудрик, В.А. Ситаров, В.Д. Тужилин и другие).

В основе индивидуализации обучения – 2 аспекта: во-первых, принцип развития учащихся и, во-вторых, процесс реализации данного принципа через индивидуализированный и дифференцированный подходы.

Понятие «индивидуализация обучения» используется в педагогической литературе в различных значениях. Это связано с тем, что авторы исходят из различных педагогических концепций (см. табл.).

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

Результаты: индивидуализация создаёт предпосылки для развития интересов и специфических способностей школьников; оптимизация учебного процесса, особенно применительно к способным и одаренным учащимся (творческая деятельность, сочетание классной и внешкольной работы); представление свободы выбора ряда элементов процесса обучения; формирование мотивации достижения, уверенности в своих возможностях, собственной позиции в учебной деятельности; формирование адекватной самооценки учащихся; учитель должен не только стараться учитывать имеющиеся познавательные интересы, но и пробуждать новые.

Основной задачей индивидуализации обучения является обеспечение максимально возможной глубины в овладении материалом, надлежащего развития способностей каждого ученика,

сохранение, формирование и дальнейшее развитие индивидуальности, умственной самостоятельности, воспитание такого человека, который представлял бы собой неповторимую уникальную личность. Индивидуализация повышает личную ответственность и активность обучаемых как участников учебного процесса, развивает их творческое начало и вырабатывает навыки самостоятельного приобретения знаний. Индивидуализация обладает дополнительными возможностями вызвать у детей положительные эмоции, благотворно влиять на их учебную мотивацию и отношение к учебной работе.

Цель индивидуализации обучения: сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности школьника, его способностей; содействие средствами индивидуализации выполнению учебных программ каждым учащимся, предупреждение неуспеваемости; улучшение мотивации учения и развитие познавательных интересов; формирование личностных качеств: самостоятельности, трудолюбия, творчества. Условия успешной индивидуализации обучения: помощь учителя ученикам на пути их собственного развития; опора на уровень самостоятельности учащихся, хорошая структурированность системы целей, чтобы «главная ценность» практической деятельности направляла конкретные действия учеников.

Важность учета «своих умов», «природных наклонностей» в обучении отмечали многие мыслители прошлого (М.Ф. Квинтилиан, Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо и др.). Русские ученые-педагоги (П.Ф. Лесгафт, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.) также неоднократно подчеркивали необходимость ориентации на индивидуальные особенности учеников в процессе обучения. Известно, что дореволюционная отечественная школа была дифференцированной по полу и сословиям.

Что касается истории российской педагогики в постреволюционный период, то здесь обнаруживается цикличность интереса педагогической теории и практики к проблеме индивидуализации и дифференциации. Начиная с 20-х гг. прошлого века в опытно-показательных учреждениях Наркомпроса России разрабатывались и проверялись различные формы и виды индивидуально-дифференцированного обучения. Предпринимались попытки индивидуализировать учебный процесс в соответствии с познавательными интересами учащихся, а также их способностями.

Таблица

Педагогическая энциклопедия (Гл. ред. И.А. Каиров, Ф.Н. Петров)	Индивидуализация обучения – организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению. Индивидуализация обучения проводится в условиях коллективной учебной работы с классом и в рамках общих задач и содержания обучения: все учащиеся должны овладеть знаниями, умениями и навыками, предусмотренными учебными программами [6, с. 201].
Педагогический энциклопедический словарь (Гл. ред. Б.М. Бим-Бад)	Индивидуализация – организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Осуществляется в условиях коллективной учебной работы в рамках общих задач и содержания обучения. Позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика [5; 104].
Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. Педагогический словарь	Индивидуализация обучения – организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся; позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика. И. о. осуществляется в условиях коллективной учебной работы в рамках общих задач и содержания обучения [3, с. 47].
А.А. Бударный, И.Б. Закиров, Е.С. Рабунский и др.	Индивидуализация обучения – такая организация учебного процесса, при которой учитель выбирает способы, приемы, темы обучения, учитывая индивидуальные особенности учащихся, степень развития их способностей к овладению знаниями.
А.А. Кирсанов	Индивидуализация учебной работы – система воспитания и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива класса, отдельных учеников и групп учащихся, позволяющих обеспечить учебную деятельность ученика на уровне его потенциальных возможностей с учетом целей обучения.
Е.Н. Кабанова-Меллер, З.И. Калмыкова	Индивидуализация – средство развивающего обучения, средство формирования личности.
М.А. Мартынович, И.Э. Унт, И.А. Чуриков	Индивидуализация обучения – знание сильных и слабых сторон личности, учет особенностей каждой личности в отдельности путем создания условий для ее развития.
П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев	Индивидуализация обучения – индивидуальная или самостоятельная работа.
И.Э. Унт	Индивидуализация – это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются.
Г.И. Щукина	Индивидуализация обучения – самоорганизующаяся учебная деятельность индивида, осуществляемая в относительной независимости от педагогических воздействий, побуждаемая мотивами, целями, задачами и содержанием обучения, которые меняются в зависимости от уровня психологической готовности к учебной деятельности достигнутого им.
И.М. Чередов	Индивидуализация обучения – принцип процесса обучения.
И.М. Осмоловская	Индивидуализация – это предельный вариант дифференциации, когда учебный процесс строится с учетом особенностей не групп, а каждого отдельно взятого ученика.
Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. Словарь по педагогике.	Индивидуализация – 1. процесс самореализации, в результате которого личность стремится обрести индивидуальность; 2. учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются. Индивидуализация обучения – организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся. И. о. осуществляется в условиях коллективной учебной работы в рамках общих задач и содержания обучения. И. о. осуществляется через индивидуальные и групповые задания, широкие возможности открываются в связи с использованием в процессе обучения компьютерной техники.

В конце 50-х гг. XX в. идеи дифференциации и индивидуализации стали активно разрабатываться отечественными учеными – А.М. Арсеньевым, Н.К. Гончаровым, М.А. Мельниковым и др. В стране начался эксперимент по внедрению дифференцированного обучения в общеобразовательной школе, который осуществлялся в рамках организации факультативных занятий. В школах создавались классы по интересам, объединявшие учеников, посещавших один и тот же факультатив. Эксперимент показал не только целесообразность, но и эффективность найденных форм индивидуализации и дифференциации обучения.

Анализ работ по проблеме индивидуализации обучения показывает, что основные исследования в этом направлении были развернуты в 1960–1980-е гг. Этому способствовали работы психологов по изучению сущности индивидуальных отличий среди детей и их роли при организации учебно-воспитательного процесса. Несмотря на положительный опыт их реализации, в конце 70-х – начале 80-х гг. XX в. исследования этих проблем были свернуты и возобновились лишь с конца 80-х годов. В этот период развернулись работы как по теоретическому обоснованию индивидуализации обучения, так и по практическим его аспектам. Проблема индивидуализации стала рассматриваться в двух планах: психологическом и собственно педагогическом. 1980-е гг. характеризуются тем, что индивидуализация стала рассматриваться в контексте развивающего обучения.

В ряде работ авторы подчеркивали, что индивидуализация есть движущая сила учебной деятельности учащихся и их развития. Однако чтобы индивидуализация выступила такой движущей силой, необходимо: знание реальных учебных возможностей и индивидуальных особенностей ученика; четкая и ясная постановка цели деятельности, принятие ее каждым учеником; соответствие средств учебной деятельности ее цели; соразмерность сложности выдвигаемых перед учащимися учебных задач и их реальных и потенциальных возможностей; создание условий, направленных на обеспечение активной учебной деятельности каждого ученика на уровне его потенциальных возможностей с учетом цели деятельности.

Педагогический аспект проблемы индивидуализации, разрабатываемый в трудах А.П. Аристовой, Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинского, А.А. Кирсанова, М.М. Левиной, И.Э. Унт и др., акцентировал внимание на повышении познава-

тельной активности школьника за счет опоры на его личностные структуры. По словам Б.Г. Ананьева, индивидуализация означает «приближение содержания к постоянно развивающемуся уровню подготовленности каждого ребенка и тем самым способствует совершенствованию знаний и способов деятельности, удовлетворению его познавательных интересов и потребностей, помогает развитию личности».

Анализ педагогических источников и опыта образовательной практики показывает, что чаще всего исследователи рассматривают индивидуализацию в уровневом режиме. Так, Е.С. Рабунский [7] дифференцирует учащихся по трем уровням: 1) уровень успеваемости; 2) уровень познавательной самостоятельности; 3) степень действенности интереса к учению.

А.А. Бударный [1] в основу различения учащихся кладет способности к учению и трудоспособность. При этом ученый отмечает, что необходимо учитывать и личность обучаемого в целом – ее интересы, отношение к учебе, эмоциональные и волевые качества.

Индивидуализация учебно-воспитательного процесса в различных модификациях представлена в школах ФРГ, Бельгии, Голландии, Австрии и ряда других стран. Под понятием «индивидуализация» подразумевают: любые формы и методы учета индивидуальных особенностей учащихся, совершенствование самостоятельной работы учащихся в соответствии с их индивидуальными способностями.

Л.С. Славина [8] обосновывает ее необходимость тем, что у учащихся проявляется разное отношение к учению, возникают трудности усвоения учебного материала, у них по-разному развиты интеллектуальные способности, сформированы навыки учебной работы, умения трудиться, у многих отсутствует познавательный интерес. На этом основании автор делает вывод о необходимости индивидуализации как способе изменения негативного отношения школьника к учебной деятельности.

Индивидуализация в реальной практике относительно по следующим причинам: индивидуальные особенности характеризуют не каждого отдельного учащегося, а группы учащихся, обладающих примерно сходными особенностями; учитываются лишь известные особенности или их комплексы и именно такие, которые важны с точки зрения учения; наряду с этим может выступать ряд особенностей, учет которых в конк-

ретной форме индивидуализации невозможен или даже не так уж необходим; иногда происходит учет некоторых свойств или состояний лишь в том случае, если это важно для данного ученика (талантливость, свойство здоровья); индивидуализация реализуется не во всем объеме учебной деятельности, а эпизодически, либо в каком-то виде учебной работы и интегрирована с индивидуализированной работой (И. Э. Унт).

По мнению И.М. Осмоловской [4], в реальной образовательной практике с наполняемостью учебных групп до 25–30 учеников осуществить индивидуализацию обучения в полном масштабе, т.е. учесть индивидуальные особенности каждого ученика, невозможно. Поэтому, как приближение к индивидуализации можно рассматривать дифференциацию, когда учитываются особенности группы учеников. В этой связи исследователи предлагают различные варианты. А.С. Границкая [2] вводит нелинейную конструкцию урока: часть первая – обучение всех, часть вторая – посвящается самостоятельной работе учащихся и индивидуальной работе с ними. И.Э. Унт [9] предложила рабочие тетради на печатной основе с руководством к индивидуализированной самостоятельной работе, приспособленной к имеющейся литературе. В.Д. Шадриковым [10] создан учебный план, программы и методические пособия для шести уровней, которые позволяют вести обучение в зависимости от способностей каждого ученика. Выбирая посильный уровень, ученики оказываются в классах с переменным составом. Выбор уровня сложности достаточно подвижен и делается «не навсегда», как в классах выравнивания.

При рассмотрении индивидуализации как феномена нередко используется категория принципа. Принцип индивидуализации означает такую организацию учебной работы, когда она активизирует каждого отдельно взятого ученика с учетом его индивидуальных особенностей. Он предполагает учет таких способностей обучаемых, которые влияют на их учебную деятельность и от которых зависят результаты учения.

Образовательная система, построенная на основе принципа индивидуализации, призвана: обеспечивать индивидуально-личностный подход к каждому обучающемуся и целостное развитие личности на основе признания ее индивидуальности; способствовать мотивации и достижению успехов всеми учащимися на основе динамики познавательных задач, осознания полноценности своей лично-

сти, доведения ученика до уровня самооценки; превратить образовательное пространство учебного заведения в комфортную среду, способствующую гармонизации отношений учителей и обучающихся на основе доверия и уважения.

Благодаря индивидуализации обучения в учебном процессе можно учитывать такие особенности школьников, как: обучаемость, наличие учебных умений, обученность, познавательные интересы и активность.

Принцип индивидуализации обеспечивает реализацию личностно-ориентированного образования – образования, обеспечивающего развитие и саморазвитие личности ученика.

Образование является общечеловеческой ценностью, выступает средством трансляции культуры, овладевая которой, молодое поколение не только адаптируется к условиям постоянно изменяющегося социума, но и становится способным к неадаптивной активности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивать собственную субъективность и приумножать потенциал мировой цивилизации.

Библиографический список

1. *Бударный А.А.* Индивидуальный подход в обучении // Советская педагогика. – 1965. – №7. – С. 18.
2. *Границкая А.С.* Научиться думать и действовать. – М.: Просвещение, 1991. – 172 с.
3. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 176 с.
4. *Осмоловская И.М.* Как организовать дифференцированное обучение. – М.: Сентябрь, 2002. – С. 14, 18.
5. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. Т. 1. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.
6. Педагогическая энциклопедия / Под ред. А.И. Каирова, Ф.Н. Петрова. – М.: Сов. энциклопедия, 1964. – С. 543.
7. *Рабунский Е.С.* Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. – М.: Педагогика, 1975. – 183 с.
8. *Славина Л.С.* Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. – М., 1958. – С. 58.
9. *Унт И.Э.* Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
10. *Шадриков В.Д.* Деятельность и способности. – М.: Логос, 1994. – 315 с.

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

УДК 78(072.8+082)

В.В. Алеев

ПОЛИФОНΙΑ НА УРОКАХ МУЗЫКИ (заметки автора учебно-методического комплекса «Музыка»)

В настоящей статье освещаются вопросы, связанные с преподаванием полифонических тем на уроках музыки. Рассматриваются этапы преподавания (начальная и основная школа), главные жанры и приемы полифонической музыки. Преподнесение материала осуществляется в опоре на метод проблемного обучения.

Ключевые слова: музыкальное образование в школе, полифония, имитация, канон, fuga.

К числу традиционно проблемных тем, изучаемых на уроках музыки в общеобразовательной школе, следует отнести обширную область, связанную с понятием *полифония*. Само это понятие, равно как и термины, определяющие его жанровые и технологические разновидности, – fuga, фугато, контрапункт, стретта, инверсия и другие, – вызывают смещение у многих учащихся и ряда учителей. При этом темы, связанные с полифонией, присутствуют во всех государственных программах и УМК; более того, они составляют часть обязательного минимума содержания Государственного стандарта общего образования (например, характерные черты западноевропейской музыки различных исторических эпох, национальных школ, стилевых направлений; духовная музыка; особенности музыки эпохи Возрождения и барокко; творчество И.С. Баха (прелюдия, fuga, месса); особенности венской классической школы) [8, с. 15–16].

Между тем, присутствие полифонии в курсе «Музыка» обусловлено важными объективными факторами. В первую очередь, с ней связан обширный этап в истории музыки, отмеченный безусловно главенствующим положением полифонических форм, – от эпохи средних веков, Возрождения, до эпохи барокко включительно. Во-вторых, значительный ряд композиторских произведений последующего времени также отмечен обращением к жанрам и приемам полифонического письма (имеем в виду творчество Й. Гайдна, В.А. Моцарта, Л. Бетховена, Ф. Мендельсона, Дж. Верди, И. Брамса, Р. Вагнера, А. Брукнера и многих других). Кроме того, среди причин, объясняющих актуальность изучения полифонии, назовем следующую. Провозглашенная Д. Кабальевским и ставшая одной из осново-

полагающих («генеральных») тем массового музыкального образования – тема о связи музыки и жизни, – позволяет находить и устанавливать очевидные ассоциации между жизненными явлениями, процессами, фактами и их возможными художественно-музыкальными воплощениями. Здесь «полифония» присутствует уже в более широком значении, восходящем к многообразию содержательного феномена музыки.

Совершенно очевидно, что обращение к полифонической проблематике должно осуществляться систематично и последовательно. В плане предварительных действий важно установить границы тематического поля, искусствоведческие и педагогические методы, направленные на реализацию содержания, круг композиторов и произведений, предназначенных для изучения, методические подходы, обеспечивающие успешное усвоение материала.

В учебно-методическом комплексе «Музыка» (научный руководитель В.В. Алеев) первое обращение к полифонии происходит в 3 классе в рамках темы «Музыкальная имитация». Изложение материала дается исходя из дидактической программной установки об отсутствии назидательности и прямолинейности в преподнесении содержания. Учитывая специфику теоретической темы, предполагающей введение ряда понятий и терминов, авторы предлагают так называемые «легкие» объяснения, помогающие ребенку в шуточной форме, в форме игры постигнуть смысл содержания урока.

Смысл имитации (тема урока и одновременно его главная задача) воплощается в веселом рисунке, приведенном в учебнике. В центре изображения два концерганта – мальчик, играющий на рояле, и котенок, сидящий за игрушечным роялем.

Подражание очевидно не только в действиях главных героев сюжета; во многом оно передает-

ся через детали изображения. Сходство выражается в атрибутах деятельности исполнителей: и мальчик, и котенок сидят на круглых концертных стульях; под ногами одинаковые подставки; на пюпитрах роялей – ноты; концертная рубашка котенка подобна той, что и у мальчика.

Обучающий текст, приведенный после рисунка, заключает следующее содержание: «Слово **имитация** означает «подражание». Имитировать – значит подражать кому-нибудь.

Музыкальная имитация – это повторение музыкального мотива в другом голосе. Повторение может быть точным или измененным.

Большую роль имитация играет в форме **фуги**» [1, с. 72].

По прочтении текста ребята на практике осваивают прием имитации, разучивая пьесу С. Ляховицкой «Дразнилка». Исполнение пьесы проводится в виде конкурса. Верхний голос учитель играет на фортепиано, нижний голос (имитацию) поет ученик. Победителем становится тот, кто сумеет до конца верно воспроизвести имитацию.

На этом же уроке ребята впервые знакомятся с фугой. Разумеется, на первом полифоническом занятии теоретическое объяснение ее особенностей не предполагается. Методическая цель здесь иная: сформировать представление о главном жанре полифонии именно с точки зрения имитационного развития. Вопрос учебника во многом заключает в себе разгадку жанровых особенностей фуги: «Слово «фуга» в переводе с латинского языка означает «бег, бегство». Послушай «Веселую фугу» В. Шаинского и ответь: о каком беге идет речь; кто от кого убегает?»

Во время прослушивания произведения ученики, безусловно, обратят внимание на веселый характер, подвижный темп, постоянные повторы начальной темы в разных голосах. Таким образом, задачу урока можно считать выполненной: школьники усваивают важнейший принцип полифонических произведений – принцип, основанный на приеме имитации.

На протяжении 3 и 4 классов учащиеся закрепляют материал через практическое разучивание канонов «Со вьюном я хожу» (русская народная песня), «Много песен мы споем» (венгерская народная песня), «Музыканты» (немецкая народная песня) и других.

В 5 классе – тема года «Музыка и другие виды искусства» – знание об имитации расширяется и обогащается за счет расширения проблемати-

ки. Так, тема «Живописность искусства» представляет один из ракурсов, направленный на установление межвидового сходства музыки и живописи. Общим знаменателем становятся пространственные характеристики, встречающиеся в природе и способные находить воплощение в произведениях изобразительного и музыкального искусства.

В качестве музыкального материала, достоверно передающего эффект музыкального пространства, приводится хор О. Лассо «Эхо». Одновременно это произведение представляет яркий образец стиля высокого Возрождения – стиля, как отмечается в Музыкальном словаре Гроува, воплощенного в благозвучной имитационной полифонии.

«Приходилось ли вам когда-нибудь слышать эхо? Вспомните, где его можно услышать? Наверное, прежде всего вы назовете лес или горы, где есть большое пространство, далеко разносящее звуки природы.

...Как и в природе, музыкальное эхо – это отдаленное повторение голоса. Оно звучит тише, приглушеннее: ведь это лишь отзвук живого голоса» [5, с. 126].

Ключевые слова в приведенном тексте учебника – *повторение, отзвук*. Именно они указывают на роль выразительных (технических) музыкальных средств – имитации и громкостной динамики, – приобретающих первостепенное значение в создании музыкального образа.

Как видим, в русле приведенной темы обращение к полифонии не выступает как самоцель, а предстает как средство воплощения художественного содержания. Наряду с этим происходит установление ассоциативных связей между явлениями природы и их художественным отражением. Наконец, осуществляется знакомство школьников с музыкальным искусством Возрождения. Такая комплексность и многогранность педагогических целей является характерной приметой многих тем курса «Музыка».

6 класс демонстрирует систематическое обращение к вопросам полифонии. Эти вопросы затрагивают круг образов полифонической музыки; касаются выявления отличительных особенностей полифонического стиля в сравнении с гомофонно-гармоническим; объяснения особенностей и выразительных возможностей форм и жанров полифонии – хоральной прелюдии, канона, фуги; освещения главных черт периода расцвета свободного полифонического стиля в период его расцвета – прежде всего в творчестве И.С. Баха.

Так, в разделе «Ритм» затрагивается аспект, связанный с влиянием содержания и характера музыкального произведения на его темп. Тезис о том, что музыке созерцательного, углубленного характера присущи, как правило, медленные темпы, подтверждается через обращение к органной хоральной прелюдии И.С. Баха фа минор «Я взываю к Тебе, Господи»¹.

«...Органная хоральная прелюдия И.С. Баха. Как должны они звучать?»

Прежде всего вспомним, что орган был первоначально церковным инструментом и с его звучанием связывались самые светлые и возвышенные образы. Точно так же и хорал возник как церковное песнопение.

Духовная музыка, просветленная, свободная от суеты мира, представляет собой царство *медленных и величественных темпов*, то спокойно-отрешенных, то исполненных затаенной горести, но всегда благомерно-сдержанных.

...Органная хоральная прелюдия И.С. Баха «Я взываю к Тебе, Господи» отличается особой, печальной красотой, свойственной многим произведениям композитора.

...Неторопливый темп в этой прелюдии предстает как выражение строгости и собранности, глубокой сосредоточенности музыкальной мысли» [6, с. 56–57].

В разделе «Полифония» систематизируется и обобщается знание, связанное с образной выразительностью, историей бытования жанров и приемов полифонической музыки. Содержание параграфа «Философия фуги», входящего в данный раздел, раскрывает интеллектуальный смысл главного полифонического жанра через объяснение разных способов тематической работы. Среди этих способов – изменение тональности, ритмическое увеличение или уменьшение, зеркальное отражение. Для более полноценного усвоения материала ребятам предлагается рассмотреть картину М. Чюрлениса «Фуга», представляющую яркий «зримый» образец этой сложной музыкальной формы.

Заключительное обращение к вопросам полифонии происходит в 7 классе в рамках раздела «Музыкальная драматургия» (параграф 30 «Развитие музыкальных тем в симфонической драматургии»). Музыкальным материалом занятия стала одна из вершин мировой симфонической музыки Симфония №41 В.А. Моцарта. Финал произведения, который по праву можно считать

самой сложной в драматургическом отношении частью, наряду с обычным тематическим развитием демонстрирует полифонические взаимодействия тематических элементов.

Метафорическое определение «Симфония с заключительной фугой» подтверждается рядом признаков. Среди них: активная имитационная работа в различных голосах; сближение фуги и сонатной формы с точки зрения интенсивности тонально-тематического развития, наконец, использование в коде многоголосного фугато, выполняющего роль высшей кульминационной точки произведения. Как отмечается в учебнике, «реприза финала не просто углубляет звучание тем; она подвергается таким изменениям и такому нарастанию событий, что становится одним из центров в драматургии финала. И дело вовсе не в масштабах – размеры репризы не столь велики, а в нагнетании многоуровневого развития. Знакомые темы, как многоголосный хор, начинают звучать в одно-временности, во все новых переплетениях, достигая такой концентрации жизненной энергии, на какую, кажется, не способна даже музыка. Однако Моцарту это удается... притом удается с такой легкостью, такой естественностью, что воплощенное в музыке чувство жизненной силы начинает казаться нашим органичным состоянием» [7, с. 151].

Итак, обращение к полифонии на завершающем этапе курса «Музыка» открывает для школьников еще один ракурс – историко-стилевой. По определению В. Фраенкова, он связан с воплощением «гомофонно-полифонических смешанных форм», широко используемых в творчестве композиторов-венских классиков.

Подведем итоги. В настоящей статье мы отобрали основные содержательные и методические подходы, связанные с процессом освоения полифонии в школе. Они напрямую отражают положения обязательного минимума содержания Государственного стандарта по музыке, реализуют принцип динамичного освоения материала по пути все более полного, всестороннего и целостного его охвата. Последний принцип осуществляется в опоре на методы постепенности и последовательности («шаг за шагом»), «развития по спирали» (многократные повторения тем на разных этапах, в разных классах на более обогащенном смысловом уровне). Именно он стал основой тематической концепции программы и УМК «Музыка», разработанной коллективом ученых под научным руководством автора этих строк.

Таким образом, учащиеся овладевают системными знаниями и умениями в одной из сложных и обширных областей музыки – полифонии.

Примечание

¹ Отнесение органной хоральной прелюдии фа минор И.С. Баха к области полифонических произведений возможно на основании классификационных признаков, приведенных в статье Т. Кюрегян «Хоральная обработка». В соответствии с одним из них, обработкой полифонического склада можно считать произведение, в котором «сопровождающие голоса обычно бывают связаны с хоралом, реже не зависят от него. Они свободно контрапунктируют хоралу и друг другу...» [2, с. 50]. Именно свободное контрапунктирование трех самостоятельных голосов в их тесном взаимодействии является характерной чертой прелюдии фа минор.

Библиографический список

1. Алеев В.В. Музыка. 3 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / В.В. Алеев, Т.Н. Кичак. 4-е

изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2009. – 112 с.

2. Кюрегян Т. Хоральная обработка // Музыкальная энциклопедия / Гл. ред. Ю.В. Келдыш. Т. 6. – М.: Сов. энциклопедия, 1982. – С. 50.

3. Музыкальный словарь Гроува / Пер. с англ. – М.: Практика, 2001. – 1095 с.

4. Музыка. 1–4 кл., 5–8 кл.: программы для общеобразовательных учреждений / В.В. Алеев, Т.И. Науменко, Т.Н. Кичак. 6-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2008. – 96 с.

5. Науменко Т.И. Музыка. 5 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / Т.И. Науменко, В.В. Алеев. 10-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2009. – 192 с.

6. Науменко Т.И. Музыка. 6 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / Т.И. Науменко, В.В. Алеев. 9-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2009. – 160 с.

7. Науменко Т.И. Музыка. 7 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / Т.И. Науменко, В.В. Алеев. 8-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2009. – 160 с.

8. Сборник нормативных документов. Искусство / Сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. 2-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2006. – 64 с.

А.К. Павлов

ПОСТРОЕНИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФИЛЬНЫМ ОБУЧЕНИЕМ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются особенности создания системы управления профильным обучением в общеобразовательной школе; актуализируется задача формирования культуры управления жизнедеятельностью образовательного учреждения в условиях профильного обучения; характеризуются педагогические условия управления профильным обучением с позиции системного подхода.

Ключевые слова: системный подход, профильная школа, профильное обучение, управление профильной школой, управление профильным обучением, педагогические условия.

В данной статье представлены теоретические и практические основания создания системы управления профильным обучением в общеобразовательной школе.

Система профильного обучения включает в себя следующие элементы: выпускники 9-х классов основной школы, учителя, оборудование, программно-методическое обеспечение, нормативно-правовая база, внутренняя и внешняя информация о требованиях к созданию системы профильного обучения и его состояния в школе, организационные, мотивационные, финансовые ресурсы, необходимые для ведения данной системы, а также время, распределяемое на процессы её введения, поддержание функционирования и дальнейшее развитие.

При создании системы профильного обучения основные требования, важные для её эффективного функционирования, задаются внешней средой. К этим требованиям относятся: результаты образования, исходящие от государства, родителей, учащихся, системы среднего специального и высшего профессионального образования, производства, и требования, исходящие от сети учреждений, в которые интегрирована школа.

Требования, предъявляемые внешней средой к профильной школе, в определённых ситуациях будут достаточно высокими и жёсткими, что объясняется наличием конкуренции между школами со сходными профилями и непрерывным развитием требований высшей школы. Эти требования к выходу системы будут служить суще-

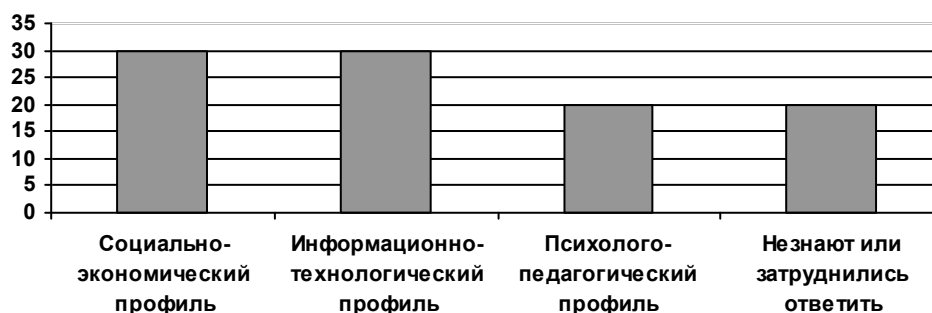


Рис. 1. Предпочтения учащихся основной школы в 2007–2008 учебном году

ственными ограничениями при выборе школой миссии и дальнейшей стратегии развития, а также формировании основного входа в систему. Отсюда следует, что в профильной школе будет актуальна маркетинговая деятельность, цель которой состоит в выявлении потребностей учащихся в профильном обучении и комплектовании профильных классов [1, с. 9].

В настоящее время наработаны следующие формы и методы поиска и привлечения учащихся в профильную школу: анкетирование, рейтинговые состязания, предметные олимпиады, интеллектуальные марафоны, тестирование, конкурсы, портфолио и т.д. Все перечисленные формы обладают высоким мотивационным потенциалом. Однако, помимо них, для привлечения школьников нужно использовать и такие мероприятия, через которые ребёнок и его родители не только получают информацию о профильной школе, но и устанавливают личные контакты со своими будущими учителями и одноклассниками. Это дни «открытых дверей», презентации школьных образовательных программ, программ элективных курсов, школьные выставки-ярмарки. Практика показывает, что больше преобладают методы, предполагающие непосредственное общение с теми людьми, с которыми в дальнейшем предстоит совместно учиться или работать. Однако при определённых условиях (например, отдалённость мест проживания учащихся от школы), не менее эффективными могут быть различные рекламы профильной школы через СМИ, создание собственных Интернет-сайтов, разнообразную печатную продукцию, информирующую и одновременно мотивирующую на обучение именно в этой профильной школе.

Проблема набора учащихся и комплектования профильных классов решается за счёт расширения той территории, на которой школа орга-

низует свою деятельность. Чем острее конкуренция профильных школ между собой и чем менее востребован предлагаемый профиль, тем шире должна быть территория, на которой школа проводит свои рекламные акции.

Важной является также задача комплектования профильных классов. Необходимо, чтобы в школу были зачислены те учащиеся, которые, с одной стороны, показали наивысшую из всех детей, принявших участие в конкурсе, степень готовности к обучению, а с другой – те, которым сама школа может гарантировать качественную подготовку по избранному профилю. Для этого с помощью анкетирования, собеседования и данных портфолио необходимо выявлять ожидания и намерения школьников, их личные планы в отношении дальнейшего способа получения образования. Качество набора зависит от проведения процедуры оценивания учащихся при зачислении и используемых в ней методов. Оценивание школьников должно носить объективный характер. Нужно, чтобы результаты учебной деятельности ребёнка были рассмотрены многосторонне. При этом наиболее внимательно должны быть проанализированы и оценены те качества, которые важны для успешности обучения по избираемому профилю. Объективность и справедливость оценки достигается распределением функций обучения и оценивания между разными людьми. Многосторонность и объективность оценивания обеспечиваются также через привлечение компетентных экспертов, например, преподавателей вузов, учителей других школ и т.п. [1, с. 10].

В результате диагностики и мониторинга, проведенных среди выпускников основной школы МОУ «СОШ № 48» г. Петрозаводска Республики Карелия, предпочтения учащихся в 2007/2008 учебном году выглядели следующим образом (см. рис. 1).

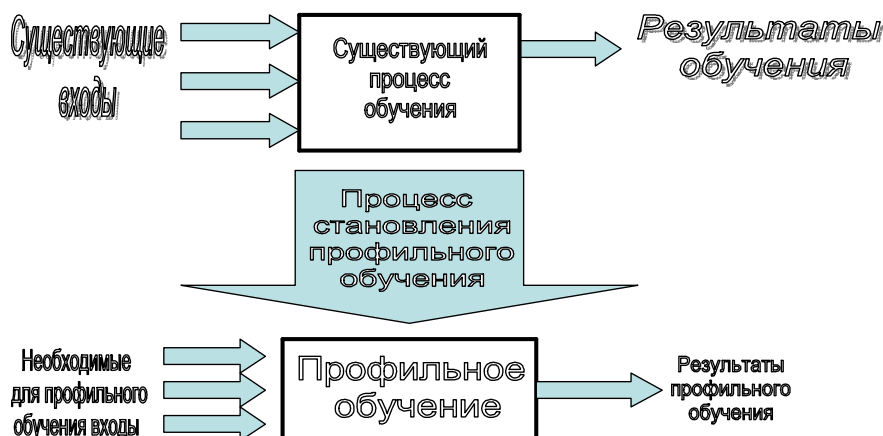


Рис. 2. Переход от существующей системы обучения к системе профильного обучения

Необходимо, чтобы планирование набора в профильные классы должно осуществляться не только на ближайший учебный год, но и на перспективу. Это будет способствовать стабильности функционирования профильной школы и её дальнейшему развитию. Так, например, уменьшение конкурса должно служить для школы сигналом к изменению плана набора, а может быть и миссии школы.

Таким образом, для эффективного функционирования системы профильного обучения, достижения качественно новых результатов необходимо изменить:

- состав учащихся, обеспечив набор тех школьников, которые наиболее подготовлены к обучению по предлагаемым профилям;

- входы или ресурсы, создав те, которые необходимы для становления, функционирования и последующего развития системы профильного обучения (рис. 2).

Управление профильной школой призвано обеспечивать её движение в направлении к максимально возможному уровню развития. Необходимо определить, при каких условиях управление профильной школой будет эффективным. При этом нет и не может быть создано одной единственной эффективной при всех условиях деятельности системы управления. При её создании нужно учитывать особенности социальной организации. Так, чтобы создать систему управления профильной школой, нужно учесть, како-

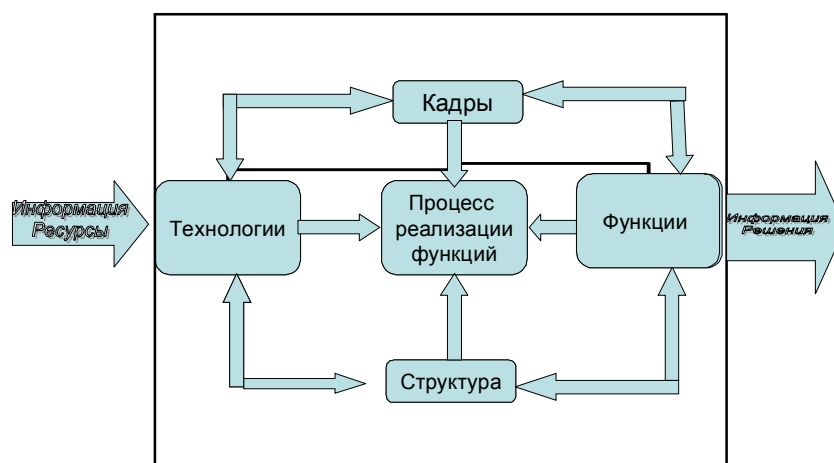


Рис. 3. Модель системы управления профильным обучением

ва миссия школы, её прежняя управленческая система, размер учреждения, зрелость педагогического коллектива, сложившийся стиль управления и организационная культура.

Исходя из понимания системы управления как совокупности принципов, методов, средств, форм и процессов управления [3, с. 18], основными составляющими всякой системы управления, в том числе и управления образовательной системой, являются (см. рис. 3): входы (информация и ресурсы); функции управления; структура управления; управленческие технологии; кадры; процесс реализации функций; результаты (решения, принимаемые в рамках системы управления).

Таким образом, система управления профильным обучением – это совокупность различных по своей природе и свойствам компонентов, связанных между собой так, что оптимально осуществляется процесс реализации функций управления, обеспечивается целенаправленность и организованность деятельности системы профильного обучения.

Под функцией в управлении понимается та роль, которую выполняет управленческая система по отношению к управляемому объекту, в данном случае – к системе профильного обучения. Это совокупность специализированных действий, в результате которых субъект управления создаёт условия для достижения целей системы профильного обучения. Для этого «функция управления должна иметь чёткое содержание, разработанный процесс её осуществления и определённую структуру, в рамках которой завершается её организационное обособление» [2, с. 192].

Функции или управленческие действия различаются между собой по содержанию и результатам и делятся на две большие группы: управление поддержанием стабильного функционирования системы и управление её развитием. Реализация функций первой группы обеспечивает использование имеющегося потенциала системы, а второй группы – наращивание этого потенциала и повышение эффективности его использования.

Анализ литературы [1; 2; 3] позволяет выделить следующие функции управления: анализ, прогнозирование, планирование, организация, распорядительство, руководство, мотивация, контроль, отчёт, регулирование, оценка, принятие решений, подбор персонала, представительство, ведение переговоров, заключение договоров. Разнообразие выделяемых функций обусловле-

но тем, что в зависимости от особенностей управляемых объектов по отношению к ним могут выполняться разные управленческие действия. Кроме того, реализация сложных функций (планирование, организация, координация, контроль, руководство) осуществляются посредством выполнения многих действий, которые также являются функциями. Например, планирование развития образовательного учреждения требует анализа, прогнозирования, оценки, принятия решений. Функция контроля может включать функции отчёта, оценки, принятия решений. Состав функций управления определяется условиями, которые необходимо создавать для эффективного протекания управляемых процессов. При этом каждая конкретная функция управления – это определённый вид управленческого действия, ориентированного на подготовку и принятие решений в отношении управляемого объекта.

Основными видами управленческих действий в профильной школе являются планирование, организация, руководство и контроль. В совокупности они образуют полный управленческий цикл от постановки целей до их достижения и поэтому являются необходимыми и достаточными, представляя при этом сложные действия, имеющие свою структуру и включающие в неё другие действия как компоненты.

Планирование должно включать действия анализа, прогнозирования, целеполагания, оценки эффективности. На уровне управления профильной школой в рамках реализации функции планирования должны осуществляться: анализ внешних факторов (социально-экономических, правовых и т.д.), оказывающих влияние на развитие школы; анализ программно-методического, кадрового, финансового, материально-технического обеспечения и т.д.; качества образования; качества управления; анализ и прогнозирование изменений в качестве образования, кадровом потенциале, средствах обучения и воспитания, в материально-техническом и финансовом обеспечении, контингенте обучаемых; анализ соответствия результатов деятельности школы потребностям населения; разработка стратегии и основных направлений развития школы: определение целей на долгосрочную и краткосрочную перспективу; установление конкретных сроков их реализации; утверждение планов и смет.

Организация деятельности профильной школы – это функция, содержанием которой является

распределение функционала между исполнителями и их группами и поддержание созданной структуры. В ходе выполнения функции организации обеспечивается регламентация деятельности структурных подразделений и должностных лиц: вырабатываются положения об органах управления, должностные инструкции, нормативы, методики, технологические карты управления.

Руководство деятельностью профильной школы – функция, в процессе которой ставятся цели перед исполнителями, создаются условия, побуждающие исполнителей прикладывать усилия для достижения целей, осуществляется подбор, расстановка и оценка кадров, создаются условия для их профессионального роста.

Контроль за деятельностью профильной школы – это функция, призванная давать информацию о действительном состоянии дел по выполнению принятых решений. Процедура контроля состоит из установки стандартов, измерения фактически достигнутых результатов и проведения корректировок в том случае, если достигнутые результаты существенно отличаются от установленных стандартов. Стандарты – это конкретные цели, которые вырабатываются в процессе планирования и определяются стратегией организации.

Для каждой из перечисленных функций должны быть подобраны или разработаны методы реализации, позволяющие получить результаты выполнения этих функций в соответствии с предъявляемыми в системе требованиями.

Люди, действующие в качестве субъектов управления, – это весь коллектив образовательного учреждения. Наш подход к управлению введением, реализацией и развитием профильного обучения предполагает, что используемые формы

и методы организации решения управленческих задач должны быть такими, чтобы как можно большее число педагогов было вовлечено в управление, особенно в выявление проблем, анализ их причин, поиск способов решения, выбор новшеств, планирование их внедрения, реализацию инновационных проектов.

Качество управления профильной школой определяется качеством реализации системой управления её функций, как целого, что, в свою очередь, зависит от работы рассмотренных выше элементов системы управления.

Под нашим руководством проводится опытно-экспериментальная работа по изучению построения, реализации и развития системы управления профильным обучением в общеобразовательных школах (№6, 7, 11, 20, 38, 45), школах-гимназиях (№17, 30, 37), школах-лицеях (№1, 40, Университетский лицей, Державинский лицей) города Петрозаводска и МОУ «СОШ №1» города Беломорска Республики Карелия, результаты которой будут изложены в последующих публикациях.

Библиографический список

1. *Афанасьева Т.П., Немова Н.В.* Профильное обучение: педагогическая система и управление. Книга 2. Управление профильным обучением старшекласников / Под ред. Н.В. Немовой. – М.: АПК и ПРО, 2004. – 84 с.
2. *Виханский О.С., Наумов А.И.* Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс. – М.: Просвещение, 1995. – 356 с.
3. *Гительман Л.Д.* Преобразующий менеджмент: Лидерам реорганизации и консультантам по управлению. Учебное пособие. – М.: Дело, 199. – 274 с.

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К ПРОЯВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

В статье обозначена проблема интеграции знаний в средней школе, рассматривается влияние интегрированного обучения на повышение познавательного интереса учащихся, формирование целостной научной картины мира, проявление профессионально значимых компетенций школьников.

Ключевые слова: профессионально значимые компетенции учащихся, интеграция знаний, интегрированный урок, принципы интегрированного обучения.

Динамизм и нестабильность современной жизни побуждают педагогические коллективы к поиску инновационных форм учебной и воспитательной работы. Меняются цели обучения: ученик не только получает и накапливает знания, но и учится их применять в жизни. Урок становится формой подготовки ученика к профессиональному проявлению, формирует жизненно важные компетенции учащегося.

Одним из направлений совершенствования учебного процесса в современной школе является интегрированное обучение. Интеграция знаний по различным школьным предметам может рассматриваться как средство повышения познавательного интереса учащихся и формирования их жизненно важных компетенций.

Использование интегрированного подхода в обучении продиктовано новыми социальными запросами, предъявляемыми к школе, и обусловлена изменениями в сфере науки и производства. Учебные дисциплины, повторяя путь развития наук, находятся сейчас на стадии максимальной дифференциации и специализации. При этом каждый преподаватель, стремясь углубить изучение своего предмета, все более и более погружает учеников в него.

В мире современной науки давно уже развиваются синтетические и пограничные отрасли (биофизика, физхимия и др.). Именно на стыках основных наук можно ожидать наиболее важных и фундаментальных открытий. Общая тенденция развития науки – глобализация, объединение, решение общемировых и общечеловеческих проблем. В связи с этим в современной науке значительное развитие получили междисциплинарные и комплексные исследования, объединяющие представителей порой весьма далеких друг от друга научных дисциплин.

Нам представляется, что в школьном обучении должны появиться интегрированные уроки,

где школьники будут говорить о глобальных проблемах, не разделяя науку на отрасли. При этом будут синтезироваться знания сразу по нескольким учебным предметам. Э. Ильенков писал: «Очевидно, процесс усвоения знаний надо организовать так, как организует его жизнь – лучший учитель. А именно... тренировать не столько память, сколько способность решать задачи, требующие самостоятельного суждения. Решение задач – вовсе не привилегия математики. Все человеческое познание есть не что иное, как постоянная постановка и разрешение новых и новых вопросов, проблем» [1]. Показателем действительных знаний является не только умение воспроизвести то или иное положение, но и способность применить его для решения познавательной задачи.

Образовательная интеграция рассматривается нами как процесс формирования умений использовать полученные на одних уроках знания применительно к другим учебным дисциплинам. Интеграция знаний в общеобразовательных учреждениях – это закономерный этап развития системы образования в любой стране мира, процесс, в котором участвуют все цивилизованные страны мира. Интегрированное обучение начало приобретать признаки устойчивой тенденции в России в начале 90-х годов. Эта страна, имеющая великое научное прошлое и настоящее, не может не признавать значения интеграции знаний для развития отечественной науки и техники.

Кроме того, обществу необходим разносторонне развитый человек, в котором гармонично сочетаются эмоциональное и рациональное начала. Так, например, В. Ушаков считает: «Не нужно готовить узких специалистов. Нужно, чтобы люди ориентировались в пространстве современной культуры, в ее проблематике... однобокость специализации чревата для человека очень серьезными последствиями» [1]. Выпускник школы – это уже не сборник знаний по разным предме-

там, не представляющий себе их ценность, т.к. не знает им применения. На современном этапе жизни школа должна не только сообщать сведения из разных областей науки, но и учить ими пользоваться, а также формировать у учащихся умения добывать знания самим, делать выводы, заключения, отсеивать, но не забывать ненужную на данном этапе информацию.

Поэтому необходимо выявить необходимость проведения интегрированных уроков для формирования разносторонне развитого ученика школы, повышения его познавательного интереса и умения использовать полученные на уроках знания на практике. В конечном смысле, мы считаем, сила интеграции знаний состоит в том, что она позволяет «раздвинуть стены школьных стен и классных комнат» [9].

Современная образовательная деятельность направлена на повышение общекультурного уровня выпускника. На наш взгляд, центральным моментом педагогического взаимодействия является развитие возможностей ученика, формирование профессионально значимых компетенций, подготовка к будущей жизнедеятельности. Но в современной педагогической теории и практике наблюдается расхождение во взглядах на решение этих проблем. В первую очередь, далеко не все учителя ставят формирование умения ребенка находить выход в жизненных ситуациях на первое место, более значимым они считают наличие знаний по своему предмету, а не умение ими пользоваться. Хотя часто можно наблюдать, как учащиеся, хорошо знающие предмет, вдруг теряются, если свои знания нужно применить на практике. И наоборот, ученик преображается, если ему предлагают решить какую-то практическую задачу, с которой на узкоспециальном предмете он наверняка не справился бы, но, имея возможность рассмотреть ее как пример из практики, легко находит выход из создавшейся ситуации.

Во-вторых, не существует однозначного мнения по поводу профессиональной значимости для старшеклассника того или иного знания или умения. Одним из способов решения этого вопроса и возможности придти к единому или непротиворечивому взгляду должно стать интегрированное обучение. Интегрированное обучение значительно обновляет содержание образования и направлено на решение основных задач российского образования – повышение его доступности, качества и эффективности; кроме того, для

ученика – это возможность по-новому посмотреть на свои способности и оценить себя в процессе интегрированного урока.

Интегрированный урок (бинарный, совмещенный) – особый тип урока, на котором изучается взаимосвязанный материал двух или нескольких предметов; такие уроки целесообразно проводить в тех случаях, когда знание материала одних предметов необходимо для понимания сущности процесса, явления или при изучении другого предмета. Интеграция в нашем понимании рассматривается не только с точки зрения взаимосвязей знаний по предметам, но и как интегрирование технологий, методов и форм обучения. Педагогическая деятельность – это сплав нормы и творчества, науки и искусства. Поэтому важно интегрировать, правильно сочетать то разнообразие приемов учебной деятельности, которое существует. От этого будет зависеть успех, а значит, и результат обучения. Бренда Дик, инструктор по интеграции технологий из колледжа в Калгари, Канада, отмечает: «Многие школьные учителя смотрят на инновационные технологии как на добавление к уже перегруженным программам и не находят для них времени. Они не могут представить себе, что технологии могут быть транспортёром, который может легче и эффективнее доставлять их ученикам те учебные программы, которым они учат» [9]. Таким образом, в профессиональной деятельности учителя всегда есть простор для поиска, педагогического творчества и уже не на уровне традиционной методики, а на уровне интеграции знаний по предметам и технологий обучения.

Переход на новое содержание обучения математике поставил перед методической наукой ряд принципиально новых проблем, решение которых должно проводиться на нетрадиционной предметной основе. Использование вычислительной техники в школах, повышающийся уровень «компьютерной образованности» и заинтересованности учителей других профилей обучения дает возможность широко внедрять интеграцию информатики со всеми предметами без исключения. Единение учебных предметов на уровне интеграции должно привести к созданию новых целостностей.

С точки зрения профессиональной деятельности учителя интеграция знаний по предметам и технологий обучения может привести к:

– рождению новых предметов или курсов;

- созданию новых спецкурсов, обновляющих содержание внутри одного или нескольких смежных предметов;

- рождению циклов (блоков) уроков, соединяющих материал одного или ряда предметов с сохранением их независимого существования;

- разовая интеграция уроков разного уровня и характера [2].

Вопросы интеграции знаний рассмотрены в работах А.М. Пышкало, В.А. Гусева, К.И. Нешкова, Ю.К. Бабанского, Е.С. Полат, Ш. Амонашвили, Н.Я. Виленкина, А.Г. Мордковича, А.И. Азевича, Т.С. Поляковой, П.М. Эрдниева.

При интеграции предметов принимаются во внимание такие положения теории обучения как:

- интеграция – это способ обучения, направленный на повышение усвояемости изучаемого материала, на обозначение путей достижения поставленных целей, на применение полученных знаний;

- цель интеграции заключается в определении механизма согласования действий субъектов учебного процесса, содержания и сроков их деятельности, обеспечивающих реализацию образовательных задач;

- задачи интегрирования заключаются в обозначении направлений деятельности субъектов образовательного процесса на основе изучения их потенциала; в определении желаемых результатов работы, в выделении ресурсов, обеспечивающих достижение поставленных целей, в разработке критериев и показателей оценки результатов;

- исключение противоречий и дублирования при изучении одних и тех же понятий.

Современное общество ставит человека перед необходимостью находить и принимать решения в различных ситуациях, на практике применять полученные в школе знания и умения. Качество знаний определяется тем, что умеет с ними делать обучаемый. В связи с этим интегрированный урок преследует следующие цели:

1. Изучение предметов на высоком уровне системности знаний. На уроках по различным учебным предметам школьники получают многокомпонентные знания об объекте. Взаимодействие этих знаний позволяет ученикам находить единичное и общее, анализировать и синтезировать, вырабатывать конкретность и абстрактность мышления и тем самым обеспечивает создание у учащихся сознательного представления об изучаемом объекте (А.К. Артемов, В.И. Крупич,

А.В. Хуторской). Назначение интегрированного обучения состоит в формировании у учащихся научной картины мира, представляющей «не просто сумму или набор отдельных знаний, а результат их взаимосогласования и организации в новую целостность, т.е. в систему» [8, с. 187].

2. Развитие сотрудничества педагогов. Составляя план интегрированного урока, учитель должен определить вертикальные связи предмета – в каких классах рассматривается изучаемый материал и на кого направлены дидактические действия, а также горизонтальные связи – с кем будешь сотрудничать, выполняя часть поставленной задачи сугубо по собственному функционалу или по другим предметам.

3. Формирование у учащихся убеждения в связанности предметов, в целостности мира, и, как следствие, навыков интегрированного подхода к изучению явлений природы и общества. Интегрированные уроки способствуют упорядочению ранее полученных учащимися знаний, умений, навыков, т.к. школьники нередко, обладая достаточно глубокими знаниями учебных дисциплин, не могут определить логическую и содержательную связь между ними и тем самым формировать их целостную систему. Выход за рамки одного предмета требует от учащихся умения мыслить целостно, анализировать и синтезировать понятия.

4. Стимулирование умения приобретать знания из различных источников. Интегрированный урок – не столько проверка багажа знаний, сколько оттачивание способностей старшеклассника мыслить, творить.

5. Формирование у учащихся умения применять полученные знания на практике. Интегрированная форма уроков позволяет проверить комплексно знания учащихся в нестандартных ситуациях и объективно их оценить. Во время таких уроков учащимся представляется возможность самим найти выход из возникающих учебных затруднений.

6. Создание условий для развития профессионально значимых компетенций учащихся на основе межпредметных связей. Совершенствование учебного процесса с целью формирования у старшеклассников профессионально значимых компетенций должно осуществляться с учетом индивидуальных особенностей, обусловленных социально-психологическим типом личности учащегося, выбором дальнейшего жизненного пути. Учет профессиональных компетенций и интере-

сов ученика позволяет дифференцировать процесс формирования отношения к получаемым знаниям, оказывать влияние на этот процесс.

7. Активизация учебного процесса и установление наглядных междисциплинарных связей. На успешность обучения старшеклассников влияет не только содержание предлагаемого материала, но и также форма подачи, которая способна вызвать заинтересованность подростков и их познавательную активность.

Интеграция учебных предметов в старших классах средней школы имеет существенные отличия от интеграции в среднем и младшем звене. Это уже не игра, направленная на повышение познавательного интереса ученика, на улучшение оценки и настроения. Интегрированное обучение в старших классах должно быть направлено на решение глобальных проблем, рассмотрение личностно значимых для учащегося вопросов и задач, развитие оригинального и активного мышления. Ученик на таких уроках учится мыслить системно, рассматривать вопросы с разных сторон. И если в 5–6 классах интегрированный урок – это демонстрация единства, равноправия и взаимопроникновения наук, то в старших классах на интегрированном уроке лишь один предмет доминирует и предлагает свои задачи и проблемы для рассмотрения, а другие являются средством для их решения.

Знать факты, учиться анализировать, уметь делать выводы – это научные принципы изучения теории. Этому способствуют проблемные занятия, атмосфера дискуссии, спора, столкновения мнений. Умение анализировать, вести полемику шлифует ум, свидетельствует о развитости мышления, умственной культуре.

Мобилизуя теоретические знания, дети включаются в экспериментальную, поисковую деятельность, формируют научные взгляды, целостное мировоззрение. Учитель должен понимать, что заставить кого-то самостоятельно мыслить невозможно. Классическая педагогика прошлого утверждала – «Смертельный грех учителя – быть скучным». Мы перефразируем классика: сделать урок скучным – совершить кощунство. Вот почему цель учителя – активный педагогический поиск. А сам он – драматург, режиссер и актер 45-минутного спектакля, воздействующего не только на мысли ребят, но и на их чувства. Снижение уровня знаний учащихся в большей степени объясняется качеством проводимых уроков:

шаблоном, однообразием, формализмом, скукой. Именно в творчестве человек утверждает себя, формирует чувство ответственности, собственной значимости.

Интегрированный урок – это не только единение учебных предметов, но и мозаика форм, методов и приемов работы на уроке, в ходе чего оттачивается ум школьника, ярче проявляются способности, пополняются кладовые памяти; такие уроки превращают учеников в ораторов, виртуозных полемистов (Л.М. Наумова, С.Г. Манвелов, В.С. Безрукова).

Интегрированное обучение подразумевает проведение бинарных уроков и уроков с использованием межпредметных связей (В.М. Монахов и др.). На таких уроках создается больше возможностей для решения познавательных задач, высказывания предложений реализации творческого потенциала, обсуждения глобальных проблем науки и человечества. Эти уроки – скорее импровизация, игра на сообразительность, выдумку, логическое мышление. Учитель не навязывает выводов, хотя все время зовет к размышлению. Сам урок предполагает усвоение большого круга вопросов. А эффективность урока зависит от того, насколько творчески подойдет к его содержанию учитель, какие задачи он подготовит своим ученикам. По мнению канадских ученых и педагогов «интеграция знаний особенно эффективна, чтобы облегчить развитие навыков критического мышления учащихся. Она позволяет продвигать учащихся от использования имеющейся информации к созданию новой информации; облегчает инновационное мышление учащихся. Вот почему использование интеграции особенно плодотворно в классах, готовящих учащихся к тестам повышенной трудности (AP тестам), в которых учителя обучают своих учеников по программам, выходящим за обычные рамки» [9].

При создании интегрированных уроков педагоги сталкиваются с многообразием форм, методов, приемов и видов обучения: проблемные ситуации, развивающее и личностно-ориентированное обучение, системный и компетентностный подход. При этом должны учитываться основные дедуктивные принципы: гуманизм; демократичность; научность и аналитичность; системный подход; перспективность, направленность на конечный результат; преемственность материала; конкретность; реальность; динамичность; принцип главного звена.

Рассмотрим некоторые из принципов интегрированного обучения.

1. Принцип практической направленности знаний формирует профессионально значимые компетенции учеников.

2. Принцип научности способствует развитию у учащихся познавательной активности, мышления, творчества.

3. Принцип органического единства элементов позволяет учащимся рассматривать предмет одновременно и как единое целое, и с разных точек зрения.

4. Принцип преемственности знаний дает возможность учащимся использовать ранее полученные знания при изучении новых понятий на уроках различных дисциплин.

5. Принцип доступности дает возможность учащимся реализоваться во время урока, проявить себя в разных ролях, наиболее полно показывая свои знания и умения.

6. Принцип необходимости объясняет сущность процесса обучения как процесса формирования профессионально значимых компетенций старшеклассников.

Мы считаем, что интегрированные уроки способствуют формированию профессионально значимых компетенций старшеклассника. Именно установление конструктивного диалога учителя и ученика позволяет старшекласснику использовать опыт и знания, полученные от общения с педагогом, не как массу фактов, которые он запомнил. Профессионально значимые компетенции старшеклассника будут проявляться в его умении рассуждать, критически мыслить, применять знания на практике, ошибаться, исправлять свои ошибки и находить верные решения. При этом важно соблюдать следующие условия:

– учитель на уроке – это творческий лидер, понимающий потребности учащихся и способный им соответствовать;

– стержень урока – это свободное творческое проявление подростка в интересующей его области знаний, организуемое специальными заданиями учителя.

Библиографический список

1. Наш молодой современник: Диалоги и размышления / И.В. Бестужев-Лада, Н.М. Блинов, В.А. Житенев и др. – М.: Политиздат, 1988. – 270 с. – (Личность. Мораль. Воспитание).

2. Актуальные проблемы совершенствования непрерывного образования: традиции и современность. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Ч. 1. – Пенза, 2001.

3. Шаталов В.Ф. Точка опоры. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

4. Четкарев В.К. Уроки творчества. – М.: Знание, 1982. – 96 с.

5. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2005. – 720 с.

6. Сохранов В.В., Лупанова Н.А., Шишурин В.Н. Технологии обобщения положительного профессионально-педагогического опыта (на примере муниципального образовательного учреждения): Учебное пособие / Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого / Под ред. И.Л. Федотенко. – Тула, 2005. – 110 с.

7. Преемственность в обучении математике. Пособие для учителей. Сборник статей / Сост. А.М. Пышкало. – М.: Просвещение, 1978. – 239 с.

8. Кохановский В.П., Золотухина Е.В., Лешкевич Т.Г., Фатхи Т.Б. Философия для аспирантов: Учебное пособие. 2-е изд. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 448 с. (Серия «Высшее образование»).

9. Education World. – 2005. – Февр.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РИСКИ КАК ХАРАКТЕРНАЯ ЧЕРТА СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ

Автор анализирует отечественный опыт в решении проблемы социализации выпускников средней школы и выдвигает собственную гипотезу о причинах неудачных попыток самореализации школьников в современном российском обществе.

Ключевые слова: профориентация выпускников, социальная философия, социализация.

Современное российское общество, как известно, находится в сложной стадии своего формирования; о кризисах и негативных явлениях, противоречиях этой стадии написано и сказано уже достаточно много и на всех уровнях. Нами сделана попытка небольшого анализа имеющихся подходов в отечественном образовании по преодолению кризисных явлений в социализации выпускников школ. В современной России положение с этим, как известно, весьма сложное, об этом написано и сказано довольно много, например в [5, с. 30–82; 6, с. 21–22]. В этих условиях необходимость успешной социализации школьной молодёжи принимает значение фактора выживания нации и государства. Ситуация усугубляется тем, что в российском образовании на сегодняшний день так и не сложилось определённой единой концепции деятельности, направленной на обеспечение условий социализации выпускников средней школы в дальнейшей жизни. Есть только отдельные направления подобной деятельности, реализованные в рамках тех или иных образовательных технологий, но единая система обеспечения успешной социализации молодёжи не сформировалась и до настоящего времени. Наиболее известна и масштабна среди прочих на современном этапе «Концепция профильного образования на старших ступенях школьного обучения» [6], согласно которой профильное обучение должно быть, как известно, повсеместно реализовано к 2010 году. Есть также структуры психологической помощи, но они сосредоточены в основном в секторе социальной педагогики и действуют довольно обособленно, в основном среди групп социально проблемных подростков и молодёжи в соответствующих социальных учреждениях. В итоге деятельность государственных, педагогических и общественных формирований по вопросам обеспечения успешности социализации школьной молодёжи в дальнейшей жизни оказы-

вается разобщённой, и, как следствие, недостаточно эффективной. Можно однозначно приветствовать профилизацию образования, предпрофильную подготовку [6], проведение духовно-просветительской деятельности (программа «Русская школа» и т.п. [8, с. 267–268]), но представляется довольно спорной полезность целенаправленной подготовки старшеклассников в рамках средней школы к ведению, скажем, самостоятельной предпринимательской деятельности. Проанализируем, например, одно из характерных исследований на эту тему, например, исследование О.В. Егоршиной [3]. Спорный и противоречивый момент здесь состоит в том, что согласно содержанию традиционного образования, для успешной социализации человека в обществе необходимы глубокие познания в основах естественных и общественных наук, преподаваемых в школе. Преподавание же знаний, посвящённых идее целенаправленной ориентации школьников в малое предпринимательство, параллельно с традиционным образованием, может ввести школьников в заблуждение и спровоцировать у них неадекватную переоценку своих возможностей. Согласно [3, с. 28], для успешности занятий предпринимательской деятельностью необходимо воспитать такие качества личности школьника, как «...самостоятельность, инициатива, ответственность, риск, активный поиск, динамичность, мобильность...», в рамках программы средней школы, посредством специально разработанного курса [3, с. 64, схема 1.4.2]. Аналогичные тезисы были озвучены и в ходе т.н. «Сахалинского эксперимента» (авт. В.П. Максимов и Е.П. Душнева, проект РГНФ «Региональная система внеклассного предпринимательского образования школьников», № 05-06-06230а) [23]. С точки зрения социальной безопасности, готовить школьников к подобному риску, даже и в предпринимательской деятельности, без глубокой философской, юридической и социологической про-

работки недопустимо, особенно в сфере долгосрочных финансовых и юридических обязательств (кстати, на завершающем этапе школьного обучения перед школьниками стоят несколько иные задачи). Примечательно и то, что в последнее время такая же проблема обозначена в совсем новых изданиях, освещающих ход развития рыночной экономики в современной России, например в [17]; предисловие, кстати, для этой книги писал один из видных постсоветских экономистов Е. Ясин, и отзыв его об этой книге весьма высок. Мы также полностью солидарны с мнением Н.А. Касицыной: «...*Ни при каких обстоятельствах педагог не должен переходить ту грань, за которой он, увлекаясь сам, и увлекая ученика в небезопасный путь обретения права на свободу, не сможет гарантировать ему безопасность. Провоцировать ученика быть свободным, не снабдив его необходимыми «средствами безопасности» – это равносильно тому, как если бы опытный альпинист увлёк юношу рассказами о красоте гор, провоцируя его на немедленное самостоятельное восхождение...*» [14, с. 19].

Будет однозначно лучше, если во главу угла поставить воспитание школьника разносторонне подготовленным человеком, способным в будущем как создать собственное прибыльное дело, так и овладеть престижной высокооплачиваемой профессией в области наёмного труда. Для этого необходимо сначала максимально полно учесть социально-экономические условия общества, в котором живёт школьник. Эта задача сложна и требует большой аналитической работы философского, социологического и педагогического плана. Одним из последних и, на наш взгляд, значительных исследований такого плана является исследование М.С. Алёшенкова «Комплексные угрозы российскому обществу XXI века: онтологические и методологические основы прогнозирования» [4]. В этом исследовании автор выдвигает гипотезу о необходимости комплексного научно-философского анализа угроз российскому обществу со стороны динамически изменяющихся социальных условий современности. Основной целью этого анализа М.С. Алёшенков определяет *безопасность*, приводя трактовку этого понятия по А. Уолтерсу [4, с. 66]: «*Безопасность в объективном плане предполагает отсутствие угроз приобретённым ценностям, а в субъективном – отсутствие страха в отношении того, что этим ценностям может быть*

причинён ущерб...» Основным средством противодействия комплексным угрозам российскому обществу М.С. Алёшенков предлагает считать новую науку «*секьюритологию*», предметом которой он определяет исследование фундаментальных и прикладных проблем комплексной безопасности любых исследуемых объектов и их систем [4, с. 185].

Несколько другое видение вопроса проблематичности успешной социализации молодого поколения в современной России мы можем найти в исследовании Л.Э. Пробст «*Профессиональная социализация школьной молодёжи в современной России*» [5]. Здесь вопросы успешной социализации выпускников средней школы поставлены в ракурсе, более приближенном к системе образования. «*Для того, чтобы школьная молодёжь успешно интегрировалась в социально-экономические условия профессиональной деятельности в начале третьего тысячелетия, необходимо, чтобы образование, как институт, обеспечило начало профессиональной подготовки в школьном социуме, формируя у старшеклассников критическое мышление и навыки, необходимые им как гражданам для принятия разумных решений в профессиональном самоопределении...*» [5, с. 217].

В исследовании Л.Э. Пробст [5] обосновывается дальнейшая необходимость совершенствования отечественной образовательной системы в интересах всеобъемлющей и успешной социализации школьной молодёжи и проработаны возможные пути этого усовершенствования с точки зрения социологии. Исследования М.С. Алёшенкова [4] и Л.Э. Пробст [5] – это весьма значительные, на наш взгляд, труды, которые могут дать начало другим оригинальным концепциям. Но наша идея состоит в том, *чтобы соединить эти два наметившихся подхода в один*, который будет основываться на научном комплексном анализе, учёте возможных угроз в отношении успешности процесса социализации школьной молодёжи (даже, возможно, используя методологический аппарат науки «*секьюритологии*» [4, с. 185]), одновременно решая проблему профилактики, предупреждения этих угроз средствами педагогики, психологии и социологии.

Кроме того, по нашему мнению, необходимо рассмотреть ещё один немаловажный аспект в цепи наших рассуждений. Всё, что мы обсуждали ранее, происходит в современном, насыщенном

и перенасыщенном информацией обществе [9; 10; 16]. Информация, как известно, помимо смыслового содержания, несёт также идеологическое [2; 4; 22]. Вопрос об идеологическом наполнении любого воспитательного процесса ставили, как известно, ещё в античности, Платон и его последователи [19, т. 3, с. 194]. Вопрос об организуемом значении сконцентрированной по месту размещения, цели и социальной адресности информации ставили, как известно, В.И. Ленин и представители его политической партии («С чего начать? Партийная организация и партийная литература») [15, с. 20]. Вопрос об антивоспитательном содержании соответствующим образом сформированной и направленной массовой информации (дезинформации) ставили, как известно, после Первой мировой войны О. Шпенглер и его сторонники: «...Кампания в прессе возникает как продолжение или расширение войны другими средствами... и её стратегия отшлифовывается до такой степени, что война может быть проиграна ещё до того, как раздался первый выстрел, потому, что её к этому моменту времени выиграла пресса. Под воздействием этой духовной артиллерии мы сегодня до такой степени безоружны, что почти никто и не способен... составить о всей чудовищности этого действия ясное представление...» [22, с. 491].

Вопросы же о дезориентирующем содержании громадной по объёму, хаотически поданной, разнообразной, сомнительной и противоречивой информации ставили и широко обсуждали известные нам исследователи и философы современного социума: Н.Н. Моисеев [16], У. Бек [9; 10], Ж.-Ф. Ришар [20] и др. Вред же информационной дезориентации состоит, по известному мнению С.Т. Шацкого, озвученного им ещё в 1909 году, «...в беспорядочности впечатлений, в невозможности получить навыки основательно что-либо сделать, размышлять, в создании неустойчивости настроений...» [21, т. 1, с. 123]. Поэтому, по нашему мнению, вполне правомерно будет вести речь о наличии современной информационной внешней среды, которая помимо прочих действий на сознание человека, производит ещё и воспитывающее действие: «...Так как деятельность детей есть результат в сильной степени влияния среды, то перед нами стоит вопрос о педагогике среды, об огромном педагогическом процессе...формирующем национальные

типы и являющимся отражением основных сил, направляющих жизнь страны...» [21, т. 1, с. 117].

Воспитание, образование носят, как известно, по определению, всегда ориентирующий характер, но это происходит внутри хаотически многообразной информационной среды постиндустриального общества [16], которая имеет дезориентирующий характер. Кроме того, информационные мощности постиндустриального общества на несколько порядков превышают возможности вместе взятых прессы, радио, телевидения и литературы общества прошлого, XX века. Поэтому, на наш взгляд, будет правомерно поставить вопрос о педагогическом риске, новой педагогической характеристике образования в условиях современного информационного хаоса. Понятие же педагогического риска предложим такое: педагогический риск есть вероятность возможного проявления неэффективности педагогического процесса, вызванная недостаточным пониманием его участниками характера и возможных последствий действия внешних угроз со стороны современного общества в отношении биологической, социальной, культурной и экономической безопасности жизни человека. Педагогический процесс, согласно этому тезису, можно считать неэффективным, если человек в силу своей образовательной некомпетентности предпринял неправильное, рискованное действие, в результате непродуманных последствий чего произошло качественное и трудноустраняемое ухудшение какого-либо значительного свойства, качества его профессиональной или социальной жизни. Поэтому здесь мы предлагаем однозначно перенести акцент с подготовки школьника к социальному участию в рыночной экономике на подготовку того же школьника к объективному анализу этой самой экономики с точки зрения здравого смысла, в духе известного тезиса И.Г. Песталотци, о том, что «...материальное благосостояние человека основано... на воспитании, приучающем его мудро жить в своём кругу...» [18, т. 2, с. 244], либо более позднего тезиса Д. Дьюи «...Если наши школы создадут у своих учеников такое состояние ума, которое приведёт их к правильному суждению в области всяких дел, куда бы ученик не попал, они сделают больше, чем если они будут выпускать учеников, обладающих обширными запасами сведений, или высшей степенью умения в специальных отраслях...» [12, с. 81–82]. Для этого, по нашему

мнению, необходимо заложить в основу школьного образования следующие подходы, либо, если угодно, принципы формирования личности старшего школьника ближайшего будущего:

1. Положительность имиджа созидательного труда.

2. Признание необходимости непрерывного образования и самообразования для профессиональной социализации в постиндустриальном обществе будущего.

3. Пожизненное следование здоровому образу жизни как базовое условие для успешной и продолжительной социальной и профессиональной жизни.

4. Понимание социальной ценности приобретаемого общего и специального образования.

5. Взвешенное отношение к содержанию внешней информационной среды глобального постиндустриального общества.

Отчасти эти принципы мы можем найти в известной американской системе «11 базовых компетенций» [1, с. 95–98], но, по нашему мнению, будет целесообразнее придерживаться точки зрения известного идеолога постиндустриального общества У. Бека [10], который утверждает, что: «...Роль оппонента капиталу, нарушающему правила игры, общественное сознание и многие исследователи отводят не государствам, а глобальному гражданскому обществу...» [10, с. 24–25], поскольку американская система создавалась в 60–70-е годы прошлого века, а в настоящее время необходимо уже в полном объеме ориентироваться на всемирную глобализацию. Сформировать же из современного школьника полноценного и компетентного члена современного постиндустриального социума можно, по нашему мнению, только с привлечением в школьное образование последних прогрессивных достижений отечественной социальной философии, поданных в адекватно-возрастной форме. Дальнейшая проработка приведенных тезисов приведена в нашем диссертационном исследовании.

Библиографический список

1. Гаврикова Т.В. Профессиональное самоопределение учащихся в образовательных учреждениях США: Дис. ... канд. пед. наук. – М.: ФГУ «Государственный научно-исследовательский институт семьи и воспитания, 2006 г. – 203 с.
2. Лукьянов Г.И. Риск как феномен социальной реальности: Дис. д-ра филос. наук. – Став-

рополь: Северо-Кавказский гос. технич. ун-т, 2006. – 299 с.

3. Егоришина О.В. Воспитание готовности старшеклассников общеобразовательной школы к самостоятельной предпринимательской деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – М.: Московский гос. областной ун-т, 2003. – 192 с.

4. Алёшенков М.С. Комплексные угрозы российскому обществу XXI века: онтологические и методологические основы прогнозирования: Дис. ... д-ра филос. наук. – Ростов-на-Дону: ГНУ «Северо-кавказский центр высшей школы», 2004. – 310 с.

5. Пробст Л.Э. Профессиональная социализация школьной молодёжи в современной России: Дис. ... д-ра соц. наук. – Екатеринбург: Уральская академия гос. службы, 2004. – 353 с.

6. «Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования». Приказ Министра образования № 2783 от 18.07.2002

7. Федеральный закон РФ «Об образовании», ФЗ-3266-1, от 10 июля 1997 г. (с поправками и изменениями, внесенными по постановлениям Конституционного Суда РФ).

8. Торосян В.Г. История образования и педагогической мысли. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 348 с.

9. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. – М.: «Прогресс-традиция», 2000. – 384 с.

10. Бек У. Власть и её оппоненты в эпоху глобализма. Новая всемирно-политическая экономика. – М.: «Прогресс-традиция», 2007. – 460 с.

11. Гидденс Э. Устроение общества. – М.: «Академический проект», 2003. – 525 с.

12. Дьюи Дж. Школа и общество / Пер. с англ. Г.А. Лучинского. – М.: Госиздат РСФСР, 1922. – 196 с.

13. Зомбарт В. Идеалы социальной политики. – СПб.: Типо-литография Б.М. Вольфа, 1906. – 63 с.

14. Касицына Н.В. Как развить в ученике способность к выбору. – М.: Чистые Пруды, 2007. – 31 с.

15. Ленин В.И. «С чего начать? Партийная организация и партийная литература»: [Сборник]. – М.: Политиздат, 1987. – 28 с.

16. Моисеев Н.Н. Расставание с простотой. – М.: «Аграф», 1998. – 480 с.

17. Панеях Э. Правила игры для русского предпринимателя / Предисловие и комментарии Е. Ясина. – М.: «Аттикус», 2008. – 240 с.

18. Песталоцци Иоганн Генрих. Избранные педагогические произведения. В 3 т. / Пер. с нем.; под ред. М.Ф. Шабаевой. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.

19. Платон. Собр. соч. в 4 т. / Пер. с древнегреч.; под общ. ред. А.Ф. Loseva. – М.: Мысль, 1990.

20. Ришар Ж.-Ф. На переломе. Двадцать глобальных проблем – двадцать лет на их решение. – М.: «Ладомир», 2006. – 240 с.

21. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1980.

22. Шпенглер О. Закат Европы. Т. 2. Очерки морфологии мировой истории. Всемирно-исторические перспективы / Пер. с нем. И.И. Маханькова. – М.: Мысль, 1998. – 606 с.

23. <http://totem.edu/index.php?option=content&task=view&id=3478Itemid=30>.

УДК 371.335: 006.9

М.В. Шапошникова

ИННОВАЦИОННЫЕ И ТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ СО ШКОЛЬНИКАМИ В КОСТРОМСКОМ МУЗЕЕ-ЗАПОВЕДНИКЕ

В данной статье речь идёт о новых формах работы со школьниками в Костромском музее-заповеднике. Подробно описан опыт проектной деятельности в рамках музейно-образовательных занятий и возможность использования в них мультимедиа.

Ключевые слова: музейно-образовательное занятие, инновационное обучение, проектная деятельность, мультимедиа.

Ансамбль государственного историко-архитектурного художественного музея-заповедника г. Костромы включает в себя четыре исторических здания: здание гауптвахты, пожарной каланчи, Романовского музея и здание дворянского собрания. Музей работает в различных направлениях. Одно из них – культурно-образовательная деятельность, которая является неотъемлемой частью всей деятельности музея, а сам музей-заповедник рассматривается как научно-исследовательское и научно-просветительское учреждение. Это означает, что вся территория музея-заповедника представляет единое музейное пространство, в том числе пространство и воспитательно-образовательное.

Сегодня наиболее распространёнными формами культурно-образовательной деятельности на территории музея-заповедника являются как традиционные музейные лекции и экскурсии, так и активные формы обучения – интерактивные мероприятия, мастер-классы. Формируется система взаимодействия со школой в рамках музейно-образовательных программ. Система музейных занятий предполагает темы, которые познакомят юных костромичей с историей и культурой их родного края, воспитают духовно-нравственную личность.

«Каждое последующее поколение начинает свою жизнь в мире предметов и явлений, созданных предшествующими поколениями. Никакой личный опыт человека, как бы богат он ни был,

не может привести к тому, что у него сформируется ...мышление и самостоятельно сложатся соответствующие системы понятий. Для этого потребовалась бы не одна, а тысяча жизней. В действительности и речь, и мышление, и знания у людей каждого последующего поколения формируются на основе усвоения ими уже достигнутых успехов познавательной деятельности предыдущих поколений» [4, с. 13].

Весь опыт предыдущих поколений сосредоточен, прежде всего, в музейных учреждениях, которые готовы передать всю достоверную информацию, которая сосредоточена в музейных предметах, молодому поколению. Но поток информации в современном мире огромен, а стремительные перемены в различных областях нашей жизни становятся характерными для человека современного общества. Вся современная жизнь требует готового к изменениям, образованного человека, думающей, ищущей, творческой личности. Музеем, как учреждению совместному с системой образования ведущему образовательную деятельность, требуется инновационный подход в представлении музейных ценностей. «Инновационное обучение трактовалось как ориентированное на создание готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределённому будущему за счёт развития способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми

ми» [3, с. 224]. Для того чтобы быть готовыми к такому подходу, необходимо, прежде всего, вводить новые инновационные формы проведения музейных занятий. Соответственно, нужны такие познавательные технологии, которые обеспечат доступ к достижениям культуры и создадут стимулы для развития человека.

Одной из современных форм работы с подрастающим поколением стала проектная деятельность в рамках музейно-образовательных занятий. Это – одна из наиболее популярных современных форм организации работы со школьниками. Она находит в последние годы всё более широкое распространение в работе всех музеев нашей страны и за рубежом. Тематика проектов может касаться какого-то теоретического вопроса музейной экспозиции, связанного, например, с углублением знаний по этому вопросу. Однако чаще всего темы проектов относятся к какому-то актуальному для практической жизни вопросу, требующему привлечения знаний учащихся не по одному предмету, а по нескольким. В последние годы проектная деятельность стала частью просветительской работы Костромского музея-заповедника. Творческий проект на музейном образовательном занятии – это задание, в результате которого учащимися создаётся продукт, обладающий новизной. Сначала учащиеся получают теоретическую подготовку (в виде беседы, экскурсии, лекции), после этого выполняют ряд заданий на закрепление полученных знаний, а затем самостоятельно разрабатывают свой творческий проект. Особой популярностью в проектной деятельности пользуются образовательные туристические маршруты, которые позволяют ребёнку связать музейный предмет, реальные исторические места и при этом дают возможность провести исследование, выразить своё отношение к культурному или историческому событию, фактам. Каждый маршрут тщательно разрабатывается, сначала на экспозиции музея с помощью музейных предметов происходит знакомство с основными событиями прошлого, затем группа направляется в один из филиалов Костромского музея-заповедника, которые находятся на территории Костромской области, где происходит погружение в историческую эпоху. Например, маршрут, связанный с историческим подвигом костромича Ивана Сусанина, начинается на постоянной экспозиции музея «Русские императоры в Костроме», затем группа отправляется в фили-

ал – в посёлок Сусанино, на место исторических событий. В ходе занятия ребята выполняют творческие задания, а по возвращении им предлагается придумать и спроектировать свой макет памятника И. Сусанину.

Ещё одной из форм работы с современными детьми является использование мультимедиа во время занятия. ММ – новая, интересная и весьма перспективная эпоха компьютерной эры. Так что же такое ММ? «ММ – область компьютерной технологии, позволяющая объединить в одном техническом устройстве (компьютере) некоторые возможности других технических устройств (например, магнитофона, видеоплеера и т.д.), что позволяет работать с программами, украшенными анимацией, стереозвуком, видеоизображением и массой других видео- и аудиоэффектов» [1, с. 210–215].

Сфера применения ММ очень широка, и её использование в музейных образовательных программах уже становится необходимостью. Вот некоторые возможности применения ММ в образовательных программах Костромского музея-заповедника:

- 1) презентации музейных предметов, представляющих общенациональную значимость и находящихся в самых известных музеях мира;
- 2) презентации музейных предметов, представляющих значимость для Костромского региона и находящихся в фондах музея, дополнение к уже представленным на экспозиции;
- 3) обучающие игры (пазлы, викторины);
- 4) ММ моделирование спектаклей, мультфильмов, фильмов, электронные гиды;
- 5) использование художественных и дизайнерских программ в задачах проектирования, моделирования, рисования.

«Эксперты по маркетингу сделали вывод, что в памяти человека остается 1/4 часть услышанного материала; 1/3 часть увиденного; 1/2 часть услышанного и увиденного одновременно; 3/4 части материала, если ко всему прочему ученик вовлечен в активные действия в процессе обучения» [1, с. 210–215].

Поэтому можно утверждать, что использование ММ для организации музейно-образовательных программ способствует, прежде всего, лучшему запоминанию материала, а впоследствии лучшему её воспроизведению из памяти.

Хотелось бы привести конкретный пример использования ММ на музейных занятиях. Один из любимых жанров у детей и подростков, конеч-

но мультипликационный фильм, ММ позволяет создать его самим детям в условиях занятия, используя компьютерную анимацию. «Происхождение слова «анимация» («Animation» – по-английски и по-французски означает «оживление» или «воодушевление») и позволяет нам рассматривать компьютерную анимацию как своеобразное «оживление» компьютерной графики» [2, с. 216–220]. Моделирование музейных предметов, увиденных или запомнившихся в процессе занятия средствами компьютерной анимации способно дать учащимся сильное личное переживание и способствовать сохранению в памяти. Каждое занятие детей, посещавших регулярно музей, обязательно заканчивалось творческим заданием, на котором ребята изображали наиболее запомнившийся экспонат. На последнем занятии ребята рассказали на диктофон о каждом из предметов всё, что смогли вспомнить, музейный педагог обработал данную информацию и занёс её в компьютерную программу по созданию анимационных фильмов вместе с отсканированными работами детей. Получившийся мультфильм с работами и высказываниями детей не оставил ни одного равнодушного из группы и был записан каждому на диск для домашнего просмотра.

В данной статье мы рассмотрели традиционные и подробно остановились на инновационных формах работы Костромского музея-заповедника со школьной аудиторией. В заключение можно сказать, что, используя инновационные формы работы на экспозициях музея, мы создаём благоприятные условия для представления музейных ценностей, а значит, и для развития подрастающего поколения, готового к современной жизни.

Библиографический список

1. *Моисеева М.В.* Современное состояние и перспективы развития мультимедиа в образовании // Школьные технологии. – 1998. – №3. – С. 210–215.
2. *Петрова Н.П.* Компьютерная анимация как средство визуального мышления // Школьные технологии. – 1998. – №4. – С. 216–220.
3. *Сластенин В.А., Подымова Л.С.* Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: Издательство Магистр, 1997. – С. 224.
4. *Терегулов Ф.Ш.* Размышления педагога-учёного о технологиях XXI века // Школьные технологии. – 1998. – №3. – С. 13.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 370 (091) (470.11)

Л.Ю. Баскова

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА (на примере Архангельской губернии)

В первой половине XIX века в России начали складываться элементы будущей системы профессионального образования. Учебные заведения готовили обучающихся к выполнению определенной профессиональной деятельности. В статье проанализированы основные тенденции и региональные особенности развития профессионального образования в данный период.

Ключевые слова: профессиональное образование, региональный рынок труда, принципы регионализации, профильное обучение.

Идеи профессиональной подготовки подрастающего поколения занимают особое место в истории отечественной педагогической мысли. Необходимость развития специальных учебных заведений поддерживали А.И. Герцен, Н.И. Пирогов, В.Г. Белинский. Так, Н.И. Пирогов отмечал, что существуют «немаловажные причины, оправдывающие существование специальных школ во всех странах и у всех народов. Сюда относится почти жизненная потребность для некоторых наций в специальном образовании граждан по различным отраслям сведений и искусств, самых необходимых для благосостояния и даже для существования страны...» [5, с. 226].

Экономическое развитие страны в первой половине XIX века инициировало увеличение числа грамотных людей и специалистов для работы в различных областях хозяйства. Государственная образовательная политика в рассматриваемый период строилась на основе сочетания принципов централизации и регионализации. Поэтому развитие образования осуществлялось в русле общероссийских тенденций с учетом специфических особенностей конкретного региона. Профессиональные учебные заведения в первой половине XIX века открывались на основе учета потребностей экономического развития той или иной губернии. Северный край был торгово-промышленным районом, в котором ведущая роль отводилась морским промыслам и торговле. Жители Архангельской губернии имели до 500 мореходных судов. Для работы на них необходимы были отечественные квалифицированные специалисты, поскольку до середины XIX в. дол-

жности на рыболовных и торговых судах занимали в основном иностранцы.

Первым профессиональным учебным заведением в Архангельской губернии была открытая в 1781 году в Холмогорах мореходная школа для подготовки шкиперов и штурманов. В 1786 году школу объединили с училищем, создав мореходный и навигационный классы, которые в 1804 году закрыли по причине отсутствия в них учеников. Однако в правительстве с ходатайствами об учреждении мореходных школ стали обращаться частные лица и чиновники.

6 октября 1841 года Николаем I утверждены проект Положения и штаты шкиперских курсов. В феврале 1842 года шкиперские курсы в Архангельске и Кемии были открыты. Цель их создания заключалась в «ознакомлении слушателей с корабельною архитектурой и вооружением судов, в особенности для починки аварий и исправления неправильной постройки судов, равно для улучшения такелажа» [2, ф. 2, д. 2785, л. 1]. Первоначально на шкиперских курсах обучалось 4 человека. На следующий год министерство финансов (в его ведении были эти курсы) выделило средства в размере двух тысяч рублей на Архангельские курсы и 1800 рублей – на Кемские. За счет этих ассигнований на обучение приняли по 15 человек из бедных крестьян в Архангельске и в Кемии. На них готовили штурманов, помощников штурманов, шкиперов. Занятия начинались в ноябре, с момента закрытия навигации, и заканчивались в марте-апреле, с открытием навигации. Содержание обучения включало в себя как общеобразовательные дисциплины, так и специальные: арифметику, геометрию, навигацию, тригономет-

рию, лоцию. Конкретный срок обучения не устанавливался.

Существенным недостатком организации учебного процесса в морских учебных заведениях рассматриваемого периода являлось отсутствие в программе соответствующей практики. Поэтому значимо то, что для приобретения учащимися практических навыков судовождения в 1845 г. администрацией шкиперских курсов были закуплены 2 судна. С 1861 г. слушатели курсов направлялись для прохождения практики на частные суда.

В период с 1842 по 1874 гг. на курсах обучался 131 человек, из них на полном государственном обеспечении находилось 96, окончили курсы – 85.

Шкиперские курсы имели огромное значение для подготовки квалифицированных специалистов. Выпускники умели пользоваться морскими картами, навигационными инструментами. Стало уменьшаться и количество рабочих-иностранцев на судах: в 1869 г. их было 89, в 1875 – 19. К 1877 г. иностранных специалистов на судах практически не встречалось.

В Поморье была сосредоточена почти вся внешняя торговля государства, поэтому во второй половине XVIII в. жители приморских городов, занимающиеся торговлей, указывали на необходимость создания специальных учебных заведений, которые готовили бы молодых людей к коммерческой деятельности. В 1834 г. проверявший Архангельскую гимназию князь М.А. Дондуков-Корсаков писал в донесении в Министерство народного просвещения: «Здесь все исполнено духа промышленности и торговли; рыбная ловля, работа на фабриках и мануфактурах – вот основные местные предметы деятельности, состояния, богатства. ... Поэтому в Архангельской гимназии должны быть преподаваемы коммерция, часть химии и технологии, бухгалтерии, языки – английский, немецкий, французский, ибо архангельские капиталисты находятся в отношениях с англичанами в торговле» [6, с. 32]. В 1835 г. Министерство просвещения предложило Архангельской гимназии ввести преподавание коммерции и английского языка за счет доходов города. Планировалось выделять на преподавание этих дисциплин 1700 руб. ежегодно, из них 1200 руб. – на преподавание английского языка, 500 руб. – бухгалтерии. Но в реальности ситуация сложилась иначе. Обучение английскому языку началось с 1835 г., учитель получал жалованье в 343 руб. 20 коп. в год, а на преподавание бухгалтерии средства так и не были выделены.

Российская школа накопила большой опыт дифференцированного обучения. Первая попытка построить процесс обучения с учетом индивидуальных особенностей учащихся относится к 1839 г., когда было издано «Положение о реальных классах при учебных заведениях Министерства народного просвещения». Реальные классы предполагалось создавать в виде эксперимента при государственных образовательных учреждениях. Они имели факультативный характер. Их могли добровольно посещать гимназисты VI и VII классов, а также посторонние лица. Появление факультативов, изменение содержания учебных предметов позволяло учитывать интересы, склонности и способности учащихся. Уровень общеобразовательной подготовки при этом не снижался.

Направление работы реальных классов определялось особенностями экономического развития местности. В Тульской, Курской, Московской гимназиях оно носило промышленный характер, в Архангельской, Нижегородской – дополнительный курс имел торговое направление.

Министр народного просвещения С.С. Уваров в письме помощнику попечителя Санкт-Петербургского учебного округа в 1840 г. писал: «...дополнительный курс в Архангельской гимназии, долженствующий в особенности удовлетворять потребности торгового класса, и, следовательно, обнимать в возможной полноте науки коммерческие, не может быть уравнен с реальным курсом в вышеперечисленных заведениях (реальные курсы в Тульской, Виленской и Курской гимназиях – прим. авт.), главная цель которых состоит в распространении технических сведений, нужных там, где более развита деятельность фабричная» [4, с. 228]. Регионализация должна была обеспечить более полное соответствие профессиональной подготовки кадров особенностям и требованиям конкретного региона.

В мае 1841 г. в Архангельской гимназии открываются реальные курсы. В «Проекте положения о реальном курсе при Архангельской губернской гимназии» говорилось, что он учреждается помимо общего гимназического курса «для доставления торговому сословию города Архангельска средств к приобретению познаний по торговой промышленности» [5, с. 231]. Учебный план реального отделения отличался от гимназического. В дополнительный курс, наряду с общеобразовательными дисциплинами, входили естественная история, товароведение, бухгалтерия, ком-

мерческая арифметика, наука о торговле, коммерческое законоведение, английский язык, коммерческая корреспонденция на русском и иностранном языках. В 1842 г. Министерство финансов на содержание реального курса выделило 1200 руб., которые шли на выплату жалованья двум преподавателям коммерческих наук (по 500 руб. каждому), учителю по переписке 100 руб., на учебную литературу – 100 руб.

Но реальный курс не оправдал ожидания органов власти. До VI и VII классов доучивались немногие. С 1849 по 1853 гг. в двух высших классах реального курса совсем не было учащихся. Предполагалось, что в этот класс придут учиться дети купцов, но этого не произошло. В большом количестве в них стали обучаться дети мещан. Из 12 выпусков реального курса свидетельства об окончании получили всего 26 человек. Директор гимназии И.А. Никольский причины такого положения дел объяснял тем, что выпускников реального отделения не брали на работу в торговые учреждения. В них трудились в основном иностранцы, и на вакантные места предпочитали брать выпускников частного немецкого евангелического училища, имеющего репутацию одного из лучших учебных заведений Архангельска. В сентябре 1849 г. он писал прошение о закрытии реального курса, но разрешение получено не было.

Реальный курс все же имел определенное положительное влияние на развитие образования. Он давал профессиональную подготовку, кроме того, учащиеся реального отделения гимназии имели более обширные и глубокие знания, в сравнении с обучающимися в уездных училищах, и по общеобразовательным предметам.

С 21 марта 1849 г. по Постановлению государственного совета курс обучения в гимназии, начиная с 4 класса, был разделен на 2 отделения: классическое и юридическое. Организация образовательного процесса позволяла создавать условия для обучения гимназистов в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. На классическом отделении изучались латинский и греческий языки, на юридическом – законоведение и закон божий. На юридическом отделении программа была более обширной, нежели на классическом, больше часов отводилось на изучение русского языка, математики, французского языка. По нашему мнению, это объясняет-

ся тем, что учащиеся классического отделения готовились к продолжению обучения в университете, а обучающиеся на юридическом отделении – к военной и гражданской службе. На юридическое отделение также поступали и те, кто не желал изучать латинский язык, необходимый для обучения в университете, так как многие преподаватели были иностранцами, не знавшими русского языка. За 13 лет полный курс юридического отделения закончили всего 25 учеников.

Реальный курс также продолжал работать, поэтому в Архангельской гимназии существовало 3 отделения. Учащиеся могли выбирать один из курсов (профилей): реальный, классический, юридический. Учебный план включал в себя базовые общеобразовательные предметы, которые являлись обязательными для всех учащихся, и профильные предметы, определявшие направленность каждого конкретного профиля обучения.

Известно, что одним из основных условий высокого качества подготовки специалистов является материально-техническая база учебного заведения. Анализ архивных документов показал, что в гимназии постоянно приобреталось учебное оборудование, книги для библиотеки.

Особое внимание уделялось подготовке педагогических кадров. В 1815 г. была учреждена специальная стипендия двум гимназистам, желающим после окончания гимназии стать учителями уездных и приходских училищ.

В 1834 г. по ходатайству попечителя С.-Петербургского учебного округа М.А. Дондукова-Корсакова вышло распоряжение Министра народного просвещения С.С. Уварова, разрешающее иметь в Архангельской гимназии «10 казеннокоштных воспитанников с употреблением на содержание каждого из них не более двухсот рублей в год, из сумм, отпускаемых Приказом общественного призрения, с обязанностью прослужить за то в учебном ведомстве не менее шести лет» [6, с. 34]. Будущие педагоги получали стипендию в размере 57 руб. 14 коп. в год. Так гимназия восполняла недостаток учителей в уездных и приходских училищах. За период с 1817 по 1853 гг. в ней было подготовлено 16 учителей для уездных училищ, 2 выпускника стали преподавателями в этой же гимназии.

Таким образом, на основе анализа архивных документов и историко-педагогической литературы следует выделить следующие тенденции

развития профессионального образования в Архангельской губернии в первой половине XIX века: государство инициировало развитие учреждений профессионального образования, исходя из общероссийских тенденций развития экономики и с учетом особенностей региона, частично финансировало образовательные учреждения; профессиональное обучение строилось на базе общего образования; содержание обучения выстраивалось с учетом индивидуальных интересов и склонностей обучающихся; в учебных заведениях создавалась материально-техническая база для подготовки специалистов; подготовка профессиональных кадров велась с учетом потребностей регионального рынка труда (в Архангельской губернии готовили специалистов для коммерции, образования, морского промысла, канцелярских служащих). В целом, в данный период начинают складываться элементы уровневого, профильного профессионального образования, адаптированного к возможностям и потребностям личности, специфике региона.

УДК 377.5
Б 44

Библиографический список

1. Антология педагогической мысли в России первой половины XIX века (до реформ 60-х гг.) / Сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1987. – 560 с.
2. Государственный архив Архангельской области, ф. 2, д. 2785, л. 1
3. Историческая записка Архангельской Ломоносовской гимназии (1811–1911) / Сост. Н.К. Кизель, В.И. Мазюкевич. – Архангельск, 1911. – 501 с.
4. Кузьмин Н.Н. Низшее и среднее специальное образование в дореволюционной России. – Челябинск, 1971. – 280 с.
5. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII – первая половина XIX века / Редкол.: А.И. Пискунов, А.М. Арсеньев, М.Ф. Шабаева. – М., 1973. – 608 с.
6. Синицына П.Т. Развитие народного образования на Европейском Севере (досоветский период). – Архангельск: Изд-во Поморского педуниверситета, 1996. – 142 с.
7. Шперк Ф.Ф. Краткий очерк народного образования в Архангельске. – Архангельск, 1905. – 95 с.

Н.Н. Бельков

ВЕДУЩИЕ АСПЕКТЫ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫМ ТЕХНИКУМОМ

В статье раскрываются основные подходы к построению системы управления качеством в современном автотранспортном техникуме. Определяются цели и стратегические линии педагогического управления.

Ключевые слова: управление качеством, качество образования, образовательный продукт, компетентность, процесс управления качеством, системное управление качеством.

Современный мир обладает динамическими характеристиками организации всех сфер деятельности, кардинальные изменения происходят в самые короткие отрезки времени. При рассмотрении этих изменений можно выделить ключевое – это повышение требований общества к качеству не только товаров и услуг, но и к качеству технологий, что приводит к изменению качества жизни человека в современном обществе. Сегодня соответствие образования социальным запросам зависит от повышения качества предоставляемых образовательных услуг.

Данные изменения затрагивают в полной мере и техникумы, в связи с чем повышаются потребности общества в качестве профессионального технического образования. Это обусловлено также тем,

что на настоящий момент в промышленности востребованы специалисты, способные осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с запросами современного производства.

Наряду с этим, происходит обновление технологий обучения, быстро меняются организационные и экономические условия деятельности техникумов, обостряется конкурентная борьба на рынке образовательных и научных услуг, что ведет к смене позиции государства по отношению к ним. Конкурентоспособным становится тот техникум, который стремится предоставить эффективное практическое образование наиболее высокого качества.

Усиление конкуренции связано с недостаточной сформированностью рынка труда и инвестиционных ресурсов образовательной сферы при

прогнозируемом демографическом сокращении потребителей образовательных услуг в течение первых 13 лет XXI века.

Сегодня можно лишь предположить степень вероятности того, что может потребоваться от человека в ближайшем будущем. Однако сейчас уже можно утверждать, что будет востребована личность созидающая, с высокой степенью сформированности профессиональной мобильности, экономически и социально устойчивая.

Качество образования зависит от значительного количества взаимодействующих факторов и включает в себя множество компонентов. При этом основным аспектом качества образования является «адекватность результата образования существующим потребностям». В соответствии с этим под обеспечением качества среднего профессионального образования предлагается понимать любую политику, систему или процесс, направленные на сохранение и повышение качества образовательного продукта, создаваемого средними специальными учебными заведениями.

Качественное профессиональное образование – это средство социальной защиты, гарант стабильности профессиональной самореализации человека на разных этапах жизни. Качество среднего профессионального образования определяется его социально-экономической адекватностью, т.е. способностью удовлетворять вполне конкретные потребности общества и экономики в специалистах среднего звена, образовательные потребности личности.

В динамичных и сложно прогнозируемых условиях успешная работа любого учебного заведения СПО невозможна без постоянного совершенствования его деятельности по улучшению качества образовательных, научных, информационных и других услуг. Эти услуги и есть тот товар (продукт), который средние специальные технические учебные заведения предъявляют на национальном и региональном рынках. По мнению В.Г. Попова и П.В. Голубкова, «образовательным продуктом» является выпускник техникума, обладающий таким уровнем «качества образования», которое обеспечит его готовность к успешному включению в процесс развития региона». Этот подход должен быть основополагающим в стратегии управления техникумом.

В связи с этим, повышение качества является одной из наиболее актуальных проблем в области образования в современных условиях. Это от-

ражено в основополагающих документах, определяющих развитие образования в России. Так, в Национальной доктрине образования Российской Федерации предполагается, что государственная политика в области образования должна гарантировать необходимые условия для полноценного качественного образования, учитывать интересы и способности личности, обеспечивать достижение конкурентоспособного уровня для всех ступеней образования.

Качество образования – понятие относительное: каждый, кто им пользуется, вкладывает в него субъективный смысл. Этот смысл связан с соответствующими потребностями, запросами, ожиданиями, предпочтениями. Круг его «потребителей» достаточно широк, и он предъявляет свои требования к образовательным учреждениям. В первую очередь «потребителями» образовательных услуг являются участники образовательного процесса, – педагоги, студенты и их родители. Во вторую очередь это – работодатели, разные производственно-профессиональные группы, общество в целом, государственные органы и структуры и т.д. и каждый из них «качество образования» воспринимает не однозначно, вкладывает в него свой смысл. Взаимосвязь сферы образования и других сфер деятельности человека определяет разделение качества образования на «внутреннее системно-социальное» и «внешнее системно-социальное». «В первой, измерение качества образования – это его «кухня», во втором – это то, «что подается на стол». Иными словами, преподавателей, администрацию, методистов в большей степени интересует качество реализуемых учебных программ, педагогических технологий, а общество в целом – состоятельность образовательного учреждения как института социализации» [11].

Качество образования на любом уровне (педагогического объекта или педагогического процесса) может быть как потенциальным, так и реальным. Можно обеспечить высокое качество планирования и проектирования образовательного процесса, но при этом не подкрепить его высоким качеством реализации намеченных проектов и планов. Анализируя качество образования, можно и нужно говорить о раскрытии его потенциала, об исходных условиях, повлиявших на достижение результата. В этом случае потенциальным считается качество образования абитуриентов, реальным – качество образования

выпускников техникума. Вместе с тем качество образования рассматривается нами как качество разных уровней профессионально-педагогической системы, при этом выделяются: качество усвоения материала занятия, усвоения темы, освоения дисциплины; качество образования на уровне студента, на уровне учебной группы, на уровне техникума, на уровне района (города) и т.д.

В концепции модернизации российского образования отмечается, что повышение качества образования необходимо для того, чтобы выполнялась основная цель профессионального образования – «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных отраслях деятельности, способного к эффективной работе по специальности, готового к постоянному профессиональному росту» [7]. Кроме того, в концепции декларируется, что государство возвращается в образование как гарант качества образовательных услуг, и обозначены основные цели – доступность, эффективность и качество.

Соответственно современный производственно-промышленный техникум занимает важное место в образовательной составляющей регионального социума, воздействуя на уровень качества передачи знаний и передовых достижений науки и основ будущей профессии представителям «нового» поколения. Техникум выступает в качестве механизма регулирования потока выпускающихся кадров на рынок труда, удовлетворения запросов, особенно северных территорий, в молодых людях, потенциально пригодных к усвоению профессиональных компетенций.

Таким образом, особое внимание в деятельности автотранспортного техникума сегодня должно уделяться созданию системы управления качеством образования, без которой невозможно будет пройти не только государственную аттестацию и аккредитацию, но и обеспечить достаточно высокое качество профессионального образования и дальнейшее развитие учебного заведения.

Говоря о качестве образования, многие исследователи и авторы выделяют в нем качество результатов, качество процессов и качество управления. Высокое качество процессов закономерно обеспечивает высокое качество результатов, а первое, в свою очередь, обеспечивается качеством управления этими процессами.

Цели подготовки специалистов в техникуме задаются государственным образовательным стандартом, определяющим требования к уровню подготовки выпускников (минимальные требования к знаниям, умениям и навыкам, обеспечивающих готовность к профессиональной деятельности; необходимый уровень профессиональной культуры и специальной подготовки).

Следует подчеркнуть, что результаты образовательного процесса многообразны и не сводятся только к услуге. Они – итог деятельности по обучению, воспитанию студентов, научно-методической работы, самореализации участников (субъектов) образовательного процесса, совершенствования многостороннего взаимодействия автотранспортного техникума с его социальным окружением. При этом результирующими характеристиками качества мы рассматриваем:

- уровень компетентности выпускников и преподавателей;
- результаты совершенствования образовательной системы техникума, его образовательного процесса;
- достижения техникума, уровень его влияния на общество и другие образовательные системы;
- выполнение учебного плана, запланированных мероприятий, полнота реализации целевых и долгосрочных программ;
- социальная эффективность деятельности техникума.

Обобщая выше рассмотренные позиции, можно констатировать, что качество образования понятие многомерное, многоаспектное и включает в себя как общее, философско-методологическое содержание, так и специфическое, выражающее меру полезности образования для конкретного субъекта.

Вместе с тем, управление системой образования рассматривается в настоящее время и как важная социальная задача, решение которой позволит обеспечить необходимое улучшение качества подготовки специалистов в автотранспортном техникуме.

По определению, данному В.Я. Белобрагим: «Управление качеством – это целенаправленный, скоординированный процесс воздействия на предметы, орудия и средства труда, системы и комплексные системы, коллектив и отдельных работников, обеспечивающий достижение высшего общественного качества и относительной его устойчивости». Система управления ка-

чеством продукции в его трактовке – это «комплекс постоянно действующих организационных, технических, экономических и идеологических мероприятий, методов и средств, направленных на установление, обеспечение и поддержание необходимого уровня качества продукции, соответствующего высшему общественному качеству, при ее разработке, производстве, хранении, транспортировке, эксплуатации или потреблении» [11].

По мнению А.И. Субетто [13], теорию управления качеством можно представить в виде трех основных «слоев»: общей теории управления качеством (методология, технология и типология); специальных (аспектных) теорий управления качеством (экономического регулирования качества; технологического и правового; организационного управления качеством и т.д.); объектных (предметных) теорий управления качеством (управления качеством продукции; качеством труда; качеством процессов и т.п.).

Сложный предметный состав теории определяет многообразие подходов к определению самого понятия «управление качеством». Анализ ряда определений [1; 4; 5; 9; 11; 15] показывает, что разные авторы акцентируют такие основные моменты:

- управление качеством рассматривается с точки зрения жизненного цикла – объекта;
- в определении закладывается принцип оптимальности;
- управлению качеством отводится роль средства совершенствования существующей (функционирующей) системы;
- управление качеством является одной из функций органов управления.

Управление качеством образовательного процесса можно определить как комплексный, целенаправленный, скоординированный процесс воздействия на него в целом, так и на его основные элементы с целью достижения наибольшего соответствия параметров его функционирования и результатов необходимым требованиям, нормам, стандартам и ожиданиям.

Зачастую управление качеством образования рассматривается как управление процессом целостного развития человека педагогическими средствами образовательного учреждения.

Управление качеством образования является частным случаем программно-целевого управления и носит подчиненный характер по отношению к общему управлению образовательной системой. Идея управления качеством образования

может быть успешно реализована только на основе концепции системы качества [3; 6; 9; 12]. Эта система предполагает ситуационный подход к формированию организационных структур, системное представление объекта управления, достижение оптимального сочетания функционально-линейных и программно-целевых структур, наличие в технологическом блоке двух взаимосвязанных контуров управления (управление качеством текущего функционирования, управление качеством развития), а также отработанных методик и процедур диагностики и оценивания.

Концептуальную основу управления качеством образования в современном техникуме, на наш взгляд, составляют:

- ведущие положения философского учения о качестве, в основу которого положен системный подход, позволяющий рассматривать систему образования как открытую, динамическую, эволюционирующую систему и определять источники ее развития;
- личностно-деятельностный подход, ориентированный на реализацию целей образования, исходя из приоритета личностного развития обучающихся;
- аксиологический подход, определяющий условия согласования внешних и внутренних целей развития системы образования и деятельности по управлению ее качеством;
- технологический подход, обеспечивающий универсальный характер концептуальных подходов к управлению качеством образования.

В исследованиях П.Ф. Анисимова, А.С. Вострикова, В. Загвоздкина, К.И. Костенко, Б.Е. Левицкого, В.П. Панасюка, В.Е. Сосенко и др. выделяются основные методологические положения системы управления качеством образовательного учреждения:

- многовариантность технологических решений конкретных задач по управлению качеством объектов и процессов с учетом наличного потенциала, средств воздействия, обозначенных приоритетов и т.п.;
- ориентированность на свое постоянное развитие и совершенствование, развитие и совершенствование технологий управления качеством образования по мере расширения информационных баз данных, достижения результатов;
- многообразие видов педагогической деятельности (от воспитательной, методической, учебной до управленческой, оценочно-диагностической, прогностической);

– временное пространство системы качества образовательного учреждения наполняют жизненные циклы объектов педагогической деятельности (учебные планы, авторские образовательные программы, воспитательная работа, система дополнительного образования, система оценки качества и др.), процессов разной продолжительности (от нескольких месяцев до 10 лет и более), характеризующиеся повторяемостью, часто на новом качественном уровне.

В.П. Панасюк [11] выделяет основные положения управления качеством образования, к ним он относит:

1) управление качеством на основе передовых достижений науки и техники, на основе передовой технологии и бездефектного труда, на основе регламентированных условий и форм обслуживания);

2) управление качеством, построенное на принципах общей теории управления: планирование уровня качества, сбор, обработка информации, оценка на ее основе фактического уровня качества и сравнение его с заданным, выработка управляющих воздействий, направленных на обеспечение заданного уровня;

3) наличие комплекса стандартов, регламентирующих элементы педагогической системы внутри образовательного учреждения.

В.В. Окрепилов [10] сформулировал основные законы управления качеством (единство систем управления, соотносительность управляющей и управляемой систем, оптимальное сочетание централизации и децентрализации), а также вывел структурный ряд принципов: принципы управления качеством (плановость, эффективность, оптимальность), принципы формирования структур управления качеством (системно-целевой, иерархичности, единства распоряжений, рационального сочетания коллегиальности и единоначалия), принципы формирования процесса управления качеством (динамичность, непрерывность, оптимальность, цикличность) и требования процессу управления (оперативность, пропорциональность, экономичность, эффективность).

В настоящее время система подходов к проблеме управления качеством наиболее сжато, представлена в концепции TQM – Total Quality Management (Всеобщее управление качеством), реализованной в международных стандартах качества ISO серии 9000:2000 [2].

Термин «процесс управления качеством» в стандартах ISO трактуется как совокупность взаи-

мосвязанных ресурсов (кадровых, финансовых, материально-технических, методических) и деятельности, которая преобразует вход и выход. Ресурсы являются неперенным условием функционирования любого процесса. В международных стандартах ISO различаются понятия «обеспечение качества» и «управление качеством». В плане отображения характеристик процесса управленческой деятельности в системе управления качеством можно выделить единые для всех уровней и сфер функции управления, реализуемые в определенном временном интервале (фазе управления). Условно эти фазы принято разделять на управление перспективным развитием, текущее и оперативное управление. На каждой фазе управления выполняется одна и та же последовательность функций: прогнозирование, планирование, функциональное регулирование, учет и контроль, оценка и анализ.

Следовательно, системное управление качеством – это новая парадигма управления в сфере образования, связанная с выдвиганием качества в ряд приоритетных задач функционирования организации, учреждения. Эффективность системы качества, например, образовательного учреждения достигается тогда, когда весь педагогический коллектив исповедует идеологию системного управления качеством, практически участвует в управленческой деятельности.

Резюмируя вышесказанное, можно сказать, что анализ состояния качества образования в России осуществляется по двум главным линиям [9]:

– по внешнему социальному качеству (сфера, обеспечивающая воспроизводство интеллектуальных ресурсов общества). Используются индикаторы образовательного ценза населения, массовости образования, его доступности, участие в нем государства, образованности населения, показатель отчисления обучаемых из образовательных учреждений);

– по внутреннему качеству (институциональное качество) используются индикаторы качества подготовки выпускников, содержания образования, кадрового потенциала, материально-технической базы, показатели состояния здоровья обучающихся и др.

Управление качеством образования в технике строится на основе конструктивного переноса общих закономерностей и принципов управления, характерных для экономического, организационного, социального и других типов управления на образовательные системы.

Управление качеством образования в учебном заведении начинается с выделения цели, основных идеологических подходов и приоритетов. Определяя основную цель своей деятельности как обеспечение качества образования, техникум выполняет заказ трех потребителей: личности, получающей образование; предприятий и организаций, для которых готовятся квалифицированные специалисты; общества в целом.

Целью профессионального образования в Красноярском автотранспортном техникуме является развитие готовности личности к жизнедеятельности в статусе техника, связанной с самоактуализацией, с видением и осуществлением жизненных перспектив. В образовательной среде автотранспортного техникума в плоскости изучения и развития оказываются в первую очередь конкурентно способность специалиста на рынке труда, его техническая грамотность, готовность к использованию современного технологического оборудования для обслуживания и эксплуатации автомобильного транспорта, профессиональная мобильность.

Особенностью управления автотранспортным техникумом является акцентуация управленческих усилий не только на организационно-структурных, но и на содержательных аспектах деятельности. Управление техникумом направлено на получение конечного результата – обеспечение заранее заданного качества подготовки специалистов к профессиональной деятельности.

Сама сущность техникума видится нами в «обслуживании целей». Цели – стержень развития техникума, побуждение к действию – «опережающее отражение» [8]. Мы считаем, что в своей деятельности техникуму важно соотнести цели-ориентации (цели, формируемые педагогическим коллективом техникума) с целями-заданиями. Цели-задания – это оформленные как программа общих действий поручения, формируемые внешней средой – надсистемой – нормативные цели образования, определенные государственными документами. Одной из таких целей является удовлетворение текущих и перспективных потребностей общества в квалифицированных специалистах, соответствующих требованиям социального и научно-технического прогресса, обладающих широким общеобразовательным и профессиональным кругозором, профессиональной мобильностью [14].

Что же касается целей-ориентаций, то, по нашему мнению, техникум должен оказывать сту-

дентам помощь во «вхождении» в профессию и в подготовке к переменам: формировать социально-техническое видение мира, способствовать развитию умения оперативно и эффективно, творчески решать возникающие проблемы.

Таким образом, особое внимание в деятельности автотранспортного техникума сегодня должно уделяться созданию системы педагогического управления, без которой невозможно будет пройти не только государственную аттестацию и аккредитацию, но и обеспечить достаточно высокое качество профессионального образования и дальнейшее развитие учебного заведения.

Библиографический список

1. Анисимов П.Ф., Сосенко В.Е. Управление качеством среднего профессионального образования. – Казань, 2001. – 256 с.
2. ГОСТ Р. ИСО 9000:2001. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. – М.: Изд-во стандартов, 2001. – 26 с.
3. Загвоздкин В. Качество образования: тенденции развития и инструменты реализации // Директор школы. – 2003. – №8. – С. 18–24.
4. Качество образования. Достижения. Проблемы: Материалы 4-й международной научно-методической конференции / Под общ. ред. А.С. Вострикова. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2001.
5. Кортюв С.В., Солонин С.И. Развитие системы управления качеством образования в УГТУ // Университетское управление. – 2000. – №3 (14). – С. 42–45.
6. Марухина О.В., Берестнева О.Г. Системный подход к оценке качества образования // Открытое образование. – 2002. – №3. – С. 38–42.
7. Методические рекомендации по применению стандартов серии ГОСТ Р. ИСО 9000:2001 в высших учебных заведениях / Д.В. Пузанков, А.В. Олейник, В.С. Соболев, С.А. Степанов. – СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2003. – 220 с.
8. Морозова А.В. Структура целей современного ССУЗА как социальной организации // Среднее профессиональное образование. – 2002. – №5. – С. 39–41.
9. Обеспечение качества обучения государственных и муниципальных служащих Российской Федерации: информационные, методические, аналитические материалы. Вып. 2. Управление качеством подготовки специалистов / Под общ. ред. Ф.Д. Демидова, М.Ф. Королева. – М.: РАГС, 2004.

10. Окрепилов В.В. Всеобщее управление качеством. – СПб.: СПбГУЭР, 1996 – 454 с.

11. Панасюк В.П. Системное управление качеством образования в школе / Под ред. А.И. Субетто. 20-е изд. – СПб.; М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 239 с.

12. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. – М.: Госстандарт России, 2001.

13. Субетто А.И. Классификация видов, методов и решений по управлению качеством // Матер. Всесоюз. конф.: Системные исследования

проблем управления качеством и автоматизации процессов управления качеством, 27–29 сентября 1983. – Львов, 1984. – С. 113–120.

14. Типовое положение об образовательном учреждении среднего профессионального образования (среднем специальном учебном заведении) Российской Федерации. Утверждено постановлением правительства Российской Федерации от 18 июля 2008 г. – № 543.

15. Фейгенбаум А. Комплексное управление качеством // Управление качеством на фирме. – М.: Издательство стандартов, 1970. – С. 47–56.

УДК 378.147

Е.В. Воробьева

ЭФФЕКТИВНОСТЬ И РАЦИОНАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аудирование как действие, входящее в состав устной коммуникативной деятельности, используется в любом устном общении. Без овладения этим видом деятельности невозможно выучить язык и пользоваться иноязычной речью на том уровне, который необходим на современном этапе развития общества в связи с повысившимися требованиями к овладению речевыми навыками и умениями. Недооценка аудирования может крайне отрицательно сказаться на языковой подготовке студентов. Решению данной проблемы может способствовать использование аутентичных, ценных в познавательном отношении песенных материалов, адекватно отражающих особенности языка, жизни, культуры, быта, образа мысли и действительности страны изучаемого языка. Песня на изучаемом языке может быть средством формирования языковой личности студента, его профессиональной компетентности, развития его эмоциональной сферы, памяти, речевых навыков.

Ключевые слова: песни, аудирование, иностранный язык, лингвистическая компетентность, социокультурная компетентность, языковая личность студента.

Развитие деловых и личных контактов, расширение и укрепление экономических и культурных связей между народами выдвигают перед учебными заведениями в области обучения иностранному языку на первый план задачу воспитания человека, главным достоянием которого являются общечеловеческая культура и общечеловеческие ценности. Эта задача непосредственно связана с проблемой «взаимопонимания людей, их духовной связи и поиска общих путей осуществления прогресса» [1, с. 24]. Одним из путей решения этой проблемы может быть гуманизация образования, т.е. приобщение обучаемых к культурному наследию и духовным ценностям своего и других народов.

Культура – это сфера развития личности в целом, ценностные ориентации личности, понима-

ние себя в мире и мира вокруг себя, уровень общей культуры, способность к развитию своего творческого потенциала.

Целью обучения иностранному языку является не только приобретение знаний, формирование у студентов навыков и умений, но и усвоение ими сведений лингвистического, лингвострановедческого и социокультурного характера и познания новых человеческих отношений и новых ценностей.

В познавательном плане на занятиях иностранным языком студенты приобретают также определённые знания о культуре, строе самого языка, его особенностях, сходстве и различии с родным языком.

Человек, владеющий иностранным языком, отличается иным мировоззрением, так как полу-

ченные знания дают возможность напрямую общаться с носителями языка, позволяя при этом совершенствовать свои знания как данного языка, так и культуры страны изучаемого языка.

Иностранный язык в силу своей специфики наряду с выполнением своей основной коммуникативной функции в учебном процессе может осуществлять познавательную-коммуникативную функцию. Это определяет его место в «интегрированных учебных программах и курсах», которые «помогают формировать у обучаемых более целостную картину мира, в которой сам иностранный язык выполняет специфическую функцию – служит средством познания и общения» [3, с. 5–6].

Песне, как и любому другому произведению искусства, присуща коммуникативная функция, т.е. передача заложенного ее автором содержания адресату. При этом в отличие от учебных текстов общекультурного характера, которые, прежде всего, информируют читателя (или слушателя), т.е. воздействуют на его интеллект и память, песня в качестве лингвистического и социокультурного материала оказывает воздействие на эмоции человека и его образно-художественную память. Песенный материал отражает черты национального характера, дает возможность ознакомиться с культурой страны, помогает сформировать взгляды на мир.

Таким образом, песня на изучаемом языке может быть средством формирования социокультурного и лингвистического компонента языковой личности студента, развития его эмоциональной сферы, памяти, речевых навыков.

Чтобы более эффективно осуществлять это развитие в ходе обучения иностранному языку, необходимо, как указывают психологи и методисты, включать студентов в такие виды деятельности, которые развивают в них сенсорное восприятие, интеллектуальную, волевою, эмоциональную и мотивационную сферу, основывающиеся на эмоциональной памяти.

Использование песенного материала, несомненно, способствует усилению эмоционального аспекта в учебной деятельности студента, а следовательно, способствует лучшему запоминанию и усвоению языкового материала.

Поэтому вводимый на музыкальной основе языковой материал не воспринимается как учебный, он запоминается произвольно, без особых умственных усилий, на фоне эмоционально-

го подъема, т.е. под воздействием эмоциональных раздражителей.

Также музыка может быть использована как эмоциональный фактор для создания благоприятного психологического климата на уроке, способствовать созданию атмосферы сотрудничества педагога и студентов.

Аудирование представляет собой перцептивную мыслительно-мнемическую деятельность [5, с. 23]. Овладение аудированием дает возможность сформировать у студентов социокультурную и лингвистическую компетентности. Оно позволяет обучить студентов внимательно вслушиваться в звучащую речь, формировать умение предвосхищать смысловое содержание высказывания и таким образом воспитывать культуру слушания не только на иностранном, но и на родном языке. Воспитательное значение формирования умения понимать речь на слух, оказывающие в то же время и развивающее воздействие, заключается в том, что оно положительно сказывается на развитии памяти, и прежде всего слуховой памяти, столь важной для изучения иностранного языка.

Аудирование вносит свой вклад и в достижение образовательной цели, обеспечивая возможность понимать высказывания, в данном случае на английском языке, одном из самых распространенных языков мира; служит и мощным средством обучения иностранному языку; дает возможность овладевать звуковой стороной изучаемого языка, его фонемным составом и интонацией: ритмом, ударением, мелодикой.

Важным в процессе обучения иностранному языку является учёт физиологических механизмов запоминания и воспроизведения учебного материала. С точки зрения психологии и физиологии, след тем глубже и прочнее, чем большее количество анализаторов принимает участие в восприятии и переработке информации.

Практика показывает, что текст песни запоминается легче и на более длительный срок, чем прозаический текст. Теоретически и практически давно доказано, что рифмующиеся слова запоминаются легче и лучше, что ввод «логически организованной информации в мозг протекает благоприятнее, если вербальным стимулам способствуют и другие подкрепляющие их стимулы» [4, с. 69–70]. Такими стимулами в данном случае являются мелодические и ритмические раздражители. Этому в значительной степени

и способствует использование учебного материала, предъявляемого на музыкальной основе.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что отнюдь не всякий песенный материал целесообразен и эффективен в учебном процессе. Эффективным оказывается лишь применение такого песенного материала, у которого выразительным и художественно ценным является и текст, и мелодия в гармоническом соответствии и взаимодействии.

Таким образом, быстрое и устойчивое запоминание текста песен, т.е. лексики и грамматических конструкций, содержащихся в песне, обеспечивается в основном наличием таких факторов как рифма, ритм и мелодия, причем мелодия является определяющим элементом.

Аудирование отнюдь не является легким видом речевой деятельности, оно часто вызывает наибольшие затруднения в процессе изучения иностранного языка.

Поэтому правильным представляется постепенное и последовательное преодоление трудностей в процессе обучения. Как указывают психологи, наиболее эффективной является такая тренировка, которая осуществляется в условиях высокого напряжения психики индивида, мобилизации его воли и внимания, четкого функционирования всех механизмов.

Для того чтобы направить обучение аудированию на преодоление трудностей и формирование на этой основе умений и навыков, способствующих успешному формированию лингвистической и социокультурной компетентностей необходимо четко представить себе, что эти трудности могут быть обусловлены: 1) характером языкового материала; 2) языковой формой общения; 3) смысловым содержанием общения, композицией; 4) условиями предъявления сообщения; 5) терминологией (политической, военной, связанной с различными областями искусства, крылатые слова и выражения, цитаты из художественной литературы). Также на понимание большое воздействие оказывает наличие или отсутствие развернутого сюжета, его динамичность.

Процесс восприятия речи на слух отличается активным целенаправленным характером, связанным с выполнением сложной мыслительно-мнемической деятельности, успешности протекания которой содействует высокая степень концентрации внимания. Внимание возникает с помощью эмоций и развивается за их счет, однако у человека эмоции всегда проявляются в единстве с воле-

вым процессом. Успешность аудирования в частности зависит от потребности обучаемых узнавать что-либо новое, от наличия интереса к теме сообщения, от создания объективной потребности учиться, т.е. от так называемых субъективных факторов, способствующих к возникновению установки на познавательную деятельность.

Рассматривая теоретические вопросы использования песенного материала для совершенствования устной и письменной речи студентов, нельзя не остановиться на некоторых лингво-психологических особенностях песенного материала как содержательного компонента формирования и совершенствования лингвистической и социокультурной компетентностей.

Одной из таких особенностей является то, что языковой материал подается в тексте и вся работа по совершенствованию речевых навыков и умений строится с соблюдением одного из принципов интенсивного обучения – принципа глобального подхода к языку при дедуктивном способе его освоения (от целого к части). Это помогает решать одну из сложных методических проблем, «вытекающую из противоречия между вынужденным дроблением языка на части для поэтапного освоения языковых явлений и необходимости восприятия его как единства для понимания функционирования всех элементов языка» [2, с. 65].

Другой особенностью является то, что песенный материал может быть наиболее эффективно использован для формирования и совершенствования данных компетентностей при «комплексном, т.е. взаимосвязанном обучении всем видам речевой деятельности» [7, с. 46].

Это означает, что использование песенного материала и выполнение упражнений, построенных на языковом материале песен, предполагает совершенствование этих компетентностей.

Как и любой другой языковой материал, представленный в едином контексте, песня на английском языке наиболее эффективно способствует обогащению словаря обучаемых, знакомству с грамматическими структурами и служит образцом использования их в коммуникативном процессе.

Более успешному овладению иностранным языком способствует вовлечение всех анализаторов обучаемых. При обучении по традиционной методике происходит перераспределение нагрузки на отдельные анализаторы. Это объясняется тем, что на уроках иностранного языка сту-

денты больше смотрят, читают про себя, слушают и иногда пишут, чем говорят сами. Поэтому получается так, что время их активного говорения сводится к очень малой величине при одновременной перегрузке зрительного и слухового анализаторов.

В отличие от традиционных упражнений, тексты песен представляют собой ситуативный сценарий, включающий связанную с ситуацией лексику.

Знакомство с новым лексико-грамматическим и культурологическим материалом в связанном тексте облегчает его понимание и усвоение, так как видна функциональная значимость каждого языкового явления. Так, в процессе выполнения упражнений, следующих за первым и вторым исполнением песни, студенты включают в свой активный словарь те новые для них способы передачи мысли на английском языке, которые они восприняли, слушая песню.

Работа с песенным материалом может иногда с успехом заменить традиционные упражнения, так как песенный текст, как и любой другой языковой материал, объединенный одной ситуацией, сравнительно легко поддается трансформации и активизации. Тем самым создается необходимая база для формирования, развития и совершенствования профессиональной компетентности у будущих специалистов.

Сама куплетная структура в песне такова, что многие ситуации и слова в ней повторяются. Это может частично объясняться тем, что незавершенность музыкальной фразы требует повторения того или иного слова или предложения, и довольно часто в песенных текстах повторяются последние строчки строфы. Эти повторы обеспечивают запоминание отдельных слов и грамматических конструкций.

Из вышеизложенного следует вывод о том, что песенные тексты оказываются весьма перспективным (в дополнение к традиционным упражнениям) учебным материалом, способствующим повышению эффективности работы по овладению студентами иностранным языком и компетентностями, необходимыми им в профессиональной деятельности.

Таким образом, песенный материал, будучи образцом музыкальной иноязычной культуры и выступая в качестве содержательного компонента обучения иностранному языку, является средством удовлетворения познавательно-коммуникативных и культурологических потребностей

и интересов студентов, а также эффективно способствует формированию у них лингвистической и социокультурной компетентностей.

С другой стороны, благодаря своей возможности вовлекать эмоциональную сферу молодых людей, музыка может быть использована в качестве важного средства создания благоприятного психологического климата на занятии, что в конечном итоге открывает физиологические и психологические резервы обучаемого, в результате чего снижается утомляемость, повышается работоспособность, улучшается работа памяти.

Применение специально подобранных песен способствует постановке четкого произношения, помогает усвоить слова и словоформы только с правильным ударением. Небольшой словарный запас студентов, многочисленные ошибки и недостаточный уровень развития лексико-грамматических навыков говорения на английском языке побуждает использовать в преподавании дидактический материал, который не только обогащает их активный словарь, но легко и прочно запоминается. Таким дополнительным материалом и могут быть песенные тексты. На базе песенных текстов можно проводить самую разнообразную работу по формированию и совершенствованию лингвистической и социокультурной компетентностей, которую целесообразно сочетать с традиционной методикой работы. Песенные тексты в лингвистическом и социокультурном аспекте не уступают упражнениям традиционного типа. Поэтому их можно с успехом использовать для развития данных компетентностей.

Библиографический список

1. *Бабанский Ю.К.* Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1992. – 192 с.
2. *Вдовина Е.К.* Работа с образцами поэзии на уроках иностранного языка как способ воздействия на гуманитарную культуру учащихся // Взаимосвязь общей и профессиональной культуры учителя: Материалы конференции. – СПб.: ИОВ РАО, 1992. – 108 с.
3. *Загорная Л.П.* О разработке интегрированного курса «Иностранный язык + художественное развитие» // Взаимосвязь общей и профессиональной культуры учителя: Материалы конференции. – СПб.: ИОВ РАО, 1992. – 108 с.
4. *Коновалов В.Ф.* Роль прямых и обратных связей в формировании и воспроизведении сле-

довых процессов у человека. // Журнал высшей нервной деятельности. – 1992. – №1. – С. 69–70.

5. Мильруд Р.П. Формы педагогического воздействия учителя на познавательную деятельность учащихся // Иностранные языки в школе. – 1996. – №2. – С. 23.

6. Смирнов А.А. Проблемы координации в области памяти. Возрастные и индивидуальные различия памяти. – М.: Просвещение, 2002. – 175 с.

7. Шатилов С.Ф. О создании рациональной методики обучения. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.

УДК 377.3 + 377.5

А.Г. Воронков

РАЗВИТИЕ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОГО ПАРТНЕРСТВА

В статье рассматриваются основные направления развития начального и среднего профессионального образования в условиях государственно-частного партнерства. Представлена структурно-содержательная характеристика единого уровня довузовского профессионального образования. Выявлены базовые принципы государственно-частного партнерства в сфере профессионального образования.

Ключевые слова: государственно-частное партнерство, довузовское профессиональное образование, ресурсный центр.

Ведущие тенденции демократического развития общества, становления в России рыночных отношений и другие современные факторы социально-экономического и политического характера обуславливают формирование нового содержания и новых принципов управления социальной сферой, к которой относится и система начального и среднего профессионального образования. Включение учебных заведений в конкурентную экономическую среду предполагает установление прямой связи учреждений профессионального образования с рынком труда и учет его потребностей, активное взаимодействие профессиональной школы и предприятий, их взаимную ответственность за трудоустройство выпускников, переход от финансирования текущих затрат к нормативам финансирования, учитывающим реальные затраты на подготовку по отдельным специальностям.

В этих условиях все больше обнаруживают себя три группы интересов по отношению к профессиональному образованию – интересы личности, работодателя и государства (И.П. Смирнов). Они далеко не всегда совпадают и нередко вступают в противоречие, требуя от образовательных учреждений адаптации к их изменениям и развития института социального партнерства на экономической основе. Именно их согласование способно обеспечить устойчивое развитие системы профессионального образования реги-

она (А.Т. Глазунов, Е.В. Ткаченко). При этом очень важно найти разумный компромисс между личностными и социально-экономическими ориентациями (потребностями, приоритетами) в организации процесса профессионального образования в колледжах.

В этой связи особое значение приобретает проектирование открытой, социально ориентированной образовательной системы со стратегической ориентацией на запросы заказчика (потребителя образовательных услуг). Такая система строится на основе принципов государственно-частного социального партнерства, обеспечивает человеку возможность формирования индивидуальной образовательной траектории для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста, согласование интересов и потребностей граждан и рынка труда.

В докладе «Инновационное развитие образования – основа повышения конкурентоспособности России» на заседании Государственного совета РФ 24 марта 2006 года отмечалось, что жизнь исчерпала первоначальное предназначение начального и среднего профессионального образования, поставив их перед необходимостью интеграции, которая открывает перед ними качественно новые возможности.

Одной из основных задач государственной политики Российской Федерации в области образования является реструктуризация системы

начального и среднего профессионального образования с учетом международных тенденций развития профессионального образования, изложенных в Копенгагенской декларации. В решениях IV съезда Союза директоров ссузов России отмечена необходимость дальнейшей оптимизации сети учебных заведений НПО и СПО по горизонтали и вертикали, формирование на их основе моделей многоуровневых, многопрофильных интегрированных учебных заведений – колледжей – как единого вида образовательных учреждений, которые должны стать центрами непрерывного образования граждан в течение всей жизни (В.М. Демин). Это связано с формированием единого уровня довузовского, или базового, профессионального образования (А.М. Новиков).

Необходима оптимизация сети единой системы профессионального образования на базе учреждений начального и среднего профобразования, включающая в себя их укрупнение и концентрацию образовательных, материально-технических, кадровых, информационных ресурсов, создание многоуровневых, многопрофильных профессиональных учебных заведений (ресурсных центров) с учетом возможностей их объединения с общеобразовательной школой, с производством – в виде учебно-производственных и иных комплексов, а также с учетом их ориентации на удовлетворение потребностей региональных рынков труда.

Важно предоставить учащимся названных учебных заведений возможность обучаться одновременно по нескольким профессиям как на основе государственных образовательных стандартов, так и других образовательных программ, выбирать разные сроки обучения, осуществлять непрерывное профессиональное образование на основе преемственности всех его уровней, включая и внутрифирменную подготовку.

Данный опыт может быть осуществлен в форме различных моделей учреждений базового (дovuзовского) профессионального образования, реализующих программы общего образования, а также начального и среднего профессионального образования на интегративно-модульной и многовариантной основе.

Довузовское профессиональное образование характеризуется следующими параметрами: а) пространственной доступностью сети образовательных учреждений общего, начального и среднего профессионального образования;

б) доступностью образовательных программ и форм обучения для различных целевых групп граждан; в) горизонтальными структурами управления сетью на основе согласования спроса и предложения как на образовательные услуги сети, так и на компетенции выпускников.

Как отмечается в работах В.В. Ветрова, А.В. Волохина, М.В. Никитина, Ю.А. Фильчакова, довузовское профессиональное образование в современных условиях представляет собой последовательные ступени подготовки человека к профессиональной деятельности и осуществляется по ряду направлений: приобщение к универсальным элементам труда, характеризующим современную цивилизацию, необходимым знаниям; воспитание высоких моральных качеств; помощь в выборе профиля профессиональной деятельности; получение молодежью и взрослым населением определенного уровня квалификации или его повышение.

Довузовское профессиональное образование – уровень послешкольного профессионального образования, интегрирующий следующие виды образовательной деятельности:

1) профессиональное консультирование, профессиональная ориентация, профессиональная диагностика и социальная адаптация разновозрастных категорий граждан;

2) профессиональное образование взрослых, в том числе безработных, мигрантов, беженцев, переселенцев, освободившихся из мест лишения свободы, демобилизованных из рядов российской армии;

3) профильное обучение школьников, общественные работы, волонтерская социально-благотворительная деятельность;

4) начальное профессиональное образование, профессиональное обучение, профессиональная практика, стажировка, ученичество, в том числе внутрифирменное обучение и обучение граждан в специальных ПТУ при ГУИН;

5) профессиональное образование (обучение) инвалидов, коррекционных групп и граждан, имеющих отклонения в психологическом развитии;

6) среднее профессиональное образование, дополнительное образование, в том числе профессиональная переподготовка, повышение квалификации, аттестация на квалификационный разряд (категорию);

7) довузовское (начальное + среднее) профессиональное образование иностранных граждан.

Довузовское профессиональное образование выступает средством:

- а) профессиональной ориентации и приобщения к видам профессиональной деятельности;
- б) достижения определенного социального статуса и повышения качества жизни;
- в) формирования адекватного кадрового потенциала для региональной высокотехнологичной экономики.

В настоящее время формализованными структурами, предоставляющими гражданам начальное и среднее (довузовское) профессиональное образование, являются государственные (федеральные и региональные) учреждения начального и среднего профессионального образования. В основном они представлены профессиональными лицеями (ОУ НПО) и колледжами (ОУ СПО). В ближайшие годы ожидается сокращение возрастного когорты молодежи, традиционно обучающихся в учреждениях данного типа.

По статистическим данным, такое сокращение ожидается на 25–30%. В то же время, начиная с 2006 года, общий контингент лиц, нуждающихся в услугах крупных учреждений довузовского профессионального образования (профессиональных колледжей), оценивается экспертами в 8 млн. человек ежегодно, что превышает имеющиеся учебно-производственные мощности учреждений НПО и СПО. Если исходить из мерок развитых стран, то для России общая численность обучаемых в системе довузовского профессионального образования по указанным выше образовательным программам (1–7) должна возрасти до 11–12 млн. человек. Это значит, что при существующих ныне размерах и формах ни система НПО, ни система СПО, даже с учетом падения на одну треть традиционной численности обучающихся, не сможет удовлетворить возникающие потребности.

В связи с этим необходимо создавать дополнительные мощности и переходить к иным образовательным технологиям при обслуживании потребителей данного сегмента рынка образовательных услуг. Необходимо не только укрупнять, интегрировать имеющиеся мощности учреждений НПО и СПО, но и создавать правовое поле для привлечения других юридических лиц к этому виду деятельности. Это становится возможным путем создания действенной системы государственно-частного партнерства довузовского профессионального образования и бизнес-сообщества.

Исследования А.В. Волохина, М.В. Никитина подтверждают, что сфера довузовского профессионального образования есть область совместной деятельности партнеров по реализации заявленных и согласованных интересов. Она характеризуется следующими составными компонентами, обеспечивающими достижение внешних системных эффектов: а) государственно-частная инфраструктура, которая включает, как государственные органы управления, так и негосударственные некоммерческие организации (агентства, центры, бюро, службы), обеспечивающие согласование спроса и предложения на образовательные услуги и качество компетенций (квалификаций) выпускников; б) государственные образовательные программы и технологии стационарного обучения студентов на основе государственного задания; в) социально-образовательные программы и технологии неформального профессионального образования на основе соотнесения модулей программ и уровней партнерства).

Государственно-частное партнерство в сфере довузовского профессионального образования – это система долгосрочных взаимовыгодных отношений между государством (субъектами, его представляющими), субъектами экономической деятельности (организациями различных форм собственности) и физическими лицами (обучающимися), направленных на разработку механизмов согласования их ресурсов с потребностями рынка в персонале определенного уровня квалификации (компетентности).

Базовые принципы государственно-частного партнерства в сфере довузовского профессионального образования включают в себя: а) взаимовыгодный и добровольный характер отношений между партнерами; б) договорный объем ресурсов для достижения результатов совместной деятельности; в) диверсификацию рисков и затрат для обеспечения взаимной ответственности; г) полномочность представителей сторон в структурах управления; д) письменную форму договорных отношений с обязательным определением контрольных процедур и санкций за невыполнение обязательств.

Таким образом, внедрение инновационной модели региональной системы довузовского профессионального образования в современных социально-экономических условиях осуществляется путем перехода к автономным учреждениям как средству реализации государственной социально-

экономической политики. В свою очередь, средством реализации корпоративно-отраслевых интересов является создание ресурсных центров. Именно на этой методологической основе формируется государственно-частное партнерство профессионального образования и бизнес-сообщества.

Библиографический список

1. Волохин А.В. Инновационная модель довузовского профессионального образования в ус-

ловиях государственно-частного партнерства: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Федеральный институт развития образования Министерства образования и науки РФ. – М., 2009. – 27 с.

2. Глазунов А.Т. Базовое профессиональное образование: проблемы управления и экономики. – М.: НИИ Школьных технологий, 2006. – 192 с.

3. Смирнов И.П. Теория профессионального образования. – М.: РАО; НИИРПО, 2006. – 320 с.

УДК 373.7.377 (0.75.8)

Ю.В. Гусарова

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНЦЕ XX ВЕКА

В статье характеризуется система среднего профессионального образования в конце XX века. Автор выделяет основные работы и публикации, определяющие развитие системы среднего профессионального образования в этот период. Кроме того, в статье определяются направления дальнейшего развития системы среднего профессионального образования.

Ключевые слова: система среднего профессионального образования, публикации, направление исследования, период развития.

Цель современного среднего профессионального образования – это развитие тех свойств личности, которые нужны ей и обществу для включения в социально-ценную деятельность. Такая цель утверждает отношение к знаниям, умениям и навыкам как средствам, обеспечивающим достижение полноценного, гармоничного развития эмоциональной, умственной, ценностной, волевой и физической сторон личности [6, с. 34].

Но в разное время система среднего профессионального образования ставила перед собой разные задачи для достижения этой цели. Например, только в начале своего становления система среднего профессионального образования должна была удовлетворить потребность отраслей народного хозяйства в специалистах, оказывая этим существенное влияние на социально-экономический и научно-технический прогресс общества, и, следовательно, обеспечивать повышение квалификации и переподготовку кадров специалистов среднего звена. Затем при переходе от «конечного» к непрерывному образовательному процессу, который предполагал повышение мобильности общественного производства, расширение круга вносимых в него инноваций, ускорение сменяемости технологии, техники и оборудования под влиянием научно-технического

и социально-экономического прогресса, увеличение наукоемкости общественного производства и т.д., поставили перед системой среднего профессионального образования совершенно новые задачи. Среди новых задач можно выделить, например, такие как повышение образовательного и культурного уровня населения и тем самым совершенствование социальной структуры общества и участие в решении задач всеобщего среднего образования.

А теперь следует обратить внимание на то, что в современной отечественной науке различают следующие периоды развития системы среднего профессионального образования: первый – до 1917 г.; второй (советский) – с конца 1917 г. до начала 90-х гг. XX в. и третий – с начала 90-х гг. XX в. по настоящее время. Но, на наш взгляд, наиболее актуальным является исследование системы среднего профессионального образования в конце XX в.

В связи с этим, новым этапом изучения истории государственной политики по развитию российской средней профессиональной школы [9, с. 56] охватывает период с начала 1990-х годов. Его принципиально новое качество связано с радикальным пересмотром исследовательских парадигм. Смена в России государственно-политического строя, процессы либерализации в экономической, социальной духовной областях жизни

общества кардинальным образом изменили ситуацию в образовательной сфере. Поиск новой парадигмы образования потребовал от историков и обществоведов выработки новых подходов к анализу исторического опыта, извлечения из него необходимых уроков. На протяжении 1990-х годов в исторической науке утверждается плюрализм концептуальных положений, оценок фактов, событий, идет кристаллизация направлений и школ, формируются различные методологические подходы к исследованию проблем образовательной политики. В связи с разнообразием имеющейся литературы, можно выделить несколько основных направлений.

К первому направлению относятся публикации официальных государственных лиц, осуществлявших руководство образовательной политикой либо влиявших на ее развитие [9, с. 58]. Это работы главы государства, членов Правительства и руководителей министерств и ведомств образовательного блока.

В данном контексте особо необходимо отметить работу В.М. Жураковского [4, с. 23], в которой дан сравнительный анализ состояния среднего профессионального образования в России и зарубежных странах. Автор обобщает опыт развития средних специальных учебных заведений страны в 1990-е годы, отмечает негативные факторы, повлиявшие на них в условиях перехода к рыночным отношениям, подчеркивает, что его востребованность является общемировой тенденцией. В.М. Жураковский комплексно рассмотрел итоги эксперимента по созданию нового вида образовательного учреждения – колледжа, различные формы интеграции средних специальных и высших учебных заведений. По его мнению, процесс введения многоуровневой подготовки, гибких вариативных образовательных программ, утверждения видового плюрализма учебных заведений еще далек от завершения. Автор предположил, что «развитие среднего профессионального образования будет осуществляться в качестве практико-ориентированного послесреднего образования, функционирующего во взаимодействии с другими уровнями профессионального образования, в первую очередь – с высшим образованием» [4, с. 53].

Для публикаций первого направления характерно следующее:

– авторы значительное внимание уделяют сравнительному анализу отечественной системы сред-

него профессионального образования с подобными системами развитых западных государств;

– достаточно поверхностный анализ структуры и содержания деятельности учреждений среднего профессионального образования России.

Второе направление составляет работы, посвященные общим проблемам реформирования системы образования России в 1990-е годы. В них даются оценки государственной образовательной политики последних десятилетий, анализируются ее теоретические основы, предлагаются рекомендации по совершенствованию форм и методов работы в указанной области, предложения по решению назревших проблем образования и его дальнейшей модернизации [3, с. 76]. Признанными авторитетами в этой отрасли исторических знаний являются В.С. Гершунский, В.И. Жуков, В.П. Тихомиров, В.Л. Усков, В.М. Филиппов, В.Н. Турченко, Р.Б. Кваско, А.П. Валицкая, Э.Д. Днепров, Ф.Г. Зиятдинова, К.К. Колин, А.М. Новиков, И.А. Маврина и другие ученые. Среди основных причин очевидных трудностей, переживаемых системой образования, ученые выделяют такие, как отсутствие долгосрочной программы развития образования, остаточный принцип финансирования, девальвацию статуса специалистов, их низкую социальную защищенность, пропаганду и внедрение западных моделей без учета социально-экономических условий, национальных традиций, исторического опыта [2, с. 165].

При разработке поднятой научной проблемы [1, с. 34] каждый из авторов в отдельности учитывал ее полидисциплинарность. Поэтому второе направление исследований, выделяемых в историографическом обзоре, включает работы специалистов из смежных наук. Среди исследований общего плана, посвященных российской политике в сфере образования выделим работы, посвященные текущим проблемам и принадлежащие специалистам в области экономики образования, управления, в которых сделаны акценты на организационных проблемах современных образовательных учреждений [1, с. 36], в том числе и средних профессиональных. Отличительная черта этих работ – в стремлении объективно выявить потери на приобретения России в 90-е годы, а также выявление оптимальных моделей работы в современных условиях. Отметим также комплекс исследований, посвященных проблеме обновления содержания образования, принадлежащие в основном педагогам.

И к этому же направлению относятся работы, рассматривающие популярный в 90-е гг. аспект регионализации образования. Они содержат анализ основных направлений, содержания и характера взаимодействия местных властных структур с общественными и республиканскими органами власти и управления, особенно с отраслевыми министерствами и ведомствами, изучаются специфика взаимоотношений средних специальных образовательных учреждений с руководящими местными органами, выясняя реальную роль последних в обеспечении условий для подготовки кадров [5, с. 25].

В публикациях второго направления исследователями анализируются место системы среднего профессионального образования на этапе его реформирования, предпринимаются попытки прогнозирования возможных путей развития системы среднего профессионального образования в новых социально-экономических условиях.

К третьему направлению относятся работы, специально посвященные изучению истории эволюции среднего профессионального образования [см. 12, с. 56]. Нужно сразу отметить, что их численность невелика. Причем зачастую и в них предметом исследования выступает профессиональное образование во взаимодействии с высшим профессиональным образованием. Тем не менее, необходимо выделить ряд работ, раскрывающих роль государственных и политических институтов по перестройке и реформированию профессиональной школы, в том числе и средней специальной.

В частности, в книге А.М. Новикова «Профессиональное образование в России. (Перспективы развития)» проанализирована государственная политика 1960–1990-х годов в области среднего профессионального образования [6, с. 89]. При этом, рассматривая противоречивые результаты развития профессиональной школы в 1990-е годы, автор делает вывод о необходимости переориентации обучения в профессиональной школе. По его мнению, сегодня следует формировать личность специалиста так, чтобы она сама предъявляла все большие требования к квалификации труда, его интеллектуальному, творческому содержанию. В связи с этим заслуживают внимания идеи автора об опережающем уровне образования населения и опережающей подготовке кадров в регионах. А.М. Новиков выступает за кардинальные изменения существующей организации професси-

онального образования, рекомендует государственным органам пересмотреть принципы налоговой политики в образовательной сфере, основы финансирования и распределения средств, систему контроля качества знания [6, с. 91].

В связи с этим необходимо также отметить диссертацию Б.Т. Пономаренко, которая, несмотря на относительно ограниченную информационную насыщенность, содержит ряд интересных размышлений и выводов. В частности, обращает на себя внимание вывод автора о том, что основные трудности развития системы среднего профессионального образования связаны с преобладанием экстенсивных идей ее развития, недостатками кадрового обеспечения учебного процесса, слабостью гуманистического содержания образования, неэффективной инвестиционной политикой государственных структур управления [7, с. 143].

Интенсификация исследований истории среднего профессионального образования позволила выйти на новый уровень его осмысления. В 2000 году была опубликована книга «История среднего профессионального образования в России», в которой рассматриваются основные этапы его становления и развития [14, с. 23]. Работа была подготовлена коллективом экономистов и педагогов и в силу этого отличается известным преобладанием информативности над аналитической. Тем не менее, она представляет несомненную ценность, поскольку является первым исследованием обобщающего характера.

Вместе с тем, не со всеми выводами авторов работы можно согласиться. В частности, вызывает оправданное сомнение вывод по итогам анализа процесса развития среднего профессионального образования в 1990-е годы, о том, что реализация единой государственной политики в данной области позволила активизировать развитие положительных тенденций, обеспечить расширение сети учебных заведений, совершенствование структуры и содержания подготовки специалистов среднего звена [11, с. 45]. К тому же он в известном смысле противоречит рассуждениям о сложных социально-экономических условиях и организационных трудностях реформирования средней профессиональной школы.

Среди работ, специально посвященных истории среднего профессионального образования, можно выделить также кандидатскую диссертацию В.П. Попова, в которой сделана попытка про-

анализировать эволюцию системы среднего специального образования в СССР и Российской Федерации с 1917 по 2000 годы [8, с. 104]. Вполне понятно, что автор дает лишь самую общую характеристику этапам его становления и развития.

На фоне отмеченных работ, создающих общую картину развития системы среднего профессионального образования в рамках длительного исторического периода, все более активно начинают пересматриваться и совершенствоваться исследовательские подходы, связанные с изучением истории отдельных типов учреждений среднего профессионального образования [10, с. 43]. В частности, первые шаги сделаны в плане исследования проблем среднего специального юридического образования.

Работы, вошедшие в третье направление научных исследований, подробно останавливаются на историческом анализе эволюции системы среднего профессионального образования и указывают основные противоречия в ее развитии, которые привели к необходимости реформирования системы среднего профессионального образования в конце XX в.

Таким образом, характеристика этих направлений позволяет выделить:

1. Открытие новых видов образовательных учреждений в системе среднего профессионального образования, в частности, колледжей.
2. Разработка и реализация двух поколений государственных стандартов среднего профессионального образования.
3. Тесное взаимодействие системы среднего профессионального образования с высшими образовательными учреждениями.

Библиографический список

1. Батышев С.Я. Реформа профессиональной школы: Опыт, поиск, задачи, пути реализации. – М., 1994. – 102 с.
2. Зайцева Ж.Н., Рубин Ю.В., Титарев Л.Г., Тихомиров В.П., Усков В.Л., Филиппов В.М., Хорюшилов А.В. Открытое образование – стратегия 21 века для России. – М., 2000. – 268 с.
3. Жуков В.И. Российское образование: проблемы и перспективы развития. – М., 2001. – 154 с.
4. Жураковский В.М. Укрепление российской государственности: место и роль системы образования. – М., 2000. – 256 с.
5. Мухаметзянова Г.В. Стратегия развития региональных систем среднего профессионального образования // Среднее профессиональное образование в регионе: проблемы, поиски, решения: Тезисы Всероссийской науч.-практич. конф., 13–16 ноября 1995. – Казань, 1995. – С. 20–25.
6. Новиков А.М. Профессиональное образование в России: (Перспективы развития). – М., 1997. – 250 с.
7. Пономаренко Б.Т. Профессиональное образование: опыт, противоречия и тенденции формирования (По материалам России и Украины. 1980–1990-е годы): Дис. ... д-ра ист. наук. – М., 1995. – 245 с.
8. Попов В.П. Система среднего профессионального образования в СССР и в Российской Федерации в 1917–2000 гг.: Дис. ... канд. ист. наук. – М., 2001. – 156 с.
9. Тихонов А.Н. Об основных ориентирах и делах в сфере образовательной политики России: Доклад министра образования. // Вестник образования. – 1998. – №6. – С. 55–59.
10. Среднее специальное образование: образование, проблемы, тенденции: Тезисы докладов научной конференции. – Казань, 1993. – 89 с.
11. Среднее профессиональное образование: история и перспективы развития / Под ред. А.С. Некрасова. – М., 2000. – 251 с.
12. Филиппов В.М. Российское образование: состояние, проблемы, перспективы // Всероссийское совещание работников образования, 14–15 января 2000 г. – М., 2000. – С. 49–56.

ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТРУДАХ В.В. РЕПЬЁВА

В данной статье проанализированы компоненты методической системы обучения математике: цели преподавания математики и её содержание в трактовке В.В. Репьёва. Показана актуальность идей учёного и пути их реализации на практике.

Ключевые слова: цели преподавания, содержание математического образования, теория и методика обучения математике.

Одним из выдающихся методистов-математиков XX столетия был профессор Виктор Васильевич Репьёв (1893–1979). Он внёс неоценимый вклад в дело советского школьного математического образования. Его книга «Общая методика преподавания математики» [3] была практически единственным и самым распространённым учебным пособием для студентов педагогических вузов СССР на протяжении не одного десятилетия. Известный методист-математик Н.В. Метельский отмечает, что «...процесс становления методики математики как самостоятельной педагогической науки завершился в XX веке созданием книги В.В. Репьёва «Общая методика преподавания математики», отразившей обобщённый опыт преподавания традиционного школьного курса математики и некоторые новые тенденции развития» [2, с. 3].

В данной статье рассмотрим системообразующие компоненты методической системы обучения математике: *цели* преподавания математики и её *содержание* в трактовке В.В. Репьёва, опираясь на его главный труд [3].

Проблема целеполагания является одной из важнейших в педагогической науке. С философской позиции любая деятельность определяется её целью. Чётко сформулированная цель в дидактике – важное условие управления учебным процессом, поэтому не случайно целям преподавания математики В.В. Репьёв посвятил вторую главу своей книги [3]. В ней учёный формулирует **стратегические цели школьного математического образования**, называя их задачами: 1) «подготовить подрастающее поколение к продолжению и совершенствованию общественного производства и строительства, необходимых для дальнейшего развития социалистического общества...»; 2) «подготовить всесторонне развитых, культурных, образованных, знакомых с основами производства, умеющих использовать теоретичес-

кие знания в практике, высокоидейных, стойких и бодрых, беззаветно преданных Советскому государству...»; 3) «подготовить молодёжь к свободному выбору профессии, к непосредственному включению в общественное производство, строительство, сельское хозяйство или к продолжению обучения в училищах... и в ВУЗах» [3, с. 14].

Выражаясь современным языком, Виктор Васильевич говорит о подготовке профессиональных и научных кадров страны, людей социально адаптированных, всесторонне развитых, культурных, с чувством гражданской ответственности. В.В. Репьёв впервые в истории теории и методики обучения математике конкретизирует и детализирует обобщённо сформулированные цели следующим образом.

1. «Основной целью преподавания математики в советской средней школе является **сообщение учащимся знаний** об элементарных пространственных формах и количественных отношениях, предусмотренных программами математики, сообщение учащимся основ математической науки – основ знаний по арифметике, алгебре, геометрии и тригонометрии» [3, с. 16]. Эта цель неоспорима и очевидна: математика остаётся базовой фундаментальной наукой не только для техники, но играет существенную роль в развитии гуманитарных наук.

Тем не менее, начиная с 90-х годов прошлого столетия, ряд учёных-педагогов, в том числе и в области теории и методики обучения математике, горячо отстаивали точку зрения о том, что важно не обучение математике, а развитие школьников математикой. Как будет показано ниже, В.В. Репьёв также первостепенное значение придавал развитию творческих способностей учащихся, но, тем не менее, он не умалял роли математических знаний при этом. Если в 50-е годы прошлого столетия он убедительно доказывал, что «математика – основа современной техни-

ческой культуры» [3, с. 16], то на сегодняшний день роль математических знаний в обновлении государства многократно возросла.

2. Фундаментальная роль математики в развитии наук, в практической деятельности человека проявляется не только в усвоении учащимися фактических знаний, но и в *овладении математическими методами*. В.В. Репьёв писал: «Одна из задач математического образования заключается в том, чтобы вооружить подрастающее поколение основами математических методов, использующихся в других научных областях» [3, с. 17]. При этом в понятие метода он вкладывал довольно широкий смысл.

Во-первых, знание математической теории и её применение в различных видах деятельности, в том числе и практической, становится математическим методом. Сама математика в целом является методом познания действительности. «Достижения математики и её методы, применяются в других науках о неживой природе: механике, физике, астрономии, геодезии. В этих науках находят использование многие теории и методы математики» [3, с. 17]. Во многих случаях математика является своего рода универсальным языком науки и техники.

Во-вторых, Виктор Васильевич большое значение в обучении уделял общим методам математической деятельности: эвристическим (неполная индукция и аналогия) и логическим (дедуктивным). Здесь важно отметить то, что он не только декларировал важность усвоения учащимися методов научного познания в математике, но и разрабатывал методику обучения этим методам в работе с понятием, теоремой, задачей. Он даёт конкретные методические указания, как нужно проводить работу по ознакомлению, осознанию и усвоению сущности нового для учащихся метода доказательства или способа решения задачи [3, с. 56].

Необходимо отметить, что мысли В.В. Репьёва остаются необычайно актуальными. В них речь идёт фактически об усвоении школьниками методологических знаний. Он считал, что нужно «...вести учащихся в элементы методологии математики» [3, с. 21]. Напомним, что к методологическим знаниям относят знания о методах, процессе и истории познания, о конкретных методах науки, о различных способах деятельности. Как известно, во второй половине XX столетия, методологические знания в содержании образования были выделены И.Я. Лернером, В.В. Кра-

евским, Л.Я. Зориной, В.В. Давыдовым, И.С. Якиманской и другими учёными. Однако проблема обучения школьников методологическим знаниям до сих пор ещё далека от своего разрешения.

3. Мнение, что изучение математики является могучим средством «шлифовки логического мышления», находит единодушное признание, поэтому одна из целей обучения математике состоит в *развитии логического мышления* школьников. В.В. Репьёв отмечает, что в процессе обучения учащиеся встречаются с разнообразными формами и законами логического мышления. При изучении доказательств теорем и выводов правил учащимся приходится широко пользоваться умозаключениями, применять разнообразные методы доказательств. Решение задач требует от школьника действовать по плану, определённого алгоритму, приводить чёткие рассуждения, логически их обосновывать. В силу этого ученик приучается критически относиться к своим и чужим суждениям, к их обоснованию (доказательность), то есть воспитывается самокритика и критика; школьник приучается контролировать свои и чужие размышления и вычисления (контроль и самоконтроль) [3, с. 19–20]. Таким образом, помимо развития логического мышления, у учащихся в процессе обучения развивается рефлексивное мышление, а этой проблеме в настоящее время посвящается достаточно большое число психолого-педагогических исследований.

Заметим, что с точки зрения психологии контроль и самоконтроль, критика и самокритика (адекватная рефлексия) правильным образом формируют самооценку личности, которая в свою очередь напрямую связана с чувством удовлетворённости собственной жизнью.

4. Однако, математика – это не только логика и дедукция. При правильно организованном обучении она способствует *развитию интуиции, пространственного воображения*, то есть *развитию творчества* школьников.

Пространственное воображение является особым видом восприятия окружающего мира, познания действительности, которое начинается с рождения человека и продолжается всю его жизнь. Развитие этого качества у человека необходимо так же и потому, что оно используется во многих науках, технике и в искусстве. Как известно, наибольшему развитию пространственного воображения способствуют занятия наглядной геометрией, черчением и живописью.

По мнению Виктора Васильевича «обучение организуется так, что учащиеся под руководством учителя проявляют активность и инициативу в «открытии» правил и теорем, в отыскании доказательств, в решении разнообразных задач. Учащиеся нередко получают задания: доказать, построить, решить, вывести. Выполнение таких заданий требует активности, инициативы и элементов творчества, а значит способствует развитию этих ценных качеств» [3, с. 22]. Как известно, эти качества – необходимые составляющие развивающего обучения, личностно-ориентированного подхода к обучению, которое в настоящее время серьёзно разрабатывается и внедряется в практику современного обучения. А основным методом такого обучения у Виктора Васильевича является эвристическая беседа.

Метод эвристической беседы, являющийся на сегодняшний момент одним из главных методов проблемного обучения, позволяет учащимся проявить элементы инициативы в созидании доказательств и решении задач: «по внешней форме этот метод состоит в том, что учитель ставит перед классом проблему (теорему, задачу), а затем путём целесообразных вопросов приводит учащихся к решению проблемы. Учащиеся постепенно преодолевают в доказательстве или решении один шаг за другим, открывая таким путём всё доказательство или решение» [3, с. 149].

5. Развитие мышления неразрывно связано с **развитием речи** учащихся. Беседа, в которой на долю ученика падает необходимость давать полные ответы, правильно формулировать мысли и делать умозаключения, способствует развитию краткой, точной, исчерпывающе полной устной речи. В.В. Репьёв указывает, что «в процессе обучения учащимся предъявляются требования точно и кратко формулировать аксиомы, определения, правила и теоремы, конструировать новые формулировки, последовательно, сжато и вместе с тем полно излагать доказательства и решения» [3, с. 24].

В настоящее время эта цель относится к числу главных **компонентов культуры мышления**, являющейся необходимым элементом содержания современного математического образования.

6. Одна из основных целей – **формирование основ целостного научного мировоззрения** у школьников. В работах В.В. Репьёва выделяются основные направления формирования научного мировоззрения школьников. Укажем основные из них.

Во-первых, осознание процесса познания в целом и в математике в частности, который описывается известным в философии положением: «От живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике – таков диалектический путь познания истины, познания объективной реальности» [3, с. 18]. И сейчас в методической литературе цикл познания в математике в общих чертах представляется в следующем виде: *накопление фактов* → *выдвижение гипотез* → *проверка истинности доказательством* → *построение теории* → *выход в практику* [5, с. 42]. Этот цикл в полной мере отражает диалектический путь познания.

Во-вторых, необходимо показывать школьникам, что «основные (первичные) математические понятия абстрагируются из материального мира, что последующие понятия вводятся под воздействием этого мира, что в аксиомах непосредственно или опосредованно отражается многовековая практика человечества, что все богатства, накапливаемые в математике, также создавались и создаются под влиянием практики» [3, с. 18].

В-третьих, важно формировать у школьников умения и навыки в практическом использовании математических знаний. Отметим, что в настоящее время это ключевая идея разрабатываемого в теории и внедряемого в практику обучения компетентностного подхода.

Наконец, знакомство школьника с историей развития математики, осознание с помощью математики научного миропонимания.

7. Другая не менее важная цель – **эстетическое воспитание** учащихся, которому Виктор Васильевич уделял особое внимание: «Определённость и общность математических предложений и методов их обоснования, законченность и полнота изложения, четкость математических задач, безупречность их решения, тонкая и совершенная гармония числа и формы, краткость символики, сжатость и сила языка, многообразие использования в практике – всё это придаёт математике своеобразную красоту и привлекательность... Это позволяет утверждать, что преподавание математики вносит свой вклад в эстетическое воспитание учащихся» [3, с. 24].

Более того, В.В. Репьёв один из первых высказался о сущности разрабатываемого в последние годы принципа гуманитаризации образования (без употребления соответствующей терминологии): «преподаватель должен всемерно заботиться об усилении эстетического элемента в процес-

се обучения; если учащийся испытывает удовлетворение при изучении математики, это является одним из надёжных условий успеха обучения, обеспечивает получение прочных знаний, умений и навыков» [3, с. 24–25].

8. В современной методической литературе недостаточно упоминается о *развитии нравственных черт* у учащегося в процессе обучения. В.В. Репёв же особо выделяет эту цель обучения и воспитания, говоря о таких личностных нравственных качествах как патриотизм, любовь к родине, терпимость и уважение к другим народам (толерантность). Это достигается путём сообщения учащимся исторических сведений о развитии математических знаний среди народов мира, в нашей стране и кто внёс ценный вклад в это развитие [3, с. 23].

Для того, чтобы осознать важность идей В.В. Репёва, обратимся к трактовке *целей математического образования*, которые приведены в последних нормативных документах для среднего полного общего образования на базовом уровне: 1) формирование представлений о математике как универсальном языке науки, средстве моделирования явлений и процессов, об идеях и методах математики; 2) развитие логического мышления, пространственного воображения, алгоритмической культуры, критичности мышления на уровне, необходимом для будущей профессиональной деятельности, а также последующего обучения в высшей школе; 3) овладение математическими знаниями, необходимыми в повседневной жизни, для изучения школьных естественнонаучных дисциплин на базовом уровне, для получения образования в областях, не требующих углублённой математической подготовки; 4) воспитание средствами математики культуры личности, понимания значимости математики для научно-технического прогресса, отношения к математике как к части общечеловеческой культуры через знакомство с историей развития математики, эволюцией математических идей [4, с. 27].

Сопоставляя их с целями, сформулированными В.В. Репёвым в 50-е годы XX столетия, видим, что идеи учёного актуальны и остаются не до конца реализованными и по настоящее время.

У Виктора Васильевича не выделен специальный параграф, посвящённый содержанию. Однако, как известно, *содержание математического образования* отражено в его целях. В самом деле, «в педагогической теории выделяются два аспекта в постановке целей: языковой и содержа-

тельный. Содержательный показывает, какое содержание должны усваивать школьники для достижения стратегической цели образования» [5, с. 24]. Исследуя проблему гуманитаризации общего математического образования, нами выделен следующий состав гуманитарно-ориентированного содержания, которое должны усваивать школьники: 1) предмет и метод математики, её ведущие идеи и понятия, математический язык, связь с другими науками и практикой, математическое моделирование; 2) процесс познания в математике; 3) специфика творческой математической деятельности как сплав интуиции и логики; 4) методы научного познания (как общие эвристические и логические, так и специфические способы и приёмы); 5) эстетика математики; 6) культура мышления; 7) история математики; 8) информационный компонент [5, с. 26].

Как видно, практически весь современный состав гуманитарно-ориентированного содержания указывается В.В. Репёвым (но другими словами) в целях и задачах школьного математического образования.

Проведённый анализ целей и содержания математического образования, представленных в трудах В.В. Репёва, сопоставление его работ с вышедшей к тому времени «Методикой преподавания математики в средней школе» В.М. Брадиса [1], позволяет сделать следующие выводы: 1) В.В. Репёв впервые систематизировал и обобщил идеи прогрессивных педагогов-математиков России в области целей математического образования; 2) В.В. Репёв первым сформулировал систему целей общего математического образования, отразив в них в органичном единстве образовательный (включая формирование научного мировоззрения), развивающий и воспитательный аспекты; 3) математика как учебный предмет, специфика учебно-познавательной математической деятельности предоставляют при правильно организованном обучении неограниченные возможности (условия) для целостного, всестороннего развития личности ученика. В наследии В.В. Репёва достаточно полно и, что не менее важно, в согласии с современными концепциями образования раскрыты эти условия.

Библиографический список

1. Брадис В.М. Методика преподавания математики в средней школе / Под ред. А.И. Маркушевича. — М.: Учпедгиз, 1954. — 504 с.

2. Метельский Н.В. Фундаментальный вклад В.В. Репьёва в развитие методики математики // Интеллектуальное развитие школьников в процессе обучения математике. – Н.Новгород: НГПИ, 1993. – 48 с.

3. Репьёв В.В. Общая методика преподавания математики. – М.: Учпедгиз, 1958. – 223 с.

4. Сборник нормативных документов. Математика / Сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. – М.: Дрофа, 2007.

5. Теоретические основы обучения математике в средней школе / Под ред. Т.А. Ивановой. – Н.Новгород: НГПУ, 2003. – 320 с.

УДК 377.5

Г.А. Кручинина, И.А. Большакова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ (история, проблемы)

Рассматриваются проблемы и опыт использования информационных и коммуникационных технологий в музыкальном образовании. Характеризуются исследования по теме «Музыка и ЭВМ». Приводится различная классификация компьютерных музыкальных программ.

Ключевые слова: информационные и коммуникационные технологии, цифровой музыкальный инструментарий.

Компьютер обрел музыкальный статус лишь в начале 90-х годов, и «в освоении его как инструмента для музыкального творчества педагогика делает свои первые шаги» [5, с. 257]. В настоящее время роль информационных и коммуникационных технологий в музыкальном образовании переосмысливается.

Среди важнейших вопросов, которые ставит перед теорией музыкального образования компьютер, можно упомянуть следующие: компьютер и система музыкального образования в целом (сущность, цели, содержание музыкального образования и воспитания в его многоаспектности и единстве); компьютер и учитель, компьютер и ученик; компьютер в его отношении к существующим и возможным учебным курсам; компьютер и учебная ситуация (урок, лекция, индивидуальные занятия); теория и практика составления музыкально-дидактических компьютерных программ; направления развития специализированных машин – помощников музыкантов и педагогов [6].

Возможности компьютеров не исчерпываются участием в курсах элементарной теории музыки, гармонии и сольфеджио (применение обучающих программ, написание диктантов и т.д.), перспективным является использование компьютера в курсе инструментовки и оркестровки (это позволит устранить недостаток, состоящий в том, что студент никогда не слышит в звучании результаты своей работы, а внутренний слух, работаю-

щий с идеализированными звуковыми представлениями, прекрасно определяя общую идею звучания, не предсказывает всех взаимодействий обертонов, комбинационных тонов и прочих подробностей реального звучания). Студенты, изучающие оркестровку, должны иметь возможность в момент написания партитуры тут же прослушивать ее и вносить коррективы, и такую возможность предоставляет компьютер (также он служит инструментом сочинения новых звуков). Музыканты-теоретики могут получить от компьютеров возможность новых методов анализа музыки. В дисциплинах исторического и общегуманитарного профиля (музыкальная литература, народное творчество, история музыкальных течений и т.д.) компьютер может пригодиться в основном в своей информационно-поисковой функции: дать педагогу и учащемуся справку по истории жанра, отослать к видеозаписи старинного танца, предоставить изображения танцев на старинных гравюрах, назвать выдающихся современников изучаемого композитора в разных областях культуры, перечислить важнейшие музыкальные, образительные, литературные опусы данного времени, труды философов, научные открытия.

В области музыкального образования компьютер первоначально стал использоваться в качестве инструмента быстрого получения статистического материала, необходимого при решении задач, связанных с анализом большого количества музыкальных объектов; анализа и синтеза

структур, реализующих определенные принципы акустической организации звуков; моделирования процессов и механизмов творчества. Возникли такие направления музыкальных исследований, как количественный анализ музыкальных произведений (статистические исследования жанра, стиля, эпохи; создание интонационных словарей, построение и анализ схем мелодий), моделирование сочинения музыки, звуковое воспроизведение музыкальных сочинений с помощью компьютера и т.д.

Исследования отечественных и зарубежных специалистов по проблеме «Музыка и ЭВМ» осуществлялись по ряду направлений:

1. Звукоспроизведение, или синтез звука. Работы этого направления осуществляются на ЭВМ со звуковым выходом и их можно разделить в соответствии с задачами, которые при этом ставятся, на 2 группы: а) опыты по синтезированию тембров, имитирующих классические музыкальные инструменты, и по созданию новых звучаний для использования в исполнительской и композиторской практике, а также для исследования акустических свойств звука; б) опыты с использованием ЭВМ для воспроизводства последовательности звуков, записанных предварительно в виде нот. Так, используя ЭВМ в качестве музыкального инструмента, можно работать в звукоряде с 19-ю или 57-ю тонами в октаве вместо распространенных 7-ми в диатонике или 12-ти в хроматической гамме.

2. Анализ музыкальных произведений (выявление внутренних формальных связей элементов композиций, сравнение музыкальных стилей, составление каталога оригинальных мелодий), а также формальное выявление ошибок в студенческих упражнениях, когда ЭВМ выступает в качестве экзаменатора. Например, Р.Х. Зариповым была разработана программа-экзаменатор по курсу гармонии для машины «Урал-2» (задача гармонизации является для музыкантов одной из самых сложных, ее трудность заключается в необходимости следить за движением каждого из четырех звуков в аккорде при подборе последовательности аккордов, сопровождающих звуки мелодии, и руководствоваться при этом правилами голосоведения). Если при решении задач по гармонизации мелодии или баса использовать ЭВМ, то она найдет все нежелательные или запрещенные правилами гармонизации ошибки и предложит правильный вариант голосоведения.

В.К. Детловс проводил машинные эксперименты, связанные со статистическим анализом латышских народных песен и произведений композиторов-классиков (стиль барокко – И.С. Бах, венская классика – Й. Гайдн, романтизм – П.И. Чайковский). В направлении применения статистического анализа для выявления систем тяготений, проявляющихся в ожидании появления определенного элемента в музыкальной структуре и их классификацией, работают В.М. Цеханский и А.Г. Гейн.

3. Синтезирование музыкальных композиций (сочинение нотного текста) проводится для изучения глубинных закономерностей, для производства заготовок, особенно при сочинении музыки «нетрадиционной структуры» (а композитор затем выбирает варианты, наиболее подходящие для выражения его творческого замысла). Эта идея реализована в творчестве таких композиторов, как Ф.П. Аксельруд, Р.Х. Зарипов, Я. Ксенакис, П. Барбо, Р. Ружичка, Л. Аствацарян и др. [7].

4. Музыкально ориентированные языки программирования, предназначенные для ввода в ЭВМ музыкальной информации, ее машинной обработки и вывода результатов из ЭВМ. Примером такого языка служит язык «МИР», разработанный американским математиком и музыкантом М. Касслером.

5. Ввод и вывод музыкальных текстов; при этом должны учитываться сложности, связанные с явлением энгармонизма звуков, с информацией о метрических акцентах [4; 7].

В конце XX в., когда широко доступными стали цифровые музыкальные инструменты и мультимедийные компьютеры, музыкальная культура вступила в новую фазу своего развития, поскольку цифровые технологии по сравнению с нотной письменностью и аналоговой звукозаписью открыли принципиально новые возможности работы со звуком. Кодирование звука в цифровой форме помимо значительного улучшения технических характеристик записи, хранения и воспроизведения музыки предоставило музыканту возможность быстро, легко и с абсолютной точностью получать нужное звучание по любому из его параметров – высоте (на уровне микрохроматики), ритму (любые микроструктуры), тембру (бесконечность различных вариантов, тончайшие нюансы), динамике (в том числе затрагивая ее предельные величины), пространственной локализации (включая расположение и перемещение в виртуальном пространстве) и др.

Каждый из этих параметров звучания, контролируемый не только слухом, но и визуально с помощью его нотного, графического и числового отображения на дисплее компьютера, может быть легко изменен, зафиксирован и сохранен, поэтому цифровую запись музыки можно считать новым и несравнимо более точным по сравнению с нотным письмом методом ее фиксации. При этом эти операции можно осуществлять в реальном времени – в процессе самого музицирования. Цифровой инструментарий предоставил массу новых возможностей в работе с музыкальным материалом в реальном времени. Это послужило основой развития нового концертного жанра «живой электронной музыки», в котором преодолевается статичность, безжизненная заданность звучания музыкальной записи. Стремительное развитие музыкально-компьютерных технологий, ведущее к распознаванию машиной все более сложных команд управления музыкальным звучанием (например, в процессе ансамблевого взаимодействия с живой исполнением или при осуществлении тембровой модуляции) и одновременно – к упрощению этого управления для человека, открывает в развитии профессиональной музыки заманчивые перспективы углубления ее образно-содержательной сферы и новых художественных открытий.

Интерактивный принцип музыкального творчества качественно изменил облик электронной музыки. Из технически необыкновенно трудоемкой области деятельности немногих посвященных, имевших доступ к редкой, дорогостоящей аппаратуре, данный жанр превратился в достояние любого музыканта, которому современный цифровой инструментарий дает небывалую свободу в работе со звуковым материалом. Осуществляются пророческие слова Б.В. Асафьева о том, что «когда-нибудь композитор просто и удобно сможет «записать» свои идеи, не думая об исполнителях, оркестре, инструментах, а имея дело непосредственно с беспредельным миром звуко-тембров, и к его услугам будут соответствующие аппараты» [1, с. 295].

Огромное количество самых разнообразных музыкальных компьютерных программ ставят педагога перед проблемой их классификации и отбора для учебно-творческой деятельности. П.Л. Живайкин классифицирует эти программы на основе выполняемых функций: 1) программы общего назначения: мультимедиа-плеер, аудио-

рекордер, MIDI-плеер; 2) программы, связанные с творческим процессом сочинения и записи музыки: MIDI-секвенсор, нотный редактор, авторанжировщик, музыкальный конструктор; 3) программы, связанные с техническими вопросами записи музыки и звука: аудиостудия, программа цифровой обработки звука, конвертер, встраиваемый или подключаемый модуль, виртуальный синтезатор, эмулятор звукового модуля или синтезатора, библиотекарь тембров и настроек звукового модуля; 4) программы-помощники в управлении звуковыми файлами и базами данных: база данных, менеджерская программа, база данных для фонотеки, мультимедийный файл-менеджер; 5) обучающие программы: обучающая и тестирующая программа по теории музыки, обучающая и тестирующая программа по сольфеджио или специальности, программа, обучающая работе со сложной музыкальной программой, и др. [2].

С.П. Полозов классифицирует применяемые в обучении музыкально-компьютерные программы по трем уровням: обучающие – презентативные (инструктивные, гипертекстовые, сюжетные, моделирующие, демонстрационные), тренажерные (линейные, прогрессирующие, игровые), тестовые (адаптивные, блиц-опрос, контрольные, музыкальный диктант, викторина); учебные – справочные (постатейные, гипертекстовые, реферативные), креативные (музыкальный редактор, компьютерный синтезатор), исследовательские (статические, моделирующие) [8].

Наряду с обучающими музыкальными программами широкое распространение получили программы, совмещающие обучение с развлечением (например, «Алиса в музыкальной стране»).

И.В. Заболотская предлагает следующую классификацию музыкальных компьютерных программ: направленные на воспитание художественного мышления музыканта; направленные на формирование практических навыков; направленные на развитие музыкальных способностей; направленные на творческую деятельность; дающие теоретические знания; направленные на развитие слуха; программы по музыкальной литературе; программы, дающие знания и навыки по специальности; программы, развивающие творческие способности; комбинированные программы [3].

Комбинированные программы содержат знания по теории музыки, истории музыки, основам композиции, и могут включать в себя лек-

ции, игры и упражнения на развитие творческих способностей. Программы обучения игре на различных инструментах (гитара, фортепиано) включают в себя разучивание пьес, показывают расположение аккорда на гитарном грифе (часто совместно с привлечением видеоматериала), пальцовку, могут использовать параллельную нотную запись, оценку игры и т.д. Примерами таких музыкальных обучающих программ служат «Школа игры на гитаре С. Притворова»; «Guitar Hits»; «Piano Professor»; «Midisoft Play Piano». Программы по музыкальной литературе могут представлять собой энциклопедии, содержащие набор музыкальных произведений, краткие биографии композиторов, музыкальные викторины. Примером могут являться «Мультимедиа Шопен» (интерактивная энциклопедия); «Фонохрестоматия по музыкальной литературе», выпущенная ФГОУ СПО «ГМК им. Гнесиных» в 2004 году и состоящая из 10 выпусков. Некоторые программы по музыкальной литературе построены в виде музыкальной компьютерной игры. Например, программа «Алиса в музыкальной стране» (интерактивное приключение с элементами обучения) представляет из себя игру, по ходу которой необходимо отгадать с помощью встроенной музыкальной энциклопедии или, ориентируясь на собственные знания, 34 измененных мелодии и композиторов, их создавших (игра автоматически прекращается после того, как играющий допустил 50 ошибок). К программам, дающим теоретические знания по сольфеджио и теории музыки, можно отнести «Музыкальный бункер», построенную в виде игры, и англоязычную «Rising Musition». Также к программам, дающим теоретические знания, можно отнести «Музыкальную энциклопедию», «Маленький поезд удовольствий Джоаккино Россини», «Энциклопедию музыкальных инструментов» и «Электронную энциклопедию Театр», состоящую из трех томов: «Балет», «Опера», «Драматический театр».

Компьютер может использоваться при подготовке специалистов во всех традиционных областях музыкальной деятельности как своеобразный тренажер для выработки необходимых профессиональных знаний, умений и навыков. Например, с его помощью можно получить модель звучания созданной композитором партитуры, исполнительского и звукорежиссерского варианта ее озвучивания и приобрести наглядное представление о многих достоинствах и недостатках своей

творческой работы без дорогостоящего исполнения этой партитуры оркестром и использования настоящего звукорежиссерского оборудования.

Появление большого количества книг и пособий по вопросам использования компьютера и другого цифрового инструментария в музыке (В. Реллин и А. Талер, Р.Ю. Петелин и Ю.В. Петелин, Д.Ю. Дубровский, В.О. Белунцов, Дж. Дрекслер и К. Херле, П.Л. Живайкин, И.Б. Горбунова и А.В. Горельченко и др.) свидетельствует о широком разворачивании практики приобщения учащихся к электронному музыкальному творчеству. По мнению И.М. Красильникова, приобщаясь к электронно-музыкальному творчеству, молодой музыкант скорее найдет творческую работу, чем играя только на традиционных механических инструментах [5].

Перечислим основные преимущества использования компьютеров в системе музыкального образования: возможность индивидуальной самостоятельной работы каждого учащегося с программами, демонстрирующими при помощи музыкального синтезатора различные аспекты теоретических дисциплин и обучающими элементами музыкальной грамоты, гармонии, анализа и др. (особенно важным является то, что учащийся может проходить материал в наиболее подходящих для него темпе и сочетании зрительных и звуковых образов); контроль за усвоением пройденного материала при помощи компьютера и развитие навыков музыкального письма (контрольные работы, диктанты и др.); развитие навыков в областях композиции и аранжировки с прослушиванием результатов при помощи компьютера; развитие навыков пианистической техники и чувства ритма, контролируемых компьютером (при наличии электронных музыкальных клавиатур, адекватных по исполнительским параметрам рояльным); создание всевозможных справочно-информационных систем, выполняющих учебно-образовательные функции в рамках процесса изучения музыки, а также ее преподавания; возможность развития музыкального слуха у лиц, обладающих его дефектами, путем систематического общения со специальными программами, предназначенными для его развития, в том числе в игровой форме [9].

Компьютер, технология мультимедиа, Интернет обеспечивают доступ к качественной информации в области музыкального образования; использование цифрового инструментария позволяет оптими-

зировать процесс обучения за счет активизации самостоятельной познавательной деятельности учащихся, а также значительно расширяет возможности самообучения и творческого роста учащихся.

Библиографический список

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
2. Живайкин П.Л. 600 звуковых и музыкальных программ. – СПб.: БХВ-Санкт-Петербург, 1999. – 624 с.
3. Заболотская И.В. Новые информационные технологии в музыкальном образовании: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2000. – 196 с.
4. Зарипов Р.Х. Проблемы применения ЭВМ в музыкальной практике // ЭВМ и проблемы музыкальной науки. Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 7. – Новосибирск: Новосибирская гос. конс. им. М.И. Глинки, 1988. – С. 83–109.

5. Красильников И.М. Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования. – Дубна: Феникс+, 2007. – 496 с.

6. Медушевский В.В., Подражанская А.А. Компьютеризация музыкального образования как музыковедческая проблема // ЭВМ и проблемы музыкального образования. Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 8. – Новосибирск: Новосибирская гос. конс. им. М.И. Глинки, 1989. – С. 23–31.

7. Моля А., Фукс В., Касслер М. Искусство и ЭВМ. – М.: Мир, 1975. – 556 с.

8. Полозов С.П. Обучающие компьютерные технологии и музыкальное образование. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2002. – 208 с.

9. Родионов А.Б. Возможности, предоставляемые персональными компьютерами в процессе обучения музыке // Информатика и компьютерная грамотность. – М.: Наука, 1988. – С. 233–236.

УДК 378.0

Т.В. Кривулина, В.В. Сохранов

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ

В статье рассматривается механизм выявления первоначального уровня готовности будущих специалистов социальной службы к проявлению профессиональных умений в процессе взаимодействия с воспитанниками.

Ключевые слова: профессиональные умения, социальная служба; диагностика.

Профессиональные умения представляют важнейшую составляющую профессиональной готовности студентов к компетентному профессиональному действию в условиях социальной работы.

Фиксация их уровня у студентов в их проявлении в конкретной учебной ситуации – длительный и достаточно сложный процесс педагогического исследования, который является особой формой познания, систематическим целенаправленным изучением объектов, использующим средства и методы соответствующей науки (В.В. Краевский).

С одной стороны, проявляется явная специфичность объекта и предмета исследования. С другой, мы имеем дело с педагогическим явлением, механизмы изучения которого носят общий педагогический характер.

Поэтому при организации экспериментального исследования возможности формирования профессиональных умений будущих специали-

тов социальных служб реализованы следующие положения:

- единство методологии теоретической концепции и практической модели реализации;
- выявление исходного уровня исследуемого явления, исходя из идей целостности, системности и деятельностной основы любого педагогического процесса;
- осуществление анализа причинно-следственных связей и зависимостей, определяющих содержание и направленность взаимодействия изучаемого процесса с другими педагогическими явлениями, происходящими в процессе социализации студентов;
- определение основных путей, форм, методов и технологии формирования профессиональных умений студентов педагогического вуза;
- обеспечение объективности проведения педагогического эксперимента;
- достижение требуемой валидности данных;

- внедрение результатов исследования в службу социальной помощи населению и детям;
- побуждение студентов к систематическому развитию профессиональных умений, выступающих основой эффективной профессиональной деятельности в качестве специалиста социальной службы.

Исходя из теоретической концепции, были определены два основных пути осуществления исследования:

- анализ роли традиционных форм и методов обучения в высшей педагогической школе для формирования у будущих специалистов социальной службы профессиональных умений;
- выявление возможности инновационных моделей обучения студентов в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла.

Отметим, что при педагогической диагностике успешности формирования профессиональных умений данные медицинского и психологического анализа деятельности являлись постоянными и базисными величинами.

Всего в исследовании, проходившем в течение пяти лет, было задействовано свыше 400 студентов. Непосредственно в экспериментальной работе принимало участие свыше 224 студентов. Остальные – входили в контрольные группы. Контрольные и экспериментальные группы анализировались по системам родственных признаков, в которых были выделены следующие группы:

- общность социологического портрета;
- физиологические и психические отклонения (патологии) в развитии и их проявление в поведении;
- средовые условия жизнедеятельности;
- особенности семейного воспитания;
- методические традиции обучения, воспитания и социализации учащихся учебно-воспитательных и образовательных учреждений, в которых происходило формирование личности будущего и обучающегося в вузе студента;
- влияние этнических, профессиональных, конфессиональных и прочих групп, общественных организаций и структур на ценностную ориентацию юношества в период эксперимента (2004–2009 гг.);
- мотивация профессионального выбора.

Названные выше основы играют разную роль в формировании профессиональных умений.

Педагогический эксперимент состоял из нескольких основных этапов. В ходе констатирующего эксперимента была осуществлена диагнос-

тическая работа по выявлению исходного уровня сформированности профессиональных умений студентов. Фиксировались три уровня сформированности профессиональных умений: низкий, средний, высокий.

В процессе эксперимента использовалась следующая совокупность критериев оценки сформированности профессиональных умений будущих специалистов социальной службы. Они распределены по трем группам компонентов: личностный, профессиональный и инструментальный.

Личностный компонент критериев оценивался по следующим показателям: готовность к самостоятельному действию, мотивационно-ценностные отношения к профильному обучению.

Профессиональный компонент анализировался по следующим критериям: специальные знания о структуре и содержанию профильной подготовке; специальные умения по выбору профиля обучения.

Инструментальный компонент оценки фиксировался по следующим показателям: сформированные умения постановки цели профессионального действия; сформированные умения по определению структуры и содержанию профессионального действия; сформированные умения по профессионально значимой самокоррекции; сформированные умения по анализу полученного профессионального результата.

Мы учитывали, что процесс формирования профессиональных умений студентов является фактически процессом профессионального отбора. А.А. Фрункин в своих исследованиях отмечает, что профессиональный отбор – это определение пригодности студента для обучения по тому или иному профилю. По мнению автора, он состоит из медицинского, психологического отбора и анализа знаний и умений, имеющихся у студентов. Первые два показателя в нашем исследовании являлись постоянной величиной. Третий показатель – переменной исследуемой величиной.

На этапе начальной диагностики сформированности профессиональных умений студентов технологическая цепочка решений обозначенной задачи состояла из двух этапов: подбора диагностических методик и формирование профессионально важных качеств и свойств будущих специалистов социальных служб. Для этого использовались следующие методы: метод «пилотажного обследования» (Т.П. Зинченко, А.А. Фрункин, Л.Ф. Спирин), метод «контрастных пар» (С.С. Сер-

геев, В.Е. Сараева), метод «двух портретов» (Т.П. Зинченко, А.А. Фрункин, Л.Ф. Спирин).

Метод «пилотажного обследования» предусматривал оценку деятельности студентов пришедших из обычной и профилированной образовательных сред. Экспертной группой (5–6 человек), которые на основе модели С.С. Пряжников, Е.А. Климова, соотносили умения проявляемые студентами с определенным эталоном того или иного профессионального типа личности.

Метод «контрастных пар» позволял использовать для начальной диагностики тесты для выявления пригодности студентов для соответствующего профиля обучения и возможность определения допустимых отклонений в оценки сформированности профессиональных умений.

Метод «двух портретов» используется как современный оригинальный подход к решению задач профессиональной подготовки будущих специалистов социальных служб, в том числе, выявление основ сформированности профессиональных умений.

Этот метод используется для любой специальности. Он основан на опроснике состоящим из выявления: сенсорно-перцептивных свойств; имажинитивных свойств; мнемических свойств; аттенционных свойств; мыслительных свойств; свойств нервной системы; особенности когнитивного стиля; психомоторных свойств и личностных свойств будущего специалиста.

Учитывая выводы Б.С. Гершунского, В.В. Краевского, А.И. Кочетова, мы допустили определенное обобщение методов и интегрировано соотносили основные единицы опросника и свойства личности, которые необходимо выявлять в процессе диагностики.

Для выявления исходного уровня проявления в учебной ситуации названных критериев сформированности профессиональных умений, использовались следующие методики: тест «адаптивность» разработанный Н.Д. Гордеевой и Т.П. Зинченко; тест «модифицированный струп-тест» разработанный Т.П. Зинченко, Н.Н. Киреевой; тест «Выбор парной фигуры»; корректурная проба; определение объема образной памяти; определение объема непосредственного запоминания; методика пиктограмм; тест «образное мышление»; методика классификации; методика «аналогии»; диагностика счетных способностей; методика «нелепицы»; методика «да» и «нет» не говорить; диагностика уровня речевого развития;

тест «звуковой анализ слов»; графический диктант; выбери нужное лицо; тест Басса-Дарки в модификации Т.П. Зинченко – А.А. Фрумкина; методика «проставь значки» в модификации Т.П. Зинченко – А.А. Фрумкина; ориентационная анкета; тест «умение разбираться в людях»; тест на определение степени самостоятельности; тест на выявление уровня самооценки; тест «Ваш стиль общения»; тест «что мешает Вам работать эффективно» и диагностическая методика «профессиональная готовность».

Особое внимание необходимо обратить на сленговое речевое самовыражение будущих специалистов социальных служб. Литературное словесное выражение состояний, интересов, устремлений было характерно для 33,9% юношей. В большинстве случаев (свыше 54%), экспертная группа встречалась с явным неразвитием речевого аппарата, низким уровнем начитанности. В 4,7% случаев это было откровенное бравоирование определенным типом «жаргона», который студенты снисходительно «переводили» экспертной группе.

Ранжирование выборки по средовым условиям жизнедеятельности, которые также носили корректирующий характер по отношению к исследуемому процессу, представляло особую трудность. Были выделены две среды: сельская и городская, которые рассматривались ориентировочно по трем уровням: среда с повышенным воспитательным потенциалом, среда с обычным воспитывающим потенциалом; и среда с низким воспитывающим потенциалом.

Понятие «воспитывающий потенциал среды» анализировалось в ходе исследования по следующим параметрам:

- разрешение досуговой проблематики молодежи;
- социальная защищенность молодежи;
- общественно-педагогические традиции по организации воспитания, обучения и коррекции социализации молодежи в среде;
- наличие этно-конфессиональных и профессиональных интересов по организации жизнедеятельности молодежи;
- состояние правовой культуры в среде;
- ЦО лидеров референтной социальной среды.

В ходе диагностики составлялся социальный портрет студента.

Анализ данных социального портрета студента давал возможность выявить значимость еще одного корректирующего признака – особенно

сти семейного воспитания, которые рассматривались по следующим критериям:

- отношение семейной бытовой культуры к воспитанию аккуратности, трудолюбия, самостоятельности, бережливости;
- возможность творческого самовыражения ребенка в условиях семейного общения;
- микроклимат отношений в семье;
- мотивация профессионального выбора;
- роль профессионального опыта в социальном опыте юноши (девушки).

В ходе исследования выявлялось воздействие, которое ощущали на себе будущие специалисты социальных служб в процессе формирования основ профессиональных умений (источник, направленность, ценностная ориентация).

Наиболее значимые результаты достигались в случае сопереживания действий социального источника и педагогической среды университета. Наиболее тревожным моментом в накоплении профессионального опыта и адаптации к профессиональным требованиям избранной профессии являлся «речевой дидактический компонент». Незнание профессионального языка, непонимание особенностей профессионального самовыражения, которое зачастую передаются «языком телодвижений», приводило к поверхностному изложению знания, незавершенности профессионального действия. Итог – смещение направленности действий таких студентов на межличностные отношения. Профессионализм выводился ими из ЦО. Происходила реакция замещения педагогического образа (А.Н. Леонтьев; Е.И. Хомская).

К основным признакам, характеризующим уровень, направленность и содержание реализации студентами в учебном действии основ профессиональных умений, в исследовании отнесены: методические традиции обучения, воспитания и социализации студентов и их мотивация профессионального выбора.

Важным компонентом общего процесса начального этапа диагностирования готовности студентов к формированию профессиональных умений явилось выявление компонентов, составляющих их основу, что не противоречит системной методологии, принятой в качестве основы экспериментальной работы.

Структура «профессиональные умения» включала изучение уровней показателей их сформированности:

- качеств личности (наблюдательность, трудолюбие, самостоятельность, целеустремленность, ответственность и самодостаточность);
- навыков организации всех типов отношений (межличностные, ответственной зависимости, предметно-деятельностные);
- состояний личности (тревожность, лабильность, утомляемость, интуитивность).

Началом изучения личности являлось диагностирование общего уровня развития, изменение которого от низкого до высокого проявления рассматривалось на основе движения личности от ситуативного алгоритмированного действия до вариативного творческого самовыражения и самопознания себя.

Учитывались выводы А.И. Кочетова об основной характеристике общего уровня развития – «нравственной устойчивости», которая просчитывалась через лабильность личности. К тому же известно, что любая способность имеет биологическую основу – врожденные задатки, что оправдывает теоретическое осмысление умения как природно-приобретенного явления.

В исследовании этому соответствует анализ проявления профессиональной активности – двойственного процесса – единство профессионального опыта и личностной интуиции.

Устойчивость личности позволяет объективно оценивать проявление личностных качеств. Так, например, юношам и девушкам с высоким уровнем самостоятельности присуще:

- единство сознания и поведения и их взаимосвязь с осознанной коррекцией подсознательных проявлений личности;
- осознание своих достоинств и недостатков;
- способность к самокоррекции «Я»;
- предъявление системы требований к своей личности, адекватной внешним объективным требованиям социального источника из референтной социальной среды.

Этап начальной диагностики показал, что высокий уровень самостоятельности проявили: 21,4% юношей и девушек, пришедших в вуз, из профильных образовательных учреждений и 16,7% – из обычных образовательных учреждений.

Юноши и девушки со средним уровнем сформированности самостоятельности характеризовались проявлением особенностей высокого уровня на ситуативном уровне при педагогическом сопровождении. Средний уровень самостоятель-

ности проявили соответственно: 37,8% и 21,2% юношей и девушек.

Юношество с низким уровнем самостоятельности мышления и поступка проявляет:

- противоречие сознания и поведения; намерений и мотивов; направленности и содержания поступков;

- беспомощность и негативные проявления при преодолении внешних и внутренних противоречий;

- неорганизованность, неумение корректировать свое поведение даже при внешнем педагогическом воздействии на личность.

Низкий уровень самостоятельности проявили: 40,8% и 62,1%. Эти показатели свидетельствуют о низком уровне сформированности одного из основных компонентов профессиональных умений. Однако, обучение учащихся в профильных довузовских учреждениях оказывает более положительное влияние на развитие их самостоятельного мышления и поступков.

Аналогично строилась последовательность диагностических действий к выявлению уровня сформированности других личностных качеств.

Выявление навыков организации всех типов отношений проводилось с помощью «задачного подхода» (Л.Ф. Спирин) и технологий самореализации (В.В. Сохранов).

Для изучения уровня проявлений состояний личности использовались методики, известные в психолого-педагогической науке (Е.Н. Артемьева, А.И. Кочетов, В.В. Краевский, В.М. Марищук, К.К. Платонов, В.В. Столин). Так, например, таблица тревожности включает в себя данные о:

- показателях физиологического и психического самочувствия юноши (девушки);
- проявлениях состояния студентов;
- социальной настойчивости в реализации избранного личностью способа самовыражения.

Таким образом, выявление роли диагностирования профессиональных умений показывает, что:

- объективная диагностика должна быть основана на системной методологии исследования;

- диагностическое действие дает репрезентативный материал, если оно представляет единство медицинской, психологической и педагогической оценки изучаемого явления;

- диагностика исследуемого процесса дает валидный экспериментальный материал, если личность изучаемого максимально субъекта;

- действия экспертных групп характеризуются профессиональной компетентностью; открытостью и завершенностью;

- диагностирование эффективности формирования у студентов основ профессиональных умений основано на следующих ключевых понятиях: «воспитывающий потенциал профилированной образовательной среды; способность; социальный способ самореализации»;

- диагностика исследуемого процесса должна учитывать все признаки его проявления, к которым были отнесены определяющие и корректирующие.

Библиографический список

1. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. – 1988. – №6.
2. Рожков М.И., Байборова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. – М., 2000.
3. Деметьева Н.Ф., Багаева Г.Н., Исаева Т.А. Социальная работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями / Институт социальной работы. – М., 1996.
4. Игнатьева С.А., Блинков Ю.А. Логопедическая абилитация и коррекция в дифференцированной реабилитации и социальной адаптации детей и подростков с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 2002.
5. Ильясов И.И. Структура и процесс учения. – М., 1986.
6. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Социализация и воспитание. – Ростов-на-Дону, 1997.

СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

Первоочередными задачами социальной интеграции молодежи являются ее трудовая социализация, обретение молодыми людьми своего адекватного профессионального статуса.

Ключевые слова: потенциал самоопределения, профессиональный статус, трудовая социализация, способы трудоустройства, безработица, трудовые притязания.

Проблемы трудоустройства и занятости населения остаются на сегодня одной из важнейших проблем. Постоянно меняющееся состояние рынка труда является объективной реальностью современных общественных отношений. Однако современная ситуация в сфере труда и занятости приводит к тому, что в наиболее сложном положении оказывается молодежь.

В наши дни рынок труда ставит молодых специалистов в систему жесткой конкуренции с людьми, имеющими опыт работы. Трансформации в различных сферах – общественной, экономической и политической – привели к тому, что следствием падения социальной ценности труда для значительной части молодых людей стали не только моральная деградация, но и социальный пессимизм – неверие в то, что они когда-либо смогут получить интересную работу, оплачиваемую в соответствии с мерой своего труда; поляризация затраченных усилий и оплаты труда, которые на практике часто расходятся [1].

Ключевым показателем профессионального самоопределения является достижение молодым человеком определенного социально-профессионального статуса, который может удовлетворять или не удовлетворять человека в зависимости от масштаба его притязаний. Поэтому важное место здесь занимает субъективный показатель уровня самоопределения – степень удовлетворенности достигнутым на данный момент социально-профессиональным статусом. Молодежь планирует достижение определенного профессионального статуса, связывая его с получением квалификации и работой в определенной должности, с уровнем дохода, престижем и т.д.; если это происходит, то человек будет удовлетворен уровнем самореализации, и при этом будет стремиться к еще более высокому статусу [2]. Одним из доминирующих мотивов осуществления вертикальной мобильности является потенциал самоопределения.

Результаты проведенных многочисленных исследований показывают, что для большей части молодежи переход к новым экономическим отношениям принес массу проблем и вызвал снижение интереса к определенным видам трудовой деятельности, а значит, и к социально-профессиональному статусу [3]. Более того, со стороны государства наблюдается довольно несовершенная и вялая политика в вопросах, касающихся трудоустройства и занятости населения, и в частности, молодежи, которая проявляется чаще всего в создании кратковременных и нестабильных рабочих мест с низким уровнем оплаты труда. Несомненно, определенные инициативы в разрешении данной проблемы все-таки есть, однако они единичны и в целом не могут изменить ситуацию в молодежной трудовой сфере, не могут воздействовать на изменение профессионального статуса в том виде, в котором он должен существовать.

Следовательно, можно сказать, что профессиональный статус – это место молодежи в профессиональной структуре, способной определить уровень ее экономического положения и роль, которую играет данная социально-демографическая группа в системе профессиональных отношений. Оценка этой роли характеризуется степенью включенности молодежи в отношения профессиональных групп, уровнем ее квалификации и мастерства, уровнем профессионального самосознания. Его изменение в процессе развития определяет уровень профессиональной зрелости молодежи. В то же время, при выборе профессии молодежь нередко выбирает ту сферу профессиональной зрелости молодежи. В то же время, при выборе профессии молодежь нередко избирает ту сферу профессиональной деятельности, которая имеет в настоящее время максимальный профессиональный статус. При этом не учитывается прогноз этой профессии на ближайшее будущее. Так, например, на российском рынке труда наблюдается перенасыщение некоторы-

ми видами профессий (юристы, экономисты, психологи и т.п.).

Разрушение традиционных форм трудовой социализации, отсутствие гарантированного будущего приводит к осознанию решающей роли собственных способностей в достижении своих целей, и это может привести к негативным последствиям. Дело в том, что часть молодежи не достигает к концу молодежного возраста достаточного уровня профессиональной зрелости. Это связано с тем, что какой-то процент занят непрофессиональным трудом, какая-то часть занята профессиональной деятельностью, но не стремится достичь профессионального мастерства, а некоторая часть молодежи в плане профессионального роста подвергается дискриминации со стороны представителей старшего поколения.

Таким образом, профессиональная социализация личности подразумевает, с одной стороны, процесс вхождения индивида в профессиональную среду, усвоение профессионального опыта, овладение стандартами и ценностями профессионального сообщества, а с другой стороны – процесс активной реализации накапливаемого собственного профессионального опыта.

Анализируя данные научной литературы, посвященной указанной теме, необходимо выделить три сферы, оказывающие особое влияние на процесс профессионального выбора молодежи:

- сфера деятельности (подразумевает изучение спектра деятельности и профессий, профессиональных особенностей и интересов);

- сфера общения (рассматривает компоненты общения, необходимые для успешного вхождения индивида в перечень профессий, для успешной самореализации в рамках определенных социальных институтов;

- сфера развития личности и самосознания (определяет личностные качества молодого человека и его представления о своих возможностях и амбициях).

Важное значение в профессиональной социализации имеют жизненные ориентиры молодежи. Российский исследователь И.О. Мартынюк отмечает, что для молодых людей, видящих смысл жизни в отрыве от результатов труда, стремление работать становится бессмысленным, отсутствует трудовая мотивация и профессиональная культура, в значительной мере деформирована ценностная структура личности [4].

Проблемы занятости и трудоустройства молодежи во многом связаны с объективными процессами, имеющими место в современной России: урбанизацией, миграцией, повышением удельного веса в обществе работающих пенсионеров, сокращением рождаемости и т.д. [5].

Немаловажным элементом трудовой интеграции молодежи является связь профессионального статуса с уровнем безработицы. По статистическим данным, наибольшее число безработных среди молодежи со средним профессиональным и высшим образованием. Немногим менее безработных среди тех, кто не имеет квалификации или основного образования – это связано, в основном, с возможностью большей трудовой мобильности данной категории лиц. Наиболее ущемлены в материальном плане безработные с начальным или средним образованием – отсутствие социальных гарантий ставит их в невыгодное положение.

На современном рынке труда молодым специалистам трудоустроиться гораздо сложнее, нежели сложившимся профессионалам. Работодателей отпугивает чаще всего недостаток или отсутствие профессионального опыта. Но и планка притязаний молодых специалистов, по результатам социологических исследований, достаточно высока.

Исходя из вышесказанного, особый интерес представляют способы трудоустройства. Одним из основных способов поиска работы молодежью является использование различных каналов поиска работы: с помощью личных связей, самостоятельное трудоустройство, с помощью службы занятости, использование возможностей целевого набора выпускников (стажировка). Частота случаев использования того или иного канала связана, в первую очередь, с изменениями ситуации на рынке, сменой экономической и политической власти. Все большее распространение получает найм по родству или знакомству, значительно сократилась доля самостоятельного трудоустройства и практически не действует система распределения. Таким образом, основными стратегиями трудоустройства молодежи являются:

1. Предоставление информации о рабочем месте. Обладая конкретной информацией о вакансии, претендент сам приходит к работодателю.

2. Профессионально-личностное трудоустройство – своего рода «переманивание» высококвалифицированных работников.

3. Самостоятельное трудоустройство – в основном только на малооплачиваемые и низкоква-

лифицированные места. Данным способом пользуется молодежь, впервые вступающая на рынок труда и согласная на любую работу.

4. Трудоустройство по знакомству – использование личных знакомств и связей для решения проблемы занятости.

5. Протекция – обеспечение прохождения формальностей трудоустройства ближайшими родственниками для работы на предприятии, где собирается работать соискатель. Данный метод эффективен при поступлении на престижное место.

6. Личные стратегии занятости – меры, которые эффективны при выполнении кратковременных работ без наличия постоянного места работы.

7. Трудоустройство через государственные и общественные службы занятости рассматривается молодежью как крайняя мера в поисках работы, т.к. чаще всего не может отвечать притязаниям соискателей.

Современные экономические отношения характеризуются необходимостью приспособления к повышенной динамичности рынка труда, возможной временной безработице, внезапной смене профессии и места работы.

По своей социальной природе молодежь требует от общества быстрого решения своих проблем, в противном случае угрожая взорвать общественную систему изнутри. В контексте вышеизложенного первоочередной задачей в области занятости наряду со сдерживанием массовой

долгосрочной безработицы является обеспечение гарантий занятости для наиболее уязвимых и объективно менее конкурентоспособных на рынке труда категорий населения, к числу которых относится в первую очередь молодежь.

Библиографический список

1. Демин А.Н. Психологическое содержание профессиональной ориентации // Прикладная психология. – 1999. – №4. – С. 12–29.
2. Дидковская Я.В. Динамика прогрессивного самоопределения студентов // СОЦИС. – 2001. – №7 – С. 132–135.
3. Козина И.М. Поведение на рынке труда: анализ трудовых биографий // СОЦИС. – 1997. – №4. – С. 80–84.
4. Мартынюк И.О. Проблемы жизненного самоопределения молодежи: опыт прикладного исследования. – М.: Наука, 1998. – 120 с.
5. Чихтисов Р.А. Особенности профессиональной адаптации молодежи на региональном рынке труда в условиях кризиса // Бюллетень ЦСГИ ВГУ и ВЦЭПИ ИЭА РАН. – Владикавказ, 2002. – №1 (8).
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
7. Копытов А.Д. Проблемы занятости молодежи: региональный подход // Педагогика. – 1999. – №1. – С. 24–31.

С.М. Куницына

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ В ЦЕЛОСТНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассматриваются проблемы формирования ответственности у студентов педагогических вузов. Представлено авторское понимание ответственности, предлагается научно обоснованная модель формирования ответственности в учебно-воспитательном процессе педагогического вуза. Сформулированы принципы и педагогические условия формирования ответственности у будущих учителей.

Ключевые слова: ответственность, виды ответственности, профессиональная ответственность, функции ответственности, компоненты ответственности, принципы формирования ответственности, педагогические условия формирования ответственности.

Современное образование предъявляет серьезные требования к личности обучающихся, цель которых – выявить и определить такие качества личности, которые помогли бы ей мобильно адаптироваться во всех сферах социальных отношений, позволили бы принимать самостоятельные решения и нести от-

ветственность за свою деятельность. Одним из таких качеств является ответственность, которую следует считать наиболее значимым показателем социальной развитости личности. Д.И. Фельдштейн справедливо отмечает: «Личностью в полном смысле этого слова может быть только общественно ответственный субъект» [1].

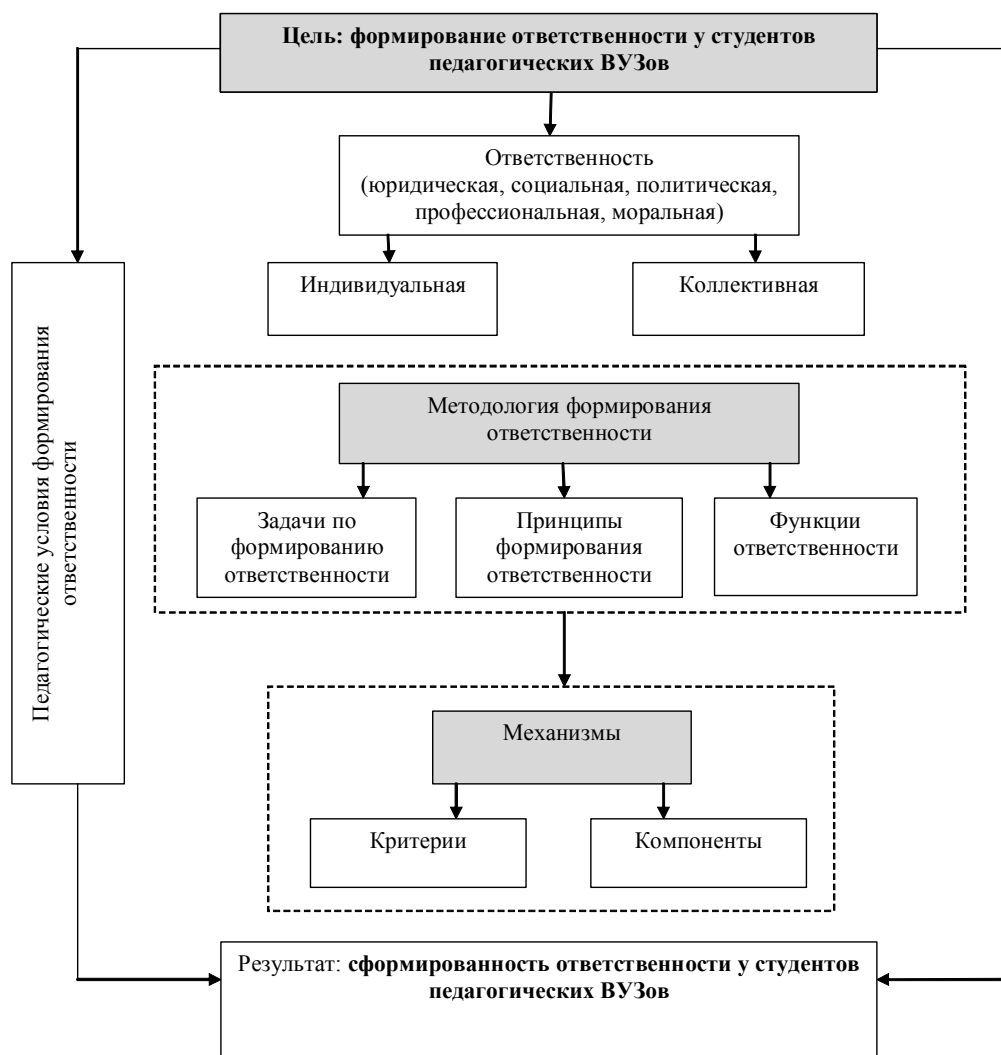


Рис. Модель формирования ответственности у студентов педагогических ВУЗов

Под ответственностью мы понимаем интегративное качество личности, детерминирующее активность субъекта на основе свободного выбора и предвидения его результатов. Основываясь на данной позиции, мы сконструировали модель формирования ответственности у студентов педагогических вузов, представленную на рисунке.

Из рисунка видно, что ответственность как интегративное качество включает в себя следующие виды: юридическая, политическая, моральная, социальная, профессиональная и др.

Сущность юридической ответственности заключается в том, что все граждане с момента рождения наделены правоспособностью, а также нуждаются в приобщении к правовой культуре общества и государства и формировании у них

понятия юридическая «юридическая ответственность».

Юридическая ответственность обеспечивает точное и неуклонное исполнение законов, указов, норм, правил, предписаний всеми государственными, муниципальными и общественными организациями, юридическими и частными лицами. Государство, используя институт юридической ответственности, принуждает различного рода учреждения, организации и частных лиц соблюдать законодательство, исполнять требования права [2]. Если сравнивать нравственную (моральную) и юридическую ответственности, то следует отметить, что первая призвана защищать моральные устои общества и направлена на совершенствование нравственных отношений меж-

ду людьми, а вторая используется для восстановления юридических отношений и правопорядка. Воспитательное значение юридической ответственности мы видим в предупреждении правонарушений среди молодежи. При нарушениях дисциплины в образовательном учреждении применяется дисциплинарная ответственность, которая предусматривает наказания виновного за нарушения правил внутреннего распорядка.

Теория политического воспитания также содержит такое понятие, как «политическая ответственность», которое используется для обозначения механизма контроля над деятельностью политических партий, общественных организаций и разного рода объединений, а также их представителей, выражающих свои точки зрения на политические события.

Воспитание социальной ответственности у подрастающего поколения осуществляется в процессе его жизни при постепенном включении молодых людей в различные общественно полезные виды деятельности.

Особое значение при подготовке студентов к будущей педагогической деятельности отводится воспитанию профессиональной ответственности. Профессиональная ответственность учителя проявляется в готовности и способности предвидеть результаты своей педагогической деятельности и держать за нее ответ как перед внешними (общество, педагогический коллектив, родители, учащиеся), так и внутренними (совесть) инстанциями. Специфика профессиональной ответственности состоит в том, что она синтезирует в себе все вышеперечисленные виды ответственности (юридическая, правовая, моральная, политическая, социальная и др.).

Ответственность пронизывает все виды деятельности человека. Например, в учебной деятельности студент проявляет учебную ответственность, которая требует от него добросовестности, активности, настойчивости, инициативности, самостоятельности, исполнительности, совестливости.

Иными словами, прежде чем допустить студентов к профессиональной педагогической деятельности в школе, необходимо чтобы учебно-воспитательный процесс в вузе был нацелен на формирование у них понимания последствий своих профессиональных действий, ответственности за эти действия. Для этого необходимо

– снабдить студентов системой знаний о правах и обязанностях, ценностях, морали, нормах

поведения, нравственности, допустимых и недопустимых социальных действиях;

– сформировать позитивное отношение к ответственному поведению в целом и в педагогической деятельности в частности, осознанному восприятию и принятию предъявляемых обществом требований;

– создать условия, обеспечивающие развитие и саморазвитие личности, ее готовности полноценно и нравственно, на основе партнерства и сотрудничества строить совместную деятельность.

Приступая к формированию ответственности в учебно-воспитательном процессе педагогического ВУЗа, преподаватель должен действовать в соответствии со следующим алгоритмом:

1. Четко определить субъект ответственности (кто отвечает). Субъектом ответственности может выступать как отдельная личность, так и группа студентов, то есть те, чья деятельность может подлежать оценке. Причем коллективная ответственность не сводима к простой арифметической сумме индивидуальных ответственностей.

2. Объект ответственности – это то, за что субъект несет ответственность.

3. Инстанцию ответственности – перед кем отвечает субъект.

Реализация предложенного алгоритма будет наиболее действенной, если знать и уметь учитывать системный характер ответственности, который можно интерпретировать как синтез четырех компонентов: когнитивного, эмоционального, мотивационного и поведенческого.

Когнитивный компонент включает в себя осознание сущности ответственности как личностной характеристики, предвидение результатов своей деятельности, осмысление порученного задания, т.е. понимание правил, условий деятельности и составление мысленного плана работы. К нему же можно отнести осознание значимости обязательного и хорошо выполненного поручения, осознание необходимости своего труда для других и необходимости держать ответ за выполнение порученного дела перед окружающими.

Мотивационный компонент ответственности складывается из ряда постоянно изменяющихся побуждений (потребностей, мотивов, стимулов, чувств, желаний, интересов). Здесь идет речь о таких качествах личности студента, как целеустремленность, активность, настойчивость, самостоятельность, дисциплинированность, решительность, терпение и другие качества.

Эмоциональный компонент ответственности отражает переживания человека за качество своей работы, переживания в ситуации невыполнения деятельности, эмоциональное отношение к принятию на себя новых обязанностей, к обещаниям и эмоциональное отношение к трудностям. Известно, что негативные переживания человека по поводу невыполненного задания и состояние удовлетворения при успешном выполнении этого задания повышают и укрепляют ответственность человека.

К поведенческому компоненту ответственности можно отнести такие параметры ответственности, как самостоятельность человека в выполнении задания, исключение опеки и внешнего контроля, доведение начатого дела до конца, качественное выполнение порученной работы, организованность деятельности, добровольность, дисциплина, преодоление трудностей.

Методология понятия «ответственность», требует структурированного анализа функции ответственности, поскольку только в совокупности функций, т.е. через их своеобразную систему раскрывается сущность объекта. Раскрыть функции ответственности, значит определить вклад, который она вносит в формирование личности будущего педагога. Основными функциями ответственности являются:

1. *Ценностно-ориентационная функция*, исполнение которой предполагает выстраивание деятельности субъекта, исходя из ценностных ориентаций, регламентирующих поведение в данном обществе. Эта функция реализуется на основе организации и управления развитием нравственных, эстетических, познавательных и других отношений личности во взаимодействии с другими людьми (с однокурсниками, родителями, педагогами и т.д.) в основных сферах жизнедеятельности в соответствии с актуальными и предстоящими возрастными и личностными задатками развития.

2. *Мобилизирующая функция*, определяющая силу, действенность, устойчивость проявления личности в выполняемой деятельности, устойчивость различных психических процессов в ходе реализации принятых решений, необходимый эмоциональный фон и динамику.

3. *Функция внешнего контроля и коррекции поведения*. Реализация этой функции требует подотчетности субъекта в плане реализации им требований общества с последующим применением санкций в зависимости от вины или заслуг. На основе контроля осуществляется коррекция

поведения субъекта ответственности инстанции ответственности.

4. *Функция самоконтроля*. Осуществление этой функции предполагает, что проявление элементов структуры ответственности могут существовать в одном субъекте деятельности.

В основе формирования ответственности у студентов педагогических ВУЗов лежат общие руководящие положения (принципы), требующие последовательных действий со стороны педагогов, соответствующие общим закономерностям воспитания и отражающие объективные потребности общества, социальную и биологическую сущность субъекта. Среди общеизвестных принципов можно выделить: принцип природосообразности, социализации, культуросообразности, народности, индивидуализации.

Существенно обогатил систему принципов формирования ответственности – В.И. Новосельцев, в работах которого предложены ряд новых принципов формирования ответственности у младших школьников [3]. Уточняя и адаптируя эти принципы применительно к педагогическому вузу, сформулируем их в следующем виде:

1. *Принцип стимулируемого самовыражения*. Суть его определяется стимулирующей ролью преподавателя, специально организующего или своевременно использующего спонтанно возникшую стимульную ситуацию, при которой в потребностно-мотивационной сфере сознания личности возникают эмоционально-психические состояния, способствующие его самовыражению в ответственности.

2. *Принцип императивной саморегуляции*. Данный принцип отражает диалектику взаимодействия объективного и субъективного в ответственности. Объективное включает в себе значимые для личности нравственные императивы, представляющие объективную потребность, прогрессивные интересы общества. Будучи осознанным, пережитым и добровольно принятым личностью, они трансформируются во внутренние побуждения, реализуемые в процессе саморегуляции.

3. *Принцип объектно-субъектной доминантности и субъектно-субъектной сбалансированности*. Данный принцип исходит из объектно-субъектной природы человека и отражает особенности социально управляемого процесса формирования ответственности. При реализации данного принципа большое значение придается управлению. Принятие управленческих решений осно-

вано на стимулировании творческого поиска, создание благоприятных условий для самообразования и самосовершенствования, сотворчества и сотрудничества преподавателей и студентов.

4. *Принцип социально-педагогической интериоризации – экстериоризации.* Ведущая роль в реализации данного принципа отводится социальной деятельности – динамической системе межличностного взаимодействия студентов с окружающими людьми. Данный принцип предполагает активное включение студентов педагогических ВУЗов в активную социальную деятельность.

5. *Принцип приоритета личности в коллективных отношениях.* С позиции установления роли коллектива в формировании личности важно выявить, какими целевыми установками руководствуется преподаватель в работе с коллективом: могут ли эти установки объективно обеспечивать формирование ценностных отношений, то есть уважения, ответственности между его членами, или будут оказывать сдерживающее или же отрицательное влияние на тональность межличностных отношений внутри коллектива, что в итоге окажет деформирующее воздействие на развивающую личность, в том числе на проявление ответственности.

6. *Принцип эмоциональной трансформации.* В процессе формирования ответственности у студентов педагогических ВУЗов прежде всего следует уделять внимание воспитанию нравственных чувств, эмпатии, способности человека видеть внутреннее состояние другого человека, сочувствие, сопереживание ему.

Реализуя систему принципов формирования ответственности у студентов педагогических ВУЗов, необходимо учитывать, что все принципы находятся в тесной взаимосвязи друг с другом и реализация каждого из них зависит от эффективности и действенности остальных.

Основными критериями и показателями, позволяющими судить об уровне сформированности ответственности у студентов педагогических вузов, являются следующие:

1. В сфере учебной деятельности – общие показатели успеваемости; высокий уровень дисциплинированности студентов во время лекций и семинарских занятий; систематичность и высокий уровень подготовки к практическим занятиям; инициатива и самостоятельность при подготовке творческих работ, рефератов, докладов; использование дополнительной информации на занятиях; оказание помощи студентам, испытывающим затруднения

в освоении учебного материала; занятия по самообразованию и самовоспитанию.

2. В сфере воспитательной деятельности – качественное выполнение общественных поручений (инициатива и творческий подход), проявление стремления к участию в коллективных творческих делах; помощь товарищам, испытывающим затруднения в выполнении тех или иных поручений; негативное отношение к учащимся, не выполняющим поручения или не желающим участвовать в общественной работе группы; участие в реформировании и управлении деятельностью педагогического ВУЗа; участие в студенческом самоуправлении; объективный взгляд на результаты своей деятельности; строгое выполнение разумных требований преподавателей.

Эффективность реализации предложенной модели формирования ответственности у студентов в целостном образовательном процессе педагогического вуза возрастает при выполнении следующих необходимых и достаточных условий:

1. Построение процесса формирования ответственности на основе коммуникативно-деятельностного подхода, где студент выступает как субъект деятельности, субъект развития. Важным условием при этом выступают гуманистические установки педагога по отношению к каждому студенту: принятие его таким, каков он есть, проявление эмпатического отношения к каждому, доверительное, диалоговое общение.

2. Использование диалога как ведущей технологии при формировании ответственности.

3. Создание поля ответственности через включение студентов в активную учебно-воспитательную деятельность, формирование сообщества преподавателей и студентов, направленного на организацию внутренней жизнедеятельности педагогического ВУЗа.

Библиографический список

1. *Фельдштейн Д.И.* Особенности личностного развития подростка в условиях социально экономического кризиса // Мир психологии и психология в мире. – 1994. – №3. – С. 38–46.
2. *Момотов В.* Формирование правового сознания молодежи // Высшее образование в России. – 2006. – №2. – С. 34–41.
3. *Новосельцев В.И.* Научно-теоретические основы формирования ответственности школьников в межличностных отношениях. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 334 с.

ОБУЧЕНИЕ ИГРЕ НА ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

В настоящее время в нашей стране происходит реформирование современного общества, которое невозможно без его духовного обновления, в основе которого лежит возрождение истинных целей и общечеловеческих идеалов.

В 1990-х годах в России вследствие обострения кризисных явлений во всех сферах общественной жизни произошел резкий спад духовно-нравственного потенциала граждан, а нравственные ориентиры были оттеснены на второй план рыночной экономикой.

Это привело к тому, что : значительной частью молодежи отвергаются ценности высокого искусства и их эталонная роль в культуре; в социальной практике недооценивается роль эстетического сознания и художественной культуры в развитии общества; увеличивается разрыв между массовой школой и высокой культурой; девальвируется содержание таких нравственных качеств личности, как беззаветная преданность отечеству, гордость за принадлежность к великому народу, честь, патриотизм, мужество, гуманизм, самоотверженность.

В связи с этим возрастает необходимость в развитии искусства, культуры и образования, которые являются основой успешного проведения реформ и преобразований. Музыкальное искусство в этом контексте, в частности духовая музыка, играет особую роль.

Музыка, как сфера звука и музыкального образа, оказывает особое воздействие на эмоциональный мир человека, его мысли и чувства и способствует тому, что он начинает осознавать цель жизни и стремиться познавать красоту и добро, любовь и свободу. Под действием музыкального искусства у человека происходит формирование духовного идеала личности, что помогает ему противостоять разрушительной силе зла и выстоять в трудных ситуациях и испытаниях [5].

Значительное место в современной музыкальной культуре принадлежит духовой музыке. Концертная деятельность школьных, любительских, военных и других духовых оркестров и ансамблей является важной частью эстетической, идео-

логической, патриотической и воспитательной работы, которая проводится с молодежью.

Преобразования, произошедшие в России в политической, социально-экономической и духовной сферах, а также поставленные задачи гуманизации образования направлены на создание условий для максимального раскрытия возможностей каждой личности и её творческого развития, обуславливают необходимость обновления профессиональной подготовки музыкантов-исполнителей на духовых инструментах, которая должна соответствовать уровню развития отечественного и мирового музыкального искусства.

На новом витке социально-экономического развития зародилось новое направление в образовательной системе – художественно-педагогическое, целью которого стало решение образовательных и воспитательных задач на основе искусства как педагогического средства. К числу таких средств относится, в частности, музыка, исполняемая на духовых инструментах.

Большинство преподавателей на духовых инструментах в процессе обучения полностью сосредотачивают внимание на формировании у учащихся профессионально-игровых умений и навыков. Универсальному музыкальному развитию обучаемых духовиков не уделяется специального внимания. Не изучены функции важнейших психолого-педагогических механизмов, влияющих на процесс развития учащихся в процессе обучения. Отсутствует научно-разработанная теория развивающего обучения.

При обучении игре на духовых инструментах имеются два основных противоречия:

1. Несоответствие существующей теории и практики обучения реальным изменениям, происходящим в экономике, политике, идеологии и другим изменениям, влияющим на музыкальную педагогику.

2. Методы обучения не соответствуют потребностям, интересам и индивидуальным возможностям музыканта-духовика, т.е. не имеют личностно-ориентированного подхода к каждому студенту.

Модернизация системы обучения игре на духовых инструментах, которая происходит в насто-

ящее время и будет происходить в дальнейшем, должна в первую очередь учитывать интересы, потребности и стремление каждого индивидуума, т.е. иметь личностно-ориентированный характер.

Переходу от авторитарного образования к личностно-ориентированному способствуют труды ведущих философов, искусствоведов, психологов, педагогов: Н.А. Бердяева, Л.С. Выготского, В.С. Кузина, В.И. Петрушина, Г.М. Цыпина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, М.Н. Скаткина, В.И. Черниченко, А.А. Мелик-Пашаева, Э.Б. Абдулина, В.Г. Ражникова, Т.А. Докшицера, Б.М. Теплова, Б.Г. Лихачева, Б. Юсова, В.М. Прокопова и других.

При авторитарных методах обучения: внешние и количественные показатели успеха преобладают над внутренними и содержательными показателями, что ослабляет творческие возможности педагога и ученика. У большинства преподавателей игры на духовых инструментах отсутствует ясное понимание особенностей художественно-творческого развития музыкантов-духовиков; центром педагогического процесса является музыка и число пройденных и исполненных произведений, а не развитие личности ученика [6].

При личностно-ориентированном преподавании взаимодействие между учителем и учеником происходит в атмосфере свободы и доверия, что создает творческую обстановку.

В основе авторитарных методов преподавания лежит подчинение младшего старшему. Ученик обязан безоговорочно слушать и выполнять учительские наставления, не имея права на свои убеждения и позиции.

У современной молодежи другие жизненные взгляды и позиции, которые отличаются от взглядов молодежи шестидесятых, семидесятых и восьмидесятых годов. Она требует перемен в педагогике, соответствующих изменениям, которые произошли в нашей экономике, политике, идеологии, а также установления новых межличностных отношений между учеником и учителем.

Все большее количество преподавателей духовиков приходит к выводу, что необходимо изменение методов обучения игры на духовых инструментах, т.е. отход от позиций авторитарной педагогики и предоставления учащемуся свободы на создание собственной интерпретации музыкального произведения; на поиск личностного смысла в своей творческой деятельности.

Всемирно известный трубач Т.А. Докшицер считал, что каждый исполнитель имеет право на свобо-

дотворчества. Он отмечал, что каждый интерпретатор может иметь свое толкование оттенков музыкальных образов, а глубина и разносторонность творческого образного мышления связана с мироощущением, духовным богатством, интеллектом, эмоциональной природой исполнителя [4].

Искусство, в частности духовая музыка, обладает функциями, формирующими нравственный и эстетический идеал человека, которые определяют его деятельность как личности.

Переход на обучение на основе личностно-ориентированной педагогики проводится с целью осуществления системного образовательного процесса средствами искусства, направленного на воспитание всесторонне развитой и интеллектуальной личности.

В.Н. Ражников считает, что действия преподавателя с позиции наставника, руководителя, репетитора, режиссера-постановщика оказывают оперативную и случайную помощь, но чаще всего приводят к разделению обучения и воспитания и не содействуют эффективной работе ученика с музыкальным произведением. В результате чего он приходит к выводу, что личность ученика развивается только развивающаяся личность педагога [6].

В условиях перестройки нашего общества повышаются требования к педагогу-духовику.

Эти требования определены Л.А. Баренбоймом: «Задачи педагога, обучающего исполнительскому искусству очень широки: он открывает ученику эстетическую, познавательную и этическую сущность музыки, прививает музыкальную культуру, руководит и развитием мастерства, воспитывает волю к воплощению музыки и воздействию на слушателей, развивает наблюдательность к окружающим жизненным явлениям. Но все, что делает педагог, в конечном итоге, должно помочь раскрытию личности молодого исполнителя, разбудить его фантазию, направить к самостоятельным творческим исканиям. Педагог не выполняет этой основной задачи, если не использует индивидуально различных путей работы с учеником, если воспитывает ученика в теплой атмосфере, окружает излишней опекой, преподносит все в раскрытом виде и, тем самым, не приучает к творческой пытливости» [2].

Важной составляющей личностно-ориентированной педагогики является мастерство преподавателя, которое оценивается не только по выбору методов, средств и форм воздействия на обучаемого, но и по его соучастию в совершен-

ствовании личности студента и его музыкально-исполнительского мастерства.

Исследователи отмечают, что существующая структура образовательного процесса вызывает у студентов сильное психическое напряжение, приводящее к неврозам, и это, в свою очередь, снижает продуктивность обучения [3].

С целью повышения качества педагогической подготовки в вузах производится модернизация содержания обучения и вводятся новые образовательные технологии, что выражается введением в действие государственных образовательных стандартов высшего образования второго поколения. К новым технологиям обучения, в которые включены элементы традиционных технологий, относятся: эвристическое обучение как развивающая дидактическая система; игровое обучение; исследовательские методы обучения; использование наглядных средств в обучении; развитие воспитывающих отношений в процессе обучения; технология компьютерного обучения [1].

Рассматривая приемы и способы обучения при определении их эффективности и целесообразности, следует исходить из того, насколько они способны инициировать и вводить в действие художественно-творческий потенциал учащихся и стимулировать разработку новых профессиональных творческих решений [8].

Большую роль в переходе преподавателей-духовиков на личностно-ориентированную педагогику имеет оптимизация межличностных отношений между учителем и учеником, так как в процессе занятий они непосредственно взаимодействуют друг с другом [7].

От того как складываются взаимоотношения между учителем и учеником зависят результаты обучения.

Современное молодое поколение критически относится к авторитарным методам педагогики и имеет свои взгляды и мнение на учебный процесс и творческую музыкально-исполнительскую деятельность. Поэтому большое значение имеет умение учителя установить с учеником межличностные отношения исходя из его способностей, интересов, мировоззрения.

Основная задача учителя состоит в том, чтобы повысить творческую активность ученика и подготовить его к самостоятельной работе, что является необходимым условием для формирования личности, способной приспособиться к жизненной ситуации.

Эта цель может быть достигнута лишь в том случае, если в процессе обучения учитель будет учитывать мнение и взгляды ученика, а возникающие в учебном процессе конфликтные ситуации разрешать путем диалога с учеником.

Оптимизация межличностных отношений требует от преподавателя большой компетенции, так как в зависимости от учебной ситуации требуются различные формы и способы взаимодействия учителя с учеником, способные повысить эффективность музыкальных занятий.

Нами были проведены исследования с преподавателями музыкальных вузов и колледжей по специальности «Духовые и ударные инструменты» по определению их отношения к личностно-ориентированному и традиционным методам преподавания. Проведенные исследования с 20 респондентами показали, что 8 преподавателей (40%) положительно относятся к переходу на новые методы обучения.

Полученные результаты исследований говорят о том, что в преподавании игры на духовых инструментах постепенно утверждается понимание необходимости перехода на новые методы обучения.

Библиографический список

1. *Ахметова М.Н.* Педагогические теории и системы: Аспект технологий: Учебное пособие. – Чита, 1998.
2. *Баренбойм Л.А.* Музыкальная педагогика и исполнительство. – Л., Музыка, 1974.
3. *Бувайлов В., Куропова Г., Сенаторова Н.* Нервно-психическое состояние студентов как валеологическая проблема // Высшее образование в России. – 1996. – №2.
4. *Докишцер Т.А.* Путь к творчеству. – М.: Муравей, 1999. – 214 с.
5. *Куров Н.Л.* Роль военных ансамблей песен и плясок в формировании духовного идеала личности у молодежи // Объединенный научный журнал. – 2002. – №7. – С. 34–36.
6. *Ражников В.Г.* Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении // Вопросы психологии. – 1988. – №1. – С. 34–36.
7. *Хазанов П.А.* Оптимизация межличностных от ношений и взаимодействий в системе «учитель-ученик» (на материале индивидуальных занятий художественно-творческой деятельностью). – М., 2006. – 214 с.
8. *Черниченко В.И.* Педагогика высшей школы: Курс лекций по разделу «Дидактика». – М.: МГУКИ, 2002. – 120 с.

МЕТОДИКА ВЫЯВЛЕНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ ИНФОРМАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ С ЕЕ ГОТОВНОСТЬЮ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОВЫРАЖЕНИЮ

В статье рассматривается процесс выявления и сопровождения готовности личности к информационному самонасыщению в процессе ее взаимодействия с источниками обеспечения человека информационным полем самовыражения в соответствующем периоде развития.

Ключевые слова: информационное развитие, готовность, профессиональное самовыражение.

Готовность личности к осознанному активному информационному самонасыщению, заключающаяся, в частности, в наличии умений выбора информации и ее использования для достижения определенных целей, формируется в случае постоянного соотношения индивидуально-личностных особенностей человека с возможным алгоритмом профессионального действия. Значимость данного соотношения продуктивно в том случае, когда источники информационного насыщения в своих взаимоотношениях с личностью реализуют как целеполагающую системную модель побуждения человека к саморазвитию основ будущей профессиональной позиции.

Этот процесс продуктивен в том случае, когда взаимодействие источника информационного насыщения и личности определенным образом структурировано и удовлетворяет совокупности требований.

В качестве структуры рассматриваемого процесса, как показала опытно-экспериментальная работа, можно выделить последовательность следующих этапов:

1 этап: готовность социальной группы, референтной развитию личности, к профессиональной самоактуализации;

2 этап: осуществление совокупности диагностических действий, раскрывающих природные особенности личности и возможные коррекции, и сопровождения ее информационной социализации;

3 этап: реализация модели информационного насыщающего взаимодействия источника информатизации и личности на каждом возрастном этапе развития человека;

4 этап: побуждение личности к мобильному информационному самонасыщению в процессе непосредственной профессиональной подготовки;

5 этап: формирование профессионально значимой модели информационного самонасыщения.

Информационное насыщение личности осуществляется продуктивно, если реализуется совокупность требований, предъявляемых к исследуемому процессу. В процессе исследования выделены условия эффективного информационного насыщения, которые фактически раскрывают требования, предъявляемые к процессу взаимодействия источника информационного насыщения и личности (см. табл.).

Перевод условия в необходимое к выполнению требование возможен в случае реализации названной выше модели. Эффективность этого перевода основано на определенных показателях, критериях, которые должны учитываться в каждом возрастном периоде.

Переход этих условий в требования, повышающие эффективность информационного насыщения личности взаимосвязан с определенными показателями и критериями.

Первым условием является учет природного фона личности. Реализация этого условия источником информации, в данном случае – «материнская культура», проявляющаяся в образе ее готовности к информационному насыщению личности основано на таких параметрах, как: мотивационный, деятельностный, регулятивный и оценочно результирующий. Каждый из параметров может быть реализован на высоком, среднем, низком и негативном уровне взаимодействия источника информации и личности.

Высокий уровень информационного взаимодействия источника информации и личности определялся в процессе опытно-экспериментальной работы на основе следующих показателей:

1) последовательная мобильная устремленность источника информации к ее передаче;

2) наличие умений передачи информации личности в определенном возрасте, исходя из ее уровня развития и воспитанности;

Таблица

Возраст	Условия
От рождения до трех лет. Источник – семейно-бытовая культура	1) учет природного фона личности; 2) условия социализации «материнской культуры»; 3) комфортность психофизиологического развития ребенка; 4) гуманность семейных взаимоотношений.
От трех до шести лет. Источник – сверстник	1) нравственность социализации ребенка и его сверстников; 2) вариативность ролевой позиции ребенка в семье и малой группе; 3) технологичность семейного воспитания и подготовки к обучению.
От шести до одиннадцати лет. Источник – педагогическая культура	1) авторитет педагога; 2) студийно-технологическое обучение; 3) развивающее и модульное разрешение познавательных проблем в социуме.
От одиннадцати до пятнадцати лет. Источники – сверстники и СМИ	1) оптимальность социализации подростков; 2) обеспечение реализации в жизнедеятельности подростка трудолюбия и самостоятельности; 3) насыщенность и ритмичность пубертатного периода; 4) взаимосвязь обучения, воспитания и социализации в целевом и регулятивном аспектах; 5) обеспечение перспективности и традиционности в развитии учебно-воспитательного учреждения; 6) наличие атмосферы творчества и четкой цели движения педагогического и ученического коллективов; 7) обеспечение включения подростков в самовоспитание на основе деятельности ученического самоуправления; 8) создание ситуаций престижности нравственного самосовершенствования; 9) соответствие целевого компонента работы школы с особенностями развития государственно-общественной системы, которая в дальнейшем определит содержание жизнедеятельности.
От пятнадцати лет до периода взрослости (около 20–27 лет). Источники – культура социума, сам человек, процесс профессионального самоопределения	1) профессиональное становление юношества; 2) создание гармоничных половых (в частности, сексуальных отношений); 3) удовлетворение уровня социальных притязаний; 4) нормативно-финансовое обеспечение свободного выбора направленности саморазвития; 5) поддержание традиций профессионального и культурного самовыражения «Я» в социуме; 6) студийно-технологическое и развивающее обучение и воспитание юношества; 7) специальная подготовка по курсам личностного и профессионального управления собой; 8) реализация самостоятельных и самоуправленческих начал социализации юношества; 9) нормативно-финансовое и моральное обеспечение престижности саморазвития взрослых; 10) необходимость проявления опыта управления собой в профессиональной и бытовой среде.

3) наличие внутренней мотивации источника информационного насыщения к передаче информации;

4) готовность к передаче информации в вариативной социально-бытовой и профессиональной ситуации взаимодействия с личностью;

5) проявление высокого уровня настойчивости, трудолюбия, толерантности, самостоятельности; среднего уровня тревожности, лабильности.

Средний уровень информационного взаимодействия источника информации и личности характеризуется ситуативным проявлением высокого уровня в ситуациях, к которым источник информационного насыщения адаптирован.

Низкий уровень информационного взаимодействия источника информации и личности характеризуется следующими признаками:

1) не последовательное адаптивное устремление источника информации к ее передаче;

2) наличие отдельных умений передачи информации личности в определенном возрасте, исходя из ее уровня развития и воспитанности;

3) наличие внешней мотивации источника информационного насыщения к передаче информации;

4) готовность к передаче информации в стандартной социально-бытовой и профессиональной ситуации взаимодействия с личностью;

5) проявление низкого уровня настойчивости, трудолюбия, толерантности, самостоятельности; высокого уровня тревожности, лабильности.

Негативный уровень информационного взаимодействия источника информации и личности характеризуется следующими признаками:

1) отсутствие устремления источника информации к ее передаче;

2) отсутствие умений передачи информации личности в определенном возрасте, исходя из ее уровня развития и воспитанности;

3) наличие внешней мотивации источника информационного насыщения к передаче информации в ситуациях обеспечения жизнедеятельности;

4) проявление готовности к передаче информации в стандартной социально-бытовой и профессиональной ситуации взаимодействия с личностью при авторитарном внешнем побуждении;

5) проявление низкого уровня настойчивости, трудолюбия, толерантности, самостоятельности; высокого уровня тревожности, лабильности.

В процессе опытно-экспериментальной работы выявлены особенности реализации названных требований во взаимодействии материнской культуры и ребенка в возрасте от рождения до трех лет. Основоположающими методологическими положениями явились работы Л.С. Выготского, Ж. Пиаже.

Как показала опытно-экспериментальная работа, важным условием эффективного информационного насыщения личности и ее готовности к информационному самонасыщению являются условия социализации «материнской культуры».

Эффективность информационного насыщения обуславливалась готовностью материнской культуры к осознанной психосоматической коррекции развития ребенка. Для этого в экспериментальных группах были проведены тренинги по специальным техникам психосоматической коррекции взаимодействия матери и ребенка. Дополнительно использовались: диагностическая

беседа, жестовое общение (жесты ухаживания и любви – А.А. Мельник), танцевально-двигательная терапия.

При взаимодействии материнской культуры и ребенка в возрасте от рождения до трех лет на предмет осознанной психосоматической коррекции развития ребенка диагностическая беседа направлялась в процессе опытно-экспериментальной работы на определение, в первую очередь, нынешнего внешнего и внутреннего информационного состояния матери. Что знает мать о природных особенностях ребенка? Какое значение природные особенности ребенка имеют для него сейчас и в его жизни в целом? Каковы информационные каналы передачи информации между ними? В процессе эксперимента выявлена зависимость качества ответов на данные вопросы от уровня культуры матери. При ответах выявилась следующая квалитетическая характеристика.

Чем более свободно и менее формально протекает беседа, чем больше мать раскрывает себя, тем больше возможности обнаружить «сценический» характер ее информационного влияния на ребенка. Первая беседа имеет решающее значение для дальнейшего формирования отношений между матерью и собеседником. Уже перед первой встречей сделана установка на использование матерью своих чувственных реакций. Разговор с самого начала должен преследовать цель осознания матерью необходимости учета в процессе развития личности ребенка его природных особенностей.

Вначале выясняется отношение матери к исследуемому процессу, затем беседа подводилась к тому, чтобы она рассказала о своих природных особенностях и их реализации в дальнейшей жизни.

Решающим для понимания внутренних конфликтов и внешних психосоциальных связей являлся вопрос о жизненной ситуации к моменту рождения ребенка, о реализации замыслов жизни, о соотношении природных начал организма с дальнейшей профессиональной реализацией. Воспоминания вызываются в форме свободных ассоциаций.

Далее беседа продолжалась в аспекте рассмотрения эмоциональных переживаний, связанных с профессиональным самоопределением, что позволило подвести мать к пониманию собственных способов реагирования и учета их в развитии личности ребенка.

Для формирования готовности материнской культуры к эффективному взаимодействию с ре-

бенком в первые три года жизни, на предмет осознанной психосоматической коррекции развития ребенка, использовалась методика коррекции жестового общения (жесты ухаживания и любви – А.А. Мельник). Она проводилась по следующим направлениям: невербальное общение матери и ребенка; жесты и тактильная коммуникация.

В любой семье на протяжении ее существования постоянно возникают различные трудности, неблагоприятные условия, проблемы. Нарастает тревога, конфликтность взаимоотношений, снижается удовлетворенность семейной жизнью, происходит ослабление сплоченности, что приводит к падению духовной и эмоциональной общности. Это эмоциональное состояние негативным образом влияет на развитие ребенка, так как приводит к психической травме.

В нашей опытно-экспериментальной работе ставилась цель формирования у матери невербального языка общения, позволяющего подготовить мать и ребенка к конструктивному решению конфликтов, возникающих в процессе семейно-бытовых отношений.

Невербальный язык общения позволяет усилить качество передаваемой информации о чувствах, испытываемых членами семьи. В то же время умения невербального общения у матери позволяют определять эмоциональное состояние ребенка, его тревоги, физическое состояние, интересы и своевременно помогают их разрешать.

Жесты и тактильная коммуникация позволяет локализовать сенсорный голод у ребенка, формируют стимулы, обеспечивающие ему физический контакт. Физический контакт влияет на физическое и эмоциональное развитие ребенка.

Недостаток прикосновений и внимания вызывают у ребенка различные психические нарушения, становятся причиной грубого и асоциального поведения. С первых дней малыш воспринимает окружающий мир посредством органов чувств. Смыслом общения являются жесты и тактильная коммуникация. В процессе опытно-экспериментальной работы проводились тренинги с матерями, позволяющими эффективно использовать жесты и тактильную коммуникацию в процессе развития ребенка от рождения до трех лет.

Анализ результатов, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы, позволяет выявить закономерности передачи информации от материнской культуры к ребенку в случае высокого уровня проявления основных характеристик

взаимодействия материнской культуры и ребенка в привычном для семьи информационном стиле общения. К ним были отнесены:

1) наличие высокого уровня проявления параметров, характеризующих материнскую культуру, неоднозначно влияло на использование языка телодвижений передачи информационных потоков от матери к ребенку;

2) появление первого ребенка усиливало деструктивность в информационном насыщении материнской культуры и, как правило, не осуществлялся перенос конструктивного решения проблем информационного насыщения с индивидуальной информационной персонафикацией на систему информационного обмена материнской культуры и культуры ребенка;

3) важной особенностью информационного обмена, в рассматриваемом случае при появлении второго ребенка, явилось соотнесение модели обмена с обменом, который осуществлялся с первым ребенком. В этом случае создаются основы для неадекватного соотнесения информационного потока и индивидуально-личностных особенностей второго ребенка.

Анализ полученных результатов показывает, что интенсивность проявления жестов и тактильной коммуникации возрастает в общем информационном обмене материнской культуры и ребенка. Однако качественные характеристики этого обмена неоднозначны. Влияние семейно-бытовой культуры на формирование материнства, использование псевдоинформационных потоков (детские дома, замещение родителей родственниками и т.д.) приводит к иррациональному соотнесению развития ребенка и его информационного насыщения.

Аналогичная зависимость выявлена и при низком уровне сформированности основных параметров проявления готовности материнской культуры к информационному насыщению ребенка с помощью языка телодвижений.

Анализ полученных результатов показывает наличие зависимости между готовностью материнской культуры к передаче информационных потоков ребенку от уровня сформированности основных ее параметров. При низком уровне проявления параметров информационное насыщение культуры ребенка по своим качественным показателям деструктивно. В этом случае формируется тактильная агрессивность, не формируется – самодостаточность проявления ребен-

ка, затруднено – пространственно-временное самописание культуры ребенка в системе семейно-бытовых отношений, что в последствии сказывается на качестве личностной идентификации ребенка в системе групповых отношений.

Одним из основных методов формирования готовности материнской культуры к информационному насыщению ребенка с помощью языка телодвижений явилась танцевально-двигательная терапия. Она использовалась нами для формирования готовности матери к осознанной психосоматической коррекции развития ребенка.

Танцевальная терапия позволила решить ряд задач:

- улучшение физического и эмоционального состояния участников эксперимента;
- создание условий для творческого взаимодействия, преодоление барьеров речевого общения;
- снятие физического напряжения;
- организация совместной работы с использованием жестов, поз, движений и других невербальных форм общения.

В процессе опытно-экспериментальной работы устанавливался базовый уровень коммуникации через использование ритма и прямого физического взаимодействия. Это давало возможность маме получать и давать обратную связь и расширять информационную насыщенность о поведенческом репертуаре социально-психологических ролей.

Анализ полученных результатов показывает общее положительное влияние танцевально-двигательной терапии на готовность материнской культуры к информационному обмену с ребенком. Выявлена корреляция исследуемого процесса со специальной подготовкой женщин к коррекции проявлений эмоциональной сферы. Природная пластичность телодвижений имеет большую значимость для эффективности исследуемого процесса по сравнению с результатами обучения женщин, не имевших высокой природной предрасположенности к использованию языка телодвижений в информационном обмене с ребенком.

В случае среднего уровня сформированности основных параметров проявления материнской культуры в информационном обмене с помощью языка телодвижений корреляционный момент незначительно отличается от высокого уровня, так как в целом идентичны природные показатели. Различия условий жизнедеятельности и специальной подготовки материнской культуры нивелируются при рождении второго ре-

бенка, то есть при наличии опыта обмена информацией между материнской культурой и культурой ребенка.

Низкий уровень развития параметров проявления материнской культуры в информационном обмене с помощью языка телодвижений дает наименьшую корреляцию, так как невозможна компенсация недостаточных природных основ для исследуемого процесса и упущены возрастные возможности для специальной подготовки материнского организма и эмоциональной сферы, позволяющие матери эффективно обеспечивать ребенка социально-значимой информацией. В этом случае наблюдались два варианта решения обозначенной проблемы.

В первом случае происходило социальное замещение в процессе информационного обмена культуры матери культурой родственников и специалистов.

Во втором случае происходило интенсивное проявление социально-педагогической запущенности ребенка, что искажало процесс его развития.

Аналогично по структуре, содержанию и технологиям анализировалась роль комфортности психофизиологического развития ребенка; гуманности семейных взаимоотношений в рассматриваемом процессе.

Особую роль в будущем процессе информационного самонасыщения играет переход ребенка от наглядно-образного моторного восприятия мира и воспроизведения себя в нем к знаковому вербальному общению с основными источниками информационного насыщения. Как правило (в 63,6% случаев), современная семья не осуществляет специальной коррекции данного перехода ребенка и пользуется сложившейся системой подражательного перевода ребенка на уровне его природных возможностей.

В экспериментальных группах производилось обучение родителей технологиям психосоматической коррекции воздействия на переход ребенка к знаковому опредмечиванию себя. Не только в совокупности предметных действий, но и в отношениях, что в дальнейшем позволило на более высоком уровне стимулировать проявление абстрактного отношения ребенка к совершаемому действию.

Как известно, технологии семейной психотерапии являются важнейшим средством модификации отношений между сложившимся опытом отношения родителей к миру и своей личности и формирующейся личностью ребенка. Психосо-

матическая терапия позволяет родителям осознать значимость специального воздействия на речевое развитие ребенка в условиях семейно-бытовой культуры и осознать свои возможности в этом процессе.

Недостаточный уровень готовности ребенка к знаковому воспроизведению себя и пониманию многообразного значения знаковой системы поступающей от родителей к качеству системы моторных рефлексий, речевого выражения приводит к отсутствию социальной мотивации ребенка на познание как можно большего числа объектов. Тем самым, изначально, закладываются ограничения не только в процессе восприятия информационных потоков, но и в формировании готовности выделять личностное информационное поле в многообразии существующих информационных полей.

Отметим, что предлагаемая в эксперименте система коррекции рассматривала родителей и детей с достаточным уровнем развития. Родители и дети, имевшие определенную симптоматику патологичного развития и обладавшая природными аномалиями интеллекта, а также, шизопараноическими основами соотнесения знаковой системы и возникающими при этом образами, не рассматривались, так как это требует специальной психиатрической и медицинской коррекции в условиях стационарного медицинского учреждения.

Начальным моментом организации процесса коррекции явились два момента. Во первых, осознание сущности процесса коррекции, как процесса побуждающего субъекта коррекции к самокоррекционным действиям в определенных условиях, создаваемых в процессе исследования. Во вторых, уточнение предстоящей программы и технологий коррекции требуют ответа на следующие основные группы вопросов:

1. Как видят себя родители? Как видят они свое влияние на жизнь своих детей?
2. Как видят родители проблемы своих детей? В чем эти проблемы?
3. Являлось ли деторождение основой заключения брака?
4. Является ли рождение и воспитание ребенка основой семейной конфликтологии?
5. Какие проблемы в отношениях родителей с детьми побуждают родителей к обращению к специалистам?

Анализ данных, полученных на основе анкетирования, бесед, интервьюирования, результа-

тов метода экспертных оценок позволяют сделать следующие выводы.

Наличие высокого уровня осознания своей роли в воспитании детей характеризовалось проявлением ответственности за возможные межличностные сексуальные действия; самостоятельностью позиции о количестве детей и времени зачатия ребенка; наличии прямой мотивации на процесс деторождения и осознанием условий жизнедеятельности своего ребенка.

Высокий уровень самооценки себя как родителей основывался на высоком уровне личностной самооценки и возможностью использовать опыт родителей или более старших поколений в воспитании детей.

Высокий уровень наличия специальных знаний характеризовался наличием специального психолого-педагогического образования и информационной насыщенности родителей по данной проблеме и собственной семейно-бытовой культуры.

Наличие среднего уровня осознания своей роли в воспитании детей характеризовалось ситуативным проявлением высокого уровня ответственности за возможные межличностные сексуальные действия; самостоятельностью позиции о количестве детей и времени зачатия ребенка; наличии прямой мотивации на процесс деторождения и осознания условий жизнедеятельности своего ребенка.

Средний уровень самооценки себя как родителей основывался на объективном уровне личностной самооценки и возможностью использовать опыт родителей или более старших поколений в воспитании детей.

Средний уровень наличия специальных знаний характеризовался наличием специального психолого-педагогического образования и относительной информационной насыщенностью родителей по данной проблеме и собственной семейно-бытовой культуры.

Средний уровень готовности родителей к самовоспитанию основывался на наличии специального образования и индивидуально-личностного устремления к самоизменению, проявляющегося при внешнем побуждении.

Наличие низкого уровня осознания своей роли в воспитании детей характеризовалось проявлением безответственности за результат возможных межличностных сексуальных действий; отсутствие самостоятельности позиции о количестве детей и времени зачатия ребенка; наличия защитной мотивации на процесс деторождения

и отсутствием осознания условий жизнедеятельности своего ребенка.

Низкий уровень самооценки себя как родителей основывался на субъективном уровне личностной самооценки и отсутствием возможности использования опыта родителей или более старших поколений в воспитании детей.

Низкий уровень наличия специальных знаний характеризовался отсутствием специального психолого-педагогического образования и отсутствием информационной насыщенности родителей по данной проблеме и собственной семейно-бытовой культуре.

Низкий уровень готовности родителей к самовоспитанию основывался на отсутствии специального образования и отсутствием индивидуально-личностного устремления к самоизменению, проявляющегося при внешнем побуждении.

Отсутствие готовности к воспитанию ребенка, которая проявлялась у социально-педагогически запущенных родителей и родителей с недостаточным уровнем развития.

Анализ готовности родителей к осознанию проблем своих детей показал наличие следующих закономерностей.

Высокий уровень осознания возможных проблем развития детей основывался на наличии специального психолого-педагогического образования и этноконфессиональной информационной насыщенности, исходящей из семейно-бытовой культуры.

Высокий уровень осознания реальных проблем развития своего ребенка основывался на опыте родителей в собственной семейно-бытовой культуре и личном опыте воспитания детей.

Высокий уровень осознания причин проблем в развитии ребенка связан с наличием специального психолого-педагогического образования и народным толкованием данных проблем в семейно-бытовой культуре.

Высокий уровень осознания конкретных причин проблемности развития своего ребенка связан с опытом воспитания своего ребенка и высоким уровнем качества коммуникации различных поколений в семейно-бытовой культуре.

Средний уровень характеризовался проявлением показателей высокого уровня при активном внешнем побуждении со стороны референтного источника зоны ближайшего социального развития (Л.С. Выготский, И.С. Кон).

Низкий уровень осознания возможных проблем развития детей основывался на отсутствии

специального психолого-педагогического образования и этноконфессиональной информационной насыщенности, исходящей из семейно-бытовой культуры.

Низкий уровень осознания реальных проблем развития своего ребенка основывался на отсутствии опыта родителей в собственной семейно-бытовой культуре и личном опыте воспитания детей.

Низкий уровень осознания причин проблем в развитии ребенка связан с отсутствием специального психолого-педагогического образования и негативным народным толкованием данных проблем в семейно-бытовой культуре.

Низкий уровень осознания конкретных причин проблемности развития своего ребенка связан с передачей функций воспитания детей старшим поколениям и низким уровнем качества коммуникации различных поколений в семейно-бытовой культуре.

Отсутствие готовности к осознанию проблем и причин их проявления у ребенка, которая проявлялась у социально-педагогически запущенных родителей и родителей с недостаточным уровнем развития.

Высокий уровень конфликтности отношений между родителями по поводу рождения и воспитания ребенка характеризуется альтернативными позициями матери и отца и отсутствием толерантной позиции и умений достигать согласованности по вопросам воспитания детей.

Средний уровень конфликтности отношений между родителями по поводу рождения и воспитания ребенка характеризуется различиями в стратегических целях воспитания ребенка и относительной согласованностью в разрешении текущих ситуаций, возникающих в семейно-бытовой культуре.

Низкий уровень конфликтности отношений между родителями по поводу рождения и воспитания ребенка характеризуется наличием стратегического единства отца и матери в вопросах воспитания ребенка и различием позиций в отдельных ситуациях, возникающих в семейно-бытовой культуре.

Отсутствие конфликтности отношений между родителями по поводу рождения и воспитания ребенка характеризуется согласованностью позиций родителей по основным вопросам и четкими ролевыми позициями отца и матери, сложившимися в семейно-бытовой культуре.

Результаты опытно-экспериментальной работы показали зависимость проблемности в отно-

шениях между родителями и детьми от возраста родителей; их опыта; адекватности позиции отца и матери и направленности участия старших поколений в воспитании внуков.

Выявлена зависимость между управляемостью поведения ребенка и его завершающей позицией в детородной деятельности семьи.

Аналогичный сравнительно-сопоставительный анализ проводился по другим возрастным группам и источникам информационного насыщения. В целом можно обобщить полученные результаты в следующих выводах:

– выявление взаимосвязи информационного развития личности с ее готовностью к профессиональному самовыражению является системой, деятельность которой определяется готовностью социума к профессиональной самоактуализации личности; качеством диагностики личностных возможностей в информационном самонасыщении и возможностей побуждения личности к информационному самонасыщению;

– информационное насыщение личности способствует формированию ее готовности к про-

фессиональной деятельности, если в соответствующие периоды реализуются специальные педагогические условия;

– высокий уровень профессионально-значимого информационного взаимодействия личности и ведущего источника информации в соответствующем возрасте возможна при мобильном соотношении опыта источника информации и мотивации личности к информационному самообеспечению;

– высокий уровень настойчивости, трудолюбия, толерантности, самостоятельности способствует эффективному соотношению стремления личности к информационному насыщению и ее готовности к профессиональному действию.

Библиографический список

1. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2003. – 480 с.

2. Язык жестов / Сост. А.А. Мельник. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2003. – 448 с.

УДК 378.0

С.А. Румянцев, Т.И. Ибрагимов

РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ПРОЯВЛЕНИЮ ТВОРЧЕСКИХ ОСНОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются теоретико-практические предпосылки развития готовности будущих специалистов к творческой профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *готовность, творческие основы, профессиональная деятельность.*

Развитие современной высшей профессиональной школы взаимосвязано с изменениями, происходящими в социально-экономических основах развития государственных и общественных институтов России; становлением нового содержания образования в различных учебно-воспитательных и образовательных учреждениях; определением структуры, направленности и совокупности смыслообразующих мотивов профессиональной деятельности современного специалиста, способного к вариативной профессиональной самореализации; обоснованием психолого-педагогических основ понятия «дидактическая самореализация студентов в условиях обучения в современной школе».

Новые типы учебно-воспитательных и образовательных учреждений, обновление структуры

и содержания школьного образования; изменяющиеся профессиональные отношения; иная значимость знаний и образованности в ментальности социума способствуют формированию новой позиции студента в процессе обучения. Существующая моно возрастная и вербально-иллюстративная система обучения формирует адаптивность студентов к совокупности норм, определяющих их дидактическое и социальное самовыражение. Реальная практика социального проявления личности в современном обществе требует от человека готовности к вариативному социально-бытовому, профессиональному и индивидуально-личностному самовыражению. Налицо противоречия между существующей моделью обучения студентов и объективными задачами, которые стоят перед ней в условиях

перехода образовательных и учебно-воспитательных учреждений из обучающих структур в институт социализации молодежи.

Вариативность, дифференциация и многопрофильность современного вузовского образования – те факторы, которые способствуют становлению альтернативной педагогической парадигмы. В отличие от сложившейся вербально-репродуктивной модели обучения студентов в современные вузы приходят идеалы самоуправления, самостоятельности, саморазвития, самовоспитания и личностной самокоррекции. Они приобретают роль ключевых понятий в раскрытии особенностей обучения студентов и деятельности современного специалиста.

Профессиональная подготовка современного студента отражает не только педагогические, но и общесоциальные особенности развития отечественного образовательного комплекса. Они создают предпосылки для усиления роли самовоспитания в дидактическом взаимодействии преподавателя и студента. Этому способствуют проявлению следующих особенностей развития России как государственного и социального института. К ним можно отнести: стремление России к демократической государственности; создание основ для реализации различных форм собственности; многоликость общественных движений; возможность индивидуальной самореализации.

Противоречивость и вариативность социально-экономических основ жизнедеятельности современных студентов порождает проблематику взаимосвязи их воспитания, обучения и саморазвития. Это проблематика меры и предельности развития и формирования личности юношей и девушек в современном дидактическом процессе.

Последнее побуждает ученых и практиков к поиску новой педагогической парадигмы взаимосвязи обучения в вузе и саморазвития личности студента. Прежде всего, в мере соотношения субъектности и объективных основ названных процессов. Отечественная школа в течение многих веков развивалась на основе алгоритмизации действий студента и его побуждения к неукоснительному выполнению различного рода инструкций.

Полиморфизм взаимодействия отдельной личности и социальной нормы в условиях динамично развивающихся социальных систем России потребовал разрешения проблематики взаимодействия преподавателя и студентов в новой ситуации деятельности отечественного образо-

вательного комплекса. Это требует обоснования новых форм, методов и технологий их профессионального взаимодействия, которое основано на принципах самостоятельности и самореализации.

Наблюдения показывают, что большинство выпускников современного вуза обладают достаточно глубокой информационной насыщенностью, навыками дидактической деятельности, что выводит их на уровень социальной адаптации и самокоррекции (А.В. Мудрик).

Значимость исследования проблемы готовности студентов вуза к творческому дидактическому действию обуславливается недостаточной разработанностью теории и практики соотношения вариативности дидактического процесса с индивидуальными и личностными характеристиками деятельности учителя и учащихся. В ряде работ (А. Белкин, В. Гоновлин, Л. Спирин, А. Козырева) предполагается разрешение данного вопроса с помощью «задачного метода». Но как значима предлагаемая технология для существующей системы коллективного обучения студентов; получения знания и формирования у них дидактических умений? Насколько социально-дидактические задачи, разрешаемые студентами, будут адекватны общесоциальным задачам жизнедеятельности человека?

Это предполагает необходимость формирования у студента умений дидактической самореализации, реализация которых взаимосвязана с глубокими знаниями. Это обозначает противоречие, проявляющееся в целевом компоненте деятельности современного вуза и выявляющее проблематичность соотношения традиционных форм и методов обучения студентов и необходимости их подготовки к вариативному социальному и профессиональному самоопределению.

Общетеоретические основы содержания образования будущих специалистов изложены в трудах В. Баранова, С. Батышева, Е. Белозерцева, М. Дреер, В. Журавлева, Н. Кузьминой, П. Пидкасистого, М. Скаткина, В. Сластенина, В. Шадрикова, Г. Щукиной, И. Харламова и многих других исследователей.

Рассмотрение зависимости эффективности дидактической деятельности будущего специалиста от уровня педагогического мастерства учителя осуществляется в работах Г. Горской, С. Казакиной, В. Кузнецовой, В. Куценко, В. Мещерякова, М. Портнова, М. Савиной, В. Симонова, А. Соколова, Н. Фетискина, Ю. Черновой, А. Шайкина.

Концепция интуитивно-подсознательной самокоррекции самовыражения в различных видах деятельности и отношениях, возникающих при этом, разработана следующими авторами: С. Гессен, С. Гроф, Н. Рерих, В. Розанов.

Анализ методик диагностики и самодиагностики саморазвития учащейся молодежи осуществляли Р. Абдеев, М. Басов, Р. Бернс, А. Бодалев, Г. Бурменская, М. Буянов, Ф. Готвальд, О. Гребенюк, А. Добрович, В. Дубровский, Н. Иванов, А. Красновский, А. Личко, В. Маришук, Э. Натанзон.

А. Брушлинский, рассматривая взаимосвязь развития мышления личности и организацию дидактического процесса, утверждает необходимость проблемности обучения как основного критерия, проявляющего возможность формирования готовности будущего специалиста к креативному дидактическому самовыражению.

В работах Д. Богоявленской и М. Богоявленской раскрываются социально-педагогические и личностные предпосылки, оказывающие влияние на творческое дидактическое проявление личности.

В работах Дж. Гилфорда определены показатели, которые раскрывают индивидуальные возможности личности по проявлению творческих способностей.

Несмотря на относительную полноту рассмотрения креативности как педагогического явления, в современном психолого-педагогическом и методическом знании отсутствует целостная концепция формирования творческой личности в условиях традиционных моделей обучения и воспитания современных студентов, осуществляющегося в нестабильных социально-экономических условиях.

Частнонаучную методологическую базу исследования составили концепции педагогических и психологических наук: о педагогических системах (В. Афанасьев, И. Блауберг, В. Садовский, Н. Талызина, В. Беспалько, Т. Ильина, Ф. Королев, Ю. Сокольников, Ю. Чернова); о структуре и содержании вузовской педагогики (Ю. Бабанский, С. Батышев, А. Вербицкий, Е. Тонконогая, В. Шапкин, Л. Выготский, Г. Корнев, В. Кричевский, Н. Кузьмина, А. Леонтьев, А. Орлов, К. Платонов, С. Рубинштейн, В. Сластенин, Л. Спирин, В. Столбов, А. Щербаков, В. Щёголев, А. Шайкин); о природе творчества профессионального действия (О. Драчев, В. Харькин, Н. Бочкина, В. Кан-Калик, Ю. Кулюткин, З. Мазур, А. Макаренко, Н. Никандров, А. Пономарев, А. Ярыгин,

Ю. Кустов, Д. Богоявленская, М. Богоявленская, Дж. Гилфорд); о продуктивности профессионально-педагогического общения (А. Бодалев, В. Беспалько, В. Давыдов, Э. Зеер, М. Каган, Д. Карнеги, А. Леонтьев, К. Платонов, А. Мудрик, М. Щетинин, И. Зязюн); о задачном подходе при анализе эффективности педагогической деятельности (А. Беляева, О. Бочкарева, П. Конаньихин, В. Леднев, В. Новиков, Л. Спирин, Л. Фрумкин, М. Фрумкин, В. Мецераков, А. Симаковский, М. Шардаков).

Деятельность специалиста в любой период развития общества и системы образования проявляется не только его готовность к осуществлению учебно-воспитательного процесса, но и его умения по формированию готовности к творческому самовыражению на основе выявления имеющихся природных задатков к креативной самореализации.

В последние десятилетия XX века и в начале XXI века проблема креативности получила новый импульс для своего раскрытия. Это связано с вариативностью условий жизнедеятельности человека, нестабильностью его социализации и все более усиливающейся дифференциацией развития личности. С одной стороны, человечество продолжает проявлять стремление к поиску нестандартных основ своей деятельности. Для этого оно поощряет проявление гениальности. С другой стороны, реальные условия профессиональной и личностной самореализации человека, как и прежде, ставят талантливость в аффективные условия самопроявления.

Выявление значимости креативности для жизнедеятельности отдельного человека, для развития общества, для формирования нормативных основ деятельности современного вуза является многоаспектной проблемой, разрешение которой основано на анализе следующих вопросов:

- Каковы социально-педагогические предпосылки необходимости включения студентов в проблемно-поисковую учебную деятельность?
- В чем сущность креативной дидактической деятельности студентов в современном вузе?
- Какие условия побуждают студентов к творческой дидактической самореализации?
- Каким образом вариативность преподавания формирует у студентов опыт креативной дидактической самореализации?
- В какой мере креативная профессиональная подготовка будущего специалиста формирует у студентов готовность к творческому дидактическому самовыражению?

Ответ на поставленные вопросы позволяет выявить основные проблемные моменты рассмотрения креативности как социально-педагогической проблемы.

В проведенном исследовании обозначенная проблема рассматривалась на юношеской выборке. Учитывая результаты исследований А. Ковалева, Я. Пономарева, И. Кона, А. Мудрика и др. и полученные в ходе опытно-экспериментальной работы выводы, можно утверждать сензитивность юношеского возраста к формированию и проявлению творческого начала познавательной деятельности, которая в достаточно большом количестве случаев реализуется в дидактическом процессе.

Дифференциация, личностная ориентированность, технологичность – основные критерии эффективности обучения, воспитания студентов и педагогического сопровождения их социализации. Осуществление названных признаков возможно в случае креативности дидактического самовыражения участников педагогического процесса.

В реальной практике современной высшей школы превалируют наглядно-образное и репродуктивное воспроизведение алгоритма педагогического действия в условиях моно возрастного состава студентов дневного отделения. Это приводит к традиционной проблематике – формализации педагогической деятельности и административно-волевого разрешения возникающих при этом проблемных моментов в организации целостного педагогического процесса.

В большинстве случаев, которые зафиксированы в ходе опытно-экспериментальной работы, вузовская практика мотивирует проявление исполнительности, адаптированности. Реализуется система отношений, основанная на воспроизведении дидактического опыта, который продуктивно реализован педагогами.

В проведенном исследовании «креативность» выступала в качестве базового понятия проводимой опытно-экспериментальной работы и трактовалась в определенном смысле. Были учтены основные позиции, сложившиеся в современном психолого-педагогическом знании. Так в концепции В. Зинченко и В. Мещерякова креативность (от лат. – созидание) понимается как совокупность «творческих возможностей (способностей человека), которые могут проявляться в мышлении,

чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и/или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их созидания» [1, с. 165].

В работах М. Бахтина творчество рассматривается в качестве духовно-нравственного заряда (побуждения) к действию [3].

В работах Н. Бочкиной и В. Харькина креативность познавательного действия человека соотносится с такими характеристиками, как интуитивность, импровизационность и готовность к нестандартному, вариативному самовыражению (В. Сохранов). Последняя трактовка являлась в исследовании наиболее оптимальной с точки зрения получения подтверждения (отрицания) гипотетических ожиданий [2].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает наличие углубленной аналитической устремленности представителей различных научных школ к осознанию природы творчества. В целом можно выделить наличие трех основных концепций. В первой, способность личности к творческой самореализации рассматривается в качестве успешного социального обозначения имеющихся природных предпосылок к вариативному самовыражению. Во второй – креативность личностного и профессионального проявления человека рассматривается как результат сформированных умений по продуктивному моделированию определенного набора алгоритмов социального действия личности. В третьей – готовность личности к творческому самопроявлению рассматривается на основе системной методологии, позволяющей выделить природную и приобретенную составляющие исследуемого процесса.

Библиографический список

1. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
2. Сохранов В.В. и др. Общепедагогические умения и их роль в профессиональной самореализации современного специалиста. – Пенза, 1999.
3. Сохранов В.В., Лупанова Н.А., Стенякова Н.Е. Особенности подготовки студентов к профессиональной деятельности в процессе изучения дисциплин педагогического цикла ПГПУ им. В.Г. Белинского. – Пенза, 2007.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье представлен анализ структуры и содержания модели формирования профессиональных умений будущих педагогов в инновационных социокультурных и образовательных условиях функционирования педагогического вуза.

Ключевые слова: модель, профессиональные умения, образовательная среда, педагогический вуз.

Известно, что представления о профессионализме педагога взаимосвязаны с методологическими основаниями отражения соответствующей реальности в науке. Основой нашей позиции является системный, акмеологический и деятельностный подход, согласно которому всякий объект научного отражения есть целостность взаимосвязанных компонентов, находящихся друг с другом в каких-то отношениях (взаимоотношениях).

При этом можно подчеркнуть, что отношения характеризуются признаками изменчивости, которые обуславливают накопления изменений в объекте, приводящие к проявлениям им качественно новых признаков, свойств, то есть к его развитию. Это возможно в случае реализации принципов, составляющих основу процесса проявления будущим педагогом профессиональных умений в качестве основного признака готовности к деятельности в условиях профилизации образовательной среды педагогического вуза. К ним можно отнести принципы: гуманизации и целостности, профессиональной направленности, развития и мотивационно-ценностного обеспечения учебного процесса, личностно-деятельностного характера и коммуникативности взаимодействия преподавателей и студентов.

Это предполагает необходимость рассмотрения профилизации среды в качестве новой системы, определяющей развитие отечественного образования и требующей разработки модели своей реализации.

Системные представления о процессах и явлениях в природе и обществе и моделях их реализации существуют с древнейших времен. Их возникновение и развитие связаны с именами таких известных философов и ученых, как Аристотель, Платон, Б. Спиноза, И. Кант, Г. Гегель, В. Шеллинг, К. Маркс, Ф. Энгельс, Ч. Дарвин, Д.И. Менделеев, Н. Винер, Л.С. Выготский и другие.

Сущность целостного подхода как взаимосвязанной совокупности системности, деятельности и акмеологичности анализа любого педагогического явления и модели его реализации заключается в том, что он является одновременно и методологической ориентацией в деятельности, при которой объект познания или управления рассматривается как система, и учением о модели, принципах, понятиях и способах изучения или преобразования материальных и идеальных систем.

Применение целостного подхода в процессе разработки модели формирования профессиональных умений у будущих педагогов в условиях профилизации образовательной среды педагогического вуза предполагает использование специальных понятий и методов, соблюдение определенных принципов. Ключевым понятием данного подхода является «система». В настоящее время в научной литературе можно найти несколько сотен его дефиниций. Наиболее популярным является определение Л. фон Берталанфи: «Система – это комплекс взаимодействующих компонентов». Однако большинство исследователей справедливо критикуют данное определение за то, что оно не отражает многие существенные признаки системного объекта. Можно констатировать, что в науке нет ни одного общепринятого определения понятия «система». Например, В.П. Кузьмин под «системой» подразумевает «определенное множество взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегральными свойствами и закономерностями».

С.А. Саркисян и Л.В. Голованов полагают, что «система – это не просто совокупность множества единиц, в которой каждая единица подчиняется законам причинно-следственных связей, а единство отношений и связей отдельных частей, обуславливающих выполнение определенной сложной функции, которая и возможна лишь

благодаря структуре из большого числа взаимосвязанных и взаимодействующих друг с другом элементов».

Одной из основ, составляющей системность подхода к реализации модели являются принципы, то есть исходные положения и основные правила деятельности по познанию и преобразованию системных объектов. Наиболее важными для педагогических систем являются следующие:

Принцип гуманизации и целостности. Целостность является главным критерием отнесения того или иного объекта к классу систем. «Специфика системного исследования, – по словам Э.Г. Юдина, – определяется не только и не столько усложнением методов анализа (в известном смысле эти методы могут подвергнуться упрощению), а выделением новых принципов подхода к объекту изучения новой ориентации всего движения исследования. В самом общем виде эта ориентация выражается в стремлении построить целостную картину объекта. Раскрывая содержание положения о целостности, большинство исследователей обращают внимание на следующие аспекты:

- во-первых, система состоит из определенной совокупности компонентов (элементов, подсистем) взаимосвязь и взаимодействие которых обуславливают целостность системного образования;

- во-вторых, целостность характеризуется наличием у системы интегративных качеств, не присущих отдельным ее частям;

- в-третьих, систему можно представить целостным образованием только тогда, когда обоснованно, учитывая объективно существующие связи и отношения, выделяется исследователем или практиком система из окружающей среды.

Гуманизация педагогического процесса вуза, направленная на формирование профессиональных умений будущих педагогов в условиях профилизации образовательной среды, предполагает готовность преподавателя к выбору соответствующих методов формирования профессиональных умений, способствующих организации взаимодействия со студентами.

Принцип личностно-деятельностного характера и коммуникативности взаимодействия преподавателей и студентов. Познать систему – значит, прежде всего, изучить ее коммуникации – внутренние и внешние связи. В системах, особенно социального типа, существует огромное количество связей. Наиболее удачный вариант их классификации был предложен И.В. Блау-

бергом и Э.Г. Юдиным. Ими были выделены семь групп связей:

- 1) связи взаимодействия объектов, их сторон и свойств;

- 2) связи порождения, имеющие и другое наименование – генетические;

- 3) связи преобразования;

- 4) связи строения, которые нередко называют структурными;

- 5) связи функционирования;

- 6) связи развития, отличающиеся от предыдущей группы тем, что они вызывают существенные изменения в строении объекта и формах его жизни;

- 7) связи управления, которые могут образовывать разновидность функциональных связей либо связей развития.

Принцип коммуникативности заставляет обратить внимание на так называемые системообразующие связи, которые совместно с элементами порождают интегративные качества системы, ее специфику.

Коммуникативность проявляется, прежде всего, в процессе учебного действия на основе тех возможностей, которыми обладают преподаватели и студенты. Личностно-деятельностный характер их взаимодействия, от постановки цели и основных задач до выбора критериев и определения уровня сформированности профессиональных умений, является основой успешного педагогического сопровождения будущих педагогов в условиях профильного профессионального образования.

Принцип развития и мотивационно-ценностного обеспечения учебного процесса. Понятие «развитие системной реализации модели» определяется как процесс количественных и качественных изменений системы взаимодействия преподавателей и студентов, обуславливающий ее переход с одного уровня целостности на другой.

Каждая модель проходит в своем развитии определенные этапы: возникновение, становление, период зрелости и преобразование. В тот или иной период своего развития модель, являясь собой весьма сложную картину: она включает в себе остатки прошлого, настоящего, составляющие именно ее качественную специфику, и зародыши будущего. Разумеется, что внутренние противоречия – основной источник и движущие силы развития педагогического процесса, что данному процессу свойственны такие черты, как единство, преемственность между старым и но-

вым, скачкообразность, превращение количества в качество, противоречивость.

Очевидной представляется необходимость использования системного подхода в реализации модели формирования профессиональных умений у будущих педагогов в условиях профилизации образовательной среды педагогического вуза в педагогической теории и практике, так как педагоги постоянно находятся и действуют в мире систем, все более стремящихся к профильной самореализации.

Педагоги-ученые и практики, как показывают исследования Р.Б. Вендровской, А.В. Гаврилина, Г.А. Малинина, Ф.А. Фрадкина еще до появления понятия «системный подход» пытались овладеть системным стилем мышления и действий, показывая пример методологической профилизации квалиметрии развития педагогических явлений.

И.А. Колесникова и Е.Н. Барышников выделяют три профиля и несколько составляющих их частей, которые, по мнению ученых, отражают существенные особенности воспитательной системы:

1. Ценностно-смысловое ядро, включающее в себя:

- а) систему значимых ценностей для субъектов воспитательной системы;
- б) цели воспитания;
- в) принципы воспитания;
- г) содержание жизнедеятельности воспитательной системы;
- д) методы диагностики и оценки результатов работы воспитательной системы.

2. Пространственно-временная структура, состоящая из индивидуальных, групповых, коллективных, фронтальных форм различных видов деятельности с учащимися и самих учащихся.

3. Координационно-педагогический компонент, который включает в себя:

- а) совокупность педагогических технологий, применяемых в учебно-воспитательном процессе;
- б) воспитательные функции педагогического коллектива;
- в) систему педагогического просвещения родителей и взаимодействия с ними;
- д) управление развитием воспитательной системы.

В нашем случае в качестве ценностно-смыслового ядра формирования профессиональных умений студентов реализуется совокупность их мотивационно-ценностных отношений к структуре и содержанию профильного обучения.

Пространственно-временная структура представлена активными методами формирования профессиональных умений, способствующие формированию у студентов умение представить будущие формы взаимодействия с учащимися, обладающими различными уровнями воспитанности.

Координационно-педагогический компонент модели реализуется через достижения среднего или высокого уровня сформированности профессиональных умений студентов в условиях профилизации образовательной среды педагогического вуза.

Для нашего исследования, имеющего задачи построения системы формирования профессиональных умений у будущих педагогов и разработки соответствующей технологии, представляет интерес определение педагогической системы, данное В.П. Беспалько, поскольку в ее структуре четко прослеживаются два исходных понятия: ее задача и технология ее решения.

Деятельность системы формирования профессиональных умений у будущих педагогов, как и любой другой педагогической системы, характеризуется реализацией принципов целостности, акмеологичности, деятельности основы, коммуникативности, о которых мы говорили раньше, а также принцип иерархичности, предусматривающий, что каждый элемент системообразующей модели, в свою очередь, может рассматриваться как один из компонентов более широкой системы, раскрывающей структуру и содержание взаимодействия процессов профилизации образовательной среды и профилизации образовательного процесса вуза.

Обусловленная целями создания и принципами своего существования система формирования профессиональных умений будущих педагогов выполняет следующие функции:

- 1) интегрирующую, поскольку объединяет и координирует педагогическое, воспитательное взаимодействие субъектов системы, определяемое единством и целесообразностью задач, средств, методов формирования профессиональной компетентности, отражающееся в дидактическом взаимодействии преподавателя и студентов;
- 2) развивающую, так как обеспечивает динамику развития и оптимизацию функционирования системы как профилирующей среды и фактора развития субъектов системы: студентов и преподавателей высшего учебного заведения;
- 3) самовоспроизводства, потому что в процессе разработки, реализации, использовании

эффективной технологии формирования профессиональной компетентности создаются условия для дальнейшего развития системы.

Структура системы формирования профессиональных умений будущих педагогов может быть представлена следующим образом:

1. Цели и задачи формирования профессиональных умений будущих педагогов.
2. Содержание профильной профессиональной подготовки будущих педагогов.
3. Профессиональная деятельность преподавателей, учитывающая профиль подготовки будущего специалиста.
4. Профильная направленность учебно-познавательной деятельности студентов.
5. Средства обучения, способствующие профилизации профессиональной подготовки будущего специалиста.
6. Технология профильного обучения.
7. Контроль и оценка результатов формирования профессиональных умений будущих педагогов, в условиях профилизации образовательной среды педагогического вуза.

Библиографический список

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. – Казань:

Центр инновационных технологий, 2000.

2. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М.: Высш. шк., 1974.

3. Афанасьева Т.П., Немова Н.В. Профильное обучение: педагогическая система и управление: Методическое пособие. Кн. 1. Система профильного обучения старшеклассников. – М.: АПК и ПРО, 2004.

4. Бармин Н.Ю., Глуздов В.А., Загрекова Л.В. Регионализация образовательной системы // Педагогика. – 1999. – №2. – С. 15.

5. Бибрих Р.Р., Васильев И.А. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1987. – №2. – С. 29.

6. Бляхеров И., Руднев С., Соколов Э., Фролов Н. Многоступенчатое профессиональное образование: профильный подход // Высшее образование в России. – 2003. – №4. – С. 27–37.

7. Воронина Е.В. Профильное обучение: модели организации, управленческое и методическое сопровождение. – М.: «5 за знания», 2006. – 256 с. («Методическая библиотека»).

8. Лебедев О.Т., Даркевич Г.Е. Проблемы теории подготовки специалистов в высшей школе. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1984. – 211 с.

УДК 593.1

В.В. Сохранов

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРЕГУЛИРОВАНИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ В НЕПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ

В статье излагаются концептуальные основы и выводы, полученные в результате научно-педагогического исследования проблемы эффективного педагогического сопровождения будущих инженеров по предупреждению чрезвычайных ситуаций в непрофильном вузе.

Ключевые слова: опыт, профессиональное саморегулирование, педагогическое сопровождение, формирование.

Динамичность развития основных систем жизнедеятельности личности влияет на качество ее деятельности. Это создает предпосылки к развитию специальных служб, деятельность которых способствует всесторонней защищенности человека. Как известно, качество работы любой службы основано на профессионализме и компетентности ее исполнителей. В свою очередь, это взаимосвязано с качеством профессиональной подготовки будущих

инженеров по предупреждению чрезвычайных ситуаций.

Процесс профессиональной подготовки, с точки зрения Е.А. Климова, формирует готовность специалиста к учету совокупности объективных и субъективных характеристик их профессиональной деятельности. К их числу, в частности, относится готовность специалиста проявить в профессиональной ситуации опыт профессионального саморегулирования.

Для решения проблемы формирования готовности студентов к профессиональному саморегулированию в чрезвычайных ситуациях на основе опыта личностного саморегулирования в педагогике и психологии накоплен определенный потенциал, который характеризуется анализом отдельных аспектов рассматриваемой проблемы.

Важную роль в развитии концептуальных основ рассматриваемой проблемы имеют признаки самосохранения системы, выделенные Ю.К. Бабанским, В.Г. Афанасьевым, В.С. Ильиным, В.В. Краевским, В.А. Сластениным и др.

Теоретические основы профессиографического исследования деятельности работников различных подразделений МЧС представлены в трудах И.А. Базанова, А.П. Коренева, О.А. Семенова, С.К. Шойгу и др.

В исследованиях Н.В. Крыленко, Н.Г. Александрова, П.Е. Недбайло, Л.С. Явича разработаны общие теоретико-методические подходы к формированию правовой культуры специалистов МЧС.

Вопросы профессиональной подготовки будущих специалистов в вузах МЧС России рассмотрены в работах А.С. Боровых, К.Г. Логинова, И.И. Чейды и др.

Вместе с тем сегодня недостаточно исследований, раскрывающих специфику процесса развития готовности будущих инженеров по предупреждению чрезвычайных ситуаций к профессиональному саморегулированию как основы их готовности к компетентному профессиональному действию в период обучения в вузе с учетом современных квалификационных требований. Тем более, в вузах, не принадлежащих к номенклатуре МЧС и МВД России.

Сложилось противоречие между объективной необходимостью обеспечения высокого уровня готовности будущих инженеров по предупреждению чрезвычайных ситуаций к проявлению опыта профессионального саморегулирования в профессиональной деятельности и недостаточным вниманием к ее осуществлению в теории и практике вузовского образования.

Методологической основой исследования явились: философское положение о всеобщей взаимной обусловленности развития человеческого сознания и деятельности, системно-деятельностный, акмеологический и аксиологический подходы к изучению педагогических и социальных явлений; диалектические положения о единстве общего, особенного, единичного в развивающем-

ся объекте; личностный, деятельностный, контекстный подходы к профессиональной подготовке специалиста (А.А. Бодалев, Е.Е. Бондаревская, А.А. Вербицкий и др.); концепции о единстве целевого, мотивационного, содержательного и регулятивного компонентов профессионального образования (А.К. Маркова, В.А. Сластенин, И.С. Якиманская и др.); концепции системогенеза профессиональной деятельности и становления личности профессионала (Е.А. Климов, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, В.Д. Шадриков и др.). Психолого-педагогические концепции, раскрывающие проблематику управления, регулирования и готовности личности к саморегулированию.

Включив в совокупность базовых понятий исследования процесс побуждения студентов к активному самоизменению и коррекции педагогического процесса вуза, мы получаем новую педагогическую парадигму профессионального владения собой. Это позволяет определить контур модели формирования опыта профессионального саморегулирования и необходимости педагогического сопровождения формирования профессионально значимого опыта и проявления преподавателями вуза высокого уровня компетентности и мастерства, которое трактовалось в исследованиях (Н.С. Пряжников, В.А. Сластенин и др.) как осознанное творческое самовыражение специалиста, основанное на высоком уровне сформированности специальных умений и профессиональных компетенций.

Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, И.Б. Первин, И.И. Чеснокова показали, что механизм управления собой интериоризируется личностью в различных подвидах коллективно-групповой познавательной деятельности, выступающей в виде связующего звена между самоуправлением и саморегуляционностью «Я»; воспитанием и самовоспитанием; субъективными и объективными факторами формирования личности.

Выделяются интегративные качества личности, способствующие её включению в процесс целеполагания как основы самоизменения; целеустремленность, настойчивость, выдержка, мужество, смелость, дисциплинированность (К.К. Платонов); самостоятельность и целеустремленность (В.И. Селиванов); активность (Ю.М. Миславский).

Юношеский возраст (Я.Л. Коломинский, И.С. Кон, А.Г. Ковалев, Ю.А. Миславский, А.В. Мудрик) – время завершения развития опыта управления собой и перехода к активной фазе

становления умений проявления опыта профессионального саморегулирования в любом виде действия.

Таким образом, саморегуляционность можно трактовать как свойство личности студентов, проявляющееся в способности подкрепления самокоррекции, осуществляемой для решения проблем, возникающих в процессе социализации студентов в вузе. Саморегуляционность проявляется как способность студентов к саморегулированию и проявляется с помощью самоубеждения, самовнушения и самоприказа, которые выступают как формы управления собой (А.И. Кочетов).

В ходе анализа научной литературы выявлены особенности взаимосвязи профессиональной саморегуляции и качеств личности студентов, определяющих ее эффективность. По мнению А.И. Кочетова, В.И. Селиванова и др. саморегулирование основано на проявлении человеком самостоятельности, трудолюбия, критичности и дисциплинированности. Реализация основных этапов профессионально-педагогического саморегулирования основано на самостоятельности, активности, ответственности и общительности личности.

Взаимосвязь и взаимообусловленность опыта саморегулирования и волевого акта позволяет: выделить четыре основных этапа саморегулирования; обозначить опыт реализации в учебной деятельности студентов трудолюбия и самостоятельности в качестве основы сформированности опыта управления собой. В исследованиях И.С. Кона, Ю.М. Миславского, В.И. Слободчикова, Г.С. Сухобской и др. выделены основные этапы профессионального опыта саморегулирования:

– первый этап – целеполагание, предусматривающее диагностику «Я» и осознание личностью содержания предстоящей деятельности. Эффективность целеполагания основана на готовности личности к самопознанию в деятельности и отношениях; реализации активности и трудолюбия в деятельности;

– второй этап – предварительное моделирование предстоящей деятельности (борьба мотивов и выбор средств реализации задач). Взаимосвязанное с определенным уровнем самооценки, самоанализа деятельности; готовности к проявлению самоприказа, самовнушения, самоубеждения; самостоятельности мышления (А.И. Кочетов);

– третий этап – непосредственное корректирование поведения в соответствии с установками, потребностями и содержанием деятельнос-

ти, основанное, по мнению А.И. Кочетова, Ю.А. Миславского и др., на проявлении личностью готовности к самообладанию в сложных ситуациях; трудолюбия, активности и самостоятельности действия;

– четвертый этап – аналитико-синтезированное осмысление процесса развития и самореализации личности, на основе самоконтроля, самообладания, умения преодолевать трудности; самостоятельности мышления и действия, трудолюбия и активности.

Анализ научной литературы позволил нам определить основные подходы к педагогическим основам формирования опыта профессионального саморегулирования будущих инженеров по предупреждению чрезвычайных ситуаций на основе анализа их действия в учебных ситуациях по следующей схеме: «социальный опыт – навыки – знание – дидактические умения – дидактический опыт – профессиональная деятельность – педагогический опыт – профессиональное саморегулирование»; выделить совокупность умений и навыков, необходимых на каждом этапе саморегулирования.

Анализ педагогической и психологической литературы позволил нам определить показатели продуктивности опыта профессионального саморегулирования. К ним можно отнести: уровень реализации студентами трудолюбия, самостоятельности, активности и достоинства в педагогическом процессе вуза; эффективность самокоррекции личностных состояний (тревожности и утомляемости) в педагогических и производственных ситуациях; уровень педагогического мастерства преподавателя вуза; умение использовать в учебном действии самоанализ, самоконтроль, самовнушение, педагогического такта.

Анализ и теоретическое обобщение исследований Л.Ф. Спирина, И.П. Фетискина, Н.А. Орловой позволили теоретически обосновать значимость производственной практики в процессе формирования у будущих инженеров по предупреждению чрезвычайных ситуаций. опыта профессионального саморегулирования.

Результаты вышеназванных исследований и собственные наблюдения позволяют определить особенности производственных практик, позволяющих эффективно формировать опыт профессионального саморегулирования: наличие взаимосвязи между различными видами практик; профильность производственной практики; использование современного оборудования; информа-

ционное обеспечение производственной практики; акмеологический и аксиологический характер различных видов производственных практик.

Анализ процесса формирования готовности будущих инженеров по предупреждению чрезвычайных ситуаций к профессиональному саморегулированию позволяет описать механизм побуждения студентов к профессионально значимому управлению собой, определяемое структурой и содержанием педагогической деятельности преподавателя вуза. В этом объективно сочетается индивидуальное стремление студентов к профессиональному мастерству и общий уровень развития системы профессиональной подготовки будущих инженеров по предупреждению чрезвычайных ситуаций, выражающийся в стандартах обученности, воспитанности и развития студентов.

С другой стороны, профессиональное мастерство и компетентность преподавателя основаны на опыте и умениях использовать интуитивное предположение по прогностике профессиональ-

ной значимости совершаемого студентами учебного действия.

Библиографический список

1. Сохранов В.В. Социально-педагогические основы становления опыта саморегулирования. – Пенза, 1996.
2. Сохранов В.В. и др. Формирование у студентов профессиональных умений. – Пенза, 1999.
3. Сохранов В.В. и др. Общепедагогические умения и их роль в профессиональной самореализации современного специалиста. – Пенза, 1999.
4. Сохранов В.В., Лупанова Н.А., Груздова О.Г. Игра в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста. – Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2007.
5. Сохранов В.В., Лупанова Н.А., Стенякова Н.Е. Особенности подготовки студентов к профессиональной деятельности в процессе изучения дисциплин педагогического цикла ПГПУ им. В.Г. Белинского. – Пенза, 2007.

УДК 378

О.В. Старикова

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Данная статья посвящена вопросам профессиональной подготовки переводчиков на основе дифференциации; описывается теоретическая модель реализации вышеуказанного подхода.

Ключевые слова: дифференциация, индивидуальный (интегративный) подход, профессиональное образование, перевод и переводоведение, переводчик, специалист.

Перевод играет ключевую роль в отношениях между людьми и государствами. Ведущий русский ученый в области теории перевода, В.Н. Комиссаров писал: «Большую потребность в переводах и переводчиках вызовет дальнейшее распространение международных контактов, обмена в области культуры, спорта, туризма, проведение различных международных форумов, встреч и переговоров, не говоря уже о представительстве нашей страны в многочисленных международных организациях» [3, с. 14].

Профессия переводчика предполагает развитие совершенно универсальных навыков и умений, необходимых во всех видах перевода: устном и письменном, последовательном и синхронном. Любой перевод предлагает реализацию процесса преобразования речевого произведения на

одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении неизменного плана содержания, то есть значения [1, с. 11].

Для того чтобы будущему переводчику успешно решать профессиональные задачи необходимо разрабатывать учебно-методическое обеспечение процесса подготовки переводческих кадров с учетом использования возможностей дифференцированного подхода. Дифференцированный подход в обучении направлен на преодоление трудностей между уровнем требований в учебной деятельности и реальными возможностями каждого студента.

Дифференцированный подход предоставляет прекрасные возможности для реализации учебных, познавательных и развивающих задач в процессе профессиональной подготовки студентов по специальности «перевод и переводоведение».

Однако возможности реализации подхода применительно подготовки специалистов данного профиля не получили достаточного отражения в теории и практике профессионального образования переводчика, что в свою очередь затрудняет процесс реализации и решения учебно-методических задач. Все вышеуказанные факторы свидетельствуют об **актуальности** проблемы профессиональной подготовки переводчиков на основе дифференцированного подхода.

Цель данной статьи – раскрыть теоретические и технологические основы реализации дифференцированного подхода в условиях профессиональной подготовки студентов, обучающихся по специальности «перевод и переводоведение».

Для достижения указанной цели представляется важным решить следующие **задачи**:

1) раскрыть сущность, содержание понятия «дифференцированный подход» и специфику дифференцированного подхода в обучении переводчиков, а также теоретически обосновать целесообразность использования такого подхода;

2) определить условия реализации дифференцированного подхода;

3) разработать теоретическую модель реализации возможностей дифференцированного подхода в профессиональной подготовке переводчиков.

Дифференцированный подход – это необходимый фактор реализации многоуровневых и многоаспектных целей иноязычного профессионального образования, который обеспечивает всестороннее формирование личности будущего специалиста – переводчика. Дифференцированный подход в процессе обучения переводчиков способствует эффективному решению учебных, познавательных, воспитательных и развивающих задач, так как он нацелен на создание оптимальных условий для реализации потенциальных возможностей каждого студента.

При использовании понятия «дифференцированный подход» необходимо иметь в виду, что речь идёт не об абсолютной, а об относительной дифференциации. На практике дифференциация всегда зависит от следующих условий:

– обычно учитываются особенности не каждого индивида, а группы индивидов, обладающих примерно одинаковыми особенностями;

– учитываются лишь известные особенности и их комплексы, которые важны с точки зрения обучаемости индивидуума (например, общие умственные способности);

– учёт некоторых свойств или состояний, которые важны именно для данного индивида (например, талант в какой-либо области, состояние здоровья).

Опыт реализации дифференцированного подхода нашел отражение в системе образования Соединенных Штатов Америки. В процессе реализации дифференцированного подхода американские педагоги предлагали формы работы в зависимости от способностей индивидов, их подготовки и целей образования; создавали индивидуальные программы с выбором форм, методов обучения и темпов прохождения всего курса.

Реализация дифференцированного подхода в процессе профессиональной подготовки переводчиков может быть основана на концептуальных идеях дифференциации высшего образования, которая широко представлена в США. Среди концептуальных направлений данной области выделяют следующие:

Бихевиористическая ориентация (идеи Д. Брунера, В. Скиннера). Предметом изучения является выражение внешнего поведения человека. Психологические основы бихевиоризма являются источником разработки персонализированной системы обучения в высшей школе США (Personalized System of Instruction). В данной системе один и тот же учебный материал подается различным способом и его изучение организуется с учетом индивидуальных особенностей студентов [2, с. 24–25].

Гуманистическая ориентация (идеи А. Комбса, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса). Личность студента рассматривается как целостное выражение его творческой потребности в самореализации, характеризуемой свободой в самовыражении, творческой деятельности, стремления в личностном росте, т.е. как всеорностей, самая важная из которых – становление человека, реализация его творческого потенциала. Под влиянием идей гуманистической психологии в системе образования вузов США возникли группы «открытого обучения», где студенты могут свободно определить свои научно-исследовательские интересы и в диалоге с преподавателями выражать различные точки зрения, критически анализировать научные позиции [2, с. 28–29].

Когнитивное направление (школа Ж. Пиаже, идеи К. Левина, Э. Толмена, гештальтпсихологии). Представители направления рассматривают развитие индивидуальности в обучении на основе

особенностей развития мышления при информационном обмене [2, с. 25–28].

Рассмотрев основные направления дифференцированного обучения в США, можно отметить четкую ориентацию всей системы высшего образования на личность индивида, разнообразие форм, средств и методов обучения.

В России вопросами дифференцированного обучения профессиональных переводчиков занимались такие ученые как Е.И. Пассов, П.Б. Гурвич, Б.В. Беляев, Г.В. Рогова и многие другие. Согласно их концепциям, реализация дифференцированного подхода возможна при высоком уровне развития коммуникативных умений, которые сформированы на базе языковых знаний и навыков, а также лингвострановедческих и страноведческих знаний [4, с. 2–10].

Реализация дифференцированного подхода в профессиональном образовании переводчиков осуществляется на основе специально разработанных моделей, которые включают в себя цели, принципы, содержание, критерии реализации дифференцированного подхода, уровни реализации дифференцированного подхода и условия.

Целью данной модели является развитие профессионально значимых умений будущего переводчика на основе дифференцированного подхода.

Основными принципами реализации дифференцированного подхода являются: профессионально-педагогическая направленность, функциональность, интегрированность, коммуникативность, ситуативность и индивидуализация.

Содержание модели реализации дифференцированного подхода включает в себя несколько составляющих: психологическое (мотивация на педагогическое общение, познание и совершенствование своего коммуникативного поведения, развитие основных психических функций и лингвистических способностей); лингвистическое (общие речевые умения; коммуникативные умения, обеспечивающие функционирование проективных, адаптационных, организационных, мотивационных, контролирующих умений); культурологическое (знание о культуре стран изучаемого языка, о взаимосвязях культур родного языка и стран изучаемого языка, о национально-культурной специфике общения, умение толковать и интерпретировать культурные реалии стран изучаемого языка); профессиональное (профессионально-переводческие ценности).

Основными критериями реализации дифференцированного подхода являются: мотивационное отношение, владение профессиональными данными, профессионально-переводческими умениями, умение решать профессионально-переводческие задачи.

Уровни развития: репродуктивный, репродуктивно-продуктивный, продуктивный (творческий).

К условиям реализации дифференцированного подхода в профессиональном образовании переводчиков относятся: мотивационное обеспечение учебно-профессиональной деятельности, реализация связей учебной и профессиональной деятельности, ориентация на развитие личности студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности, связь аудиторной и внеаудиторной работы для развития творческой самостоятельности студента.

Обратимся к более подробному рассмотрению условий, необходимых для реализации дифференцированного подхода.

По-нашему мнению, важным условием реализации дифференцированного подхода является также развитие коммуникативных умений у преподавателя, который осуществляет процесс профессиональной подготовки переводчиков. Это связано с тем, что преподаватель должен уметь выполнять проектировочную, адаптационную, организационную, мотивационную и исследовательскую функции.

Для организации учебной работы на основе дифференцированного подхода можно использовать различные варианты. Один из вариантов является деление учащихся на группы на основе их отдельных способностей или комплексов этих способностей для обучения по несколько различным учебным планам и (или) программам.

Способности индивидуумов к изучению иностранного языка не одинаковы: одним язык дается легко, другим – с большим трудом. Следует отметить и тот факт, что учебный материал на разных ступенях обучения может усваиваться студентами одной и той же группы по-разному: одни легче усваивают лексику в силу хорошо развитой механической памяти, у других более развито слуховое восприятие, поэтому они успешно справляются с заданиями по аудированию и т.д. Кроме того, у всех обучающихся разный склад мышления.

Основная трудность при дифференцированном подходе заключается в подборе и использо-

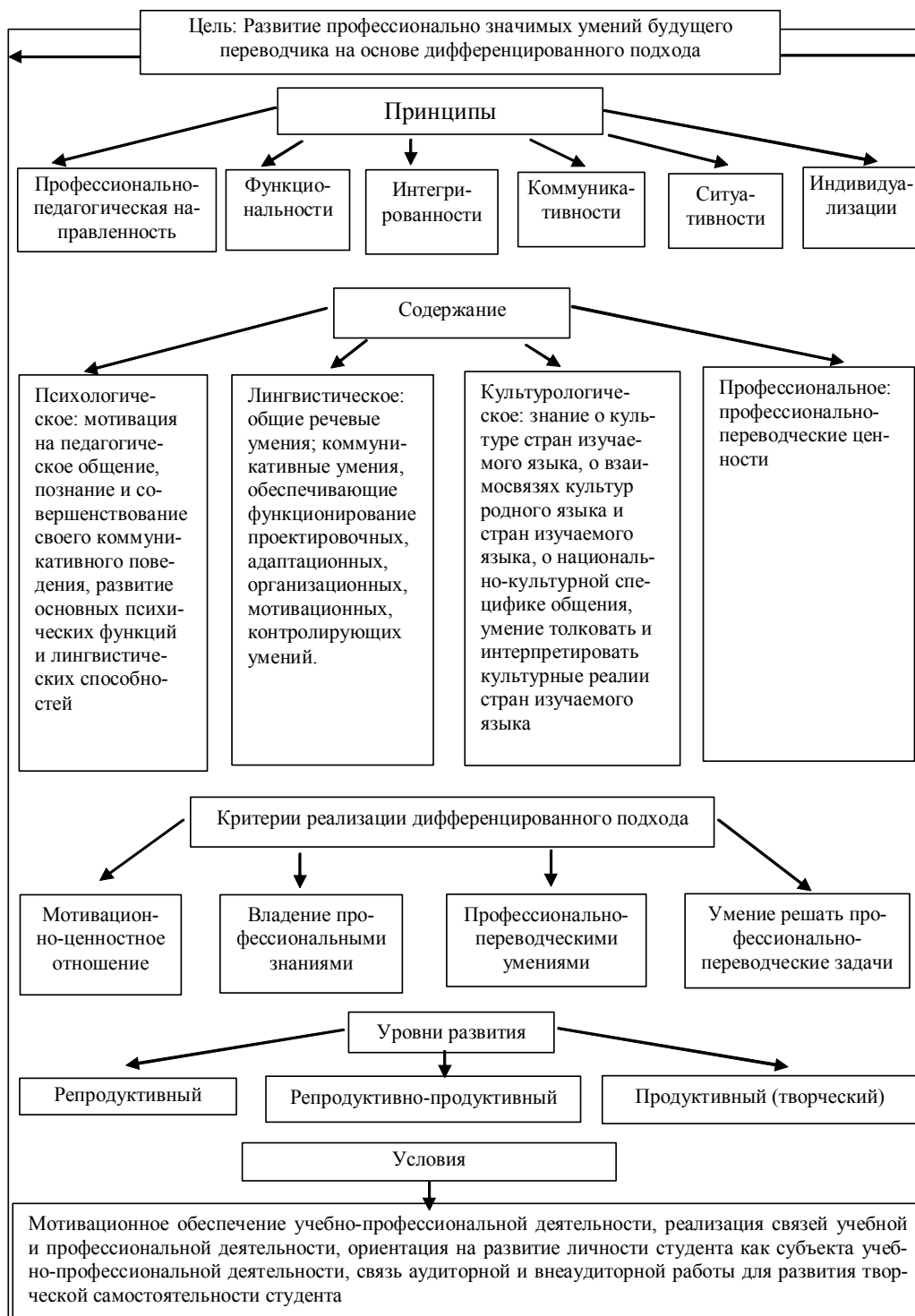


Рис. Теоретическая модель реализации дифференцированного подхода в процессе обучения переводчиков

вании заданий разной степени сложности. При выполнении заданий с одинаковой степенью сложности способный и менее способный студенты могут добиться одинакового результата только при разных затратах времени.

Для успешной реализации дифференцированного подхода необходимо выполнение регулярных упражнений, соответствующих индивидуальным особенностям студентов, полная взаимозависимость всех этапов обучения, безусловная необходимость самостоятельной учебной работы.

Таким образом, дифференцированный подход – это необходимый фактор реализации многоуровневых и многоаспектных целей иноязычного профессионального образования, который позволяет создать оптимальные условия для совершенствования профессиональных навыков переводчиков; максимально сократить переход от учебной деятельности к учебно-профессиональной; подготовить специалиста, который владеет иностранным языком

и как средством общения, и как инструментом профессиональной деятельности.

Теоретическая модель реализации дифференцированного подхода, включающая в себя цель, принципы, содержание, критерии, уровни развития и условия, отражена на рисунке.

Библиографический список

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб.: Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ, 2001. – 223 с.
3. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. Курс лекций. – М.: ЭТС, 1999. – 192 с.
4. Пассов Е.И., Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам. Принципы обучения иностранным языкам. Комплекс пособий №4. – Воронеж: Издат. центр НОУ «Интерлингва», 2002. – 45 с.

УДК 378.1

М.В. Стурикова

АКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ВУЗОВ

Характерной особенностью современного этапа образования является развитие коммуникативной компетенции у студентов профессиональных вузов, обеспечивающей адаптацию будущего специалиста к современным условиям жизни. Развитие коммуникативной компетенции возможно только через активные формы обучения, такие как спор, дебаты, тренинг профессионально ориентированных риторике, дискуссий и общения.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, активные формы обучения, методы работы, критерии оценивания, инновация.

Актуальность развития коммуникативной компетенции студентов сегодня ни у кого не вызывает сомнения. В последние годы воплощение различных направлений коммуникативной подготовки студентов можно найти в работах Е.Н. Зарецкой, А.К. Михальской, И.А. Стернина, Т.П. Усольцевой, А.П. Чудинова и др. Коммуникативная компетенция является собой целый комплекс коммуникативных умений, это не только «знания, умения, навыки, необходимые для понимания чужих и порождения своих программ речевого поведения» [1, с. 11], но и лингвистические, культурологические, социальные, психологические, экономические знания. Язык в данном случае рассматривается как знание, ко-

торым обучающийся должен овладеть, и как умение, которым он должен научиться пользоваться в конкретной ситуации.

Под коммуникативной компетенцией мы будем понимать языковые и неязыковые знания, умения и навыки, необходимые для успешного общения и развиваемые в процессе обучения. Наша концепция развития коммуникативной компетенции студентов реализуется в соответствии с Государственным стандартом прежде всего на речеведческих предметах: русский язык и культура речи, стилистика научного текста, а также на дисциплинах в соответствии с выбранной специальностью, в частности, у юристов, социологов, документоведов, лингвистов: документная

лингвистика, редактирование, риторика, судебное красноречие, методика преподавания русского как иностранного, определяет цели, задачи, принципы, методы, приемы, формы и средства обучения, а также специфику выбранной специальности, что в конечном итоге способствует приобретению учащимися коммуникативной компетенции и формирует личность. Актуальными становятся следующие методы и приемы: лекция – беседа, лекция – сообщение, задания к текстам, которые носят продуктивный характер, предполагающий самостоятельный поиск студентами путей решения поставленной задачи. Для формирования коммуникативной компетенции студентов используем также активные формы обучения, включающие в себя приемы и методы, позволяющие развивать творческий потенциал студентов: дискуссионные (групповая дискуссия, анализ ситуаций морального выбора, метод мозговой атаки), игровые (дидактические, творческие игры: деловая игра, игровое проектирование), ролевые игры (разыгрывание ролей), речевой видеотренинг. Остановимся на дискуссионных методах, предполагающих совместное обсуждение спорных вопросов, являющихся актуальными и общественно значимыми. Методы группового обсуждения помогают студентам вырабатывать собственную точку зрения, формулировать тезис и подбирать к нему аргументы. Очень важно заранее определить стратегию спора, которая сводится к защите собственного тезиса и приведению аргументов, подтверждающих его достоверность; опровержение тезиса и аргументов оппонента. Дебаты близки по значению к спору, они обозначают обмен мнениями при обсуждении докладов или сообщений. Для дебатов выбирается актуальная, общественно значимая тема, например, «Выбор дальнейшего жизненного пути», «Самая востребованная профессия на ближайшие 7–10 лет», «Герой нашего времени». Внутри каждой из выбранных тем можно сформулировать ряд проблем или вопросов. Например, по теме «Герой нашего времени»: кого мы называем героем? Чем отличается герой нашего времени от героев 20-х, 40-х, 80-х годов? Может ли герой быть отрицательным? Каждый ли человек может стать героем или для этого нужен определенный склад ума, характер? И т.д. В процессе обсуждения каждый участник высказывает свою точку зрения, приводит примеры из читательского или витального опыта. Для того

чтобы отследить уровень коммуникативной компетенции студентов во время работы в группе, выделим следующие критерии для оценки: 1 уровень (низкий) – студент высказывается, следуя теме и процедуре обсуждения, установленной преподавателем; 2 уровень (средний) – студенты самостоятельно договорились о правилах и вопросах для обсуждения, основные вопросы согласовали с преподавателем; 3 уровень (выше среднего) – студенты следили за соблюдением процедуры обсуждения, фиксировали полученные ответы и мнения и обобщили результаты обсуждения в конце работы; 4 уровень (высокий) – студенты использовали приемы выхода из ситуации, когда дискуссия зашла в тупик, или резюмировали причины, по которым группа не смогла добиться результатов обсуждения.

Подготовка к дискуссии включает несколько этапов: на первом, подготовительном этапе, определяется тема, цель дискуссии. В нашем случае тема: «Мой выбор дальнейшего пути». Далее идет сбор информации по теме, т.е. студенты формулируют аргументы в защиту того, какая профессия является самой востребованной, при этом пользуются разными источниками: специальной литературой, интернетом, социологическими исследованиями, собственными наблюдениями, затем выстраивают их в логической последовательности. На третьем этапе происходит обсуждение выдвинутых тезисов, во время которого каждый из участников может соглашаться или не соглашаться с мнением оппонентов, приводя свои контраргументы.

Дискуссия заканчивается подведением итогов. Ведущий анализирует выводы, к которым пришли участники спора, при этом сначала формулирует позиции, по которым были высказаны одинаковые точки зрения, затем – противоположные. Особое внимание обращается на содержательную сторону выступлений, глубину аргументов, использование терминологии, при этом отдельно оценивается умение задавать вопросы и отвечать на них. После дискуссии необходимо, чтобы каждый студент провел рефлексию своего участия в споре, этому могут помочь следующие вопросы: *Насколько аргументированно ты доказал свою позицию? Логично ли были выстроены аргументы? Удачно ли были подобраны примеры?*

Инновационным в вузе является «Тренинг профессионально ориентированных риториков, дискуссий и общения», основу которого состав-

ляет погружение в предмет, это означает «совокупность структур, форм, средств, методов организации педагогического процесса, протекающего в короткий промежуток времени и реализующего следующие основные задачи: выявление проблем аудитории и каждого присутствующего для их увязывания с излагаемой информацией и поэтапного разрешения» [4, с. 70], изложение информации узловых положений, перевод полученной информации в практические задания, выполняемые на этом же занятии. Задачи решаются в тренинге, но прикладной характер профессионально ориентированной коммуникации способствует появлению различных приемов практической направленности. Любая работа по риторике предполагает практические задания по закреплению изложенного материала, но тренинг обеспечивает погружение в изучаемый предмет и выступает как организационная форма. Важное преимущество тренинга заключается в групповом характере организации, что противодействует отчуждению и помогает решению собственных проблем студентов. Достоинства тренинга заключаются в том, что у студентов развиваются способности анализировать речевую си-

туацию, формируются навыки межличностной коммуникации.

Итак, инновационные формы обучения в развитии коммуникативной компетенции студентов (спор, дебаты, тренинг, риторические задачи, игры) переводят жизненную ситуацию в учебную и тем самым способствуют более быстрому усвоению студентами коммуникативных знаний и умений.

Библиографический список

1. Кан-Калик В.А. Основы профессионального общения. – Грозный, 1979. – 124 с.
2. Кузьмин И.А. Технология управления шефом // Психотехнологии и эффективный менеджмент. – М., 1994. – С. 160.
3. Ладыженская Т.А., Ладыженская Н.В. Риторика как инновационный предмет школьного образования // Русский язык в школе. – 2008. – №7. – С. 4.
4. Сидельникова Т.Т. Проблемы риторической подготовки студентов – политологов // Педагогика. – 2006. – №1. – с. 69.
5. Тумина Л. Преподавание риторики в педагогическом вузе // Высшее образование в России. – 2000. – №6. – С. 71.

УДК 378

С.Ю. Темина

АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРИНЯТИЮ РЕШЕНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье рассматривается проблема подготовки будущих учителей к принятию решений в профессиональной деятельности. Анализируются государственные образовательные стандарты, содержание программ психолого-педагогических курсов, теоретические исследования, опыт педагогических вузов в аспекте решения данной проблемы.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, профессиональные проблемы, принятие решений, педагогическая ситуация, профессиональная подготовка учителя.

Традиционным и наиболее распространенным направлением подготовки учителя к решению профессиональных проблем на протяжении десятков лет остается формирование у учителя системы психолого-педагогических знаний. В соответствии с действующим государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по педагогическим специальностям (2005 г.) выпускник вуза должен быть подготовлен к «решению типовых профессиональных задач в уч-

реждениях среднего общего (полного) образования». Основная образовательная программа подготовки учителя состоит из дисциплин федерального компонента, национально-регионального (вузовского) компонента и факультативных дисциплин. Данная программа включает следующие циклы дисциплин: общие гуманитарные и социально-экономические; общие математические и естественнонаучные; общепрофессиональные; дисциплины предметной подготовки и факультативные. Необходимые для разрешения профес-

сиональных проблем знания будущие учителя получают из курсов общепрофессиональных дисциплин, дисциплин предметной подготовки. Решение проблем мировоззренческого, этического характера основывается также на знаниях общих гуманитарных дисциплин (философия, социология, правоведение, культурология). К общепрофессиональным дисциплинам, изучаемым будущими учителями, относятся психология, педагогика, основы специальной педагогики и психологии, возрастная анатомия и физиология, теория и методика обучения, основы медицинских знаний и здорового образа жизни, безопасность жизнедеятельности. Анализ содержания программы по психологии показывает, что основное внимание акцентируется на формировании у будущих учителей общих представлений о человеческой психике, психических процессах, индивидуальных и возрастных особенностях личности, психологических теориях и основах обучения. Очевидно, что эти знания необходимы учителю для решения профессиональных проблем, но вопрос состоит в том, насколько он готов и способен их использовать в своей практической деятельности, в какой мере эти знания ориентированы на профессиональную деятельность. В программе по психологии практически не уделяется внимания столь важному в педагогической деятельности направлению, как принятие профессиональных решений. Есть только один частный вопрос в разделе социальной психологии, посвященный межличностным конфликтам. Курс психологии не предусматривает рассмотрение вопросов, относящихся к разрешению профессиональных проблем, проблем межличностного взаимодействия с «трудными учащимися», стратегий разрешения конфликтов в классе. В курсе педагогики рассматриваются общие основы педагогики, раскрываются важнейшие положения дидактики и теории воспитания, студенты получают представления об истории развития педагогических идей и образования, современных педагогических концепциях, о педагогических закономерностях и принципах, формах, методах и средствах организации учебно-воспитательного процесса. Представляется очевидным, что в процессе принятия профессиональных решений учитель должен базироваться на данных знаниях общей теории обучения и воспитания. Вопрос снова стоит в том, насколько готовы и способны выпускники вузов приложить эти общие педагогические зна-

ния к решению реальных профессиональных проблем. Что касается педагогических знаний, непосредственно имеющих отношение к рассматриваемой в статье проблеме, то в стандарте можно выделить несколько частных вопросов. В разделе «Педагогические технологии» предполагается рассмотрение видов педагогических задач, связи процессов проектирования и решения педагогических задач. Также в государственном стандарте по педагогике предусмотрен «Психолого-педагогический практикум», включающий решение психолого-педагогических задач, конструирование различных форм психолого-педагогической деятельности, моделирование образовательных и педагогических ситуаций. Однако остается неясным, что следует понимать под педагогической задачей (в науке этот вопрос однозначно не решен); на какой основе базируется психолого-педагогический практикум, если в курсе педагогики и психологии не предусмотрены формирование систематических знаний по теории и технологии принятия решений, обучение способам разрешения педагогических конфликтов, анализу, моделированию педагогических ситуаций и т.д.

Следует также отметить, что в отдельных педагогических вузах и институтах повышения квалификации учителей читается курс по выбору «Педагогическая конфликтология» (вузовский компонент государственного стандарта, блок общепрофессиональных дисциплин): Московский гуманитарный педагогический институт, Иркутский государственный педагогический институт, Калужский государственный педагогический университет, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования и др. Курс по выбору «Педагогическая конфликтология» на протяжении нескольких лет ведется автором в Московском городском педагогическом университете. В рамках данного курса рассматриваются характер и причины возникновения педагогических конфликтов, их типологии, способы разрешения, студенты на примере конкретных проблемных ситуаций учатся выявлять проблемы, искать пути их решения, оценивать результаты, прогнозировать дальнейший ход развития ситуации. В некоторых педагогических вузах также читаются близкие по содержанию курсы по разрешению педагогических ситуаций, проводятся педагогические олимпиады, включающие ситуационные задачи.

Психолого-педагогические знания составляют основу профессиональной подготовки учителя, однако, они оказываются недостаточными для успешного решения постоянно возникающих в педагогической деятельности проблем. Будущего педагога в процессе профессиональной подготовки следует научить применять их в процессе принятия решений. Анализ исследований в области профессиональной подготовки учителя позволяет сделать вывод о том, что в педагогическом образовании в настоящее время осознана необходимость перехода от информационной модели образования (предметно-знаниевой) к профессионально-деятельностной (В.А. Сластенин, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, А.А. Вербицкий, Ю.В. Гролыко, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская и др.). К примеру, В.А. Сластенин отмечает, что существующая в настоящее время информационная модель педагогического образования отождествляет его содержание с учебным материалом, выступающим дидактической версией научной дисциплины [5]. Сведение мышления к знанию, а содержание – к учебному материалу, по его мнению, ориентирует педагогическое образование на усвоение готовых знаний, а не на проектирование способов их использования. В.А. Сластенин видит основной недостаток профессионального образования учителя в том, что в процессе образования предлагаются готовые образцы решения профессионально-педагогических задач, выхваченные из живого потока педагогической реальности. Он полагает, что объектом профессиональной деятельности учителя должен быть не ребенок, а педагогический процесс. Педагогическая задача выступает в качестве основной единицы этого процесса. Произвольная педагогическая задача отражает определенную педагогическую ситуацию. По мнению В.А. Сластенина, в содержании профессионального образования должна быть отражена задачная структура педагогической деятельности. Он выделяет следующие группы педагогических задач: аналитико-рефлексивные; конструктивно-прогностические; организационно-деятельностные; оценочно-информационные; коррекционно-регулирующие.

В.А. Сластенин считает необходимым преобразование профессионально-педагогических задач, к решению которых готовится будущий учитель, в задачи учебные. Учебные задачи представляют собой дидактический аналог профессиональ-

но-педагогических задач, поэтому должны включать в себя ценности, знания, способы деятельности. Деятельностное содержание профессионального образования будет усвоено в том случае, если студент, будучи включен в практическую деятельность, осознает схемы решения профессиональных задач и сможет их перенести в новые ситуации.

В представлении Ю.Н. Кулюткина, центральным звеном системы профессиональной подготовки учителя должна быть «не простая передача информации, а появление у учителя способности творчески вырабатывать решения, оптимальные для конкретных условий их практической деятельности» [3]. По его мнению, формирование категориального аппарата, на основе которого учитель принимает решения в условиях конкретных практических ситуаций, является одной из главных задач подготовки учителя. Под категориальным аппаратом он понимает обобщенные основания (категории, принципы, критерии), которыми учитель овладевает в процессе теоретической и практической подготовки. Ю.Н. Кулюткин считает, что задача формирования категориального аппарата наиболее эффективно решается с помощью методов моделирования педагогических ситуаций, решения конструктивных задач, деловых и педагогических игр. Применение этих методов (в терминологии Ю.Н. Кулюткина – «ситуационных») способствует развитию у учителя творческого мышления. Характерной чертой использования данных методов в профессиональной подготовке является то, что учитель ставится в позицию исследователя, задача которого состоит в поиске средств анализа или преобразования данной ситуации, определении критериев и показателей ее оценки, конструктивных схем и способов действия в конкретных условиях. Качество построения конструктивных схем определяется знаниями учителя. Ситуационные методы обучения предполагают активную работу в группе, в процессе которой студенты обмениваются опытом, анализируют свои достижения и ошибки, вырабатывают совместные решения, приобретают опыт исследования ситуаций, конструктивного использования теоретических знаний. Следует отметить, что аналогичные методы используются в бизнес-образовании, менеджменте, профессиональной подготовке юристов, медицинского персонала и носят название кейс-метода.

Для практической подготовки учителей к решению профессиональных проблем в исследованиях предлагается использовать методы проблемного обучения, дискуссии, имитационно-моделирующие игры, кейс-технологии. К примеру, Г.С. Сухобская отмечает эффективность обучения взрослых, основанного на решении проблем студентами в общих дискуссиях с преподавателями, причем одной из главных задач педагога является мотивирование учащихся к решению данных проблем [6]. По ее мнению, произвольная профессиональная деятельность главным образом настраивает специалиста на решение практических задач, поэтому обучение взрослых требует специального сопоставления различных типов задач и способов их решения (это позволяет взрослому учащемуся осознать специфику данных задач и овладеть различными стратегиями их решения). Г.С. Сухобская подчеркивает, что для профессионального обучения учителей профессиональными являются задачи, моделирующие конкретные педагогические ситуации, которые содержат проблемные отношения, конфликты. Решение профессиональных задач требует от учителя умения синтезировать различные виды теоретических знаний (психологических, педагогических, предметно-методических) по отношению к конкретным ситуациям обучения.

В психолого-педагогических исследованиях, посвященных проблемам формирования профессиональной компетентности учителя, умения принимать решения называются в качестве одного из основных показателей компетентности педагога [1; 7; 2]. Авторы подчеркивают необходимость организации в вузе подготовки будущих специалистов к решению профессиональных проблем, рассматривают различные концепции, принципы, условия ее осуществления.

В последние годы в аспекте рассматриваемой проблемы наибольшее распространение получили исследования, посвященные вопросам подготовки будущих учителей к разрешению педагогических конфликтов. В данных исследованиях рассматриваются вопросы формирования у будущих учителей конфликтологической культуры и компетентности, умений анализировать и управлять конфликтной ситуацией, вести переговоры, разрабатываются технологические модели профессиональной подготовки, критерии и показатели готовности к разрешению педагогических конфликтов, даются рекомендации учителям

по управлению конфликтами. Так, Н.В. Самсонова, исследуя вопрос формирования конфликтологической культуры, делает вывод о необходимости подготовки специалиста к реализации профессиональных задач в условиях конфликтной профессиональной среды, а также к преобразованию этой среды с целью предупреждения нежелательных конфликтов [см. 4]. Она рассматривает различные группы профессиональных задач по анализу, определению вида конфликтогенов, типа педагогических конфликтов, называет умения, необходимые будущему учителю для их решения. Концепции и соответствующие им технологии подготовки учителя к разрешению педагогических конфликтов основываются на общих психологических теориях конфликта и способах их разрешения, выделении различных видов конфликтов, анализе причин их возникновения.

Процесс подготовки сводится в основном к формированию у будущих учителей системы знаний о конфликтах вообще и специфике педагогических конфликтов, их типологиях, методах разрешения, а также умений и навыков по применению полученных знаний к анализу конфликтных ситуаций, определению причин их возникновения. Практическая подготовка к разрешению педагогических конфликтов осуществляется в процессе анализа и обсуждений примеров конфликтных педагогических ситуаций, проведения деловых игр, тренингов по развитию педагогических способностей, способностей к эмпатии, рефлексии, а также коммуникативных и организационных умений, креативности будущих учителей.

Таким образом, проведенный анализ содержания и организации подготовки учителя к принятию решений позволяет сделать следующие выводы:

- основным направлением подготовки является формирование у будущих учителей системы психолого-педагогическим знаний;
- в курсах психолого-педагогического цикла специально не рассматриваются теоретико-методологические проблемы принятия решений в профессиональной деятельности;
- изучаемые в отдельных вузах спецкурсы по разрешению педагогических конфликтов, педагогических ситуаций способствуют формированию у будущих учителей готовности к принятию решений в профессиональной деятельности;
- в педагогическом образовании в настоящее время осознана необходимость перехода от ин-

формационной модели образования (предметно-знаниевой) к профессионально-деятельностной;

– в профессиональной подготовке учителя к принятию решений одними из наиболее эффективных являются интерактивные методы (имитационно-моделирующие игры, дискуссии, кейс-технологии);

– тренинг в разрешении учебных проблемных ситуаций, моделирующих реальные педагогические проблемы и конфликты, способствует развитию у будущих учителей способности принимать обоснованные и продуктивные решения.

Библиографический список

1. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. – 1998. – №1. – С. 72–75.

2. Гончарова Н.А. Разработка структурно-функциональной модели формирования профессиональной компетентности будущего учителя в условиях информатизации образования // Об-

разование и общество. – 2008. – №1. – С. 19–22.

3. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. – 1986. – №2. – С. 29.

4. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования. – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. – 308 с.

5. Сластенин В.А. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога // Воспитательная работа в вузе: Материалы Международной научной конференции, 2–3 апреля 2009, Москва. – М.: МАНПО; Ярославль: Ремдер, 2009. – С. 3–8.

6. Сухобская Г.С. Психологические аспекты проблемного обучения и развитие познавательной активности взрослых учащихся // Вопросы психологии. – 1984. – №5. – С. 45–48.

7. Тряпицына А.Г. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании. – СПб.: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2005. – 156 с.

УДК 378

Н.А. Чалых

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОМУ ВОСПРИЯТИЮ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье описана модель формирования готовности студентов к профессионально значимому восприятию личности преподавателя иностранного языка. Профессионально значимое восприятие – восприятие совокупности профессионально важных качеств и специальных профессиональных умений личности специалиста.

Ключевые слова: модель, профессионально значимое восприятие, преподаватель иностранного языка, специалист.

Профессиональная подготовка студентов факультета иностранных языков будет эффективной, если основой процесса взаимодействия преподавателя и студентов будет являться готовность преподавателя к компетентностному взаимодействию со студентами, если педагог проявляет свои личностные и профессионально важные качества и специальные профессиональные умения при решении социально-педагогических задач; если сформирована готовность студентов к профессионально значимому восприятию личности преподавателя, то есть студент принимает установки, позиции, эмоционально-ценностное отношение преподавателя и корректирует структуру, направленность и содержание своего поведения и деятель-

ности. В указанной совокупности характеристик основную роль играет готовность студентов к профессионально значимому восприятию личности преподавателя.

Для того чтобы активизировать и упорядочить процесс профессионально значимого восприятия студентами личности преподавателя иностранного языка, нужно активизировать и упорядочить процесс взаимодействия педагога и студентов, обеспечить его профессиональную направленность, сделать его личностно ориентированным, деятельностным, акмеологическим.

Это возможно при использовании модели формирования готовности студентов к профессионально значимому восприятию личности преподавателя иностранного языка.

В научном знании сущность термина «модель» представляется как: 1) образец; 2) схема какого-либо физического объекта или явления; в широком смысле модель – любой образ, аналог какого-либо процесса или явления.

Мы представляем модель как схему исследуемого объекта, отображающую его структуру, свойства и взаимосвязи между его элементами.

Предложенная нами модель формирования готовности студентов к профессионально значимому восприятию личности преподавателя иностранного языка состоит из целевого, организационно-содержательного, результативно-оценочного блоков, а также совокупности педагогических условий, обеспечивающих эффективность обозначенного процесса.

Реализация модели будет эффективной, если сформулирована цель исследования. В исследовании поставлена следующая цель: сформировать готовность студентов факультета иностранных языков педагогического вуза к профессионально значимому восприятию личности преподавателя в процессе обучения иностранному языку.

Реализация обозначенной цели способствует решению ряда задач:

- 1) использование знаний и умений студентов, полученных при взаимодействии с преподавателем в процессе лингвистического образования;
- 2) формирование компетенций студентов, способствующих профессионально значимому восприятию личности преподавателя;
- 3) формирование мотивации студентов к восприятию личности преподавателя;
- 4) формирование у студентов умений коррекции эмоционального восприятия личности преподавателя.

Решение указанных задач реализуется с опорой на следующие принципы.

1. Принцип самостоятельности. Применение данного принципа обосновано в работах И.Ф. Харламова [8] и др. Анализ выводов и результатов данных исследований позволяет сделать вывод о том, что формирование готовности студента к профессионально значимому восприятию личности преподавателя может осуществляться только на основе собственного опыта взаимодействия студента с педагогом.

2. Принцип профессиональной направленности обоснован в работах Е.А. Климова [4] и др. По их мнению, интерес к профессиональной деятельности и направленность личности на реше-

ние профессиональных задач выступают в качестве основного мотива личности специалиста. Это позволяет предположить, что восприятие студентом личности преподавателя реализуется на основе совокупности устойчивых мотивов к профессиональной деятельности. Профессиональная направленность студента характеризуется его интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается отношение студента к личности педагога, его компетентности, профессионализму, уровню профессионально-педагогической культуры, а также к модели поведения преподавателя.

3. Принцип акмеологичности восприятия. Данный принцип обоснован в работах А.А. Деркача [2] и др. По их мнению, восприятие человека человеком имеет возрастные особенности. Анализ результатов и выводов исследований позволяет предположить, что восприятие студентом личности преподавателя имеет свои особенности и меняется от курса к курсу.

4. Принцип мотивации восприятия рассмотрен Г.В. Акоповым [1] и др. С их точки зрения, в основе любой деятельности лежит ее мотив. Это позволяет предположить, что восприятие, являясь познавательной деятельностью, предполагает активное принятие личностью социальных и профессионально значимых решений, как и любая другая деятельность должна быть мотивированной. В основе профессионально значимого восприятия должны лежать профессиональные мотивы, побуждающие студентов к его реализации.

5. Принцип деятельностной основы восприятия. А.Н. Леонтьев [5] и др. считают, что восприятие имеет деятельностную основу. Восприятие как творческий процесс направляется мотивацией и имеет аффективно-эмоциональную окраску. Анализ и коррекция перцептивного образа возможны только при включенности восприятия в практическую деятельность.

6. Принцип педагогического сопровождения эмоционально-волевых основ восприятия. Реализация данного принципа обучения рассмотрена в работах Л.Ф. Спирина [7] и др. Анализ выводов и результатов исследований позволяет предположить, что восприятие студентами личности педагога реализуется на основе интересов, склонностей и потребностей студентов. Волевые основы восприятия выступают в виде способности студента регулировать свое отношение к образу педагога. Волевая регуляция отношения и поведе-

ния студента формируется и развивается под воздействием контроля педагога, а затем самоконтроля студента.

Анализ исследований Е.И. Пассова [6] по проблеме профессиональной подготовки студентов-лингвистов позволяет определить содержание критериев оценки значимости восприятия преподавателя в процессе лингвистического образования студентов.

Содержание процесса восприятия личности преподавателя в процессе его взаимодействия со студентами проявляется через совокупность основных компонентов этого процесса. В эту совокупность были включены аксиологический, технологический, личностно-творческий [3], мотивационный и регулятивный компоненты.

Анализ педагогического опыта преподавателей факультета иностранных языков ПГПУ им. В.Г. Белинского позволяет сделать предположение о том, что в процессе профессиональной подготовки студентов преподаватель организует и направляет деятельность студентов, анализирует их эмоциональное состояние, корректирует их отношение и поведение (регулятивный компонент).

Преподаватель формирует в процессе учебной деятельности студентов совокупность устойчивых положительных мотивов, придающих ей целенаправленный характер (мотивационный компонент).

Профессиональная подготовка студентов реализуется с помощью следующих способов учебной деятельности: индивидуальной, парной, групповой и коллективной.

Процесс реализации компонентов готовности студентов к восприятию личности преподавателя в ходе изучения иностранного языка происходит на основе совокупности методов обучения, к которым на основе исследования мы можем отнести ролевые игры, систему упражнений, видовая классификация которых определялась нами на основе анализа исследований Е.И. Пассова [6].

В процессе обучения иностранным языкам используются следующие типы упражнений: на первичное ознакомление с изучаемым материалом на родном и иностранных языках; на сравнение представлений данного языкового явления в родной и иностранной культурах; на формирование лексико-грамматического минимума, которым должен владеть студент; на активизацию и использование нового языкового материала студентами.

Виды упражнений на формирование лексико-грамматического минимума:

a. Observez l'emploi de la construction dire de faire qch et traduisez ces phrases: 1. Dites-lui de venir à l'heure. 2. Elle nous dit d'accompagner les enfants. 3. Je vais lui dire de faire attention. 4. Dites-leur de nous attendre à la sortie du metro. 5. Nous leur disons de nous tenir au courant.

b. Construisez des phrases avec les éléments ci-dessous en les faisant précéder de dites-lui (leur):

Modèle: Dites-lui (dites-leur) de quitter la salle. Faites marcher la télé! Annoncer-leur la nouvelle! Relisez le dernier passage! Ecrire à la ligne! Notez leur adresse! Reprenez votre travail!

Оценка значимости реализации разработанной нами модели формирования готовности студентов к профессионально значимому восприятию личности преподавателя проявляется в содержании результативно-оценочного блока. Результативно-оценочный блок включает уровни сформированности и критерии оценки сформированности готовности студентов к профессионально значимому восприятию.

Мы выделяем следующие критерии оценки сформированности готовности студентов к профессионально значимому восприятию студентами личности преподавателя иностранного языка: наличие мотивации к профессионально значимому восприятию личности преподавателя; формирование знаний и умений, способствующих профессионально значимому восприятию; сформированность готовности к профессионально значимому восприятию; сформированность мотивационно-стимулирующих, гностических, организаторских, конструктивно-планирующих умений.

Принятые нами критерии позволяют описать основные уровни сформированности готовности студентов к профессионально значимому восприятию личности преподавателя: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень предполагает оценку личности педагога по объективным характеристикам, определяющим наличие той или иной совокупности компетенций педагога, что предполагает самостоятельность и профессиональную направленность мышления студентов, высокий уровень их воспитанности.

Средний уровень предполагает аналогичные характеристики, проявляется ситуативно, если преподаватель побуждает к этому студентов.

Низкий уровень характеризует отсутствие самостоятельности и профессиональной направленности мышления студентов, их низкий уровень воспитанности, и предполагает оценку личности педагога по субъективным основам восприятия студентов, например, по внешности преподавателя.

Результатом достижения указанной цели исследования является студент с высоким уровнем сформированности готовности к профессионально значимому восприятию личности преподавателя иностранного языка.

Е.И. Пассов [6] и др. анализируют условия, при которых достигается эффективность профессиональной подготовки студентов. На основе анализа этих работ мы можем предположить, что профессионально значимое восприятие студентами личности преподавателя в процессе обучения иностранному языку будет эффективным при следующих организационно-педагогических условиях:

1) готовности преподавателя иностранного языка к формированию положительной устойчивой мотивации студентов к профессионально значимому восприятию своей личности;

2) компетентности преподавателя иностранного языка в педагогическом сопровождении индивидуальных, парных, групповых и коллективных способов организации учебной деятельности студентов;

3) готовности преподавателя иностранного языка корректировать взаимодействие со студентами, исходя из психологических особенностей их восприятия;

4) акмеологической и аксиологической основы взаимодействия студентов и педагога в процессе обучения иностранному языку;

5) реализации деятельностного подхода во взаимодействии студентов и преподавателя иностранного языка.

Таким образом, анализ структуры и содержания модели формирования готовности студентов к профессионально значимому восприятию личности преподавателя иностранного языка позволяет утверждать необходимость наличия в действиях педагога следующих этапов: постановки

цели, основных задач, выявление организационно-содержательного блока, уточнения методов, способов взаимодействия; выявление результативно-оценочного блока, уточнения критериев оценки и уровней сформированности готовности студентов к профессионально значимому восприятию, а также организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность данного процесса.

Обобщение имеющихся в педагогическом знании идей моделирования взаимодействия преподавателя и студентов, направленного на формирование готовности студентов к восприятию личности педагога позволяет сделать вывод о необходимости реализации следующих компонентов: аксиологического, технологического, личностно-творческого, мотивационного, регулятивного.

Эффективность модели формирования готовности студентов к профессионально значимому восприятию личности преподавателя иностранного языка взаимосвязано с качеством формирования умений в процессе реализации активных методов обучения.

Библиографический список

1. *Акопов Г.В.* Социальная психология высшего образования. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1993. – 212 с.
2. *Деркач А.А.* Акмеология. – М.: Изд-во РАГС, 2002. – 688 с.
3. *Исаев И.Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – М.: Академия, 2004. – 208 с.
4. *Климов Е.А.* Введение в психологию труда. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 336 с.
5. *Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии. – М.: КДУ: Смысл, 2005. – 509 с.
6. *Пассов Е.И.* Концепция коммуникативного иноязычного образования. – Златоуст, 2007. – 200 с.
7. *Спирин Л.Ф.* Теория и технология решения педагогических задач. – Кострома, 1994. – 108 с.
8. *Харламов И.Ф.* Педагогика. – М.: Гардарики, 2003. – 516 с.

УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОГО ВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТАМИ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Целью исследования является выявление, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий, способствующих профессионально значимому восприятию студентами личности преподавателя иностранного языка.

Ключевые слова: восприятие, личность преподавателя, профессионально значимое восприятие.

Анализ организации и проведение опытно-экспериментальной работы по реализации разработанной нами модели формирования готовности студентов к профессионально значимому восприятию личности преподавателя иностранного языка позволил выявить условия, реализация которых повышает эффективность исследуемого процесса.

Первым условием, способствующим профессионально значимому восприятию студентами личности преподавателя иностранного языка, является личностная и профессиональная готовность самого педагога к формированию положительной устойчивой мотивации студентов.

В процессе взаимодействия преподавателя и студентов педагог реализует систему профессиональных ценностей, выступая как образец для определения профессионально-ценностных ориентиров студентов. У студентов складывается «образ» преподавателя (А.А. Бодалев), который они сравнивают с идеальной моделью педагога (В.С. Собкин, О.В. Ткаченко), формируя свое отношение к его личности.

Опытно-экспериментальная работа показала, что готовность студентов к профессионально значимому восприятию личности педагога основывается на готовности преподавателя к реализации компонентов профессионально-педагогической культуры в процессе дидактического взаимодействия, основанного на готовности преподавателя проявить во взаимодействии со студентами основы профессионально-педагогической культуры.

Для определения сущности понятия «профессионально-педагогическая культура» необходимо обратиться к категориям «культура», «профессиональная культура», «педагогическая культура».

Анализ словарных источников показал, что культура опредмечивает духовное богатство человека, которое выражается в создаваемых им ценностях в результате его социальной деятельности.

Анализ выводов и результатов исследований Е.П. Белозерцева, И.Ф. Исаева, В.И. Горовой, С.И. Уляева, Н.Н. Павелко позволяет предположить, что профессиональная культура характеризуется через овладение комплексом специальных знаний, умений, навыков, определяющих степень готовности личности к самореализации в профессиональной деятельности.

Педагогическая культура, по мнению Бенина, представлена как часть общей культуры общества и каждого человека и характеризует тип педагогического воздействия. Педагогическая культура имеет и узкопрофессиональное проявление. Это позволяет предположить, что, реализуясь в педагогической деятельности на профессиональном уровне, педагогическая культура в единстве с профессиональной культурой являются неразрывными частями системы профессионально-педагогической культуры.

Мы характеризуем специалиста, имеющего высшее образование и осуществляющего педагогический труд на профессиональном уровне как носителя профессионально-педагогической культуры.

Термины «профессионально-педагогическая культура преподавателя» и «педагогическая культура преподавателя» для нас синонимичны, так как понятие «педагогической культуры преподавателя» уже включает в свое содержание понятие его «профессиональной культуры», характеризующую его профессиональную деятельность.

Мы считаем, что по своему содержанию профессионально-педагогическая культура не может быть различной у разных категорий педагогов (учителей, или преподавателей вуза). Различаться будут уровни сформированности профессионально-педагогической культуры. Профессионально-педагогическая культура рассматривается в исследованиях как элемент культуры общества, как часть педагогической культуры как общественного явления, представляя собой специ-

фическое проектирование общей культуры в сферу педагогической деятельности. При таком рассмотрении возможно изучение педагогических явлений и процессов в контексте педагогических ценностей, технологий, уровней и направлений творческой самореализации личности.

Педагогическую культуру преподавателя принято понимать как сумму качеств его личности, позволяющих ему успешно выполнять свои профессиональные обязанности, отражающих его образованность, устойчивый интерес к педагогической деятельности, творческий подход к организации учебного процесса, стремление к теоретическому осмыслению своего опыта.

Педагогическая культура преподавателя включает в себя общую культуру (уровень образованности, с помощью которого передают профессиональные знания), культуру его профессиональной деятельности (систему педагогических знаний, профессиональных умений и творческого характера педагогической деятельности), и его социальную культуру (саморегуляцию личности и культуру профессионального поведения).

В исследовании мы опирались на модель профессионально-педагогической культуры И.Ф. Исаева. Он выделяет следующие компоненты: аксиологический, технологический и личностно-творческий. Данные компоненты, выделенные И.Ф. Исаевым, легли в основу нашего исследования. Остановимся на их краткой характеристике.

Аксиологический компонент образован совокупностью педагогических ценностей, созданных человечеством и своеобразно включенных в целостный педагогический процесс. Процесс присвоения педагогических ценностей преподавателем происходит на личностно-творческом уровне. Осваивая ценности, преподаватель преобразует их, что определяется личностными особенностями преподавателя и характером его педагогической деятельности.

Технологический компонент включает в себя способы и приемы педагогической деятельности преподавателя. Ценности и достижения педагогической культуры осваиваются и создаются личностью в процессе педагогической деятельности, технологичной по своей природе. В связи с этим необходимо рассматривать педагогическую деятельность как процесс решения разнообразных педагогических задач. Категория «педагогическая технология» помогает понять суть профессионально-педагогической культуры, рас-

крывает исторические изменения ее способов и приемов. Именно в этом случае профессионально-педагогическая культура выполняет функции регулирования, сохранения, воспроизведения и развития педагогической реальности.

Личностно-творческий компонент профессионально-педагогической культуры раскрывает механизм ее овладения и воплощения как творческий акт. Присваивая педагогические ценности на личностном уровне, преподаватель интерпретирует их. Педагогическое творчество выступает одним из проявлений педагогической культуры в качестве процесса создания новых педагогических ценностей.

Мы рассматриваем профессионально-педагогическую культуру как обобщенную характеристику разнообразных видов педагогической деятельности и педагогического общения, в которой реализуется совокупность личностных качеств, свойств и умений преподавателя, определяющих уровень его общей, социальной культуры и культуры его профессиональной деятельности.

В структуре профессионально-педагогической культуры преподавателя ее аксиологический компонент как совокупность педагогических ценностей, включенных в педагогический процесс, реализуется через личностные характеристики преподавателя и систему его профессиональной деятельности. Технологический компонент реализуется через способы и приемы педагогической деятельности. Личностно-творческий компонент выражается в творческом характере педагогической деятельности, связанном с новизной.

На наш взгляд, необходимо выделить в структуре профессионально-педагогической культуры преподавателя мотивационный и регулятивный компоненты.

Это оправдано тем, что любая целенаправленная деятельность должна быть мотивирована. Мотивы являются движущей силой активности, определяют характер деятельности, направляют к реализации поставленной цели. Мотив как источник деятельности выполняет функцию побуждения и смыслообразования.

Анализируя представления студентов об «идеальном» и «плохом» преподавателе, В.С. Собкин, О.В. Ткаченко отмечают, что «плохой» педагог, в отличие от «хорошего», по мнению студентов, не может содержательно мотивировать их учебную деятельность, заинтересовать своим предметом, не обладает педагогическими умениями, не

владеет методикой преподавания, (не умеет доступно объяснить), не заинтересован в результативности своих студентов.

В.А. Антропов считает, что мотивация учебной деятельности студентов является основой успешности их профессионального становления. В.А. Антропов отмечает, что субъективное восприятие студентами личностных и профессиональных качеств преподавателя определяет отношение студентов к педагогу и к учебной дисциплине, оказывает воздействие на уровень академической успеваемости студентов и, как следствие, на успешность их профессионального становления.

В.А. Попков, А.В. Коржуев относят к ряду причин, способствующих возникновению противоречий между студентами и преподавателями отсутствие у студентов мотивации к изучению того или иного предмета.

Мотивация студента представляет собой систему осознанных, взаимосвязанных внутренних побуждений его личности к учебной и будущей профессиональной деятельности, вызывающих его активность, и определяющих направленность на овладение профессией. Студент проявляет мотивацию профессионального выбора, направлен на достижение профессиональных целей, самореализацию своей личности в будущей профессиональной деятельности.

И.А. Зимняя выделяет два мотива учебной деятельности студентов – мотив достижения и познавательный мотив. По мнению И.А. Зимней, познавательный мотив является ведущим в учебной деятельности студентов.

В.А. Антропов, Т.В. Туманова, И.Е. Семенко отмечают, что среди мотивов, определяющих профессиональный выбор студентов, присутствуют как профессиональные, так и прагматические мотивы. Выделяются следующие мотивы выбора специальности: интересы и склонности, условия будущей работы, перспективы профессионального роста, мода, престижность профессии, широкая сфера применения профессиональных знаний, творческие возможности профессии, совет (настояние) родителей, близость учебного заведения к месту жительства, чей-либо совет, семейная традиция, влияние информации, получение высшего образования (лишь бы поступить в вуз).

Результаты исследований В.А. Антропова, Т.В. Тумановой, И.Е. Семенко свидетельствуют о том, что среди первокурсников технического профиля обучения доминируют мотивы материальной

заинтересованности, ориентации на заработки; у первокурсников факультетов естественно-гуманитарной направленности доминирует профессиональный мотив – «интересы и склонности к данному виду профессиональной деятельности».

По их мнению, от наличия и уровня сформированности интереса к будущей профессии во многом зависят успешность профессиональной подготовки студентов, удовлетворенность обучением и устойчивость профессионального выбора.

Педагог как организатор учебной деятельности обучаемых передает знания таким образом, чтобы студент хотел их освоить и был готов их реализовать на практике. Преподаватель должен сформировать мотивацию студентов и побудить их к целенаправленному достижению поставленных в учебной деятельности целей.

Мотивационный компонент профессионально-педагогической культуры реализуется через действия преподавателя, направленные на формирование совокупности устойчивых мотивов студентов (личных и профессиональных), придающих целенаправленный характер профессиональной подготовке студентов, определяющих их творческую самореализацию.

Регулятивный компонент профессионально-педагогической культуры реализуется через действия преподавателя по организации совместной деятельности таким образом, чтобы направлять действия студентов и корректировать их поведение. Важным для преподавателя является умение анализировать эмоциональное состояние студентов, преодолевать барьеры в общении и совместной деятельности, умение менять тактику коммуникации, владение инициативой в педагогической ситуации, прогнозировать реакцию студентов, направлять их деятельность, регулировать поведение.

Вторым педагогическим условием, обеспечивающим эффективность профессионально значимого восприятия студентами личности преподавателя, является компетентность преподавателя иностранного языка в педагогическом сопровождении индивидуальных, парных, групповых и коллективных способов организации учебной деятельности при обучении иностранному языку.

В.А. Сластенин характеризует учебную деятельность студентов как познавательную деятельность с целью овладения культурным наследием человечества.

И.А. Зимняя определяет учебную деятельность как «...деятельность субъекта по овладе-

нию обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку».

И.А. Зимняя подчеркивает, что учебная деятельность направлена на обучающегося как ее субъекта, на освоение им системных знаний, отработку обобщенных способов действий и их адекватного и творческого применения в различных ситуациях.

По мнению Д.Б. Эльконина, И.А. Зимней, существенной характеристикой учебной деятельности является то, что ее результатом являются изменения психических свойств и поведения ее субъекта.

И.А. Зимняя отмечает, что учебная деятельность характеризуется субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью, осознанностью.

И.А. Зимняя выделяет в структуре учебной деятельности следующие компоненты: мотив; учебные задачи в определенных ситуациях в различной форме заданий; учебные действия; контроль, переходящий в самоконтроль; оценка, переходящая в самооценку.

Способ учебной деятельности – по И.А. Зимней «...это ответ на вопрос как учиться, каким способом получать знания», это личностное образование, объединяющее мотивационно-потребностные, эмоциональные и операционные компоненты и ориентирующиеся на личный опыт ученика и его потенциал.

Методы и способы организации учебной деятельности составляют технологический процесс (процессуальную часть) в структуре педагогической технологии.

Г.К. Селевко выделяет следующие способы организации учебной деятельности: классно-урочные – альтернативные; академические – клубные; индивидуальные – групповые; коллективные; дифференцированные.

При проведении опытно-экспериментальной работы нами были использованы следующие способы организации учебной деятельности: индивидуальный, парный, групповой и коллективный (А.А. Вербицкий).

Индивидуальная работа студентов предполагает самостоятельное выполнение заданий: письменные лексико-грамматические задания, работа со словарем, реферирование газетных и журнальных статей, аудирование текстов описательного характера.

К индивидуальной самостоятельной работе относится внеаудиторное чтение неадаптированной художественной литературы на иностранном языке.

Парный способ организации учебной деятельности предполагает работу студентов в паре, когда один учит другого (В.Д. Шадриков).

Групповой способ обучения – это такой способ обучения, когда педагог имеет возможность обмениваться информацией со всей группой студентов (Г.К. Селевко).

В.Д. Шадриков, В.К. Дьяченко, А.Г. Ривин считают, что групповая форма работы целесообразна при отработке навыков разговорной речи. По их мнению, групповая работа предполагает знакомство с материалом, распределение заданий внутри группы, индивидуальное выполнение задания, обсуждение результатов работы в группе, обсуждение итогов группового задания.

Во многих случаях групповая форма учебной деятельности создает лучшую мотивацию, чем индивидуальная. Групповая форма активизирует работу пассивных, слабо мотивированных студентов; подсознательно возникает установка на соревнование. Применение технологии групповой работы позволяет научить студентов уважать мнение других людей и приходить к согласию в обсуждении различных проблем.

Коллективный способ обучения – такой способ организации учебного процесса, при котором ученики активно общаются друг с другом, условием успеха каждого являются успехи остальных (Е.И. Пассов).

Организация учебной деятельности студентов будет эффективной, если:

- проведена диагностика готовности студентов к восприятию личности преподавателя иностранного языка, выявлена мотивация и направленность их восприятия в процессе дидактического взаимодействия;
- преподаватель создает ситуации педагогической помощи в процессе реализации активных методов обучения;
- любая форма организации учебной деятельности студентов находится в лингвистическом поле информационной насыщенной самореализации студентов.

Активные методы обучения – совокупность педагогических действий и приемов, направленных на организацию учебной деятельности студентов и создающего специальными средствами условия, мотивирующие обучающихся к самостоятельному

и творческому освоению учебного материала в процессе познавательной деятельности студентов.

В процессе обучения иностранному языку используется такой метод активного обучения, как ролевая игра.

Третьим педагогическим условием является готовность преподавателя иностранного языка корректировать взаимодействие со студентами, исходя из психологических особенностей их восприятия.

По мнению Е.И. Пассова, речь всегда индивидуальна. Обучение иностранным языкам предполагает учет личностных характеристик, а именно способностей, умений осуществлять речевую деятельность, опытом, контекстом деятельности, набором определенных чувств и эмоций.

Е.И. Пассов утверждает, что только при условии учета личностных характеристик могут быть созданы условия общения: коммуникативная мотивация; обеспечена целенаправленность говорения и т.д.

По мнению А.К. Марковой учет индивидуальности психологических особенностей учащихся обуславливает дальнейшее формирование и развитие их психики, познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик.

Одной из личностных особенностей студентов является ведущий тип восприятия информации.

В процессе исследования тип восприятия информации студентами выявляется на основе методики оценки доминантных органов чувств личности В.П. Симонова. Подобная диагностика позволяет дать конкретные рекомендации педагогу по его отношению к каждому студенту.

В.П. Симонов выделяет ведущие типы восприятия: визуальный, аудиальный, тактильный, кинестетический.

Студенты с **визуальным** типом восприятия информации быстро схватывают то, что можно увидеть: цвета, форму, линии, гармонию, или беспорядок; отдает предпочтение чтению перед слушанием. Такие студенты обращают особое внимание на внешний вид преподавателя, манеры поведения. Для них предпочтительно отображение информации в виде символов, рисунков, схем и т.д.

Основным способом восприятия информации для студентов с **аудиальным** типом восприятия является слушание, поэтому они отдают предпочтение слушанию перед чтением. Такие студенты любят дискуссии, способны к длительному монологу.

Преподаватель при объяснении материала должен описывать целое по составным частям, а также учитывать то, что студенты-аудиалы хорошо выполняют практическую работу в небольших группах, с предварительным устным подробным описанием работы, они лучше обучаются посредством лекций, семинаров, групповых дискуссий, прослушивания записей.

Чувства и впечатления студентов с **тактильным** типом восприятия информации касаются, главным образом, того, что относится к интуиции, догадке; у них развита общая интуиция, но они не запоминают детали, плохо воспринимают письменные инструкции.

Преподаватель должен принимать во внимание, что такие студенты обучаются, делая и запоминая материал через практический опыт, то есть для них очень важно закрепить материал на практике.

В.П. Симонов отмечает, что **кинестетический** тип характеризует восприятие информации через вкусовые и обонятельные анализаторы присутствуют у всех людей, имеет около 10% от общего объема органов чувств у человека, практически не имеет определяющей роли.

Следует отметить, что встречаются полимодальные (имеющие все три типа восприятия в равных долях) личности; биомодальные (у которых доминируют два типа восприятия) и мономодальные личности. Преподаватель должен выстраивать процесс дидактического взаимодействия, исходя из данных особенностей личности студентов.

Большое значение имеет выявление преподавателем **эмоционального состояния** студентов в учебном процессе вуза.

В процессе исследования эмоциональное состояние студентов выявляется с помощью методики В.А. Антропова, Т.В. Тумановой, И.Е. Семенко, которые определяют самочувствие, активность и настроение студентов.

Категория «самочувствие» отражает силу, здоровье, утомление; к категории «активность» отнесены характеристики движения, подвижности, скорости и темпа протекания функций, процессов и т.п.; категория «настроение» включает характеристики эмоционального состояния студентов.

Необходимо отметить, что при анализе функционального состояния важны как значения отдельных его показателей, так и их соотношение. У отдохнувшего студента оценки самочувствия, активности и настроения примерно равны, а по мере нарастания усталости соотношение между

ними изменяется за счет снижения самочувствия и активности по сравнению с настроением.

В процессе профессиональной подготовки студентов преподаватель должен учитывать тот факт, что плохое самочувствие, низкая активность и плохое настроение студентов снижают ее эффективность.

Активность студентов может определяться **уровнем их волевой регуляции**. Преподаватель при работе со студентами должен правильно оценивать их способность сознательно управлять своими состояниями, побуждениями, действиями и поведением в различных ситуациях.

В процессе исследования уровень волевой регуляции студентов измерялся по методикам

Студенты с высоким уровнем волевого самоконтроля активны, независимы, самостоятельны, их отличает спокойствие и уверенность в своих силах, ответственность, устойчивость намерений, реалистичность взглядов, развитое чувство внутреннего долга. Они хорошо рефлексировать собственные мотивы, умеют распределять свои усилия, контролировать поступки.

Студенты с низким уровнем волевого самоконтроля неуверенны в себе, отличаются невысокой рефлексивностью, низкой активностью. Им свойственна импульсивность и неустойчивость намерений.

Уровень субъективного контроля студентов отражает склонность студентов приписывать ответственность за результаты своей деятельности либо внешним факторам, либо своим собственным способностям и усилиям.

Студенты с низким уровнем субъективного самоконтроля не уверены в своих способностях, у них низкая самооценка, что приводит к скованности, ошибкобоязни. Наоборот, готовность ответить на вопрос преподавателя может быть связана с импульсивностью, что необязательно ведет к достижению лингвистической компетенции студентами. Преподаватель должен поощрять ответы студентов с низким уровнем субъективного самоконтроля, вовремя останавливать тех студентов, которые постоянно доминируют на занятиях.

Низкий уровень субъективного контроля студентов может проявляться также в **уровне их тревожности**.

Ю.Л. Ханин рассматривает тревожность как относительно постоянное свойство личности видеть угрозу своему благополучию в различных ситуациях. Студенты с высоким уровнем тревож-

ности требуют внимания и осторожной постановки задач и целей их деятельности. Преподавателю излишне подчеркивать значимость результата, или ориентировать таких студентов на высокий результат в работе. Следует отметить, что как высокий, так и низкий уровни тревожности студентов могут препятствовать эффективному изучению иностранного языка.

По мнению Н.В. Басовой эффективность учебного процесса в высшей школе во многом определяется установлением правильных взаимоотношений между преподавателем и студентами. **Стиль их взаимодействия** характеризует коммуникативный компонент образовательного процесса как деятельностной системы.

Под стилем взаимодействия понимают способ осуществления управления деятельностью обучаемых со стороны педагога. По классификации К. Левина выделяются стили взаимодействия: авторитарный, демократический, либеральный.

Авторитарный стиль взаимодействия преподавателя со студентами характеризуется завышенными требованиями к студентам, подавлением всякого проявления чувств студентов, незнанием их психологических особенностей.

Такой преподаватель постоянно вмешивается в работу студентов, не дает им подумать, редко хвалит.

Демократический стиль взаимодействия характеризуется адекватными требованиями к студентам с учетом их индивидуальных особенностей. Преподаватель чутко реагирует на реакцию студентов на его действия, советуется со студентами и прислушивается к коллективному мнению; педагог не вмешивается без нужды в деятельность студентов; отдает предпочтение положительным стимулам в своей учебно-воспитательной деятельности.

Либеральный стиль взаимодействия характеризуется отсутствием четкого плана действий, работает «на авось», безынициативностью. Преподаватель легко общается со студентами, не критикует их, но и не обеспечивает их эффективной деятельности.

Необходимо отметить, что в чистом виде данные стили редко встречаются, часто можно наблюдать их смешение.

Стиль взаимодействия преподавателя со студентами как одна из характеристик межличностного общения человека, не является врожденным качеством, а формируется на практике. Преподаватель в своей практической деятельности дол-

жен накапливать опыт общения, критически анализировать свою работу, извлекать из нее положительный опыт.

По мнению В.П. Симонова наиболее благоприятным стилем является авторитарно-демократический стиль, являющийся основой и условием эффективности взаимодействия педагога со студентами.

Четвертым педагогическим условием является акмеологическая и аксиологическая основа взаимодействия студентов и преподавателей в процессе обучения иностранному языку.

К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Б.С. Гершунский считают, что наиболее сензитивный период для формирования ценностных отношений – юношеский возраст, когда происходит становление самосознания, активизируется ценностно-ориентационная деятельность, актуализируется потребность в культурной идентификации.

В исследованиях В.А. Сластенина отмечается, что в основе индивидуально-личностной системы ценностей лежат когнитивные и эмоционально-волевые компоненты, играющие роль ее внутреннего ориентира. По мнению В.А. Сластенина в «аксиологическом Я» содержатся группы ценностей:

- ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде (общественная значимость труда педагога, признание профессии близким окружением и т.д.);

- ценности, удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг (общение с коллегами и учащимися, обмен духовными ценностями);

- ценности, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности (возможности развития профессионально-творческих способностей, самосовершенствование, занятие любимым делом и т.д.);

- ценности, позволяющие осуществить самореализацию (творческий и вариативный характер труда педагога);

- ценности, дающие возможность удовлетворять прагматические потребности (оплата труда, служебный рост и т.д.).

Аксиологическая (ценностная) основа взаимодействия студентов и преподавателя иностранного языка предполагает наличие эмоционально-ценностного отношения студентов к сформированному «образу» (А.А. Бодалев) педагога в процессе дидактического взаимодействия: к личностным характеристикам преподавателя,

к коммуникативным действиям педагога, к модели его поведения и результату деятельности, а также учет преподавателем данного эмоционально-ценностного отношения студентов.

Интерпретация студентами вышеобозначенных характеристик позволяет им принять установки и позиций преподавателя и сформировать у студентов эмоционально-ценностное отношение, побуждающее их к активной деятельности в поле лингвистики. Это приводит к формированию у студентов поликультурного мышления и способностей межкультурного общения (Е.И. Пассов).

Объектом труда педагога является студент, активный участник педагогического процесса, имеющий свои цели, мотивы, свою модель поведения, находящийся в процессе развития и становления своей личности. В исследованиях В.А. Кан-Калика, А.В. Мудрика, В.А. Сластенина, А.А. Деркача отмечается, что, только педагог, сам достигший в своем профессиональном развитии уровня творческой индивидуальности способен оказать влияние на развитие личности своих воспитанников.

Реализация акмеологической основы взаимодействия преподавателя иностранного языка и студентов предполагает, что педагог должен учитывать возрастные особенности восприятия студентами своей личности, модели поведения и результатов деятельности в процессе дидактического взаимодействия. Этот учет осуществляется через характер взаимодействия (общения) преподавателя и студентов.

Акмеологическая основа взаимодействия заключается в направленности педагогических воздействий на актуализацию творческого потенциала студентов, повышение у них профессиональной мотивации, формирование стремления к самосовершенствованию самореализации в профессии.

Пятым педагогическим условием является реализация деятельностного подхода во взаимодействии студентов и преподавателя иностранного языка.

Обучение иностранным языкам предполагает обучение в процессе речевого общения. Речевая деятельность имеет лексическую, грамматическую и фонетическую стороны, связанные друг с другом в процессе говорения; все языковые явления усваиваются без отрыва от их форм употребления, то есть непосредственно в деятельности (Е.И. Пассов).

По мнению В.Л. Хайкина раскрытие внутренних возможностей человека происходит только в результате его деятельности.

В.А. Сластенин отмечает, что все стороны личности формируются только в деятельности и общении.

Деятельностный подход опирается на представление о целостной деятельности: потребности – мотивы – цель – условия – действия.

Основы данного подхода заложены в психологии Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, рассматривающими личность как субъект деятельности, который одновременно формируется в деятельности и определяет характер этой деятельности. Человек, являясь субъектом деятельности, планирует, направляет, реализует и корректирует ее. В то же время деятельность формирует человека как ее субъекта, как личность. Такое понимание связи субъекта и его деятельности отражает принцип единства сознания и деятельности.

Опытно-экспериментальная работа подвела нас к убеждению, что для того, чтобы восприятие студентами личности педагога было профессионально значимым, преподаватель должен реализовывать деятельностный подход во взаимодействии со студентами.

Анализ педагогических условий, реализация которых способствует формированию готовности студентов к профессионально значимому восприятию личности преподавателя иностранного языка показал, что:

1. В процессе профессиональной подготовки студентов-лингвистов педагог проявляет готовность к побуждению их проявлять интерес и склонности к овладению иностранными языками; стимулировать устойчивую положительную мотивацию студентов к профессионально значимому восприятию своей личности, побуждать студентов к формированию знаний о себе как студенте и носителе профессионально-педагогической культуры, управлять дидактическим взаимодействием таким образом, чтобы студент являлся субъектом учебного процесса.

2. Педагог реализует в процессе дидактического взаимодействия компоненты профессионально-педагогической культуры преподавателя:

– аксиологический: присваивает и преобразовывает на личностно-творческом уровне совокупность педагогических ценностей в педагогическом процессе;

– технологический: владеет технологией педагогической деятельности, способами и приемами решения педагогических задач;

– личностно-творческий: проявляет творчество, связанное с новизной в профессиональной деятельности;

– мотивационный: формирует совокупность устойчивых личных и профессиональных мотивов студентов, в которых опредмечена их потребность в эффективной самореализации в учебной и будущей профессиональной деятельности;

– регулятивный: прогнозирует реакцию студентов, направляет их действия и корректирует поведение студентов.

3. Преподаватель эффективно сочетает индивидуальный, парный, групповой и коллективный способы организации учебной деятельности.

4. Преподаватель учитывает ведущий тип восприятия информации студентами при объяснении материала, эмоциональное состояние студентов – их самочувствие, настроение и степень активности; уровень волевой регуляции и уровень субъективного контроля студентов; уровень тревожности студентов.

5. Реализация аксиологической и акмеологической основы взаимодействия преподавателя иностранного языка и студентов предполагает актуализацию эмоционально-оценочной деятельности студентов в процессе дидактического взаимодействия; учет преподавателем эмоционально-ценностного отношения студентов к характеристикам его личности, модели поведения и результатам деятельности с целью активизации эффективной деятельности студентов в поле лингвистики, актуализации их творческого потенциала и профессиональной мотивации, формирования у студентов стремления к самореализации в учебной и будущей профессиональной деятельности.

6. Преподаватель готов к педагогическому сопровождению учебно-познавательной деятельности обучаемых таким образом, чтобы студент являлся субъектом учебного процесса.

Библиографический список

1. Сохранов В.В. Социально-педагогические основы становления опыта саморегулирования. – Пенза, 1996.
2. Сохранов В.В. и др. Формирование у студентов профессиональных умений. – Пенза, 1999.
3. Сохранов В.В. и др. Общепедагогические умения и их роль в профессиональной самореализации современного специалиста. – Пенза, 1999.

4. Сохранов В.В., Лупанова Н.А., Груздова О.Г. Игра в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста. – Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2007.

5. Сохранов В.В., Лупанова Н.А., Стенякова Н.Е. Особенности подготовки студентов к профессиональной деятельности в процессе изучения дисциплин педагогического цикла ПГПУ им. В.Г. Белинского. – Пенза, 2007.

УДК 378.0

Г.Н. Чубрина

ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Автором рассмотрены возможности и необходимость развития образовательной среды высших учебных заведений на основе компетентностного подхода; указывается на необходимость реализации практико-ориентированных подходов к организации учебного процесса, разработки процедур контроля качества обучения в системе высшего профессионального образования. По мнению автора, именно на это и должны быть ориентированы программы по различным направлениям подготовки.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенции, компетентность, рейтинг, модульно-рейтинговая система.

В настоящее время деятельность во многих сферах экономики характеризуется высоким уровнем инноваций, увеличением интеграции трудовых функций, увеличением вариативности в организации производственной деятельности, гибкостью ее организации и дифференцированностью подходов. Современные социально-экономические условия оказывают влияние на содержание практической подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования. Новые ценности образования являются основаниями для компетентностного подхода и модернизации системы профессионального образования.

Планы обновления профессионального образования и повышения его эффективности связаны, прежде всего, с совершенствованием подготовки выпускников в плане расширения их профессиональных компетенций.

В настоящее время процесс подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования характеризуется рядом противоречий. В результате анализа состояния образовательной среды ВПО и практики подготовки выпускников выявлены *несоответствия, противоположности и противоречия*:

– между развитием системы профессионального образования и сложностью внедрения в его практику нового дидактико-технологического обеспечения;

– между возросшими требованиями к уровню подготовки специалистов и условиями подготовки в системе ВПО.

Возможный путь преодоления сформулированных противоречий состоит в выявлении дидактических условий формирования профессиональных компетенций студентов в процессе высшего образования.

Предполагается, что процесс формирования профессиональных компетенций выпускников вузов будет результативным при выполнении следующих условий:

– разработана модель подготовки выпускников на основе компетентностного подхода к организации образовательной среды;

– модульно-рейтинговая система обучения должна стать обязательным дидактическим условием реализации компетентностного подхода;

– должно быть разработано соответствующее дидактико-технологическое обеспечение образовательного процесса для вузов.

Образовательные компетенции могут быть дифференцированы по тем же уровням, что и содержание образования:

– ключевые – реализуемые на метапредметном, общем для всех предметов содержании;

– общепредметные – реализуемые на содержании, интегративном для совокупности предметов, образовательной области;

– предметные – формируемые в рамках отдельных предметов.

Наибольший разброс мнений представляют формулировки ключевых компетенций и их систем, т.к. используются и европейская система ключевых компетенций, и российские классификации.

Компетентность рассматривается как «способность к решению задач и готовность к своей профессиональной роли в той или иной области деятельности» [3]. Исследования мнений экспертов, работодателей, обучающихся и преподавателей условно можно отобразить в обобщенной модели необходимых компетенций выпускника.

ВЫПУСКНИК = Образовательные компетенции + профессиональные компетенции + социальные компетенции

Так условно представляют некоторые специфические ожидания, связанные с профессиональной деятельностью выпускников работодатели и общество.

В русле рассматриваемой нами проблемы формирования профессиональных компетенций выпускников вузов актуально построение модели образовательной среды с применением модульно-рейтинговой системы.

В контексте компетентностного подхода нами разработана и внедряется при изучении экономических дисциплин блочно-модульная система с использованием рейтинговой оценки качества обученности студентов специальности «Финансы и кредит».

В разные годы исследователи и передовые педагоги стремились преодолеть негативные особенности традиционной системы оценивания. При этом проявились две тенденции:

а) усовершенствование учебно-воспитательного процесса и его оценочной основы в рамках действующей информационно-просветительской системы обучения;

б) радикальное обновление процесса обучения и его оценочного компонента на основе инновационных концепций образования.

В работах педагогов-исследователей (А.Б. Андреев, А. Артемов, Л.И. Борисова, Н.А. Васильева, Н.О. Вербицкая, А.А. Греков, Н. Маркин, Т.Г. Михалева, Ю.И. Моисеев и др.) показано, что рейтинговая система оценки предполагает систему накопительных условных единиц (баллов), соответствующих определенным достижениям обучающихся, полученных ими в течение аттестуемого периода, причем в зависимости от количества баллов, полученных за каждый выполненный вид учебной деятельности, по завершению курса они получают достаточно адекватную совокупную оценку. Несмотря на то, что данная система имеет свои «плюсы» и «минусы», она представлялась нам вполне приемлемой для решения поставленной задачи [1, с. 90].

В толковом словаре иноязычных слов дается следующее определение понятию «рейтинг»: «рейтинг» (от англ. rating – to rate) – оценивать, определять класс, категорию.

Применительно к системе высшего профессионального образования понятие «рейтинг» означает оценку, определение разряда, предполагает получение объективной оценки об объекте в соответствии с определенной шкалой требований.

Рейтинговая система оценивания на практике – это балльная (многобалльная) система. Если количество баллов фиксировано, то шкала по данному параметру становится двойной. Если же установить диапазон для оценивания, то возникает вопрос качества и уровней выполнения учебной работы [5–8]. В отсутствие эффективного диагностического инструментария проверки этот вопрос решается субъективно. Поэтому установление баллов и оценка в предлагаемой оценочной шкале, должны опираться на измеренные достижения обучающихся. Иначе, преобразования оценочных основ обучения не предполагают обновления образовательной концепции. В настоящее время предлагаемые рейтинговые системы есть нечто иное, как варианты оценивания обученности (а иногда и других качеств) в абсолютно количественной оценочной шкале, но с более широким диапазоном баллов и оценочных видов учебной работы, чем это обычно принято в традиционной методике обучения. В рамках таких многобалльных систем оценивания удается значительно стимулировать выполнение студентами всех видов учебной деятельности, расширить их возможности выбора, активно влиять на успешность их обучения, опыта творческой деятельности, повышать уровень и качество подготовки. Эффективность многобалльных систем оценивания возрастает, если они создаются на все более серьезных научных основаниях. Кроме того, они опираются на хорошо проработанную систему тестирования с помощью валидных тестов.

На наш взгляд, перспективы многобалльных систем оценивания связаны с рядом факторов:

- их строгим научным обоснованием;
- наличием адекватного инструментария проверки;
- конструированием количественной оценочной шкалы сообразно обоснованным принципам;
- разработкой действенного механизма перевода суммарных баллов в отметки официальной шкалы оценивания.

Рейтинговые системы оценивания позволяют охватывать большой диапазон оцениваемых учебных действий, обладают возможностью стимулированного влияния на процесс обучения и развития, поддерживают успех и позволяют не наказывать незнание. Для итоговой аттестации обучающихся более эффективны абсолютные количественные шкалы, опирающиеся на результаты проверки с помощью валидного диагностического инструментария [9]. В основу рейтинговой системы оценивания, должна быть положена методика, приемлемая для оценки уровня обученности в разных образовательных учреждениях, у различных педагогов, в различных группах обучаемых; позволяющая наиболее адекватно оценить успешность обучения при минимальных затратах времени и средств [10–19].

Такая методика должна предусматривать:

- этап образовательного процесса и описание предмета измерения;
- выбор параметров, влияющих на оценку объекта и измерителей этих параметров – контрольных заданий, тестов и т.д.;
- конструирование шкал, которые соответствуют измерителям;
- собственно оценивание объекта;
- обработку результатов измерений;
- интерпретацию результатов.

Рейтинговая оценка позволяет разграничить функции управления учебным процессом, усилия всех участников учебного процесса, учесть цели и задачи конкретного курса, лекции, занятия.

Среди рейтинговых технологий нами выбрана (как наиболее эффективная) система РИТМ (рейтинговая интенсивная технология модульного обучения) (Н.В. Басова, В.М. Гареев, Е.М. Дурко, В.С. Токарева и др.). Для нее характерны научность, целостность, высокий уровень методологической и программной обеспеченности. Идея этой системы заключается в следующем: изучение дисциплин, охватываемых образовательными профессиональными программами осуществляется по модульному принципу, сущность которого состоит в делении учебного материала на модули (отдельные логически завершённые блоки). Качество их освоения определяется с помощью специальных контрольных процедур. При оценивании объектов необходимо использовать агрегирование для получения оценок по результатам обученности за какой-либо период, включая изучение различных тем, состоящих из подразделов [21].

Модульная технология обучения является одной из наиболее актуальных при реализации компетентностного подхода в системе профессионального образования. Под модульной технологией обучения мы понимаем реализацию процесса обучения путем разделения его на системы «функциональных узлов» – профессионально значимых действий и операций, что позволяет более эффективно достигать запланированных результатов обучения.

Сущность модульного обучения состоит в том, что оно позволяет каждому обучающемуся полностью самостоятельно (или при консультативной поддержке преподавателя) добиваться конкретных целей учебно-познавательной деятельности. Средством же модульного обучения при этом служат учебные модули. Модуль может представлять и собой программу обучения, которая индивидуализируется по содержанию, методам обучения, уровню самостоятельности, а также темпу обучения.

Модульный подход позволяет решать такие задачи профессионального образования, как:

- оптимизация и структурирование содержания обучения на деятельностно-модульной основе, обеспечивающей возможность гибкого изменения – вариативность программ;
- индивидуализация образовательных программ;
- обучение практической деятельности и контроль качества обучения на уровне оценки наблюдаемых действий.

При разработке и внедрении технологии модульного обучения в высших профессиональных учебных заведениях важно, чтобы каждый модуль давал совершенно определенную самостоятельную «порцию» знаний, формировал бы необходимые умения и формировал (развивал) тем самым профессиональные компетенции студентов [22].

Необходимость соединения модульного обучения с рейтинговой системой оценки вызвана, на наш взгляд, компетентностным подходом к организации образовательного процесса в системе высшего профессионального образования. Технология модульного обучения в сочетании с рейтинговым контролем создает условия необходимости действительной реализации рефлексии со стороны студентов и обеспечивает квалитетическую характеристику результатов этой рефлексии [23, с. 31].

Кроме того, это позволяет структурировать содержание курсов по любой учебной дисциплине и определять компетентность студентов на каждом этапе освоения программы курса. В результате прохождения курса обучения на основе оценки компетентностей определяется уровень сформированности различных компетенций.

Нами определены основные компетентности и компетенции студентов специальности «Финансы и кредит», выявлено положительное влияние на их формирование и развитие модульно-рейтинговой системы преподавания. Отмечается положительная динамика коэффициента усвоения учебного материала, уровня познавательного интереса, осознание студентами объективной значимости обучения, освоения ими профессиональных практических навыков.

Модульная структура учебных дисциплин обеспечивает эффективную оценку качества подготовки выпускников, т.к. включает их дифференцированную текущую, промежуточную и итоговую государственную аттестацию. Для аттестации студентов и выпускников на соответствие их персональных достижений поэтапным или конечным требованиям создаются фонды оценочных средств, включающие типовые задания, контрольные работы, тесты, экзамены, зачеты и др., позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций. В Системе менеджмента качества Ярославской государственной сельскохозяйственной академии разработаны и утверждены фонды оценочных средств – общие для всех специальностей.

Однако существует реальная необходимость разработки и апробирования в процессе преподавания конкретных механизмов выделения ключевых компетенций и оценки их сформированности на различных этапах обучения. В связи с этим *модульно-рейтинговая* система преподавания является, на наш взгляд, необходимым элементом совершенствования системы профессионального образования и реализации компетентного подхода.

Библиографический список

1. Болонский процесс: сущность, цели и тенденции: Информационный бюллетень. Вып. 6. – Чебоксары: Руссика. ЧКИ, 2004. – 67 с.
2. Греков А.А., Rogov E.И. Рейтинг как показатель профессиональной развитости педагога. – Ростов-на-Дону, 1987. – 12 с.

3. Хубаев Г.О. О построении шкалы оценок в системе тестирования // Высшее образование в России. – 1996. – №1. – С. 122–125.

4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции: технология конструирования // Народное образование. – 2003. – №5.

5. Бернштейн М.С. Методологические предпосылки метода тестов: Тесты (теория и практика). – М.: Работник просвещения, 1980. – 36 с.

6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5.

7. Гликман И.З. Оценка студентами качества преподавания в вузе // Наука и школа. – 2002. – №6. – С. 8–10.

8. Оконь В. Введение в общую дидактику / Пер. с польск. – М.: Высшая школа, 1990. – 382 с.

9. Чельщикова М.Б., Хлебников В.А. Основные подходы к оценке качества подготовки обучающихся // Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании: Сб. науч. трудов. – М.: ИЦ, 1999. – С. 86–92.

10. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. – М.: Знание, 1980. – 80 с.

11. Васильева Н.А. Квалиметрические основы рейтинговой системы контроля знаний студентов. – Ижевск, 1998. – 151 с.

12. Гильбух Ю.З. Психодиагностика. – М.: Знание, 1989. – 80 с.

13. Методы системного педагогического исследования / Под ред. П.В. Кузьминой. – Л., 1980.

14. Михалева Т.Г., Хлебников В.А. Проблемы оценки учебных достижений // Вопросы тестирования в образовании. – 2001. – №1. – С. 62–70.

15. Моисеев В.Г., Усманов В.В., Таранцева К.Р., Пятирублевый Л.Г. Статистический подход к принятию решения по результатам тестирования для тестов закрытой формы // Открытое образование. – 2001. – №4. – С. 36–39.

16. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград: Перемена, 1995. – 152 с.

17. Одаренные дети / Пер. с англ. // Общ. ред. Г.В. Бурманской, В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 204 с.

18. Симонов В.М. Гуманитаризация естественнонаучных дисциплин в личностно ориентированных образовательных технологиях: Монография / В.М. Симонов, П.В. Борисова, С.А. Комиссарова, М.А. Кузнецкий. – Волгоград: ВГИПК-РО, 2002 – 131 с.

19. Тимофеев Ю.Ф. Роль модульной системы высшего образования в формировании творческой личности педагога-инженера // Высшее образование в России. – 1993. – №4. – С. 119–125.

20. Семенов В.А. Управление познавательными поступками учеников на их персональных маршрутах в пространстве дидактических событий // Школьные технологии. – 1996. – №6. – С. 64–83.

21. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М.: Высшая школа, 1989. – 141 с.

22. Бардин К.В. Как научить детей учиться: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 112 с.

23. Ананьев Б.Г. О проблемах человекознания. – М.: Наука, 1997.

УДК 370

Е.В. Граб

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

Статья посвящена сотворчеству педагогических поколений в процессе формирования учащихся как субъектов учебно-познавательной деятельности, постигающих иные национальные и исторические культуры.

Ключевые слова: формирование педагогического мастерства, общение, сотворчество, музыкально-педагогическое образование.

Воспитательный смысл общения рефлексирован наукой и практикой издавна и укоренён в традициях общественного образования, между тем интерес, усилившийся за последнее время показал, что освоенный уровень этого всеохватывающего явления представляется недостаточным, требующим дополнительных исследований. И это особенно касается такой сферы подготовки учителей музыки, детских хормейстеров, где общение во всех его формах составляет и смысл деятельности учителя и процесса его подготовки. Для этого мы попытаемся рассмотреть учебную деятельность, как пример сотворчества преподавателя с учащимися.

Хоровое дирижирование – это не только учебная деятельность, но и постоянный, неразрывный процесс взаимодействия преподавателя-хормейстера с музыкальным коллективом, группой, учеником. Разорвать это единство можно только условно, в учебном плане, для более чёткого анализа составляющих его компонентов. Психологическим фоном, на котором развёртывается это взаимодействие, является процесс общения во всех его формах и проявлениях.

В последние годы наметилась тенденция к освобождению от стереотипов в оценке деятельности преподавателя и его педагогического мастерства. Переход от анализа творчества наставника к изучению его сотворчества с учащимися свя-

зан с изменениями парадигмы образования, его идеала от «человека образованного» к «человеку культуры». В отличие от «человека образованного», усвоившего и использующего достижения социума, «человек культуры спрягает в своём сознании разные культуры, ориентирован на другого, предрасположен к диалогу с ними» (В.С. Библер). В настоящее время перед музыкальной педагогикой стоят такие задачи, которые требуют наиболее полного и глубокого решения. Прежде всего, нужно развить способность воспринимать другую национальную культуру с «пониманием её подлинного смысла» (Д.Б. Кабалевский), умение вступить с ней в диалог.

Диалог не означает стирание граней между культурами, а означает развитие собственной культуры на основе изучения, знания иных культур и их сопоставления с собственной.

Диалогические отношения в обучении предопределены не только природой содержания образования, но и самим процессом обучения. Умение строить диалог в соответствии с дидактическими целями учебного занятия – показатель уровня педагогического мастерства преподавателя. Взаимодействие учителя и учащихся в обучении – центральное звено в педагогике сотрудничества.

При этом педагог постоянно сталкивается с необходимостью решения интегральной задачи – формирования учащегося как субъекта учебно-познавательной деятельности. Для этого не-

обходимо формирование мотивов учения, приобщения его к предметно-техническим сторонам учебно-познавательной деятельности:

- развития вокального слуха и рефлексированного мышления;
- творческой активности и интеллекта при решении интерпретационных задач;
- дирижёрской воли и организованности при репетиционном и концертном воплощении вокально-хорового произведения.

В процессе получения учащимися этих знаний и умений решается по существу задача «перематывания культуры из безличной формы всеобщности в личностную культуру индивида» (В.С. Библер).

Сегодня много пишется о личностно-ориентированном подходе в образовании, причём внимание в основном фиксируется на нравственно-гуманистических началах педагогического процесса.

Принимая это как безусловную ценность, отметим необходимость целостного подхода к личности учащегося и развития его индивидуально-своеобразия. По большому счёту в педагогическом общении наставник и учащийся выступают как интерпретаторы и творцы культурных смыслов изучаемых музыкальных произведений. Это позволяет выдвигать новые интересные задачи по расширению внешне выразительной профессиональной пластики невербального дирижёрского общения.

Таким образом, педагогическое общение осуществляется не только непосредственно, но и опосредствованно через философскую, историко-теоретическую, культуроведческую, учебно-художественную, справочную литературу и педагогический репертуар. Не только прямо, но и косвенно, выходя за рамки обсуждаемой музыкальной ситуации, устремляясь к «сверхличному, универсальному, вечному» (С.Н. Батракова). И именно здесь сосредотачивается культура самого процесса обучения и педагогическое мастерство, в котором наиболее рельефно выража-

ется сотворчество педагога и учащегося, их готовность к взаимопомощи, наличие установки на собеседника, на изначальную адресность своей активности.

Педагогическое общение на отделении музыкального образования является как бы профессионально-специализированным, тем не менее, по своей образовательно-воспитательной сути оно устремлено к универсализму и формированию целостной личности. Осознание противоречивости, разноуровневости происходящих в общении процессов, позволяет более эффективно использовать их возможности, а формирование педагогического мастерства оно приобретает, когда обращено к взаимному преобразованию и росту, как будущего учителя-хормейстера, так и его наставника.

Педагоги и психологи активно обсуждают методы, техники и технологии, развивающие профессиональную, творческую инициативу будущих учителей, отражающую в своей работе с детьми компетентность и заразительный темперамент своих наставников. И, по нашему мнению, такое партнёрское поведение преподавателя – есть наилучший путь к формированию педагогического мастерства будущих учителей музыки – хормейстеров, ставящих нравственное равенство в основу своей гуманистической ориентации.

Библиографический список

1. Амоношвили Ш.А. Гуманистическая педагогика. – М., 1983.
2. Батищев Г.С. Истина и безусловные ценности. – М., 1988.
3. Батракова В.С. Педагогическое общение как диалог в культуре // Педагогика. – 2002. – №4.
4. Библер В.С. От научения к логике культуры. – М., 1991.
5. Библер В.С. Школа диалога культур // Искусство в школе. – 1991. – №4.
6. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. – М., 1984.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБРАМОВА Татьяна Валентиновна, кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных и общественных дисциплин Губкинского филиала Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова, abramova.nauka@mail.ru

АВДОНИН Александр Николаевич, доктор философских наук, профессор кафедры философии Уфимского государственного нефтяного технического университета, anavdonin@mail.ru

АЛЕЕВ Виталий Владимирович, кандидат искусствоведения, старший научный сотрудник, заведующий отделом содержания и стандартов основного общего и среднего общего (полного) образования Федерального института развития образования, v_v_aleev@mail.ru

АМИРОВА Оксана Георгиевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, poorphin@rambler.ru

АНДРЕЕВ Илья Александрович, аспирант кафедры философии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, asp@yspu.yar.ru

АНОШИНА Е.М., преподаватель Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского, prof_sochranov@mail.ru

АСТАХИНА Людмила Юрьевна, кандидат филологических наук, старший научный сотрудник сектора Словаря русского языка XI–XVII вв. Института русского языка РАН (Москва).

АХУНЗЯНОВА Раиса Рустямовна, аспирант кафедры контрастивной лингвистики и переводоведения Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета (г. Казань), ahraisa@mail.ru

БАГРЯНЦЕВА Галина Ивановна, доцент кафедры русского языка и общего языкознания Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, mosin55@bk.ru

БАЛАБАЕВА Юлия Евгеньевна, аспирант кафедры немецкого языка Белгородского государственного университета, balabaeva@bsu.edu.ru

БАЛАБАНОВА Маргарита Юрьевна, преподаватель кафедры иностранных языков Мичуринского государственного аграрного университета, irina2607@yandex.ru

БАЛАШОВА-КУКАНОВА Лариса Борисовна, кандидат филологических наук, старший преподаватель межфакультетской кафедры английского языка Дагестанского государственного университета, nicklena77@mail.ru

БАРАШКОВА Анна Владимировна, аспирант кафедры русской литературы и теории литературы XX века Ивановского государственного университета, annell-1985@yandex.ru

БАСКОВА Людмила Юрьевна, ассистент кафедры педагогики, психологии и профессионального обучения, аспирант кафедры педагогики, психологии и профессионального обучения Архангельского государственного технического университета, t.arhipova@agtu.ru

БЕКОВЕВА Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова, madinakusva@rambler.ru

БЕЛКИНА Тамара Леонидовна, кандидат философских наук, профессор кафедры философии и политологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, belkinp@yandex.ru

БЕЛЬКОВ Николай Николаевич, директор Иркутского филиала Красноярского автотранспортного техникума, sigma@inbox.ru

БЛОХИНА Ольга Николаевна, соискатель ученой степени кандидата филологических наук, старший преподаватель кафедры фонетики английского языка Московского педагогического государственного университета, olgakosorotova@yandex.ru

БОГАТЫРЕВА Екатерина Николаевна, соискатель ученой степени кандидата филологических наук Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, katyabogatyreva@mail.ru

БОЛЬШАКОВА Ирина Александровна, преподаватель Нижегородского художественного колледжа им. Л.К. Сивухина и Нижегородского музыкального колледжа им. М.А. Балакирева, bolir74@yandex.ru

БОНДАРЕВ Вадим Анатольевич, соискатель ученой степени кандидата культурологи Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, ksu@ksu.edu.ru

БОРИСОВА Елена Юрьевна, старший преподаватель кафедры хорового дирижирования Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, ksu@ksu.edu.ru

БРЕЖНЕВА Светлана Николаевна, доктор исторических наук, доцент, зав. кафедрой отечественной истории и правоведения Тольяттинского государственного университета сервиса, brezhneva_s_n_@mail.ru

БУШУЕВА Анна Алексеевна, аспирант кафедры коррекционной психологии и педагогики Курского государственного университета, rayregova@bk.ru

ВАСИЛЬЕВА Людмила Витальевна, аспирант кафедры английской филологии института лингвистики и межкультурной коммуникации Дальневосточного государственного гуманитарного университета (г. Хабаровск), lyusy@inbox.ru

ВИНОГРАДОВА Полина Павловна, соискатель ученой степени кандидата филологических наук Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, ksu@ksu.edu.ru

ВОЛОШИНА Татьяна Геннадьевна, аспирант кафедры второго иностранного языка Белгородского государственного университета, Voloshina_an@belnet.ru

ВОРОБЬЕВА Екатерина Владимировна, соискатель степени кандидата педагогических наук по кафедре теории и методики профессионального образования Московского гуманитарного педагогического института, vorobyova.e@gmail.com

ВОРОНИНА Марианелла Веняминовна, соискатель кафедры философии религии и религиозоведения философского факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, voronina.marianella2010@yandex.ru

ВОРОНКОВ Александр Геннадьевич, заместитель министра образования Пензенской области, voronkov@minobr.penza.net

ВЫСОЦКАЯ Александра Леонидовна, преподаватель кафедры политологии, психологии, права и связей с общественностью Ивановского государственного энергетического университета, аспирант, alyaiva@list.ru

ГОДЖИЕВА Регина Батразовна, аспирант кафедры педагогики Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова, godzhief@inbox.ru

ГОРБУНОВ Константин Юрьевич, доцент Российской академии живописи, ваяния и зодчества Ильи Глазунова, аспирант РИК, gorbunov-art@ya.ru

ГРАБ Евгений Вячеславович, преподаватель Тверского педагогического колледжа, ст. преподаватель Тверского государственного университета, соискатель.

ГРУЗДЕВА Евгения Юрьевна, аспирант кафедры теории и истории культур Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, ksu@ksu.edu.ru

ГУБАНОВ Сергей Александрович, аспирант кафедры теории и истории культур Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, marker6186@list.ru

ГУДИНА Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент Вологодского государственного технического университета, GTV1968@mail.ru

ГУСАРОВА Юлия Васильевна, кафедра педагогики и психологии высшей школы Пензенской государственной технологической академии, gusarovauvg@yandex.ru

ДАВЫДОВА Елена Александровна, аспирант кафедры английского языка Московского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева, davgrey@mail.ru

ДЕДЮКОВА Марина Валерьевна, аспирант кафедры немецкого языкознания Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, demarina2006@rambler.ru

ДМИТРУК Людмила Александровна, аспирант кафедры русского языка Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, ksu@ksu.edu.ru

ДРОЗДОВА Анна Валерьевна, аспирант кафедры литературы Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, ksu@ksu.edu.ru

ЖИЛЕТЕЖЕВА Мадина Альбиновна, аспирант кафедры русского языка и общего языкознания Кабардино-Балкарского государственного университета, mad-jile@rambler.ru

ЖИРЯКОВА Светлана Николаевна, кандидат социологических наук, профессор кафедры социологии автомобильно-дорожного института Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова, zhyrjakova@gu.belregion.ru

ЗАЙЦЕВА Елена Анатольевна, кандидат экономических наук, доцент кафедры связи с общественностью, маркетинга и коммуникации Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева, zayceva@nntu.nnov.ru

ЗАСЛАВСКАЯ Виктория Андреевна, аспирант кафедры теории и методики обучения математике Нижегородского государственного педагогического университета, zas-victory@sandy.ru

ЗАЦЕПИНА Екатерина Викторовна, преподаватель немецкого языка Мичуринского аграрного колледжа; аспирант кафедры иностранных языков Тамбовского государственного технического университета, za_lex@mail.ru

ЗУЕВА Елена Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры второго иностранного языка Белгородского государственного университета, elenazueva31@yandex.ru

ИВАНОВА Тамара Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики обучения математике Нижегородского государственного педагогического университета, metmat_nspu@rambler.ru

ИЛЬЯЕВА Ирина Алексеевна, доктор философских наук, профессор кафедры социологии автомобильно-дорожного института Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова, iljaeva@yandex.ru

КАРПИЛЕНКО Анна Юрьевна, аспирант кафедры литературы Коломенского государственного института, Karpilenko.auk@rambler.ru

КАШИНА Наталия Константиновна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и истории культур Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, ksu@ksu.edu.ru

КИДЯРОВА Елена Евгеньевна, аспирант кафедры русского языка Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, ksu@ksu.edu.ru

КИЛИМНИК Евгений Витальевич, кандидат искусствоведения, доцент кафедры декоративно-прикладного искусства Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург), kilimnik_06@mail.ru

КОЗДРИН Ярослав Романович, аспирант кафедры русской и зарубежной литературы Омского государственного педагогического университета, kozdrin@yandex.ru

КОМАРОВ Александр Сергеевич, соискатель ученой степени кандидата наук, доцент кафедры грамматики английского языка Московского педагогического государственного университета, komarov59@mail.ru

КОМЯГИНА Ольга Викторовна, аспирант кафедры английского языка Владимирского государственного гуманитарного университета, olga12345678910@yahoo.com

КОНСОН Григорий Рафаэлевич, кандидат искусствоведения, доцент кафедры истории и теории исполнительского искусства Государственной классической академии имени Маймонида, gkonson@yandex.ru

КОПЕЙКИНА Татьяна Павловна, аспирант кафедры теоретической физики Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, tat_kop@mail.ru

КРИВУЛИНА Татьяна Владимировна, аспирант кафедры педагогики и психологии профессионального обучения Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского, prof_sochranov@mail.ru

КРУГЛОВА Татьяна Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии Пензенского государственного университета, lgkihney@yandex.ru

КРУЧЕНИНА Галина Александровна, доктор педагогических наук, профессор Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, bolia@mail.nnov.ru

КУДЗИЕВА Фатима Сергеевна, ассистент кафедры фундаментальной социологии Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова, соискатель ученой степени кандидата социологических наук, R-voinova@yandex.ru

КУНАВИНА Наталия Павловна, соискатель кафедры русского языка Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, ksu@ksu.edu.ru

КУНИЦЫНА Светлана Михайловна, ассистент кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, VVAFV@yandex.ru

КУРОВ Николай Львович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры инструментов Московской военной консерватории, докторант Тверского государственного университета, 579_madi@mail.ru

ЛУПАНОВА Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального обучения Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского, prof_sochranov@mail.ru

МАЛАЦАЙ Людмила Викторовна, кандидат искусствоведения, доцент кафедры хорового дирижирования Орловского государственного института искусств и культуры, 14041970@mail57.ru

МАЛКОВА Татьяна Юрьевна, аспирант кафедры литературы Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, tymalk@mail.ru

МАЛЫХ Вячеслав Сергеевич, студент 5 курса филологического факультета Удмуртского государственного университета, viaclaf@yandex.ru

МАХОВСКАЯ Ольга Ивановна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории истории психологии и исторической психологии Института психологии РАН (г. Москва), olyam@inbox.ru,

МЕШАВКИНА Надежда Алексеевна, кандидат социологических наук начальник отдела маркетинга и рекламы ООО «Альянс» (г. Уфа)

МИХАЙЛИЧЕНКО Дмитрий Георгиевич, кандидат философских наук, доцент кафедры политологии Башкирской академии государственной службы и управления при Президенте Республики Башкортостан, enkrateia81@mail.ru

МИШЛАНОВ Виктор Викторович, преподаватель кафедры русского языка и общего языкознания Московского государственного педагогического университета, mishlanov@rambler.ru

МОКЛАКОВА Анна Юрьевна, ассистент кафедры английского языка Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, moklakova@bk.ru

МОЛЧАНОВА Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Смоленского гуманитарного университета, nat-mo39@yandex.ru

НОВИКОВА Людмила Николаевна, доцент кафедры русского языка Тверского государственного университета

НУРИДЖАНОВ Арсен Эдвинович, аспирант кафедры социологии Уфимского филиала Российского государственного социального университета

ОСТАПОВА Людмила Евгеньевна, аспирант кафедры немецкого языка Белгородского государственного университета, ilina@bsu.edu.ru

ПАВЛОВ Александр Константинович, аспирант кафедры педагогики Карельского государственного педагогического университета, rawlov.aleks@yandex.ru

ПАШКОВА Надежда Александровна, аспирант кафедры теории и методики преподавания иностранных языков Курского государственного университета, nadezhda-pashkova@yandex.ru

ПЕРЕТЯГИНА Анастасия Владимировна, аспирантка кафедры литературы Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, ksu@ksu.edu.ru

ПЕЧАТКИНА Ольга Викторовна, аспирант кафедры общего языкознания Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, stripbox@mail.ru

ПОВШЕДНЫЙ А.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики Нижегородского государственного педагогического университета

ПОГОРЕЛОВА Наталья Юрьевна, доцент кафедры сольного пения, теории и методики преподавания музыки Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, ksu@ksu.edu.ru

ПОЛЕЩИКОВА Анна Алексеевна, аспирант кафедры грамматики английского языка Московского государственного педагогического университета

ПОРТЯНСКАЯ Лариса Леонидовна, кандидат педагогических наук, заместитель начальника Северного окружного управления образования департамента образования г. Москвы, andriadimgpu@yandex.ru

РОГАНОВА Лада Андреевна, аспирант кафедры теории и истории педагогики, ассистент кафедры английского языка Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, ksu@ksu.edu.ru

РУМЯНЦЕВ Сергей Александрович, аспирант кафедры педагогики и психологии профессионального обучения Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского, prof_sochranov@mail.ru

РЫЧАГО Анна Александровна, старший преподаватель кафедры маркетинга, менеджмента и коммерции Владимирского филиала Российского университета кооперации, guchago@mail.ru

РЯБОВ Александр Глебович, аспирант Московского государственного областного гуманитарного института, ferrum1984@mail.ru

САБАНЧИЕВА Рита Залимгериевна, кандидат психологических наук, докторант кафедры педагогики и педагогической психологии Санкт-Петербургского государственного университета, sabrita_20@mail.ru

САВИНОВА Марина Сергеевна, аспирант кафедры фонетики английского языка Московского педагогического государственного университета, marusik84@gmail.com

САВЧЕНКО Е. О., аспирант кафедры российской политики факультета политологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, nb03@mail.ru

САВЧЕНКО Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры связи с общественностью, маркетинга и коммуникации Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева, savtchenko-75@nntu.nnov.ru, teosmaco@rambler.ru

СЕРГЕЕВА Татьяна Николаевна, старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания иностранных языков и культур Тольяттинского государственного университета, squirrel.83@mail.ru

СИМОНЯН Маринэ Лекдаровна, соискатель кафедры музыкального образования Тверского государственного университета, 2sima6@rambler.ru

СИТОВА Марина Сергеевна, аспирант кафедры теории и истории культур Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, ksu@ksu.edu.ru

СМИРНОВА Наталия Олеговна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физического воспитания Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, ksu@ksu.edu.ru

СМИРНОВА-ДЕПУТАТОВА Ольга Михайловна, преподаватель кафедры педагогики и психологии профессионального обучения Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского, prof_sochranov@mail.ru

СОХРАНОВ Владимир Васильевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального обучения Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского, prof_sochranov@mail.ru.

СТАРИКОВА Ольга Викторовна, ассистент кафедры перевода и межкультурной коммуникации Курского государственного университета, starikova_ov@list.ru

СТУРИКОВА Марина Владимировна, аспирант кафедры русского языка и культуры речи Российского государственного профессионально-педагогического университета, sturikova_marina@mail.ru

СУЗДАЛЬЦЕВА Светлана Николаевна, доцент кафедры дизайна и ДПИ Покровского филиала Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, соискатель ученой степени кандидата философских наук, sveta-suzdalceva@yandex.ru

СУХОВ Андрей Константинович, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры прикладной математики и информационных технологий Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, priklmath@ksu.edu.ru

СУХОРИКОВ Виталий Александрович, соискатель кафедры социальной педагогики Воронежского государственного педагогического университета, oskino@list.ru

ТАТАРЕНКОВА Любовь Вячеславовна, аспирант кафедры литературы Курского государственного университета, atatarenkov@yandex.ru

ТЕМИНА Светлана Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики Московского государственного педагогического университета, porttem@yandex.ru

ТЕМИРШИНА Олеся Равильевна, кандидат филологических наук, докторант Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, side-way@yandex.ru

ТОКАРЕВА Ольга Владимировна, старший преподаватель кафедры связей с общественностью АСО (КСЮИ), соискатель степени кандидата политических наук, olgato@mail.ru

ТОКМАКОВА Мадина Хасанбиевна, кандидат филологических наук, старший научный сотрудник отдела кабардино-черкесской филологии Кабардино-Балкарского института гуманитарных исследований, tokmak_madina_h@mail.ru

ТРЕТЬЯКОВА Ирина Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, ksu@ksu.edu.ru

ХУБИЕВА Фатима Магомедовна, старший преподаватель кафедры литературы Института филологии Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева, f.m.hubieva@mail.ru

ЦВЕТКОВА Елена Вячеславовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, ksu@ksu.edu.ru

ЦЕПКОВА Наталья Михайловна, учитель математики средней школы № 30 г. Пензы, piginskaya@yandex.ru

ЧАЛЫХ Наталья Анатольевна, преподаватель кафедры педагогики и психологии профессионального обучения Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского, prof_sochranov@mail.ru

ЧЕКМАРЁВ Василий Владимирович, доктор экономических наук, профессор Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, ksu@ksu.edu.ru

ЧЕСТНОВА Наталья Юрьевна, аспирант Владимирского государственного гуманитарного университета

ЧИЧКАНОВ Егор Сергеевич, аспирант кафедры режиссуры-мультимедиа Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов, subpiter@mail.ru

ЧУБРИНА Галина Николаевна, старший преподаватель кафедры «Финансы и кредит» Ярославской государственной сельскохозяйственной академии

ШАБРОВ Павел Николаевич, соискатель кафедры (общей педагогики и непрерывного педагогического образования Вологодского государственного педагогического университета, pavel_shabrov@mail.ru

ШАПОВАЛ Александр Васильевич, доцент кафедры философии и политологии Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета

ШАПОШНИКОВА Марина Владимировна, аспирант кафедры социальной педагогики Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, заведующая отделом образовательных программ Костромского государственного историко-архитектурного и художественного музея-заповедника, m.hlupina@mail.ru

ШАХОВ Денис Андреевич, аспирант кафедры социологии и политологии Тульского государственного университета, dkr-book@mail.ru

ШВЕДОВА Ирина Викторовна, старший преподаватель кафедры немецкой филологии и методики Московского гуманитарного педагогического института, Schwedowa@yandex.ru

ШЕТУЛОВА Елена Дмитриевна, кандидат философских наук, доцент кафедры методологии, истории и философии науки Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева, Filosof6@nntu.nnov.ru

ЮДИНА Тамара Николаевна, кандидат экономических наук, доцент Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

ЯКОВЛЕВА Анна Валерьевна, аспирант кафедры грамматики английского языка Московского педагогического государственного университета

SUMMARY

NATURAL SCIENCES

A.K. Sukhov, T.P. Kopeikina

TWO FORMS OF THE UNIPOLAR GAS BREAKDOWN DISCHARGE

Two existing forms of the unipolar gas breakdown discharge were experimentally established depending on the repetition frequency of the applied high-voltage pulses. The transition from one form of the discharge to another occurs in a narrow range of frequencies. The transition frequency increases with the growth of gas pressure and the decrease of pulse amplitude. In the transition area the development of the discharge instability and the hysteresis of its parameters are observed.

Key words: the unipolar gas breakdown discharge, high-voltage potential pulses, frequency of the pulse repetition, a luminescence, the volt-ampere characteristic, the instability of a discharge column, the hysteresis.

HISTORY

S.N. Brezhneva

THE BUKHARA EMIRATE IN THE PERIOD OF RUSSIAN PROTECTORATE IN THE WORKS OF SCIENTIST-ORIENTALIST D.N. LOGOFET

In the article the author analyses the works of scientist-orientalist D.N. Logofet concerning the history of the Bukhara emirate in the period of Russian protectorate. Special attention is paid to the possible joining of Bukhara emirate to Russia which was debatable in the Russian society of the 20th century.

Key words: the Bukhara emirate, protectorate, Russia, D.N. Logofet, oriental studies, historiography, middle Asia, joining.

T.N. Yudina, V.V. Chekmarev

THE ECONOMIC POLICY OF THE TSAR PETER I ALEKSEEVICH

Peter I had a considerable influence on the development of Russian economic thought in the second half of XVII century and the first half of the XVIII century. He elaborated his own economic views, which were effectively implemented in a concrete great activity, which played a significant role both in the development of the national economy and in the development of Russian economic thought.

The main purpose of this work is substantiation of the economic views of Peter I on the basis of his economic activity.

Key words: economic history, the history of Russia, institutional changes, reforms, reformers.

PHILOLOGY

A.V. Barashkova

THE ROLE OF THE MYTHOLOGICAL MOTIVES IN THE WORKS OF SLAVIC FANTASY

The article is dedicated to the role and peculiarities of Slavic mythological motives in works, written in genre of Slavic fantasy. There is the dichotomic analysis of such invariant motives, as belief of the character in Slavic Gods, werewolfeing and aspiration for the sacral other world.

Key words: Slavic fantasy, mythological motive, an invariant/a variant of the motive, werewolfeing, the sacral world.

A.V. Drozdova

THE MAIN FEATURES OF F.M. DOSTOEVSKY AND I.S. TURGENEV'S ART METHODS IN NOVELS "THE DEMONS" AND "THE NOVELTY" (FOR THE THEME OF "DOSTOEVSKY AND TURGENEV: THE CREATIVE DIALOGUE")

The article examines the peculiarities of F.M. Dostoevsky and I.S. Turgenev's art methods in novels "The Demons" and "The Novelty"; for the first time the similarity and parallelism of the writers' creative style in these works are revealed and explained that hasn't been noted by literary critics before.

Key words: similarity, analogy, writer's art style, nihilism, revolutionary youth, the problem of different generations.

A. Karpilenko

"A PERSON FOLLOWS A GOOD MODEL" (AFTER F.M. DOSTOEVSKY'S NOVEL "THE TEENAGER")

The article is focused on the influence of two fathers' types - the real father (Versilov) and the legal father (Makar Dolgoruky) on the main character's (Arcady Dolgoruky) personal development in F.M. Dostoevsky's novel "Teenager". The state of a noble family contemporary to the author is analyzed.

Key words: F.M. Dostoevsky, "Teenager", family upbringing, Arcady Dolgoruky, A.P. Versilov, example.

Y.R. Kozdrin

THE SYMBOL OF THE Ladder of Divine Ascent IN THE BOOK OF N.V. GOGOL "SELECTED PASSAGES FROM CORRESPONDENCE WITH FRIENDS"

The article gives the analysis of the "Selected passages from correspondence with friends" by

N.V. Gogol from the point of view of embedness of this text in Christian tradition. The key meaning of the symbol of the ladder of Divine Ascent is exposed as the integrating meaning for N.V. Gogol's gnosiological, aesthetic and ethical views. Writer's view conception is shown in the literary-philosophical context of the beginning of the XIX century.

Key words: symbol of the ladder of Divine Ascent, spiritual prose, principle of hierarchy, literature and patristic tradition, N.V. Gogol.

T.S. Kruglova

LYRIC DIALOGUE AS A WAY OF AESTHETIC SELF-DETERMINATION OF RUSSIAN SYMBOLISM

This article proves the fact that poetic references in the poets-symbolists' works represent as the manifest of new trend, being in the role of its communicative-aesthetic "frame". Poets-symbolists by means of lyric dialogue solve three interrelated tasks: a) declaration of the new artistic way of thinking; b) building of new principles of dialoging with the reader; c) regulation of factional relations and relations with other poetic trends of the beginning of the 20th century.

Key words: lyric dialogue, poetic trends of the Silver Age, symbolism, communicative-aesthetic strategy, the poetic reference.

T.J. Malkova

MOTIVE OF REVIVAL IN M. BULGAKOV'S NOVEL «THE MASTER AND MARGARITA»

The big importance for comprehension of the poetic style in M. Bulgakov's novel presents the functioning of motives, images connected with national tradition. Within the limits of this work there was considered, how folklore elements are synthesised by Bulgakov in the motive of revival, functioning of the motive in the text, its true and трагестийные displays.

Key words: structure of the motives, duality principle, original and parody revival, a Christian myth, folklore elements.

V.S. Malih

THE PROBLEM OF CULTURAL TRADITION IN N. GUMILEV AND G. APOLLINER'S CREATIVE UNDERSTANDING

The studying of the problem of tradition and innovation in N. Gumilev and G. Apolliner's creative perception helps to illustrate the similarity and the difference the two authors have and to understand

those philosophic-aesthetic prerequisites, which they followed, determining their positions to the previous tradition.

Key words: tradition, innovation, the method of confronting analysis, literary trend, poetic manner of surrealism, post-symbolic metaphor, world outlook

V.S. Martinov

LINGVO-CULTURAL TITLE CODES OF ENGLISH TEXTS

Texts' titles are characterized by a range of peculiarities, their aim is to convey the profound idea of work.

Key words: English text, title, lingvo-cultural code, idea of work.

A.V. Peretyagina

COMPOSITE PARALLELS OF A.S. PUSHKIN'S NOVELS «EUGENY ONEGIN» AND I.S. TURGENEV'S NOVEL «THE FATHERS AND CHILDREN»

In the article there is a genetic connection of the plot and composition of I.S. Turgenev's novel «Fathers and Children» with A.S. Pushkin's novel «Eugeny Onegin».

Key words: composite parallels, an exposition, the action of the novel, genetic connections, the climax, the type of the character.

L.V. Tatarenkova

“FEVER SISTERS” IN A. GRIGORYEV AND A. PHET'S POETRY

The article contains a comparative analysis of Grigoryev's poem “Good Night” and Phet's poem “Fever. Both poems are based on the same folk legend. In Grigoryev's poem the author compares fever with some love ailment, while in Phet's lines a newborn love in its turn gives birth to a fever.

Key words: folk legend, fever, general plot, malady, love, dialogue, monologue, folk-lore.

O.R. Temirshina

TRADITIONS OF SYMBOLISM IN SEDAKOVA'S LYRICS

The article is dedicated to the analysis of Sedakova's creative work in historical and literary aspect. The author puts emphasis on the problems of links between Sedakova's lyrics and tradition of Russian Symbolism and analyzes the main features of the symbolical model of world (holism, teleological evolution). The central category of the article is the category of a symbol, which is interpreted as a complex semantic system.

Key words: symbol, model of world, universals, archetype, holism, teleological evolution, space.

N.Y. Chestnova

**LITERARY STYLE AS A FEATURE OF A
SPEECH PORTRAIT OF THE UNDERGROUND
PARADOXALIST (F.M. DOSTOEVSKY'S
«NOTES FROM THE UNDERGROUND»)**

The article is dedicated to the nature of underground paradoxalist's word. The author of the article attempts to determine the psychological reasons of the underground man's aspiration to the literary style.

Key words: anticharacter, literary style, disfigurement of a word, confessionality of a character's consciousness.

LINGUISTICS

O.G. Amirova

**THE CONTENT OF SEMANTIC ROLES OF A
SUBJECT WITH ENGLISH MANAGING VERBS**

The article is dedicated to the problem of describing the content of semantic role of the left-side actant, which contributes to differentiation of verbal lexemes with similar fields of denotation. The author gives arguments for interpreting a semantic role as a fixed set of semantic features which help to differentiate the meanings of verbal synonyms.

Key words: semantic feature; semantic role; semantic structure of a verb; right-side actant; system of concepts.

L.J. Astahina

**THE SEMANTIC AND WORD-FORMING
LINKS OF A REGIONAL WORD**

In Old Russian written language we come across the words, the meaning of which cannot be derived from the context. Analyzing semantic and word-formative links of such words can help to determine the area of their functioning and to come closer to their definition.

Key words: the history of the language, regional vocabulary, semantic and word-forming links.

R. Ahunzyanova

**CONTEXTUAL AND SEMANTICAL PECULIARITIES OF THE USE OF THE ENGLISH MODAL
VERB MUST AS A MARKER OF LOGICAL CONCLUSION**

The article deals with contextual and semantical peculiarities of the modal verb must as of a marker of logical conclusion. The author suggests a detailed survey of the typical communicative situations of the epistemic use of the verb, based on the set of examples. The formal characteristics of the use of must are described.

Key words: logical conclusion, modal verb must, epistemic necessity, typical communicative situation, formal marker.

G.I. Bagryantseva

**MILITARY VOCABULARY IN 'THE NOTES'
BY G.R. DERZHAVIN**

In this article the author classifies the words which refer to the Russian military sphere of the mid-18th century. The group "Names of military titles and ranks" is the focus of a precise linguistic analysis. The author researches the hyper-hyponymic relations among the words within the indicated lexical group, defines the entering time of each word into the Russian language. The article also describes the meanings of the analyzed words, the peculiarities of their usage in Derzhavin's Notes. The article is of interest for specialists in historical lexicology as well as for the linguists who deal with the studying of Derzhavin's prose.

Key words: the lexical system, the military vocabulary, the topical vocabulary, the hyper-hyponymic relations among words, the common seme, the differential seme.

J. Balabaeva

**THE AUTHOR-REFERENTIAL EVIDENTIAL
CONSTRUCTIONS IN GERMAN WITH THE
VERB SCHEINEN (some introductory facts on the
problem of the cross-cultural differences of the evi-
dential markers)**

The article is concerned with the research of the category of evidentiality in modern German as well as with the analysis of the syntactic and semantic peculiarities of the author-referential metacommunicative constructions with the verb scheinen as a constituent of the functional-semantic field of evidentiality on the basis of the German scientific text.

Key words: evidentiality, the grammatical (morphological) category of evidentiality, the functional-semantic field of evidentiality, direct and indirect evidentiality, the author-referentially metacommunicative constructions.

M.J. Balabanova

**THE CHARACTERISTIC OF THE TEACHING
PROCESS IN ENGLISH AND RUSSIAN IDIOMS**

In this article the author tries to comparatively analyze English and Russian idioms, which reveal the main sense of the teaching process. In the result of these idioms' comparison, their similarities and

differences become evident in the possibility of the expression of the teaching process.

Key words: idiom, teaching process, comparison, the English and the Russian languages.

L.B. Balashova-Kukanova
THE PSYCHOLOGICAL COMPONENT OF THE ASKING DISCOURSE

The article studies the most significant psychological factors, made for better realization of the asking discourse, meant as a communicative event aimed at the information receipt in volume denoted in the interrogative statement.

Key words: the asking discourse, communication strategy, communicative position of the enquirer.

O.N. Blohina
SOME FEATURES OF THE PROSODIAL REALIZATION OF A GENERAL QUESTION IN A DIALOGUE-INTERVIEW

This article reveals some research aspects of the prosodial get-up of the general interrogative statements in a dialogue-interview. The comparison of the results of the discursively pragmatic and phonetic analysis helps to reveal some rules in using certain intonation models for general interrogative statements, which help to implement journalistic strategy and tactics. The research results make it possible to determine the influence of prosodial factors on the dynamics and the effectiveness of a discourse.

Key words: general interrogative sentence, macro intention, interactional/informational strategy, communicative syntactical analysis, discursively pragmatic analysis.

E.N. Bogatyreva
SEMANTIC FIELD OF THE PHRASEOLOGICAL UNITS AND PAROEMIAS WITH THE "WATER"-ELEMENT IN RUSSIAN (PECULIARITIES OF THEIR INNER FORM AND ACTUAL MEANING RELATIONS)

The article is dedicated to the semantic field analysis of phraseological units and paroemias with the "water"-element in Russian. The aim is to show the peculiarities of these fixed phrases' inner form and actual meaning relations and to fetch out semantic groups of phraseological units in accordance with the "water"-element contextual meaning.

Key words: phraseological units, paroemias, element of a phraseological unit, semantic field, inner form, actual meaning.

L.V. Vasiljeva
LANGUAGE MEANS OF CATEGORY OF MODALITY REALIZATION IN THE NEWS DISCOURSE OF AMERICAN PRESS (DIACHRONIC ASPECT)

Diachronic approach to the study of the category of modality allows to reveal the peculiarities of this category and the position of the addresser in each investigation period and to define the main tendencies of the development of this category in the 20th century.

Key words: news discourse; modus category of modality; modal meanings of reality / unreality, possibility / obligation, necessity; addresser (journalist).

P.P. Vinogradova
ETHNO-LINGUISTIC SPECIFICITY OF BAKED GOODS' NAMES IN THE KOSTROMA REGION DIALECTS (ON THE BASIS OF PIES' NAMES ACCORDING TO THE TYPE OF STUFFING)

The variety of pies' names motivated by the type of their stuffing is typical for Russian dialects: kartofelnik (potato pie), rybnik (fish pie), gribnik (mushroom pie), yagodnik (berry pie) etc. The majority of analysed names, established in the dialects of Kostroma, has interdialectic character. However there is a number of lexico-semantics features (especially in the north-eastern regions), which connect Kostroma dialects with more archaic dialects of the Russian North.

Key words: dialectology, lexicology, ethnolinguistic, linguistic geography.

T.G. Voloshina
THE FORMAL AND COMMUNICATIVE ORGANIZATION OF THE POLY-PREDICATIVE SENTENCE WITH PARATACISIS HYPOTACISIS IN DIALOGIC TEXTS OF SCRIPTS

The author tries to investigate poly-predicative sentence with paratacisis and hypotacisis with relation to correlation of the formal and communicative aspects of syntax in dialogic texts of American Scripts. The research results have illustrated the productive models of poly-predicative sentences with paratacisis and hypotacisis, which are considered to be the key structures of US scripts revealing versatile information.

Key words: poly-predicative sentence, paratacisis, hypotacisis, scripts, dialogue.

E.A. Davydova

REPETITION IN PUBLICISTIC TEXT

Proceeding from the dictamic organization structure of a text by M.J. Bloh and marked levels of a language structure, such as denoteme and dicteme, repetition in a publicistic text is shown in functional plan on both of the mentioned levels.

Key words: denoteme, dicteme, repetition, publicistic text, "crater principle", semantic repetition, indirect repetition, periphrasis, direct repetition, development, rhematic repetition.

M.V. Dedyukova

RHETORICAL METHODS IN THE DISCOURSE OF GERMAN WEEKLY MAGAZINES «DER SPIEGEL» И «FOCUS»

The article deals with the problem of rhetorical methods therefore the purpose of research is a description of rhetorical strategies, some of which are typical features of the gutter press in the discourse of such German political magazines as «Der Spiegel» and «Focus». (qualitative press).

Key words: rhetorical methods, qualitative press, rhetoric of emotions.

L.A. Dmitruk

CONNECTIVE WORDS IN THE PLAY BY A.O. ABLESSIMOV «THE MILLER-SORCERER, LIAR AND A MATCHMAKER» IN «THE RUSSIAN LANGUAGE VOCABULARY OF THE 18TH CENTURY»

Form the synchronous and diachronous aspect the article analyses connective words of the play by A. O. Ablessimov «The miller – sorcerer, a liar and a matchmaker» which are included in «The Russian language vocabulary of the 18th century». The words are examined from the point of view of their semantics, stylistic peculiarities, sphere of functioning and usage in the Russian language of the 18th century and in the following epochs.

Key words: connective words, a comic opera, A.O. Ablessimov, The Russian language dictionary of the 18th century, «The miller-sorcerer, a liar and a matchmaker».

M.A. Zhiletezhva

PRECEDENT PHENOMENA IN MASS MEDIA

During several recent years the cognitive mechanisms' researches of the functioning of language of mass communication had been greatly developed. These researches help to determine the specificity of the cognitive world outlook and the peculiarities of its influence on the addressee. All this makes the problem

topical. The main purpose of the article is to analyze precedent phenomena's functions in mass media.

Key words: media communication, precedent name and statement, pragmatic presupposition.

E.V. Zatsepina

THE ESSENCE OF FRIENDSHIP IN GERMAN AND RUSSIAN PAREMIYAS AS THE POSSIBILITY OF VERBALIZATION OF THE CONCEPT "FRIEND"

This article presents lexic-semantic analysis of German and Russian paremiyas at a biblical group "The Essence of friendship" as one of the possibilities of verbalization of the concept "friend".

The material of the article is presented in a comparative aspect.

Key-words: concept, paremii, comparison, verbalization, comparative linguistics.

E.A. Zueva

STEREOTYPE VERBALIZATION MODEL OF BEHAVIORAL COMMUNICATION ACTS IN FICTION TEXTS OF MODERN GERMAN LITERATURE

The article presents the results of study of acts and functions of behavioral communication that can be found in fiction and descriptive modeling of stereotype means of their verbalization in modern German. Only a limited number of models, which represents extra-linguistic communicative components, was discovered. They can be added by optional lexical elements reflecting the specificity of recipient's perception of the act. Contextual conditionality of verbalization of non-verbal components is determined by a number of functions which they perform interacting with verbal message in a dialogue. Autonomic usage of paralinguistic means is used for expression of emotional and mental state of participants of communication.

Key words: non-verbal communication, semantic types of gestures, verbalization models of non-verbal communicative acts, paralinguistic context, emotions.

E.E. Kidyarova

FIGURATIVE STRUCTURE OF JOSEPH BRODSKY'S POEM "ELEGY" IN RELATION TO AUTHOR'S ENGLISH TRANSLATION

This article represents comparative analysis of the Russian origin of a poem by Joseph Brodsky "Elegy" and its English translation made by the author. The analysis studies expressive means used by the author from the point of view of accuracy of

translation at lexical and expressive level. Logical comparison of the original text and its translation is carried out at the basic levels: phonetic, lexical and phraseological and grammatical. The influence of peculiarities of a system of a language and characteristics of units of different levels used in the original text and the translation is traced. This helps to find out the peculiarities of a poetic text structure and its conceptual meaning.

Key words: phraseological unit (PU), unit of a language, occasionalism, concept.

A.S. Komarov

COMPONENTS OF CONSTRUCTIONS WITH ANOTHER'S SPEECH

The article dwells upon the functional interaction between the structural components of constructions with another's speech. Components of these constructions can be seen as the realization of statements of participants of the speech act, presented in fiction. Relationship between duplication and compensation, which result from interaction between the structural components of constructions and their elements are also described in the article.

Key-words: another's speech, speaker's statement, quasi-speaker's statement, duplication relationship, compensation relationship, structural components of constructions, syntactic markers of another's speech, super-segmental sounding, informative necessity of the statement's element.

O.V. Komyagina

CHANGES OF ACCENTUAL STRUCTURE IN TWO-SYLLABLE WORDS WITH VARIABLE STRESS

The article is devoted to the evolution of accentual structure of two-syllable English words with double stress. The main tendencies in the dynamics of these words were discovered with the help of synchro-diachronic word analysis. The research result showed that stress presents a harmonious system and submits to strict rules which are based on the stress dependence on the syllabic word structure.

Key-words: accentual norm, accentual patterns, variation, two-syllable words, stress.

N.P. Kunavina

PECULIARITIES OF CONCEPTUAL CONTENT AND STYLISTIC USE OF BOOK PHRASEOLOGY IN B. PASTERNAK'S NOVEL "DOCTOR ZHIVAGO"

The article deals with the peculiarities of book phraseology functioning in a literary text. It fetches

out the main types of bookish phraseological units transformation by means of which fixed phrases usage helping towards the author's conceptual ideas expression is developed. The role of bookish phraseological units in the writer's individual style organization is determined in the article.

Key words: bookish phraseological units, biblical expressions, archaic words, phraseological units' transformation, aphorisms, mythological expressions, context, phraseological configuration.

V.V. Mishlanov

COMBINATIVE POTENTIALITIES OF TIME FORMS OF THE VERB WITH TIME ADVERBIALS IN RUSSIAN

The article dwells upon the problems, connected with actualization of the process term and adverbial valency of time forms of the verb, semantics of which can be identified with the help of their valency characteristics. Adverbials of time express the type of action's definiteness and are obligatory components of every sentence.

Key-words: actualization of the process term, adverbial valency of time forms, adverbials of time, localization of the verb.

A. Moklakova

NOTIONAL TRANSFORMATION OF RUSSIAN IDIOMS WITH NUMERALS IN DISCOURSE

The objective of this article is to find out the most widespread ways of idioms' transforming in literary texts. A structural-semantics analysis was carried out with the help of the method of description and method of vocabulary entries definition. Ways of transforming result in intensifying expressive and emotional meaning of the message.

Key words: idioms' transformation, individual phraseological phrase, phraseological and direct meaning.

L.N. Novikova

WAYS OF FORMATION OF LEXICO-SEMANTIC GROUPS IN MODERN DIALECTS

Clause is devoted to a parity of lexico-semantic groups and word-formation categories in dialect word-formation. The purpose of clause - to reveal the productive word-formation models forming lexico-semantic groups in dialects. The urgency of a problem is defined by complexity of differentiation of word-formation and lexical meanings.

Key words: dialect word-formation, word-formation models, lexico-semantic group.

L.E. Ostapova

TRANSLATION OF NONCE COMPOUND WORDS AS A CROSS-CULTURAL TRANSFER

In the article given the ways of translating German nonce compound words in the literary text are considered. The contexts of E. Elinek's books are used to reveal semantic and stylistic peculiarities of translating German nonce compounds into Russian.

Key words: nonce compound words, cross-cultural communication, communicative-functional equivalence

O. Pechatkina

ORGANIZATION AND VOLUME OF THE POLYSEMY WORD

The article is about the conditionality of derivative meanings in polysemy words. Besides the author speaks about consciousness and language, intra- and extralinguistical knows in meaning of polysemy word. In this research the basis is underlined that the main idea lies between the meanings of polysemy word which is situation's model where this idea is realized.

Key words: consciousness, meaning, intralinguistical knows, extralinguistical knows, polysemy, idea.

A.A. Poleshikova

INDIRECT DECLARATION OF INTENTION IN MODERN ENGLISH

The objective of this article is a complex research of the declaration of intention, examined in two aspects: syntactico-categorical and functionally-pragmatic. The author of the article also dwells upon the term "speech act", which represents the dictum of a special kind (that was previously proved by M. Y. Blokh).

Key-words: communicative intentions, syntactico-categorical and functionally-pragmatic aspects, speech act, dictum.

A.G. Ryabov

TERMINOLOGICAL NOMINATION AS A RESULT OF THE TRANSFER OF MEANING

Being a part of the generally accepted literary language, terminology undergoes the influence of all lexico-semantic processes, which have an impact on the vocabulary of the generally accepted literary language. Generally, the already existing means of a national language, namely metaphor and metonymy, are used for denominating scientific concepts.

Key-words: terminological nomination, a term, metaphor, metonymy.

M. Savinova

OCCUPATION AS A COMPONENT OF SOCIAL STATUS AND ITS REFLECTION IN THE PROSODIC CHARACTERISTICS OF SPEECH

The article is concerned with the correlation between the occupational status of speakers and their characteristic intonation. The essential role of occupation in modern society is stressed. The focus of the article is the importance of investigating the influence of the speaker's occupational status on the prosody of speech, especially out of the sphere of professional communication. The results of the auditory analysis of the speech of highly verbal professionals are presented.

Key words: social status, profession, occupation, highly verbal professions, prosodic features, auditory analysis.

T.N. Sergeeva

SEMANTIC FIELD OF THE TERM "CORPUS DATA" (SUBJECT FIELD "CORPUS LINGUISTICS")

The author of the article, relying on the definitions of the term "corpus data", defines semantic relations between this term and other terms from the subject field "corpus linguistics" and presents the thesaurus model of these relations.

Key words: corpus linguistics, thesaurus modeling, metalanguage, terminological field, corpus data.

M.Kh. Tokmakova

PROBLEMS OF EMOTIVE VOCABULARY OF KABARDINO-CHERKESKY LANGUAGE (BASED ON WORKS BY A. KESHOKOV)

The word dedicates the emotional vocabulary of the kabardinian-cherkess language. The emotional vocabulary hasn't studied the kabardinian-cherkess linguistic. The emotional vocabulary executes different functions: to mean, to express and to describe the emotions. The main problems of the emotional vocabulary of the kabardinian-cherkess language consist in complication of delimitation meaning, expression and descriptions of emotions.

Key words: the emotional vocabulary, emotional phrase logical meaning of describe expression, affects.

I.Yu. Tretyakova

THE ASPECTS OF MODELING IN CONTEMPORARY PHRASEOLOGY

In phraseology modeling is used connotative, comparative and functional aspects. One of the fields in which modeling can also be used is occasional phraseology, where with the help of process-mode-

ling of occasional transformation of phraseology we can imagine the wide range of transformation on products – occasional variants and occasional phraseological unit – and to discover the transformation potential of phraseological unit.

Key words: a phraseological unit, occasional phraseology, an occasional phraseological unit, transformations of phraseological units, model, modeling.

E.V. Tsvetkova

TO THE QUESTION OF TYPOLOGY OF KOSTROMA TOPONYMS (ON THE MATERIAL OF THE COUNTRY BETWEEN POKHSHA AND MEZA TOPONYMS)

Kostroma toponymy is not heterogeneous, which is reflected in the character of nomination, principles and methods of nomination, structure and formation, phonetic and grammar forms, functional peculiarities of place-names. Micro-toponyms and toponyms differ in extent to which they are known, in conditions, scope and range of functioning, sphere of usage. Typology of Kostroma toponyms is based on such characteristics of place-names as degree of their proximity to proper names, character of the objects they denote, meaning, peculiarities of their etymology, structure, method of formation, specificity of usage.

Key words: onomastics, toponym, micro-toponym, proper name.

I.V. Shvedova

HISTORICAL ASPECT OF THE SYSTEM OF CASES IN THE GERMAN AND ENGLISH LANGUAGES

The article dwells upon the development of the system of cases in German and Russian in connection with the historical aspect. The author gives a definition of the term “case”, examines the evolution of cases, tendencies of the development of analysis and synthesis in case systems of Russian and German, and also presents the characteristics (description) of the case from the point of the development of these two languages. Results, collected during the research, prove that the problem of the case cannot be examined without dealing with the whole case system (i.e. all particular cases of any language).

Key words: case system (the system of cases), analysis, syncretism, case, morphology.

PHILOSOPHY. AESTHETICS

A.N. Avdonin

PARADIGM OF UNIVERSALISM – ANTI-UNIVERSALISM IN PHILOSOPHY

It is becoming quite urgent for Modern Philosophy to study the problem of paradigms, which can be described as stable conceptually-functional forms of being of exploratory reality. The given article introduces the term of the evolutionary “universal – anti-universal paradigm” in Philosophy, which includes both conceptual and value-functional components.

Key words: paradigm, universalism, anti-universalism, evolutionary “universal – anti-universal paradigm”, its structure, necessity for its new historical form.

I.A. Andreev

THE SOPHIOLOGICAL CONTEXT OF THE A. MEN'S OUTLOOK

In this article we advance the idea that sophiological synthesis of V. Solovjoff (which was separated by writers of philosophical journal “Put” in the examination by each of them one of three spiritual life spheres (will, logic, emotions)) is restored in the A. Men's outlook. The author demonstrating points of crossing the outlook of A. Men with thoughts of J. Trubetskoy, P. Florenskiy, S. Bulgakov, N. Berdyajev discovers that the idea of religious-philosophical synthesis leads us to contradictions, in spite of actual opportunity of mystical synthesis, which opens the soul of reader in the reality of Meeting with God.

Key words: contradictions, spirit sphere, synthesis, faith.

M.V. Voronina, T.L. Belkina

THE IDEA OF NON-VIOLENCE IN THE CONTEXT OF SRI CHINMOY'S PHILOSOPHY

The authentic process of self-knowledge as a world structurization, absorbing the non-violence principles by natural modus. The mechanism of realization of the individual uniqueness: universalization through interiorization and essentialization, based on the achievement of an inner oneness of subject and object. The connection between individual self-realization and spiritualization (“salvation”) of the world in the context of ever-expanding consciousness of identifying love.

Key words: self-knowledge, Sri Chinmoy, destination, aspiration, identity, oneness, non-violence.

A.L. Vyssotskaya

SPECIFICATION OF MYTHOLOGICAL COMMUNICATION IN PRIMITIVE FORMS OF MENTALITY

This article is about communicative processes in mythological mentality. Functions of mythological knowable forms are analyzed. The author gives original ideas about mythological communication. Methodological basis is parametrical technique of general system.

Key words: myth, communication, rite, mentality.

A.V. Shapoval

ABOUT THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLECT ON INDUSTRIAL CULTURE

In this article the results of the study of the development of AI in modern industrial culture are being considered. The place and the scale of composite tasks, solved by robots, are defined on the basis of understanding aesthetic evaluation (comparing human memory and strategy of human analyzers with composition, structure and content of AI – machines).

Key-words: artificial intellect (AI), industrial culture, aesthetic evaluation, composite task.

POLITICAL SCIENCE. SOCIOLOGY

T.V. Abramova, S.N. Zhiryakova, I.A. Ilyeva

CULTURE OF DAILY OCCURRENCE and PERSONAL SPEECH BEHAVIOR

The article contains conclusions about the establishment of interrelation of the daily world of a person and his (her) speech activity in which socially caused norms and rules of human life in society are realized. Authors reflect on the importance of studying personal speech behavior in view of that sociocultural context in which there is a contact as the speech behavior feels influence both from not structured consciousness, and from the actions of the person defined by a situation. It is represented to authors, that the new paradigm, principles, approaches, theoretical substantiations is necessary for gathering an empirical material on research of a field of communicative interaction as it is difficult to fix communications between people as a social fact with its all nuances. Authors suggest the idea that the private form of displaying daily occurrence is that contact zone which arises "here and now", which possible to explore, according to the social information circulating in dialogue of people with each other and creating communicative networks where the

culture of daily occurrence and speech behavior of a person adjoin.

Key words: communicative interaction, sociocultural context, speech behavior, culture of daily occurrence, professional communicators, contact zone.

E. Zayceva, I. Savchenko

TPOLOGY AND INTERACTION OF SOCIOCULTURAL INTEGRATION PROCESSES

The Purpose of the article - a taxonomic analysis of sociocultural integration types: ethnointegration, regionalism, nationalism and globalism. Urgency of the article is the need of the revealing the complex intercoupling between types integration processes. Intercoupling are revealed by analyst-synthetic methods and allow to draw a conclusion that ethnointegration and regionalism can prevent the national integration and already so promote globalism.

Key words: the National integration, ethnointegration, regionalism, nationalism and globalism, mondialism.

D.G. Mihailichenko

SOCIOCULTURAL CONDITIONS OF DEVELOPING TECHNOLOGIES FOR MANIPULATING PSYCHE IN THE MODERN SOCIETY

The article touches upon the socio-cultural conditions of developing the technology of mass-manipulating human's psyche in our modern society. The author of the article reveals the connection between the phenomenon of existing of such technologies and various social practices. The author considers, that these technologies of manipulating psyche are actually the forms of the social control in our modern society.

Key words: technologies of mass-manipulating human's psyche, modern society, suggestion, manipulation of consciousness, social control.

O. Tokareva

PERSONAL FEATURES OF THE WOMAN-POLITICIAN, INFLUENCING HER FAVORABLE IMAGE IN THE CONDITIONS OF TRANSFORMATION OF THE MODERN RUSSIAN SOCIETY

Article is devoted to the political image of women of the period of transformation of a modern Russian society. In its basis there is the description of personal features of the woman-politician which help her to cope with a role of "the political hunter" and accordingly influence her successful image. This article contains various points of view of the inves-

tigators who have devoted their works to participation of women in political process. The author offers a variant of multiple factor model of image of the woman-politician which is acceptable to use in women image making activities. Character of a material structure is caused by its conceptual settings.

Key words: image, the woman-politician, personal features.

A.E. Niridjanov, N.A. Meshavkina, D.G. Mychaylichenko

SOCIAL TECHNOLOGIES OF INTENSIVE SMALL-SCALE ENTERPRISE MANAGEMENT AS THE FACTOR OF STABILISATION IN THE CRISIS SITUATION

The article analyzes the basic types of social technologies and the criteria of its application on small-scale enterprises of modern Russia. The main aspects of the changes in the use of social technologies of intensive management in the crisis environment are based on the results of the public opinion poll of the heads of small-scale enterprises of Ufa.

Key words: social technologies of intensive management, small-scale enterprise, stabilization, crisis, the managing ability of the enterprise, innovative potential, development.

E.O. Sacvhenko THE IMPERIAL FOREIGN POLICY OF THE UNITED STATES OF AMERICA AND ITS INNOVATIVE NATURE

The article focuses on various aspects of such phenomenon of world politics as 'empire', its key features. It also raises the question whether it is possible to define US foreign policy as imperial.

Key words: the United States of America, foreign policy.

D.A. Shahov LABOUR AUTONOMY: SOCIO-HISTORICAL ASPECT

The author analyses the problem of labour autonomy in historical retrospection. The research is based on the results of sociological survey and statistical data. The traced analysis allows us to make a conclusion about changes in the development of the investigated matter, its character and possible consequences.

Key words: labour autonomy, sociological survey, statistical data.

H. Shetulova

ANTHROPOLOGICAL PROBLEMS OF POST-CAPITALIST SOCIETY

The article analyses the correlation of theory and reality in the question of alienation in post-capitalist society. The problem of alienation is one of basic problems of human existence. The main conclusion is that the forms of alienation are interconnected with development of society and they reflect historical motion of civilization.

Key words: alienation, man, anthropology, post-capitalist society, marxism.

A.B. Jakovleva AMERICAN LIFE STYLE AND AMERICAN VALUES

This article deals with the system of patriotic and civil education, which is the main part of public and educational policy in the USA. This experience may be useful for the development of educational policy of modern Russia.

Key words: Patriotism, American patriotism, American democracy, patriotic consciousness, civil society, citizen, democratic society, personality, value, traditions

CULTUROLOGY

V.A. Bondarev V.V. ROZANOV ABOUT «THE SEX TENSION FLUCTUATION» AND «CULTURE»

The article deals with V.V. Rozanov's idea of «the sex tension fluctuation» as the key concept of his metaphysics of sex. From the whole context of Rozanov's culturological and philosophical ideas the author highlights the thinker's views of human nature peculiarities, which are the potential source of individual's creation work, the cause of crisis of culture as well as its regeneration.

Key words: V.V. Rozanov, sex, sex temperament, sex differences, sex organs, transcendental, culture, civilization, sublimation, fin de siècle.

E.J. Borisova, N.J. Pogorelova STYLISTIC FEATURES OF COMPOSERS OF THE NEW DIRECTION OF RUSSIAN SACRED MUSIC

This article tells about a big group of composers of the end XIX-th and of the beginning of the XX-th century composing a sacred music of a so-called New direction.

Key words: Russian sacred music, Old Russian church chant, it is national-song intonations in the

SUMMARY

spiritual compositions, new means of musical expressiveness in a sacred music, new type of a concert sacred music.

E.J. Gruzdeva

THE STUDY OF THE CULTURE OF ANCIENT EGYPT IN RUSSIA ON THE BORDER OF XIX – XX CENTURIES

The article is dedicated to the investigation of reasons for the increase of interest in culture and religion of Ancient Egypt in Russia on the border of XIX – XX centuries. This work touches the question of forming of Egyptology in Russia, tells about V.S. Golenishev and B.A. Turaev who became first Russian Egyptologists. The analysis of Rozanov's understanding of culture of Egypt is held in the article.

Key words: Ancient Egypt, Silver Age, Egyptology, V.S. Golenishev, B.A. Turaev, V.V. Rozanov.

S.A. Gubanov

PERSONAL MENTAL RISE AS AN ONTOLOGICAL PHENOMENON OF BEING IN FLORENSKY'S REFLECTIONS

This article deals with the problem of personal mental rise in Florensky's ontology. The personal mental condition phenomenon in Being becomes one of the main concepts in the theologian's heritage. Special attention of the research work belongs to the structural organization of the personal mental rise phenomenon in Being.

Key words: Cult, ontology, being, anthropoids, feurgy, noumenon, spiritual concentration, liturgics, discourse.

N.K. Kashina

THE PROBLEM OF V. ROSANOV'S UNDERSTANDING OF CREATIVE WORK ONTOLOGY IN TERM'S OF RUSSIAN LITERATURE OF SILVER AGE

This article deals with the ontological aspect of creation in comprehension of V. Ivanov, f. Pavel Florensky and V. Rozanov. The concepts "ascension" and "degression" (V. Ivanov, P. Florensky), "outcome" (V. Rozanov), used by the authors to define the process of creation, are analyzed. The peculiarity of interpretations of this process essence helps to define the ways of study of the Silver Age literary heritage more exactly.

Key words: ontology, concepts "scension" and "degression", "outcome", "the ontological aspect of creation".

E.V. Kilimnik

CULTURAL-HISTORICAL DEVELOPMENT OF PALACE-LOCKING COMPLEXES ON THE LANDS OF HUNGARIAN CROWN IN THE END THE XIV-BEGINNING [KH]VII OF THE SUBSTANCES

In this article the author makes an attempt to research palatial architecture of a Hungarian kingdom (territories of the contemporary of the Slovakia, Hungary Rumanian Transylvania, Croatia, Trans-Carpathian Russia. The researcher traces their evolution and suggests the appropriate typification, which essentially will make up a deficiency in the history of European culture and military-fortification art of XIV-th – XVII-th centuries.

Key words: cultural and historical interaction, palatial architecture, history of European culture.

G.R. Konson

THE INTERRELATION OF INTONATION AND IMAGE IN I. RIZHKIN'S METHOD OF ANALYSIS

Article is devoted to the study of basic concepts of music: intonation and image. Their interrelation represents the integral phenomenon. The basis of this study is the scientific heritage of I. Rnzhkin (1907-2008) who was the prominent Russian scientist that became the one of founders of integral analysis methodology. The concept of an artistic image in music has been considered in a complex for the first time in his works.

Key words: I. Rnzhkin, intonation, image, analysis.

L.V. Malatsay

STYLISTIC TENDENCIES OF THE NEW DIRECTION IN A.V. NIKOLSKY'S SPIRITUALLY-MUSICAL COMPOSITIONS

This article is the results of the complete analysis of a spiritually-musical heritage of the composer. The most part of it was published during the pre-revolutionary period and represents itself a rare book. Separate compositions have remained only in a hand-written variant in backlog. Having applied a comparative-contrastive method, the author comes to the conclusion that Nikolsky created his compositions according to the traditions of the New direction in Russian church music, using thus his own methods of musical interpretation of the liturgical text.

Key words: the New direction, spiritual church chanting, national-song polyphony, stylistic tendencies.

M.S. Sitova

MULTICULTURAL SOCIETY. ITS DESCRIPTIONS AND METHODS OF ACHIEVEMENT

The author forms the definition and description of multicultural society and proves that cultural code study in the form of a dialogue in such society can be a guarantee of peaceful coexistence. The authors suggest humorous paradigm, which has lingo-cultural as one of cultural codes.

Key words: multicultural society, cultural code, humorous paradigm, dialogue of cultures, liberal multiculturalism.

E.S. Chichkanov

INTERACTIVITY AS MEANS OF ART EXPRESSIVENESS

Interactivity is shown as the result of constructive analysis of technical possibilities of modern culture. It acts within media space as new means of art expressiveness, the active participant of creative process of transformation of traditional means. On the basis of the analysis of the theory and practice of penetration of digital technologies in art sphere in article the essence of interactive art communications, an interactivity existing in various areas – from the virtual worlds of computer games before film products reveals.

Key words: a virtual reality, interactivity, multimedia products, digital technologies.

K.J. Gorbunov

THE SHLEIN SCHOOL

Article shows the value and an significance of the art school founded by artist N.P. Shlein which existed in Kostroma from the beginning to second half of the XX-th century. The article tells about the main events of Shlein's creative biography as artist and a teacher.

Key words: art school, Shlein, cultural and pedagogical heritage.

S.N. Suzdal'tzheva

THE POSSIBILITIES OF BLACK COLOUR FROM THE ANGLE OF AESTHETIC-SEMIOTIC PARADIGM OF THE RENAISSANCE

Within one cultural tradition and one colour the meaning of black colour is examined. The author reveals the colour thesaurus, natural-science and aesthetic interpretation of the nature of colour.

Key words: Theory of communication, aesthetic-semiotic information, aesthetic-semiotic paradigm, reference, colour thesaurus.

PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY

E.M. Anoshina

TERMS OF EFFECTIVE INFLUENCE OF TRAINING ON FORMING OF PROFESSIONAL ABILITIES OF PERSONALITY

The aim of every psychological training is to develop the self – consciousness of the participants in their professional activity.

Key words: the personality, the personal abilities, the self – consciousness, the training, the social psychological training.

T.A. Beckoeva

CREATIVE COLLABORATION OF RUSSIAN ACADEMICIAN A.M. SHOGREN WITH HIGHLANDENLIGHTENERS

The article tells us about creative collaboration of Caucasian culture scientists, of the second part of the XIXth century academician of the Russian Academy of Sciences A.M. Shogren with educated highlanders. He with representatives of North Ossetian nations worked at the forming of the alphabets and primers of unwritten languages of the Caucasian peoples. He also established secular schools, where children were taught on the basis of their native language.

Key words: Caucasus, highlanders, enlighteners, academician of Russian Academy of Sciences, Shogren, alphabets.

A. Bushueva

SOCIAL-PEDAGOGICAL WAYS OF OVERCOMING JUNIOR SCHOOL CHILDREN'S FEARS, CAUSED BY COMPUTER GAMES

The researcher is concentrated on junior school children's fears, caused by computer games and the negative influence of these games on the children's emotional sphere. The aim of the research is to substantiate the social-pedagogical mechanisms of interaction of educational subjects (school, a family, institutions of additional education and modern society) in overcoming junior school children's fears, caused by computer games.

Key words: computer games of the aggressive content, emotional sphere of junior school children, fears, mechanisms of interaction of educational subjects.

R.B. Godzhieva

DEVELOPMENT OF THE TOLERANCE IN THE FOLK PEDAGOGICS OF THE OSSETIAN

The article centers around the research of the educational potential of national, pedagogical and

historic-cultural experience and the search of methods helping to form the tolerant personality.

Key words: culture of tolerance, intellectual values, ethnopedagogy, mentality of tolerance, intercultural tolerance.

T.V. Gudina

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SOCIO-CULTURAL REHABILITATION OF HANDICAPPED CHILDREN

The necessity of self-actualization of handicapped children forces to correct the traditional views on the process of rehabilitation as compensating-developing system which has not only medico-social characteristics. the author deals with the socio-cultural rehabilitation which can be used successfully if some of the pedagogical conditions are fulfilled.

Key words: socio-cultural rehabilitation, pedagogical conditions, tolerance, professional education of handicapped people.

T.V. Krivulina

FEATURES OF READINESS OF FUTURE TEACHERS TO PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT OF SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH THE LIMITED ABILITIES

The article examines structure and content of preparation of future teachers to moral accompaniment and support of socialization and activity of children with the limited abilities.

Key words: socialization; readiness; accompaniment.

N.A. Lupanova

PERSON'S READINESS FOR SELF-DETERMINATION IN THE INFORMATIONAL SPHERE OF ACTION AS A PSYCHOPEDAGOGIC PROBLEM

The article offers the analysis of the conceptual principles of the research of person's readiness for self-determination in the informational sphere of action.

Key words: readiness; self-determination; informational sphere of action.

O.I. Makhovskaya

THE POWER OF LITERARY TRADITION IN EDUCATING RUSSIAN CHILDREN

Russian literature of the XIXth – the beginning of the XXth century served as the source of spreading the models of behaviour, forming the fashion for lifestyle and upbringing. 'Fathers-and-sons' problem was formulated here for the first time as the problem of the conflict between 'Don Quixotes' and 'Hamlets' (I. Tur-

genev). Two childhood myths were offered by the writers – the 'golden' childhood myth (L. Tolstoy) and the 'ascetic' childhood myth (M. Gorky)

Key words: childhood, myth, educators, socialization, generation gap.

N.V. Molchanova

THE INFLUENCE OF EMOTIONS UPON THE CONTENT OF COMMUNICATIVE COOPERATION

The article presents the results of the influence of emotions upon the content of confrontational dialogue. It shows the effect of emotional evaluation upon the emergence of personal purpose, which leads to misrepresentation of the actual situation of cooperation.

Key words: emotional evaluation, interiorisation, exteriorisation, confrontational dialogue.

N.A. Pashkova

THE MAIN POINTS AND THE CONCEPT OF THE NOTION 'PEDAGOGIC DISCOURSE' IN CONTEMPORARY FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The article is devoted to the description of the notion 'pedagogic discourse'. The author reflects linguistic, socio-psychological and pedagogic aspects of mastering the discourse of foreign language education as the major means of pedagogic cooperation.

Key words: discourse, pedagogic discourse, communication, foreign language education.

A.V. Povshedny

THE INFLUENCE OF SOCIAL CIRCUMSTANCES UPON MODERN TEENAGERS' BOTH EMOTIONAL-VOLITIONAL SPHERE AND PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF FACTOR APPROACH

The article describes possibilities of using factor approach in order to both develop the personality of a modern teenager and govern the process of his socialization and psychological development. The author's model of system formative factors, which define factor approach conception in its basis, is represented in the article.

Key words: factor approach, socialization of a modern teenager.

L.L. Portyanskaya

STRATEGY MANAGEMENT IN CONTEMPORARY EDUCATION SYSTEM: CONCEPTUALIZING NOTIONS AND APPROACHES

The article examines topical issues of developing a management strategy for the system of Rus-

sian education; it also determines a number of conceptual notions and approaches, which reflect the current contents of strategy management in the system of education.

Key words: modernization, strategy management.

L.A. Roganova
PROVIDING METHODS FOR BRINGING UP TEENAGERS' INDIVIDUALITY IN THE LANGUAGE ENVIRONMENT OF CHILDREN COMPLEMENTARY EDUCATION INSTITUTIONS

In this article, relying on the revealed pedagogical conditions of bringing up teenagers' individuality in the language environment of children complementary education institutions and the results of the experimental research, we made an attempt to work out the instruments of intervention in complementary education teachers' upbringing activity on the language environment level with the purpose of more effective upbringing of teenagers' individuality.

Key words: individuality; teenager; language environment; children complementary education.

A.A. Rychago
THE ANATOMY OF CRISES IN THE CONTEXT OF LONG-WAVE THEORY BY N.D. KONDRATYEV: HISTORICAL AND PEDAGOGIC ASPECTS

The work is devoted to study of both nature and structure of crisis economic phenomena in the context of long-wave theory by N.D. Kondratyev. Special attention is paid to revealing interconnection between economic, socio-political, and pedagogic aspects of various crisis phenomena observed in the natural course of history. In particular, we made an attempt to apply the concept of big cycles by Kondratyev to the research of the issues of 'forming', development and transformation of the didactic ingration theory throughout the XXth century.

Key words: long-wave theory by N.D. Kondratyev, the structure of crisis phenomena, didactic ingration theory.

R.Z. Sabanchieva
ACMEOLOGICAL TECHNIQUES OF SUCCESSFUL SELF-REALIZATION OF LECTURERS IN PROFESSIONAL ACTIVITY

The article examines acmeological techniques of professors' successful self-realization.

Key words: acmeology, acmeological techniques, self-realization, professional activity of a lecturer.

M.L. Simonyan
THE PROBLEM OF INTEREST IN PSYCHO-PEDAGOGIC LITERATURE

The present article analyses psychological interpretation of interest both in foreign and in the literature of our country. Interest in Musical Pedagogics is based on national musical education of musicians-enlighteners of our country.

Key words: interest, psychology, pedagogics, Musical Pedagogics.

N.O. Smirnova
USING FITNESS PROGRAMS IN STUDENT PHYSICAL EDUCATION PRACTICE

Fitness is the most popular physical activity of students. The article deals with effective fitness influence on forming students' personality and traits of character. Moreover, an example of a PE lesson structure is given.

Key words: fitness, health, students (college kids).

V.A. Sukhorukov
CONTENT-STRUCTURAL CHARACTERISTICS OF TEENAGERS' SOCIOCULTURAL SOCIALIZATION

The article deals with the problem of the grounds for pedagogic support of schoolchildren having to solve sociocultural problems of socialization. On the basis of theoretical analysis, concretization and interpretation, both nature and structure of sociocultural objectives of socialization are specified, criteria, characteristics and levels of schoolchildren's sociocultural socialization are defined, dialectic character of the process under study is revealed.

Key words: objectives of socialization, sociocultural socialization, socialization deviations.

F.M. Khubieva
INDIVIDUALIZATION OF EDUCATION AS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

This article is about the individualization of education as psychological and pedagogical problem, the solving of which must stipulate for disclosure and development of pupils' creative and individual abilities, improving school results, provoking self-development, extending knowledge and educational abilities of every pupil.

Key words: individualization of education, independent work, improving school results, individual approach, individuality, effective techniques.

FOR A SECONDARY SCHOOL TEACHER**V.V. Aleev****POLYPHONY AT THE MUSIC LESSONS
(NOTES BY THE AUTHOR OF EDUCATIONAL
METHODS COMPLEX «MUSIC»)**

This article covers the questions connected with the teaching of polyphonic themes at the music lessons. The article examines the stages of teaching (elementary and secondary school), main genres and devices of polyphonic music. Presentation of the material is fulfilled with the help of problem education method.

Key words: musical education in school, polyphony, imitation, canon, fugue.

A.K. Pavlov**BUILDING A MANAGEMENT SYSTEM OF
CORE-EDUCATION IN A COMPREHENSIVE
SCHOOL**

The article examines peculiarities of building a management system of core-education in a comprehensive school; actualizes the issue of forming the culture of managing the functioning of an educational institution under the conditions of core-education; gives characteristics of the pedagogic conditions of core-education management from the point of view of systematic approach;

Key words: systematic approach, core-school, core-education, core-school management, core-education management, pedagogic conditions.

N.M. Tsepkova**INTEGRATED TRAINING AS THE FACTOR OF
FORMING STUDENTS' READINESS TO DISPLAY
PROFESSIONALLY SIGNIFICANT COMPETENCES**

The article emphasizes the problem of integrating knowledge in secondary school, examines the influence of the integrated training upon increasing students' cognitive interest, making up of a complete scientific picture of the world, displaying professionally significant competences of schoolchildren.

Key words: professionally significant competence of students, integration of knowledge, integrated lesson, principles of integrated training.

P.N. Shabrov**SOCIO-PEDAGOGIC RISKS AS A CHARACTERISTIC
FEATURE OF CONTEMPORARY RUSSIAN SCHOOL**

The author analyses domestic experience in solving the problem of secondary school graduates' socialization and puts forward his own hypothesis

about the reasons of schoolchildren's failed attempts of self-realization in contemporary Russian society.

Key words: vocational guidance of the graduates, social philosophy, socialization.

M.V. Shaposhnikova**INNOVATIVE AND TRADITIONAL FORMS OF
ACTIVITIES WITH SCHOOLCHILDREN IN
KOSTROMA CULTURE PRESERVE**

The present article is about new forms of activities with schoolchildren in Kostroma Culture Preserve. The article dwells on the experiment of designed activity within the limits of museum-educational lessons and the possibility of using multimedia at such lessons.

Key words: museum-educational lesson, innovative education, designed activity, multimedia.

PROFESSIONAL EDUCATION**L.U. Baskova****THE TENDENCES OF DEVELOPMENT OF RUSSIAN
PROFESSIONAL EDUCATION IN THE FIRST
PART OF XIX-TH CENTURY (ARCHKHAUL'SKAYA
PROVINCE AS AN EXAMPLE)**

In the first part of XIXth century the elements of future system of professional development began to form in Russia. Educational institutions prepared the students to certain professional activity. Main tendencies and regional features of professional education development of this period are analyzed in this article.

Key words: professional education, regional labour market, principles of regionalization, core education.

N.N. Belkov**THE MODERN TECHNICAL SCHOOL. THE
BASIC ASPECTS OF MANAGEMENT**

The article reveals the basic approaches to construction of the quality management system in modern motor transportation technical school. The purposes and strategic lines of pedagogical management are defined.

Key words: quality management, quality of the education, the educational product, competence, the quality management process, systematic quality management.

E.V. Vorobyeva**EFFICIENCY AND RATIONALITY OF USING
SONG MATERIAL IN FORMING LINGUISTIC
AND SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF
FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES**

Listening activities as part of verbal communi-

cative activity are used in any verbal communication. Without mastering this kind of activity it is impossible to master a language and practise foreign speech at the level required at the modern stage of society development in connection with increasing demands to language speaking abilities and skills. Underestimating listening activities can adversely affect students' language grounding. To solve this problem we can use authentic, important in respect of cognitive sphere, song materials, adequately reflecting peculiarities of a language, lifestyle, culture, everyday routine, world-view and reality of the country of native-speakers. A song in a foreign language can serve the means of forming linguistic personality of a student, their professional competence, developing his emotional sphere, memory, speech habits.

Key words: songs, listening, foreign language, linguistic competence, socio-cultural competence, linguistic personality of a student.

A.G. Voronkov
DEVELOPMENT OF PRIMARY AND SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION IN TERMS OF STATE AND PRIVATE PARTNERSHIP

In article the basic directions of development of primary and secondary vocational education in conditions of public and private partnership are considered. The structurally-substantial characteristic of united level of vocational secondary professional education is presented. Key principles of state and private partnership in professional education sphere are revealed.

Key words: state and private partnership, vocational secondary professional education, resource centre.

J.V. Gussarova
THE BASIC DIRECTIONS OF RESEARCH OF SECONDARY VOCATIONAL TRAINING SYSTEM AT THE END OF XX CENTURY

Secondary vocational training system at the end of XX century is characterized in the article. The author marks out the basic works and the publications determining the development of secondary vocational training system in this period. Except for that, main directions of the further development of secondary occupational training system are defined in this article.

Key words: secondary vocational training system,

publication, direction of research, period of development.

V.A. Zaslavskaya, T.A. Ivanova
THE AIM AND THE CONTENT OF MATHEMATICAL EDUCATION IN THE V.V. REP'OV'S WORKS

The main components of the methodological system of teaching mathematics: aims of teaching and their content according to Rep'ov are analyzed in the article. The authors show the currency of his ideas and the ways of its realization.

Key words: aims of teaching, content of mathematical education, theory and math teaching methodology.

G.A. Kruchinina, I.A. Bolshakova
THE USE OF INFORMATIONAL AND COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES IN MUSICAL EDUCATION (HISTORICAL OUTLOOK, PROBLEMS)

The problems and experience of using informational and communicative technologies in musical education are being considered. The research work on the topic «Music and Computer» is being characterized. Different classification of music software is being represented.

Key words: informational and communicative technologies, digital musical instruments.

T.V. Krivoulina, V.V. Sokhranov
THE DIAGNOSTICS OF THE FORMATION OF THE FUTURE SPECIALISTS' PROFESSIONAL ABILITIES IN THE SOCIAL SERVICE

The mechanism of the exposure of the initial level of the future specialists' readiness in the social service to the manifestation of the professional abilities during the interaction with the pupils is examined in the article.

Key words: the professional abilities, the social service, the diagnostics.

F.S. Kudzieva
SOCIO-PROFESSIONAL INTEGRATION OF YOUNG PEOPLE IN MODERN RUSSIAN SOCIETY

The main purpose of social integration of young people is labour socialization, obtaining an adequate professional status.

Key words: potential of self-determination, professional status, labour socialization, way of job placement, unemployment, labour pretension.

S.M. Kunitsyna**THE MODEL OF FORMING STUDENTS' RESPONSIBILITY IN THE INTEGRAL EDUCATIONAL PROCESS OF A HIGHER PEDAGOGIC INSTITUTION**

The article examines the problems of forming students' responsibility at higher pedagogic institutions. The author presents his own understanding of the notion 'responsibility' and offers a scientifically-grounded model of forming responsibility in the course of educational activities of a higher pedagogic institution. The author formulates principles and pedagogic conditions of forming responsibility of future teachers.

Key words: responsibility, types of responsibility, professional responsibility, functions of responsibility, components of responsibility, principles of forming responsibility, pedagogic conditions of forming responsibility.

N.L. Kurov**FORMING ABILITIES AND SKILLS OF ARTISTIC INTERPRETATION OF A MUSICAL COMPOSITION OF A WIND-MUSICIAN**

The article examines the research in the field of artistic interpretation of musical compositions by performers. The author shows how the development of artistic interpretation of music by a wind-musician can be accomplished as a result of using in the educational process achievements of philosophy, pedagogics, psychology, related kinds of art, culturology. In the process of artistic interpretation of a musical composition you can observe the development of musical skills, creative thinking, imagination and artistic taste of the learner.

Key words: artistic interpretation, creative thinking, aesthetic attitude, emotional responsiveness, style of implementation.

N.A. Lupanova**METHODS OF REVEALING INTERCONNECTION BETWEEN INFORMATIONAL DEVELOPMENT OF AN INDIVIDUAL WITH THEIR READINESS FOR PROFESSIONAL SELF-EXPRESSION**

The article examines the process of revealing and accompanying person's readiness for informational self-satiation in the process of their cooperation with the sources of providing a person with informational sphere of self-expression in the proper period of development.

Key words: informational development, readiness, professional self-expression.

S.A. Rumyantsev, T.I. Ibragimov**THE DEVELOPMENT OF THE FUTURE SPECIALISTS' READINESS FOR THE MANIFESTATION OF THE CREATIVE BASES OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY**

In the article we examine the prerequisites of the development of the future specialists' readiness for the creative professional activity.

Key words: readiness, creative bases, professional activity.

V.V. Sokhranov, O.M. Smirnova-Deputatova**THE MODEL OF FORMING THE FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL ABILITIES IN THE CONDITIONS OF THE CORE-EDUCATION ENVIRONMENT OF THE HIGHER PEDAGOGICAL INSTITUTION**

The article presents the analysis of the structure and content of the model of forming the future teachers' professional abilities in the innovative socio-cultural and educational conditions of the functioning of the higher pedagogical institution.

Key words: model, professional abilities, educational environment, the higher pedagogical institution.

V.V. Sokhranov**THE FORMING OF THE EXPERIENCE OF FUTURE ENGINEERS' PROFESSIONAL SELF-REGULATION FOR THE PREVENTION OF ACCIDENTS IN NON-CORE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

The article is devoted to the conceptual bases and conclusions made as a result of the scientific pedagogic investigation of the problem of future engineers' effective pedagogic support for the prevention of accidents in non-core higher educational institutions.

Key words: experience; professional self-regulation; pedagogic support; the formation.

O.V. Starikova**DIFFERENTIAL APPROACH IN THE PROFESSIONAL EDUCATION OF TRANSLATORS AND INTERPRETERS**

This article deals with the problem of a differential approach in training translators and interpreters. We consider some new opportunities in this differential approach and put forward a theoretical model which can be used in professional training.

Key words: differentiation, individual (integrated) approach, professional education, translation and the skill of translation, translator/interpreter, specialist.

M.V. Sturikova

THE ACTIVE FORMS OF TRAINING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE STUDENTS OF PROFESSIONAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Characteristic feature of the present stage of education is the development of the communicative competence of the students of professional higher educational institutions, which ensures adaptation of the future specialist to modern life conditions. The development of the communicative competence is possible only through the active forms of training, such as dispute, debates, training of professionally-oriented rhetoric, discussions and communication.

Key words: the communicative competence, active forms of training, methods of work, evaluation criteria, innovation.

S.U. Temina

ANALYSIS OF THE CONTENT AND TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR MAKING DECISIONS IN PROFESSIONAL ACTIVITY

This article addresses to the problem of preparing future teachers for making decisions in their professional activity. There is analysis of state educational standards, the content of programs of psycho-pedagogical courses, academic studies, experience of teaching universities in the aspect of solving this problem.

Key words: educational activity, professional problems, decision-making, teaching situation, teacher training.

N.A. Chalykh

MODEL OF FORMING STUDENTS' READINESS FOR PROFESSIONALLY SIGNIFICANT PERCEPTION OF THE PERSONALITY OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER

The article describes the model of forming students' readiness for the professionally significant

perception of the teacher's personality.

Key words: The model is the scheme of the object of investigation, which reproduces its structure, its characteristics and the ties between its elements. Professionally significant perception is the perception of professionally significant characteristics of a specialist and his special professional skills in total.

N.A. Chalykh, V.V. Sokhranov

THE CONDITIONS OF THE PROFESSIONALLY SIGNIFICANT PERCEPTION OF THE PERSONALITY OF A TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES BY THE STUDENTS

The aim of the investigation is to reveal, to ground theoretically and to test the pedagogic conditions of the professionally significant perception of the personality of a teacher of foreign languages by the students.

Key words: perception, teachers's personality, professionally significant perception.

G.N. Chubrina

EVALUATION OF STUDENTS' COMPETENCE COMPLETENESS IN THE PROCESS OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION

The author considers the possibilities and the necessity of the development of educational environment of higher educational institutions on the basis of the competent approach. The author stresses the necessity of realization of the practical approach to the organization of the teaching process, working out the procedures of controlling the quality of education in the system of higher professional education. In the author's opinion it is on this that the programs on different directions should be oriented.

Key words: competent approach, competence, rating, module – rating system.

Для заметок

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 17.12.2009
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. 52,8 л.
Тираж 1000 экз.
Изд. № 507.

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**

Отпечатано: **КГУ им. Н.А. Некрасова**

Цена свободная