ISSN 1998-0817

# ВЕСТНИК

## КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА им. Н.А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

**Выходит с 1995 г.**

**2010 Том 16**

**ОСНОВНОЙ ВЫПУСК**

**№ 3**

**июль – сентябрь**

**Учредитель**
Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова

## СОДЕРЖАНИЕ

5 **ПОЗДРАВЛЯЕМ**
Всё время в действии, в творческом труде

**ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ. ЭКОЛОГИЯ**

7 **Кузьмичев Ю.Б., Воробьев Б.Т.**
Скаляризация векторных краевых задач линейной гидродинамики

10 **Поздеев А.В.**
Применение препарата из молок лососёвых рыб в качестве радиозащитного средства

13 **Соколова Т.Л.**
Диагностические возможности почвенной мезофауны

16 **Акаев О.П., Цветкова А.Д.**
Экологический аспект утилизации кремнийсодержащих отходов производства фторида алюминия

**ФИЛОСОФИЯ. ЭТИКА**

20 **Губанов С.А.**
Особенности диалектики концепта «антроподицея» в онтологии о. П.А. Флоренского

26 **Кузнецова Е.В.**
Понимание коммуникации в гуманитарном знании

30 **Михайличенко Д.Г.**
Стремление к свободе современного человека в условиях информационной репрессивности

32 **Немчинова Е.Ю.**
О смысловом поле процесса взаимодействия элит

34 **Поросенков С.В.**
Философские интерпретации специфики религиозного знания

38 **Редькин Н.Е.**
Проблемы использования теста интуитивности при верификации нормативных этических теорий

43 **Белкина Т.Л., Серова И.А., Ягодина А.Ю.**
Метаморфозы ценностного отношения к здоровью

47 **Стеценко Д.Н.**
Современные концепции коммуникационного действия в философской интерпретации

51 **Шанская А.В.**
Библейская экзегеза как один из путей к воцерковлению. Опыт Русской Православной церкви и Поместной церкви Уитнесса Ли

**ИСТОРИЯ**

57 **Барунов В.Ю.**
Советско-партийные школы в начальный период НЭПа: основы образования или идеологическая обработка? (на материалах Иваново-Вознесенской, Костромской и Ярославской губерний)

63 **Никонов И.И., Барунов В.Ю.**
Деятельность советско-партийных школ по подготовке командно-административных кадров в начале НЭПа (на материалах Иваново-Вознесенской, Костромской и Ярославской губерний)

**КУЛЬТУРОЛОГИЯ. ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ**

66 **Аветян Н.Ю.**
Портрет А.И. Герцена работы С.Л. Левицкого (Рембрандт и Томсон в творчестве русского фотографа)

70 **Баркова М.Ю.**
Путь самопознания автора в творческо-профессиональном процессе (на примере авторского сборника А.Ф. Кони «За последние годы»)

73 **Борисова Е.Ю., Погорелова Н.Ю.**
П.И. Чайковский как основоположник Новой московской школы церковной музыки

77 **Вишнякова Е.А.**
Формирование корпоративной культуры в эпоху Средневековья

81 **Дормидонтова В.В., Белкина Т.Л.**
Садово-парковое пространство как художественная интерпретация научной картины мира

88 **Иванова С.В.**
К проблеме типологии женского композиторского творчества XVIII века

93 **Королев М.Ю.**
Авторское сознание и художественное творчество

98 **Пилюк Е.В.**
Культурная рецепция стиля Либерти в Италии: от забвения к ностальгии

103 **Рязанова-Даури В.С.**
Стереотипы красоты обских угров

108 **Савкина А.А.**
Декоративные тенденции в пейзажной живописи Самары 1950–1970-х годов

112 **Хватова С.И.**
О церковной манере пения

**ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ**

116 **Андреева В.Г.**
«Дым» И.С. Тургенева и «Анна Каренина» Л.Н. Толстого

120 **Баталова Т.П.**
«Капитанская дочка» А.С. Пушкина: семантика заглавия

125 **Гавриков В.А.**
Феномен пения и песенная поэзия: функциональный аспект

129 **Ерофеева М.А.**
Особенности использования метафоры в романе А. Проханова «Последний солдат империи»

131 **Кашина Н.К.**
Метафора жанра в текстах В. Розанова

137 **Котлов А.К.**
Современная русская реалистическая проза: трансформации, модификации или мутации?

140 **Попова Г.В.**
Определение признаков фантастического произведения как методическая проблема

143 **Смирнов М.Н.**
Мотив двоемирия в поэтическом сборнике В.Ф. Ходасевича «Тяжёлая лира»

**ЛИНГВИСТИКА**

147 **Блинова Е.В.**
Фразеологическая система повести А.Н. Курчаткина «Ноздрюха»

150 **Булавина Н.В.**
Особенности образования отсубстантивных абстрактных имён существительных в средствах массовой информации

153 **Гагарин С.Н.**
Утилитарный текстоцентризм в когнитивной лексикографии

156 **Ганзина О.Ю.**
Концептуальная метафора как средство создания образа политического деятеля на страницах современной немецкой печати

160 **Гурская Ю.А.**
Фамилии отэтнонимического происхождения на территории Великого княжества Литовского

165 **Клищенкова М.В.**
Выражение адресованности прямой речи в древневерхненемецком «Татиане» (на материале диалогов и монологических высказываний)

168 **Мусаева Ш.Д.**
Концепт «совесть» в индивидуально-художественной концептосфере С. Цвейга

171 **Новикова И.В.**
Внутренняя форма слова как объект исследования
175 **Нугаева Л.Р.**
Стратегия самопрезентации в политическом дискурсе: гендерный аспект
179 **Полежаева А.Н.**
Лингвоэкологическая проблема современного песенного текста как фактор формирования речевой культуры подростковой молодежи (на материале популярной песни современной эстрады)
182 **Пуковская Н.Ф.**
Эвфемизмы немецкого языка – история и сферы применения
187 **Стадульская Н.А.**
Прагматический анализ индустриальных брендов
191 **Суханова И.А.**
Стихотворение Вячеслава Иванова «Темница»: компонентный анализ интермедиальной связи
194 **Тельминов Г.Н.**
Минимизация импозитивности американской и российской рекламы в интернете
197 **Титова О.А.**
Смыслообразующая функция внутренней формы английских композитных номинаций сплетников и пустословов
202 **Третьякова И.Ю.**
Фразеологическая образность и особенности её окказионального преобразования

**ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ**

207 **Антонов А.А.**
Личностные аспекты развития быстроты у дошкольников
209 **Базанова Е.В.**
Проектирование организационных структур управления воспитательным процессом на селе в северном регионе
214 **Болотова А.К.**
Самораскрытие в педагогическом процессе: время и своевременность
219 **Волкова О.В.**
Анализ проблемы реализации патриотического воспитания в начальной школе
221 **Герлах И.В.**
Сюжетно-ролевая театрализованная игра как средство формирования социально значимых качеств личности
227 **Исаев И.Ф., Фисунова Н.В.**
Учреждения свободного времени Германии в системе работы по профессиональному самоопределению учащихся
230 **Корозникова А.А.**
Развитие школьного ученического самоуправления
233 **Крылова А.В.**
Преодоление депривации как механизм адаптации студентов в условиях смены культурно-образовательной среды
238 **Ларионова С.О.**
Исследование проблем нравственного развития и воспитания детей с нарушениями и отклонениями интеллекта
243 **Сачкова М.Е., Новожилова Н.И.**
Среднестатусный подросток в школьном классе и детско-юношеской организации
247 **Соколова Е.Д.**
Педагогическое содействие самореализации студентов в учебном процессе
250 **Фадеева С.В.**
Компьютерная зависимость как фактор риска развития агрессивного поведения у подростков
258 **Кукушкина Л.А.**
Определение педагогических условий социального самоопределения учащихся в профильных юридических классах

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

262 **Власов А.М.**
Применение проектных технологий в профессиональной подготовке переводчиков на основе проблемно-деятельностного подхода
264 **Воробьев А.А.**
Коммуникативный метод обучения профессиональному общению в подготовке переводчиков для сферы юриспруденции: технологии и условия реализации
268 **Гайдай С.Н.**
Проблема активизации музыкально-слуховых представлений студентов в процессе развития их творческой самостоятельности
272 **Гольберг М.Ф.**
Женское математическое образование в гимназиях России (культурологические аспекты, актуальные для современности)
276 **Горбунова И.Е.**
Ансамблевое музицирование как компонент содержания профессиональной деятельности будущего педагога-музыканта
282 **Игнатова И.Б., Озерова Е.Н.**
Мониторинг профессионально-коммуникативной компетентности иностранных студентов-медиков

286 **Криворотова Ж.А.**
К вопросу о формате использования языковых средств в социогуманитарном образовании
289 **Кузьменко Л.Г.**
Акмеологическое сопровождение профессиональной деятельности персонала системы пенсионного фонда россии (на примере Кабардино-Балкарской республики)
293 **Маренцева Е.С.**
Модель педагогической поддержки процесса самореализации студентов в условиях образовательной среды университета (на примере художественно-графического факультета)
298 **Клейменова И.Е.**
К вопросу о формировании готовности будущих педагогов-психологов к переводческой деятельности
302 **Лупанова Н.А.**
Самоопределение личности как научная категория
306 **Перепелкина О.А.**
Формирование профессиональной компетентности педагогов в условиях реализации национальной инициативы «Наша новая школа»
310 **Ручкова Н.А., Ледовских И.А.**
Определение понятия «творческое мышление» в научной литературе по психологии
316 **Свешников С.Ю.**
Формирование социальных компетентностей: к вопросу о подготовке бакалавров образования
322 **Сохранов В.В.**
Психолого-педагогические аспекты влияния информатизации педагогической деятельности на формирование социальной компетентности личности
326 **Цветкова А.Т.**
Преемственность и акме-подход в исследовании мотивации и самоорганизации учебной деятельности: школа – университет – школа (методический аспект)

**ПОЛИТОЛОГИЯ. СОЦИОЛОГИЯ**
330 **Лопатин И.Д.**
К вопросу о качественных характеристиках социально-политического явления экстремизма
333 **Демин М.В.**
Экспериментальный характер ролевой социализации
335 **Максименко А.А.**
«Собачье сердце» как инструмент ценностного отбора
337 **Осипова В.Н.**
Особенности взаимодействия мигрантов и жителей принимающей территории (на примере города Костромы)
341 **Юнусбаева В.Ф.**
Вопросы качества кадровых ресурсов в агропромышленном комплексе

**ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ**
344 **Ковальский П.Г., Юдин Е.В.**
Теоретический анализ рынка продукции и услуг отраслевой промышленной инфраструктуры
351 **Рахманов Р.Т.**
Инвестиционное обеспечение инновационной деятельности в регионе
353 **Свиридов Н.Н.**
Институт отходничества: генезис и проблемы развития
360 **Тюрин С.Б.**
Мегаэкономическая среда и модернизация национального хозяйства
366 **Шилянский Ю.А.**
Интеграционные преобразования и динамика экономических отношений

370 **SUMMARY**

383 **ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ**

# ПОЗДРАВЛЯЕМ

## ВСЁ ВРЕМЯ В ДЕЙСТВИИ, В ТВОРЧЕСКОМ ТРУДЕ

19 ноября 2010 года коллектив Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова поздравляет с 60-летним юбилеем Анатолия Григорьевича Кирпичника, профессора, проректора по научной работе, почетного работника высшего профессионального образования, почетного работника сферы молодежной политики, действительного члена Академии социальных наук и Международной академии психологических наук.

Вся сознательная жизнь этого талантливого, доброго, жизнерадостного человека связана с нашим университетом.

Анатолий родился и вырос в украинском городке Гайсине, неподалеку от Винницы. Его родители, Лидия Николаевна и Григорий Андреевич воспитали своих детей в доброте и внимании к людям. Уже в школьные годы ярко проявились лучшие качества молодого человека, его талант вести за собой сверстников. Вместе с друзьями по городскому пионерскому штабу Анатолий занимался поисковой работой, собирал материалы для школьного музея. Во многом, это и определило его будущую профессию.

В 1967 году Анатолий поступил учиться на историко-педагогический факультет Костромского пединститута им. Н.А. Некрасова. Смышленый студент запомнился преподавателям своим добросовестным и творческим отношением к любому делу, умением ладить со сверстниками и старшими товарищами. Организация студенческой жизни способствовала раскрытию организаторского и исследовательского талантов Анатолия. Опыт им приобретался не только книжный, но и во время многочисленных практик в пионерских лагерях, в том числе знаменитом «Артеке». Неслучайно его избирают главным редактором факультетской стенгазеты «Вожак», популярности и действенности которой могли бы позавидовать многие нынешние медиа-профессионалы.

После службы в армии А.Г. Кирпичник в 1973 году был приглашен на работу в КГПИ на кафедру теории и методики воспитательной работы. На становление личности молодого ученого и преподавателя оказало большое влияние сотрудничество с Л.И. Уманским и А.Н. Лутошкиным. В 1981 году А.Г. Кирпичник защитил кандидатскую диссертацию по специальности «Социальная психология», а в 1984 году стал доцентом. С 1985 года он руководит кафедрой теории и методики пионерской и комсомольской работы.

В 1989 году Кирпичника приглашают на работу в административные органы Костромской области. Пятнадцать лет он отдал социальной сфере области, заслужив признание и уважение среди учительства, медицинских и социальных работников. При его непосредственном участии была создана «Книга памяти», посвященная костромичам – участникам Великой Отечественной войны.

Все эти годы А.Г. Кирпичник не прерывает связи с Alma Mater: читает лекционные курсы, ведет семинарские и практические занятия, осуществляет руководство аспирантами. В 1999 г. ему было присвоено ученое звание профессора. Поэтому совершенно закономерно произошло возвращение «на круги своя»: в 2006 году профессор Кирпичник принял пост проректора по научной работе. В работе его отличает принципиальность, внимание к проблемам людей, глубина научного взгляда. Прошедшие годы потребовали серьезного пересмотра принципов научно-организационной работы, поэтому в успехах коллектива университета в последние годы и есть существенный вклад Анатолия Григорьевича.

А.Г. Кирпичник – известный ученый, автор более 320 публикаций и редактор более 200 работ. Под его руководством успешно защитили кандидатские диссертации 15 аспирантов и соискателей. Его книги, брошюры, статьи, методические пособия изучают ученые, учителя, студенты. Особая сфера интересов А.Г. Кирпичника – редактирование «Вестника КГУ им. Н.А. Некрасова»: серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика», созданная по его инициативе получила научное и общественное признание в стране и за рубежом.

А.Г. Кирпичник – обогатил теорию и практику педагогики и психологии описанием форм динамики коллективообразования. Он подтвердил,

что динамика образования коллектива имеет пульсирующий характер, описал наличие плато, восходящих линий, подъемов и спадов, раскрыл их причины, внутренние противоречия образования коллективов. А.Г. Кирпичник обосновал социально-психологические основы диалога как основы педагогики сотрудничества детей и взрослых в педагогическом процессе, охарактеризовал особенности временного коллектива и возможности оптимальной педагогической организации его развития.

Свои идеи он реализует вместе с единомышленниками по межрегиональной общественной организации «Ассоциация исследователей детского движения». А.Г. Кирпичник отстаивает взгляд на детское движение как социальное явление (и не только педагогическое), описывает его качественные характеристики, предлагает принципы устройства и функционирования детских общественных организаций в новой социальной реальности. В последние годы А.Г. Кирпичник активно участвует в работе Совета ректоров вузов, Общественной палаты и Педагогического собрания Костромской области.

Профессор А.Г. Кирпичник всё время в действии, в научном поиске, в творческом труде.

# ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ. ЭКОЛОГИЯ

УДК 517.9

**Кузьмичев Юрий Борисович**
*кандидат технических наук,*
**Воробьев Борис Тихонович**
*кандидат технических наук*
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*ksu@ksu.edu.ru*

## СКАЛЯРИЗАЦИЯ ВЕКТОРНЫХ КРАЕВЫХ ЗАДАЧ ЛИНЕЙНОЙ ГИДРОДИНАМИКИ

*В настоящей работе проведено обобщение метода операторной скаляризации на другие виды операторов (помимо использованных в [1–10]) и проиллюстрировано его применение на примерах решения нескольких типичных задач линейной гидродинамики вязкой несжимаемой жидкости со свободной поверхностью.*

***Ключевые слова:*** *гидродинамика, скаляризация, векторная задача.*

Решение векторных краевых задач математической физики вообще и, в частности, задач гидродинамики вязкой жидкости реализуется в громоздкой и трудоемкой вычислительной процедуре. Эта характерная особенность векторных краевых задач особенно наглядно проявляется, когда граничные условия требуют применения криволинейных координат, хотя бы и ортогональных, орты которых не являются постоянными векторами. В такой ситуации вместо независимых уравнений для трех проекций искомого векторного поля на три постоянных орта (как в прямолинейных декартовых координатах) получается связанная система уравнений, отыскание решения которой, как правило, сопряжено со значительными математическими трудностями. В этой связи история науки свидетельствует о неоднократных попытках сведения краевых задач для векторных дифференциальных уравнений в частных производных второго порядка к системе краевых задач для скалярных уравнений математической физики. Наиболее известная и плодовитая из них основана на теореме Гельмгольца [1], согласно которой любое векторное поле можно представить в виде суммы градиента скалярного потенциала и ротора векторного потенциала. Если по каким-либо причинам векторное поле является потенциальным, т.е. его векторный потенциал равен нулю (а это реализуется в достаточно широком классе физических задач), то краевая задача для векторного поля сводится к скалярной для его скалярного потенциала. Имея в виду цель выражения искомого векторного поля через три скалярных, можно утверждать, что в общем случае одним из скалярных полей, определяющих векторное поле, может быть скалярный потенциал. Тогда два других скалярных поля должны единственным образом определить векторный потенциал. Несложно видеть, что для полного определения векторного потенциала достаточно иметь лишь два скалярных поля, а не три, так как дополнительное условие равенства нулю дивергенции векторного потенциала сокращает число независимых скалярных полей до двух [1].

Если в решаемой краевой задаче имеется симметрия по одной из координат, например: а) отсутствует проекция векторного поля на ось, соответствующую этой координате; б) само векторное поле, а также коэффициенты Ламе выбранной координатной системы не зависят от этой координаты, тогда возможно определение соленоидального векторного поля на основе всего лишь одной скалярной функции – функции тока. Функция тока широко применяется в гидродинамике [2; 3] для описания плоскопараллельных и осесимметричных течений так же, как и в произвольных векторных задачах математической физики, обладающих симметрией.

В более общей ситуации соленоидальное векторное поле может быть представлено в виде суммы тороидального и полоидального [1; 4–8] векторных полей, ортогональность которых не раз доказывалась и которые легко выражаются через скалярные поля. Метод разложения векторного поля на потенциальное, тороидальное и полоидальное при использовании его в сферических координатах непосредственно связан с векторны-

© Кузьмичев Ю.Б., Воробьев Б.Т., 2010

ми сферическими функциями [4]. Обобщение метода собственных сферических функций на другие координатные системы произведен в теории упругости [9]. В этом методе векторное поле разлагается по собственным векторным функциям (так же как скалярное поле разлагается по собственным функциям в классическом методе Фурье). Если система собственных векторных функций известна, то дальнейшее решение не содержит каких-либо принципиальных сложностей. Однако процедура нахождения необходимого набора собственных векторных функций остается неопределенной, что существенно затрудняет использование данного метода.

Существенным шагом в развитии метода скаляризации векторных дифференциальных уравнений математической физики явился перенос центра тяжести рассмотрения от векторных полей к векторным операторам, проектирующим векторное поле на скалярное. Основы этого метода были предложены Хансеном [10] при решении векторных уравнений Гельмгольца и использовались для поиска собственных векторных функций. Этот метод получил распространение в электродинамике [11]. Однако непосредственное обобщение метода Хансена на другие дифференциальные уравнения реализовать не удалось, так как скалярные поля, определяющие различные типы векторных полей в этом методе, различались лишь на мультипликативную константу.

Связь между методами операторной скаляризации Хансена, разложением по собственным векторным функциям и разложением векторного поля на потенциальное, тороидальное и полоидальное обсуждается в [1]. Там же найдены виды систем координат, для которых возможны такие разложения. В [1] показано, что обсуждаемые разложения могут быть проведены, если в криволинейной системе координат один из коэффициентов Ламе равен единице, а отношение двух других не зависит от координаты, соответствующей первому коэффициенту Ламе. Существует лишь шесть координатных систем, удовлетворяющих этому условию, а именно прямолинейная декартова, три цилиндрических, сферическая и коническая. В остальных системах координат решать векторные дифференциальные уравнения этими методами невозможно [1]. Как будет видно из изложенного ниже, применение метода скаляризации приводит к существенному уменьшению объема вычислительной работы.

1. Пусть векторное поле $\boldsymbol{U}(\boldsymbol{r})$ с помощью векторных (в общем случае и дифференциальных) операторов-проекторов $\widehat{\boldsymbol{N}}_1$, $\widehat{\boldsymbol{N}}_2$, $\widehat{\boldsymbol{N}}_3$ и трех скалярных полей $\Psi_1(\boldsymbol{r})$, $\Psi_2(\boldsymbol{r})$, $\Psi_3(\boldsymbol{r})$ может быть представлено в виде суперпозиции:

$$\boldsymbol{U}(\boldsymbol{r},t)=\widehat{\boldsymbol{N}}_1\Psi_1(\boldsymbol{r},t)+\widehat{\boldsymbol{N}}_2\Psi_2(\boldsymbol{r},t)+\widehat{\boldsymbol{N}}_3\Psi_3(\boldsymbol{r},t). \quad (1)$$

Здесь $\widehat{\boldsymbol{N}}_j$ – такие операторы-проекторы, что векторные поля $\widehat{\boldsymbol{N}}_1\Psi_1(\boldsymbol{r})$, $\widehat{\boldsymbol{N}}_2\Psi_2(\boldsymbol{r})$, $\widehat{\boldsymbol{N}}_3\Psi_3(\boldsymbol{r})$ взаимно ортогональны, т.е.

$$\int_V\left(\widehat{\boldsymbol{N}}_i\Psi_i(\boldsymbol{r})\right)\bullet\left(\widehat{\boldsymbol{N}}_j\Psi_j(\boldsymbol{r})\right)dV=0;$$
$$\left(i;j=1,2,3;\ i\neq j\right). \quad (2)$$

Интегрирование ведется по всему объему пространства, занятого полем $\boldsymbol{U}(\boldsymbol{r})$, с условием равенства нулю поля на границе.

Введем операторы $\widehat{\boldsymbol{N}}_j^+$, эрмитово сопряженные операторам $\widehat{\boldsymbol{N}}_j$:

$$\int_V\left(F_i(\boldsymbol{r})\widehat{\boldsymbol{N}}_iG_i(\boldsymbol{r})\right)dV=\int_V\left(G_i(\boldsymbol{r})\widehat{\boldsymbol{N}}_i^+F_i(\boldsymbol{r})\right)dV; \quad (3)$$

где $F_i(\boldsymbol{r})$ и $G_i(\boldsymbol{r})$ – произвольные (векторные или скалярные) действительные функции, и перепишем (2) в виде операторного соотношения:

$$\widehat{\boldsymbol{N}}_i\bullet\widehat{\boldsymbol{N}}_j^+=0;\quad \left(i;j=1,2,3;\ i\neq j\right), \quad (4)$$

которое должно выполняться независимо от вида скалярных функций, на которые будет действовать оператор $\widehat{\boldsymbol{N}}_i\bullet\widehat{\boldsymbol{N}}_j^+$.

Разложение по ортам $\boldsymbol{e}_j$, $j=1,2,3$, криволинейной координатной системы, очевидно, может быть представлено в виде (1), если положить $\widehat{\boldsymbol{N}}_j\equiv\boldsymbol{e}_j$.

2. Предположим, что векторное дифференциальное уравнение, которое требуется решить, может быть представлено с помощью скалярного дифференциального оператора $\hat{L}$ в виде:

$$\hat{L}\boldsymbol{U}(\boldsymbol{r})=0; \quad (5)$$

Векторное поле $\boldsymbol{U}(\boldsymbol{r})$ представим в виде (1), выбрав операторы-проекторы $\widehat{\boldsymbol{N}}_j$ так, чтобы они коммутировали с $\hat{L}$:

$$\widehat{\boldsymbol{N}}_j\hat{L}=\hat{L}\widehat{\boldsymbol{N}}_j. \quad (6)$$

Тогда получим:

$$\widehat{\boldsymbol{N}}_1 \hat{L}\Psi_1(\boldsymbol{r},t) + \widehat{\boldsymbol{N}}_2 \hat{L}\Psi_2(\boldsymbol{r},t) + \widehat{\boldsymbol{N}}_3 \hat{L}\Psi_3(\boldsymbol{r},t) = 0. \quad (7)$$

Подействовав слева на уравнение (7) поочередно операторами $\widehat{\boldsymbol{N}}_j^+$, $j = 1,2,3$, получим три независимых скалярных уравнения:

$$\left(\widehat{\boldsymbol{N}}_1^+ \bullet \widehat{\boldsymbol{N}}_1\right)\hat{L}\,\Psi_1(\boldsymbol{r}) = 0;$$
$$\left(\widehat{\boldsymbol{N}}_2^+ \bullet \widehat{\boldsymbol{N}}_2\right)\hat{L}\,\Psi_2(\boldsymbol{r}) = 0; \quad (8)$$
$$\left(\widehat{\boldsymbol{N}}_3^+ \bullet \widehat{\boldsymbol{N}}_3\right)\hat{L}\,\Psi_3(\boldsymbol{r}) = 0.$$

Если операторы-проекторы являются дифференциальными, то порядок дифференциальных уравнений (8) выше, чем у исходного уравнения (5). Так как никаких дополнительных граничных условий не возникло, а порядок уравнения повысился, то решение нашей задачи в общем случае не было бы единственным. Однако этого неприятного момента не возникает, поскольку из коммутационных соотношений (6) вытекает, что операторы $\left(\widehat{\boldsymbol{N}}_j^+ \bullet \widehat{\boldsymbol{N}}_j\right)$ и $\hat{L}$ имеют общие системы собственных функций (хорошо известный результат квантовой механики). Поэтому из уравнения (8) следуют уравнения:

$$\hat{L}\,\Psi_1(\boldsymbol{r}) = 0;$$
$$\hat{L}\,\Psi_2(\boldsymbol{r}) = 0; \quad (9)$$
$$\hat{L}\,\Psi_3(\boldsymbol{r}) = 0;$$

имеющие тот же порядок, что и уравнение (5).

Таким же образом могут быть скаляризованы уравнения более общего по сравнению с (5) вида.

3. Рассмотрим теперь вопрос о выборе операторов-проекторов $\widehat{\boldsymbol{N}}_j$, удовлетворяющих свойству ортогональности (4). Для определенности будем исходить из следующего представления операторов проекторов:

$$\widehat{\boldsymbol{N}}_1 \equiv \widehat{\boldsymbol{A}}; \quad \widehat{\boldsymbol{N}}_2 \equiv \widehat{\boldsymbol{A}} \times \widehat{\boldsymbol{B}}; \quad \widehat{\boldsymbol{N}}_3 \equiv \widehat{\boldsymbol{A}} \times (\widehat{\boldsymbol{A}} \times \widehat{\boldsymbol{B}}); \quad (10)$$

где операторы $\widehat{\boldsymbol{A}}$ и $\widehat{\boldsymbol{B}}$ будем называть образующими проекторов.

Примем также то, что образующие операторы $\widehat{\boldsymbol{A}}$ и $\widehat{\boldsymbol{B}}$ – эрмитовые (самосопряженные) или антиэрмитовые операторы. Такое представление удобно потому, что оно обобщает методы скаляризации, предлагавшиеся ранее (см. введение). Так, разложение произвольного поля в сферической системе координат на потенциальное, тороидальное и полоидальное может быть записано в виде (1), причем операторы-проекторы $\widehat{\boldsymbol{N}}_j$, удовлетворяющие условиям ортогональности (4), имеют образующие операторы:

$$\widehat{\boldsymbol{A}} \equiv \nabla; \quad \widehat{\boldsymbol{B}} \equiv \boldsymbol{r}.$$

При описании соленоидального поля на основе функции тока в случае наличия симметрии по одной из координат, например, по углу $\varphi$ для осевой симметрии, образующие имеют следующий вид:

$$\widehat{\boldsymbol{A}} \equiv \nabla; \quad \widehat{\boldsymbol{B}} \equiv \boldsymbol{e}_\varphi / h_\varphi;$$

где $\boldsymbol{e}_\varphi$ – орт координаты $\varphi$; $h_\varphi$ – соответствующий коэффициент Ламе. Функцией тока при этом является скалярное поле $\Psi_2(\boldsymbol{r})$, а векторное поле $\Psi_3(\boldsymbol{r})$, как несложно показать, тождественно равно нулю.

Операторы $\widehat{\boldsymbol{N}}_j^+$, сопряженные операторам – проекторам (10), имеют вид:

$$\widehat{\boldsymbol{N}}_1^+ \equiv \widehat{\boldsymbol{A}}^+;$$
$$\widehat{\boldsymbol{N}}_2^+ \equiv -\widehat{\boldsymbol{B}}^+ \times \widehat{\boldsymbol{A}}^+; \quad (11)$$
$$\widehat{\boldsymbol{N}}_3^+ \equiv \left(\widehat{\boldsymbol{B}}^+ \times \widehat{\boldsymbol{A}}^+\right) \times \widehat{\boldsymbol{A}}^+.$$

Ортогональность операторов $\widehat{\boldsymbol{N}}_1$, $\widehat{\boldsymbol{N}}_2$ и операторов $\widehat{\boldsymbol{N}}_1$, $\widehat{\boldsymbol{N}}_3$

$$\widehat{\boldsymbol{N}}_1^+ \bullet \widehat{\boldsymbol{N}}_2 = 0; \qquad \widehat{\boldsymbol{N}}_2^+ \bullet \widehat{\boldsymbol{N}}_1 = 0;$$
$$\widehat{\boldsymbol{N}}_1^+ \bullet \widehat{\boldsymbol{N}}_3 = 0; \qquad \widehat{\boldsymbol{N}}_3^+ \bullet \widehat{\boldsymbol{N}}_1 = 0;$$

выполняется для данного представления при условии

$$\widehat{\boldsymbol{A}} \times \widehat{\boldsymbol{A}} = 0. \quad (12)$$

Если, кроме того:

$$\left(\widehat{\boldsymbol{A}} \bullet \widehat{\boldsymbol{A}}\right)\widehat{\boldsymbol{B}} = \widehat{\boldsymbol{B}}\left(\widehat{\boldsymbol{A}} \bullet \widehat{\boldsymbol{A}}\right) + \widehat{\boldsymbol{A}}\widehat{Q}; \quad \widehat{\boldsymbol{B}} \bullet \left(\widehat{\boldsymbol{A}} \times \widehat{\boldsymbol{B}}\right) = 0; \quad (13)$$

операторы-проекторы $\widehat{\hat{N}}_2$, $\widehat{\hat{N}}_3$ ортогональны друг другу. В (13) $\widehat{Q}$ – скалярный оператор, который подбирается таким образом, чтобы удовлетворить первому равенству (13)

$$\widehat{\boldsymbol{N}}_2^+ \bullet \widehat{\boldsymbol{N}}_3 = 0; \qquad \widehat{\boldsymbol{N}}_3^+ \bullet \widehat{\boldsymbol{N}}_2 = 0.$$

Таким образом, если образующие операторы удовлетворяют условиям (12)-(13), операторы-проекторы образуют полный ортогональный на-

бор векторных операторов в трехмерном пространстве.

4. Следует отметить, что существуют представления операторов-проекторов $\widehat{\boldsymbol{N}}_j$, не сводящиеся к (10). Так, операторы

$$\widehat{\boldsymbol{N}}_1 \equiv \boldsymbol{n}; \quad \widehat{\boldsymbol{N}}_2 \equiv \nabla \times \boldsymbol{n}; \quad \widehat{\boldsymbol{N}}_3 \equiv \boldsymbol{n} \times (\boldsymbol{n} \times \nabla);$$

удовлетворяют соотношению ортогональности для произвольного единичного векторного поля $\boldsymbol{l}$, которое может являться полем нормалей к некоторой поверхности, т. е.

$$\boldsymbol{n} \cdot \boldsymbol{l} = 0; \qquad \boldsymbol{l} \cdot rot\, \boldsymbol{n} = 0.$$

**Библиографический список**


1. *Морс Ф., Фешбах Г.* Методы теоретической физики. Т. 2. – М.: ИЛ, 1960. – 886 с.
2. *Лойцянский Л.Г.* Механика жидкости и газа. – М.: Наука, 1987. – 840 с.
3. *Хаппель Дж., Бренер Г.* Гидродинамика при малых числах Рейнольдса. – М.: Мир, 1976. – 632 с.
4. *Блатт Дж., Вайскопф В.* Теоретическая ядерная физика. – М.: ИЛ, 1954.
5. *Baskus G.E.* A class of self-sustaining dissipative spherical dynamos // Ann. Phys. – 1958. – №4. – С. 372–447.
6. *Chandrasekhar S.* Hydrodynamic and Hydromagnetic Stability. – Oxford: Clarendon Press, 1961. – 628 с.
7. *Джозеф Д.* Устойчивость движений жидкости. – М.: Мир, 1981. – 640 с.
8. *Быков В.М.* Течения Стокса в шаре // ПМТФ. – 1980. – №2. – С. 65–70.
9. *Улитко А.Ф.* Метод собственных векторных функций в пространственных задачах теории упругости. – Киев: Наукова думка, 1979. – 342 с.
10. *Hansen W.W.* A new type of expansion in radiation // Phys. rev. – 1935. – V. 47. – С. 139–143.
11. *Стреттон Дж.А.* Теория электромагнетизма. – М.; Л.: Гостехиздат, 1948. – 539 с.


УДК 619:616 – 001.28/29

**Поздеев Александр Викторович**
*кандидат ветеринарных наук*
*Военная академия войск радиационной, химической и биологической защиты и инженерных войск (г. Кострома)*

# ПРИМЕНЕНИЕ ПРЕПАРАТА ИЗ МОЛОК ЛОСОСЁВЫХ РЫБ В КАЧЕСТВЕ РАДИОЗАЩИТНОГО СРЕДСТВА

*В данной работе в качестве радиозащитного средства исследуется применение биологического препарата, полученного из молок рыб. Экспериментально выявлено повышение выживаемости лабораторных животных при облучении в летальных дозах.*

***Ключевые слова:*** *ионизирующее излучение.*

В 60-е годы прошлого века Н.В. Тимофеев-Ресовский вместе с К.Г. Циммером и Д.Э. Ли, изучая поглощение энергии излучений в микрообъёмах, создали теорию мишеней, при этом прохождение кванта энергии через мишень назвали «принципом попадания». После открытия структуры молекулы ДНК – носителя генетической информации в клетке – стало ясно, что такой мишенью и является молекула ДНК [1; 2].

Ответная реакция клетки на раздражитель строго регламентирована и сводится либо к «ремонту» повреждения в геноме (ДНК), либо к замене повреждённого элемента вновь образованным с помощью их (элементов) «размножения», то есть путём воссоздания молекулы или клетки вместо повреждённой, состарившейся или погибшей [3; 4]. Специальным механизмом, поддерживающим постоянство структуры тканей, считается апоптоз, то есть самоуничтожение постаревших или повреждённых клеток, которые не в состоянии выполнять присущие им функции.

Ответные реакции клетки на повреждения однотипны, и происходят они непрерывно с постоянной скоростью, обуславливая тем самым постоянство обмена веществ и сохранение всех внутренних и внешних параметров жизнедеятельности. Основой повреждения, приводящего к гибели клетки, является повреждение ДНК в виде образования одного, двух или нескольких нитевых разрывов. Радиационная гибель клетки ничем не отличается от общебиологического феномена клеточной гибели. При этом для каждого вида клетки существует свой порог дозы, ниже которого

 © Поздеев А.В., 2010

невозможна её гибель. Существует порог дозы облучения и организма в целом.

Выработанные живым организмом защитные механизмы против поражающего действия различных факторов окружающей среды имеют свои границы и эффективны только до определённого уровня их воздействия, называемого «порогом». Порог доз облучения – это те уровни доз, выше которых наблюдается поражение различных органов или тканей организма, причём с учётом радиочувствительности, то есть наблюдаются детерминированные или прямые эффекты. Вероятность проявления стохастических эффектов зависит, во-первых, от величины практического дозового порога и, во-вторых, от длительности скрытого периода, который при «малых дозах» может превышать продолжительность жизни конкретного вида. Результаты экспериментальных исследований свидетельствуют о том, что частота возникновения злокачественных новообразований возрастает только тогда, когда продолжительность жизни будет больше величины скрытого периода.

Важно отметить, что в любом организме существуют и постоянно действуют механизмы репарации повреждений, включая и репарации ДНК, образования новых клеток вместо погибших как от облучения, так и от апоптоза, а также механизмы компенсации других морфологических и функциональных повреждений. В связи с этим присутствие механизмов активного ответа тканей организма и прежде всего клетки на повреждение атома или молекулы излучением должно нарушать линейность процесса выхода эффекта облучения от дозы.

**Целью** работы является защита живого организма от поражения в условиях получения ле-

**Таблица**

**Выживаемость мышей при применении ДНК-препарата**

| № п/п | Группа | Доза облучения, Гр/Р | Кол-во животных | Выжило на 30 сутки | | Продолжительность жизни, сут. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | абс. | % | |
| 1. | Контроль | 7,83/900 | 5 | 0 | 0 | 14-16 |
| 2. | Молоки (натив) до облуч. | | 5 | 1 | 20 | 20-26; 46 |
| 3. | Контроль | 8,7/1000 | 10 | 0 | 0 | 14-17 |
| 4. | Гидролизат до и после | | 5 | 0 | 0 | 14-16 |
| 5. | ДНК в буфере 1:10 до и после | | 5 | 2 | 40 | 21; 164-190 |
| 6. | ДНК в физрастворе 1:10 до и после | | 5 | 4 | 80 | 21; 34; 210 |
| 7. | 0,001% гидролизат до облучения | | 5 | 0 | 0 | 15-17 |
| 8. | 0,001% гидролизат до и после облучения | | 5 | 0 | 0 | 14-16 |
| 9. | 0,01%гидролизат до облучения | 8,7/1000 | 5 | 0 | 0 | 15-16 |
| 10. | 0,01% гидролизат до и после облучения | | 5 | 0 | 0 | 14-16 |
| 11. | 0,1% гидролизат до облучения | | 5 | 0 | 0 | 14-17 |
| 12. | ДНК в физрастворе 1:5 после облучения | 13,05/1500 | 5 | 0 | 0 | 4-9 |
| 13. | ДНК в физрастворе 1:10 после облучения по 0,2 мл в/м | 17,4/2000 | 5 | 0 | 0 | 7-10 |
| 14. | ДНК в физрастворе 1:10 после облучения по 0,4 мл в/б | | 5 | 0 | 0 | 4-8 |
| 15. | ДНК в физрастворе 1:5 до и после облучения по 0,2 мл в/м | | 5 | 0 | 0 | 4-7 |
| 16. | Контроль | | 5 | 0 | 0 | 4-6 |

тальных и сверхлетальных доз.

**Основные задачи исследования** сводились к следующему:

1. Разработка способа получения препаратов из рыбопродуктов.

2. Оценка радиозащитного действия приготовленных препаратов.

**Материалы и методы.** В работе было использовано 85 белых нелинейных мышей массой 20–22 г, которых содержали в условиях вивария при свободном доступе к воде и корму для лабораторных животных. Из животных было сформировано несколько групп: контроля и испытуемые. Животные были подвергнуты однократному тотальному равномерному воздействию гамма-излучения Cs-137 на установке «Панорама» при мощности 4,3 Р/мин. в дозах 7,83–17,4 Гр (900–2000 Р).

ДНК-содержащий препарат был получен из молок лососевых рыб. За основу получения препарата взят метод «Определение концентрации нуклеиновых кислот и белка в тканях» по R.W. Wannemacher (1965). Исследовались нативный препарат молок, разведённый физраствором 1:10, гидролизаты разных концентраций (0,1%; 0,01%; 0,001%), полученный сухой ДНК-препарат, разведённый в физрастворе 1:5, 1:10; полученный сухой ДНК-препарат, разведённый в буферном растворе 1:10. Полученные препараты расфасовывали во флаконы ёмк. 20–30 мл. Для стерилизации препарата использовали стрептомицина сульфат. Препараты вводили внутримышечно в дозе 0,2 мл; внутрибрюшинно в дозе 0,4 мл: за 10–15 мин. до облучения; до облучения и через 10–15 мин. после облучения; через 10–15 мин. после облучения. Показателями эффективности препаратов служили выживаемость животных в течение 30 суток после облучения и продолжительность жизни особей.

**Результаты и обсуждение.** Результаты изучения противолучевых свойств ДНК-содержащего препарата представлены в таблице. Из таблицы видно, что при внутримышечном введении препаратов за 10–15 минут до и 10–15 минут после облучения наиболее эффективными свойствами он обладает в группах 5 и 6 при разведении препарата в буферном и физрастворе в соотношении 1:10. Это обеспечило выживание лабораторных животных до 40%, 80% соответственно при 100% гибели в контроле. Абсолютно смертельной дозой облучения для мышей является доза 7,83 Гр (900 Р).

**Результаты исследований.** Нативный препарат молок, введённый за 10–15 минут до облучения, оказывает радиозащитное действие при облучении в абсолютно смертельной дозе 7,83 Гр (900 Р) и преодолевает биологический период 30-дневной выживаемости при 100%-ной гибели мышей в контроле, обеспечивая продолжительность жизни до 46 суток при сроке жизни 14–16 суток в контроле. Гидролизаты различных концентраций, введённые внутримышечно до облучения, до и после облучения в дозе 8,7 Гр (1000 Р), не проявили радиозащитных свойств. Положительный радиозащитный эффект от применения ДНК-содержащего препарата, разведённого в буферном и физрастворах в соотношении 1:10, предположительно связан с быстрым восстановлением повреждённых радиацией участков ДНК в клетках тканей лабораторных животных. Применение ДНК-препарата, разведённого физраствором в соотношении 1:5 после облучения в дозе 13,05 Гр (1500 Р), в соотношении 1:10 до и после облучения, после облучения в дозе 17,4 Гр (1500 Р), не проявило радиозащитного свойства.

**Выводы.** Применение ДНК-препарата, разведённого в буферном растворе в соотношении 1:10, в физрастворе 1:10, до и после облучения в дозе 8,7 Гр (1000 Р), обеспечивает выживаемость животных до 40% и 80% при 100%-ной гибели в контроле. Применение препаратов из молок при дозе облучения в 13,05 Гр (1500 Р), 17,4 Гр (2000 Р) не оказывает влияния на выживаемость, увеличивается только продолжительность жизни мышей по сравнению с контролем. Лечебно-профилактические свойства монопримененния полученного биопрепарата ограничиваются дозой 8,7 Гр (1000 Р).

**Библиографический список**

1. *Ли Д.Е.* Действие радиации на живые клетки. – М.: Госатомиздат, 1963.

2. *Тимофеев-Ресовский Н.В., Иванов В.И., Корогодин В.И.* Применение принципа попадания в радиобиологии. – М.: Атомиздат, 1968.

3. *Хансон К.П., Комар В.Е.* Молекулярные механизмы радиационной гибели клеток. – М.: Энергоатомиздат, 1985.

4. *Ярмоненко С.П.* Низкие уровни излучения и здоровье // Мед. радиол. и радиац. безопасность. – 2000. – Т. 45. – №3. – С. 5–32.

УДК 595. 142

**Соколова Татьяна Леонидовна**
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*boreech@yandex.ru*

# ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПОЧВЕННОЙ МЕЗОФАУНЫ

*В статье рассматриваются возможности использования почвенной мезофауны в целях биоиндикации. В качестве биологического фактора учитываются такие показатели, как численность, встречаемость, биоразнообразие почвенных беспозвоночных. На основе сравнения экологических условий местообитаний произведена попытка определить ведущие факторы, от которых зависит степень общности педофауны различных биогеоценозов.*

***Ключевые слова:*** *биоразнообразие, почвенная мезофауна, биоиндикация, морфо-экологические группы.*

Для сохранения и обеспечения нормального функционирования природных экосистем важно определить значение природных факторов и ресурсов в жизни общества и действительные масштабы различных антропогенных воздействий. Это особенно актуально в современных условиях, когда нарушения природной среды достигли критически опасных уровней и носят глобальный характер. Многие почвенные беспозвоночные имеют важное индикационное значение как для антропогенного изменения почв, так и при определении типа почв, ее состава, свойств и режима. Однако следует учитывать, что один и тот же вид в разных местах своего ареала может менять местообитания и, следовательно, служить индикатором на разные условия.

В последнее время получили распространение сравнительные исследования сообществ с использованием разных показателей обилия отдельных представителей почвенных беспозвоночных. Большинство методов основано на определении индексов общности (сходства) педофауны сравниваемых биогеоценозов. При сравнении сообществ почвенных животных в качестве признаков чаще всего используются входящие в них виды (или таксоны более высокого ранга). При этом могут быть исследованы как качественные признаки, если учитывается только присутствие или отсутствие вида, так и количественные, если в оценку сходства вводится степень соответствия каждого вида в сравниваемых биоценозах.

Сравнение экологических условий местообитаний позволяет определить те ведущие факторы почвенной среды, от которых зависит степень общности почвенного населения [1].

Используемый нами подход при сравнении различных почвенных экосистем основан на предположении о том, что почва как объект определяется совокупностью факторов, в качестве которых наряду с физико-химическими свойствами, такими как состав элементов, сложение, плотность, выступают и биологические компоненты.

В качестве биологического фактора нами рассматривались следующие показатели обилия выбранной группы педобионтов: численность, встречаемость и число видов внутри таксона. Объектом исследование являлось семейство люмбрицид (Lumbricidae) города Костромы и Костромской области. Это обусловлено тем, что среди представителей почвенной мезофауны именно эта группа отличается количественным обилием и высокой степенью доминирования, а также взаимосвязью с основными почвенными параметрами и разнообразием морфо-экологических форм, приспособленных к обитанию в различных горизонтах почвы. По результатам проведенных исследований любрициды составили 80 процентов от общего числа, выявленных педомезобионтов.

М.С. Гиляров (1978) отмечал, что чем больше общих видов почвенных животных встречается в сравниваемых биогеоценозах, тем правильнее выводы о сходстве гидротермического, химического и биологического режимов сравниваемых почв, о близости типов земель, заселенных сходными комплексами почвенных животных.

Представители семейства Lumbricidae встречаются повсеместно как в пригородных, так и в городских биогеоценозах. В почвах района исследования нами обнаружено 11 видов люмбрицид. Из них такие виды, как Aporrectodea rosea, Lumbricus rubellus, Lumbricus castaneus, Octolasion lacteum, Dendrobaena octaedra и Aporrectodea caliginisa caliginisa, являются широко распространенными и экологически пластичными видами, которые обычны в лесных ценозах подзоны смешанных лесов европейской части РФ.

© Соколова Т.Л., 2010

Однако видовой состав люмбрицид в различных биотопах не одинаков, что обусловлено физико-химическими свойствами почв и экологическими особенностями видов. Максимальное видовое разнообразие зарегистрировано нами в смешанном лесу – парке в черте города Костромы и в агроценозе (по 7 видов). Такое разнообразие дождевых червей в агроценозе можно объяснить тем, что содержание гумуса в данном биотопе и влажность почв значительно выше по сравнению с почвами других биогеоценозов. При исследовании почв агроценоза выявлено, что содержание гумуса составляет 7,09%, а влажность 25,42%. При исследовании почв смешанного леса в пределах города Костромы также зарегистрированы достаточно высокие показатели влажности и содержание органического вещества в почве. Массовая доля органического вещества составила здесь 6,59%, а влажность – 25,78 процента. Однако данный объект подвержен большим антропогенным нагрузкам рекреационной зоны и автодороги.

В городских биогеоценозах, по сравнению со слабонарушенными, зарегистрированы более высокие показатели содержания в почве таких токсичных элементов, как свинец, мышьяк, кадмий и ртуть. Согласно результатам химического анализа, кислотность почв большинства городских биоценозов составляет от 5,6 до 6, что характерно для окультивированных дерново-подзолистых почв.

В биоценозах, удаленных от города, выявлено 10 видов люмбрицид. Поскольку основным показателем, лимитирующим распространение того или иного вида дождевых червей, является качество органического субстрата, его количество и доступность для олигохет, поэтому наименьшее видовое разнообразие было отмечено в почвах березняка Макарьевского района. В данном биотопе выявлено 5 видов люмбрицид – Bimastus tenius, Octolasion lacteum, Lumbricus rubellus, Eiseniella tetraedra и Aporrectodea rosea. Индекс биоразнообразия по Симпсону в данном биоценозе составил 1,47. В результате изучения основных физико-химических параметров почв березняка Макарьевского района было обнаружено, что здесь отмечается самое низкое из всех обследованных нами пробных площадей, содержание гумуса, которое составило 3,52±0,53%, а влажность – 13,03±1,3%.

Анализ результатов исследования основан на попарном сравнении биотопов по видовому составу и численности семейства Lumbricidae. Попарное сравнение биотопов по видовому составу мы оценивали с помощью коэффициента Жаккара, результаты которого представлены в таблице 1. Данный коэффициент учитывает только число видов вне зависимости от их количественной представленности в сравниваемых биоценозах.

На основе коэффициента Жаккара по методу Маунтфорда проведен кластерный анализ, по результатам которого построена дендрограмма сходства исследуемых почв по видовому составу дождевых червей (рис. 1). На полученной дендрограмме видно разделение общей совокупности пробных площадей на две группы. Первую группу составляют почвы биоценозов, большинство которых значительно удалены от города Костромы и отличаются относительно слабой нарушенностью подстилки. Анализ почв данных биотопов показал высокие показатели влажности и достаточно высокую долю органического вещества. Вторая группа представлена почвами пробных площадей, находящихся в черте города, где также отмечаются благоприятные условия для распространения люмбрицид, то есть имеются

**Таблица 1**

**Коэффициенты попарного сходства исследуемых биотопов по видовому составу дождевых червей**

| Биоценоз | Березняк, Кострома | Смешанный лес, Кострома | Агроценоз, Кострома | Агроценоз пригород | Смешанный лес, Макарьев | Березняк, Макарьев |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Березняк, Кострома | | 0,44 | 0,5 | 0,56 | 0,3 | 0,5 |
| Смешанный лес, Кострома | | | 0,6 | 0,5 | 0,75 | 0,44 |
| Агроценоз, Кострома | | | | 0,89 | 0,6 | 0,5 |
| Агроценоз, пригород | | | | | 0,56 | 0,4 |
| Смешанный лес, Макарьев | | | | | | 0,3 |

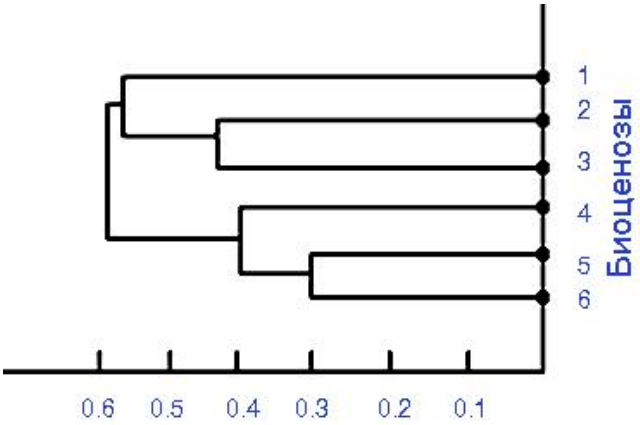



**Рис. 1.** Дендрограмма фаунистического сходства пробных площадей по видовому разнообразию дождевых червей.

Примечание: биоценозы 1 – смешанный лес Макарьевского района, 2 – березняк Макарьевского района, 3 – березняк вблизи завода «Силикатный кирпич» (г. Кострома), 4 – агроценоз в 10-ти км от города Костромы, 5 – агроценоз в черте города Костромы, 6 – смешанный лес «Берендеевка»

относительно высокие показатели влажности и содержание гумуса. Однако в этих почвах отмечается и значительное, по сравнению с предыдущей группой, содержание в почвах таких токсичных элементов, как свинец, содержание которого составило от 12,7 мг/кг до 17,3 мг/кг, кадмия – от 0,19 до 0,24 мг/кг и мышьяка – от 1,61 до 2 мг/кг.

Максимальные показатели сходства по видовому составу дождевых червей отмечены между почвами, где ведутся посадки кормовых культур. Почвы данных пробных площадей характеризуются наибольшей влажностью, которая составила от 14,66 до 25,42%, а содержание гумуса достигло порядка 7,09%.

При попарном сравнении биотопов по численности использованы формулы Жаккакра, модифицированные Ю.И. Черновым (1975). Результаты оценки численности люмбрицид исследуемых биогеоценозов представлены в таблице 2. Так, по общей численности почвенной мезофауны высокий индекс сходства отмечается между второй и пятой, шестой и седьмой пробными площадями, в почвах которых хорошо развита подстилка.

Показательным в отношении степени нарушенности экосистем является и коэффициент доминирования по Симпсону [2]. Высокие показатели этого коэффициента говорят о нарушеннос-

**Таблица 2**

**Коэффициенты попарного сходства исследуемых биотопов по численности дождевых червей**

| Биоценоз | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | | 0,86 | 0,4 | 0,78 | 0,9 | 0,6 | 0,67 | 0,3 | 0,77 | 0,19 |
| **2** | | | 0,35 | 0,67 | 0,96 | 0,73 | 0,77 | 0,35 | 0,89 | 0,2 |
| **3** | | | | 0,5 | 0,36 | 0,25 | 0,27 | 0,12 | 0,31 | 0,07 |
| **4** | | | | | 0,7 | 0,49 | 0,52 | 0,23 | 0,6 | 0,14 |
| **5** | | | | | | 0,698 | 0,74 | 0,33 | 0,86 | 0,2 |
| **6** | | | | | | | 0,94 | 0,48 | 0,81 | 0,29 |
| **7** | | | | | | | | 0,39 | 0,86 | 0,28 |
| **8** | | | | | | | | | 0,39 | 0,6 |
| **9** | | | | | | | | | | 0,24 |

Примечание: 1 – березняк вблизи завода «Силикатный кирпич» (г. Кострома); 2 – смешанный лес «Берендеевка» (г. Кострома); 3 – агроценоз в черте г. Костромы; 4 – агроценоз в 10-ти км от г. Костромы; 5 – березняк (Красносельский район); 6 – смешанный лес (Красносельский район); 7 – смешанный лес (Антроповский район); 8 – агроценоз (Антроповский район); 9 – смешанный лес (Макарьевский район); 10 – березняк (Макарьевского район).

ти биогеоценозов. Максимальные показатели доминирования среди исследуемых городских биоценозов характерны для агроценоза, где коэффициент составил порядка 0,624. Тогда как из пригородных биотопов наибольшее значение данного показателя характерно только для смешанного леса, находящегося в Макарьевском районе, где индекс доминирования составил 0,687, что обусловлено, вероятно, и физико-химическими параметрами почвы.

Таким образом, распределение комплексов дождевых червей из семейства Lumbricidae тесно связано с физико-химическими свойствами почв, среди которых ведущими является влажность, тип почв и массовая доля органического вещества. Этим обусловлено использование зоологических параметров почв при установлении сходства почвенных экосистем. Наблюдения за отдельными популяциями и комплексами видов почвенных беспозвоночных могут дать ценную информацию о состоянии биоты и ее изменениях в результате воздействия тех или иных факторов.

**Библиографический список**

1. *Гиляров М.С.* Зоологический метод диагностики почв. – М.: Наука, 1965. – 273 с.

2. *Мэгарран Э.* Экологическое разнообразие и его измерение. – М.: Мир, 1992. – 184 с.

УДК 546.62; 661.183

**Акаев Олег Павлович**
*доктор технических наук*
*akaev@list.ru,*
**Цветкова Анна Дмитриевна**
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*polaris-ru@yandex.ru*

# ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ УТИЛИЗАЦИИ КРЕМНИЙСОДЕРЖАЩИХ ОТХОДОВ ПРОИЗВОДСТВА ФТОРИДА АЛЮМИНИЯ

*В статье рассматривается возможность нанесения экологического ущерба окружающей среде в результате масштабного складирования на открытом воздухе кремнийсодержащих отходов производства фторида алюминия. Описаны возможные направления вторичного использования данных кремнийсодержащих отходов.*

***Ключевые слова:*** *экологический ущерб, почвы, кремнийсодержащие отходы, утилизация.*

Производство фторида алюминия осуществляется на химических предприятиях России и стран Ближнего зарубежья (Украины, Белоруссии и др.). По имеющимся данным [6, с. 14] объем $AlF_3$, произведенного на ОАО «Воскресенские минеральные удобрения», составил (в тыс. тонн): в 2004 году – 11; в 2005 году – 9,8; в 2006 году – 9,8; в 2007 году – 10; в 2008 году – 7,5. Производство фторида алюминия на ОАО «Аммофос» (г. Череповец) составило 22,5 тыс. тонн в 2007 году и 23 тыс. тонн в 2008 году [4, с. 4; 5, с. 4]. Технологическая схема производства фторида алюминия предполагает получение значительного количества побочного продукта оксида кремния (IV), так называемого кремнегеля. В процессе получения одной тонны фторида алюминия образуется около 0,36 т кремнегеля (в пересчете на 100% оксида кремния (IV)). Количество кремнегеля при производстве фторидов оценивают » 40 тыс. т/год [7, с. 158]. Большая часть получаемых кремнийсодержащих отходов сбрасывается в отвалы на открытом воздухе. Подобное нерациональное складирование отходов занимает полезные земельные территории и наносит вред окружающей среде.

Целью настоящей работы является изучение негативного влияния кремнийсодержащих отходов на окружающую среду и рассмотрение направлений их утилизации.

Кремнегель – это полидисперсный продукт, представленный достаточно рыхлыми вторичными агрегатами частиц размером 0,4–120 мкм с преобладающим размером 40–50 мкм. Удельная поверхность $S_{уд}$, измеренная методом оптической микроскопии, составляет ~ 10 м$^2$/г. После отделения на фильтре от маточного раствора $AlF_3$ диоксид кремния имеет влажность 40–50%. Основными сопутствующими компонентами являются $AlF_3$, $Al(OH)_3$, $H_2SiF_6$ в количествах, не превышающих 6,0%.

 © Акаев О.П., Цветкова А.Д., 2010

Контакт с природными осадками является причиной вымывания из находящегося в отвалах кремнегеля ионов алюминия и загрязнения ими почв, талых вод и вод близлежащих природных водоемов.

Согласно [8, с. 169] кислотность почвенных растворов обусловлена присутствием свободных органических кислот или других органических соединений, содержащих кислые функциональные группы, свободных минеральных кислот (главным образом угольной кислоты), а также других компонентов, проявляющих кислотные свойства. В числе последних наибольшее влияние оказывают ионы $Al^{3+}$ и $Fe^{3+}$. В связи с этим повышение содержания в почве ионов алюминия приводит к росту ее кислотности.

Уменьшение pH почвы снижает скорость разложения органических остатков, так как большинству бактерий, грибков и водорослей необходима нейтральная среда. Уменьшается интенсивность круговорота органических веществ в системе «почва – растение». С понижением pH ухудшается продуктивность азотфиксирующих бактерий, а при pH<5,0 азотобактер полностью погибает, что приводит к ограничению поступления связанного азота в организм растения и снижению скорости его роста [10, с. 53].

Изменение кислотно-основного равновесия в почве влияет на мембранный потенциал корней, так как при снижении pH почвенного раствора подавляется диссоциация активных групп липидов, протеинов и других компонентов клеточной мембраны, понижается отрицательный заряд поверхности корней. В результате преимущественное поглощение катионов из растворов затрудняется.

Одно из главных негативных последствий антропогенного закисления почвы – повышение мобильности алюминия, который обладает свойствами прямого и косвенного фитотоксиканта. При мобилизации в почвенный раствор он подавляет процессы клеточного деления в корне, уменьшает интенсивность дыхания, нарушает поглощение и транспорт в растениях питательных элементов, снижает доступность фосфора и молибдена из-за связывания их в труднорастворимые соединения. Наличие в почве подвижного алюминия ведет к снижению общей биомассы корней, отражается на процессах их ветвления, что приводит к существенному уменьшению площади поглотительной поверхности корневой системы.

В то же время увеличивается подвижность других элементов, обладающих фитотоксическими свойствами. Эти элементы активно мигрируют в кислых почвах в виде минеральных ионов. К ним относятся марганец, цинк, кадмий, кобальт, никель. Почти все они являются биохимическими антагонистами железа; повышенное поглощение их корневыми системами ведет к нарушению образования хлорофилла и снижению активности фотосинтеза, обусловленных железистой недостаточностью. Марганец и цинк – антагонисты меди, выполняющей важные функции в метаболизме растений.

Мобилизованные в почве элементы, если они не поглощаются биотой и не связываются в нижележащих горизонтах почвы или слоях подстилающих пород, могут попасть с внутрипочвенным стоком в систему почвенно-грунтовых и поверхностных вод. Пресноводные экосистемы характеризуются значительно меньшей буферностью, чем почвы, поэтому изменения в химическом составе вод проявляются более ярко и часто имеют более очевидные последствия.

Увеличение содержания алюминия в водах и низкое значение pH оказывает токсическое действие на широкий спектр организмов, практически формируя новую гидросистему. Существуют характерные внешние признаки подобных водоемов: прозрачная и неокрашенная вода, так как произошла коагуляция органоминеральных взвесей и гибель планктона; распространение по берегам водоемов сфагновых мхов. Осаждаясь в форме гидроксида на жабрах рыб, алюминий вызывает дисфункцию в их работе. В результате снижается снабжение крови рыб кислородом и нарушается баланс солей в ней [10, с. 56–60].

Основное количество питьевой воды для обеспечения населения города получают из рек и других естественных водоемов. Территориальная близость природных водоемов к отвалам кремнийсодержащих отходов производства фтористых солей является основанием предполагать увеличение концентрации ионов $Al^{3+}$ в их водах. Использование в качестве источников водозабора водоемов с повышенным содержанием алюминия способствует попаданию данного иона в организм человека.

Первые данные о токсичности алюминия были получены лишь в 70-х годах прошлого века. Поступающие в организм с водой и пищей ионы алюминия выводятся в форме нерастворимых

фосфатов, частично всасываются в желудочно-кишечном тракте в кровь и выводятся почками. Нарушение функционирования почек приводит к накоплению алюминия в организме [12]. Токсичность алюминия проявляется во влиянии на обмен веществ, особенно минеральный, на функцию нервной системы, на размножение и рост клетки. В основе механизма многих проявлений интоксикации лежит действие алюминия непосредственно на ядерный хроматин, а также способность к замещению других элементов или изменению активности ряда ферментных систем. Высокая комплексообразующая способность алюминия обусловливает снижение активности многих ферментов, кроме того блокируются активные центры ферментов, участвующих в кроветворении. Важную роль в патогенезе интоксикации алюминием играют его конкурентные отношения с фосфором и кальцием. Избыток солей алюминия снижает задержку кальция в организме, уменьшает адсорбцию фосфора, что ведет к снижению уровня АТФ в крови и нарушению процессов фосфорилирования. В результате конкурентных отношений между алюминием и железом увеличение содержания алюминия в организме ведет к снижению адсорбции железа.

К важнейшим клиническим проявлениям нейротоксического действия алюминия относят нарушения двигательной активности, судороги, снижение или потерю памяти. Кроме того, установлено, что при слабоумии неясной этиологии содержание алюминия в мозге повышено [3, с. 208–209]. Некоторые исследователи [12] утверждают об установлении корреляции между содержанием в организме ионов $Al^{3+}$ и развитием болезни Альцгеймера.

В связи с вышеизложенным становится понятно, что проблема разработки направлений вторичного использования кремнийсодержащих отходов производства фторида алюминия является весьма актуальной.

Одним из направлений утилизации кремнийсодержащих отходов является получение активного кремнеземного наполнителя.

В материале [14] описывалось использование отходов производства фтористых солей для получения силикагеля. Кремнийсодержащий материал предлагали предварительно сушить и сплавлять с содой. Затем осуществлять автоклавную обработку сплава водой, раствор упаривать и фильтровать. Фильтрат обрабатывать соляной кислотой до pH≈6,5. Влажный силикагель промывать разбавленной соляной кислотой и водой, сушить, измельчать. При этом получаемый продукт имел размер частиц 0,073 мм, насыпную массу 0,018 г/см$^3$, пористость 84 %, содержание $SiO_2 \geq 99{,}9\%$, pH водной суспензии ≈ 7.

Предложен двустадийный способ очистки кремнегеля (отхода производства $AlF_3$) от примесных компонентов [13], включающий кислотную обработку (pH<3) для удаления части фтора и практически всего алюминия. После этого проводили щелочную перколяцию при 60–90 °С в течение 1–3 ч (pH = 8,5–11,5) для удаления оставшегося фтора. Получаемый высокоактивный оксид кремния (IV) может быть использован как таковой или превращен в силикат натрия при взаимодействии с гидроксидом натрия.

Группой исследователей [2] изучался способ получения чистого $SiO_2$ из фторидного сырья. Способ основывался на жидкофазном гидролизе в щелочной среде предварительно очищенного тетрафторида кремния, образующегося в результате разложения концентрированной серной кислотой раствора $H_2SiF_6$. Оксид кремния (IV), получаемый данным методом, характеризовался следующими показателями: насыпной вес 250–300 г/л; $S_{уд}$ по БЭТ ≈ 40–50 м$^2$/г; тонина помола 0,01–0,06 мм.

Таким образом, можно отметить потенциальную возможность изменения свойств кремнегеля в сторону увеличения дисперсности и повышения чистоты переосажденного продукта. Но достигнутый уровень модификации свойств и предложенные методы требуют серьезной доработки в отношении как качества продукта, так и технологических приемов. Необходимость значительных капитальных вложений заметно снижает вероятность практической реализации данных технологий на предприятиях по месту накопления отходов.

Использование кремнийсодержащих отходов в составе композитов без предварительной модификации не требует существенных капиталовложений и кардинальных изменений технологической схемы производства фторида алюминия.

В рамках этого направления проверена возможность использования кремнегеля в качестве наполнителя бумаги [11]. По сравнению с каолином марок «КН-77» и «КН-78» кремнегель существенно повышает белизну бумаги, в то же время снижается объемная масса и гладкость, уве-

личивается воздухопроницаемость, жесткость, сопротивление продавливанию и раздиранию, сопротивление бумаги излому. На бумажной фабрике (г. Рига) проведены опытно-промышленные испытания по выработке писчей бумаги с использованием 6 т кремнегеля взамен каолина с получением продукта, соответствующего требованиям нормативных документов. К недостаткам технологии следует отнести повышенное содержание фтора в сточных водах.

На пилотной установке показана принципиальная возможность прессования смеси кремнегеля (в количестве ≈ 2% от общей массы шихты) с фосфогипсом в дигидратной и полугидратной формах и использование прессованного продукта в производстве цемента [11].

В процессе исследования областей вторичного применения кремнийсодержащих отходов были также разработаны способ получения высококремнеземистого криолита с добавками кремнегеля [1], способ получения объемных керамических резистивных материалов и толстых пленок из композиционных паст [9].

Таким образом, установлено, что открытое складирование кремнийсодержащих отходов производства фторида алюминия наносит экологический ущерб окружающей среде в результате повышения содержания ионов алюминия в почвах, грунтовых водах и водах естественных водоемов. Употребление воды с избыточной концентрацией ионов $Al^{3+}$ приводит к нарушению метаболических процессов в организме человека. Рациональное вторичное использование кремнийсодержащих веществ позволит снизить объем отходов, сбрасываемых в отвалы.

**Библиографический список**

1. А.с. 798043. Способ получения высококремнеземистого криолита.

2. *Быков В.И., Бурмистров И.Ф., Бондарчук В.В.* Способ получения чистой и легированной $SiO_2$ из фторидного сырья // Сырьевые материалы для оптических сред: Тез. докл. всес. совещ. – М., 1975. – С. 12–13.

3. Вредные химические вещества. Неорганические соединения I–IV групп / Под ред. В.А. Фисова. – Л.: Химия, 1989. – 592 с.

4. Годовой отчет ОАО «Аммофос» за 2007 год. – Череповец, 2008. – 353 с.

5. Годовой отчет ОАО «Аммофос» за 2008 год. – Череповец, 2009. – 202 с.

6. Годовой отчет ОАО «Воскресенские минеральные удобрения» за 2008 год. – Воскресенск, 2009. – 102 с.

7. *Мурашкевич А.Н., Жарский И.М.* Кремнийсодержащие продукты комплексной переработки фосфатного сырья. – Минск: БГТУ, 2002. – 389 с.

8. *Орлов Д.С.* Химия почв. – М.: Высш. школа, 2005. – 558 с.

9. *Потоцкий И.В.* Получение и параметры керамических нагревательных элементов на основе промышленных отходов и местного сырья // Ресурсосберегающие и экологически чистые технологии: Тез. докл. 2-й научно-технической конференции. – Гродно, 1996. – С. 150.

10. Почвенно-экологический мониторинг и охрана почв / Под ред. Д.С. Орлова, В.Д. Васильевской. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 272 с.

11. Провести исследования по разработке методов утилизации кремнегеля – отхода производства фторсолей с получением продуктов, используемых в народном хозяйстве // Отчет о НИР. – М.: НИУИФ, 1987. – 92 с.

12. *Пурмаль А.П.* Антропогенная токсикация планеты. Ч. 1 // Соросовский образовательный журнал. – 1998. – №9. – С. 39–45.

13. *Lorua L., Krof V.* Method of preparation sailicagel from $H_2SiF_6$ // React. Kinet. And Catal. Lett. – 1993. – Vol. 50. – №1. – С. 349–354.

14. *Sivaprasada Rao C.* Utilusation of waste silica from phosphatic fertilizer plant // Chem. and Petrochem. J. – 1981. – Vol. 12. – №4. – С. 31–32.

# ФИЛОСОФИЯ. ЭТИКА

УДК 141

**Губанов Сергей Александрович**
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*marker6186@list.ru*

## ОСОБЕННОСТИ ДИАЛЕКТИКИ КОНЦЕПТА «АНТРОПОДИЦЕЯ» В ОНТОЛОГИИ о. П.А. ФЛОРЕНСКОГО

*В данном исследовании внимание сфокусировано на рассмотрении особенностей функционирования личностного начала в онтологии концепта «антроподицея» о. П.А. Флоренского. Специфика сознания и восприятия личностью феноменов (вещей) признается в раскрытии установленного концепта в качестве доминирующей составляющей. Особенно актуальным становится тема сакрализации личности в контексте выстраивания духовной перспективы познания реалий, без которой, в сущности, невозможен ни один акт аналитического действия. Большое место в статье отведено анализу онтологического дискурса антиномий. В центральной части исследования определяется идентификация синтеза формул духовного познания человека и стихии антиномического дискурса реальности – одних из структурообразущих компонентов антроподицеи в целом.*

***Ключевые слова:*** *антроподицея, личность, Культ, Культ Веры, диалектика, феургия, Sacra, Дух, дискурс, антиномия, Бытие, феномен, Истина, онтология.*

Особенности диалектики концепта «антроподицея» в онтологической мысли Флоренского имеют сложную и многогранную архитектонику как в функциональной, так и в смысловой номинации. Неоднозначность постижения этого онтологического феномена заключается в трудности и проблемности истолкования механизмов, форм и содержаний, составляющих квинтэссенцию ноуменальности семантических значений, скрывающихся в процессе его адаптации в действительности. Носителями реальных формул распространения и растворения содержательных уровней антроподицеи в Бытии признаются категории восприятия и познания личностью антиномий предметов и вещей, окружающих ее действительную повседневность. Онтологическая система расположения сущности явлений в действительности обнаруживает необычайно широкий спектр смыслового развития данных категорий человеческой деятельности, придающий им относительную завершенность в самостоятельной модификации духовного символа, проистекающего от их чувственного созерцания.

В размышлениях Флоренского диалектика взаимодействия личностного начала и предметного мира находится в не расторжимом никакими обстоятельствами ноуменальном согласовании. Это позволяет производить непрерывное поддержание условного и возникающего самосовершенствования духовного потенциала, завуалированного в специфических особенностях творческих противоречий. Само появление и признание координат данности указанного творческого противостояния в онтологическом генезисе Бытия уже демонстрирует исключительность образования непосредственной формы познания, которая отстраненно присутствует в органической связи между установленными категориями пространства. Однако обозначенная связь представляется достаточно тонкой, практически незаметной и с большими затруднениями уловимой в пределах человеческого сознания, самосознания и восприятия объектов временного дискурса. Идентификация соприкосновения познания личности и структуры познаваемого возможна в полной мере только тогда, когда присутствует вибрация во внутреннем мире человека стихии духовности. Воспринимая возможности присутствия такой стихии в парадигме оценочных коннотаций, человеческое сознание упорядочивает и направляет изначальный импульс не в сторону умозрительного расщепления смыслосостояния явления, а в сторону чувственного созерцания, пытающего преобразить и дополнить насыщенность диалектики явления, распространить уже изначально в него заложенную систему онтологических символов.

Внесение форм личностного восприятия в пределы символического пространства вещей и предметов осуществляемо только при помощи созидания их в целостном формате, без внесения

 © Губанов С.А., 2010

в их гармоническую природу существования умозрительных дефиниций. Источником практического отождествления субъекта и объекта в онтологической плоскости, по замечаниям Флоренского, может быть только диалектика особого миросозерцания – духовного, в котором, и только в нем, прослеживается полноценное развитие антроподицеи. Специфика духовного познания состоит не только в прочувствовании вещи до предельных ее смысловых оснований, но и в том, чтобы самосознанию личности прийти к индивидуальному оправданию средоточий Божественного промысла, в частности, и антроподицеи в целом. В связи с этим богослов отмечает, что «ни чистого бытия, ни чистого мышления как таковых не существует – это фикция, абстракция, заблуждение, следствие фундаментальной ошибочности западноевропейской установки» [1, с. 65].

Духовное проникновение символических дефиниций, их кочевание из одного объекта в другой, само взаимодействие между личностью и явлением выстраивают антиномию чувственного и сверхчувственного познания существа окружающего мира, срединным компонентом которого определяется человеческое мироощущение как неповторимый ускоритель их онтологической диалектики. Проходя сквозь данные уровни познания предметов реальности, человеческое созерцание настолько обогащается духовной энергией, что ранее принципиально далекое соединение с вибрирующими символами во внутренней организации вещи становится приемлемой формой понимания онтологии постигаемого как совершенно близкого и знакомого, не вызывающего каких-либо затруднений. Онтология чувственного и сверхчувственного пространств, в большинстве своем, представляет достаточно плотную парадигму символов духовного взаимодействия и обогащения личностного потенциала, где одно без присутствия другого невозможно априори.

Органическое сочетание функционального потенциала обеих категорий онтологического пространства как раз и определяется ведущим принципом диалектики антроподицеи в мировоззрении Флоренского, где, однако, наряду с ним, лейтмотивным компонентом выступает концепт Культа. Всевозможное развитие и культивирование чувственного опыта устанавливает дискурс человеческого сознания на мотивации беспрепятственного духовного и душевного движения к истинному символу внутреннего обновления – Логосу Господа. Неизменному стремлению к пределам онтологии этой истины способствует неугасаемое и не прекращающееся ни на минуту внутреннее желание индивидуума созерцать мироустройство в диалектике собственного Божественного оправдания, реальным отображением которого становится сверхчувственная действительность. Обнаруживая себя в сверхчувственной данности, личностное самосознание как бы переступает через границу сложившихся в имманентности духовных противоречий, тем самым приближая чувственное Я в плоскость духовных символов истинного Я, где в итоге реализуется некая онтологическая гармоничность стремящегося Я к абсолютному и истинного Я – теодицеи, являющейся неотложным сегментов диалектики концепта антроподицеи. Следовательно, Я = Я, где стремящееся абсолютной онтологии Я не всегда сосредотачивает в энергийном духовном потенциале достаточную возможность присоединения к сверхчувственной области Бытия.

Пограничность духовных состояний личности при онтологическом переходе из одной плоскости в другую непроизвольно формулирует антиномию локальной трансформации человеческого познания, степень его модификации выражения. Это обусловлено критериями психологической гибкости человеческого сознания к пространственным трансплантациям. Если в чувственной плоскости антиномия локальности имеет совершенно конкретные формы воплощения и направленности познания, то в сверхчувственной области принцип локальности перерастает в иную, значительно более высокую ступень саморазвития. Таким образом, реализующаяся антиномия чувственного и сверхчувственного в духовном познании личности становится еще одним из важнейших принципов развития концепта антроподицеи в мировоззрении Флоренского. Установка сознания на однозначность в исследовании неповторимых универсалий предмета или вещи, по мысли Флоренского, чужда и не применима к феномену духовного познания картины мира, самой религии в целом. Относительно каждая реализованная модель познания, душевного узнавания человеком мира, воспроизведенная в форме неразрывности самосознания человека и антиномии Логоса, и составляет огромный, сплоченный фундамент замысла (идеи) внесения в реальность богословом диалектики антроподицеи, истинности его предназначений.

Человеческое восприятие, вступая в тесный контакт с духовном выражением онтологии предметов, произвольно сосредотачивает незначительную степень духовного начала, содержащегося в идеалистическом (нетронутом анализом) состоянии практически каждого познаваемого объекта. Пространство духовной концентрации онтологии предмета или вещи есть минимальная часть культа и культуры религиозного отражения совершенства реальности, истинно завершающейся только в пределах символа трансцендентности. Следовательно, если происходит формулирование потенциально приоритетных установок на расщепление смысла духовного центра явления познающим сознанием, то это видится преимущественно через призму теодицеи, границы которой отображают, в понимании богослова, одну из сторон неоднозначности антроподицеи как символа онтологического уравновешивания духовных сил образа человека и символа Господа.

Умозаключениям богослова о постижении концепта антроподицеи и изучению его онтологических состояний уделялось значительное место в исследовательских работах по культуре, философии, религии. Однако для раскрытия этого концепта в отношении нашей темы мы избрали следующее определение, данное Игуменом Андроником (Трубачевым) в исследовании творческих исканий Флоренского: «Антроподицея – это путь к долу, путь продвинувшегося в духовном подвиге, путь по преимуществу практический» [2, с. 6]. Состояние онтологического совершенства духовного пути личности, по мысли Флоренского, зафиксировано и предопределено Культом, в котором акцент практического следования имеет превышающее, можно даже сказать, преобладающее значение. Тем самым, смысловая реальность антроподицеи экстраполируется Флоренским в качестве неповторимого духовного истока, помогающего уравновесить принципы противостояния и согласия между специфичной природой антиномических уровней организации Бытия – имманентностью и диалектикой трансцендентности. Отсюда становится достаточно понятным и очевидным, что важной особенностью формирования генезиса антроподицеи в аспекте теологического познания личностью реалий является антиномическая природа Культа, где механизмы утверждения в чувствах мировосприятия критерия духовной целостности мира признаются первоопределяющими.

Органическая система духовных ценностей Культа, в целом, как бы пронизывает антропологическую парадигму мировоззрения, корректируя и расщепляя привычные нормы устоявшихся форм восприятия Бытия в ракурсе их духовного обогащения. Однако в то же время онтология диалектики Культа, как универсальная составляющая выражения антропологической духовности, ее непоколебимого центра, развивается в формациях преимущественно религиозного чувства в познаваемости мира: «Именно актуализация культа заставляет отца Павла рассматривать человека как деятеля сквозь призму сакрального и мирского, которые даны не в качестве антиподов, а как антиномическая целостность. При этом он опять-таки аппелирует к разным ипостасям человеческой личности» [3, с. 83]. Присутствие символа религиозного чувства в рефлексии человека становится неисчерпаемым первоисточником самоидентификации религиозно-философского значения Культа, благодаря которому происходит четкое формулирование смысловых дефиниций духовного прочувствования действительности сознанием личности в отношении гармонического созидания претворенного образа Истины – ключа к процессу понимания антроподицеи.

Приоритетное действие Культа в интеграции познающего и познаваемого неоспоримо в размышлениях Флоренского, поскольку только признание его тайнодействия в духовном самосознании человека способно пробудить религиозное восприятие антиномической динамики старых и уже существующих содержательных параллелей для раскрытия жизненного цикла анализируемого явления в Бытии. Вообще, стороны восприятия и познания неразрывно следуют друг за другом в возведении форм проникновения религиозной философской системы Культа в духовные пределы структурной организации личности как духовного средоточия. Это условие представляется неким идентификатором констатации погрешностей в явлении смысловых концептов, выведенных самим процессом осознания в воплощении Истины онтологии познаваемого предмета или вещи, что и становится неким импульсом к приближению прогрессирования и обновления самой антроподицеи, а в дальнейшем и пространственно-временной модели теодицеи в целом. Таким образом, символическая картина Истины, по мысли Флоренского, постигается и изображается в нескольких ипостасях, сохраня-

ющих плотное содружество и органическое единство самостоятельной диалектичности, происходящей только в пределах антроподицеи.

В число указанных онтологических ипостасей входит нескончаемая предельность символа Культа, играющего знаменательную роль в самоидентификации природы самой духовности человеческого сознания, и бесконечного совершенствования теологии духа, из которого впоследствии произрастает концентрированная формула разумения форм антроподицеи и направленности дискурса теодицеи. Неумолимо значимой особенностью антроподицеи в умозаключениях Флоренского признается неразделимое тождество философии Культа и философии духовного центра человека, складывающегося на основаниях достижения идеи абсолютного идеала в теологии пространства Истины в Бытии. Многомерность этого тождества проявляется в полной мере только тогда, когда наблюдается внесение диалектики духовного центра человека в непрекращающийся, поступательно развивающийся модус онтологии Культа, в котором духовное средоточие переживает различные перевоплощения, символизирующие трансформации и разнородные преломления относительно представлений о мире, их содержании и форме. Метонимия точек пересечения пространства Культа и духовного средоточия человека достигает завершающего предела, по мнению богослова, тогда, когда последняя вживается и переживается Культом, тем самым очерчивая первичные прогнозы на формулирование категорий внутреннего признания генезиса антроподицеи в онтологии духовности пространства как таковой.

Однако ракурс такого способа достижения онтологических пределов абсолютного начала духовности самосознанием человека не настаивает на устойчивости собственного значения, а, скорее всего, фиксируется как некая часть общего восприятия реальности, использующей чуткость религиозного чувства – способа проживания диалога содержания и формы вещей, предметов с помощью теологических настроений. В то же время Флоренский умозрительно настаивает на том, что сама духовная система Культа не представляется константной единицей Бытия, продуктивно и динамично растворяющей в духовной организации мира человека дефиниции религиозной чувствительности, поскольку аналитическое мировосприятие познающего должно самостоятельно прийти к переживанию и размножению смысловых движений, перестроений реальности. Отсюда следует, что если самостоятельность постижения будет приравнена к непосредственной диалектике Культа, то возможность приближения к потенциалу духовного совершенства личности обнаружится в полной мере.

Параллельно, с таким вариантом развития одного из методов диалектики антроподицеи масштабно фигурирует другой, не менее значимый в отношении онтологической семантики первого. Последовательное развитие его пространственного содержания состоит в том, что отстраненность от живого вживания и переживания Культа духовностью человека способствует остановке, механицизму и притуплению религиозного чувства, что и приводит в результате к присутствию бессмысленности в характерологии стремлений познающего к границам духовного содержания постигаемого явления. Таким образом, признание сознанием индивидуума онтологической диалектики Культа в разрезе изучения реалий как религиозной действительности с особым духовным наполнением предопределяет направленность его раскрытия в духовной перспективе совершенствования личности, обрекающей себя, в зависимости от духовного пути, на попытки раскрыть смысл в душе Истины духа или присягнуть на бессмысленный вариант существования. Культ является в размышлениях Флоренского именно той фигуральной частью диалектики антроподицеи, без которой ее онтологическое содержание было бы отмечено как несостоявшееся. В любом случае, пронеся сквозь призму Культа индивидуальное состояние духовного мира, личность приобретает осмысленность в пространстве с точки зрения предназначения, не оставаясь и не останавливаясь на позициях какого-либо онтологического достижения, прокладывающего абсолютный путь к ее литургическому обновлению: «Что же до воззрений о непонятности культов, то и тут разговор короток, кто не может или не хочет вжиться в культ, – разумеется, он – не только нем и не говорит ничего, но и более того – насквозь бессмыслен <…>» [4, с. 7]. Таким образом, Культ становится эпицентром онтологической духовности человека, ее непосредственным прославлением и выражением, осуществляющим таинственное приближение к пределам Истинности духа и души, сконцентрированных в антиномических движениях развития антроподицеи.

Однако прослеживая необыкновенные особенности звучания антроподицеи в познании личности человека, Флоренский постепенно абстрагируется и отходит от формалистических тенденций исследования данного феномена и ноуменально четко перестраивает вектор постижения уровневой организации его составляющих в русло объективности. Сущность данной объективности заключается в том, что богослов неразрывно в онтологической модели Бытия преследует, в модуле ее перманентности символических значений, неопровержимую тенденцию к построению антиномии религиозного чувства, ретранслирующейся в качестве базиса неугасаемой энергии антроподицеи, развивающейся только в ее пределах, через нее и только сквозь смысловые априори ее действительного существа: «Жизнь многообразна и наполнена противоречиями; их снятие возможно только на уровне абсолютного бытия, в божественной сфере – в конечном единении всего многообразного и противоречивого в абсолютную целостность» [5, с. 76].

Дискурс объективности организуют, преимущественно для поддержания выражения религиозной чувственности личности, две антиномии, постоянно находящиеся в антитетичной действенности – антиномия сакральности (Sacra) чувства и антиномия децентрации Sacra в плоскость разложения, затмения духа и душевного поиска личности. Практически каждая модель антиномического движения религиозного чувства человека консолидирует парадигму самостоятельных результатов и следствий, занимающих в антроподицеи в целом позицию монументальности накопления фактов разнородного содержания и форменных особенностей в отношении процесса познания явлений в Бытии. Духовное средоточие модели первой антиномии постепенно раскрывается в не прекращающейся ни на минуту работе Sacra, что придает концентрации энергии Духа личности достижение абсолютно неизмеримо чутких, глубоких величин мировосприятия, концентрирующихся в чувственных уровнях восприятия, ее религиозной насыщенности, принимающей Культ в качестве истинного символа живого религиозного обновления внутреннего миросозерцания реалий. Формула истинности подобного чувства уподобляется разумению силы Духа только в предельной сочетаемости с органической природой пробуждения антиномий ноумена в мироощущениях личности.

Этимология зарождения духовного средоточия антропологического восприятия не являет собой антроподицею в ее инвариантном происхождении, поскольку это мотивируется тем, что носитель религиозного чувства не идентифицируется как полноправный обладатель постулатов феургии. Только необузданное стремление проникнуть в сущность онтологии, раздвинуть и расширить ее религиозное пространство при тесном взаимодействии с Культом Веры дает возможность человеку совершенно оправданно приблизиться к живому, испытавшему перерождение через духовное осознание религиозному центру Истины Бытия: «Внутреннее “делание” начинается со слезной молитвы, молитвенного творчества “духовного художества”, со скромности ума, с его “плача” о себе самом, ибо Истина постигается не одним рассудком, а всей духовной сферой человека, цельность которой во многом зависит от человека» [6, с. 106]. Сакрализация личности в парадигме антроподицеи Флоренского, таким образом, обретает уникальные свойства, органическая природа которых может достигнуть онтологического абсолюта только при непосредственно близком переживании этой исключительности в рамках самой идеи многообразного постижения религиозного смысла предметов и вещей. Проживание религиозным сознанием духовным категорий явления, репрезентирующихся в rerum Истины, позволяет зафиксировать не только универсальный процесс трансформации существа вещи, но и относительно вывести результирующую формулу окончательного онтологического действия, которую предоставляет видимый акт перехода познаваемого объекта в субъективную область познающего.

Перетекание смыслового наполнения вещи из одной онтологической парадигмы мировосприятия в проекцию другой позволяет содержательно модернизироваться не только вещи самой в себе, но, одновременно с этим, наблюдается открытие новых стадий динамического движения живой энергии религиозности Духа во внутренней организации существа познаваемого. Органическая исключительность такого рода позволяет совершенно оправданно рассматривать особенности функционирования практически каждого явления как демонстрацию характерного стремления сознания личности к познанию духовной гармонии вещи, с последующей результативной инверсией проекции на структуру самосознания:

«Вся природа одушевлена, вся жива, в целом и в частях. Все связано тайными узами между собою, все дышит вместе друг с другом. Враждебные и благотворные воздействия идут со всех сторон. Ничто не бездейственно, но, однако, все действия и взаимодействия вещей – существ – душ имеют в основе род телепатии, внутридействующее, симпатическое родство <…>» [7, с. 13]. Диалектика стадий самого Духа претворена в онтологическом согласии, некоем уравновешенном тождестве антроподицеи личности и ноуменальности вещей, их, в большинстве своем, индивидуальной теологической природы. Феномен растворения личности в религиозно-философской картине Бытия, организованный на основополагающих моментах принципа дискуссий избирательных форм в познании, реализуется у Флоренского благодаря тому, что сам субъект – двигатель процесса познания – изначально формулируется в качестве субъекта трансцендентного, обусловливающего внесение в органичность пространства критериев имманентности. Система трансцендентного субъекта идентифицируется как онтологическое целое, влияющее на культурологический генезис ценностей личности, но не изменяющее его структурную организацию, а, наоборот, претворяющее в нем созидательные начала, оказывая предопределяющую функцию их назначения. В то же время основа трансцендентности может быть исчерпанной и завершенной, доведенной до собственного энергического духовного абсолюта, однако модель антиномии антроподицеи, раскрывающаяся и трансформирующаяся в духовном опыте человека и только в нем, признается динамически неограниченной: «В качестве опорной точки для суждения о границе соприкосновения двух миров Флоренский называет личный духовный опыт человека, <…> который определяет не как субъективный и не как объективный, а как данный, налично-существующий <…>» [8, с. 93]. Важной чертой такой антиномии признается онтологическая интеграция субъекта познания и предиката познаваемого, преобразующегося в многосторонности дискурса ноумена.

Таким образом, многообразная антиномия познания мира складывается из духовного опыта = теологической точке зрения на природу смыслового состояния познаваемого и самого познаваемого = ориентировке движения вектора антиномии Духа при организации методологии познающего. Вообще сам процесс, или же отвлеченная категория гносеологии, во многом идентифицирует и конституирует субъект трансцендентальности как предопределяющую силу в парадигме прогнозирования и генезиса смысловых перемещений объектов Бытия в основе общей концепции диалектики антроподицеи в целом.

**Библиографический список**

1. *Седых О.М.* Принцип частного случая как модель отношения к эпохе классики в эпоху модерна (на материале учения П.А. Флоренского) // Энтелехия. – 2004. – №8. – С. 65.

2. *Флоренский П.А.,* священник. Собрание сочинений. Философия культа (Опыт православной антроподицеи) / Сост. игумен Андроник (Трубачев); ред. игумен Андроник (Трубачев). – М.: Мысль, 2004. – С. 6.

3. *Едошина И.А.* Концепт «культура» в антроподицее отца Павла Флоренского // Энтелехия. – 2004. – №8. – С. 83.

4. *Флоренский П.А.,* священник. Собрание сочинений. Философия культа (Опыт православной антроподицеи) / Сост. игумен Андроник (Трубачев); ред. игумен Андроник (Трубачев). – М.: Мысль, 2004. – С. 7.

5. *Бычков В.В.* Павел Флоренский и эстетика // Энтелехия. – 2002. – №4. – С. 76.

6. *Скороходова С.И.* Философия творчества в работах ранних славянофилов и П.А. Флоренского // Энтелехия. – 2004. – №8. – С. 106.

7. *Флоренский П.А.* Столп и утверждение истины: Опыт православной теодицеи. – М., 2007. – С. 13.

8. *Шалимова Н.А.* Обратная перспектива как метод построения художественной реальности: «Мнимости в геометрии» и «Мнимые величины» // Энтелехия. – 2002. – №2. – С. 93.

УДК 130.2

**Кузнецова Евгения Владимировна**
*кандидат философских наук*
*Набережночелнинский государственный торгово-технологический институт*
*kafedrangtti@bk.ru*

# ПОНИМАНИЕ КОММУНИКАЦИИ В ГУМАНИТАРНОМ ЗНАНИИ

*Коммуникация является объектом изучения многих отраслей современного гуманитарного знания: философии, социологии, психологии, лингвистики. Этот феномен интерпретируется по-разному: как акт передачи сообщения, как социальное взаимодействие, как обмен информацией. Но все исследователи отмечают, что коммуникация включает в себя индивидуальные особенности говорящих субъектов, их желания, цели и собственно язык. Коммуникация возможна лишь в том случае, если языковое пространство одного коммуниканта пересекается с языковыми пространством другого.*

***Ключевые слова:*** *коммуникация (социальная, художественная), сообщение, социальное взаимодействие, функции коммуникации, понимание, сознание.*

Общение – необходимое и специфическое условие существования человека в обществе, поскольку человек, как говорил Аристотель, – политическое животное. Феномен общения исследуется многими учеными на стыке таких наук, как философия, социология, психология, лингвистика. Очень часто термин «общение» заменяется учеными на термин «коммуникация», который, на наш взгляд, шире, чем общение. Попробуем конкретизировать оба понятия.

Термин «коммуникация» происходит от лат. communicate – ‘делать общим, сообщать, беседовать, связывать’. В словаре «Современная западная социология» (1990) приведены следующие определения коммуникации: 1) средства связи любых объектов материального и духовного мира; 2) общение, передача информации от человека к человеку; 3) общение и обмен информацией в обществе (социальная коммуникация). Словарь Webster’s New Word Dictionary (1989) дает еще более широкое толкование: акт передачи; передача или обмен информацией, сигналами, посланиями в разговорной речи, жестикуляцией; информация или послание; тесное, основанное на симпатии взаимоотношение; средства коммуникации.

В.П. Конецкая приводит следующие современные варианты понимания термина «коммуникация»: как средства связи, как синоним понятия «общение», «как передача и обмен информацией в обществе с целью воздействия на него» [3, с. 7]. В этой связи необходимо ввести такой термин, как социальная коммуникация, теоретический аспект исследования которой представлен в работах К. Ясперса, Э. Тоффлера, Ю. Хабермаса, М. Бубера, Дж.Г. Мида, Д. Белла, А. Щюца, Т. Шибутани, Д. Уотсона. Если обобщить данные исследования, то можно сделать вывод, что социальная коммуникация – это совместная деятельность людей, обусловленная социально значимыми оценками, конкретными ситуациями, нормами, правилами общения, представляющая собой духовно-информационный обмен между субъектами в обществе.

Структурно процесс коммуникации рассматривается как трехуровневая система [4, с. 88]. На первом – макроуровне – коммуникация предстает как важнейшая сторона образа жизни индивида (социологический уровень последствий коммуникации). На втором – мезоуровне – внимание акцентируется уже на отдельных актах коммуникации как совместной деятельности: беседе, игре и т.д. На данном уровне выстраиваются взаимоотношения индивида с другими индивидами и социальными группами (психологический анализ). Третий – микроуровень – предполагает изучение отдельных взаимосвязанных актов общения, выступающих в роли элементарных единиц. Это принадлежит лингвистическому анализу. Итак, коммуникация – это сложный процесс взаимодействия ряда субъектов.

Выделение в общении двух субъектов есть чистая условность; то есть по своей форме коммуникация может часто превращаться в полилог. Итак, коммуникация – смысловой аспект социального взаимодействия, поскольку любое индивидуальное действие осуществляется в условиях прямых или косвенных отношений с другими людьми, оно всегда включает так называемый коммуникативный аспект. Действия, сознательно ориентированные на смысловое их восприя-

 © Кузнецова Е.В., 2010

тие другими людьми, иногда называют коммуникативными действиями. Б.А. Грушин различает процесс коммуникации и составляющие его акты [2, с. 80]. Основные функции коммуникационного процесса состоят в достижении социальной общности при сохранении индивидуальности каждого из элементов. Исследователь также определяет различные функции коммуникации: управленческую, информативную, эмотивную и фатическую. На основе этих функций выделяются сообщения: побудительные (убеждение, внушение, приказ, просьба); информативные (передача реальных или вымышленных сведений); экспрессивные (возбуждение эмоционального переживания), фатические (установление и поддержание контакта).

Кроме того, как считает Б.А. Грушин, коммуникационные процессы и акты можно классифицировать и по другим основаниям. Например, это можно сделать по типу отношений между участниками. В этом случае мы будем различать межличностную, публичную и массовую коммуникации. Если коммуникацию классифицировать по средствам общения, тогда мы будем иметь: речевую (письменная и устная), паралингвистическую (жест, мимика, мелодия), вещественно-знаковую (продукты производства, различного рода культурные артефакты, выраженные в изобразительном искусстве).

Разновидностью вещественно-знаковой коммуникации, по мнению Б.А. Грушина, является художественная коммуникация, связывающая между собой художника (или художественный коллектив) и зрителя (аудиторию). Влияние художественной коммуникации при этом может быть не всегда адекватным замыслу художника, порождая психологические барьеры вместо духовного обогащения, равнодушия, раздражения и провоцируя конфликты вместо эстетического удовольствия. Причины этих эффектов кроются в несовпадении менталитета и уровня духовной организации художника и реципиента, то есть в различных нравственно-ценностных ориентациях, культурно-эстетических традициях.

Природа коммуникации действительно очень сложная, исследователи выделяют в ней различные особенности, являющиеся для них наиболее важными. М.М. Бахтин справедливо замечает, что каждое отдельное высказывание индивидуально, но каждая сфера использования языка вырабатывает свои относительно устойчивые типы самых разных высказываний, которые ученый называет речевыми жанрами [1, с. 157–206].

Речевые жанры отражают специфические условия и цели каждой области человеческой деятельности не только своим содержанием (тематическим) и языковым стилем, то есть отбором словарных, фразеологических и грамматических средств языка, но и своим композиционным построением. Тематическое содержание, стиль и композиционное построение тесно связаны между собой и определяются, прежде всего, спецификой данной сферы общения. И как неисчерпаемы возможности человеческой деятельности, так и неисчерпаемы возможности речевых жанров.

Изучение природы высказывания и многообразия жанровых форм высказываний в различных сферах человеческой деятельности имеет очень существенное значение для всех областей гуманитаристики, так как работа с любым языковым материалом, будь то старинные летописи, тексты законодательных документов, литературно-художественные материалы, требует, прежде всего, определения специфики данного высказывания (речевой ситуации). Игнорирование природы высказывания, безразличие к жанровым особенностям искажают историчность исследования, ослабляют связь языка с жизнью и могут привести к уже упоминаемым выше осложнениям в коммуникационном процессе. Изучение природы высказывания и речевых жанров имеет, по мнению исследователя, основополагающее значение для преодоления упрощенных представлений о речевой жизни, о речевом потоке, о коммуникации.

Н. Луман иначе, чем другие ученые, подходит к пониманию коммуникации. Он критикует существующее понимание коммуникации как социального взаимодействия двух и большего числа субъектов. Для него лишь коммуникация может осуществлять коммуникацию.

Он пишет, что коммуникация осуществляется посредством синтеза трех различных селекций, ни один из этих компонентов не может иметь место лишь для себя одного, они производят коммуникацию вместе [5, с. 114]. Коммуникация схватывает в акте понимания различие между информационной ценностью ее содержания и причинами, по которым сообщается содержание. При этом она может подчеркивать ту или иную сторону, то есть больше обращать внимание на саму информацию или на экспрессивное

поведение. Однако она всегда связана с тем, что и то, и другое претерпевается как селекция и различается посредством этого. Информация, таким образом, не понимает себя сама по себе, для ее сообщения требуется особое решение.

Важно придерживаться различения коммуникации и восприятия, несмотря на то что коммуникация предоставляет богатые возможности сопровождающего восприятия. Однако восприятие остается, прежде всего, психическим событием без коммуникативного существования. В пределах коммуникативного события оно не способно без дальнейшего к присоединению. То, что предпринял другой, невозможно ни подтвердить, ни опровергнуть, ни спросить. Оно остается заключенным в сознании и непрозрачным для коммуникативной системы и для другого сознания.

Понимание никогда не есть голое дублирование сообщения в ином сознании, а есть предпосылка присоединения следующей коммуникации в самой коммуникативной системе, то есть условие аутопойэзиса социальной системы. Невозможно вступать в коммуникацию по поводу понимания только так, как хотели бы того ее участники.

О понимании, правильном или неправильном, полном непонимании мы говорим, учитывая специфические условия системы коммуникации. Трудности понимания при построении коммуникационного процесса состоят, как считает Н. Луман, прежде всего, в переспрашивании и в комментариях [5, с. 120]. Опасность разрыва коммуникации может заключаться, например, в такой фразе: «Ты меня не понимаешь». Сообщение такого рода само по себе амбивалентно и одновременно передает эту амбивалентность. Н. Луман разбирает сообщение следующим образом: с одной стороны, оно говорит: «Ты не готов принять то, что я хочу тебе сказать» – и пытается спровоцировать особое признание этого факта. С другой стороны, оно является сообщением информации о том, что коммуникация при таком условии непонимания не может быть продолжена. И в то же время оно является продолжением коммуникации, провоцируя это продолжение. Итак, что же нового в данном подходе к пониманию коммуникации?

Напомним, что данный подход базируется на трех компонентах: информации, сообщении, понимании. Подобная структура уже встречалась: во-первых, у Карла Бюлера с точки зрения различных функций вербальной коммуникации, во-вторых, у Остина и Сиерла в теории типов действия или речевых актов, в-третьих, у Ю. Хабермаса в теории социального действия. Но и все перечисленные исследователи понимают коммуникацию как социальное взаимодействие субъектов, как удачный или неудачный перенос сообщений, информации или требований согласия.

Н. Луман интерпретирует информацию, сообщение и понимание не как горизонты притязаний на значимость и не как некие составляющие одного процесса, соединенные вместе субъектом. Речь идет о различных селекциях, избирательность которых и область отбора вообще возникают лишь посредством коммуникации и благодаря коммуникации. Коммуникация – это есть полностью закрытая система, которая сама производит компоненты, из которых она стоит. В этом смысле система коммуникации является аутопойэтической системой, так что все, что выступает для системы в качестве единства, производится и воспроизводится самой системой.

Система коммуникации специфицирует не только свои элементы, но и свои собственные структуры. Лишь коммуникация может оказывать влияние на коммуникацию; лишь коммуникация может осуществлять декомпозицию единицы коммуникации (например, проанализировать горизонт селекции информации или поставить вопрос о причинах сообщения); и лишь коммуникация может контролировать и ремонтировать коммуникацию.

Н. Луман также пишет, что коммуникация не имеет цели, внутри систем коммуникации могут возникать отдельные эпизоды, ориентированные на цель, поскольку функционирует аутопойэзис так же, как и сознание: может эпизодически ставить цели без того, чтобы это целеполагание было бы целью системы. Н. Луман критически относится ко всем исследователям, которые полагают, что коммуникация нацелена на консенсус. В частности, Ю. Хабермас строит свою теорию рациональности коммуникативного действия на данной предпосылке [8].

Поиск разногласий может также быть целью коммуникативного процесса, как и поиск согласия. Действительно, мы вступаем в спор, дискуссию, и далеко не всегда с целью найти консенсус. Коммуникация, как уже говорилось выше, легко провоцирует своих участников на конфликты. Таким образом, мы приходим к выводу, что все коммуникации в той или иной степени рискован-

ны. Этот риск является одним из важнейших морфологических факторов. В коммуникации всегда возможны два варианта: принятие информации или ее отклонение. Коммуникация как бы создает два варианта реальности, осуществляя селекцию: «да» и «нет». И как раз в том, что теперь должно что-то происходить, заложен аутопойэзис системы, которая гарантирует себе свою собственную продолжительность. И мир, в котором все это разыгрывается, и который не квалифицирует себя ни позитивно, не негативно, не может быть ни принят, ни отклонен, а будет со-производиться во всех осмысленных коммуникациях в качестве условия доступности дальнейшей коммуникации.

Проанализировав теорию Н. Лумана, можно сделать вывод о том, что коммуникация как система существует сама по себе, не имеет каких-либо целей (достигнуть согласия или разногласия) и воспроизводится как условие дальнейшего существования себя самой.

Мы считаем нужным представить и другие подходы к коммуникации, в том числе из лингвистического знания. Одно из направлений – это так называемое «романтическое направление», представленное такими именами, как В. фон Гумбольдт, А.А. Потебня, К. Фосслер, Л. Шпитцер. Его представители подходят к языку как к динамичному феномену, находящемуся в постоянной эволюции, предопределяемой творческой энергией говорящего: «Для нас автономным является не язык с его звуками, а дух, который создает его, формирует, двигает и обуславливает в мельчайших частностях» [7, с. 101]. В рамках этого подхода коммуникация воспринимается как акт творческого взаимодействия коммуникантов. А.А. Потебня отмечает: «Чтобы думать, нужно создать содержание своей мысли, и, таким образом, при понимании мысль говорящего не передается, но слушающий, понимая, создает свою мысль» [6, с. 120].

Второй подход – структуралистский (Ф. де Соссюр, В. Брёндаль, Л. Ельмслев, Р.О. Якобсон). Для представителей этого подхода главное в коммуникации – ее структура. Для них пользование языком – создание по заранее заданным моделям определенных конструкций из дискретных фиксированных единиц, не подвергающихся серьезным изменениям, т.е. это конструирование на основе готовых моделей. Р.О. Якобсон отражает это следующим образом: «Адресант посылает сообщение адресату. Чтобы сообщение могло выполнять свои функции, необходимы: контекст, о котором идет речь, код, полностью или хотя бы частично общий для адресанта и адресата, и, наконец, контакт – физический канал и психологическая связь между адресантом и адресатом, обуславливающие возможность установить и поддерживать коммуникацию» [9, с. 105].

Сегодня концепция структуралистов подверглась значительной критике, и осуществляется возврат к первой. Многие авторы признают, что коммуникация как процесс передачи от адресанта к адресату определенного количества битов статичной информации, остающейся неизменной как на выходе, так и на входе, существует лишь в искусственных системах, но невозможна при реализации живого человеческого общения. Подобного рода точки зрения придерживаются М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман, А.А. Леонтьев, Б.Д. Гудков и другие.

Для нас данная точка зрения представляется наиболее интересной, так как, с нашей позиции, коммуникация – это именно диалог, взаимодействие «говорящих сознаний» коммуникантов. Но для того, чтобы это взаимодействие было возможным, необходимо пересечение индивидуальных когнитивных пространств общающихся. Чем больше зона этого пересечения, тем адекватнее будет коммуникация. Индивидуальные когнитивные пространства никогда не могут полностью отличаться, всегда будут какие-то общие «зоны», но при этом они не могут и полностью совпадать, между ними всегда будут те или иные отличия, даже у самых близких людей, каждый из которых обладает собственными знаниями, представлениями, ценностями.

Общение возможно лишь в том случае, когда языковое пространство говорящего и слушающего пересекаются. В ситуации не пересечения общение невозможно, а если языковое пространство коммуникантов совпадает полностью, то оно становится бессодержательным.

**Библиографический список**

1. *Бахтин М.М.* Проблема речевых жанров // Собрание сочинений в 7 томах. – М.: Наука, 1996. – Т. 5. – С. 157–206.

2. *Грушин Б.А.* Мнения о мире и мир мнений. – М.: Просвещение, 1963. – 340 с.

3. *Конецкая В.П.* Социология коммуникации. – М.: Наука, 1997. – 270 с.

4. *Ломов Б.Ф.* Общение и социальная регуляция поведения индивида // Психологические проблемы. – М.: Наука, 1976. – С. 88–91.

5. *Луман Н.* Что такое коммуникация // Социологический журнал. – 1995. – №5. – С. 114–132.

6. *Потебня А.А.* Слово и миф. – М.: Слово, 1989. – 220 с.

7. *Фосслер К.* Позитивизм и идеализм в языкознании. – М.: Наука, 1990. – 321 с.

8. *Хабермас Ю.* Вовлечение другого: очерки политической теории. – СПб.: Наука, 2001. – 417 с.

9. *Якобсон Р.О.* Лингвистика и поэтика // Структурализм: «За» и «против». – М.: Просвещение, 1975. – С. 105–170.

УДК 30

**Михайличенко Дмитрий Георгиевич**
*кандидат философских наук*
*Башкирская академия государственной службы и управления*
*при Президенте Республики Башкортостан*
*enkrateia81@mail.ru*

# СТРЕМЛЕНИЕ К СВОБОДЕ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ РЕПРЕССИВНОСТИ

*В статье доказывается, что вектор стремления к свободе трансформируется в современном обществе. Информационная репрессивность современности ведет к потере гносеологических ориентиров для осуществления свободной деятельности, что требует активизации интеллектуальной деятельности современного человека.*

***Ключевые слова:*** *стремление к свободе, репрессивность, современный человек, властные отношения, информациональность.*

Свобода может рассматриваться не как статичное состояние, выраженное в категориях владения и обладания разных социальных субъектов – отдельного человека, социальной группы, общества в целом, но как состояние динамичное, характеризуемое такими понятиями, как стремление, путь, поиск, борьба. При такой постановке вопроса приоритет отдается не конечной цели, а самому стремлению. Такой подход объясняет, что в одних и тех же экономических, политических, культурных, географических условиях одни люди могут быть более приближены к свободе, чем другие. Изначально человек, как субъект социальных действий, не знает, свободен он или нет.

Исходя из этого, поиск и борьба не означают, что человек, тратящий на поиск свободы все свое время, никогда не будет свободен. Сам поиск и борьба являют собой свободу выбора и саму свободу. Верным, в этом плане, представляется мнение М. Фуко, считавшего, что «свобода людей никогда не обеспечивалась ни институтами, ни законами, чьей функцией было эту свободу гарантировать» [3, с. 222–223]. Свободу нельзя «даровать» свыше, равно как и «завоевать» снизу. Всякое завоевание чревато новым рабством как завоеванного, так и завоевателя. Завоеванная свобода все равно сползает в рабство. Свободу можно только сотворить в страдании и рефлексивном творчестве своей души [2, с. 48]. Лишь развитая, индивидуальная субъективность, умеющая контролировать себя, может полноценно пользоваться свободой. Поэтому самообладание является основой свободы. Власть над собой, таким образом, выступает предельным основанием для стремления к свободе человека.

Рассуждения о свободе современного человека невозможны без ответа на следующий вопрос: что стоит выше в системе ценностей современного человека – свобода / независимость или безопасность / благополучие? Склонность к первому ряду с неминуемостью означает протест, ко второму – конформизм. Стремление к свободе всегда сопряжено с опасностями и может породить не меньше несчастий, чем безопасность без свободы. Компромисс же между ними неизбежно влечет за собой определенные жертвы и не дает гарантий счастья.

Современный человек постоянно получает потоки убеждающих сообщений, формирующих его мысли, вкус, действия. Информация, циркулирующая в обществе, искажена властными и коммуникативными интересами тех, кто ее транслирует, что ведет к тому, что современный человек оказывается погруженным в слухи, домыслы, догадки. Современный человек является

 © Михайличенко Д.Г., 2010

объектом не явно выраженных, но настойчивых предписаний постоянного обновления вещей; в политической сфере на долю современного человека зачастую остается лишь бессознательно реагировать на имиджы, картинки и заранее заготовленные речи. Все это снижает радиус доверия современного человека различным медиумам.

Конструирование и распространение информации подчинено целям рекламных компаний, экспертов по связям с общественностью, специалистов по дезинформации из министерств обороны. Циркулирующая в обществе информация, а следовательно, и знания, «подпорчены», так как слишком значительный вес в обществе имеют структуры, которые выбирают определенный способ подачи информации, приукрашивая и затуманивая истину. В таком виде информация склоняет людей в пользу определенной позиции. Это с новых оснований ставит вопрос о человеческой свободе. Значительная доля дезинформации формируется в интересах определенных групп – участников политики или борющихся за материальные блага. Эти группы активно используют технологии массовой манипуляции психикой во властных отношениях, придавая циркулирующей информации нужную направленность. Современный человек, таким образом, теряет гносеологические ориентиры для осуществления свободной деятельности, стремления к свободе. Иными словами, общество не дает ясных представлений о том, какая свобода ему необходима. Поэтому современному человеку остается надеяться на самого себя, свои навыки, интеллектуальные и волевые потенции, без которых стремление к свободе невозможно.

Все это трансформирует вектор стремления к свободе современного человека и факторов, препятствующих ее достижение. Это уже не Бастилия, ассоциирующаяся с беззаконием абсолютистских режимов, это не ужасы ГУЛАГа, это не Рейхстаг в 1945 году как символ преступлений против Жизни. Стремление к свободе современного человека – это действия, направленные на нейтрализацию репрессивного воздействия разнообразных информационных медиумов, генерирующих символическое насилие.

История цивилизации свидетельствует, что существование угроз свободе и контролю активизировало стремление человека к ее обретению. Именно реакция, реактивность лежат в основе таких исторических форм стремления к свободе, как борьба с иноземными захватчиками, несправедливым повышением бремени налогообложения, притеснениями на религиозной почве и др.

Однако социальность современного общества с ее «информациональностью» [1, с. 42], означающей, что от информационных потоков зависит не только производство, но и генерация власти и, что не менее важно, репрессивности, делает такое понимание свободы анахроничным. Применительно к социальному бытию современного человека термин «информациональность» подчеркивает, что его свобода в большей степени зависима от реакций на информационные потоки, которые он постоянно получает в своем социальном бытии. Между тем приходится констатировать, что в современном обществе рост информационных потоков не привел к соответствующему росту знаний, и это важнейший фактор, свидетельствующий о том, что стремление к свободе в системе ценностей человека не находит значительного отражения.

Угрозы свободе современного человека идут от социальных феноменов, которые практически невозможно исключить из его социального бытия (масс-медиа). Это не означает, что современный человек должен стремиться исключить из своей жизни Интернет, телевидение, прессу или рекламу на улицах мегаполисов. Такое кажется абсурдным. Для стремления к свободе современному человеку требуется уметь нейтрализовывать информационную репрессивность, ограничивающую интеллектуальные потенции реципиентов и «затуманивающих» истинное содержание информации.

Свобода современного человека невозможна без рефлексии, размышлений о своем положении и действий. Информационные формы репрессивности современного общества требуют от него не реактивных, но проактивных устремлений к свободе, направленных не на отвечающие, но опережающие действия по устремленности к свободе. Проактивность больше, чем активность, и означает опережающую активность, устремленную вперед, при сохранении ответственности за свою собственную жизнь.

Тем не менее все вышеотмеченное не означает, что современный человек лишен возможности стремления к свободе. Общественное развитие свидетельствует, что угрозы появления абсолютно технотронного общества, в котором люди будут полностью лишены индивидуальности (Е. Замятин, А. Кестлер, Л. Мэмфорд, Д. Оруэлл, О. Хаксли и др.), далеки от реализации.

Стремление к свободе в современном обществе потенциально доступно каждому: его могут осуществлять представители разных социальных слоев, вне зависимости от важнейших факторов структурации общества (антропометрических данных, возраста, гендера, идентификации, пола, расы, этноса и др.), посредством практик самосовершенствования, развития своего внутреннего мира, субъектности, те, кто не игнорирует ответственности за свои действия.

**Библиографический список**

1. *Пигров К.С.* Шепот демона: опыт практической философии. – СПб.: Изд-во С.-Петер. ун-та, 2007. – 90 с.

2. *Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.

3. *Фуко М.* Пространство, знание и власть // Интеллектуалы и власть. Ч. 3. – М., 2006. – С. 215–237.

УДК 101.1:316

**Немчинова Екатерина Юрьевна**
*Липецкий государственный технический университет*
*inigma57@mail.ru*

# О СМЫСЛОВОМ ПОЛЕ ПРОЦЕССА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЭЛИТ

*В статье раскрываются основные теоретико-методологические аспекты изучения процесса взаимодействия элит посредством категории смыслового поля. Рассматривается структура смыслового поля, сущность и значение каждого уровня. Анализируется двоякая специфика смыслового поля процесса взаимодействия элит. Указываются принципы смыслообразования – контекстная детерминация и агональность.*

***Ключевые слова:*** *процесс взаимодействия, смысл, смысловое поле, элиты.*

Взаимодействие не есть безусловный и безотносительный процесс. Оно всегда детерминируется системой смысловых координат. Образуемое пространство развертывания процессуальности представляет собой не просто кумулятивную совокупность концептов, задающих феноменологическую сущность, но систему, имеющую сложную структуру внутренних связей и каналов взаимообмена с внешней средой. Также важной его характеристикой является наличие силового элемента (энергии), определяющего динамическую природу процессуальности. Для обозначения этой системы смысловых координат может быть использована категория «смысловое поле».

Под смысловым полем следует понимать «смысловое пространство, изменяющееся под влиянием процесса смыслообразования», а также «все компоненты смыслового пространства, так или иначе ему способствующие» [3, с. 6–7]. Возникающие в процессе смыслообразования смысловые единицы (идеи, категории, понятия, образы) объединяются в смысловые фрагменты (концепции, теории) и образуют смысловую сеть. Сеть смыслов формирует сущность феномена в единстве прошлых, настоящих и будущих характеристик и отражает процесс его саморазвития как переход от потенциальности к актуальности.

При рассмотрении смыслового поля процесса взаимодействия элит необходимо учитывать его двоякую специфику. С одной стороны, оно имеет значение интеграции элит в рамках элиты как феномена. С другой стороны, смысловое поле необходимо предполагает разъединение и противопоставление (в различной степени) элит как представителей частично или полностью противоположных смыслов.

В структуре смыслового поля можно выделить три уровня. Наиболее устойчивые, фундаментальные смысловые структуры образуют нижний уровень смыслового поля, который может быть назван архетипически-мифологическим. Он, в свою очередь, состоит из подуровней. Первый подуровень образуют собственно архетипы, которые можно подразделить на: а) универсальные и б) этнокультурные. Второй подуровень представлен мифологическими образами, которые дифференцируются на: а) архаические мифы и б) религиозные мифы. Третий подуровень включает современные мифы и метафоры.

Средний уровень – уровень базовых образов и концептов. Это те идейно-теоретические системы, которые выкристаллизовались в ходе исторического развития, прошли проверку временем и являются фундаментальной базой современной практики.


© Немчинова Е.Ю., 2010

Высший уровень смыслового поля – уровень образования актуальных смыслов – наиболее динамичный. Именно здесь протекает процесс смыслообразования, вычленения жизнеспособных смыслов для реализации и архивации или деконструкция нежизнеспособных смыслов. Здесь же происходит вычленение генерализирующего смысла, который выступает в качестве «смыслового ДНК», определяющего то, как и в какой конфигурации произойдет раскрытие смысловой сети в пространстве актуальности.

Интегрирующее действие смыслового поля обеспечивается узлами стабильности – теми смыслами, которые стали устойчивыми элементами в архитектонике смысловой сети. В уровневой организации смыслового поля узлы стабильности располагаются на нижнем и среднем уровнях и задают константы бытования элиты, обеспечивая континуальное пространственно-временное воспроизводство ее феноменологической сущности. Это следующие константы: 1) специфически присущее элите самосознание [7, с. 37]; 2) факт ее меньшинства относительно большинства, представленного управляемыми массами [5, с. 187]; 3) особенные статусно-деятельностные характеристики [6, с. 60] (властные позиции и способы властных действий); 4) факторы легитимации; 5) определенные интересы [4, с. 26], потребности, ценности и нормы; 6) достаточно высокий культурно-образовательный уровень [1, с. 506] и 7) особенный образ жизни.

В функциональном отношении узлы стабильности «играют роль наиболее вероятных, регулярно повторяющихся “маршрутов процессов смыслообразования”» [3, с. 28]. Помимо этого, узлы стабильности выполняют функцию фильтров предпочтения при вычленении генерализирующего смысла. Они могут быть названы фильтрами традиционного предпочтения, поскольку поддерживают баланс надежности всей системы, обеспечивая устойчивое соотношение традиции и новаторства, ставя феноменологический предел развертыванию смысла.

Происходящий на высшем уровне смыслового поля – уровне образования актуальных смыслов – процесс смыслообразования протекает согласно: 1) принципу соответствия актуальному социальному запросу и 2) принципу агональности.

Взаимодействие элит всегда детерминируется контекстом, в котором оно происходит, как условием и причиной происходящего процесса смыслообразования. «Элита, как всякий институт, контекстна»: элиты всегда «должны в общем соотноситься с ориентациями и установками неэлитных групп», поскольку «действия элит вне поддержки неэлит грозят им потерей своего положения» [2, с. 37–38]. Контекстное воздействие социальной среды осуществляется посредством социальных вызовов, выражающих запрос на руководство развитием социума и разрешение противоречий в его динамике.

Социальная среда формирует свои фильтры предпочтения для вычленения генерализирующего смысла, которые могут быть названы фильтрами новаторского предпочтения. Выдвигая постоянное требование соответствия динамике развития социума, они выступают в качестве фактора перфекционизации и модернизации способов действия и взаимодействия элит.

Второй принцип – принцип агональности – определяет специфику взаимодействия элит, которое может принимать различные формы от мирного соревнования до насильственной конфронтации. Конкурирование смыслов – условие проверки их жизнеспособности, а также степени соответствия социальному запросу. Но оно может принимать форму непримиримого антагонизма, разрешением которого может стать только силовое утверждение определенного смыслового порядка.

Итак, смысловое поле процесса взаимодействия элит предстает как смысловое пространство, изменяющееся под влиянием смыслообразования. Его функция интеграции элит в рамках элиты как феномена детерминирует условия и пределы развертывания смысла. Происходящий на срезе актуальности процесс смыслообразования испытывает контекстную детерминацию (соответствие актуальному социальному запросу) и необходимо предполагает агональный принцип взаимодействия элит, предлагающих различные смысловые программы, отвечающие на вызовы социальной системы.

**Библиографический список**

1. *Ашин Г.К.* Элитология. – М.: МГИМО; Университет МИД России, 2005. - 542 с.

2. *Дука А.В.* Властные элиты: социологический анализ // Элитизм в России: «за» и «против»: Сборник материалов интернет-конференции февраль – май 2002 г. / Под ред. В.П. Мохова. – Пермь: Перм. гос. техн. ун-т, 2002. 257 с.

3. *Дука О.Г.* Теория смыслового поля: монография. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2009. – 121 с.

4. *Китов Ю.В., Гертнер С.Л.* Элита и интересы. – М.: Ротапринт УОП МГУКИ, 2004. – 166 с.

5. *Моска Г.* Правящий класс // Социологические исследования. – 1994. – №10. – С. 187–198.

6. *Плосконосова В.П.* Структурирование правящей элиты и формирование траекторий социальных изменений. – Омск: Изд. Васильев В.В., 2008. – 193 с.

7. *Таранцов В.П.* Самосознание политической элиты. – М.: Вузовская книга, 2001. - 319 с.

УДК 2-1(075.8)

**Поросенков Сергей Владимирович**
*доктор философских наук*
*Пермский государственный институт искусства и культуры*
*svp53@mail.ru*

# ФИЛОСОФСКИЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СПЕЦИФИКИ РЕЛИГИОЗНОГО ЗНАНИЯ

*Специфика религиозного знания выражена в философских интерпретациях, основывающихся на методологиях марксизма, экзистенциализма, школ психоанализа, философской антропологии, теологии. Специфика источника религиозного знания заключена в откровении, мистическом постижении, экзистенциальных переживаниях. По содержанию и форме существования религиозного знание консервативно, плюралистично, связано с религиозным опытом, ориентировано на сверхъестественное, доминирует иррациональное содержание над рациональным.*

***Ключевые слова:*** *религиозное знание, философские концепции, теология, рациональное, иррациональное, религиозный опыт, откровение.*

Развитие взаимодействия различных культур, религий, информационных сообществ через общение сотен миллионов людей в мировом информационном пространстве ставит проблему философского осмысления специфики систем знания, которые являются основой вербально выражаемой мировоззренческой позиции субъектов общения. Выявление специфики религиозного знания представляет собой существенный аспект такого философского осмысления.

Вместе с тем специфика религиозного знания была и остается традиционным предметом исследования в философии религии. Плюрализм философии проявляется в различии интерпретаций специфики религиозного знания, но за этими различиями, особенно значительными в аксиологическом аспекте, содержится общее стремление сформировать гносеологический образ религиозного знания.

Религиозное отношение к богу, к сверхъестественным силам включает в свою структуру познавательное отношение. Поскольку философия религии начиная с Г. Гегеля – это сфера рационального знания о религии, то совокупность представлений, понятий, суждений о боге и божественной реальности как результат религиозного познания – это объект философской рационализации.

Каждая религия с этой точки зрения может быть представлена как система знания: это и обыденные представления, суждения и систематизированные знания вплоть до теологии.

Специфика религиозного знания в сравнении с другими видами знания заключена в особых источниках этого знания, в формах систематизации и выражения, в особом смысле религиозной истины и ее критериях, особом символическом языке, обозначающем значения этого знания.

Философские концепции, которые исходят из субъект-объектного принципа понимания отношения человека к миру, прежде всего марксизм и позитивистские течения, истолковывают религиозное знание как иллюзорное, антропоморфное отражение природных и социальных процессов, сил, которые можно познать и истолковать научно, объяснив тем самым и специфику религиозного знания.

Психоаналитические концепции З. Фрейда, К. Юнга, Д. Даурли, Э. Эдингера определяют источник религиозного знания в закономерностях взаимодействия сознательных и бессознательных процессов в психике человека, выделяя особое значение комплекса отца, динамики полового инстинкта и инстинкта смерти, вытесненных глубинных переживаний и психотравм.

Если марксизм, позитивистские течения, школы психоанализа источник религиозного знания


© Поросенков С.В., 2010

находят во внешних для религии детерминантах, то в развитых теологических построениях иудаизма, христианства, ислама первичным источником религиозных знаний определено откровение. В широком смысле теологическое понятие откровения подразумевает всю совокупность проявлений бога в созданном им мире. «В определенном смысле весь мир является Откровением Бога. Создание мира – это откровение, "явление Бога" в "воспринимающих образах". Весь мир свидетельствует о Боге, о его Мудрости, Милосердии и Любви!» [5, с. 477]. Природа, человек, процессы в мире есть проявления бога, а значит, в конечном счете, и все знания исходно базируются на религиозном источнике. В узком смысле понятие откровения подразумевает вербально выраженное в священном писании знание, данное людям от бога. Библия и Коран – это совокупность знаний, источником которых является божественное откровение. Абсолютность источника отражается и в абсолютности этого знания. То есть, с позиции теологии, религиозное знание исходно по отношению ко всем другим знаниям и не объясняется исходя из других знаний: научных, исторических, обыденных, эстетических.

Если для религиозного познания понятие откровения исходно, то из внешних религии гносеологических позиций оно может найти своеобразные рациональные объяснения. Так, материалистический подход к изучению религии, развиваемый марксизмом, предполагает, что успех в деятельности основателей религий, включая создание священных текстов на основе их вероучительных высказываний, обусловлен совпадением содержания личных идей религиозного деятеля с потребностями классов, социальных групп, объективными тенденциями общественного развития.

У современных психоаналитиков, особенно тех, кто связан со школой К. Юнга, существенным объяснением процесса откровения являются особенности самоидентификации личности, особенно мужской само-идентификации. Д. Даурли, Э. Эдингер, Э. Эриксон уделяют серьезное внимание этому процессу. Одна из особенностей биографии многих выдающихся религиозных деятелей и философов заключается в отсутствии отца или ранней потере отца. И. Христос и Мухаммед не знали отца от рождения, а Конфуций лишился отца в возрасте 2-х лет. Психоаналитическая интерпретация этого обстоятельства подразумевает развитие процесса мужской самоидентификации в направлении к бытию самому по себе, то есть идентификации не с телом, социальной ролью, теми или иными людьми, лексическим субъектом общения, собственной психической реальностью и другими онтическими сущностями. В юнгианской концепции откровение – это наиболее непосредственное общение эго с самостью, открывающее смысл бытия, а богообраз в религии – это образ самости. Онтологическая самоидентификация ведет к идентификации личности с абсолютностью бытия вне всех предметных значений существующего. Поэтому творчество такой личности в религиозной или философской сфере порождает знания, выводящие людей, принявших это знание, к пониманию надпредметных или внеэмпирических смыслов.

Философское осмысление понятия «откровение» вряд ли можно свести к узкосубъективной интерпретации творчества религиозных деятелей или апологетике харизмы этих деятелей. Сопоставление теологического и психоаналитического объяснений откровения возможно на основе философии экзистенциализма, так как эта философия позволяет сохранить специфику религиозного знания как знания не предметного, а смыслового, касающегося самоопределения человеческого существования по отношению к собственной смерти, вечности, абсолютности бытия.

Если откровение – это исходный источник религиозного знания, то вера, мистическое постижение, экзистенциальное понимание являются человеческими способностями, позволяющими усваивать содержание религиозного знания и вместе с тем воспроизводить и обновлять это знание в уникальном существовании отдельных личностей, групп верующих.

Существенной особенностью религиозного знания является его нерасторжимое единство с религиозным опытом. Религиозный опыт личности, общины, конфессии – это живая онтологическая основа функционирования религиозного знания. Оторванное от религиозного опыта, оно становится предметом интерпретаций, объяснений, рационализации и превращается в знание «о» религии. Так происходит, когда воспроизводятся знания из уже ушедших с исторической сцены религий или религиозные знания, воспроизводимые из внешних религии гносеологических позиций.

Глубокую связь религиозного знания с религиозным опытом, теми или иными его элементами, подчеркивают теологи, богословы. В. Н. Лос-

ский (сын Н.О. Лосского), например, показывает глубокую связь мистического компонента религиозного опыта с богословием, которое отличается высокой степенью рационализации религиозного знания. Он пишет: «В известном смысле всякое богословие мистично, поскольку оно являет Божественную тайну, данную откровением. С другой стороны, часто мистику противопоставляют богословию, как область, не доступную познанию, как неизреченную тайну, сокровенную глубину, как то, что может быть скорее пережито, чем познано, то, что скорее поддается особому опыту, превосходящему наши способности суждения, чем какому-либо восприятию наших чувств или нашего разума» [3, с. 111].

В связи с тем что религиозное знание неотрывно от религиозного опыта, возникает мировоззренческая и методологическая проблема адекватности воспроизведения, исследования религиозного знания в философии религии. Если для религиозного знания необходим и первичен религиозный опыт, то для философского знания о религиозном познании и получаемом на его основе знании необходимы и первичны философские принципы, рационализация, вербальное выражение через общезначимые понятия, суждения, умозаключения. Может ли субъект, не обладающий религиозным опытом, то есть мировоззренчески и методологически самоопределенный в познании позицией «вне религии», знать, объяснять, понимать религиозное знание как знание «о религии»?

Связь религиозного знания с религиозным опытом как существенное препятствие познанию содержания и смысла религиозных идей, высказываний из гносеологической позиции «вне религии» признает абсолютное большинство теологов и богословов. Вот характерное выражение этой позиции основателем диалектической теологии К. Бартом: «То, что человек в состоянии познать опираясь на свои собственные силы, руководствуясь меркой своих естественных возможностей, своего рассудка, своего чувства, – все это будет в лучшем случае познанием какого-то высшего бытия, абсолютного существа, совокупной свободной мощи, существа, возвышающегося надо всем. Такое абсолютное и высшее существо, это последнее и глубочайшее, эта “вещь в себе” не имеет отношения к Богу. Все это относится к интуиции и предельным возможностям человеческого мышления, человеческого конструирования. Человек может помыслить такое существо, но при этом он не помыслит Бога» [1, с. 36]. То есть К. Барт имеет в виду, что активность мышления познающего субъекта даже в случае оперирования известными предикатами понятия «бог» не имеет отношения к содержанию и смыслу религиозных знаний вне рецептивно-пассивного характера религиозного опыта, то есть вне переживания данности, присутствия бога в его собственной активности по отношению к человеку. С этой точки зрения все попытки рациональной реконструкции религиозных знаний с внешних для религии позиций не могут выразить сущность религии и формирующихся в ее лоне знаний. Одобрение или критика, объективное исследование религиозных знаний извне всегда будет иметь дело не с религией, а с тем ее образом, с тем ее концептом, который создан познавательной активностью субъекта.

Однако в истории философии можно усмотреть тенденции развития знаний о религии из позиции философствования, а не из религиозного опыта. Аристотель как гражданин греческого общества по необходимости имел дело с религиозным опытом политеистической религии. Но в своем собственном философствовании он пришел, именно на основе рационального познания, к крайне значимым для будущего монотеизма идеям, касающимся онтологии источника движения, причинности и целесообразности, приоритета формы по отношению к материи и многого другого. То, что в философствовании Аристотеля имплицитно присутствовала идея монотеизма и именно в ее сущностном религиозном значении, признала позже христианская теология, особенно поздняя схоластика средневековья.

А.Ф. Лосев и А.А. Тахо-Годи, характеризуя религиозный опыт Аристотеля и монотеистический характер его многих философских идей, пишут следующее: «Аристотель бесконечно далек от детской наивности религиозно-мифологических представлений своего народа» [2, с. 348].

Именно автономное философствование ведет Аристотеля к формированию знаний, имеющих теологическое содержание. «Аристотель, основываясь на чувственном опыте, но находя в нем разумные основы, конструирует основание всего космоса при помощи таких категорий, которые приходится и нам и ему самому интерпретировать как религиозные, так что чисто мыслительная конструкция космоса завершается учением

об абсолютной мировой закономерности, или об Уме, который вовсе не обязательно называть богом, но который сам Аристотель склонен трактовать вполне религиозно» [2, с. 351]. И далее: «Аристотель достигал выводов, имеющих вид религиозных догматов, но постигал их на путях научно-философского исследования» [2, с. 352].

Сказанное об Аристотеле и особенно та реальная роль, которую сыграла философия Аристотеля в развитии христианской теологии, позволяет сделать заключение о том, что философское изучение религиозного знания не только возможно, но и само философствование может создать религиозное знание, которое впоследствии органично сольется с будущим религиозным опытом. В связи с этим можно говорить и о возможности изучения религиозных знаний сквозь призму философских концепций религии, применения к религиозным знаниям категориального аппарата философии.

Специфика религиозного знания заключена также в особом значении понятия «истина». Истинность религиозного знания, если применять понятие соответствия, определена не столько соотнесенностью с объективным миром и соответствием его содержанию, сколько с исходными положениями вероучения, а они обычно представляют собой нерасторжимое единство онтологического и гносеологического смысла.

Тогда возникает проблема плюрализма религиозных истин, причем не в частностях, а именно в самых исходных суждениях о трансцендентной реальности. Специфика религиозного опыта, культивируемого в тысячах религий, колоссальное количество вариантов трактовок знаний о боге, духовном мире, аде и рае, реинкарнации или ее отрицании, ангелах, сверхъестественных силах и многом другом заставляют признать, что применение понятия «истина» в смысле Аристотеля невозможно к религиозному знанию. Вся совокупность существовавших и существующих религий во взаимной критике, даже при полном исключении атеистических концепций, полно и исчерпывающе опровергают друг друга именно в рамках проблемы истинности религиозных знаний. Незначительный по философским меркам акт рефлексии относительно религиозного познания в рамках проблемы истины даст парадоксальный вывод: исходные религиозные знания в каждой религии с позиции тех или иных религий ложны.

Всякое существенное религиозное знание содержит аксиологический и экзистенциальный смысл для того субъекта, религиозный опыт которого находится во взаимном соответствии с оцениваемым знанием. Неустранимость ценностного и экзистенциального содержания религиозного знания отчасти объясняет фундаментальную взаимную критику теологов, религиозных философов по проблеме истинности или ложности вероисповеданий. Плюрализм религиозного знания, следовательно, органично связан с неразрывностью онтологических, гносеологического и аксиологического смысла исходных принципов и категорий, если таковые вербализованы и эксплицированы из содержания религиозного опыта.

Еще одна особенность религиозного знания заключена в его крайнем консерватизме, принципиальной догматичности. Открытие абсолютного смысла бытия всего мира и, соответственно, смысла человеческого существования порождает формы категорических всеобщих высказываний, которым необходимо всегда и во всем следовать приверженцам соответствующей религии. Неизменность содержания исходных религиозных догм ведет и к консервации языка, на котором выражено религиозное знание. Иврит, латынь, арабский, старославянский, санскрит и ряд других языков в истории религий становятся профетическими языками, то есть языками, закрепляющими смысловое ядро исходных религиозных знаний иудаизма, католицизма, ислама, православия, индуизма и других религий.

Несмотря на доминирование в религиозном познании веры, мистического постижения, экзистенциального понимания, определенную роль играют и рациональные формы познания. Систематизация и рационализация религиозного знания осуществляется в тех или иных формах по мере становления каждой религии.

Наиболее систематизированный и рационализированный этап формирования религиозного знания – это теология, или, по православной терминологии, богословие. Достаточно высокой дифференциации и строгой упорядоченности на основе рациональных форм познания религиозное знание достигает лишь в немногих религиях. Сложный категориальный аппарат, разработанная классификация систематизированных рациональных знаний, определенная их иерархия есть в иудаизме, христианских конфессиях, исламе.

Конкретный вариант такой разработанной системы религиозных знаний в православии можно найти в работе митрополита Московского Макария (1816–1882) [4].

В связи с наличием рационально обоснованных систем религиозного знания следует подчеркнуть, что еще одной специфической особенностью религиозного знания является единство рационального и иррационального содержания. При всем значении разума, использовании понятий, суждений, умозаключений и законов логики, религиозное познание всегда направляет человека к переживанию, пониманию и экзистенциальной открытости тому смыслу абсолютности, вечности и внепредметности духовного бытия, который не может быть выражен ни в какой законченной системе формально-логических высказываний.

Итак, религиозное знание характеризуется следующими особенностями: источники этого знания – откровение, мистическое постижение, вера, экзистенциальные переживания; это знание не только о предметном мире, но и о мире трансцендентном, сверхъестественном, духовном; религиозное знание существует в глубокой связи с религиозным опытом; религиозное знание плюралистично, а гносеологическое понятие «истина» применимо к содержанию этого знания только с учетом аксиологического и экзистенциального смысла этого знания для субъектов религиозного опыта; религиозное знание консервативно, то есть доля неизменяемого содержания в нем намного превышает подобные пропорции в научном, эстетическом, обыденном знании; религиозное знание представляет собой единство рационального и иррационального содержания, причем иррациональная сторона является ведущей.

**Библиографический список**

1. *Барт К.* Очерк догматики. – СПб.: Алетейя, 1997.

2. *Лосев А.Ф., Тахо-Годи А.А.* Платон. Аристотель. – М.: Молодая гвардия, 1993.

3. *Лосский В.Н.* Боговидение. – М.: ООО Изд-во АСТ, 2003.

4. *Макарий Д.Б.* Введение в православное богословие. – Минск; М.: Изд-во: АСТ Харвест, 2000.

5. *Флоровский Г.В.* Вера и культура. – СПб.: РХГИ, 2002.

УДК 17.01

**Редькин Николай Евгеньевич**

*Государственный университет «Высшая школа экономики» (г. Нижний Новгород)*

*nredkin@gmail.com*

# ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕСТА ИНТУИТИВНОСТИ ПРИ ВЕРИФИКАЦИИ НОРМАТИВНЫХ ЭТИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ

*В работе рассматривается практика использования теста интуитивности как критерия оценки нормативных этических теорий. Описываются механизм работы интуитивного мышления и его отличия от рационального принятия решений. Показано, что в силу особенностей интуитивного мышления на результаты подобного теста часто оказывают влияние факторы, противоречащие условиям изначальной задачи, что ставит под вопрос достоверность результатов подобной проверки.*

***Ключевые слова:*** *нормативная этика, верификация, моральная интуиция, тест интуитивности, мысленный эксперимент.*

Нормативная этика, в ее традиционном понимании, – это своего рода набор общих правил, используемых для принятия решения. Предполагается, что в ситуации, когда требуется сделать моральный выбор, мы применяем эти правила к конкретным фактам, подобно тому как при вычислениях мы подставляем конкретные значения в формулы. Но, как и в случае с вычислениями, полученный результат нельзя с уверенностью назвать точным. Очевидно, что в наши вычисления могла вкрасться ошибка или мы могли использовать неверную формулу. В случае с принятием этических решений ситуация усложняется тем, что существуют различные этические теории в рамках нормативной этики, применение которых к одной и той же проблеме может давать совершенно разные результаты, включая абсолютно противоположные.

В сфере естественных наук истинность той или иной теории может быть подтверждена экспери-

 © Редькин Н.Е., 2010

ментально. Одним из наиболее распространенных методов оценки этических теорий является схожая процедура: соотнесение результатов их применения с выводами, достигаемыми нами интуитивно. В основе данного метода лежит точка зрения, согласно которой определенные моральные утверждения могут считаться самоочевидными [6, с. 2–6]. Соответственно, выводы, противоречащие подобным интуитивно очевидным утверждениям, могут рассматриваться как свидетельства несостоятельности всей этической теории. В данной статье будут рассмотрены некоторые причины, по которым данный подход может быть назван не вполне корректным.

### Мысленный эксперимент

Термин «моральная интуиция», как правило, используется для описания моральных суждений и оценок, возникающих в нашем сознании без предшествующего этому осознанного рационального осмысления ситуации. Существуют различные мнения относительно роли моральной интуиции. Некоторые философы считают, что интуиция в этике играет ту же роль, что и наблюдение в науке, а роль нормативных этических теорий сводится к тому, чтобы систематизировать эти интуитивно полученные данные и сформулировать соответствующие закономерности. Другие авторы также рассматривают интуицию как один из ключевых элементов в оценке моральных теорий, но отмечают, что и интуитивные оценки нуждаются в проверке. Так, известный американский философ Джон Ролз в своей основополагающей работе «Теория справедливости» опирается на интуитивные моральные суждения, но отмечает, что эти суждения должны проходить проверку на предмет взаимной непротиворечивости [4]. Так или иначе, в работах многих философов интуиция рассматривается как основной критерий, которому должна удовлетворять нормативная этическая теория. Одним из методов верификации теории с использованием данного критерия является тест интуитивности.

В качестве примера применения теста интуитивности можно привести задачу, известную как «проблема трамвая». Суть мысленного эксперимента в следующем: представим себе, что к рельсам перед надвигающимся неуправляемым трамваем привязаны пять человек. Мы находимся у пульта управления и имеем возможность перевести стрелку, направив вагон на другой путь, на котором к рельсам привязан всего один человек. Следует ли нам перевести стрелку и спасти пять жизней ценой одной? Второй пример: мы находимся на мостике над путями и не имеем возможности перевести стрелку, но вместе с нами на этом же мостике находится еще один прохожий – очень полный человек. Если столкнуть его на рельсы перед приближающимся трамваем, то трамвай сойдет с рельсов или остановится. Следует ли нам столкнуть этого человека с мостика и спасти пять жизней ценой одной [1; 7]?

Нормативные этические теории предлагают нам ответы на эти вопросы. Они оцениваются нами с точки зрения их соответствия нашей моральной интуиции, и на этом основании делаются выводы об истинности или ошибочности той или иной этической теории. Так, большинство людей считают, что во втором примере столкнуть прохожего на рельсы с точки зрения морали недопустимо. На этом основании делается вывод, что утилитаризм, по распространенному мнению требующий именно такого поступка, либо целиком неверен как нормативная этическая теория, либо нуждается в корректировке с целью недопущения подобных выводов, либо, как минимум, был нами неверно понят и применен в данном случае. Не касаясь вопроса о том, действительно ли это так в данном примере, можно утверждать, что сама процедура подобной проверки не дает нам оснований для заключений об истинности или ложности той или иной этической теории.

### Контраргументы

Можно привести несколько аргументов, указывающих на проблематичность такого использования теста интуитивности. К примеру, в вопросе о том, допустимо ли столкнуть одного человека на рельсы, чтобы спасти пятерых, наверняка найдется определенный процент людей, которые, в соответствии со своей моральной интуицией, дадут утвердительный ответ. Этот процент может быть крайне небольшим, но значение имеет сам факт его существования. Это означает, что интуитивная мораль не абсолютна и, чтобы верифицировать ту или иную этическую теорию, мы вынуждены обращаться к мнению большинства. Но это означает и то, что мы принимаем как данность следующее: мнение большинства в вопросах морали всегда является правильным. Подобную позицию вряд ли можно принять, особенно учитывая то, что она, по всей видимости, ведет

к парадоксу: можно предположить, что, по мнению большинства людей, мнение большинства не всегда является безусловно верным.

Даже если мы соглашаемся с тем, что интуитивное мнение большинства может быть использовано в качестве критерия верификации нормативных этических теорий, это не решает проблемы, поскольку по многим вопросам однозначно преобладающего мнения большинства может не существовать. Это связано с тем, что интуитивная мораль человека складывается под влиянием множества факторов, таких как воспитание, принадлежность к тому или иному социальному классу и, что крайне важно, принадлежность к определенной культуре. Означает ли это, что нормативная этическая теория может быть верна в одной точке планеты и, одновременно, неверна в другой? Или то, что она была неверна десять веков назад и стала верной сейчас? Очевидно, что подобные утверждения не имеют смысла, если только мы не принимаем в той или иной форме моральный релятивизм.

Наконец, сама процедура верификации посредством обращения к интуитивной морали вызывает следующий вопрос: означает ли это, что интуитивная мораль первична и приоритетна по отношению к любой нормативной этической теории? И если это так, то не являются ли подобные этические теории избыточными? Какой смысл в обращении к этической теории, если при решении любой проблемы мы можем руководствоваться непосредственно интуитивной моралью?

Существуют ли основания для придания интуитивной морали подобного высокого статуса? Как уже было сказано выше, интуитивная мораль крайне субъективна и формируется, во-первых, на основании биологических свойств и инстинктов человека, а во-вторых – в соответствии с господствующей моралью общества, частью которого этот человек является. Эти факторы, в свою очередь, являются продуктами биологической эволюции и сложных исторических процессов соответственно. Вряд ли что-то в подобном происхождении может рассматриваться как источник безусловного морального авторитета.

### Интуиция и рациональность

Учитывая приведенные выше аргументы, можно сказать, что нормативные этические теории создаются именно потому, что в определенных обстоятельствах интуитивная мораль не может предоставить адекватное решение моральной проблемы. В большинстве случаев интуитивная мораль удовлетворительно справляется с решением вопросов, возникающих в повседневной жизни, поскольку она формировалась именно как метод решения наиболее часто встречающихся, стандартных вопросов. Тем не менее есть ситуации, в которых она несостоятельна. Это нестандартные и сложные моральные проблемы, возникающие, к примеру, в критических, экстремальных ситуациях, либо вопросы, которые приходится решать в процессе принятия политических решений. В этих случаях повседневная мораль часто не может дать удовлетворительного решения ситуации. Причины могут быть разными: к примеру, любое из доступных решений может оказаться интуитивно неприемлемым, а методами выбора наилучшего решения из неудовлетворительных альтернатив эта мораль не располагает. Либо, как в случае с глобальными политическими решениями, многие их последствия настолько сложны, удалены во времени и пространстве и в целом интуитивно не очевидны, что более явным и более привлекающим внимание последствиям неосознанно придается больший вес при принятии решения. Именно для разрешения подобных сложных моральных вопросов и требуется нормативная этика.

Американский философ Джеймс Вудвард и нейробиолог Джон Оллман в совместной работе «Моральная интуиция: ее основания в нервной системе и нормативное значение» указывают на принципиальное различие между интуицией и рациональным мышлением:

«Интуиция – это форма познания, в которой множество переменных параллельно оцениваются с высокой скоростью, будучи сжатыми в одно измерение. Это сжатие обеспечивает быстрое принятие решений. В отличие от осознанного познания, нам обычно ничего не известно о логических шагах и допущениях, лежащих в основе данного процесса, хотя интуиция основана на зависимых от опыта вероятностных моделях. Вместо этого, мы воспринимаем интуицию как внутренние ощущения (“сердце подсказывает”). Интуиция включает в себя быстрое сравнение текущей ситуации с ранее пережитыми схожими ситуациями и внутреннюю оценку вероятности благополучного или неблагополучного исхода в текущей ситуации. Размышление происходит гораздо медленнее и обычно включает в себя пос-

ледовательное использование индуктивных и/или дедуктивных рассуждений. И интуиция, и размышление основаны на логике, но формы этой логики различаются: интуиция базируется на вероятностных заключениях, а размышление – на сознательном рассуждении, обычно имеющем вербальную форму» [8, с. 6–7].

Интуитивная мораль является продуктом длительного развития и содержит множество полезных с практической точки зрения указаний, выведенных эмпирическим путем. В то же время значительную часть факторов, влияющих на принимаемые этические решения, можно охарактеризовать как нежелательные. Это могут быть пережитки утративших практический смысл традиций, иррациональные психологические реакции и так далее [5]. Таким образом, интуитивное неприятие морального решения может быть вызвано как не полностью осознанным пониманием того, что при принятии данного решения не были приняты во внимание определенные существенные факторы, так и несоответствием нашего решения не до конца осознаваемым нами иррациональным моральным установкам. Следовательно, в таком случае необходимо с помощью анализа выявить истинные причины интуитивного неприятия.

В качестве примера можно рассмотреть широко известный аргумент против гедонистического консеквенционализма, выдвинутый Робертом Нозиком в его работе «Анархия, государство и утопия» [3, с. 42–44]. Нозик опирается в первую очередь на концепцию естественного права. Его целью было опровергнуть теорию, согласно которой самоценно исключительно удовольствие, а все прочие ценности, включая свободу и справедливость, являются исключительно инструментальными. Нозик проводит мысленный эксперимент, в котором человеку предлагается подключить свой разум к компьютеру, который способен симулировать любые ситуации и ощущения, создавая иллюзию, намного более приятную, чем реальность. По мнению Нозика, если гедонистическая концепция верна, то у человека нет причин не подключиться к подобному компьютеру, ведь если единственным критерием принятия решений является максимизация удовольствия, то этот выбор явно более предпочтителен. Тем не менее большинство людей отказалось бы подключиться к компьютеру и заменить реальный мир виртуальным. Из этого Нозик делает вывод, что гедонистическая этика неверна.

Если проанализировать данный пример, то можно выделить несколько основных факторов, вызывающих интуитивное неприятие. Это беспокойство о сохранности собственного тела в подобной ситуации, эстетическое неприятие подобной перспективы и подсознательное ожидание того, что опыт, получаемый в результате подключения к машине, все же будет уступать реальному. Несмотря на то что Нозик специально отмечает, что установку следует считать идеально работающей и принимать подобные факторы во внимание при ответе не следует, он сталкивается с закономерной проблемой: интуитивная этика в значительной степени полагается не на сознательные решения, а на подсознательные, эмоциональные реакции. Подсознательно же человек все равно дополняет абстрактный мысленный эксперимент недостающими деталями, что нарушает его изначальные условия. С другой стороны, многие положительные факторы при интуитивной оценке не учитываются, поскольку не являются очевидными. В своем повседневном опыте, на который, главным образом, и опирается интуиция, человек не сталкивается с ситуациями, схожими с описанной в условии данной этической задачи. Таким образом, различие ответов, которые предоставляют нам рациональная нормативная этическая теория и интуитивная оценка ситуации, вызвано в первую очередь тем, что они изначально оперируют разным набором данных, то есть решают задачи с различными условиями.

По указанным причинам есть все основания с осторожностью подходить к использованию теста интуитивности. Аргумент Нозика неоднократно использовался с целью продемонстрировать, что классический гедонизм в корне ошибочен [3, с. 13–14]. Тем не менее данный мысленный эксперимент не учитывает влияния факторов, которые при сознательном анализе были бы расценены как малозначимые или просто ошибочные.

Нельзя утверждать, что интуитивная мораль полностью бесполезна с точки зрения верификации этических теорий. С одной стороны, интуиция принимает во внимание множество факторов, некоторые из которых могли остаться незамеченными в ходе рационального осмысления вопроса. Соответственно, неприемлемые с интуитивной точки зрения выводы могут указывать на определенные неоднозначные и проблемные места в теории. К примеру, в приведенной в на-

чале статьи задаче с трамваем большая часть людей интуитивно допускает возможность спасения пяти жизней ценой одной в первом случае и не допускает этого во втором случае. Это можно истолковать как аргумент в пользу неудовлетворительности консеквенциональной этики, но правильнее будет проанализировать причины, по которым столкнуть человека на рельсы во втором примере является для нас неприемлемым поступком. В данном случае неприятие вызвано заложенным в сознание людей представлением о безусловной аморальности прямого убийства. Таким образом, интуитивное неприятие относилось не к консеквенциональной этике в целом, а к неполному учету последствий данного выбора. Проблема заключается в том, что интуиция не может принять во внимание факторы, которые не являются интуитивно понятными. При проведении мысленного эксперимента, мы задаем некие начальные условия и также заранее оговариваем, что ряд факторов, которые мы рассматриваем как несущественные с точки зрения данной задачи, не должен учитываться при принятии решения. Этот метод сознательного сужения рамок эксперимента работоспособен в том случае, когда мы пользуемся рациональным мышлением, но дает сбой, если мы обращаемся к интуиции. Интуитивное мышление не может быть искусственно ограничено подобным образом, поскольку в любом случае учитывает при принятии решения весь набор доступных ему факторов. При этом значимые с рациональной точки зрения факторы могут быть отброшены, а не значимые – учтены.

**Библиографический список**

1. *Foot P.* The Problem of Abortion and the Doctrine of the Double Effect // Oxford Review. – 1967. – №5.

2. *Kymlicka W.* Contemporary Political Philosophy: An Introduction. – Oxford: Oxford University Press, 1990.

3. *Nozick R.* Anarchy, State, and Utopia. – New York: Basic Books, 1974.

4. *Rawls J.* A Theory of Justice. – Cambridge, MA: Harvard University, 1971.

5. *Singer P.* Sidgwick and reflective equilibrium // The Monist. – 1974. – №58. – С. 490–517.

6. *Stratton-Lake P.* Ethical intuitionism: Re-evaluations. – Oxford: Oxford University Press, 2003.

7. *Thomson J.* The Trolley Problem // Yale Law Journal. – 1985. – №94. – С. 1395–1415.

8. *Woodward J, Allman J.* Moral Intuition: Its Neural Substrates and Normative Significance // Journal of Physiology-Paris. – 2007. – №101 (4-6). – С. 179–202.

УДК 613
С 329

**Белкина Тамара Леонидовна**
*кандидат философских наук*
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*belkinp@yandex.ru,*
**Серова Ирина Анатольевна**
*доктор философских наук*
*Пермская государственная медицинская академия им. ак. Е.А. Вагнера*
*berrymoor@perm.ru,*
**Ягодина Анна Юрьевна**
*Пермская государственная медицинская академия им. ак. Е.А. Вагнера*
*berrymoor@perm.ru*

# МЕТАМОРФОЗЫ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ

*В статье в рамках философии здоровья показано, что метаморфозы ценностного отношения к здоровью (от пренебрежения к проблеме собственного оздоровления до гипертрофированного интереса к ней) связаны с определенными мировоззренческими установками. Принцип заботы о самом себе – мировоззренческое основание здорового образа жизни.*

***Ключевые слова**: здоровый образ жизни, мифологизированное здоровье, рациональная ипохондрия, забота о самом себе, философская диететика.*

В течение многих лет проблема здоровья традиционно относилась по ведомству медицины, что нашло свое отражение в структуре философского знания: проблема здоровья в философской литературе была представлена как фрагмент философии медицины. Гуманизация общественной мысли меняет менталитет. В философии происходит заметное переосмысление категориального видения сущности и существования человека с учетом реального места, которое занимает проблема сохранения, укрепления и возвращения здоровья в общественной и личной жизни. Гуманистическое, творческое начало в человеке зиждется на ощущении благополучия. Поэтому философия должна найти здоровью подобающее место в системе мировоззренческих ценностей человека XXI века.

Толкование здоровья как ценности личной жизни, на первый взгляд, поразительно банально. Вместе с тем здоровье – сложный предмет для научного анализа. Каждый чувствует его виртуальность: кажется, сегодня ты – здоров, и вдруг это ощущение пропадает. Виртуальные состояния трудно выразить в рационализированной форме, именно поэтому возможности философии в изучении феномена здоровья нельзя не использовать, ибо философия – не только наука, но и в какой-то мере искусство, по крайней мере, искусство жизни, искусство выживания.

Метаморфозы ценностного отношения к здоровью очень тонко проанализировал С. Цвейг на примере Ф. Ницше. По его мнению, путь к самому себе для Ницше лежал через осознание собственной боли, которая не давала возможности успокоиться в косности, всякий раз толкала вперед. Ценность здоровья открывается ему через ценность болезни: «В противоположность мученику за веру он не обладает заранее верой, за которую терпит мучения: веру он создает в муках и пытках. Но его мудрая химия открывает не только ценность болезни, но и ее противоположный полюс: ценность здоровья, лишь совокупность обеих ценностей создает полноту жизненного чувства, вечное состояние напряженного экстаза и муки, которое бросает человека в беспредельность. То и другое необходимо – болезнь как средство, здоровье как цель, болезнь как путь, здоровье как его завершение»[1].

Далее происходит самое интересное: открыв ценность завоеванного, вымученного здоровья, сладострастие выздоровления, Ницше возводит здоровье в смысл мира. «Здоровье! Здоровье! – будто знамя развевается опьяненное самим собою слово; в нем смысл мира, цель жизни, мера всех вещей, только в нем мерило всех ценностей»[2]. Метаморфоза оказывается гибельной. «Изобретенное здоровье» – это уже не жизнь, а смерть, не мудрый дух, а демон, пожирающий свою жертву. Мифологизированное здоровье – эйфория, предшествующая катастрофе.

Менее драматично на этот счет высказываются другие авторы. В. Франкл считает, что

© Белкина Т.Л., Серова И.А., Ягодина А.Ю., 2010

«к группе тех явлений, которые могут быть следствием чего-либо, но не объектом устремлений, относятся также здоровье и совесть..., если мы делаем здоровье основной своей заботой, это значит, что мы заболели. Мы стали ипохондриками»[3]. Следовательно, здоровье рассматривается как незапланированный результат, производное от реализации других смыслов и ценностей. Размышляя о плюрализме ценностей, Э. Агацци замечает: «Иногда говорят, что если мотивом действия выступают телесные наслаждения или поддержание собственного здоровья, то это еще не человеческий, а как бы дочеловеческий уровень мотивации. Но дело не в том, что эти ценности имеют более низкий ранг в шкале человеческих ценностей, а в том, что снижение человеческого уровня мотивации происходит из-за абсолютизации»[4].

«Здоровье – первое богатство» – гласит китайская пословица. Основное заклинание славян: «На жито, на плод, людям на здоровье». Здоровье – традиционная ценность личной жизни. Ценность не эфемерна в случае обладания ею. Обладание по наследству приумножает полученную ценность только в случае эффективной деятельности по ее сохранению. Это суждение, прежде всего, справедливо по отношению к здоровью.

Сегодня медицина постепенно становится воздухом культуры. Всех интересует, как жить с пользой и без нежелательных последствий. Духовная атмосфера общества наполняется медицинскими и парамедицинскими знаниями и верованиями. Люди в рыночных условиях стихийно овладевают медицинской культурой, учатся жить в плену болезней, самостоятельно выстраивать стратегию отношений с собственными недугами, осваивают техники самопомощи в типичных ситуациях. Дезадаптация человека в мире в качестве парадигмы выживания актуализирует болезнь как специфическую форму приспособления к реальности.

Манкирование проблем собственного оздоровления или гипертрофированный интерес к ним – все это связано с определенными мировоззренческими установками. Гармония смыслов, целей и ценностей – ориентир для построения индивидуального жизненного мира современного человека. Гармония – согласованность, стройность в сочетании чего-либо. В поисках собственного пути к здоровью необходимо найти сочетание, с одной стороны, ориентиров и способов жизнедеятельности, которые не разрушают здоровье, данное человеку от природы (далеко не все способы жизнедеятельности отвечают такой задаче, например, так называемое «коронарное поведение» – постоянное стремление к достижениям, гипервовлеченность в социальную активность, повышенная тревожность, конкурентность, напряженность, эмоциональная неустойчивость и т.д.), с другой стороны, деятельности, прицельно направленной на продуцирование здоровья, несмотря на иронию к ипохондрии.

Здоровый образ жизни – понятие, конкретизирующее стратегическую установку человека на сохранение и приумножение здоровья. Образ жизни – устойчивое образование, характеризующее бытие индивида, поэтому не случайно, когда речь идет о связи образа жизни и здоровья, оценке подлежат прежде всего стереотипы поведения человека: «Благое вижу, хвалю, но к дурному влекусь»[5], – писал Овидий на этот счет еще до н. э. Стереотип – стандарт, клише, усеченный образ, схематично фиксирующий привычное отношение к жизни, которое наполняется тем или иным содержанием в зависимости от субъектных качеств: смыслов, целей, средств индивидуальной деятельности. Гармонизация существенных сторон отношения человека к миру является основанием для возникновения стереотипов, способствующих сохранению здоровья.

На наш взгляд, философия здорового образа жизни может быть развернута на базе забытых кантовских принципов, согласно которым здоровый образ жизни – это тонкий вкус, который обнаруживает меру в желаниях, делает потребление полезным и рассчитанным на долгие годы[6]. Это поиски такой меры удовольствия от жизни, которая способна его увеличивать. Философия здорового образа жизни – философия интеллектуальной свободы, сферы выбора, самоосуществления, жизнетворчества. В центре внимания философии здорового образа жизни – анализ индивидуальных смыслов, проистекающих из осознания вкусов, фантазий, болезней тела, возможностей духа, которые кроются в способности выявить свои маски, позы, нащупать линии ложной защиты, найти способы открыться миру, осознать смыслы жизни в целом и ее отдельных периодов, смысл человеческой активности и пассивности, способности снять ощущение, что «ты – жертва». Не менее важна для философии здорового образа жизни проблема средств достижения целей. Человек нередко болеет именно

потому, что, имея цели, не знает средств их достижения. Расширение диапазона средств – это профилактика болезней, открытие собственного пути к благополучию.

Следует подчеркнуть, что хотя в целом здоровье производно от содержания культурного мира человека, вместе с тем при определенных обстоятельствах, а они вследствие тягот жизни начинают носить всеобщий характер, здоровье само по себе осознается многими как ценность и важнейший смысл жизни. «Рациональная ипохондрия», как осознанная необходимость действовать с целью поддерживать, укреплять и корректировать параметры собственного здоровья, в настоящее время является фактором, гармонизирующим жизнедеятельность человека. Такого рода деятельность сама по себе рискованна, поскольку современная культура несет в себе традиции, открывающие многообразные, нередко альтернативные пути к здоровью, и далеко не все из них являются рецептами для вас. Выбор пути к собственному здоровью индивидуально неповторим. Для того чтобы хоть как-то оценить вероятность достижения предполагаемого результата, неудачи или отклонения от цели, необходимо концептуально зафиксировать альтернативы техник оздоровления, существующие в культуре. Для этой цели философия здоровья предполагает возрождение древнейшего пласта человеческой культуры – диететики. Диететика в древности – часть философии, которая была направлена на поиски благоприятного режима функционирования для тела и духа. По Канту, диететика – часть философии, которая средствами практического разума обеспечивает человеку продолжительную жизнь. Принцип заботы о самом себе раскрыт в религиозной, философской и народной традициях.

Метаморфозы с понятием диететика отражают метаморфозы, которые произошли в нашем сознании в течение столетий в представлениях о режиме заботы о своем теле и духе. Диететика выродилась в гигиену – раздел медицины, которая, по определению, есть «практика заботы о телах тех, кто сам о себе больше не может позаботиться»[7]. Власть над телом и душой – в руках посторонних – вот суть произошедшей метаморфозы.

В исконном понимании диететика – это забота о самом себе в той части, которая заключается в поисках благоприятного режима функционирования духа и тела. Диететика – наиболее глубинная, интимная, мировоззренческая установка культурного субъекта. Поэтому она во многом определяет не только отношение к самому себе, но и к другим, способ смотреть на мир, действовать. Хотя установки диететики подразумевают переключение внимания с внешнего мира на внутренний, с других на самого себя, наблюдение за тем, что ты думаешь, как ты думаешь, что ешь, пьешь и т. д., тем не менее именно мировоззрение, обремененное диететикой, позволяет преобразовывать и преображать не только себя, но и мир за счет функционирования в нем самодостаточного субъекта. Диететика – культура овладения совокупностью практических навыков, приобретаемых волевым усилием. К ним относятся самые разнообразные техники: самопознания, контроля за любыми представлениями по мере их появления в сознании, бодибилдинга в широком понимании как технологии управления телом, техники санирования отношений с другими людьми и т.д. Таким образом, предметом философской диететики является изучение принципов деятельности, направленной на волевое созидание гармоничного бытия человека.

Философская диететика связана с именами философов, которые либо отождествляли понятие философии с понятием диететика, либо рассматривали диететику важнейшей частью философии и культуры. «Одни лишь философы, – подчеркивает М. Фуко, – могут сказать, как следует себя вести; они одни знают, как надо управлять другими людьми и теми, кто сами хотят руководить. Философия – это совокупность принципов и практических навыков, которые человек имеет в своем распоряжении или представляет в распоряжение других с тем, чтобы иметь возможность должным образом проявлять заботу о себе и о других»[8]. Философия как учитель жизни, грамматика бытия, служба по обеспечению свободы, как способ создавать и критически оценивать проекты жизни, расширять житейские проблемы, рисовать идеальные царства, где живут желания, где человек становится чем-то для самого себя, – все это классические сюжеты философской диететики. Антологии путей самоусовершенствования строятся исходя из принципа разнохарактерной и уникальной сущности индивидов. Романтик, прагматик, гедонист, аскет, бунтарь, эксцентрик, поэт и т.д. – разные основания для мышления. Каждому из них философия предлагает инвариантные сущности концепта диететики.

Рациональная диететика связывает самопомощь с рассудком, волей, в привычку с детства вводит практику обращения к разуму: «Кто разумно станет обходиться сам с собой, – учил еще Диоген Синопский, – тот будет черпать удовольствие и в слухе, и в зрении, и в пище, и в любви. А тому, кто неразумно пользуется собой, грозят опасности... Разве ты не видел людей, у которых душа не знает покоя ни днем, ни ночью?»[9] Рациональная диететика ригористична: Debes ergo potes – должен, значит, можешь.

Гуманистическая диететика – диететика раскрепощенного человека, ее символ веры – свобода, она нацелена вооружить человека навыками практической жизни, способствовать свободному проявлению и развитию естественных наклонностей.

Сентиментальная диететика – диететика чувств, основанная на идее самоценности личной интимной жизни. Она строится на технике эмоциональной объективации самого себя, технике освобождения от комплексов, раскрытия своих слабостей, рождения открытого, тонко чувствующего «Я», строится из максимы – «грош цена тому чувству, у которого есть цена» (Шамфор). Мир бесценных чувств позволяет достойно жить в стесненных обстоятельствах. «Исповедь» Руссо – учебник раскрепощения чувств «маленького» и бедного человека. Цель Руссо – освободиться от своего стыда, раскрыть себя в своей слабости, создать «Я», которое может служить для определения себя для себя и себя для других. «Бедствия, – пишет он, – принуждают нас вернуться к себе самому; и, быть может, это-то и делает их более всего невыносимыми для большинства. Но я, который может упрекнуть себя только в ошибках, я обвиняю в них свою слабость и утешаюсь тем, что никогда преднамеренное зло не приближалось к моему сердцу»[10].

Антиподом рациональной диететики является диететика Ницше. Основная мысль Ницше заключается в том, что радость жизни – это жизнь без сознания. Человек – «самое больное и уродливое среди животных, он опасно отклонился от своих инстинктов жизни, …вера в тело фундаментальнее веры в душу,… существенно: исходить из тела и пользоваться им как руководящей нитью, …необходимо уничтожить мораль, чтобы освободить жизнь»[11].

У Ницше мы находим диететику безумия как диететику тела, которое знает себя без ума и способно заботиться о себе помимо сознания. Ницше издевается над диететикой разума: «Все умны и знают все, что было: так что можно смеяться без конца. Они еще ссорятся, но скоро мирятся – иначе это расстраивало бы желудок. У них есть свое маленькое удовольствие для дня и свое маленькое удовольствие для ночи, но здоровье – выше всего»[12]. Что же вместо надоевшего картезианского «Я мыслю» – «знающий говорит: я – тело, только тело и ничто больше; а душа есть только слово для обозначения чего-то в теле. Тело – это большой разум, множество с одним сознанием, война и мир, стадо и пастырь»[13]. Тело не говорит «Я», но делает его. «Себя должен ты строить, – считает Ницше. – …Высшее тело должен ты создать, начальное движение, самокатящееся колесо, – созидающего должен ты создать»[14].

Каковы же техники построения столь упоительного тела? Carpe diem! (Лови день!). Ницше призывает «вывести – себя – на – сцену» – самоинсценироваться – найти для тела язык более адекватный, чем язык сознания. Танцуй! Пой! Не говори больше.

В чем смысл этой «безумной» диететики? Смысл ее в том, что она лишена однозначности, а следовательно, назидательности. Телодвижения многозначны, позы – лишь маски, которые мгновенно меняются. Жесты, прыжки, ускользания, существующие на грани профанного и сакрального: забота о теле как бы существует и не существует. Диететика Ницше – это диететика провокатора: «Техника намеренной незаконченности, ритмизации и плюрализации текстового пространства выдает цель Ницше: добиться того, чтобы передать другому новый телесный опыт, выводящий его из статических состояний сознания. Ницше говорит о “психомоторной индукции”, “трансфузии”, “резонансе”, выводящих читателя в область экстатических переживаний, туда, где он – всегда не сам, а множество других Я».

**Примечания**

[1] *Цвейг С.* Казанова. Фридрих Ницше. Зигмунд Фрейд. – М., 1990. – С. 106.

[2] Там же.

[3] *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М., 1990. – С. 61.

[4] *Агацци Э.* Ответственность – подлинное основание для управления свободной наукой // Вопросы философии. – 1992. – №1. – С. 37.

[5] *Овидий П.Н.* Метаморфозы. – М., 1977. – С. 170.
[6] *Кант И.* Соч. В 6-ти т. Т. 6. – С. 495.
[7] *Фуко М.* Герменевтика субъекта // Социологос. – М., 1991. – С. 49.
[8] *Фуко М.* Герменевтика субъекта // Социологос. – М., 1991. – С. 296.
[9] Антология кинизма. – М., 1984. – С. 134.
[10] *Руссо Ж.-Ж.* Исповедь // Избр. соч. В 3-х т. – М., 1961. – Т. 3. – С. 642.
[11] Сумерки богов. – М., 1989. – С. 28; *Ницше Ф.* Воля к власти: Опыт переоценки всех ценностей. – М., 1994. – С. 149, 229, 247.
[12] *Ницше Ф.* Так говорил Заратустра. – М., 1990. – С. 16.
[13] Там же. – С. 30.
[14] Там же. – С. 62.

УДК 101.1:316"312"

**Стеценко Денис Николаевич**
*Казанский государственный энергетический университет*
*stecenko-d@ya.ru*

# СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ КОММУНИКАЦИОННОГО ДЕЙСТВИЯ В ФИЛОСОФСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

*В статье предпринимается попытка рассмотрения аспектов рекламы, паблик рилейшнз, Интернет-технологий с точки зрения коммуникативного действия. Отмечается, что способы взаимодействия индивидов изменяются под действием технологического развития и обеспечения передачи информации, а значит, качество общения переходит на иной уровень. Данная работа ставит вопрос: идёт ли развитие по пути упрощения системы или ожидается переход на новый уровень коммуникации, а следовательно, иной уровень интерпретации всего научного и культурного наследия человечества?*

***Ключевые слова:*** *коммуникация, медиакультура, маркетинговые коммуникации, реклама, массовая культура, паблик рилейшнз.*

В качестве преамбулы сошлюсь на новейший опыт, полученный мировой философской общественностью в ходе работы XXII Всемирного философского конгресса «Rethinking Philosophy Today», проходившего в Сеуле (Южная Корея) в 2008 году, а именно, на доклад Питера Кемпа, на то время действующего Президента FISP – Международной Федерации Философских Обществ и президента конгресса.

Выступая с пленарным докладом «Power of the Word» при открытии конгресса, профессор Кемп заявил следующее: «Наша сила состоит в нашей способности рационально говорить обо всем, адекватно оценивать и рассматривать роль любого события во всех сферах действительности. …Единственная сила, которой мы, философы, обладаем – сила слова [сила коммуникации]. Философская аргументация и рефлексия составляют неэкономическую, нетехнологическую и немилитаристскую власть, благодаря слову, которое способно состязаться, конкурировать, бросить вызов остальным силам, обнажая обман, развенчивая иллюзии и предлагая лучший мир, место жизни для человечества. Это важно не потому только, что философы обладают вполне осязаемой силой слова, и в связи с этим общество требует от них отчета в том, что они делают, когда учат философии [ведут образовательную деятельность] или произносят речи в публичной сфере перед аудиторией, но и потому также, что они не могут объяснить свою собственную деятельность без рефлексии по поводу силы слова в общем смысле. И по этой причине общество должно признать, что эта сила [слова] – огромна… в мире, который сейчас мы определеннее, чем когда-либо, формируем при помощи наших слов. И может быть, мир был бы худшим местом, живя без философии. Поэтому мы нуждаемся в философии, нуждаемся в силе слова, и эта необходимость самая глубокая движущая сила общества, какой мы обладаем…» Так сказал современный датский философ Питер Кемп.

Традиционное понимание коммуникации достраивается при философско-антропологическом подходе. Коммуникацию сложно трактовать как просто обмен идеями, взаимодействие сознаний, передачу мыслей и чувств. В коммуникации участвует не сознание само по себе, а человек во плоти и крови, обладающий сознанием. К тому же тело не может рассматриваться отдельно от места, которое оно занимает в пространстве,

© Стеценко Д.Н., 2010

а значит, нужно учитывать его пространственные параметры. В коммуникативном акте наряду с вербальным языком принимают участие и другие языки тела, языки пространства и подручных вещей, вовлеченных в процесс межчеловеческого взаимодействия.

Проблема философского исследования коммуникационного действия связана с массовым использованием информационных технологий в современном обществе, которые в свою очередь серьезно влияют на систему формирования социального опыта и на изменение глубинных механизмов, формирующих самосознание человека [1, с. 25].

Одна из новейших сфер действительности в общемировом формате – информационная. Пласт знаний человечества весьма полно представлен в сети Интернет. Регулярно всё новые интеллектуальные находки пополняют сеть и приближают каждого к элитарному. Любое событие в мире получает отражение, а значит, и понимание. Информация представляет собой код, последовательность знаков машинного языка. Понятно, что разработанное человеком – будет построено подобно логическим конструкциям. Однако как любое слово обрастает новыми контекстами и смыслами, так и компьютерный код порождает новое знание. Информация в сети обрастает новым контекстным полем, комментариями и в конечном виде становится новым знанием.

Принудительная передача информации является нормой, так как при помощи слова достигается успех в коммерческих и иных жизненно важных делах. Визуальные образы, суждения, силлогизмы порождают в массах цели, обусловливают деятельность и ее результативность. Определенная частота повторений сообщения и радиус охвата дают общий эффект по усвоению информации и заведомо продуманной интерпретации. Зачастую целью является новое знание. А в частности, этим знанием может являться суждение, отношение к чему-либо, определённое действие или сознательное бездействие. Ограничимся двумя векторами социального развития (под этим развитием понимается направленная деятельность, а значит, результативность): массовая коммуникация и информационная вселенная Интернет. Разделять эти векторы мы сейчас можем, так как способ реализации этих процессов различен. Постепенно произойдёт взаимоинтеграция, и разделить, к примеру, маркетинговое исследование, получение новостной сводки, общение с друзьями будет труднее. Но сейчас сеть Интернет как интерактивный массив данных дает возможность полностью окунуться в глубины смыслов и контекстного поля. Степень возможной информированности прежде не была на таком высоком уровне, при условии, что субъект готов воспринимать визуальное сообщение, звуковое сопровождение и непосредственно текст. Широта охвата при этом регулируется самим субъектом, в этом ему помогает система гиперссылок. Если проводить параллель с библиотекой, то основными отличиями будут являться скорость получения информации, неограниченность, первоисточники, моментальный перевод, а также возможность дискуссии со специалистами в конкретных областях знания. Эти качества необходимы для существования в современном мире, так как всё знание, накопленное за историю человечества, невозможно охватить за одну человеческую жизнь, а при высоких скоростях обмена и получения разнородной информации становится возможным производство знания не только в узкоспециальных областях, но и в общенаучных, а значит, и в философских.

При рассмотрении коммуникационных потоков нельзя упускать из виду феномен медиакультуры в целом. История средств массовой информации не укладывается лишь в несколько последних десятилетий, однако именно на вторую половину XX столетия пришлось небывалое прежде развитие средств обработки и передачи информации, интенсификация информационных процессов, возрастание их скорости. Следствием данного процесса стало формирование нового типа организации общества, его функционирования и управления. Иными стали массовое сознание и массовая культура – феномены, присущие любому государству на всех этапах его развития.

Присутствие медиакультуры обнаруживается практически во всех аспектах современной жизнедеятельности человека, определяя бытийную заданность существования последнего. В условиях доминирования медиакультуры преобразуется мир человеческих отношений, привнося специфические черты в сознание субъекта, что позволяет ставить проблему онтологических оснований медиакультуры, месте человека в этой онтологии. Медиакультура по отношению к природе – квазиреальность, которой человек окружил себя, рукотворная действительность, обус-

ловленная новыми техническими возможностями и эстетическим наполнением. Наличие вербального, визуального, аудиовизуального сообщения – доминирующее условие существования этой реальности. Медиакультура, в пространстве которой реализуется всякое сообщение, представляет собой лабиринт каналов коммуникации. Медиакультура входит как явление в сущностный ряд деятельностной системы самопознания и самореализации личности, обнаруживая изначальную взаимосвязь с такими категориями, как природа, деятельность, нравственность, культура. В условиях информационного общества значение медиакультуры усиливается, возрастает ее роль в жизни человека, поскольку медиакультура все более выступает в статусе культуры-универсума, в которой совершаются специфические качественные процессы, определяющие ее феноменологию. Медиакультура и упрощает высокую культуру, и создает условия существования для народной культуры, и раздвигает пространственно-временные горизонты популярной культуры, и актуализирует функциональную заданность культуры массовой.

Человек ежедневно взаимодействует с миром товаров, услуг, вещей во всей своей и их телесности. Философский подход к бытийной сущности вещи мы находим в сочинениях М. Хайдеггера. Вещный мир рассматривается философом как способ осуществления собственно человеческого бытия-в-мире, а изготовление вещей понимается им как забота о мире, о его сбережении [5, с. 95].

Сила слова успешно реализуется сейчас в сфере коммуникации. В качестве примера обратимся к сфере интегрированных маркетинговых коммуникаций. Маркетинговая, а значит, рекламная коммуникация не сводится только к коммерческому информированию о товарах и услугах, она допускает множество подходов, прочтений и интерпретаций – от рассмотрения рекламы в самом общем виде как неотъемлемой части современной культуры до анализа конкретных рекламных сообщений.

Так в каком же виде представлена здесь коммуникация?

Социально-философский анализ классических моделей информационных коммуникаций говорит о необходимости уточнения понятий «паблик рилейшнз» и «информационно-коммуникативные технологии». Технологичность связей с общественностью, их постоянная включенность в процессы социального управления и духовного производства дают повод рассматривать их как особую разновидность социальных технологий. В то же время необходимо учитывать, что паблик рилейшнз неизбежно будут использовать элементы всех моделей информационного воздействия, сложившихся в процессе эволюции социальных отношений. Технологии паблик рилейшнз – это, прежде всего, диалоговые модели, которые наиболее адекватно коррелируют с получившей в последнее время всеобщее признание системой социального партнерства в сфере социальных отношений. На практике, однако, видно, что однонаправленные и стимулирующие модели информационно-коммуникативных технологий, использующие средства и методы из пропагандистско-агитационного арсенала, востребованы (и будут востребованы) и в некоторых случаях достаточно эффективны (наряду с диалоговыми моделями). Можно говорить о сужении сферы их возможностей и о конкретных пропорциях использования этих технологий. Использование конкретных моделей информационных коммуникаций это, в конечном счете, результат сложения действующих в обществе различных социальных сил.

Отсутствие устоявшихся структур гражданского общества, а также традиций социального контроля за действиями политических акторов в некоторых обществах может привести к тому, что эти технические новшества в информационно-коммуникативной сфере станут формой идеологического давления на общественность, а также средствами политического контроля за их деятельностью со стороны власти. Соответственно распространение современных информационно-коммуникативных технологий в странах с ограниченной потребностью в информационном обмене может иметь результатом использование новых информационно-коммуникативных технологий в манипулятивных целях [3, с. 66].

Благодаря симбиозу современных информационно-коммуникативных технологий и социальных технологий впервые в истории человечества возникает реальная возможность изменения традиционного соотношения таких предпосылок индивидуального бытия человека и формирования его как личности, как социальные отношения и информационный обмен. Создание симуляционной социально-институциональной прак-

тики ведет к тому, что социальные процессы становятся прогнозируемыми и программируемыми.

Коммуникация, осуществляемая при помощи новейших технологий, создает уникальные возможности построения диалога людей вне зависимости от их физического местонахождения. Однако информационно-коммуникативные технологии могут и затруднять коммуникацию. Искусственность, которая свойственна информационно-коммуникативным технологиям, способна изменить традиционную структуру опыта человека и человечества в целом. Таким образом, самосознание будет строиться по совершенно иным законам. Поэтому при наблюдаемой скорости развития коммуникационных технологий, а также манипулятивных аспектов действия информации, необходимо точнее понять принципы коммуникативного диалога. Коммуникативное действие должно приводить к консенсусу, пониманию, снятию проблемы, а не порождать недопонимание, ведущее к неприятию, противодействию и открытой враждебности. Ответственность лежит на коммуникаторе, особенно если любое высказывание может быть моментально осознано представителями социума. Из этого следуют, что деятельность индивида всё больше высвечивается, а значит, образ мира также усложняется. В этих многократно повторяющихся процессах ориентиром должен служить гуманизм [2, с. 30].

Таким образом, можно утверждать, что пути развития информатизации общества будут сопряжены с конфликтами, но эти конфликты будут порождены не только техническими проблемами информатизации или коммуникации. Это, прежде всего, проблемы самого общества, для их решения необходимы усилия в социальной сфере. Таковые решения, возвращаясь к сказанному Питером Кемпом, возможны путем применения силы слова, то есть созидательной коммуникации. Примером решения межгосударственного конфликта на уровне коммуникационного действия может служить привлечение третьей стороны для возобновления визового режима между Грузией и Россией. Визы не выдавались с тех пор, как грузинский президент Михаил Саакашвили разорвал дипломатические отношения с Москвой в связи с признанием Россией независимости отколовшихся Абхазии и Южной Осетии.

В апреле 2009 года секция интересов Грузии при посольстве Швейцарии в России и секция интересов России при посольстве Швейцарии в Грузии приступили к работе. Они расположились в зданиях бывших посольств в Москве и Тбилиси. В столице России работают грузинские консульские служащие, а в столице Грузии российские, но все они наделены иммунитетом как швейцарские дипломаты. Выдача грузинских виз россиянам началась немедленно после открытия секции интересов. Это пример разрешения конфликтной ситуации путем не экономическим, военным либо политическим, а коммуникативным, так как привлечение третьей авторитетной и незаинтересованной стороны приводит конфликтную ситуацию к обоюдовыгодному сотрудничеству [4].

Активная коммуникация в сочетании со скоростью распространения данных высветит новые грани понимания и расшифровки событий действительности. В истории были эпохи высокой научной вовлеченности, высшей степени интеллектуального развития, но никогда еще знание не было настолько доступно широким массам населения. Поэтому развитие коммуникации может привести к философскому осмыслению существования каждым, что в свою очередь приведет к сплочению всего человечества.

**Библиографический список**

1. *Балабанов И.Т.* Электронная коммерция: Учеб. пособие для вузов. – СПб. [и др.]: Питер 2001, – 335 с.

2. *Большаков В.Ю.* Эволюционная теория поведения. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. – 494 с.

3. *Почепцов Г.Г.* Семиотика и реклама. – Рефл-бук: Ваклер, 2002. – 430 с.: ил.; 21 см Образовательная библиотека 966-543-048-3 (серия) 5-87983-107-8 (Рефл-бук) 966-543-079-3 (Ваклер)

4. Российское информационного агентство Новости [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rian.ru/world.

5. *Хайдеггер Мартин.* Бытие и время. – СПб.: Наука, 2002.

УДК 298.9

**Шанская Анастасия Владимировна**
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*ksu@ksu.edu.ru*

# БИБЛЕЙСКАЯ ЭКЗЕГЕЗА КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ К ВОЦЕРКОВЛЕНИЮ. ОПЫТ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ И ПОМЕСТНОЙ ЦЕРКВИ УИТНЕССА ЛИ

*В статье проанализирована роль библейской экзегезы (экзегеза от греч. εχξηγησις – толкование, объяснение) в процессе воцерковления на примере Русской Православной церкви и Поместной церкви Уитнесса Ли. Библейская экзегеза рассматривается через принципы и методы толкования Нового Завета. Отдельно дана характеристика того, как реализуются выделенные принципы и методы в церковной жизни рассматриваемых деноминаций.*

***Ключевые слова:*** *Новый Завет, переводы Библии, библейская экзегеза, Русская Православная церковь, Поместная церковь Уитнесса Ли.*

Последователей христианства в мире более 2 млрд человек. В современной религиозной картине России христианские религиозные объединения составляют большинство. Русская Православная церковь (далее – Православная церковь) и Поместная церковь Уитнесса Ли (далее – Поместная церковь) – христианские деноминации, являющие собой противоположные полюса. Первый представляет традиционную религию с многовековым опытом, а второй – новое религиозные объединение, возникшее в Китае в 1940-е годы, а на территории России появившееся в 80-е годы XX века. Каждая из церквей имеет свой вариант перевода Нового Завета. У Православной – это Синодальный перевод, у Поместной – Восстановительный. Переводы и предваряющая их работа существенно отличаются друг от друга. Синодальный является переводом XIX века, выполненным по правилам, разработанным митрополитом Филаретом Дроздовым. Восстановительный перевод создан на основе правил текстуальной критики, и за основу взят греческий перевод Нестле-Аланда. В Православной церкви направление текстуальной критики принято считать справочно-энциклопедическим, а изданием, которое предпочтительно для чтения верующими, остается Библия в Синодальном переводе.

«Противоположность» этих христианских деноминаций характеризуется многими аспектами: это и число последователей, и традиции общения с прихожанами, и церковный уклад, и работа по воцерковлению. В данной публикации нас будет интересовать последний аспект.

Для России, позиционирующей себя как православная страна, проблема воцерковления актуальна не первое десятилетие. Наиболее точно ее определил протодиакон Андрей Кураев: «…Надо различать два типа православных людей. Одни – это и в самом деле церковные люди. Их не более 4% в стране… Есть ещё люди (их в России процентов 70), которые сами по церковным правилам не живут, церковную веру не знают, но в культурно-этнографическом плане отождествляют себя с Православием» [4]. Слова протодиакона подтверждают многие исследования. Так, в конце января 2010 г. в ходе исследования ВЦИОМа было выявлено, что православным себя считает 75% населения страны. При этом только 18–20% хотя бы один – два раза в год участвует в таинствах исповеди и причащения (а в соответствии с исследованиями ВЦИОМа 2008 г. только 2% российских граждан знают все десять заповедей, составляющих каноническую основу христианства) [8].

Ситуация в Поместной церкви Уитнесса Ли кардинально отличается. По данным энциклопедии «Народы и религии мира», общая численность последователей Поместной церкви достигает 100 тыс. человек [7]. Для каждого из этих 100 тыс. чтение Нового Завета и комментариев вдохновителей движения Уитнесса Ли и Вочмана Ни становится жизнью. Ситуации: «я принадлежу к церкви, но не соблюдаю догмы», там не существует.

4% населения страны, о которых сказал Кураев, – это 5,5 млн человек. 5,5 млн православных и 100 тыс. последователей Уитнесса Ли – цифры несопоставимые. Но для нас важнее другое сравнение: процент «принадлежащих, но не соблюдающих» в православии – 70 (в среднем), в Поместной церкви – 0.

© Шанская А.В., 2010

**Таблица 1**

**Принципы толкования Нового Завета Православной и Поместной церквами**

| | Православие | Поместная церковь У. Ли |
|---|---|---|
| Буква и Дух | Тайна Бога защищена от отождествления ее с буквами Писания. | Библия – это не человеческая мысль или человеческое помышление, это Божье дыхание, дыхание Его мысли и Его существо. |
| Посредники | Божественное Откровение распространяется между людьми и сохраняется в истинной Церкви двумя способами: посредством Священного Предания и Священного Писания. | Библия трактуется Уитнессом Ли и Вочманом Ни. |
| Роль Церкви | Интерпретация текста есть задача церкви, а не отдельной личности; спорные моменты решает Вселенский собор. | Церковь не участвует в интерпретации. Текст толкуют Уитнесс Ли и Вочман Ни. |

*Источники:* Ли У. Библия Триединый Бог – свидетельство нашей веры и переживания. Изд. «Коллектор Библейской Книги».; Джеймс Д. Данн, Ианнуарий Ивлиев, Иоаннис Каравидопулос, Ульрих Луц, Юрген Ролоф и др. Библия в церкви. Толкование Нового Завета на Востоке и Западе. (Серия «современная библеистика» – Bibliotheca Biblica.) – М.: Библейско-богословский институт св. апостола Андрея, 2009.

Важно ли это? На наш взгляд – да, потому что именно степень воцерковления и количество воцерковленных составляют фундамент любой церкви. Протоиерей Андрей Милкин, начальник службы протокола архиепископа Нижегородского и Арзамасского Георгия, считает, что «воцерковленный христианин – это тот, кто ясно понимает цель христианской жизни – спасение. Он соразмеряет свои мысли и поступки с Евангелием и Священным Преданием, хранимым Церковью. Для такого человека христианство – норма жизни, пост для него не просто ограничение в пище и питии, но и радостное время покаяния о своих грехах, и время для творческой духовной жизни, церковные праздники – время торжества о событиях, имеющих прямое отношение к Промыслу Божию о спасении человека, а главное – к нему самому» [10].

На наш взгляд, один из важнейших путей к воцерковлению лежит через чтение и изучение Священного Писания. То есть непосредственное использование библейской экзегезы (экзегеза от греч. εχξηγησις – толкование, объяснение) в жизни церкви. Важность этого процесса отмечает архимандрит, профессор СПбДА Ианнуарий (Ивлев): «"Варваризация" христианского мира привела со временем к искажению евхаристического сознания, к излишней ритуализации форм литургической жизни и к потере живости духа в экзегетическом творчестве. Чтение Писания стало рутинной составной частью ритуала, и живое толкование Отцов церкви превратилось в раз и навсегда установленное по букве и содержанию. Неудивительно, что известное оживление евхаристического сознания в последние десятилетия совпало по времени с увеличением интереса общин к чтению и изучению Писания» [1].

Библейскую экзегезу – как условие воцерковления – важно рассмотреть с двух точек зрения. Первая – принципы толкования. Вторая – методы толкования.

***Принципы толкования.*** Заслуженный профессор университета в Фессалониках Иоаннис Каравидопулос в статье «Откровенность и богодухновенность Писания: толкование Нового Завета в Православной церкви» выделяет три основные принципа православной интерпретации Библии. На основе его рассуждений мы провели аналогии с учением Поместной церкви. Обратимся к таблице 1 и сравним принципы толкования Православной церкви и Поместной церкви.

*Буква и Дух.* Для понимания разницы в подходах церквей обратимся к простому предложению: «Бог произносит слово» (под «Словом» в данном примере мы понимаем Священное Писание). Для православного верующего в этом предложении надо будет сделать оговорку: Бог произносит слово, но тайна Бога защищена, и познать ее невозможно, можно только приобщаться к ней посредством слова: «Бог произносит слово, но слово не есть Бог».

Для последователя Поместной церкви данное предложение обретает совсем иной смысл: Бог

произносит слово, но слово – это и есть Бог, таким образом: «Бог произносит Бога».

*Посредники.* В Православной церкви, считающей, что тайна Бога защищена, большую роль играет Священное Предание. В Филаретовском Катехизисе говорится: «Под наименованием Священного Предания понимается то, что истинно верующие и чтущие Бога словом и примером передают один другому и предки потомкам – учение веры, Закон Божий, таинства и священные обряды» [3]. Таким образом, получается: «Бог произносит слово, но слово не есть Бог, приобщиться к Богу, можно поняв слово с помощью Священного Придания».

Позицию Поместной церкви Уитнесса Ли в этом вопросе охарактеризовать довольно сложно. Казалось бы, в предложение «Бог произносит Бога» сложно добавить некий третий элемент. Действительно, последователи У. Ли не признают православного Священного Предания, а обращение к опыту Святых Отцов присутствует только в критическом контексте. Однако и буквального понимания Библии, как у протестантов, у последователей Поместной церкви нет. Каждая строка Писания объяснена Уитнессом Ли или Вочманом Ни, причем часто многословно и с отсутствием четких дефиниций. Так что утверждение «Бог произносит Бога» следовало бы скорректировать: «Бог произносит Бога посредством Уитнесса Ли и Вочмана Ни». В какой-то мере книги Уитнесса Ли и Вочмана Ни стали своеобразным Священным Преданием для Поместной церкви.

*Роль Церкви.* В православии толкованием Библии занимается Церковь. В современной православной церкви толкование практически всегда содержит обращение к опыту Святых Отцов. Таким образом, в соответствии со всеми принципами, мы получаем следующее предложение: «Бог произносит слово, но слово не есть Бог, приобщиться к Богу, можно поняв слово с помощью Священного Предания».

В Поместной церкви Уитнесса Ли подход такой: Священное Писание читают постоянно, но важнее становится не совместное церковное обсуждение и понимание текста, а изучение и осмысление слов Уитнесса Ли и Вочмана Ни. Итоговое предложение-характеристика принципов Поместной церкви будет звучать так: «Бог произносит Бога посредством только Уитнесса Ли и Вочмана Ни».

***Методы толкования.*** Принципы – это основа, ядро толкования. Но принципы сами по себе не могут существовать. Для их реализации важны методы толкования. На наш взгляд, наиболее полно и объективно методы толкования Библии описал В. Касаткин в книге «Гомилетика. Методы толкования Библии». Перечислим их: 1) *метод аллегорического толкования*. Путем расшифровки аллегорий изъясняется сокровенный, духовный смысл Писания; 2) *метод буквального толкования*. По возможности связно и ясно представляется ход библейских событий и прямой смысл учения; 3) *метод нравственно-гомилетического толкования*. Преследует, прежде всего, цели назидания, проповеди, делая ударение на нравственном и догматическом аспектах Писания; 4) *типологический, или преобразовательный метод*. Библия содержит многозначные прообразы (греч. типос – образ, прообраз) истории спасения, которые могут быть отнесены не к одному, а к различным ее этапам. Типологический метод позволяет эти прообразы раскрыть; 5) *историко-литературно-критический метод (Библейская критика)*. Современные открытия в области истории, филологии, археологии, палеографии и других вспомогательных наук в области исагогики дают много новых возможностей [2].

Действительно, если обратится к любым толкованиям Нового Завета – будь то толкования шотландского пресвитерианского библеиста и экзегета, специалиста по экзегезе Нового Завета У. Баркли, «Комментарии к еврейскому Новому Завету» Д. Стерна, православные труды или труды Уитнесса Ли, – переплетение этих методов будет видно сразу. Но, конечно, каждый автор, в зависимости от конфессиональной принадлежности, будет реализовывать благодаря им определенные принципы.

Мы сравним использование методов в «Толковой Библии» под редакцией Лопухина и в Восстановительном переводе Уитнесса Ли на примере первой строки Евангелия от Иоанна.

Синодальный перевод:

В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог (Ин. 1:1).

Восстановительный:

[1]В начале было [2]Слово, и Слово было [3]у Бога, и [4]Слово было [5]Бог (Ин. 1:1).

Особенность комментариев Ли в том, что он не комментирует строку полностью, а разбивает ее на слова, либо словосочетания и ставит знак

сноски перед словом. Таким образом, в одной строке комментируется каждое слово по отдельности.

В Толковой Библии комментирование начинается с аллегорического метода: «Уже выражение «в начале» (en arch) ясно указывает на то, что бытие Логоса совершенно изъято от подчинения времени, как форме всякого тварного бытия, что Логос существовал "прежде всего мыслимого и прежде веков"» (Иоанн Златоуст)» [9]. В комментариях сразу идет обращение к опыту Отцов церкви – что является реализацией второго и третьего принципов православного толкования.

Уитнесс Ли начинает с буквального толкования: «1 – Выражение "в начале" означает "в вечности в прошлом". Будучи введением к этому Евангелию, эта глава начинается в вечности в прошлом с Бога, который имел божественность, но не имел человечества» [6].

Особенностью толкования в православии будет обращение к этимологии слова. Например: «Еще сильнее эта мысль о вечности Слова выражена присоединением к слову "в начале" глагола "было» (hn). Глагол "быть" (einai), во-первых, является обозначением бытия личного и самостоятельного, в противоположность глаголу "стать" (ginesqai), который обозначает появление чего-либо в известное время. Во-вторых, глагол "быть" употреблен здесь в прошедшем несовершенном времени, которое указывает на то, что Логос был уже в то время, когда тварному бытию еще только полагалось начало» [9]. Обращение к этимологии слова не так часто встречается у Уитнесса Ли.

Для последователей Поместной церкви отличительной чертой толкования будет особенное использование аллегорического метода. Например, после буквального объяснения, что значит «в начале», Ли переходит к аллегории и говорит о Слове: «2 – Слово – это определение, объяснение и выражение Бога; таким образом, это Бог определённый, объяснённый и выраженный» [6]. Такие рассуждения, встречающиеся довольно часто в Восстановительном переводе, мы определили как *ложные аналогии* – использование логически выстроенных примеров, которые не объясняют или объясняют очень своеобразно текст Писания (Ли дает определение понятию «Слово», затем переносит это определение в контекст Священного Писания и автоматически присваивает его Богу).

В Толковой Библии буквальное толкование сменяется типологическим методом, когда благодаря подробному разбору слов и словосочетаний выявляется глубокий смысл фразы: «И Слово было у Бога. Здесь евангелист говорит, что Логос был самостоятельной личностью. На это ясно указывает употребленное им выражение "было к Богу" – так лучше и точнее будет перевести греческое выражение proV t Qeon. Иоанн хочет сказать этим, что Логос стоял в известном взаимоотношении к Богу Отцу как отдельная самостоятельная личность…» [9]. И затем опять происходит возвращение к аллегорическому и буквальному. На это указывает то, что постоянно идет обращение к тексту Евангелия с рассуждением о том, что Иоанн «хочет этим сказать» («Что касается того вопроса, почему здесь Иоанн называет Бога Отца просто Богом, то на этот вопрос можно отвечать так: слово "Бог" вообще употребляется для обозначения Бога Отца в Новом Завете, а потом Иоанн (как говорит Луази) и не мог еще употребить здесь слова "Отец", так как еще не сказал о Слове, как о "Сыне"») [9]. В комментировании других строк мы встретим применение всех методов толкования.

Ли редко выходит за рамки аллегорического и буквального методов: «3 – Слово существует не отдельно от Бога. Нельзя сказать, что Слово – это Слово, а Бог – это Бог, и что поэтому они существуют отдельно друг от друга. Они едины; поэтому далее в стихе говорится, что Слово было Бог; 4 – То, что Слово есть Бог, подразумевает, что Бог в Своей личности не является простым – Он триедин» [6]. Далее в тексте комментариев активно будет использоваться лишь гомилетический метод.

Обобщая применение методов толкования церквами, нужно отметить, что православные комментарии отличаются разнообразием использования методов, конкретикой, подробным разбором и историческим анализом. Но часто язык текста сложен для восприятия. Комментарии Поместной церкви основываются на сочетании буквального, аллегорического и гомилетического методов, что создает своеобразную уникальную систему совмещения проповеди и толкования. Текст комментариев отличается экспрессией.

***Реализация принципов и методов толкования в церковной жизни.*** Этот краткий анализ принципов и методов толкования Православной и Поместной церквей показывает, что и у той

и у другой церкви есть свои выработанные правила, основа. Но любая, даже идеально проработанная система является бесполезной, если не находит отражения в жизни.

Деятельность последователей Поместной церкви, с одной стороны, схожа с деятельностью некоторых протестантских общин, но отличается большим контролем за прихожанами (из-за чего в некоторых исследованиях можно встретить обвинения Поместной церкви в тоталитаризме). Приезжая в новый город в поисках новых последователей, приверженцы Поместной церкви устраивают семинары, продолжительностью от четырех до шести часов, включающие в себя обед и непосредственное общение с пришедшими в перерывах. Каждого «новенького» на входе регистрируют, просят дать адрес и телефон: свой и знакомых, объясняя это желанием присылать литературу и даже письма. Бесплатная литература обязательно раздается и во время семинара. И даже та, что продается, стоит не дорого – а значит, доступна почти каждому. Семинары состоят из чтения Нового Завета в Восстановительном переводе (который выдается бесплатно, также его можно бесплатно заказать по почте), пения гимнов, прослушивания записей радиопередач. Семинар обычно попеременно ведут несколько человек. В перерывах прихожане активно общаются с пришедшими. Причем женщины только с женщинами, мужчины с мужчинами. Темы – соответственно: семья, дети, чувства; успех, работа, просветление. Принять крещение можно прямо во время встречи – для этого не нужна какая-то особая процедура или подготовка – только желание человека. На втором или третьем семинаре, войдя в доверие, последователи Уитнесса Ли приходят в гости к жителям города – таким образом формируется новая община. Члены общины не остаются одни – им постоянно присылают литературу, часто они ездят в гости, встречаются. Очень распространены квартирные встречи с обсуждением Библии и комментариев.

Общение православных людей по библейским темам проходит иначе. Здесь хотелось бы привести цитату из интернет-журнала: «О чем говорят православные, когда встречаются? О чем зачастую говорите вы, когда встречаетесь со своими единоверцами? О Боге и Библии или, может, о вере??? Давно уже заметил, что как только начинаешь говорить о Библии, о том, что недавно прочитал или недавно узнал из толкования Библии, люди перестают слушать. До этого всем все было интересно, как только начинаешь разговор о Библии, обычно человек всем своим видом и словами показывает, что это ему не интересно. Зачастую бывает, что человек даже не считает нужным ради приличия и уважения к собеседнику дослушать его до конца, перебивает или просто отворачивается. Тем самым дает понять, что и о Библии ему неинтересно слушать, и собеседника он не уважает. Или некоторые говорят, мол, это они и так все знают. Хорошо, что знаете, так выслушайте собеседника и порадуйтесь с ним, что и он это узнал. И вам будет хорошо, что собеседник напомнил то, что вы знаете, и собеседнику будет полезно то, что он закрепил знания, поговорив с вами» [5]. Человек выложил этот текст в сообществе pravoslav_ru – это специальное сообщество для общения православных людей. На этот текст было много ответов, которые укладываются в три направления: 1) О Библии и о Христе говорить вообще не надо: это слишком личное; 2) можно посетить внутрицерковную резервацию, где и обсудить интересующие вопросы; 3) можно самому создать «кружок по интересам». Интересно, что некоторые отвечающие замечали: толкование и чтение Библии у них ассоциируется скорее с протестантами. Делать какие-либо конкретные выводы из этой ситуации сложно. Вопрос требует дальнейшего рассмотрения и анализа. Но однозначно можно сказать: при имеющихся принципах и методах, практика толкования Библии среди православных не является частью церковной жизни.

Принципы и методы толкования Библии – очень важная составная часть учения, но они теряют смысл, если не внедряются в жизнь каждого прихожанина. Ситуация осложняется тем, что современный человек, воспитанный на Интернете и телевидении, плохо воспринимает информацию в больших объемах и на сложных примерах. Залог быстрого и глубокого воцерковления, на наш взгляд, в простоте подхода к сложным вопросам вероучения и в постоянной практике чтения Нового Завета и комментариев, которые свободно совмещается с личным общением, – это то, чего удалось достичь Поместной церкви, но пока не удалось Православной.

**Библиографический список**

1. Библия в церкви. Толкование Нового Завета на Востоке и Западе: сборник / Ред. русской вер-

сии сб.: А.А. Алексеев. – М.: Издательство ББИ, 2009. – (Современная библеистика. Bibliotheca biblica). – С. 79.

2. *Касаткин В.* Гомилетика. Методы толкования Библии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://holychurch.narod.ru/ga/01/e/u/uf/080/083.html (дата обращения 13.01.2010).

3. Катихизис. Православныя Кафолическия Восточныя Церкви, разсматриванный и одобренный Святейшим Правительствующим Синодом изданный для преподавания в училищах и для употребления всех православных христиан [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://avkbible.narod.ru/kt1/indexk.html (дата обращения 13.02.2009).

4. *Кураев А.* Церковь в мире людей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lib.rus.ec/b/67610 (дата обращения 24.05.2010).

5. Миссионерство общением [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://community.livejournal.com/pravoslav_ru/3618894.html (дата обращения 20.05.2010).

6. Новый Завет. Восстановительный перевод. Б.м., б.и.

7. Поместная церковь // Энциклопедия «Народы и религии мира» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://enc.mail.ru/article/1900021551 (дата обращения: 03.04.2010).

8. Сколько православных в России? // Ежедневное интернет-СМИ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.pravmir.ru/skolko-pravoslavnyx-v-rossii/ (дата обращения 03.04.2010).

9. Толковая Библия, или комментарии на все книги Св. Писания Ветхого и Нового Завета под редакцией А.П. Лопухина. Новый Завет. Том I. – М.: ДАРЪ, 2008. – С. 987–988.

10. Что такое «воцерковленность»? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.yuzhny.orthodoxy.ru/?id=65 (дата обращения 13.03.2010).

# ИСТОРИЯ

УДК 947

**Барунов Вадим Юрьевич**
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*Barunov_@mai.ru*

## СОВЕТСКО-ПАРТИЙНЫЕ ШКОЛЫ В НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД НЭПА: ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ ИЛИ ИДЕОЛОГИЧЕСКАЯ ОБРАБОТКА? (на материалах Иваново-Вознесенской, Костромской и Ярославской губерний)

*В статье на основе широкого круга источников, статистического материала и исследовательской литературы анализируются слабоизученные проблемы подготовки выдвиженцев из рабочих и крестьян в советско-партийных школах в начальный период нэпа. Большое внимание уделяется рассмотрению различных новаторских методов обучения курсантов СПШ, выявлению позитивных и негативных результатов такого обучения.*

***Ключевые слова:*** *выдвиженцы, рабоче-крестьянская интеллигенция, советско-партийные школы, Новая экономическая политика, учебные планы, учет знаний.*

Почти сразу после Октябрьской революции стали открываться своеобразные партийные учебные заведения – советско-партийные школы, а также коммунистические университеты, которые готовили к советско-партийной работе выдвиженцев в основном из рабочих и крестьян. На третьем Всероссийском съезде совпартшкол в 1923 г. Н.М. Покровский вскрыл цель и сущность этих учебных структур: «К нам приходят люди еле грамотные, т.е. такого рода материал, который для высшей школы во все времена и во всех местах признавался негодным. И, однако, в силу того, что этот материал, который приходит в таком сыром виде, призван управлять такой большой страной в чрезвычайно тяжелых условиях, нам приходится – хотим мы или не хотим – делать из этих людей идеологов нового учения, но не тем путем, каким шел старый строй – сначала низшая, потом средняя и затем уже высшая школа. У нас появляется совершенно новый тип вузов, который ни под какие рамки не подходит, который не соответствует понятиям высшей школы, но который есть по своим заданиям высшая школа. Советско-партийные школы делаются образцами, по которым мы будем строить наши вузы вообще»[1].

Выступая на X съезде РКП (б) с докладом о Главполитпросвете и агитационно-пропагандистской работе, член ЦК Е.А. Преображенский отметил: «Мы только в последнее время приступили к массовому “производству” коммунистов, к организации советских и партийных школ. И эта работа чрезвычайно велика. Мы должны ее систематизировать»[2]. Съезд поставил перед партией как минимальное задание в области партийных школ на ближайший год создание в каждом губернском городе хорошо подготовленной совпартшколы с двумя-тремя выпусками в год и не менее чем в половине уездов республики – уездных советских и партийных школ с сокращенными программами. Кроме того, съезд обязал всех ответственных работников партии быть лекторами партийных школ и «смотреть на эту работу как на одну из важных своих обязанностей»[3].

Развила и конкретизировала решения съезда прошедшая в декабре 1921 г. Всероссийская конференция совпартшкол. Местные власти изучаемых губерний командировали в Москву своих представителей. Например, Ярославский губком РКП (б) направил О.И. Розанову и Н.Г. Пальгунова. Основной задачей конференции было создание единой системы партийных учебных заведений. Она установила три типа совпартшкол: 1-й ступени – элементарный тип (уездные), 2-й ступени – повышенный тип (губернские), 3-й ступени – Коммунистический университет, который должен был готовить «образованных марксистов, призванных сменять старую гвардию»[4]. Кроме того, предполагалось, что СПШ I-й ступени будет состоять из двух различных уклонов: промышленно-рабочего или индустриального (трехмесячный курс) и земледельческо-крестьянского (четырехмесячный курс)[5].

Такое повышенное внимание совпартшколам объяснялось необходимостью в кратчайший срок и доступными методами, во-первых, дать хоть

© Барунов В.Ю., 2010

какую-то начальную подготовку среднему и низшему звену ответственных работников и, во-вторых, популяризировать марксистско-ленинское учение для широких слоев населения. Костромской губком, например, в 1923 г. ставил цель – в ближайшем будущем пропустить через советско-партийные школы всю рабоче-крестьянскую массу. С этой целью была даже выпущена агитка: «Рабочие и крестьяне, – говорилось в ней, – идите в совпартшколу. Там вы приобретете оружие, с которым будете непобедимы в борьбе со всеми стихиями»[6].

Указанные условия становились наиболее актуальными при новой экономической политике, когда значительно активизировались частнокапиталистические элементы, деятельность которых вызывала сильную обеспокоенность правящей коммунистической партии. Выпускники совпартшкол, по замыслу большевиков, как раз и призваны были противостоять этой мелкобуржуазной стихии.

Однако контингент учащихся этих школ постоянно вызывал обеспокоенность партийных руководителей всех уровней. Весной и летом 1921 г. в совпартшколах изучаемых губерний состоялись послевоенные выпуски. Образовательный и профессиональный уровень выпускников был невысокий. Из 180 слушателей Иваново-Вознесенской губсовпартшколы закончили учебу 118 человек, из них 22 курсантам предлагалось учебный и практический курс повторить. Первый выпуск в Ярославле составил 73 человека из 150 зачисленных в школу, а в Рыбинске 53 из 100[7]. Большой отсев слушателей объяснялся неподготовленностью их к учебе, низкой общеобразовательной подготовкой, отвлечением курсантов на проведение различных кампаний, отсутствием квалифицированных кадров преподавателей, плохим материальным снабжением. Руководители Ярославского Губполитпросвета объясняли неудовлетворительную работу совпартшкол тем, что руководящие работники губкома считали, что «это третьестепенная задача, с выполнением которой можно повременить»[8].

Но и в годы нэпа набор курсантов во все советско-партийные школы Иваново-Вознесенской, Костромской и Ярославской губерний не удовлетворял необходимым критериям. Заведующая Костромской губернской совпартшколы Я. Курченко писала: «Поскольку партийные школы готовят политических работников, то в наборе курсантов огромное значение имеет каждый момент: партийность, социальное положение и происхождение, практический стаж, возраст ну и, наконец, образование»[9]. Интересно, что образование оказалось на последнем месте в этом списке.

В совпартшколы принимались люди в возрасте от 18 до 40 лет. При разверстке губкомы РКП (б) 50% мест предоставляли партийным, 25% – комсомольским и 25% – профсоюзным организациям, с тем чтобы в школах первой ступени общее количество членов РКП (б) и РКСМ составляло не менее 50%, а второй ступени – не менее 75%. На II Всероссийском съезде СПШ в 1923 г. было принято решение сократить количество беспартийных в школах первой ступени до 25%, а в школах второй ступени до 10%. Кроме этого, разверстка курсантов зависела и от специализации школы. Например, в Рыбинскую совпартшколу 1-й ступени Ярославской губернии (с индустриальным уклоном) предполагалось набрать 90% рабочих и 10% крестьян, а в Ростовскую школу той же губернии (с сельскохозяйственным уклоном) – 30% рабочих и 70 крестьян[10]. Однако на практике все эти критерии не соблюдались. Так, в Иваново-Вознесенской совпартшколе 2-й ступени в 1922 г. из 132 курсантов членов РКП (б) и РКСМ было 80 человек, рабочих – 35, крестьян – 3, а служащих и учащихся – 89. Последняя цифра особенно огорчала советско-партийные органы, ибо тогда искренно считали, что «от социального положения зависит и психология человека»[11]. В Костромских совпартшколах 1-й ступени на «одного возмужалого было 13 юношей, а в совпартшколе 2-й ступени соотношение 1 к 4»[12]. Аналогичная ситуация наблюдалась и в других школах изучаемых губерний[13]. Сами школьные работники объясняли сложившуюся ситуацию тем, что командирующие организации слали на учебу кого попало, тех, «кто не нужен на месте, кто болтается не у дел», или кто по малоразвитости не мог поступить не рабфак или в вуз. Так, в докладе о жизни и деятельности Яргубсовпартшколы за 1921 г. говорилось: «При приеме курсанты подвергались испытанию на предмет выяснения общего и политического развития специальной комиссией, назначенной губкомом. Но комиссия с недостаточным вниманием отнеслась к испытанию, и курсанты, политически совершенно не развитые, но подходящие по своему социальному положению, были приняты, что и дало впоследствии нежелательные результаты»[14].

На некоторые школы смотрели, как на место материального обеспечения для неустроенных родственников и товарищей. Отсюда много было «гоняющихся за пайком, а учебу считавших придатком». Были случаи, когда в совпартшколы направляли в качестве наказания за нарушение партийной дисциплины или даже за уголовное преступление с такой формулировкой: «Преступление сделано не злонамеренно, ввиду несознательности и слабого политического развития. Поэтому предлагается тов. пройди курс в губсопартшколе»[15]. В связи с этим не редки в совпартшколах были случаи «воровства, драк и других явлений, противоречащих коммунистическим принципам»[16]. Руководство школ боролось с ними, периодически проводя чистки личного состава. В Костромской Губсовпартшколе в 1921 г. с этой целью была создана специальная комиссия. Причем курсантам было предложено для облегчения чистки докладывать обо всех недостатках в письменной форме[17]. В Ярославской совпартшколе 2-й ступени в 1922 г. в течение двух месяцев было проведено три чистки[18]. Кроме этого, пытались изменить методику приема курсантов. Так, на конференции работников совпартшкол Иваново-Вознесенской губернии, состоявшейся в марте 1923 г., было принято решение применять метод двухнедельных испытаний в форме собеседования по вопросам текущего момента, политическим и общеобразовательным предметам. А в целях повышения числа коммунистов в школах на этой конференции даже рассматривался вопрос принудительного укомплектования совпартшкол членами партии[19].

Большой проблемой в деятельности партийных учебных заведений было отсутствие преподавательских кадров. Рыбинский губком партии в июне 1921 г. из-за нехватки преподавателей и групповодов не мог открыть губсовпартшколу. А в 1922 г. по той же причине, вместо запланированной губсовпартшколы 2-й ступени и двух уездных школ, работала только одна губернская школа 1-й ступени[20]. Из-за недостатка лекторских сил в июле 1922 г. были закрыты все пять районных партийных школ Ярославля[21]. Дабы поправить создавшееся положение ЦК РКП (б) 5 декабря 1922 г. принял постановление о направлении лекторов ЦК в ближайшие рабочие районы[22]. На местах эту проблему пытались разрешить и собственными силами. Так, Агитпропотдел Костромского губкома организовал при совпартшколе 2-й ступени в мае 1922 г. курсы лекторов для уездных школ, которые закончили 13 человек[23]. Ростовский уком Ярославской губернии в 1922 г. вышел из положения, направив в совпартшколы коммунистов, «мобилизованных по партдисциплине». Точно так же поступил и Иваново-Вознесенский губком. Вот характерная автобиография коммуниста, направленного губкомом на работу в совпартшколу: «Николаев Николай Васильевич, родился в семье чистокровных рабочих, отец работал печником, мать была кормилицей, с ранних лет начал помогать отцу, работая вместе с ним печником. При помощи родственников с трудом выучился и с 1917 по 1919 гг. работал советским служащим, что при старом режиме было бы невозможно. В 1919 г. был мобилизован Иваново-Вознесенским губкомом на фронт, где частично нес партийную работу. После мобилизации был секретарем ячейки губисполкома, зав. политпросветом, ответственным секретарем ячейки. Сейчас направлен в губсовпартшколу групповодом»[24].

В Ярославле губком официально разрешил отступать от правил приема и зачислять «так называемых интеллигентов», которые на 2-м курсе могли бы «сыграть роль ассистентов и руководителей групп»[25]. Кроме того, в качестве групповодов в совпартшколах использовали наиболее отличившихся студентов, окончивших Свердловский или Зиновьевский Коммунистические университеты. Нехватка материальных средств и преподавательских кадров привела к количественному сокращению совпартшкол к 1923 г.[26]

Нормальное функционирование партийных учебных заведений зависело от состояния учебных планов, программ, уровня методики преподавания и нагрузки курсантов.

Разработке учебных планов и программ Агитпропотдел ЦК РКП (б), Наркомпрос и местные партийные комитеты уделяли особое внимание, но их практическое осуществление зависело от материальных и кадровых возможностей совпартшколы и их специализации. Так, в августе 1921 г. в соответствии с указаниями Иваново-Вознесенского губкома была изменена учебная программа Шуйской уездной совпартшколы. Принятая ранее программа, рассчитанная на подготовку кадров для промышленности, заменялась на программу с ориентацией на крестьянский уезд[27].

Учебный план уездных совпартшкол, утвержденный в 1921 г., включал 21 предмет. В губернс-

ких школах изучалось 25 предметов. Однако дробление учебного плана при слабой подготовке слушателей не давало нужного результата. В связи с этим количество предметов было сокращено в СПШ первой и второй ступеней до 11, причем половина времени отводилась на общеобразовательные дисциплины[28].

В 1925 г. Иваново-Вознесенская конференция работников совпартшкол пришла к выводу, что программы уездных совпартшкол «не совсем удачны и велики но объему»[29], вследствие этого они были изменены. В 1924 г. в Ярсовпартшколе второй ступени была сделана попытка избавиться от многопредметности путем объединения нескольких родственных дисциплин в одно целое. Подобные методы применялись и в других СПШ изучаемых губерний[30].

Часто в совпартшколах не хватало времени, отведенного программой для полного прохождения учебного курса. И если в Шуйской школе первой ступени в 1922 г. было принято решение часть предметов совершенно не проходить, а оставшиеся предметы сократить в их часовой продолжительности, то в Галичской уездной партийной школе курс обучения был увеличен до трех месяцев, «что положительно отразилось на подготовке специалистов»[31].

В процессе работы совпартшкол совершенствовалась методика преподавания и воспитательной работы. В этом направлении в партшколах Иваново-Вознесенской, Костромской и Ярославской губерний имелся положительный опыт. Несмотря на то что пребывание курсантов в совпартшколах было очень ограниченным, там решительно шли на различные эксперименты и новшества. Кроме того, контингент партийных школ, плохо подготовленный и слабо обученный, требовал и новых методов преподавания. Уже с самого начала функционирования Костромской губсовпартшколы лекции проводились там таким образом, что большая часть времени уделялась беседе и вопросам по проблемам текущей жизни. Курсанты разбивались по группам, во главе которых стоял постоянный ответственный руководитель-воспитатель. На 10 курсантов приходился один руководитель. В его обязанность входила помощь курсантам в их самостоятельной работе и «воспитание у них коммунистического миросозерцания и дисциплины»[32]. Активно использовался в Костромской совпартшколе второй ступени докладный метод, когда за год 54 курсанта самостоятельно подготовили 300 докладов[33]. С 1922 г. в Ярославской Губсовпартшколе стала применяться классная система, когда на уроках давались лишь основные положения с указанием литературы для самостоятельной проработки[34]. Эха система явилась переходным этапом к лабораторному методу или Дальтон-плану, который был введен в советско-партийных школах в 1923 г. Суть его состояла в следующем: преподавание складывалось из вводного инструктивного занятия, самостоятельной работы курсантов и подведения итогов. Получив задание обычно на три-четыре недели, курсант, не связанный расписанием, сам планировал свое учебу, индивидуально или коллективно занимался в кабинетах, лабораториях, библиотеках, изучая литературу и различные наглядные пособия. Учет работы производился по особым учетным карточкам. Одна карточка находилась на руках учащегося, другая у преподавателя, третья – служила для учета средней успеваемости группы по лабораторному плану, ориентировала учащихся на исследовательские методы. По каждому заданию курсант предоставлял письменную работу в виде конспекта, тезисов или плана, которую проверял преподаватель. По истечении срока задания проводились групповые занятия или конференции, на которых обобщался и закреплялся пройденный материал. В связи с переходом на лабораторный метод стали лучше оборудоваться кабинеты, возросла роль библиотек, они интенсивнее стали пополняться учебной и научной литературой. Учащиеся широко пользовались краеведческим материалом, художественной литературой, различными схемами, диаграммами, таблицами. Конечно, нельзя не отметить крупных недостатков лабораторного метода. Они состояли в явном принижении роли преподавателя, в забвении лекции как важного организующего звена учебного процесса, в слабости контроля за организацией самостоятельной работы учащихся и учета их званий. Но, несмотря на все эти недостатки, на увеличившуюся нагрузку, как студентам, так и преподавателям лабораторный план импонировал[35].

Новые методы преподавания выразились, например, в Костромской совпартшколе второй ступени в проведении политрулеток, в которых участвовали и курсанты, и преподаватели[36], а в Ярославской СПШ второй ступени в организации специальных партбесед, которые проводились два

раза в неделю. Например, в 1925 г. на партбеседах шли дискуссии по вопросам троцкизма и ленинизма[37]. Кроме того, в школах работали специальные секции, в которых осуществлялась более узкая специализация. Так, в Иваново-Вознесенской совпартшколе второй ступени действовало 5 секций: лекторская, партийная, профсоюзная, комсомольская и экономическая[38].

Организация внутренней жизни совпартшкол строилась на ярко выраженных коллективистских началах по принципу самоуправления, который был закреплен в уставе совпартшкол, принятом на втором съезде СПШ в 1923 г. По этому уставу руководство всей жизнью школы осуществлялось общим собранием слушателей под идейным наблюдением ячеек РКП (б) и РКСМ[39]. Так, общее собрание курсантов Ярсовпартшколы второй ступени 17 ноября 1923 г., заслушав доклад о международном положении, постановило: каждому курсанту следить за положением революционного движения в Германии[40]. Между собраниями руководство осуществлял старостат, состоящий из старост групп, которые утверждались на общих собраниях. Если общее количество старост превышало 10 человек, то избиралось бюро старост из 3–7 членов. Бюро ведало повседневной жизнью курсантов и делегировало своих представителей во все коллективные организации школы: школьный совет, различные комиссии и т.д.

Очень активно в совпартшколах действовали ячейки РКП (б) и РКСМ. Все курсанты Костромской и Ярсовпартшкол второй ступени, являвшиеся членами РКП (б), прикреплялись к парторганизациям фабрик и заводов, где активно участвовали в деятельности секций горсовета, комсомольских, профсоюзных и кооперативных органов[41]. Члены ячейки РКП (б) Рыбинской совпартшколы на своем заседании приняли решение прикрепить коммунистов к беспартийным курсантам с целью перевоспитать последних в коммунистическом духе путем индивидуальных бесед[42]. Аналогично действовали партийные и комсомольские организации практически во всех СПШ изучаемых губерний. Все это проводилось с единственной главной целью – чтобы беспартийные курсанты не выпали из-под влияния коммунистических организаций, а партийные курсанты не отрывались бы от рабочей среды и, как тогда выражались, не произошло бы их идейного перерождения.

Однако у большинства курсантов сложилось мнение о том, что «будто бы одно формальное пребывание в совпартшколе дает им возможность стать руководителями, вождями рабоче-крестьянской массы»[43]. С этим явлением пытались бороться на самом высоком уровне, но, как видно из стенографического отчета протоколов третьего Всероссийского съезда совпартшкол, не всегда удачно[44].

Но как бы там ни было, партийные учебные заведения Костромской, Иваново-Вознесенской и Ярославской губерний за 1921–1925 годы ускоренно подготовили более трех с половиной тысяч выдвиженцев среднего и низшего звена[45], так необходимых в то время.

В изучаемых губерниях имелся определенный положительный опыт деятельности совпартшкол. Курсанты Иваново-Вознесенской, Костромской, Ярославской губсовпартшкол активно участвовали в научно-исследовательской работе, проводили социологические исследования на промышленных предприятиях в различных учреждениях города и деревни, чем оказывали определенную помощь государственным и общественным организациям. Слушатели совпартшкол через различные культурно-просветительные организации (клубы, кружки, библиотеки и др.) приобщались к основам отечественной и мировой культуры, что являлось важным фактором в процессе формирования новой интеллигенции.

Однако в работе совпартшкол было много и отрицательных моментов. Сверху спускались нереальные планы их комплектования, не учитывающие местных условий и возможностей, что приводило к большому отсеву слушателей. Учащиеся были или плохо подготовлены и не могли продолжать учебу, или их поведение не соответствовало нормам и принципам коммунистической морали. Те курсанты, которым удалось окончить школу, вряд ли могли считаться нормальными специалистами, ввиду того что курс обучения был очень краткосрочным, а в учебных программах преобладали обществоведческие дисциплины. Особенно это относилось к уездным совпартшколам. С другой стороны, многие курсанты откровенно считали, что лишь одно формальное пребывание в школе гарантирует им затем высокую руководящую должность.

Трудности с преподавательскими кадрами и материально-финансовым обеспечением также отрицательно сказывались на работе совпартшкол.

И наконец, в СПШ формировались только определенные, узкоплановые категории специали-

стов, что при общем снижении критериев к интеллигенции вообще негативно, в плане специальной подготовки и культурно-образовательного уровня, отразилось на выпускниках.

Таким образом, большинству слушателей советско-партийных учебных заведений нужно было ещё основательно поработать над собой и получить более высокое образование, чтобы они могли более эффективно заниматься управленческими функциями в партийно-советских органах.

**Примечания**

[1] Протоколы 1 Всероссийского съезда совпартшкол. Стенографический отчет. – М., 1924. – С. 9.

[2] X съезд РКП (б). Стенографический отчет. – М., 1963. – С. 150.

[3] КПСС в резолюциях… Ч. 1. – М., 1954. – С. 552.

[4] Справочник партийного работника. Вып. 2. – М., 1922. – С. 57–58.

[5] Методика и организация партпросвещения. – М., 1926. – С. 56.

[6] Центр документации новейшей истории Костромской области (ЦДНИКО), ф. 1, оп. 5, д. 54, л. 123.

[7] См.: *Рябинин А.Н.* Идеологическое обеспечение новой экономической политики. Дис. … кан. ист. наук. – Кострома, 1991. – С. 168–169.

[8] Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ), ф. 17, оп. 60, д. 58, л. 5.

[9] *Курченко Л.* Итоги наборов в совпартшколы // Известия Костромского губернского комитета РКП (б). – 1921. – №9–10. – С. 20.

[10] Рабочий край. – 1922. – 29 сент.

[11] Красный мир. – 1923. – 3 сент.

[12] *Овсейчик В.* О новом наборе в совпартшколы // Известия Костромского губернского комитета РКП(б). – 1923. – №1. – С. 11–12.

[13] См. *Полторацкий В.* Еще о совпартшколе // Известия Иваново-Вознесенского губкома РКП (б). – 1923. – №6–7. – С. 14–15; *Осипов.* Наша совпартшкола // На перевале. – 1923. – №6–7. – С. 73–75; Центр документации новейшей истории Государственный архив Ярославской области (ЦДНИ ГАЯО), ф. 1, оп. 27, д. 969, л. 76 и др.

[14] ЦДНИ ГАЯО, ф. 4830, оп. 1, д. 10, л. 32(об).

[15] *Осипов.* Укз. соч. – С. 21.

[16] См.: *Кудрявцев В.* Методы учебно-воспитательной работы совпартшкол // Агитатор-пропагандист. – 1922. – №4. – С. 7; ЦДНИКО, ф. 1, оп. 1, д. 1109, л. 31 (об) и др.

[17] ЦДНИКО, ф. 1, оп. 1, д. 667, л. 79.

[18] См.: *Сингуров.* Несколько соображений по поводу постановки партийно-школьной работы? // На перевале. – 1922. – №26. – С. 38.

[19] Государственный архив Ивановской области (ГАИО), ф. 2, оп. 6, д. 124, л. 24, 28.

[20] РГАСПИ, ф. 17, оп. 60, д. 118, л. 43; д. 183, л. 220.

[21] Государственный архив Ярославской области (ГАЯО), ф. р.829, оп. 1, д. 56, л. 37.

[22] РГАСПИ, ф. 17, оп. 60, д. 118, л. 54.

[23] Наша совпартшкола // Красный мир. – 1922. – 29 мая.

[24] ГАИО, ф. 2, оп. 7, д. 157, л. 38.

[25] ЦДНИ ГАЯО, ф. 1, оп. 27, д. 871, л. 208.

[26] Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ), ф. 1565, оп. 3, д. 395, л. 3(об).

[27] ГАИО, ф. 2, оп. 6, д. 56, л. 2.

[28] См.: *Рындич А.Ф.* Партийно-советские школы. К вопросу о методике занятий со взрослыми. – М.; Л., 1925. – С. 34–35.

[29] Рабочий край. – 1925. – 6 июня.

[30] ГАИО, ф. 2, оп. 6, д. 14о, л. 19; ЦДНИ ГАЯО, ф. 1, оп. 27, д. 1644, л. 15; ЦДНИКО, ф. 1, оп. 1, д. 273, л. 124 и др.

[31] Хроника событий. Галичская совпартшкола // Красный мир. – 1923. – 8 янв.

[32] См.: *Курченко Л.* В совпартшколе // Известия Костромского губернского комитета РКП (б). – 1921. – №1. – С. 14–15.

[33] Красный мир. – 1923. – 14 мая.

[34] РГАСПИ, ф. 17, оп. 60, д. 78, л. 12.

[35] Подробнее о лабораторном методе в совпартшколах см.: Методика и организация партпросвещения. – С. 213–215; Протоколы III Всероссийского съезда. – С. 37–38, 165–166; *Рындич А.Ф.* Указ. соч. – С. 58–65, 73–82 и др.

[36] ЦДНИКО, ф. 1, оп. 1, д. 173, л. 13.

[37] ЦДНИ ГАЯО, ф. 4830, оп. 1, д. 471, л. 30.

[38] Рабочий край. – 1923. – 12 июля.

[39] *Рындич А.Ф.* Указ. соч. – С. 42.

[40] ЦДНИ ГАЯО, ф. 1, оп. 27, д. 1043, л. 34.

[41] См.: *Миловидов Б.Л.* Формирование партийно-советских кадров в Костромской губернии в 1918–1919 гг. – С. 137–138; *Закс И.* Новый учебный год в нашей губсовпартшколе. – С. 103–104.

[42] ЦДНИ ГАЯО, ф. 18, оп. 1, д. 962, л. 2

[43] Протоколы III Всероссийского съезда. – С. 6.

[44] Там же. – С. 8, 12, 34 и др.

[45] Подсчитано автором по: ЦДНИ ГАЯО, ф. 1, оп. 27, д. 969, л. 76; д. 1677, л. 80, 134; ЦДНИКО, ф. 1, оп. 6, д. 59, л. 12; д. 859, л. 23; ГАИО, ф. 1, оп. 6, д. 86, л. 1; д. 124, л. 45; ф. 3, оп. 1, д. 620, л. 1–2;

Известия Костромского губернского комитета РКП (б). – 1921. – №11. – С. 17–19; 1922. – №13. – С. 14–17; 1922. – №17. – С. 32–35; 1923. – №1. – С. 11–14; 1924. – №8. – С. 10–12; Рабочий край. – 1923. – 28 июля; Известия Иваново-Вознесенского губкома РКП (б). – 1922. – №6–7. – С. 8; 1923. – №15. – С. 17–18; Отчет Костромского губернского комитета РКП (б) к XIII губпартконфернции за апрель–ноябрь 1925 г. – Кострома, 1925. – С. 66–68; Очерки истории Ярославской организации КПСС 1893–1937. – Ярославль, 1985. – С. 210; Народное образование в РСФСР. – М., 1923. – С. 79–80; Просвещение в Костромской губернии. – Кострома, 1927.

УДК 947

**Никонов Иван Иванович**
*доктор исторических наук*
*Военная академия радиационной, химической и биологической защиты и инженерных войск им. Маршала Советского Союза С. К. Тимошенко,*
**Барунов Вадим Юрьевич**
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*Barunov_@mai.ru*

# ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОВЕТСКО-ПАРТИЙНЫХ ШКОЛ ПО ПОДГОТОВКЕ КОМАНДНО-АДМИНИСТРАТИВНЫХ КАДРОВ В НАЧАЛЕ НЭПА (на материалах Иваново-Вознесенской, Костромской и Ярославской губерний)

*В статье рассмотрены вопросы создания системы подготовки партийно-советских кадров, как в центре, так и на местах. Показаны пути решения проблемы ликвидации неграмотности руководителей, выдвинутых на партийно-советскую работу. В статье поднимаются проблемы комплектования советско-партийных школ педагогическими кадрами, их финансирования и материально-технического обеспечения.*

***Ключевые слова:*** *совпартшкола, НЭП, коммунистический университет, советско-партийные школы.*

Почти сразу после Октябрьской революции стали открываться своеобразные партийные учебные заведении – советско-партийные школы и коммунистические университеты, которые готовили выдвиженцев в основном из рабочих и крестьян к советско-партийной работе. В годы Гражданской войны организация совпартшкол и их работа осуществлялись полувоенными методами. Неподготовленность, неорганизованность и отсутствие материальных средств приводили к тому, что многие партийные школы очень быстро прекращали свое существование, особенно в уездах.

Кардинальным образом отношение к совпартшколам изменилось только с переходом к НЭПу. Выступая на X съезде РКП(б) с докладом о Главполитпросвете и агитационно-пропагандистской работе, член ЦК Е.А. Преображенский отметил: «Мы только в последнее время приступили к массовому «производству» коммунистов, к организации советских и партийных школ. И эта работа чрезвычайно велика. Мы должны ее систематизировать»[1]. Съезд поставил перед партией как минимальное задание в области партийных школ на ближайший год создание в каждом губернском городе хорошо подготовленной совпартшколы с двумя-тремя выпусками в год и не менее чем в половине уездов республики – уездных советских и партийных школ с сокращенными программами. Кроме того, съезд обязал всех ответственных работников партии быть лекторами партийных школ и «смотреть на эту работу, как на одну из важных своих обязанностей»[2]. Развила и конкретизировала решения съезда прошедшая в декабре 1921 г. Всероссийская конференция совпартшкол. Она установила три типа совпартшкол: 1-ая ступень – элементарный тип (уездные), 2-ая ступень – повышенный тип (губернский), 3-ая ступень – Коммунистический университет, который должен был готовить «образованных марксистов, призванных сменять старую гвардию»[3]. Кроме того, предполагалось, что СПШ 1-й ступени будет состоять из двух различных уклонов: промышленно-рабочего или индустриального (3-х месячные курсы) и земледельческо-крестьянского (4-х месячные курсы)[4].

Такое повышенное внимание совпартшколам объяснялось необходимостью в кратчайший срок

© Никонов И.И., Барунов В.Ю., 2010

и доступными методами, во-первых, дать хоть какую-то начальную подготовку среднему и низшему звену ответственных работников и, во-вторых, популяризировать марксистско-ленинское учение для широких слоев населения. Костромской губком, например, в 1923 г. ставил цель – в ближайшем будущем пропустить через советско-партийные школы всю рабоче-крестьянскую массу.

В совпартшколы принимались люди в возрасте от 18 до 40 лет. При разверстке губкомы РКП(б) 50% мест предоставляли партийным, 25% – комсомольским и 25% – профсоюзным организациям с тем, чтобы в школах первой ступени общее количество членов РКП(б) и РКСМ составляло не менее 50%, а второй ступени – не менее 75%. На II Всероссийском съезде СПШ в 1923 г. было принято решение сократить количество беспартийных в школах первой ступени до 25%, а в школах второй ступени до 10%. Кроме этого, разверстка курсантов зависела и от специализации школы. Например, в Рыбинскую совпартшколу 1-й ступени Ярославской губернии (с индустриальным уклоном) предполагалось набрать 90% рабочих и 10% крестьян, а в Ростовскую школу той же губернии (с сельскохозяйственным уклоном) – 30% рабочих и 70 крестьян[5]. Однако на практике все эти критерии не соблюдались. Так, в Иваново-Вознесенской совпартшколе 2-й ступени в 1922 г. из 132 курсантов-членов РКП(б) и РКСМ было – 80 человек, рабочих – 35, крестьян – 3, а служащих и учащихся – 89. Последняя цифра особенно огорчала советско-партийные органы, так как считалось, что «от социального положения зависит и психология человека»[6]. «При приеме курсанты подвергались испытанию на предмет выяснения общего и политического развития специальной комиссией, назначенной губкомом. Но комиссия с недостаточным вниманием отнеслась к испытанию, и курсанты, политически совершенно не развитые, но подходящие по своему социальному положению, были приняты, что и дало впоследствии нежелательные результаты»[7].

На некоторые школы смотрели как на место материального обеспечения для неустроенных родственников и товарищей. Отсюда много было «гоняющихся за пайком, а учебу считавших придатком». Были случаи, когда в совпартшколы направляли в качестве наказания за нарушение партийной дисциплины или даже за уголовное преступление с такой формулировкой: «Преступление сделано не злонамеренно, ввиду несознательности и слабого политического развития. Поэтому предлагается товарищу пройди курс в губсопартшколе»[8].

Кроме этого, пытались изменить методику приема курсантов. Так, на конференции работников совпартшкол Иваново-Вознесенской губернии, состоявшейся в марте 1923 г., было принято решение применять метод двухнедельных испытаний в форме собеседования по вопросам текущего момента, политическим и общеобразовательным предметам. А в целях повышения числа коммунистов в школах на этой конференции рассматривался вопрос принудительного укомплектования совпартшкол членами партии[9].

Большой проблемой в деятельности партийных учебных заведений было отсутствие преподавательских кадров. Рыбинский губком партии в июне 1921 г. из-за нехватки преподавателей и групповодов не мог открыть губсовпартшколу. А в 1922 г. по той же причине, вместо запланированной губсовпартшколы 2-й ступени и двух уездных школ, работала только одна губернская школа 1-й ступени[10]. Из-за недостатка лекторских сил, в июле 1922 г. были закрыты все пять районных партийных школ Ярославля[11]. Чтобы поправить создавшееся положение ЦК РКП(б) 5 декабря 1922 г. принял постановление о направлении лекторов ЦК в ближайшие рабочие районы[12]. На местах эту проблему пытались разрешить и собственными силами. Так, Агитпропотдел Костромского губкома организовал при совпартшколе 2-й ступени в мае 1922 г. курсы лекторов для уездных школ, которые закончили 13 человек[13]. Ростовский уком Ярославской губернии в 1922 г. вышел из положения, направив в совпартшколы коммунистов, «мобилизованных по партдисциплине». Точно так же поступил и Иваново-Вознесенский губком.

В Ярославле губком официально разрешил отступать от правил приема и зачислять «так называемых интеллигентов», которые на 2-м курсе могли бы «сыграть роль ассистентов и руководителей групп»[14]. Кроме того, в качестве групповодов[15] в совпартшколах использовали наиболее отличившихся студентов, окончивших Свердловский или Зиновьевский Коммунистические университеты. Нехватка материальных средств и преподавательских кадров привела к количественному сокращению совпартшкол к 1923 г.[16]

Нормальное функционирование партийных учебных заведений зависело от состояния учеб-

ных планов, программ, уровня методики преподавания и нагрузки курсантов.

Разработке учебных планов и программ Агитпропотдел ЦК РКП(б), Наркомпрос и местные партийные комитеты уделяли особое внимание, но их практическое осуществление зависело от материальных и кадровых возможностей совпартшколы и их специализации. Так, в августе 1921 г. в соответствии с указаниями Иваново-Вознесенского губкома, была изменена учебная программа Шуйской уездной совпартшколы. Принятая ранее программа, рассчитанная на подготовку кадров для промышленности, заменялась на программу с ориентацией на крестьянский уезд[17].

Учебный план уездных совпартшкол, утвержденный в 1921 г., включал 21 предмет. В губернских школах изучалось 25 предметов. Однако дробление учебного плана при слабой подготовке слушателей не давало нужного результата. В связи с этим количество предметов было сокращено в СПШ 1 и 2 ступеней до 11, причем половина времени отводилось на общеобразовательные дисциплины[18].

В работе совпартшкол было много отрицательных моментов. Сверху спускались нереальные планы их комплектования, не учитывающие местных условий и возможностей, что приводило к большому отсеву слушателей. Учащиеся были или плохо подготовлены и не могли продолжать учебу, или их поведение не соответствовало нормам и принципам коммунистической морали. Те курсанты, которым удалось окончить школу, вряд ли могли считаться нормальными специалистами, ввиду того, что курс обучения был краткосрочным, а в учебных программах преобладали обществоведческие дисциплины. Трудности с преподавательскими кадрами и материально-финансовым обеспечением также отрицательно сказывались на работе совпартшкол.

И, наконец, в СПШ формировались только определенные, узкоплановые категории специалистов, что при общем снижении критериев к интеллигенции вообще, негативно, в плане специальной подготовки и культурно-образовательного уровня, отразилось на выпускниках.

Таким образом, большинству слушателей советско-партийных учебных заведений нужно было основательно поработать над собой и получить более высокое образование, чтобы они могли более эффективно заниматься управленческими функциями в партийно-советских органах.

**Примечания**

[1] X съезд РКП (б). Стенографический отчет. – М., 1963. – С. 150.

[2] КПСС в резолюциях… Ч. 1. – М., 1954. – С. 552.

[3] Справочник партийного работника. Вып. 2. – М., 1922. – С. 57–58.

[4] Методика и организация партпросвещения. – М., 1926. – С. 56.

[5] Рабочий край. – 1922. – 29 сент.

[6] Красный мир. – 1923. – 3 сент.

[7] ГАНИЯО, ф. 4830, оп. 1, д. 10, л. 32(об).

[8] *Осипов*. – С. 21.

[9] ГАИО, ф. 2, оп. 6, д. 124, л. 24, 28.

[10] РГАСПИ, ф. 17, оп. 60, д. 118, л. 43; д. 183, л. 220.

[11] ГАЯО, ф. р. 829, оп. 1, д. 56, л. 37.

[12] РГАСПИ, ф. 17, оп. 60, д. 118, л. 54.

[13] Наша совпартшкола // Красный мир. – 1922. – 29 мая.

[14] ГАНИЯО, ф. 1, оп. 27, д. 871, л. 208.

[15] «Групповод – это педагог, еще недостаточно квалифицированный, чтобы самостоятельно вести учебные занятия в совпартшколе, но уже достаточно марксистски подготовленный, чтобы под руководством более опытного лектора вести эти занятия. Групповод занимается с аудиторией проработкой готового, данного в лекциях материала. Вся тяжесть черновой работы падает на него. В 1923 г. при Зиновьевском и Свердловском университетах были открыты двухмесяные курсы для подготовки групповодов» (*Александровский А.* Групповод-преподаватель и воспитатель // Известия Иваново-Вознесенского губкома РКП (б). – 1923. – №16. – С. 20).

[16] ГАРФ, ф. 1565, оп. 3, д. 395, л. 3(об).

[17] ГАИО, ф. 2, оп. 6, д. 56, л. 2.

[18] См.: *Рындич А.Ф.* Партийно-советские школы. К вопросу о методике занятий со взрослыми. – М.; Л., 1925. – С. 34–35.

# КУЛЬТУРОЛОГИЯ. ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

УДК 75.047

**Аветян Наталья Юрьевна**
*Государственный Эрмитаж*
*avety@inbox.ru*

## ПОРТРЕТ А.И. ГЕРЦЕНА РАБОТЫ С.Л. ЛЕВИЦКОГО (Рембрандт и Томсон в творчестве русского фотографа)

*Статья посвящена содержательному и формальному анализу фотографического «Портрета А.И. Герцена» работы С.Л. Левицкого. На примере этого произведения исследуются возможные влияния на творчество Левицкого творчества Рембрандта и американского дагерротиписта Уоррена Томсона. Впервые в литературе о Левицком поднимается тема художественных влияний, позволяющая осветить вопросы, связанные с формированием творческой индивидуальности этого мастера.*

***Ключевые слова:*** *традиции и новаторство, художественное влияние, портрет, дагерротип, фотография.*

В 1861 году в парижской мастерской Сергея Левицкого был снят портрет А.И. Герцена – безусловный шедевр русской портретной фотографии. Известность этому портрету принесла огромная популярность Герцена в общественной жизни России 1850-х – 1860-х годов. Фотография стала знаменитой также благодаря тому, что сам Герцен, очень ее ценивший и называвший «превосходным портретом», дарил ее своим поклонникам и почитателям. История ее создания и взаимоотношения писателя и фотографа – оба приходились друг другу двоюродными братьями – хорошо известна [4, с. 110–118], но мало кто из исследователей обращал внимание на собственно художественные достоинства портрета.

Одного взгляда на портрет Герцена достаточно, чтобы убедиться, что Левицкий, во-первых, стремился создать именно литературный и общественный портрет Герцена, а во-вторых, искал нетривиальное решение снимка с точки зрения композиции. Портрет Герцена, прежде всего, повествовательный. И дело не в том, сколько предметов и аксессуаров используется при съемке (в портрете Герцена их сравнительно немного). Важно не их количество, а то, что большинство из них содержательны и доносят до зрителя основную мысль художника.

Основным сюжетным мотивом снимка является подпираемая рукой голова – деталь, подчеркивающая главное свойство Герцена как писателя и общественного деятеля. Этот мотив в живописи не нов, однако использовался сравнительно редко. Любопытно, но именно в фотографии мотив подпирающей голову руки оказался наиболее распространенным.

Сейчас трудно сказать, каким образом родилась счастливая мысль придать Герцену позу размышляющего человека, вряд ли мы сможем узнать, также о длительности подготовительного процесса к фотографическому сеансу. Известно два варианта одной и той же композиции, на основе которых можно осторожно предположить, что поза Герцена и общее построение снимка были найдены так удачно, что не предполагали изменения, и основную свою задачу Левицкий видел в схватывании необходимого психологического состояния своей модели. Несомненно, эти два варианта были сделаны один за другим, без перерыва для проверки качества негатива. Фотограф был уверен в безупречности общего композиционного решения, он пытался схватить необходимое состояние модели (основной вариант: «Сидит в кресле, облокотившись на стол правой рукой, подперев голову. Левая рука с чуть сжатыми пальцами лежит на колене. Правая нога поджата под себя. На столике, покрытом скатертью с бахромой, листы “Колокола” и книги. На фоне занавеса на окне»; второй вариант: «выражение лица не такое сосредоточенное, кисть левой руки свободно лежит на колене (пальцы не сжаты). Видны обе ноги; слева полностью скатерть» [цит. по: 1, с. 76–77].

Если в заказных работах Левицкий ограничивался формальными моментами при съемке: освещение, позитура, аксессуары, вираж, то при съемке известных ему людей он стремился к раскрытию характера.

Очевидно одно: Левицкий пытался разными способами срежиссировать кадр таким образом, чтобы подчеркнуть тематический характер свое-

 © Аветян Н.Ю., 2010

го снимка. Так, стоящий рядом с креслом стол он полностью скрывает под тяжелой «театральной драпировкой». Тщательность и длительность подготовительного процесса к фотографическому сеансу здесь очевидна. К тому же отметим, что фотограф увеличивает высоту стола ровно настолько, чтобы создать удобную для руки Герцена подставку.

Образ Герцена, как нам кажется, близок «философам» и «ученым» на картинах голландских живописцев, в частности Рембрандта и Вермеера. Мы далеки от утверждения о сознательном цитировании Левицким того или иного живописного произведения, хотя полностью исключить это предположение нельзя: Левицкий хорошо разбирался в искусстве и был широко образованным человеком. Во всяком случае, что-то неуловимо рембрандтовское в портрете Герцена есть: и в подчеркнутой серьезности и драматичности образа, и в контрастном освещении, и даже в этой небрежно накинутой на столик драпировке. Удивительно, что образ Герцена «по-рембрандтовски» был воспринят и в известном портрете писателя работы Н.Н. Ге (1867, ГТГ), что неоднократно подчеркивалось исследователями. В рембрандтовских традициях написана и «Тайная вечеря» Ге (1863, ГРМ) – картина, главный герой которой, как известно, был написан не без влияния фотопортрета Герцена работы Левицкого.

«Рембрандтовский след» мы видим и в выдающемся произведении ранней светописи: дагерротипе «Гоголь в кругу русских художников», который был снят в 1845 году в мастерской Ф. Перро С.Л. Левицким. Компоновка группы свидетельствует о природном художественном таланте Левицкого. Отсутствие монотонности и мастерское владение ритмом в построении группы, разнообразие поз и закономерность в их постановке – все это свидетельствует о большом даровании начинающего фотографа-любителя. Кроме того, здесь ощущается знакомство с художественными впечатлениями, которые Левицкий мог видеть в музеях Италии и других европейских городов.

Прежде всего, следует отметить поразительное разнообразие поз, где нет ни одной повторяющейся; здесь много движения и динамики. Персонажи стоят, сидят и лежат, пребывают в задумчивости и общаются друг с другом; другими словами, каждый из них запечатлен в определенном душевном движении. Они не столько позируют перед зрителем, сколько живут своей жизнью. С уверенностью можно указать только на пять (из восемнадцати!) фигур, взгляд которых устремлен на зрителя. Остальные – смотрят в стороны или погружены в себя. Этот прием часто использовался в больших групповых портретах Ф. Хальса и Рембрандта.

В чрезвычайно эффектной постановочной позе запечатлен скульптор Н.А. Рамазанов, вызывающий в памяти фигуру «заряжающего ружье» из «Ночного дозора» Рембрандта (только вместо ружья у Рамазанова в руках трость). Не является ли подобная «цитата» неким ключом, позволяющим предположить, какие художественные впечатления могли лечь в основу нашего дагерротипа? Сказать со всей определенностью, что Левицкий хорошо знал творчество Рембрандта (и в частности, его «Ночной дозор»), мы не можем. Для этого нет никаких документальных подтверждений. И все же, как нам кажется, сходство двух указанных фигур (на картине Рембрандта и дагерротипе Левицкого) достаточно велико.

Возвращаясь к портрету Герцена, следует обратить внимание на то, что главная идея снимка – портрет погруженного в раздумье писателя, размышляющего о настоящем и будущем (на столе у Герцена листы «Колокола»). Иными словами – это портрет Философа. Необходимо было обладать безошибочным чутьем в выборе предметов, позитуры, композиции, чтобы создать столь емкий образ. Все главные мотивы портрета несут в себе то или иное содержание, важное для отражения в произведении основной идеи. Так, бессодержательный в большинстве случаев мотив подпирающей голову руки на фотографиях становится у Левицкого знаково насыщенным, раскрывающим характер модели и его восприятие у современников как философа. А весьма традиционный аксессуар в парижской мастерской Левицкого – скатерть – мастерством и волей художника превращается в абстрактную «драпировку», ассоциативно отправляя нас к старой живописи.

Важно отметить, что на многих портретах парижского периода Левицкий использует застеленную на стол скатерть; но только на портрете Герцена традиционный аксессуар превращается в элемент, участвующий в создании образа. В конечном счете, новизна общего впечатления портрета такова, что она затмевает традиционность решения.

Отметим еще одну важную особенность портрета Герцена: по наличию в нем развернутого сюжета он остался единственным в своем роде

произведением не только в творчестве Левицкого, но и в русской фотографии ближайших десятилетий. Подчеркнем, что речь идет именно о жанре портрета. В русской портретной живописи подобный подход, насколько нам известно, можно видеть только в картине И.Н. Крамского «Н.А. Некрасов в период “Последних песен”» (ГТГ, 1877–1878).

Если о влиянии старых мастеров на творчество Левицкого мы можем только предполагать, то значение для русского мастера деятельности американского фотографа Уоррена Томсона – факт очевидный и документально засвидетельствованный Левицким в своих воспоминаниях.

Несмотря на то что Уоррен Томсон родился в Америке, для самих американцев он всегда оставался французским мастером, поскольку именно в Париже прошла значительная часть его творческой биографии. Факты его жизни известны только в общих чертах; в основном – благодаря коммерческим журналам, где печатались рекламные объявления, в том числе – фотографических ателье. Известно, что Томсон работал в Филадельфии с 1840 по 1846 год и, прежде чем перебраться во Францию, успел получить патент на раскрашенные дагерротипы. В Париж он перебрался около 1847 года. Исследователь истории французского дагерротипа Дженет Бергер пишет, что Томсон, «очевидно, прибыл в Париж, не зная ни слова по-французски, с рекомендательным письмом от русского консула в Нью-Йорке к вице-консулу Иванову в Париже. Последний передал его фотографу Левицкому. Используя половину пластины (больше, чем обычно использовались в России в то время), он работал с большим успехом: 30–40 посетителей в день» [5, с. 108].

Сам Левицкий о приезде Томсона писал следующее: «Когда же он показал мне коллекцию своих произведений, то я пришел решительно в неописанный восторг; ничего подобного я не видал ни в Париже, ни в Вене, ни в Италии: это были не дагерротипы, а положительно художественные произведения. Тут были сила, рельефность, какое-то необыкновенное освещение, мягкость теней с сохранением всех полутонов; снимки все были на полупластинках, тогда как вообще в Париже дальше четверти пластинки не шли. Томсон сообщил мне, что он намерен открыть в Париже дагерротипную мастерскую. Я представил его всем знаменитостям, которые все были поражены его работой» [3, с. 186].

Отличительной особенностью Томсона на протяжении всей его карьеры было стремление создавать большеформатные дагерротипы. В сочетании с мастерством устанавливать освещение, которое подчеркивало бы, по словам Левицкого, «силу» и «рельеф», дагерротипы американца поражали зрителя, прежде всего, своей иллюзией реальности. 10 мая 1852 года во время военного парада на Марсовом поле в качестве официального фоторепортера Томсон попытался осуществить смелый эксперимент. Используя специальный аппарат большого формата, он пытался соединить четыре вида военного парада в одно целое. Несмотря на непредвиденную помеху – поднявшуюся с Марсова поля пыль, – Томсон смог представить два превосходных дагерротипа этой церемонии, по поводу которых журнал «Космос» объявил, что они стали «памятниками славы фотографов Ньепса и Дагера» [5, с. 109–110].

В середине 1850-х годов Томсон освоил фотографию на бумаге и в 1855 году, совместно с англичанином Бинхемом, на Всемирной выставке получил медаль первого класса [5, с. 1110]. И в бумажной фотографии Томсон увлекся возможностью экспериментировать, достигая максимальной иллюзии. Он был первый, кто стремился создавать портреты в натуральную величину. Это начинание было подхвачено другими французскими фотографами. Так, Эдуард Делесепт выставил фотографию пони в натуральную величину в одном из специальных павильонов Парижа. Мейер и Пьерсен для всеобщего обозрения демонстрировали фотографический портрет Наполеона III, также в полный рост. Для создания эффекта реальности подобные изображения освещались газовыми лампами. Данную тенденцию к подчеркнутой иллюзорности позже продолжили Надар и Пьер Пети.

Но, пожалуй, самое полное ощущение реальности создавали стереоскопические дагерротипы, которые Томсон производил на протяжении всей своей творческой деятельности. Если большеформатные фотографии Томсона утрачены, то стереодагерротипы сохранились и могут дать представление об особенностях его творчества. Правда, существуют трудности датировки этих работ; в исследовании Д. Бергер они все условно датированы: «около 1855». Для нас важно не время их создания, но главная их суть: это костюмированные портреты с большим количеством аксессуаров, представляющие тот или иной образ («художник»,

«охотник», «араб») или сцену («Урок географии»). Все они тщательно композиционно выстроены и легки для восприятия, чему способствует мастерское освещение с хорошо разработанными полутонами. Фирменным стилем Томсона можно считать насыщенный по тону фон, играющий в его работах роль камертона, вокруг которого строятся главные и дополнительные тона изображения. Замечательны эти работы и с точки зрения «чистоты» и «ясности» всех деталей изображения. Эти художественные особенности стереодагерротипов Томсона позволяют предположить его знакомство с голландскими мастерами XVII века: Терборхом, Метсю или Питером де Хохом.

Мы не случайно так подробно остановились на творчестве Томсона. Во-первых, сам Левицкий посвятил ему значительное место в своих воспоминаниях, косвенно подтверждая то сильное впечатление, которое произвел на него американский мастер.

Во-вторых, факты жизни Томсона и Левицкого свидетельствуют об их взаимном уважении. Так, скорее всего, именно пример Томсона подвиг Левицкого в 1849 году выполнить дагерротипы на цельной пластине (21,5x16,5), применив специально сконструированный для этой цели Шарлем Шевалье объектив. Представленные на парижской национальной выставке 1849 года эти «портреты» и «группы» были отмечены медалью: «Все художники и любители удивлялись необыкновенной правильности, мягкости и ровности изображения; это были положительно первые снимки, которые удовлетворяли требованиям искусства» [2, с. 65]. Интересно, что на этой же выставке свои работы выставил и Томсон, получив при этом бронзовую медаль. Об этом мы узнаем из первого коммерческого объявления Томсона, в 1849 году зарегистрировавшего свою фотографическую мастерскую [5, с. 110]. В том же году принял решение стать профессиональным фотографом и Левицкий. Когда же через десять лет Томсон решил продать свою парижскую мастерскую, для ее управления он пригласил именно Левицкого.

Наконец, в-третьих, мы имеем портрет А.И. Герцена, в котором, на наш взгляд, сильнее всего отразились впечатления от портретных стереодагерротипов Томсона.

**Библиографический список**

1. *Желвакова И.А., Нарская Е.Г., Рудой И.М.* (составители). А.И. Герцен, Н.П. Огарев и их окружение. Книги. Рукописи. Изобразительные материалы. Памятные вещи. Материалы из собрания Государственного литературного музея. Каталог. – М., 1992.

2. *Левицкий С.* О значении ретуши и о некоторых способах облегчения ее при отделке фотографических портретов // Фотограф. – 1880. – №3. – С. 63–72.

3. *Левицкий С.Л.* Из времен дагерротипии (1841–1850) // Фотографический ежегодник П.М. Дементьева. – СПб., 1892. – С. 117–189.

4. *Нарская Е.* Александр Герцен: от фотографии к живописному портрету // Историк и художник. – 2005. – №4. – С. 110–118.

5. *Buerger J.E.* French daguerreotypes. – Chicago and London, 1989.

УДК 344.4

**Баркова Марина Юрьевна**
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*ksu@ksu.edu.ru*

# ПУТЬ САМОПОЗНАНИЯ АВТОРА В ТВОРЧЕСКО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ (на примере авторского сборника А.Ф. Кони «За последние годы»)

*Данная статья посвящена авторскому сборнику трудов А.Ф. Кони «За последние годы», который отражает мировоззрение автора, обусловленное его профессиональной деятельностью, и характеризует его как выдающегося деятеля своей эпохи. В статье приводится структура сборника, краткая история его создания, объясняется его ценность. При рассмотрении путей самопознания А.Ф. Кони особую значимость для автора имели культурно-философский и юридический аспекты.*

***Ключевые слова:*** *самопознание, судебные речи, судопроизводство, судебная этика, творческо-профессиональный процесс.*

Как познать себя самого?
Отнюдь не созерцанием, только действиями.
Попробуй исполнять свой долг,
и тотчас себя познаешь.

*И.-В. Гете*

В наследии выдающегося русского юриста А.Ф. Кони, соединившего в себе литературный дар и научные познания, значительное место занимают авторские сборники, содержащие публицистические статьи, воспоминания, биографические очерки под общими названиями «На жизненном пути», «Судебные речи», «Очерки и воспоминания», «Отцы и дети судебной реформы» и другие.

К исследованию данных сборников следует подойти не только «с целью рассмотрения содержания работ, вошедших в них,… и как к попыткам создания особой целостности формы» [6, с. 29], но и с целью изучения путей самопознания автора в творческо-профессиональном процессе составления текстов, включенных в сборник, поскольку изучение путей, форм самопознания не утрачивает свою актуальность со времен Сократа, являясь одной из центральных тем в философии.

Прежде всего, ценность сборников состоит в том, что они отражают мировоззрение автора, обусловленное его профессиональной деятельностью в качестве прокурора окружного суда в Петербурге, председателя петербургского окружного суда, члена Государственного совета, члена законодательной комиссии по подготовке законов и положений, члена и председателя Петербургского юридического общества.

Сборники изданы в постреформенное время в России, время сдерживания и корректировки режимом власти последствий радикальной судебной реформы 1864 года, так называемой «консервативной модернизации», преобразовавшей принципы и начала русского судопроизводства. Впервые введены процессуальные принципы, такие как устность, гласность, непосредственность, состязательность, равенство сторон. Заложены нравственные основы судебной этики.

Обратимся к сборнику Кони, изданному в С.-Петербурге в 1898 году в типографии А.С. Суворина под названием «За последние годы. Судебные речи (1888–1896). Юридические сообщения и заметки. Воспоминания и биографические очерки. Приложения».

Подчеркивая важность судебного процесса, где, по мнению Кони, формируется общественное мнение, он прямо утверждает, что суд есть школа для народа, из которой, помимо уважения к закону, должны выноситься уроки служения правде и уважения к человеческому достоинству.

Этим утверждением и объясняется то, что основную часть сборника занимают судебные речи Кони как обвинителя, председательствующего в судебном заседании, речи, являющиеся, по замечанию В.Д. Спасовича, «обстоятельным и подробным романом, в котором изображены все мысли и чувства подсудимого» [4, с. 13], а также кассационные заключения, сделанные им в качестве обер-прокурора и сенатора кассационного департамента Сената,

Сам же Кони так комментировал свои судебные речи в письме к своему издателю Суворину:

 © Баркова М.Ю., 2010

«Вероятно, Вы не упрекнете меня и за то (как это делали и сделают еще некоторые), что в речах моих нет “спасительной” строгости к обвиняемому. Я всегда сурово относился к преступному факту, но часто не мог совершенно закрыть глаза на стоящего за ним человека и более рассказывал ему самому – что, как и почему он сделал дурно, чем метал в него риторические громы. Меня иногда упрекали (упрекнут, вероятно, и теперь) в “психологии” и в “творчестве”. Но свою “психологию” я не сочинял и не надевал холодно и спокойно на подсудимого, а переживал ее мысленно за него – и с ним, а “творчество” свое основывал на тщательном изучении обстоятельств дела, так чт[обы] мне подтвердить фактами каждый кирпич моей постройки. Я не рекомендую этих приемов, но думаю, что живое биение пульса такого важного общественного отправления, как правосудие, иногда делает эти приемы неизбежными» [4, с. 103].

Следующая часть сборника представляет собой сообщения, речи, состоявшиеся на собраниях в Санкт-Петербургском Юридическом обществе на темы: «О новых течениях в уголовном процессе Италии и Германии», «Судебная реформа и суд присяжных», «Суд и паспортная система», «Новые меха и новое вино (из истории первых дней судебной реформы)», «О суде присяжных и о суде с сословными представителями», «Предельный возраст для судей», «Возобновление уголовных дел», «Освидетельствование сумасшедших в Особом Присутствии Губернского Правления», «Разделение голосов по делам уголовным», «Из юридических бесед: 1) О невменяемости по проекту Уголовного Уложения; 2) По поводу преступлений печати; 3) Антропологическая школа в уголовном праве; 4) Власть суда в применении наказания».

Следующий раздел составляют воспоминания и биографические очерки, посвященные памяти государственных деятелей, служивших образцом сознательного и честного служения делу: сенаторов В.А. Арцимовича и Г.Н. Мотовилова, утверждавшим новые судебные порядки; профессора А.Д. Градовского, лекции которого имели предметом значение идеала в общественной жизни; К.Д. Кавелина – автора ряда работ по гражданскому праву, одна из которых – с заглавием «Задачи этики» – предостерегала молодое поколение от «губящей нас лени ума»; А.В. Головнина, создавшего университетский устав 1863 года и вводившего приемы и способы западного просвещения; сенатора А.Д. Шумахера – создателя Положения о земских учреждениях 1864 года и Городового Положения 1870 года.

В сборник включена статья о М.А. Языкове, близком приятеле Белинского и «друге дома» в кружке выдающихся писателей 40–50 годов XIX века, и отдельно стоящие очерки о Ф.М. Достоевском, тюремном докторе Ф.П. Гаазе, юристе и историке искусства Д.А. Ровинском.

Приложение к данному сборнику Кони составляет из статей: «Спиноза в русском переводе», «Космография Петровских времен» «Задачи трудовой помощи». Статья «Спиноза в русском переводе», опубликованная в 1887 году в «Вестнике Европы», написана по поводу появления «Этики» Спинозы в переводе с латинского подлинника на русский язык, вышедшей под названием «Этика Бенедикта Спинозы», под редакцией профессора В.И. Модестова (СПб., 1886). «Космография Петровских времен» посвящена статье А.П. Мальшинского «Наша печать в ее историко-экономическом развитии» («Исторический вестник», 1887, №№ 5 и 6), которая рассматривается как попытка ознакомления публики с содержанием переводных сочинений, «путем которых Великий Петр хотел удовлетворить любознательности призванных им к более широкому кругозору людей русских» [5, с. 708], таких как «Описание земноводного круга» автора Ягана Гибнера, интересовавшегося «нравами и свойствами жителей разных стран, а также их учреждениями» [5, с. 710]. Статья А.Ф. Кони опубликована в «Историческом вестнике» в 1887 году.

Заключительная статья «Задачи трудовой помощи» представляет собой письмо к редактору журнала «Трудовая помощь», где Кони разрешает вопросы, «возникающие на почве благотворительности», способы и приемы благотворительной деятельности и являющиеся, по выражению Кони, «орудием гласности в деле благотворения, а гласность есть одно из необходимейших, жизненных условий этого дела» [5, с. 720].

В конце книги автор помещает алфавитный указатель объяснений и ссылок юридического характера.

Первое издание этой книги посвящено памяти Федора Петровича Гааза, однако второе издание Кони посвятил князю Владимиру Федоровичу Одоевскому. История этого посвящения следующая. В начале 1897 года в «Вестнике Европы»

Кони публикует очерк о жизни и деятельности Гааза, затем издает его отдельной книгой. В то же время в предисловии ко второму дополненному изданию книги «За последние годы» Кони так объясняет посвящение второго издания книги Одоевскому: «Таким образом, цель посвящения – напомнить, по мере возможности, русскому обществу о Федоре Петровиче Гаазе – была достигнута, и надо надеяться, что путем издания дешевых брошюр и общедоступных пересказов о его жизни, его имя будет ограждено на будущее время от обычного у нас забвения. Поэтому, помещая свой очерк о Гаазе в настоящем издании, автор считает ныне возможным посвятить книгу памяти другого выдающегося общественного и литературного деятеля – князя Владимира Федоровича Одоевского» [5, с. X].

В начале сборника Кони помещает очерк о жизни прозаика и критика В.Ф. Одоевского, автора литературных произведений «Философские ночи», «Последнее самоубийство», «Город без имени», «Насмешки мертвеца», «Бал», «Импровизатор», «Себастьян Бах» и других; музыковеда, изучавшего древнюю русскую музыку, открывшего московскую консерваторию речью «об изучении русской музыки не только как искусства, но и как науки»; человека, восторженно относившегося к преобразованиям в России.

Многогранность личности Одоевского, его искренняя вера в будущее России привлекали внимание Кони. В своем вступительном очерке он полностью приводит слова Одоевского, нашедшие отклик в его душе: «А все-таки русский человек – первый в Европе не только по способностям, которые дала ему природа даром, но и по чувству любви, которое чудным образом в нем сохранилось, несмотря на недостаток просвещения, несмотря на превратное преподавание религиозных начал, обращенное лишь на обрядность, а не на внутреннее улучшение. Уж если русский человек прошел сквозь такую переделку и не забыл христианской любви, то, стало быть, в нем будет прок – но это все впереди, а не назади» [5, с. X].

Тексты, включенные в сборник, носят характер воспоминаний и биографичны, являются своеобразным ответом на вопросы, поставленные автором перед собой, имеющие не только юридический, но и философско-познавательный и культурно-исторический аспекты.

Составление сборников и текстов в данном случае видится как некая форма самоосмысления Кони прошлого, жизненных этапов, упорядочение собственных воспоминаний, желание структурировать и разграничить наиболее важные моменты памяти, в первую очередь связанные с его профессиональной деятельностью.

Н.А. Бердяев в своей работе «Самопознание» отмечал, что главное в ней – «самопознание, познание собственного духа и духовных исканий… меня интересует не столько характеристика среды, сколько характеристика моих реакций на среду» [1].

Возможно, что такой же целью и руководствовался Кони при составлении своих сборников, отражающих путь самопознания автора в творческо-профессиональном процессе как способ актуализации и проблематизации отношений между человеком и его профессиональной деятельностью.

**Библиографический список**

1. *Бердяев Н.А.* Самопознание (опыт философской автобиографии) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.krotov.info/library/02_b/berdyaev/1940_39_00.htm

2. *Кони А.Ф.* Собрание сочинений: в 8 т. Т. 3. – М., 1967.

3. *Кони А.Ф.* Собрание сочинений: в 8 т. Т. 4. – М., 1967.

4. *Кони А.Ф.* Собрание сочинений: в 8 т. Т. 8. – М., 1967.

5. *Кони А.Ф.* За последние годы. Судебные речи (1888–1896). Юридические сообщения и заметки. Воспоминания и библиографические очерки. Приложения. Издание второе, дополненное. – СПб., 1898.

6. *Крылов В.Н.* Литературные очерки В.В. Розанова: к проблеме интерпретации композиционного единства книги // Энтелехия. – 2008. – №17.

УДК 78 Б 825

**Борисова Елена Юрьевна,**
**Погорелова Наталья Юрьевна**
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*ksu@ksu.edu.ru*

# П.И. ЧАЙКОВСКИЙ КАК ОСНОВОПОЛОЖНИК НОВОЙ МОСКОВСКОЙ ШКОЛЫ ЦЕРКОВНОЙ МУЗЫКИ

*Данная статья затрагивает ту часть творческой деятельности Чайковского, которая, по вполне понятным причинам, выпала из слухового опыта нескольких поколений, – это его, достаточно большое по объёму, духовно-музыкальное творчество, которое сейчас возвращается и в концертную жизнь, и на церковный клирос.*

***Ключевые слова:*** *русская духовная музыка, древнерусский церковный роспев, традиции церковных песнопений XVIII века, новые средства музыкальной выразительности в духовной музыке, новый тип концертной духовной музыки.*

Ни в детстве, ни в более зрелом возрасте Чайковский в церковных хорах не пел и не управлял ими, однако некоторые навыки церковного пения Пётр Ильич всё-таки получил в годы обучения в Училище правоведения. В этом учебном заведении был прекрасный хор под управлением Гавриила Ломакина, где пел будущий композитор и в младших классах даже исполнял трио «Ис полла эти деспота» на архиерейской службе в Екатеринин день, а в возрасте 14 лет пел партию альта в трио «Да исправится». Привитое с детства богопочитание и отроческий опыт в церковном пении, по-видимому, предопределили характер будущих творческих исканий композитора в области духовной музыки.

Первая мысль о духовной композиции возникла у Чайковского зимой 1878-го, в период отдыха после окончания Четвертой симфонии и оперы «Евгений Онегин». Чайковскому, во-первых, хотелось попробовать себя в новом виде творчества, возродить принцип свободы сочинения духовной музыки, во-вторых, приложить свои силы к «огромному и ещё едва тронутому полю деятельности», нуждающемуся в преобразовании, ибо церковное пение той эпохи, по справедливому мнению Чайковского, часто «мало гармонировало с византийским стилем архитектуры и икон, со всем строем православной службы» [7, с. 238].

Приступая к сочинению духовной музыки, Чайковский стал изучать историю церковного пения, обиход, устав. Он слушал и сравнивал пение в Лавре и других храмах и монастырях Киева, Москвы и Санкт-Петербурга. Композитор давал оценку тому или иному стилю пения и, высоко оценив самобытное величественное пение лаврской братии, был возмущён «сладкогласием» в других храмах. Чайковскому были так же в равной степени антипатичны и пышная торжественность концертного стиля, и та слишком открытая романсная чувствительность, которые привносились некоторыми композиторами в их духовные сочинения. Чайковский решает, что истинное возрождение русской церковной музыки – это «возвращение к седой старине», к древним напевам в соответствующей обработке. Однако, понимая, что церковная музыка не приемлет резкого отрыва от традиций и полное освобождение от «европеизма» невозможно, он приходит к мысли о необходимости создания собственных духовно-музыкальных сочинений, которые бы послужили переходной ступенью к новой церковной музыке в России.

«Литургия» П.И. Чайковского – первое после Бортнянского обращение русского композитора «высшего ранга» к духовной музыке, и не к отдельным «номерам», а к целостному богослужебному циклу, то есть композитор написал не только главные песнопения, как у прежних авторов, но и все ектеньи, краткие молитвословия, все ответы клира на возгласы священнослужителей. Чайковский избрал краткий вариант с некоторыми пропусками традиционных песнопений. Литургия с его музыкой в храме проходит даже быстрее, чем с обычным обиходным пением.

Для рутинёров «Литургия» Чайковского была не чем иным, как смело брошенным вызовом, так как в ней всё, до последней черты, было необычно и ново. Это стало причиной большого скандала. Так, директор Придворной Капеллы Н.И. Бахметьев не только объявил «Литургию» Чайковского совершенно непригодной и недопустимой при богослужении, но и настаивал на изъятии партитуры из продажи и даже на полном её

© Борисова Е.Ю., Погорелова Н.Ю., 2010

уничтожении через сожжение. Главное управление по делам печати не признало распоряжение Бахметьева законным и предоставило издателю «Литургии» П. Юргенсону взыскивать с него, судебным порядком, понесённые от запрещения убытки. Благодаря блестящей адвокатуре Д.В. Стасова, дело было выиграно. В конце концов, все дебаты по поводу данного сочинения привели к утверждению свободного творчества в этой области (история цензурного ареста Литургии ор. 41, судебного процесса и последовавших за этим событий подробно рассказана С.В. Смоленским в «литературно-юридических» воспоминаниях о Чайковском; см. [5]).

Взгляд на преимущество полных служб одного автора стал теперь почти общим для духовных композиторов, но тогда, в момент появления «Литургии» Чайковского, он был чистым открытием, в полном смысле – новым словом. На наш взгляд, это новшество, привнесённое Чайковским, должно быть поставлено в ряд его главных заслуг в области музыкального творчества.

«Литургия Святого Иоанна Златоуста» была начата композитором в мае 1878 года в Каменке и завершена в июле того же года в Браилове. Впервые она была исполнена в церкви Киевского университета в июне 1879 года; затем в том же году – в одной из московских церквей под управлением В.С. Орлова. В ноябре 1880 года состоялось исполнение в закрытом духовном концерте Московской консерватории и 18 декабря – в экстренном собрании Русского музыкального общества под управлением П.И. Сахарова.

Почти все песнопения «Литургии» выдержаны в гомофонно-гармоническом складе изложения, и только изредка встречаются отрывки имитационной полифонии (например, небольшие имитационные построения в песнопениях «Достойно есть» и «Хвалите Господа с небес»). Для сохранения строгой простоты богослужебного чина, композитор полностью отказался от пения solo. Все песнопения исполняются полным составом хора, только некоторое тембровое разнообразие вносят короткие переклички женской и мужской групп в возгласах «Господи, помилуй» и «Херувимской», которую, на наш взгляд, можно назвать одной из лучших частей «Литургии». Она отличается элегически окрашенным, сдержанно целомудренным лиризмом и красочными контрастами хоровых групп. Выразительно звучит медленно нисходящая по ступеням тетрахорда мелодическая фраза, проводимая имитационно в разных голосах хора на фоне выдержанного звука, перемещающегося по ступеням минорного трезвучия.

Тонкую лирическую миниатюру представляет собой краткое песнопение «Тебе поем». Нетрудно заметить, что всё песнопение вырастает из нисходящей секундной интонации первых четырёх тактов. Мелодический оборот на словах «Тебе благословим» становится подобием лейтмотива, устанавливающего внутреннюю связь между отдельными песнопениями. Впервые этот оборот встречается в песнопении «Милость мира» (на словах «И со духом Твоим»), а затем многократно повторяется в разных вариантах в молитве «Отче наш». Есть и другие, иногда, может быть, непреднамеренные, интонационные переклички между разными частями «Литургии», что придаёт ей музыкальную цельность и законченность.

По своему мелодико-интонационному строю «Литургия» имеет мало общего с тем «византийским стилем», о котором писал композитор [7, с. 238], и носит всё-таки личный лирический характер. Она далека от реформаторских веяний, однако композитор, благодаря силе дарования, наполняет обычные формы новым содержанием. Своим первым духовным сочинением композитор заложил прочное основание всей церковной музыке, сдвинул её с мёртвой точки и направил по тому пути, где её ожидал успех и процветание. Литургия мало-помалу сделалась для духовных композиторов своего рода кодексом, откуда они стали черпать вдохновение, перенимать некоторые приёмы и усваивать те или иные черты стиля, становясь смелее в своих новаторских стремлениях, оригинальнее в письме, в замысле и интереснее в музыке. Это сочинение вызвало значительные исторические последствия: была возрождена практика духовных концертов вне церкви, выдающиеся отечественные музыканты, следуя примеру Чайковского, обратились к созданию цельных музыкально-литургических циклов.

В практике некоторых крупных хоров Русской православной церкви есть обычай – в годовщину смерти Чайковского исполнять за богослужением полностью всю его «Литургию», как знак благодарной памяти великому русскому композитору.

Всего три года отделяют сочинение «Всенощного бдения» от «Литургии», но за это время изменилось и углубилось понимание композито-

ром традиционных жанров хоровой музыки. В годы, разделяющие эти сочинения, Чайковский пережил немало утрат и разочарований, его духовная жизнь постоянно подвергалась ударам судьбы. Одним из самых сильных стала кончина в Париже после мучительной болезни Николая Рубинштейна. Он был для Чайковского не только исполнителем, пропагандистом его творчества, но очень близким человеком. Из Парижа, сразу после его похорон, Пётр Ильич отправил письмо к Н.Ф. фон Мекк, в котором запечатлелось состояние духа композитора, побудившего его вновь обратиться к церковному творчеству: «Я чувствую, что начинаю уметь любить Бога, чего прежде не умел. ...Я уже часто нахожу неизъяснимое наслаждение в том, что преклоняюсь пред неисповедимою, но несомненною для меня Премудростию Божиею» [8, с. 70].

Различие между «Литургией» и «Всенощной» точно определил сам композитор в письме к музыкальному критику С.Ф. Флерову: «В Литургии я совершенно подчинился моему собственному артистическому побуждению. Всенощная же будет попыткой возвратить нашей церкви её собственность, насильно от неё отторгнутую. ...Я являюсь в ней вовсе не самостоятельным художником, а лишь перелагателем древних напевов» [8, с. 130–131].

Во «Всенощной» Чайковский ставил перед собой теоретические проблемы обработки «коренного пения» русской церкви. Но вскоре выяснилось, что эта задача очень трудно поддаётся решению. Действительно, вариативность Всенощной, в отличие от Литургии, очень велика (большинство песнопений – изменяемые), а готовой её модели не имелось. Разумеется, песнопения «Всенощного бдения» многократно гармонизировались до Чайковского, но, будучи включены в разные «круги», «обиходы», «последования», не выделялись в самостоятельный музыкальный цикл. Изучение устава у Чайковского шло плохо, и потому он обратился за помощью к двум знакомым духовным лицам – священнику каменской церкви А.Д. Тарнавичу и коллеге по Московской консерватории протоиерею Д.В. Разумовскому. От них он получил «расписания» Всенощной, позволившие создать образцово стройную форму богослужения, такую, какой она была в России в последней трети XIX века (письма А.Д. Тарнавича и Д.В. Разумовского хранятся в ГДМЧ – $а^4$, №4265 и $а^4$, №3733).

Все песнопения «Всенощного бдения» Чайковского, в отличие от свободно сочиненной «Литургии», являются переложениями, то есть гармонизациями традиционных роспевов – знаменного, киевского, греческого. Выбор того или иного роспева из нескольких, данных в Обиходе, был сделан Чайковским самостоятельно. Каждому из трёх роспевов уделяется примерно равное место, и, несмотря на то что в ту эпоху переложения гораздо чаще делались с поздних и местных роспевов, композитор всё же чаще обращается к древнейшему знаменному роспеву. Вместе с тем композитор не ограничивается простой гармонической обработкой напевов, а создаёт на их основе самостоятельную, достаточно сложную композицию.

Выразительным примером подхода Чайковского к оригиналу может служить одно из лучших песнопений его «Всенощной» – знаменная кафизма «Блажен муж». Несимметричный ритм и самобытную ладовость подлинника композитор настойчиво укладывает в четырехдольный метр и тонико-субдоминанто-доминантовые схемы «строгого стиля», гибкие линии монодии – в стабильное многоголосие. Спасает песнопение оживлённое голосоведение, особенно движение параллельными терциями тенора и баса, напоминающее о стиле раннего многоголосия, о монастырских гармонизациях. Примерно тем же способом Чайковский решил задачу переложения подлинного роспева в знаменном антифоне «От юности моея».

В песнопении «Свете тихий» (киевского роспева) звуковысотная линия мелодии оригинала сохраняется почти полностью, но с помощью фактурных и гармонических средств создаётся вполне самостоятельная законченная композиция. Начальная фраза данного песнопения звучит дважды – сначала в женской, а затем в мужской группе хора, в результате чего получается красочный тембровый контраст. Во втором построении появляется новая тема, которая многократно повторяется в различных вариантах. В третьем построении Чайковский переходит к фугато, разрушающему красоту переложения киевского роспева в начальном разделе этого песнопения. Четвёртое построение носит заключительный характер и завершается длительным распевом слова «славит», в котором композитор точно придерживается подлинника.

Примером свободного отношения к древнерусскому роспеву может служить тропарь «Бо-

городице Дево, радуйся» (греческого роспева). В первой половине этого песнопения композитор точно воспроизводит мелодическую линию оригинала, за исключением небольших изменений в конце (на словах «Марие, Господь с тобою»), не нарушающих общей направленности звуковысотного движения. Во второй половине он существенно изменяет общий рисунок мелодии и её основную ладовую опору. Даже в простом, незамысловатом складе изложения этого песнопения есть выразительные детали (мягкие диатонические обороты в гармонии, неквадратность второго построения и секвенция в заключении), напоминающие об индивидуальном стиле Чайковского.

В простых и кратких песнопениях композитор более строго придерживается подлинника и часто ограничивается простой и ясной гармонизацией заимствованной мелодии, не внося никаких авторских дополнений. Иногда такое же строгое отношение к подлиннику соблюдается и в песнопениях большей протяжённости. Так, в предначинательном (вступительном) псалме «Благослови, душе моя, Господа» полностью сохранена мелодия греческого роспева, разделяющаяся на ряд строф, ни одна из которых буквально не повторяется. Известной композиционной стройности Чайковский достигает, создавая подобие неизменного рефрена, завершающего все строфы одинаковыми каденциями.

Впервые «Всенощная» была исполнена в Москве 27 июня 1882 года в зале Промышленной выставки. Пел хор под управлением П.И. Сахарова.

Мы думаем, не будет оскорблением памяти Чайковского признать, что он не вполне достиг своей цели. Его «Всенощная» не получила широкого распространения ни в концертном зале, ни на клиросе: для зала её строгий стиль несколько однообразен, а для клироса – труден и тяжеловат, так как, во-первых, в песнопениях во всех голосах высокая тесситура и угловатости отдельных оборотов делают их крайне утомительными для исполнения. Во-вторых, мелодии перегружены обилием «ладовой» гармонии. И наконец, на самом характере гармонизации слишком заметно лежит отпечаток не «византийского» стиля, о котором так хлопотал Пётр Ильич, а скорее отпечаток личной манеры, свойственной всем его сочинениям. Однако можно с уверенностью сказать, что, при всей своей противоречивости, «Всенощная» Чайковского явилась важным этапом в развитии русской церковной музыки, послужив стимулом для дальнейших исканий в том направлении, которое привело к глубокому, коренному её обновлению уже в начале XX-го столетия.

Песнопения, написанные после «Всенощного бдения», вошли в тетрадь «Девять духовно-музыкальных сочинений» (1884–1885). В этом цикле Чайковский снова обращается к свободной композиции без всякого уклона в сторону «седой древности». В нём содержатся песнопения разных служб: обычной, заупокойной, пасхальной Литургии, великопостной Литургии и Всенощного бдения (три «Херувимские», «Достойно есть», «Тебе поем», «Отче наш», «Ныне Силы Небесныя», «Да исправится», «Блажении яже избрал»). Все песнопения написаны для большого смешанного хора. В этом цикле композитор использует разные решения проблемы стиля. В некоторых случаях композитор в гармоническом отношении придерживается «строгого стиля» (чистая диатоника, отсутствие септаккордов, канонические имитации). Так написаны песнопения «Тебе поем», «Достойно есть», а также первая из трёх «Херувимских», сочинённых Чайковским по заказу императора Александра III для Придворной певческой капеллы. Напротив, несколько менуэтный ритм и гармонические задержания на сильных долях во второй «Херувимской» заставляют воспринимать её как стилизацию «под Бортнянского». Зато в третьей «Херувимской», написанной в характере канта, Чайковский продолжает достижения «Всенощной» в плане использования своеобразного церковного многоголосия с терцово-секстовыми параллельными ходами голосов. Особенно выразительно и смело применён этот приём во второй части песнопения («Яко да Царя...»), где свободное употребление диатонических септаккордов побочных ступеней выполнено прямо «по Кастальскому».

Художественной вершиной цикла, на наш взгляд, является великопостное трио для женских голосов с хором «Да исправится молитва моя». Это песнопение не содержит никаких цитат из обихода или древних роспевов, но высокий, сосредоточенный лиризм песнопения делает его достойной интерпретацией текста.

Последнее духовно-музыкальное произведение П.И. Чайковского задостойник на Пасхальной Литургии «Ангел вопияше» было написано в феврале 1887 года в Майданове по просьбе руководителя хора Русского хорового общества

в Москве И.П. Попова. Первое исполнение состоялось 8 марта того же года в великопостном концерте Русского хорового общества под управлением Ф.А. Иванова. Это песнопение является итогом и одновременно кульминацией духовного творчества Чайковского. В нём органично объединяются находки композитора в плагальном диатоническом последовании гармоний, в контрасте сложных полифонических эпизодов с красочными плоскостями многооктавных аккордов, в чередовании выразительных мелодических взлетов со сдержанной хоровой речитацией.

В своих духовно-музыкальных сочинениях Чайковскому удалось найти такой способ гармонизации древних мелодий, в котором их самобытность если не восстанавливается полностью, то и не искажается. Строгий стиль гармонии в опыте Чайковского стал путеводной звездой для следующих поколений русских композиторов. Он своим примером вызвал уважительное отношение к церковной музыке, возбудил к ней интерес среди образованных музыкантов. Можно с уверенностью сказать, что духовная музыка Чайковского дала толчок к развитию творчества большой плеяды композиторов Нового направления русской духовной музыки.

**Библиографический список**

1. *Никольский А.В.* П.И. Чайковский как духовный композитор // Музыкальная жизнь. – 1990. – С. 12–13: [Ст. 1908 г.].

2. *Плотникова Н.* Невидимая и сладкогласная «Потружусь для церковной музыки» // Встреча. – 2000. – №1. – С. 31–33.

3. *Рахманова М.П.* Огромное и ещё едва тронутое поле деятельности (О духовно-музыкальном творчестве П.И. Чайковского) // Советская музыка. – 1990. – №6. – С. 67–74.

4. *Рахманова М.П.* П.И. Чайковский // История русской музыки – М., 1994. – Т. 8: 70–80-е годы XIX века. Ч. 2. – С. 237–245.

5. *Смоленский С.В.* О «Литургии» ор. 41 соч. Чайковского (Из литературно-юридических воспоминаний) // Русская музыкальная газета. – 1903. – №42, 43.

6. *Чайковский П.И.* ПСС. Т. 63 – М., 1990 / Вступ. ст. Л.З. Корабельниковой, М.П. Рахмановой.

7. *Чайковский П.И.* ПСС. Т. VII: Литературные произведения и переписка – М., 1962.

8. *Чайковский П.И.* ПСС. Т. X. – М., 1966. – С. 70, 130–131.

УДК 168.552.001.1

**Вишнякова Екатерина Андреевна**
*Уральский государственный университет*
*amarena2006@yandex.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ЭПОХУ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

*Жизнь человека в эпоху Средневековья была выполнением его социальной роли. Человек не просто занимался той или иной профессиональной деятельностью, а отождествлялся со своей профессией. В рамках цехового братства проходила социальная, экономическая, производственная, религиозная, бытовая, праздничная жизнь средневекового цехового ремесленника.*

***Ключевые слова:*** *корпоративная культура, шедевр, устав корпорации, бытовые нравы, братство.*

Существенным компонентом формирования европейской цивилизационной общности стала городская культура, система городских свобод, цеховая организация ремесла, сосуществовавшая с территориальной, собственно городской организацией и закладывавшая основы добровольного выбора индивидом той или иной социальной общности.

Специалисты различают два подхода к определению сущности корпорации: 1) широкий: корпорация – это ограниченного размера группа, общность с известным единством интересов; 2) юридический (узкий): союз равных, связанных одной клятвой, чаще всего добровольной, являющийся при этом юридическим лицом, «корпусом» [2, с. 27].

В отечественной исторической науке используются два термина: ремесленные цехи и купеческие гильдии. В рамках данной статьи рассматривается вопрос о влиянии ремесленных цехов на формирование корпоративной культуры.

Ж. Ле Гофф отмечает перемены в ментальности и системе ценностей в период XII–XIII веков. В частности, изменилось отношение ко вре-

© Вишнякова Е.А., 2010

мени. До указанного периода контроль над временем находился в руках церкви, время расчленялось праздниками и церковными службами. С XII–XIII веков наряду со «временем церкви» появляется и все более распространяется «время купцов», «время коммуны», время, членящееся на равные промежутки, отмечаемые не боем церковных колоколов, а появившимися в конце XIII века механическими часами; это десакрализованное время трудовых затрат или денежного оборота. «Купец и ремесленный мастер не могут не дорожить временем, разумное использование которого дает им доход и возможность более эффективно распоряжаться рабочей силой» [7, с. 541].

Процесс выделения ремесленников из общего состава городского населения шел постепенно. Горожане не спешили порывать с сельским хозяйством: без скота и подсобного хозяйства им было трудно прокормить свои семьи. Однако, занимаясь земледелием, чтобы обеспечить себе пропитание, жители города были обязаны поставлять определенную ремесленную продукцию. Окончательное разделение ремесленного и крестьянского труда произошло тогда, когда городской ремесленник стал специализироваться на конкретном ремесле и перед ним встала задача стать профессионалом своего дела. Как отмечает Ж. Ле Гофф, «в городах эта специализация была доведена до логического конца, и ремесленник перестал быть одновременно или в первую очередь крестьянином, а бюргер – землевладельцем» [7, с. 96].

Мастер осуществлял свою деятельность в собственной мастерской, которая для учеников была не только местом работы, но и домом, а отношения внутри цеха строились по аналогии с семейными. Круг обязанностей средневекового мастера был очень широк. Прежде всего, он был самым искусным работником, способным изготовить все изделие целиком, будь то домашняя утварь или готический собор. Для своих подчиненных мастер был работодателем, учителем, наблюдателем; для других участников экономического процесса – покупателем сырья и продавцом готовой продукции. Наконец, мастер сам мог быть наемным работником. Так, например, в строительстве мастер нанимался на работу застройщиком (наряду с подмастерьями и учениками) [1, s. 87].

Возможность стать мастером и членом ремесленной или торговой корпорации определялась не только обучением, выполнением шедевра и уплатой вступительного взноса, но и определенными возрастными критериями, которые, как записано в регламентах, соответствовали статусу семейного человека: мастер должен был обладать не только знаниями и званием, но и жизненным опытом, и своей собственной мастерской [6, с. 35].

Интересы семьи мастера гарантировали правила, действовавшие в случае его преждевременной смерти; например, право его вдовы заниматься ремеслом: женщина обеспечивала семью, которая и после смерти мастера, и независимо от наличия у него детей и наследников, и даже в случае их отсутствия продолжала быть «приписанной» к его ремеслу и к корпорации.

Особые привилегии могли получить подмастерья и ученики, женившиеся на вдове мастера, поскольку такой брак способствовал решению одновременно и социальных, и профессиональных проблем. Если ученик женился не на дочери или вдове мастера, такой брак мог вообще закрыть ему доступ в ремесло, поскольку учить женатых учеников не разрешалось. Если вдова выходила замуж за человека, не имеющего никакого отношения к ее ремеслу, она должна была прекратить работать. Ее новому мужу – постороннему для ремесла человеку – такая женитьба не облегчала доступ в корпорацию [6, с. 37].

Цеховые порядки фиксировались в специальных уставах, исполнение которых контролировал магистр (староста цеха). «В средние века существование признавалось лишь за тем, что обладало правовым статусом. Город, конституируясь, спешил приобрести определенные права; цех, университет и любая иная корпорация официально существовали с момента принятия устава», – справедливо подчёркивает А.Я. Гуревич [4, с. 183].

Достаточно рано предпринимаются попытки регламентировать деятельность корпораций. «Книга эпарха» была составлена в X веке и представляет собой сборник правил, установленных эпархом (градоначальником) для 22 корпораций Константинополя. Ремеслом можно было заниматься и вне корпорации, но такой ремесленник или торговец при получении заказов и продаже изделий не имел тех льгот, которые были официально предоставлены членам корпорации. Закон защищал их от конкуренции внекорпоративного ремесла [5, с. 157].

«Книга обычаев» лондонских ремесленников, «Устав гавани» шведских рыбаков, «Книга реме-

сел» французского королевского чиновника Этьена Буало и другие средневековые регламенты и уставы предельно детализированы. Согласно уставу, жестко регламентировался весь цикл производства и реализации продукции. Сырье закупалось централизованно, уравнительно распределялось между производителями. Строго соблюдалось единообразие производственного процесса – количество подмастерьев, учеников, время работы, набор инструментов и т.п. Ограничивался объем выпуска продукции, определялись единые требования к ее качеству, устанавливались цены, единообразные условия сбыта (например, одинаковая длина и ширина прилавков).

В основе социальных отношений Средневековья лежит договор, принцип взаимности обязательств и услуг: между сеньором и вассалом, мастером и учеником. Например, в договоре о найме ученика, заключенном в Кельне в 1404 году, содержится следующее: «Если случится, что я, вышеназванный Тенис, убегу от вышеуказанного Айльфа, моего мастера, и стану самостоятельно заниматься вышеуказанным ремеслом до истечения восьми лет, то я обязан уплатить мастеру Айльфу штраф в 42 гульдена. …А сверх того, я, Тенис, тем не менее остаюсь связанным договором и обязан прослужить до конца 8 лет, как это обычно принято в Кельне, в вышеуказанном цехе» [9, с. 166]. Очевидно, что уже с первых шагов ученик осознавал свою ответственность не только перед мастером, но также перед цехом и ремеслом.

Средневековая культура глубоко противоречива: с одной стороны – культ прекрасной дамы, с другой – публичные женщины, которые, по словам Л. П. Репиной, создавали в городах свои собственные корпорации. Обитательницы «женских домов» пользовались исключительным правом заниматься своим ремеслом; подобно тому как цеховые мастера выступали против нецеховых, так и они боролись с незаконной конкуренцией «тайных» женщин, имевших свои углы в частных домах, и нередко расправлялись с ними самосудом. Например, в Лейпциге публичные женщины объединялись в союз с собственным уставом, сами выбирали себе настоятельниц и ежегодно во время поста устраивали процессии. На общенародных празднествах, особенно во время княжеских приемов, они фигурировали рядом с другими корпорациями как особая группа.

Жизнь в «женских домах» регулировалась особыми статутами, которые защищали женщин от грубого обращения со стороны хозяев, обеспечивали им свободу передвижения, право посещения церкви и соблюдение праздников. Очень рано исследователи находят и санитарный надзор за ними. В Ульме хозяин был обязан каждую неделю вносить по два гроша во вспомогательную кассу, в которую и сами женщины платили по грошу в неделю. Собранные деньги предназначались для поддержки больных или потерявших заработок обитательниц дома [2, с. 211].

Центральная функция цеха – обеспечение достойной жизни своих членов не только в экономическом, но и в бытовом смысле: руководство цеха следило за благонравием своих членов, особенно подмастерьев, требовало незапятнанной репутации, наблюдало за брачными связями, развлечениями, одеждой и украшениями мастеров, их жен и подручных.

Объединяющим началом были как бытовые нравы, так и сакральная сторона жизни. У каждого ремесла и каждого цеха был свой небесный покровитель. Его иконный лик изображался на клейнодах – цеховых знаках; широко известным примером является образ святого Марка, покровителя венецианского купечества [3, с. 280]. Почитатели того или иного святого объединялись в околоцеховые организации – братства. В обязанности последних входило: благотворительность по отношению к сочленам, в том числе достойное их погребение и заупокойные службы, создание церквей и часовен в честь своего святого, организация цеховых празднеств, посвященных святому – покровителю ремесла.

Цех представлял военную организацию, участвовавшую в сторожевой службе и военных действиях. Каждый его член должен был иметь оружие для защиты города. Именно в городах раньше всего стала складываться регулярная армия, состоявшая из наемников. Постановление совета города Аугсбурга гласит: «Мы постановили во имя пользы и чести населения нашего города, что если теперь или впоследствии придется выступить в поход под знаменем нашего города, то каждый ремесленник должен идти вместе со своим цеховым старшиной и под своим цеховым знаменем, а цеховые старшины должны остаться с теми, кто им подчинен» [8, с. 124].

Таким образом, формирование корпораций происходило в разных сферах жизни средневекового общества – в ремесле и торговле, в религиозной сфере (капитулы, ордена, братства), в об-

разовании (университеты). В эпоху Средневековья человек не просто занимался той или иной профессиональной деятельностью, а отождествлялся со своей профессией. Жизнь человека была выполнением его социальной роли. Так сформировался европейский общественный человек. Вся жизнь средневекового цехового ремесленника – социальная, экономическая, производственная, религиозная, бытовая, праздничная – проходила в рамках цехового братства. «Принадлежность к цеху была сопряжена с комплексом коллективных эмоций его членов, которые испытывали чувство гордости за свою корпорацию, ревниво охраняли ее марку и авторитет» [4, с. 221].

Цех выполнял следующие функции: экономическую (контроль качества, ценообразование, определение числа подмастерьев и учеников), социальную (взаимопомощь при болезни, поддержка вдов и сирот), военную (участие в сторожевой службе и военных действиях), религиозную (в рамках церковных общин), фискальную (сбор податей для нужд города).

**Библиографический список**

1. *Henning Friedrich-Wilhelm*. Das vorindustrielle Deutschland 800 bis 1800. – Paderborn etc.: Schoeningh, 1985. – 323 S.

2. Город в средневековой цивилизации Западной Европы. Т. 1: Феномен средневекового урбанизма. – М.: Наука, 1999. – 390 с.

3. *Гриднева Е.А*. Культурологический подход к проблеме фирменного стиля // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2008. – №4.

4. *Гуревич А.Я*. Категории средневековой культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Искусство, 1984. – 350 с.

5. История средних веков: В 2 т.: Учебник / Под ред. С.П. Карпова. – М.: Изд-во МГУ; ИНФРА-М, 1998. – Т. 1. – 640 с.

6. *Кириллова Е.Н*. Ремесленные корпорации в раннее Новое время (по материалам Реймса): Автореф. дис. … д-ра истор. наук / Ставропольский гос. ун-т. – М., 2009. – 50 с.

7. *Ле Гофф Ж.* Цивилизация средневекового Запада. – Екатеринбург: У-Фактория, 2005. – 568 с.

8. Средневековая Европа глазами современников и историков. Книга для чтения. Ч. II: Европейский мир X–XV вв. Серия «Всемирная история и культура глазами современников и историков». – М.: Интерпракс, 1995. – 384 с.

9. *Степанова В.Е., Шевеленко А.Я*. История средних веков (X–XV века): Хрестоматия. Ч. 1. Пособие для учителей / Сост. В.Е. Степанова, А.Я. Шевеленко. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1980. – 303 с.

УДК 71

**Дормидонтова Виктория Владиславовна**
*кандидат архитектуры*
*Московский государственный университет технологий и управления*
*v.dormidontova@mail.ru,*
**Белкина Тамара Леонидовна**
*кандидат философских наук*
*Костромской государственный университет им. Н. А. Некрасова*
*belkinp@yandex.ru*

# САДОВО-ПАРКОВОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ НАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА

*Предложена новая классификация стилей садово-паркового пространства как отражения эволюции научной картины мира и господствующей в каждую эпоху парадигмы.*

***Ключевые слова:*** *садово-парковое искусство, композиция, пространство, стиль, история.*

Традиционно историю садово-паркового искусства рассматривают в соответствии с развитием и сменой общественно-экономических формаций (В.Я. Курбатов, С.С. Ожегов, А.Д. Жирнов, Л.С. Залесская, И.Д. Родичкин, Л.И. Стойчев и др.). Однако социально-экономические условия эпохи подготавливают функциональную типологию, технические и технологические возможности, но не определяют образно-художественного и композиционного решения пространства, в которых и проявляются содержание и формальное выражение стиля.

Так, например, описание садов Древнего Египта сводится к механическому перечислению элементов композиции. При этом не раскрывается религиозная «литургичность» сада, символика элементов и растений, принципы их пространственных взаимосвязей, что лишает композицию смысла и связности, а сад – образности. То же происходит и с садами Средневековья, сведения о которых более чем скупы. Сады Возрождения, Барокко и Классицизма рассматриваются также в отрыве от философии и мировоззренческих идей, что делает непонятными их композиции, поскольку не позволяет увидеть, понять и выделить главные различия в построении пространств.

Из-за нечёткости в стилистическом определении парков Барокко и Классицизма разные авторы одни и те же объекты относят к разным стилям. Так, регулярные сады А. Ленотра (Версаль, Со, Сен-Клу, Во-ле-Виконт) одни рассматривают как образцы Барокко, другие – Классицизма. Пейзажные парки В. Кента и Л. Брауна также служат примерами Классицизма. В результате к одному стилю относят сады совершенно различные и по содержанию, и по принципам пространственного построения (сады Ленотра выражают идеи антропоцентризма и жёсткого соподчинения, а сады В. Кента идеализируют природу, свободу и равенство). Выделяют сады Романтизма и Сентиментализма – течений, которые не носили всеобщего стилистического характера и не проявились даже в родственной архитектуре. Наоборот, мировоззренчески самостоятельные и формально выразительные эпохи Просвещения, Модерна, Функционализма в истории садово-паркового искусства не отражены вовсе.

Формационный подход не даёт достаточно полной и ясной характеристики стилистических особенностей парковых композиций разных исторических эпох, иногда делая их неотличимыми. Традиционный взгляд не отражает вполне причин формирования нового стиля, его содержания, а также выражения этого содержания в приёмах организации пространства. Кроме того, стили предстают как явления, объекты, хронологически последовательные, но, лишённые композиционной преемственности.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что система анализа пространственных композиций парков и критериев их стилистической оценки ещё не сложилась.

В данной статье предлагается концепция анализа садово-паркового пространства как отражения господствующей парадигмы рассматриваемой эпохи. Художественный образ складывается под влиянием мировоззрения эпохи – религиозных, философских, научных воззрений и множества других аспектов культурной жизни. Композиционное решение – это комплекс приёмов, при помощи которого создаётся требуемый мировоззрением художественный образ. Садово-парковое

© Дормидонтова В.В., Белкина Т.Л., 2010

искусство – наиболее ёмкое отражение степени развития человека в каждую историческую эпоху. Сад – это мир, создаваемый человеком соответственно его умениям, достижениям и представлениям на каждом историческом этапе. Именно этим объясняется исключительная «восприимчивость» садово-паркового искусства к новшествам во всех других сферах человеческой деятельности. Великие географические открытия, научные достижения, развитие искусств, наряду с общественными потрясениями, формировали мировоззрение эпохи и отражались в садово-парковых композициях в особенном для каждого стиля построении пространства.

Кроме того, в садово-парковом искусстве особенно значимой представляется характеристика отношения человека к природе, поскольку здесь основными «материалами» являются природа и пространство. Вообще, природа занимает центральное место в истории человеческого познания. История человечества – это история освоения человеком природы. Памятники искусства – вехи на пути развития человечества от эпохи подавляющего господства природы над человеком до осознания природы и творчества в гармонии с её законами. Вехи, отражающие и рост отдельного человека, и рост цивилизаций в целом.

По мере освоения природы и овладения её тайнами, открывающимися новыми, ещё неизвестными сторонами, менялось представление человека о себе самом и своём месте в природе. В соответствии с миропониманием и мироощущением человек создавал вокруг себя жизненное пространство, писал стихи, музыку, картины. При этом, несмотря на различный язык этих видов искусства, композиционные приёмы построения художественных произведений, объединённых одним историческим периодом, были подобны. Это определялось стилем, охватывавшим все виды искусства и выражавшим представления о красоте и художественной гармонии. Архитектура, скульптура и садово-парковое искусство выражали эти представления в пространстве.

Садово-парковое искусство обладает небольшим арсеналом композиционных элементов, приёмов и средств. Его элементы (водоёмы, фонтаны, аллеи, перголы, нимфеи, гроты и т.д.) существуют в парках всех стилей и эпох. Принципы организации пространства также стилистически неизменны и заключаются в его ограничении, членении и распределении центров композиции. На разных исторических этапах менялось представление человека о своей значимости в мире и природе, т. е о своём «масштабе» и месте, соответственно менялись и представления о психологической комфортности, что в свою очередь выражалось в пространствах, создаваемых человеком. В зависимости от мировосприятия, диктуемого эпохой, садовые пространства становились то маленькими, замкнутыми, аскетичными, подавляемыми толстостенной, приземистой и «коренастой» архитектурой, огораживающей и защищающей от враждебного внешнего пространства (Средневековье), то раскрывались вовне соразмерными террасами, дополняемыми архитектурой лёгких пропорций, «вдыхающей» окружающее пространство лоджиями (Возрождение), или вырастали в огромные дворцово-парковые ансамбли, демонстрирующие подчинение человеку пространства грандиозного масштаба (Классицизм). Приёмы и средства в садово-парковом искусстве собирались в постепенно усложняющиеся системы, менялись относительно человека пропорции, масштаб, величина, «скорость» метро-ритмических построений форм и пространств, а также принципы пространственной взаимосвязи элементов [2].

Природа всегда была для человека образцом красоты и порядка. С подражания природе начались все виды искусства. Первые пространственные композиции также были подсказаны природой. Картины мироустройства – пространства мира, создаваемые философами и учёными, были особенно важны для садово-паркового искусства, поскольку давали всё более совершенные идеалы красоты и пространственных взаимосвязей. Эти пространственные взаимосвязи и «копировались» в садах-пространствах, создаваемых человеком вслед за природой. При этом «новые принципы пространственной организации мира природы» требовали изобретения и применения нового набора композиционных приёмов для создания подобного ему «пространства мира человека».

Опираясь на взаимосвязь всех наук, обусловленную единством мира, правомерно использовать понятия, категории и знания, выработанные и применяемые в естественных, технических и гуманитарных науках. По нашему мнению, содержание стиля не исчерпывается общественно-экономическими отношениями (или отношением «человек – общество»). Определяющим является отношение «человек – природа», поэтому

смена стилей связана со сменой парадигмы, научной картины мира.

Парадигма означает способ организации знания, идеалов и норм исследования, которые задают характер видения мира. Эволюция картины мира и обуславливает изменение мироощущения человека, его представления о красоте и порядке, что влечёт за собой новые принципы формообразования, т.е. появление нового стиля.

Принципы пространственной организации садов разных эпох можно понять, рассматривая смену стилей, которая происходит параллельно эволюции научных картин мира, согласно их принятой классификации [3]. Садово-парковые пространства не говорят о характере устройства общества, в их композициях нельзя проследить признаки социального равенства или неравенства. Сад – это микромодель мира, отражение видения природы и места человека в ней. Научные картины мира рисовали обобщённые образы реальности, а в садово-парковых пространствах создавались обобщённые, художественно интерпретированные образы научных картин мира.

Анализ исторических садовых композиций показывает постепенную эволюцию композиционных приёмов: сначала происходит отбор элементов в садовое пространство на ранних этапах *синкретической стадии* познания природы. В средневековый период синкретической стадии доминирует идея *теоцентризма* [1], ее отражает развитие композиционных приёмов организации небольшого пространства при помощи одного композиционного центра, преобладают **центричные** композиции. Наступившая после этого на основе идей Возрождения *аналитическая стадия* возвысила человека и определила развитие **осевой** композиции, последовательно увеличив подчиняемое им пространство при помощи введения композиционной оси – продольной, поперечной, лучевой и иерархии композиционных центров. Современная **полицентрическая** композиция стала выражением *биоцентризма* и *синтетической стадии*, организовала ещё большие пространства на условиях равнозначности множества центров, связанных визуально и находящихся в сложных пространственных взаимосвязях. Таким образом, история садово-паркового искусства предстаёт как последовательность типов пространств, в которой каждый последующий тип пространства включает в себя предыдущий. При этом центричная, осевая и полицентрическая композиции могут рассматриваться как предельные кумулятивные модели типов пространств, и в то же время они являются разными уровнями пространственной организации: центричная композиция является частью осевой, а осевая – частью полицентрической.

Пониманию истории садово-паркового пространства способствует рассмотрение параллельных «событий» в других видах искусства. Отношение «человек-природа» на протяжении истории всегда описывалось религиозными и философскими воззрениями, произведениями живописи, литературы, скульптуры и т.д. Так, зная основные мировоззренческие идеи исторической эпохи, можно проследить, как они интерпретировались в архитектурных и садовых формах и пространствах. Анализ композиционных приёмов исторического стиля в живописи и архитектуре (родственных видах искусства) помогает увидеть аналогичные приёмы в организации садово-парковых пространств. Знание характерных для стиля художественных сюжетов в литературе, скульптуре, музыке объясняет и стилистическую образность парка, и выбор приёмов построения пространств, и значение архитектурных форм.

На основе анализа особенностей мировосприятия и композиционных приёмов, а также структурно-логического моделирования выделены модели садово-парковых пространств, отражающие системы пространственных взаимосвязей, характерные для разных исторических эпох и стадий освоения природы.

**I. Синкретическая стадия и центричное пространство сада-клуатра средневековья как выражение теоцентризма.**

*Особенности стадии:* нерасчленённое представление об окружающем мире, созерцание и умозрительное восприятие, господство наблюдений, а не эксперимента, догадок, а не точных выводов.

*Особенности мировосприятия*: человек – грешен, ничтожен, природа – враждебна.

*Основная идея:* садовое пространство трактуется как убежище, укрытие, символизирует «райский сад».

*Тип пространства*: замкнутое, защищаемое стенами миниатюрное пространство, изолированное от внешнего окружения. Центричная композиция. Все виды внутренние. Композиционный центр – фонтан, розовый куст – элементы, символизирующие Христа или Богоматерь.

**II. Аналитическая стадия и развитие осевого пространства как выражение антропоцентризма.**

*Особенности стадии:* формирование и развитие классической науки и её стиля мышления, мысленное расчленение изучаемого объекта и выделение частностей, активное, наступательное отношение к изучению природы. Сформировалась механистическая картина природы.

**1. Террасный сад Раннего Возрождения.** *Особенности мировосприятия*: человек способен творить, а значит – богоподобен. Природа – прекрасна, человек – часть природы и «надприродное» существо.

*Основная идея:* гармоничное, соразмерное человеку пространство для созерцания, наслаждения – выражение ощущения стабильности, покоя, свободы, гармоничного единства мира, природы и главенствующего человека.

*Тип пространства*: небольшое пространство, поднятое над окружением на высокой подпорной стене, открытое во внешнюю среду. Нет высоких средневековых стен, ограждение – парапет. Простые композиции террас, строятся при помощи **коротких видовых продольных** (относительно террас) **осей.** Они самостоятельны, композиционно равнозначны и не связаны между собой. Отсутствуют вертикальные элементы, членящие пространство. Доминирует человек. Сад – созданное человеком пространство, «парит» над природой, созданной Богом. Окружающая природа созерцается внизу, вдалеке и включается **панорамой** в композицию террас, подчиняясь величию и творческой воле человека, подчёркивая его «надприродность». Эффектно используются открытые в эпоху Возрождения приёмы воздушной перспективы. Сад отличается элегантной скромностью, лёгкостью пропорций и изящной простотой форм. Пространства террас воздушны, открыты, соразмерны человеку и спокойно, беспрепятственно перетекают вниз по холму, «воспаряя» за границами сада.

**2. Террасный сад Высокого Возрождения.** *Особенности мировосприятия:* свобода человека ограничена иерархичностью общества.

*Основная идея:* садовое пространство – ансамбль значительной площади, демонстрирующий величие и богатство хозяина.

*Тип пространства*: композиция значительного пространства сада утрачивает свободу и открытость, напротив, приобретает иерархичность и жёстко связывается **главной композиционной осью,** направленной перпендикулярно террасам (вдоль которой строится главная перспектива, соединяющая основные композиционные центры), а также **пересекающими её второстепенными осями перспектив,** направленными вдоль террас. Садовое пространство делится на две части: доминирующий партер, расположенный на нижней террасе, и ряд поднимающихся выше террас, пересекаемых **главной композиционной осью**. Террасы связываются между собой садовыми лестницами. Гладкие водные партеры подчёркивают стабильность и покой. Верхние террасы закрыты от внешнего пространства. С нижней террасы открывается **панорама** на внешнее окружение.

**3. Террасный сад Барокко.** *Особенности мировосприятия:* рухнул миф об антропоцентризме, об устойчивости мира. Мир – «вечные качели», природа – изменчива, экспансивна, бесконечна, небезопасна. Человек начинает изучать микро- и макромиры, ощущая себя глубоко зависимой частицей изменчивого многообразия.

*Основная идея:* театральное пространство, выражающее ощущение нестабильности, контрастности, быстротечности, призванное демонстрировать противостояние «культурного» и «дикого», человека и поглощающей его, наступающей на него микро- и макромирами природы. Пространство – пышное, зрелищное, аллегоричное, поражающее, ошеломляющее, воздействующее различными эффектами.

*Тип пространства:* композиция связана в единый ансамбль **сильной перспективной осью**, стремительно разрезающей пространство склона по вертикали вниз. На **главную композиционную ось нанизана пружина садовых террас, каскадных лестниц и партер.** Главная **узкая перспектива, направленная поперёк рельефа, пересекается множеством второстепенных перспектив вдоль горизонталей, но не имеет завершения**, поскольку партер содержит не один центр, а несколько равнозначных или два, расположенных симметрично относительно оси. **Главный элемент композиции – каскадная лестница.** Композиция замкнутая. Связь с внешним окружением композиционно не выявлена.

В террасном саду барокко в разных формах и проявлениях изобилует «дикая» природа. Она наступает, нависает, давит крупными массивами растительности, обрушивается водными каскадами, разверзается ущельем или пропастью. Дворец расположен на гребне холма, композиции

террас содержат **значительные вертикальные членения**, – они утяжелены массивами боско (рощиц), между которыми зажаты узкие сомкнутые аллеи, формирующие узкие перспективы поперёк рельефа. Всепоглощающему буйству природы противопоставляется открытый, дробный, изящный кружевной партер, символизирующий «цивилизованность».

Утрачена соразмерность форм, звуков, цвета, характерная для эпохи Возрождения. Изменился пропорциональный строй и характер партера. Партер барокко состоит как бы из «разобранных» элементов партера Возрождения и трансформированных до мелких завитков арабесок. Спокойный ритмичный цельный партер Возрождения в садах барокко «растрескался» и превратился в измельчённый, нервный, как бы раскрепованный партер, по аналогии с архитектурными постройками.

Быстротечность наглядно демонстрирует вода в экспрессивных и звучных композициях фонтанов и **каскадных «водных театров»**. Часто главным элементом является Водяной театр. Архитектурно оформленный водяной поток спускается с горы множеством водопадов и каскадов навстречу главной визуальной оси. Используются специфические приёмы: «шутихи», «звукоподражающие устройства». К наиболее выражающим мировосприятие барокко относятся приёмы, иллюзорно раздвигающие границы сада, т.е. превращающие реальную конечность в кажущуюся бесконечность, – приёмы «ах-ах» и живописные «обманки».

**4. Сад Классицизма.** *Особенности мировосприятия:* новые нравственно-этические нормы, согласно которым гражданский долг – превыше всего. Государство олицетворяет долг, и эстетический идеал – принесение счастья и жизни человека в жертву долгу, а также сохранение неколебимой ясности духа среди всеобщего хаоса. Разум человека – главное орудие познания мира, главная цель знания и науки – господство человека над силами природы. Природа и мир – разумно устроенные механизмы, где каждый элемент – часть системы, и рассматривать его нужно во взаимосвязи с его составляющими и целым, причём элемент и система всегда соизмеримы при помощи модуля. Законы природы переложимы для искусства.

*Основная идея:* сад – реальное видимое воплощение разумного рационального устройства, где есть главное и целая иерархия соподчинённого.

*Тип пространства:* подчёркнуто горизонтальная композиция грандиозного «героического» масштаба стремительно разливается в бесконечность. Подчинение пространства монументального масштаба посредством **строгой иерархии пространств и композиционных центров**, связанных длинными **осями лучевых перспектив**. Главная композиционная ось «удерживает» композиции монументального масштаба: водные зеркала, бассейны, террасы, зелёные ковры и кружевные партеры. Скульптуры лежат на фоне воды и газонов, не нарушая грандиозной горизонтальности композиции. Сильная горизонтальная композиция с обширными дальними перспективами создаёт иллюзию того, что и за пределами видимости, вся земля устроена в таком же строгом порядке. Здесь частное подчинено общему. Нельзя отвлечься красотой отдельного растения – цветы собраны в ковровые композиции, а деревья в стриженые массивы. Пропорциональный строй, в котором вертикали незначительны и обеспечивают только один, всё подчиняющий себе центр – дворец, незначительный по величине в сравнении с величиной пространства.

**III. Развитие полицентрического пространства как выражение биоцентризма. Синтетическая стадия.**

**1. Пейзажный сад Просвещения и начало биоцентризма.** После завершения научной революции XVII века наступила эпоха Просвещения, в которой сформировались некоторые предпосылки будущей синтетической стадии познания природы. Огромное влияние на дальнейшее развитие человеческой мысли оказали законы движения Ньютона, его интерпретация понятий пространства, времени, места и движения. Применив законы механики к движению небесных тел, стало возможным определение условий, при которых тела будут двигаться по эллипсам, гиперболам или параболам. Окружающий мир превратился в постоянно движущуюся систему, состояния которой обуславливаются и могут быть объяснены причинно-следственными связями. Исчезли понятия перводвигателя, цели. Было установлено, что движение небесных тел осуществляется в соответствии с объективными законами природы. «Всё в мире сцеплено, но не чудесными струнами, а законом всемирного тяготения» [1, с. 47], что и поставило природу над человеком и Богом и определило начало перехода к новой стадии познания – биоцентризму.

Однако победа новой парадигмы определяется и подготавливается не только внутринаучными, но и общекультурными и социально-психологическими процессами. Так, пейзажный парк эпохи Просвещения представил иллюстрацию новой картины мира, предложив кольцевую схему тропиночной сети, где движение тела свободно, лишено однозначно определённой цели и подчиняется единственно закону всемирного тяготения.

*Особенности мировосприятия:* идеализация природы. Идеи общего равенства и личной свободы, самоценности и самодостаточности личности, уважения к труду, приоритета разума, образованности и предприимчивости, относительной ценности высокородности.

*Основная идея:* сад – естественная среда для естественного существования естественного человека, воспитывающая мысли и чувства. Природа – бесконечна и совершенна. Она – объект познания и пример для подражания.

*Тип пространства*: сад создаётся либо на основе существующего естественного пейзажа, либо в подражание ему. Композиция полицентрическая. Нет главного и соподчинённого. Все пространства и центры композиционно равнозначны. Пространство разрабатывается как сценарий сменяющихся пейзажных картин, образованных растениями, водоёмами, полянами, холмами. В саду отсутствуют прямые аллеи, поскольку их нет в природе. Выявляются достоинства естественного пейзажа. Созданные растительные композиции гармонично сливаются с окружающей местностью. Однако архитектурные сооружения и скульптура эффектно «позируют» на природном фоне. Применяется приём фрагментации пространства, заключающийся в разделении панорамы единого пространства на последовательность равнозначных «картин», наблюдаемых через «рамы», например, колонн галереи, что подчёркивает разнообразие мира.

**Синтетическая стадия.** *Особенности стадии:* появление релятивистской и квантовой теории и концепции нестационарной Вселенной. Господствующая парадигма предполагает равноправие всех систем отсчёта, что означает отказ от всякого центризма, происходит переосмысление исходных понятий пространства и времени вплоть до расхождения со здравым смыслом, наступает понимание относительной истинности теорий и картины природы, выработанной на том или ином этапе развития естествознания. Начинается воссоздание целостной картины природы на основе предшествующих частностей. Становится главной идея всеобщего развития, протекающего по законам биологической эволюции и синергетики.

**2. Сад модерна.** *Особенности мировосприятия:* мир – игра стихии жизни, жажда самообновления, самовоспроизведения. Жизнь – категория космическая, всепоглощающая, неподвластная рационально-логическим построениям. Культ стихии, всё преодолевающего биологизма, роста. Природа, растущая, видоизменяющаяся – воплощение стихии жизни.

*Основная идея:* сад – микромодель мира, подобного в большом и малом, интерпретация индивидуализма, космизма и стихии постоянного обновления жизни, проектируется в едином стилевом ансамбле с усадебным домом. Создаётся среда, дающая человеку ощущение слитности с миром и природой.

*Тип пространства*: композиция полицентрическая. Дому подчиняется небольшое пространство при помощи **коротких видов,** строящихся **из внутренних помещений**. Сад состоит из серии свободно сгруппированных, замкнутых, композиционно равнозначных, разносюжетных пространств, последовательно соединённых одно с другим.

**Внутреннее пространство дома и внешнее пространство сада развиваются на основе принципа подобия**. Помещения дома свободно группируются вокруг холла с камином, перекрытого шатром, объединяющего в целое различные функциональные зоны. В основании шатра – ряд окошек, подчёркивающих связь дома с парком, природой, космосом. Садовые пространства, небольшие, пластические, асимметричные, динамически уравновешенные, также представляют собой вариации на тему какого-либо одного композиционного приёма. В качестве композиционных фокусов многочисленных видов используется растительность. Расширение горизонта сознания, причастность к Космосу выражалась, например, в устройстве газонных дорожек, в перспективе уходящих в небо. Приёмы фрагментации пространства и «заимствованного пейзажа» приобрели смысл окна в «другой мир».

**3. Сады Функционализма.** *Особенности мировосприятия:* новая эстетика механизированной жизни, небывалый рост техники, непрерывные технические завоевания, создающие условия для строительства «новой жизни», «нового счас-

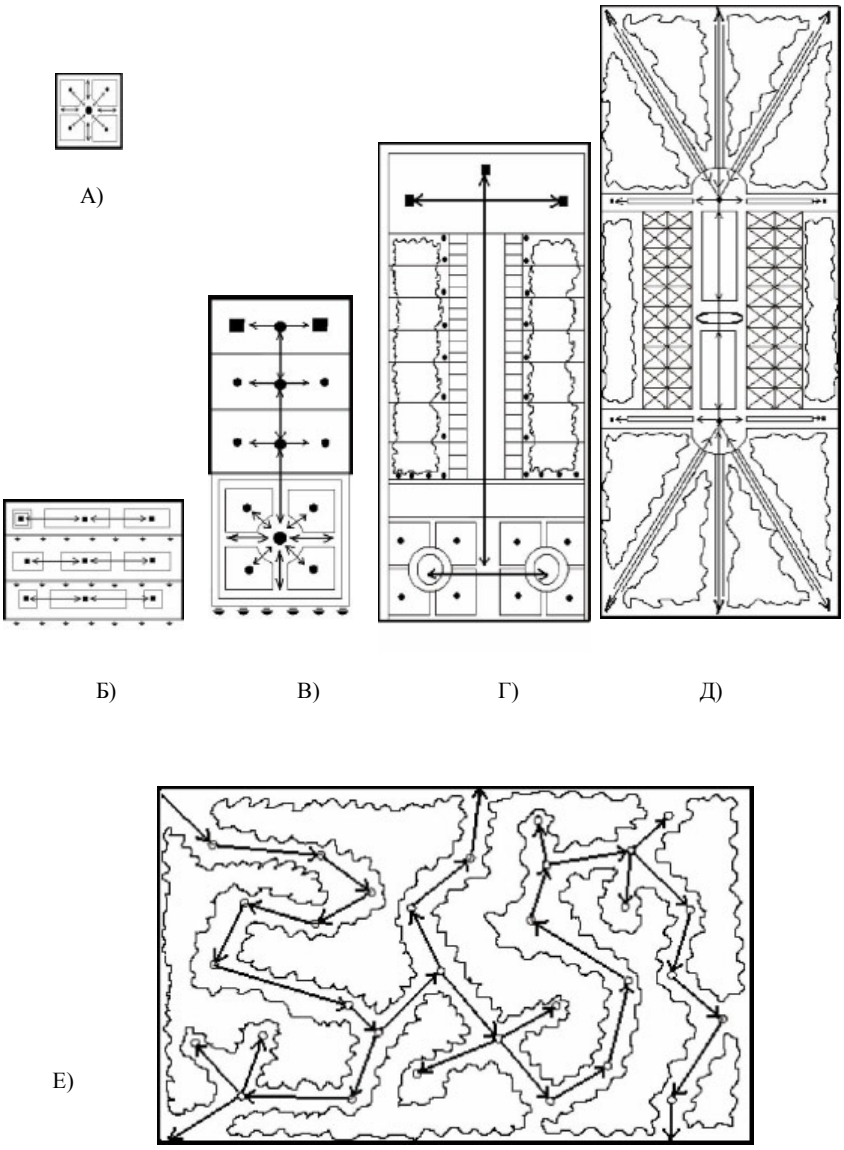



**Рис. 1.** Эволюция композиционных приёмов и типов пространств.
А) центричное пространство Средневековья; Б-Д) развитие линейно-осевого пространства – Раннее Возрождение – Высокое Возрождение – Барокко – Классицизм;
Е) Обобщённая схема полицентрического пространства

тья» для свободных равноправных «новых людей». Преодоление «штампов прошлого», выражение идеи борьбы.

*Основная идея:* сад – пространство, выражающее динамику современности, рационально использующее и свободно интерпретирующее традиционные приёмы, оперирующее простыми геометрическими формами, их неожиданными сопоставлениями и контрастами.

*Тип пространства:* **динамичные композиции**, построенные на **контрастном сопоставлении простых геометрических форм** (квадрата, круга, треугольника, прямой, точки) **и линейных элементов**, планировочные и пространственные решения которых цитируют и развивают графические и архитектурные работы супрематистов и конструктивистов 1920–1930-х гг., однако базируются на новых материалах, конструкциях и технологиях.

**Отсутствие симметрии, композиционных осей, иерархии центров в построении открытых перетекающих пространств** обеспечивает ощущение лёгкости и свободы взаимоотношений природы и человека. Функциональная группировка пространств выявляет динамичность развёртывающихся в них процессов. Дорожно-тропиночная сеть снабжена системой визуальных ориентиров с фиксированными видовыми точками.

Основные варианты композиций представлены на рисунке 1.

Таким образом, рассмотрение композиций исторически последовательных садов показывает эволюцию композиционных приёмов, при которой пространства усложняются и укрупняются, поскольку принципы пространственной организации, выработанные предыдущим стилем, становятся частью набора композиционных приёмов, формируемого следующим. Тенденция развития садово-паркового искусства в значительной мере связана с эволюцией научной картины мира и господствующей парадигмой его восприятия.

**Библиографический список**

1. *Белкин П.Н.* Концепции современного естествознания. – М.: Высш. шк., 2004. – 335 с.

2. *Дормидонтова В.В.* История садово-парковых стилей. – М.: Архитектура-С, 2003. – 208 с.

3. *Кузнецов В.И., Идлис Г.М., Гутина В.Н.* Естествознания. – М.: Агар, 1996. – 384 с.

УДК 78

**Иванова Светлана Вячеславовна**
*кандидат искусствоведения*
*Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского*
*svetlaiva@mail.ru*

# К ПРОБЛЕМЕ ТИПОЛОГИИ ЖЕНСКОГО КОМПОЗИТОРСКОГО ТВОРЧЕСТВА XVIII ВЕКА

*Статья посвящена типологическому обзору женского композиторского творчества XVIII века. В статье впервые дана характеристика музыкально-творческой деятельности женщин данного периода (просвещённых дилетантов, композиторов-исполнителей – пианисток, скрипачек, певиц), а также частично воссоздана картина их социального положения.*

***Ключевые слова:*** *женщины-композиторы XVIII века, сочинитель – «просвещённый дилетант», композитор-исполнитель.*

Музыкальное творчество женщин-композиторов XVIII века является одним из малоизученных вопросов в отечественном музыковедении. В силу бытовавшего долгое время ошибочного представления о количестве сочинительниц и их участия в культурной практике эпохи, не было создано ни одного специального труда, посвящённого этой теме. Однако в работах зарубежных музыковедов – Евы Вайсвайлер, Кэрол Нилз-Бэйтс, Аарона Коэна, Франца Штиегера, Хидэми Матсуситы, Джилл Мунро Фанкхаузер и др. – представлены важные сведения, свидетельствующие о впечатляющих масштабах музыкально-творческой активности женщин-авторов данного исторического периода. В настоящей статье делается первая попытка типологического охвата женского творчества в данный период, призванная восполнить имеющийся пробел в литературе на русском языке.

Исходя из сохранившихся документов, а также из исторических свидетельств, можно утверждать, что по сравнению с предыдущим столетием в XVIII веке круг сочиняющих женщин существенно расширился за счет вовлечения в музыкальную жизнь в качестве композиторов дам из высшего общества и из других социальных слоев. Истории известно приблизительно полторы сотни женщин-композиторов XVIII столетия. Судя по имеющимся данным, безусловное лидерство в количестве женщин-авторов занимали Франция (около 45 имён) и Англия (около 44 имён). В Италии музыку сочиняли примерно 27 дам, в Германии – 24, в Австрии – 10. Единичные примеры связаны с такими странами, как Польша, Нидерланды, Испания, Швейцария, Дания, Россия, Богемия, Бельгия, а также Мексика и Португалия [4]. Сведения о музыкальных публикациях XVIII века свидетельствуют о том, что немало женской музыки было издано и сочинения женщин широко

 © Иванова С.В., 2010

использовались в музыкальной практике того времени[1].

Чем же было обусловлено обращение многих женщин к музыкальной композиции, и какие типологические формы оно приняло? Необходимо отметить, что и причины были разные, и поразному дамы реализовывались в каждом конкретном типе сочинительского профессионализма, который обуславливался конкретными историческими условиями.

Важный импульс женской композиции дала распространившаяся в то время мода на заполняющие благочестивый досуг музыкальные занятия для дам, считавшиеся необходимым компонентом образованности и приравнивавшиеся к рисованию, вышиванию и т.д. Благодаря популярности пения, игры на арфе, фортепиано и гитаре увеличилось количество женщин в практике домашнего музицирования, причем не только среди аристократии, но и среднего класса.

В XVIII веке женщины обучались не в музыкальных заведениях, а в основном на дому. Домашнее музыкальное обучение часто осуществлялось на высоком профессиональном уровне и подчас крупными композиторами[2]. Приступая к занятиям по контрапункту (которые наряду с уроками игры на инструменте и уроками пения были неотъемлемыми составляющими образовательной программы), дамы постепенно открывали в себе сочинительский талант и потом продолжали заниматься композицией в качестве любителей, не преследуя цели заработать. В своём творчестве они обращались, в основном, к камерной и оперной музыке.

Яркими представителями типа сочинителя – *просвещённого дилетанта* стали Вильгельмина София Фридерика, принцесса Прусская и маркграфиня Байретская (1709–1758), Мария Антония Вальпургис, принцесса Баварская и курфюрстина Саксонская (1724–1780), и Анна Амалия, принцесса Прусская (1723–1787) [9, с. 111, 116; 4, с. 502, 299]. Своими музыкальными занятиями они во многом определили место музицирования в дальнейшей жизни высшего общества – как способа благонравного времяпрепровождения и «галантного» воспитания.

Важно, что среди этих сочинительниц встречались и представители культурно-просвещенной буржуазии. Один из распространённых творческих подтипов женщин – просвещённых дилетантов того периода – «*сочинительницы песен*». Он возник в Германии в конце XVIII века и был связан с деятельностью буржуа – просвещенных любителей музыки. Яркими представительницами немецкой песенной школы являются Джулианна Рейхардт (1752–1783), Корона Шрётер (1751–1802), Шарлотта Вильгельмина Франциска Брандес (1765–1788) и Луиза Рейхардт (1779–1826) [10, с. 87–88; 4, с. 21; 3][3]. Все эти сочинительницы начинали свою музыкальную деятельность с занятий пением и в дальнейшем специализировались на простых формах – песнях в сопровождении фортепиано или других инструментов [9, с. 153–154].

Центром городской музыкальной жизни музыкантов-дилетантов могли быть дома нескольких семей. На концертах домашней музыки исполнялись не только «женские» песни, но и клавирные концерты, оркестровые произведения, оперы и оратории, причем часто любители выступали вместе с профессиональными музыкантами. Таким образом, музыкальные великосветские и буржуазные кружки в конце XVIII века и деятельность женщин – просвещённых дилетантов составили альтернативу придворным театрам и творчеству придворных композиторов. Причем сочинительницы занимали ведущие позиции в области сочинения музыки для домашнего музицирования.

Не менее важным обстоятельством, способствующим привлечению дам к сочинению, стало формирование сословия профессиональных музыкантов, и женщины из этих семей становились композиторами, продолжая семейную династию, перенимая профессию от родителей. Вообще, в XVIII веке большинство сочинительниц происходило из семей музыкантов или из среды, близкой к богемным кругам, и, пожалуй, роль института семьи для развития европейского музыкального искусства в целом и для стимулирования женского композиторского творчества в частности невозможно переоценить. В то время у детей музыкантов было больше возможностей получить прекрасное музыкальное и композиторское образование. Имеющиеся биографии многих сочинительниц XVIII века удивительным образом похожи друг на друга в разрезе их личной судьбы. Жизнь женщин-композиторов складывалась в соответствии с установившимися стандартами того времени – рождение в семье музыкантов, обучение у родителей, совместная семейная гастрольная деятельность, брак с музыкантом и совместное продолжением музыкальной карьеры[4].

Большинство женщин, родившихся в семьях музыкантов, относились к профессиональному типу «*композитор-исполнитель*». Для них, в отличие от аристократов – просвещённых любителей музыки, музыка была источником заработка. Было очень распространенным, что многие из творчески одарённых исполнительниц – пианисток, певиц, скрипачек и арфисток – сочиняли. Исполнительская деятельность женщин-музыкантов, протекавшая в концертной практике эпохи, обуславливала направление композиторского творчества – в выборе жанров, исполнительских составов. Также эти композиторы пополняли репертуар для своего инструмента, а некоторые писали и методические работы, обучающие игре на тех или иных инструментах.

Среди наиболее значительных фигур композиторов-пианисток второй половины столетия стали Мария Терезия фон Паради (1759–1824)[5], Элен де Монжеру (1764–1836)[6], Марианна Мартинес (1744–1812)[7], Жозефа Барбара фон Ауэрнхаммер (Ауренхаммер) (1758–1820)[8] и др. Представительницы данного типа сочиняли, в основном, инструментальную музыку и, как правило, произведения для своего инструмента (или для голоса – в случае с авторами-певицами). В отличие от немецких сочинительниц эти композиторы рассматривали песню только в качестве одной, малой, не особенно важной области своего творчества. Их музыкальные мысли определяла линия виртуозных клавирных сочинений. Эти дамы также не разделяли той сдержанности, которую проявляли их немецкие коллеги по отношению к крупным формам[9].

Среди немногих сочиняющих скрипачек XVIII века, авторов скрипичной музыки, самая заметная, пожалуй, Маддалена Лаура ди Сирмен (ранее Ломбарджини) (1735–1798?1800?)[10], а также Каролина Байер (1758–1803) из Австрии, итальянка мадемуазель Бланджини (р. в 1780 г.), француженка мадемуазель Тоска [4, с. 41, 58, 458]. Известны и сочиняющие органистки: немка Марианна Штехер (р. в 1760 г.)[11] и француженка Элизабет Лашантре[12].

В связи с рассматриваемым типом «композитор-исполнитель», как ни странно, необходимо также обратиться к жанру оперы. В наши дни трудно себе представить певицу, сочиняющую оперы, а в XVIII веке укрепился именно такой профессиональный подтип – «*оперная певица-композитор*». В некоторых случаях певицы сочиняли оперы для своих собственных выступлений, в расчёте на возможности своего голоса. Это можно обнаружить в творческих биографиях дочери Карла VII, принцессы Баварской, курфюстины Саксонской Марии Антонии Вальпургис (1724–1780)[13] и Анриэтты-Аделаиды Виллар де Бомениль (1748–1813)[14].

В целом, XVIII столетие ознаменовалось привлечением зарубежных женщин-композиторов в оперный театр и освоением ими различных оперных жанров: *оперы-балета, оперы-seria, оперы-баллады, комической оперы*. Известно примерно 40 опер, созданных женщинами в тот период. Примечательно, что произведения сочинительниц часто ставились на лучших театральных подмостках. Крупными *оперными* композиторами XVIII века были упомянутая выше Мария Терезия фон Паради[15], Дионисия Зампарелли[16], а также Мария Тереза д'Аньези-Пиноттини (1720–1795)[17], Анжелика Дороти Люси Гретри[18] (1770?–1794?) [7, с. 325, 79; 3, с. 514, 5]. Также оперы сочиняли Королева Пруссии София Шарлотта (1668–1705), итальянка Антония Бембо (р. 1669), мадемуазель Дюваль (ум. в 1769 г.), англичанка Элизабет Бойд, принцесса Прусская и маркграфиня Байретская Вильгельмина София Фридерика (1709–1758), Анна Амалия, герцогиня Саксен-Веймар-Эйзенахская (урожд. принцесса Брауншвейгская) (1739–1807), Амели Жюли Кандайль (1767–1834)[19] [7, с. 276; 9, с. 106–107, 111, 132, 142; 4, с. 140, 69, 502].

Одной из возможностей музыкально-творческой реализации для женщин-авторов в XVIII веке была деятельность придворного композитора. Продолжает процветать светское музыкальное искусство, центром которого по-прежнему остаются королевские дворы. Как следствие этого, всё больше становятся востребованными услуги профессиональных музыкантов, композиторов, и нередко в этой роли выступали женщины. Трудно утверждать, что сочинительницы выполняли комплекс всех обязанностей придворных композиторов, скорее, они находились в особом, привилегированном положении, по сравнению с авторами-мужчинами. Например, композиторы Мария Анна Квинолт (1692–1793)[20] и Антония Бембо (р. 1669)[21] в разное время жили при французском дворе, сочиняя музыку для придворной жизни[22].

Тип композитор-симфонист был мало характерен для сочинительниц XVIII века. В основном, в творческих списках женщин-композиторов –

1–2 симфонических произведения (симфония, симфоническая увертюра, фортепианный или скрипичный концерт)[23].

Таким образом, очевидно, что традиция женского композиторского творчества XVIII века отличается особым своеобразием и имеет богатую историю. Женщины-композиторы – просвещённые дилетанты и сочиняющие исполнительницы – внесли весомый вклад в развитие музыкального искусства XVIII века, а созданные ими произведения занимали важное место в культурной жизни того времени. Эти обстоятельства открывают новые горизонты исследований перед историками зарубежной музыки.

**Примечания**

[1] Например, в 1736 году Баллар напечатал партитуру балета француженки Дюваль «Гении, или Характеры любви». В Лондоне Роберт Бирчель опубликовал произведения Маргарет Эссекс. В 1782 году было опубликовано собрание из 17 песен и двух фортепианных сонат Джуллианы Рейхардт. В конце XVIII века в Америке была опубликована песня англичанки Марии Анны Поунал «Дженни...», которая, кстати, стала одной из первых песен, опубликованной женщиной в этой стране. О других публикациях см.: [1; 4, с. 191, 140, 149, 38, 368, 381, 321, 430, 469, 243, 300, 278].

[2] Так, Гайдн и Кирнбренер, Хассе и Глюк, Сальери и Моцарт – все они преподавали музыку аристократкам, зарабатывая себе на жизнь и одновременно воодушевляя слабый пол на творческие свершения, возможно, неосознанно, примером своего музыкального творчества.

[3] По мнению Е. Вайсвайлер, ограничение творчества этих авторов жанром популярной песни объясняется не особым женским недостатком «комбинаторных возможностей» и «спонтанной выдумкой», а тем фактом, что немецкому Просвещению не удалось ликвидировать предвзятое отношение общества к сочиняющим дамам. В представлениях того времени назначение женщины сводилось к трем ипостасям: быть матерью, супругой и хозяйкой дома. В такой ситуации единственным спасением для творчески одаренных немок могли стать работа в «закрытой» среде просвещенных музыкантов и жизнь со свободными от предрассудков мужьями, отцами и подругами [9, с. 153–154].

[4] К примеру, немецкая пианистка, певица и композитор Бернандина Джулиана Рейхардт (1752–1783) была младшей дочерью берлинского концертмейстера и виртуоза Франца Бенды, который стал ее первым учителем музыки. Бернандина Джулиана вышла замуж тоже за музыканта. Это был Иоган Фридрих Рейхардт, прусский придворный дирижер, благодаря которому ее музыкальная карьера складывалась удачно. Вполне закономерно, что их дочь Луиза (1779 (1780)–1826) пошла по стопам родителей и стала певицей и композитором. Она изучала игру на фортепиано и композицию под руководством своего отца. Франциска Дороти Лебрун (1762–1791), певица, пианистка и композитор была дочерью виолончелиста Иннокенцио Данци и сестрой композитора Франца Данци. Шарлотта Каролина Вильгемина Бахман (1757–1817), клавикордистка, певица и композитор была дочерью камерного музыканта Вильгельма Генриха Штеве, замуж вышла за другого камерного музыканта – Карла Людвига Бахмана [4].

[5] Она была известной всей Европе слепой пианисткой, сочинявшей концерты, сонаты и трио для своего инструмента и другую музыку [6].

[6] Заслуги этой женщины-музыканта были настолько велики и она была настолько заметной фигурой в музыкальной жизни Франции, что это спасло ей жизнь во время революционных событий [4, с. 321].

[7] Австрийская певица, пианистка и композитор, ученица Пьетро Метастазио. Она сочиняла камерную, хоровую и оркестровую музыку: драматические оратории, мессы и кантаты, песни, два фортепианных концерта, увертюра для оркестра, три сонаты для клавира. В 1773 году композитор стала почётным членом Филармонической академии в Болонье [10, с. 80–84].

[8] Ученица и музыкальная партнерша Моцарта. Она опубликовала большое количество фортепианной музыки, в частности 10 тетрадей с клавирными вариациями, и стала соавтором двух произведений Моцарта – концерта для двух фортепиано (К365) и в сонаты для двух фортепиано (К442) [1, с. 5–6].

[9] Например, Марианна Мартинес оставила после себя драматические оратории, мессы и кантаты. Помимо этих произведений имеются сочиненные ею песни, два фортепианных концерта, увертюра для оркестра, 3 сонаты для клавира [10, с. 80–84]. Мария Паради писала большие оперы и зингшпили, которые с большим успехом шли на театральных сценах Вены и Праги. Кроме того,

ей принадлежат большие кантаты для хора, оркестра и солистов, фортепианные баллады, патриотические хоры, а также сонаты, концерты и фантазии для отдельных инструментов [6].

[10] Сирмен олицетворяет собой тип универсального музыканта, добившегося успехов как в скрипичном, так и вокальном исполнительстве, а также в игре на клавикорде и в композиции. Она является автором шести скрипичных концертов, шести концертов для арфы, шести концертов для двух скрипок, шести струнных квартетов, трио, дуэтов, чем внесла огромный вклад в развитие скрипичной музыки [2].

[11] Штехер является автором органных и других камерных сочинений [4, с. 442].

[12] Она была ученицей самого Куперена. С 1770 года она стала органисткой церкви Св. Якова де ла Боширье в Париже. Лешантре написала два камерных концерта [4, с. 260].

[13] Мария Антония Вальпургис – автор трёх опер, на премьерах которых она выступила как исполнительница главных партий. Известно, что у нее был от природы слабый, хотя и чистый голос. Однако отсутствие больших вокальных данных не помешало ей выступать в своих собственных операх в качестве певицы [9, с. 111].

[14] Она была композитором и одной из ведущих певиц Гранд Опера до 1774 года. Закончив карьеру певицы, она стала сочинять собственные оперы. Ей принадлежат шесть опер [4, с. 44; 7, с. 117].

[15] В 1791–1792 годах в театре замка Лаксенбург в Вене состоялась премьера 1-актной музыкальной драмы «Ариадна и Вакх» Паради на либретто Рейдингера. В 1792 году состоялась премьера ее зингшпиля «Кандидат в школу» в театре Маринелли в Вене. Имеются сведения, что каждая из этих опер исполнялась примерно по шесть раз. Ее третья известная нам опера «Ринальдо и Альцина» была поставлена в 1797 году в Праге и имела меньший успех, что сыграло отрицательную роль и стало поворотным моментом в творческой судьбе композитора [6, с. 122].

[16] Дионисия Зампарелли является автором четырёх опер, которые были написаны в жанре 3-актовых трагедий. В 1731 году в Ливорно состоялась премьера первой оперы итальянского композитора Дионисии Зампарелли (р. в Неаполе) под названием «Артаксеркс» на текст П. Метастазио. Вторая опера композитора, «Зое», на текст Ф. Сильвестри была поставлена в Ливорно в 1746 году – спустя 15 лет после премьеры её «Артаксеркса». Там же в 1753 году прошла премьера третьей оперы «Тезон» на текст А. Цено. Четвёртая опера «Рим, освобождённый от власти царей» (либретто Дж.Б. Монтекатини) была поставлена в Лючче в 1760 году [4, с. 514; 8, с. 1182].

[17] Мария Тереза д'Аньези-Пиноттини (1720–1795) написала четыре оперы: «Чиро в Армении» в 3-х актах, «Софонисба» в 3-х актах, «Утешительница из Ломбардии» в 2-х актах и «Никотри» в 3-х актах. Известно, эти сочинения д'Аньези-Пиноттини ставились с успехом в Милане, Неаполе, Вене и Дрездене [1, с. 2–3; 8, с. 7; 4, с. 5].

[18] Анжелика Дороти Люси Гретри – автор четырёх комических опер: это 1-актная «Женитьба Антуана» (1786), «Первые дни весны», «Ошибка добровольца» и «Антуанетта и Луи» в 2-х актах (1787). Она училась музыке у своего отца и уже в 14 лет (!) написала свою первую оперу «Женитьба Антуана», которая успешно исполнялась в Париже в театре итальянской комедии. К сожалению, композитор умерла в молодом возрасте [4, с. 194].

[19] Её оперетта «Катерина, или Красивая фермерша» с успехом шла на сцене французского комедийного театра. Амели Кандайль была постановщиком спектакля и пела в главной роли. Эта оперетта была поставлена 154 раза (!) и задержалась в репертуаре театра на 35 лет! Также текст оперы был переведён на несколько языков [7, с. 100].

[20] Квинолт была композитором французского двора. Её могущественными любовниками-покровителями были Герцог Орлеанский и бывший Герцог Нивернейский, которые способствовали тому, чтобы она получила пенсию от короля и комнату в Лувре, в павильоне инфанты, где она прожила в течение 60 лет до самой своей смерти. Это значительная привилегия для композитора-женщины. Не каждому композитору-мужчине оказывалась честь проживать во дворце, а также представлять свои сочинения при дворе, в Версале. Король Франции вручил ей орден Св. Михаила. Впервые таким отличительным знаком была награждена женщина [4, с. 375].

[21] В 1690–1695 годах она покинула родительский дом, чтобы последовать во Францию ко двору Людовика XIV. Испытывая нужду, Антония обратилась с прошением о помощи к Людовику XIV, который был знаком с ее произведениями. Король поместил даму в качестве пансионерки в женский монастырь Нотр-Дама. Он также обеспечил Бембо пожизненную пенсию, на которую

она могла позволить себе жизнь в монастыре и без забот об общественном успехе, продолжая сочинять музыку в традиции венецианской композиторской школы (в том числе устаревающей традиции придворных блестящих опер). За годы пребывания во Франции при дворе Людовика XIV Антонией Бембо было создано около 35 сочинений, среди которых – поставленная в 1707 году опера «Влюблённый Геркулес» [9, с. 106–107].

[22] Также известно, что итальянский композитор Мария Маргерита Гримани (ум. ок. 1713–1718) жила при венецианском дворе с 1715 по 1718 год и была последней в ряду придворных женщин-композиторов, пишущих оратории при дворе [5, с. 99]. Музыка итальянского композитора Катерины Бенедикты Грацианини исполнялась при венском дворе [4, с. 193].

[23] Например, Марианна Мартинес написала увертюру, симфонию, два фортепианных концерта, Анна Амалия, герцогиня Саксен-Веймарская написала симфонию, мадам Берте – симфонии, Мария Магдалена Каут – фортепианный концерт, Вильгемина София Фридерика, принцесса Прусская – концерт для арфы и флейты, Мария Тереза Паради – два фортепианных концерта [4].

**Библиографический список**

1. A Guide to Piano Music by Women Composers 1900: Vol. 1. Composers Born Before. Pamela Youngdahl Dees.

2. *Bouvet C.* Une Lecon de G. Tartini et une femme violinist au XVIII siècle (M. Laura Lombardini). – Paris: P. Senart, 1915. – 205 P.

3. *Citron M.J.* Women and the Lied, 1775–1850 // Women making music: The western art tradition, 1150–1950 / Ed. by Jane Bowers and Judith Tick. – Urbana, Chicago, 1986. – P. 224–242.

4. *Cohen A.I.* International Encyclopedia of Women Composers. – New York, 1987.

5. *Jackson B.C.* Maria Margherita Grimani (fl. Ca 1713–1718) // New Historical Anthology of Music by Women. – Ed. by James R. Briscoe. – Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis. James R. Briscoe. – P. 99–101.

6. *Matsushita H.* Maria Theresia von Paradis (1759–1824) // New Historical Anthology of Music by Women. – Ed. by James R. Briscoe. – Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis. – 2004 by James R. Briscoe. – P. 121–125.

7. *Stieger F.* Opernlexikon. T. IV Nachtrage. Bd. 1. – Verlegt bei Hans Scheider: Tutzing, 1982.

8. *Stieger F.* Opernlexikon. Komponisten. T. II. Bd. 3. – Verlegt bei Hans Scheider: Tutzing, 1978.

9. *Weissweiler E.* Komponistinnen aus 500 Jahren. Eine Kultur und Wirkungsgeschichte in Biographien und Werkbeispielen. – Fischer Taschenbuch Verlag, 1981. – 402 S.

10. Women in Music: An Anthology of Source Readings from the Middle Ages to the Present / Ed. Neuls-Bates C. – Boston, 1996. – 400 P.

УДК 7.013

**Королев Марк Юрьевич**
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*ksu@ksu.edu.ru*

# АВТОРСКОЕ СОЗНАНИЕ И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО

*Данная статья посвящена проблеме изучения авторского сознания в контексте типологии культурного процесса, предложенной П. Флоренским на примере реализации авторского сознания в «Капелле Четок» в Вансе А. Матисса.*

***Ключевые слова:*** *авторское сознание, художественный текст, типы культуры, П. Флоренский, «Капелла Четок», А. Матисс.*

Проблемы и форма авторского сознания, реализацией которого, как правило, является художественный текст, рассматриваются главным образом в литературоведении. Однако следует иметь в виду, что одним из ключевых понятий современной гуманитарной культуры является текст. Понятие «текст» толкуется сегодня в культурологии предельно широко, а именно как связная совокупность знаков[1]. Примером (формой) таких текстов может служить готический собор, воплощающий коллективное сознание, или ансамбль Версаля (совокупность авторских сознаний). Культурологическим текстом, воплощающим авторское сознание, может быть любое произведение искусства.

Произведение искусства представляет собой, с одной стороны, итог реализации авторского сознания художника, а с другой – предмет эсте-

© Королев М.Ю., 2010

тического восприятия. В роли эстетической ценности произведение искусства может «пережить» своего автора и, включаясь в другие культурно-художественные контексты, раскрываться невидимыми ранее аспектами, новым содержанием. Создавая произведения искусства, художник создает определенную материальную структуру, с помощью которой автор воздействует на тех, кто воспринимает его творение, формирует у адресата определенное эстетическое отношение к объективной действительности. Связь художника с людьми, к которым он обращает свое творчество, есть именно визуальное, знаковое в совокупности общение, в ходе которого формируется отношение к художественной реальности. Эстетическая информация передается автором с помощью произведения искусства, которое подлежит эстетической оценке и как определенное структурное образование, и как реализация авторского сознания в художественном тексте произведения.

Священник П. Флоренский, философ и искусствовед, считал, что «всякая культура представляет целевую и крепко связанную систему средств к осуществлению и раскрытию некоторой ценности, принимаемой за основную и безусловную, т. е. служит некоторому предмету веры» [3, с. 114]. Иначе говоря, весь мир культуры, в том числе и художественной (впрочем, как и природный мир), глубоко символичен, то есть является совокупностью знаков. Культура, по мысли Флоренского, не представляет из себя первичного и самодовлеющего мира ценностей. В пределах самой культуры не существует критериев выбора. Нельзя, оставаясь в рамках культуры, принимать одно и отвергать другое. Для определения ценностей надо выйти за пределы культуры и найти критерий, высший по отношению к ней, ибо, оставаясь в рамках культуры, мы вынуждены принимать ее всю целиком и должны тогда обожествить ее и считать критерием всякой ценности, а в ней обожествить себя как деятелей и носителей культуры. Такой подход для Флоренского был неприемлем. По мнению философа, в самой культуре существуют, постоянно сменяя друг друга, два неравноценных типа: средневековый и ренессансный.

Первый из них характеризуется собственно символическим характером, то есть, по Флоренскому, культура средневекового типа призвана олицетворить, выразить высшую ценность, абсолютную истину, она созерцательна и органична, ее примерами, кроме собственно европейского средневековья, являются древнеегипетская культура и культура эллинской классики. Этому типу культуры соответствует и особый тип личности, названный Флоренским *псевдоэпиграфом* (в литературе это произведение, в котором свое выдают за чужое). Переходя от произведений к их творцам и далее – к людям вообще, Флоренский говорит, что люди, принадлежащие к данному типу культуры, сосредоточены на находящейся вне их истине. Их мало интересует, чья именно истина, и далее, углубляющееся сознание приходит к мысли о том, что истина вообще не может быть чьей-то, но является сознанием соборным. Так возникает псевдоэпиграф, то есть условное отнесение познания к любому лицу, только не к себе; так возникает и нравственная спутница псевдоэпиграфа – скромность. Таким образом, типом авторского сознания в средневековье является соборный тип, не предполагающий индивидуальное сознание личности автора. Средневековые мастера не воспринимали себя в качестве авторов тех или иных произведений, не могли сказать – «это мой храм», «это моя икона».

Эпоха Средневековья не знает автора, в ней нет творца с именем, так как есть Творец. «С точки зрения историко-философской можно сказать, что предмет еще не отделился от субъекта, субъект же, в свою очередь, целостен и внутренне бесконфликтен» [2, с. 116]. Эта эпоха не знает творчества как попытки особого рода объективизации [см: 1, с. 344]. Творческий акт в средневековье можно трактовать как откровение и, далее, тиражирование открывшегося, требующего от мастера (не автора) как можно более соответствующего воспроизведения открывшегося, не допускающего существенных отклонений от явленного. Описанное выше положение вещей противоречит идее авторства вообще: имя мастера неизвестно, а художественное творчество не отделяется от ремесла. Памятники средневековой культуры не имеют сигнатуры, имени творца, многие авторы известны как «мастера»: «Мастер часослова», «Флемальский мастер» и т.д. Мастерство определяется не дарованием, но приращением умения, предполагающим не способности, а избранность.

Другой тип культуры – ренессансный, характеризуется механически деятельностным характером, полным погружением во внешний мир,

этому культурному типу соответствует личность-*плагиат*, появляющаяся там, где сосредоточением внимания бывает «я», истина неизбежно делается одним из средств к процветанию «я», одним из его украшений. Важным для такой личности становится не то, что нечто – истина, а то, что оно – *моя* истина. Если ударение поставлено на *моя*, то и далее неизбежно стремление выдавать всякую истину за свою. Так рождается личность автора, со своим субъективным отношением к миру и его воспроизведению в художественном тексте. С эпохи Возрождения акцент в психологии восприятия картины решительно переносится с сакрального изображения на самого человека, само воспринимающее сознание. Для ренессансного типа авторского сознания характерна высокая оценка своего профессионализма, осознание ценности художественного труда и индивидуальной манеры творчества.

Флоренский делает следующий вывод из такой типизации всего культурного процесса. По его мнению, связь между эпохами осуществляется не непосредственно, а – через одну: эпохи средневековые (или, как философ еще называет их, ночные) связаны между собой непосредственно, хотя они и разделены эпохами ренессансного типа (дневными). Ночные и дневные культуры существуют как бы параллельно, осуществляя в человеческой истории два различных проекта, давая жизнь и воспитывая два типа авторов: псевдоэпиграфов и плагиатов.

Продолжая разговор об авторском сознании, следует помнить, что любое изображение – это не реальный мир, а условный, мир, воссозданный по определенным правилам и законам, которые менялись на протяжении веков, согласно Флоренскому, в зависимости от типа эпохи. В психологии восприятия Эрнста Гомбриха картина определяется как «встреча того, что художник знает, с тем, что он видит» [см.: 6]. В любую эпоху искусство фактически проектирует мир воображаемых реалий (или наблюдаемых, но подвергнутых субъективной авторской интерпретации).

Рассматривая произведение искусства в информационном плане, следует отметить, что оно несет два вида информации: семантическую и эстетическую, причем только последняя для него специфична. Она представляет собой информацию об эстетическом субъекте, которым выступает автор художественного произведения (точнее, специфические особенности его личности, что, вероятно, дает ему право формировать наше эстетическое отношение). Семантическая структура определяет то количество объектов, относительно которого желательно сформировать определенное эстетическое отношение и его направление. Причем последнее будет иметь тем более общечеловеческий характер, чем менее четко семантично определен объект ценностного отношения; эстетическая структура, которая характеризует источник информации, выступает основой для оценки достоверности данного сообщения, то есть эмоционально убеждает нас в справедливости позиции автора.

Понятие «структура» художественного произведения охватывает все частные и конкретные проявления его строения – сюжет, композицию, архитектонику и т.п., позволяя тем самым выявить не только каждое из них, но их координацию, соподчинение в структуре произведения как художественного целого. Именно целостное исследование объекта искусства выдвигает изучение выражения авторского сознания, так как именно автор организует художественный мир произведения. Поэтому исследование поставленной проблемы дает возможность осветить особенности всей структуры художественного целого как реальности, которая порождает ее последующие онтологические уровни. Количество и типы реальностей, которыми оперирует художник и зритель, определяются их активностью, типом авторского сознания – псевдоэпиграфа или плагиата.

Авторское сознание, будучи активным участником преобразующей, практической человеческой деятельности, обладает творческой активностью. Оно творит продукты духовного мыслительного характера – образы, которые живут в художественной реальности.

Для авторского мышления ренессансного типа «плагиата» характерна субъективность, индивидуальность мышления. С этой точки зрения интересно сравнить типы авторского сознания – средневековый и ренессансный на примере церковного сооружения, созданного в разные эпохи.

Французский художник Анри Матисс, автор Капеллы в Вансе, заявил: «Это результат всей моей сознательной жизни». Особо следует обратить внимание в этой фразе на присутствие слов «*моей* сознательной», указывающих на сосредоточение внимания на «я». Так, Матисс дает свой, авторский вариант капеллы и ее убранства, отличный от готических церковных сооружений,

например Капеллы Сен-Шапель в Париже. Средневековый храм сооружался как воплощение соборной идеи Бога. Об авторе парижской Капеллы Сент-Шапель неизвестно ничего, кроме его имени – Пьер из Монтрейля, и назначение капеллы заключалось в хранении реликвий, вывезенных из Константинополя в 1239 г. в результате Крестового похода, среди которых был терновый венец. Разумеется, для подобной святыни требовалось соответствующее обрамление.

Возникновение капеллы в Вансе связано с личностными, субъективными переживаниями Матисса. После того как в 1941 г. художник перенёс в Лионской клинике тяжёлую операцию, за ним самоотверженно ухаживала монахиня-доминиканка по имени Мари-Анж, которой художник признался, что хотел бы в знак благодарности создать проект часовни. По свидетельству Мари-Анж, он заполнил многие листы больших альбомов архитектурными набросками, эскизами живописи, витражей, скульптуры и даже церковных облачений. Таким образом, он создавал собственный художественный текст, образующий целенаправленное столкновение различных кодов и представляющий структурное единство нескольких подтекстов. Однако этот первоначальный проект Матисса остался нереализованным.

Через некоторое время, когда Матисс вернулся в отель «Режина» в Ницце, где он обосновался с 1938 года, за ним стала ухаживать другая медсестра, впоследствии также ставшая доминиканской монахиней, – Моник Буржуа, но в то время бывшая у Матисса натурщицей. В 1944 г. Моник приняла постриг под именем Жак-Мари в доминиканском монастыре в Вансе, находившемся по соседству с виллой «Мечта», которую Матисс приобрёл в 1943 г. Во время одного из визитов сестра Жак-Мари попросила художника исправить эскизы витражей, которые она набросала для монастырского здания. Матисс увидел в том факте, что в Лионе за ним ухаживала сестра-доминиканка, а затем в Вансе другая доминиканская монахиня заговорила с ним о создании церковного здания, особый знак. Благодаря сестре Жак-Мари Матисс познакомился с доминиканским священником Пьером Кутюрье, реформатором церковного искусства. Возникла идея возведения новой небольшой капеллы, и для согласования её художественного оформления и решения архитектурных задач к Матиссу был направлен молодой послушник, брат Рейссинье, имевший архитектурное образование и, подобно отцу Кутюрье, одержимый идеей обновления религиозного искусства. Подобное творческое дерзание указывает на ренессансный характер авторского сознания.

Сам Матисс определял значение Капеллы в своём творчестве как синтез своих творческих поисков. Поиски, о которых говорит художник, состояли прежде всего в движении ко всё большей духовности и масштабности образов. «*Я* долгое время наслаждался светом солнца и только потом сделал попытку выразить *себя* через свет духа», – говорил Матисс. С годами в нём нарастало и другое стремление – «убежать за пределы малого пространства, окружающего мотив», и «подключить» своё произведение к более широкому – мировому – пространству. По мнению Матисса, «правда, реальность в искусстве выявляются тогда, когда перестаёшь понимать то, что делаешь, то, что знаешь; когда в тебе остаётся лишь энергия, усиленная тем, что она сжата, уплотнена, натолкнувшись на сопротивление». В такой момент необходимо войти «в состояние полнейшего смирения, чистоты, девственности, невинности, словно с пустой головой, словом, в состояние духа, подобное тому, в каком пребывает причащающийся, подходящий к Святой Чаше. Конечно, при этом нужно иметь за спиной весь свой умственный багаж и уметь сохранять свежесть инстинкта» [цит. по: 4, с. 202].

В 1947 г. в одной из записей в блокноте, говоря о себе в третьем лице, Матисс рассказывает о возникшем замысле Капеллы, который показался поначалу «нереальным для художника, чьё искусство было закрыто для сверхъестественного, но мало-помалу он осознал необходимость и внутреннюю возможность выйти за пределы собственного искусства и приблизиться к духу Церкви. Для французского художника церковь была также местом, которое, как никакое другое, позволяло ему осуществить сверхзадачу всего его творчества – «дать на ограниченном пространстве идею Беспредельного». Не случайно в данных высказываниях абстрагирование от собственной личности, взгляд на себя как автора со стороны, который, очевидно, явился игрой в средневековое сознание, художником, мыслящим в категориях ренессансной культуры.

Со средневековым художественным мышлением внешне Капеллу роднят, кроме текста церковного сооружения, цветные окна, через которые в интерьер входят свет и цвет. Современные

исследователи объясняют светоносность готики с её витражами, в частности, свойством Небесного Иерусалима, мистическим и литургическим образом которого являлся готический храм. Брат Рейссинье поначалу предложил Матиссу в качестве сюжета витражей образ Небесного Града. Сохранились эскизы с абстрагированной композицией, представляющей город, выложенный, в соответствии с откровением Иоанна Богослова, из драгоценных камней. Однако Матисс отверг эту идею и вернулся к *своему* излюбленному мотиву Древа Жизни, о котором в том же Апокалипсисе сказано, что оно растёт рядом с рекой воды жизни, светлой, как кристалл, и приносит двенадцать раз плоды, исцеляющие народы. В пятнадцати цветных стёклах на южной стороне изображены попарно большие овальные листья лимонно-жёлтых и глубоких синих тонов на зелёном и голубом фоне. В сдвоенном окне на западном фасаде листья имеют более сложный рисунок, но также сочетают оттенки синих, небесно-голубых, зелёных и жёлтых. Для утверждения плоскости окна жёлтый цвет во всех витражах сделан матовым, в то время как синие и зелёные – прозрачны и позволяют увидеть созданный по проекту Матисса декоративный сад.

Гармония текста, субъективное восприятие описаны самим Матиссом: «…для *меня* Капелла приобретает смысл только во время службы, и я создавал её, помня о прекрасных чёрных и белых одеяниях. Когда начинается служба, раскрывается значение Капеллы в её гармонии с алтарём из серого камня Вара, на который падает отблеск витражей, – тогда *моё* произведение приобретает законченность» [цит. по: 5, с. 203]. Таким образом, можно наблюдать яркий пример «плагиата» (по Флоренскому), того типа авторского сознания, который воспитывают ренессансные эпохи не только в самом сооружении, но и в авторских комментариях к ней: «для меня Капелла приобретает смысл…», «я создавал ее» и т.д.

Отделив в Капелле рисунок от цвета, Матисс вновь соединил их с помощью цветного света. Падая на глазурованные белые плиты, свет лишал их материальности. В пасмурную погоду стёкла светились лиловым, который ложился отблеском на потолок и появлялся в глубинах мягко блестевшего дерева исповедальни, а блёкло-зелёный ковёр на ступенях алтаря давал мягкий, но определённый цветовой акцент на серо-белом плиточном полу. В солнечную погоду, по *свидетельству самого художника*, в Капелле звучит пурпурно-красный и порой «блистает вся небесная призма». При каждой перемене средиземноморской атмосферы Капелла интерпретирует свет и рождающийся из него цвет. В готике витражам не была присуща столь прямая связь с солнцем – они служили окном не в окружающий, а в трансцендентный мир. Создавая цветные стёкла, средневековый ремесленник созерцал духовными очами божественные первообразы. Хотя витражи готических соборов, разумеется, нуждаются во внешнем освещении, их краски горят своим собственным светом.

Матисс не был визионером, но его «Капелла Чёток» в Вансе, как и всё творчество в целом, есть свидетельство большого художника о существовании высшей реальности и преображении физического света в духовный. В отличие от средневековых церковных сооружений Капелла в Вансе является произведением искусства ренессансной личности, воплощением особого вида авторского сознания, для которого характерна индивидуальность творческого мышления, субъективность восприятия и назначения сооружения, собственная интерпретация внутреннего и внешнего вида храма, демонстрирующая авторский почерк художника. В данном случае можно говорить о ренессансной потребности приблизить божественную идею Платона к человеку, отождествлении ее с художественным представлением: платоновская идея понимается как высший образ красоты, который рождается в сознании художника [3, с. 8], и художественная идея предшествует форме произведения, как это и случилось в «Капелле Четок». Авторское сознание художника в данном случае интерпретирует идею католической капеллы через авторский художественный замысел.

В центре любого художественного произведения находится авторское сознание субъекта, которое определяет и смысл, и форму творческого акта в их социальной направленности, в их ориентации на определенное восприятие.

**Примечание**

[1] Текст (от лат. *textus* «ткань; сплетение, связь, сочетание») – в общем плане связная и полная последовательность знаков. Существуют две основных трактовки понятия «текст»: «имманентная» (расширенная, философски нагруженная) и «репрезентативная» (более частная). Имманен-

тный подход подразумевает отношение к тексту как к автономной реальности, нацеленность на выявление его внутренней структуры. Репрезентативный – рассмотрение текста как особой формы представления знаний о внешней тексту действительности.

**Библиографический список**

1. *Бердяев Н.А.* Смысл творчества. Философия свободы. – М., 1989.

2. *Вдовин Г.В.* Персона. Индивидуальность. Личность: Опыт самопознания в искусстве русского портрета XVIII века. – М., 2005.

3. *Панофский Э.* Idea. К истории понятия в теориях искусства от античности до классицизма. – СПб., 1999.

4. *Флоренский П.А.* Автореферат // Вопросы философии. – 1988. – №12.

5. *Эсколье Р.* Матисс. – М., 1979.

6. *Gombrich E.H.* Art and Illusion; a Study in the Psychology of Pictorial Representation. – Princenton, 1989.

**Пилюк Елена Васильевна**

*Российский государственный гуманитарный университет*

# КУЛЬТУРНАЯ РЕЦЕПЦИЯ СТИЛЯ ЛИБЕРТИ В ИТАЛИИ: ОТ ЗАБВЕНИЯ К НОСТАЛЬГИИ

*Стиль Либерти в Италии – своеобразный культурный феномен, который, несмотря на то что являлся, по сути, трансляцией общеевропейской стилистики модерна, сформировал особый визуальный ряд и для культуры Италии стал больше, чем просто явлением художественного порядка. Либерти в Италии сформировался в результате серьезных социальных и политических изменений, и именно в лоне этого стиля совершился переход к современной итальянской культуре, в том смысле и контексте, в котором она существует в настоящий момент.*

***Ключевые слова:*** *Либерти, интернациональный стилевой код, культурная память, культура ностальгии.*

Либерти – стиль со странной и сложной судьбой. Желанный ребенок своего времени, за двадцать лет переживший все – от рождения до упадка, погибший (как казалось) на полях сражений Первой мировой войны. Это стиль, который для новой реальности, возникшей позже, становится предметом критики, если не сказать – презрения. Стиль упадка, стиль разлагающейся буржуазии, «вкусовщина» – какими только эпитетами не награждают его те, кто еще десять-двадцать лет назад находились под его влиянием. Формулировка «находились под его влиянием» позволительна, хотя нет ничего подтверждающего, казалось бы, стилевую со-принадлежность авангарда к нему. Однако так возможно говорить, памятуя о главном из принципов стиля – о его тотальности, если не сказать тоталитарности. Двадцать лет своей жизни он царил и властвовал – всюду – от архитектуры до конфетных оберток. И все будущие авангардисты, равно как и все критики его, были рождены и провели детство в лоне Либерти.

В общеевропейской традиции модерн имел как бы два сценария развития: первый – это пример таких стран, как Франция и Англия, где культура и стиль были генерированы из предыдущей, собственной национальной традиции. Он стал в определенном смысле логическим продолжением уже существовавших в культурной памяти явлений. Так, для Франции – модерн был своего рода формой перерождения рококо, для немецкоязычных стран – это была ре-версия эпохи Романтизма. То же справедливо и для Англии, если вспомнить, что английских прерафаэлитов относят чуть ли не к одному из первых примеров нового, «модернистского» искусства.

Но существовал и второй путь – путь восприятия. Мы помним, что модерн охватил на несколько лет *все* европейские страны, но, как уже отмечалось, природным он был только для единиц – остальные же воспринимали его уже комплексной формой с канонами и принципами. И это восприятие накладывалось на прежнюю, национальную традицию, где-то более удачно, где-то – менее.

Если задуматься, модерн – это полная противоположность *природе* итальянского искусства и итальянской культуре вообще. Модерн – с его подвижностью, асимметричностью, витиеватостью и перегруженностью, – казалось бы, анти-



© Пилюк Е.В., 2010

природен логичной, устойчивой и очень земной концепции классического искусства и римского наследия. Действительно, в случае с Италией предыдущая собственная культура была настолько сильной, что новое модное веяние вряд ли могло поколебать ее. Именно поэтому, когда с простым обывателем говоришь о стиле модерн, первая реакция собеседника такова: в Италии его практически не было. Он как будто и не виден на лицах городов, кроме разве что отдельных программных кварталов (вроде квартала Копеде в Риме). Впрочем, все это только кажимость.

На самом деле, Либерти в Италии явление очень масштабное, и практически в каждом городе есть его примеры (если даже только говорить об архитектуре) Другое дело, что они настолько «вписаны» в общий городской контекст, что не особо выделяются. На первый взгляд – здесь явное противоречие: как пример стиля модерн может «не выделяться» из городской среды, если один из главных принципов стиля, одна из главных его целей – это именно выделиться, причем любой ценой? Как так получилось, что, приняв в свою орбиту пластически совершенно чужеродную культуру, итальянская культура сумела использовать ее и гармонично вписать в ход собственной истории?

Для понимания этого процесса стоить вспомнить некую общую тенденцию, которая свойственна восприятию у итальянцев. Наиболее выразительным будет пример языковой. Итальянцы в собственном языке очень интересно поступают с новыми иностранными словами. Они либо произносят их по правилам фонетики оригинала (и это дается им нелегко), либо – в девяноста процентах случаев – стараются подобрать в собственном языке логический первоисточник иностранного слова и уже тогда произносят его в полном соответствии с итальянскими речевыми нормами.

Для того чтобы воспринять Либерти, нужно было понять «логическое» его происхождение на итальянской почве. Так, если для Франции модерн это ре-интерпретация рококо, то для Италии – особенно для центральной – Либерти – это перерождение стиля барокко (второго по природной значимости стиля для Италии после римской античности).

Следует оговорить предпосылки и причины появления на территории Италии этого стиля, обратившись к одной из принципиальных особенностей итальянской культуры – к ее *региональности*.

Италия, безусловно, стремилась к объединению. Физически этот процесс был оформлен в 1861 году, когда разрозненные прежде города-государства объединились и Италия стала Италией. На деле же все происходило гораздо медленнее. Собственно, процесс объединения не закончился в полной мере до сих пор – чего стоит только тот факт, что практически каждый город имеет свой диалект, а вернее – отдельный язык. Итальянцы до сих пор мыслят «малой родиной», областью, провинцией, городом, где родились, а не общим определением «я – итальянец». И эта «региональность», безусловно, прочитывается и в искусстве.

Однако в конце XIX – начале XX века идея объединения приобрела программный характер. Именно идея, или, можно даже сказать, идеология, единства стимулировала во многом основные художественные, социальные и политические процессы.

Выбор стиля для Италии был продиктован несколькими причинами – прежде всего, требовалось подчеркнуть две тенденции – уже упоминавшееся единство нового государства и его современность. Избранный стиль как нельзя лучше отвечал данным требованиям. С одной стороны, в самой природе модерна заложена идея единства и своего рода унификации. В том смысле слова, что все художественные практики приводятся к общему знаменателю. Таким знаменателем стала идея *всепроникновения искусства*, которая в визуальном языке была выражена линией, линией модерна. Это была линия, если использовать определение журнала «Югент», извивающаяся, как сигаретный дым.

К концу XIX века Италия находится на своеобразной периферии. Раздираемая внутренними проблемами, она отступает на второй план как в политике, так и в художественной жизни и продолжает существовать как своеобразная культурная резервация, музей под открытым небом, необходимый пункт Гранд Тура для любого образованного, не говоря уже – художественно настроенного, человека. В этот период, когда Италия как бы отходит на второй план в истории искусства, для рождения нового и вновь – программного требуются силы, а главное – идеи и время. И это время для Италии – заимствованная мода на Либерти: этот стиль по всем параметрам отвечал поставленным задачам.

Во-первых, безусловно, современный, что позволяет «шагать в ногу». Во-вторых, понятный и приятный всем, и, наконец, это стиль, который очень идеологичен и вполне тоталитарен. Линия модерна – его идея – проникает везде и всюду и делает его безусловно узнаваемым, а значит, всепоглощающим и управляющим реальностью. Эта мягкая унификация, по природе своей, родная сестра будущим режимам XX века – то есть визуальное и идеологическое равенство. Мягкий тоталитаризм, уроки которого будут поняты и приняты. К тому же, несмотря на свою универсальность, этот стиль очень политизирован: поддержание той или иной линии стиля волей-неволей выявляет политическое ориентирование страны. А ориентиры для Италии вполне внятные. В качестве прототипа и первоисточника идеи выбирается отнюдь не французская линия, которая, казалось бы, к тому времени самая развитая и популярная. А прежде всего – Англия, и только затем (да и то не во всех регионах) – Австрия.

Об «английском уклоне» итальянского Либерти говорит в первую очередь само название – Либерти, появившееся одновременно с определением «флореаль» и постепенно занявшее ведущие позиции.

Либерти с большой буквы было именем собственным и обладало определенной двусмысленностью – вольной или невольной. Как пишет Кремона, в каталоге выставки, проведенной в начале 60-х годов в музее современного искусства в Нью-Иорке, сказано, что «итальянцы, несомненно, прекрасно понимали двойное значение этого имени» [2, p. 19]. В действительности, оно столь созвучно даже итальянскому слову *libertà* – «свобода». Это имя было связано с торговым домом Liberty, который был основан 1875 году сэром Артуром Лесенби Либерти(Arthur Lasenby Liberty). В Италию основная масса предметов в новом вкусе экспортируется именно домом Liberty. Стоит ли удивляться, что именно это имя станет для итальянцев символов нового направления в искусстве. И это второе – англоязычное название – приживается лучше и используется чаще, чем второй вариант – «флореаль».

Происходит это по ряду причин. Бросио выделяет две основные. Во-первых, уже отмеченная выше двуликость и двоякость этого имени. А во-вторых, несмотря на то что итальянцы знали, что Liberty означает «свобода», далеко не все из них ведали о существовании компании Liberty, поэтому иностранное слово выражало гораздо более ярко экзотичный стиль и лучше подчеркивало контекст новшества.

Кроме того, давая стилю иностранное имя, его как бы отдаляли от общего антиклассицизма и антиисторизма с той целью, что, если «*стиль быстро бы пришел в упадок, траур по нему был бы недолгим. Как по дальнему родственнику, рожденному в чужой стране*» [1, p. 14].

К вышесказанному следует добавить, что на рубеже XIX–XX веков в Италии господствует островыраженная англомания – мода на все английское, в том числе и на английский язык. К тому же, если рассматривать то, что условно можно определить как политические приоритеты, то Англия – это сложившееся сильное государство, которое представляло собой оплот стабильности, английская модель как нельзя лучше отвечала стремлению к единству. С другой стороны, именно английская версия нового стиля была лучше всего разработана теоретически, имела самую длительную историю – начиная с середины XIX века, включающую в себя теоретические труды Рескина и Морриса, хорошо известные в Италии, и братство Прерафаэлитов. Показательно, что первая группа художников, работавших в новом стиле, In Arte Libertas, основанная Нино Коста и существовавшая в период с 1885 по 1887 в Риме, была принципиально ориентирована на английское братство Прерафаэлитов.

Теперь хотелось бы сказать о судьбе восприятия этого стиля критиками, современниками и общественным сознанием. Как уже отмечалось в начале статьи, практически сразу после того, как стиль выходит из моды, и на протяжении долгих десятилетий он нещадно подвергается критике. Это общая тенденция для всех европейски стран, в том числе и для России. Период тотального забвения и неприятия заканчивается примерно через полвека после угасания стиля.

К концу 60-х – в начале 70-х весь мир как будто бы заново вспоминает о том, что это явление было. С чем же связано прежнее забвение Либерти? Сами итальянцы во многом связывают это с тесной ментальной, как казалось, близостью Либерти фашизму (что само по себе, конечно, не так, даже если просто сравнить даты). Однако фигура одного из главных протагонистов стиля – Д'Аннунцио, перешедшего (триумфально, заметим) в лагерь фашистов, навлекла проклятие на кудрявую голову всего Либерти в целом.

Но к концу 60-х, когда ужасы Второй мировой войны постепенно становятся памятью и все меньше развалин и следов бомбардировок на лицах городов, наступает Новое время – время воспоминаний и ностальгии. Отстроенный заново послевоенный мир не то что бы разочаровывает, но оказывается просто *не-таким,* каким мыслился *мир новый*.

И вот одна за другой с невероятной скоростью и страстью рождаются книги, монографии, устраиваются выставки, посвященные тому, что на протяжении полувека усердно пытались забыть, – миру и стилю модерн.

И в широком смысле все эти книги есть суть ностальгия по собственному прошлому, по собственному детству. Ведь все исследователи – ровесники века, для которых история стиля – это и личная история. Причем во многих случаях это тот кусочек личной истории, который, если оглянуться назад, кажется самым счастливым. Потому что так уж устроено человеческое сознание: детство в его непосредственности и наполненности надеждой почти всегда воспринимается как период наибольшего счастья.*«Тот, кто пишет,* – как говорит в предисловии к своей книге о Либерти Валентино Бросио, – *а вместе с ним и большая часть итальянцев* (речь на тот момент идет о 60-х годах. – *Е.П.*) – *родился в период, который у нас принято называть периодом Либерти*» [1, p. 5]. Поэтому первые публикации о Либерти во многом походят на автобиографию, впрочем, даже не отдельного автора , а нации в целом.

Итало Кремона, один из наиболее лирических биографов стиля в Италии и автор прекрасной, одной из первых книг, посвященных истории Либерти, отмечал: «*За сыновьями всегда стоят отцы : они, ...не желающие идти на компромисс ни с чем и ни с кем, хранили в своих домах издания, ...конечно же, Бодлера, По, Уайльда*» [2, p. 10].

Биография стиля, его даты рождения и смерти в историографии итальянских исследователей несколько отличаются от общеевропейских. В общих чертах картина Либерти в Италии, следуя итальянской традиции, выглядит следующим образом: рождение стиля относят к последнему десятилетию XIX века. В плане знаковых событий можно выделить публикацию программного романа Габриэле Д'Аннунцио «Il Piacere» («Наслаждение» в русском переводе) – 1889 год. Тут следует оговориться, что такой подход неоднозначен – поскольку дата, указанная выше, это скорее точка *рождения идеи*. Эта книга симптоматична и показательна, поскольку в ней итальянский автор (ориентируясь, безусловно, на английские и французские примеры – то есть на «Наоборот» Гюисманаса и «Портрет Дориана Грея» Уайльда) делает попытку создать своеобразный «учебник жизни» для нового поколения, к которому сам принадлежит. И главный постулат этого «учебника» вправе считаться эпиграфом ко всему новому стилю: «Ты должен творить свою жизнь так – будто творишь произведение искусства» [3, p. 24].

В художественной сфере процессы происходят чуть медленнее, и есть авторы, которые, как, например, уже упоминавшийся Борсио, связывают начало стиля с 1902 годом – годом Всемирной выставки, которая в тот год проходила в Турине [1, p. 25].

Дата 1902 год показательна, поскольку у классиков «модерна», таких, например, как Медсен, которому принадлежит одна из наиболее фундаментальных и ранних работ по истории всего Арт Нуово вообще, 1902 год обозначает как дату – уже – угасания стиля [4, p. 29]. Однако все итальянские авторы сходятся в одном – окончательная гибель Либерти приходит с началом Первой мировой войны, «*после Первой мировой войны Либерти становится стилем и вкусом, которые кажутся доисторическими*» [1, p. 12].

Интересным кажется и следующее рассуждение: «*Период Первой мировой войны продлился чуть более трех лет в реальном времени и около пяти для истории искусства, поскольку это был период объединения искусства. Либерти было в 1914 году, Либерти мы находим и в 1920. Но это уже уставший и лишенный естественности стиль. Настоящий стиль – первый блеск двадцатого века – уже вышел из моды. И все мы знаем, как жесток человек с уходящей модой, которая только-только пришла в упадок*» [1, p. 5]. И, несмотря на такое определение, как «*мода*», тот же автор буквально в следующих строках признает то, что Либерти, по сути, из итальянской культуры и действительности никуда и никогда насовсем не уходило: «*Не все приметы этой моды исчезли безвозвратно ...кто-то сохранил столовую, кто-то родительскую спальню ...многие вазы, многие рамы были выброшены или проданы старьевщикам, некоторые стулья, покрытые белыми чехлами, помещались*

*в ванных комнатах и на кухнях, антресоли и кладовые приняли в себя упадок Либерти*» [1, p. 6].

*Ностальгия* и *трансформация* уже привычных форм во что-то новое – эти понятия могут рассматриваться как ключевые для описания стиля Либерти. И именно они отличают итальянский вариант модерна от других европейских примеров. Рассмотрим подробнее саму природу этого явления на итальянской почве. И если о понятии трансформации мы уже говорили выше – как о примере восприятия Либерти как формы перерождения Барокко (речь, повторюсь, идет в основном о центральной Италии), то о ностальгической природе рецепции Либерти стоит сказать отдельно.

Для итальянской культуры в целом этот узнаваемый образ настолько прочно закрепляется в общественном сознании как практически синоним счастья или какой-то эпохи «до всего плохого», что мы регулярно встречаем его, например, в качестве эмблемы детства в разных жанрах искусства, и особенно он узнаваем в кинематографе. К примеру, если пересмотреть «Амаркорд» Феллини, то следующая «цитата» бросается в глаза, так как во многом это история «о детстве», а, «*говоря о Либерти, мы призываем тех, кто рожден до Первой мировой войны – вспомнить свое детство, для тех, кто был рожден между двумя войнами – вспомнить окружение своих родителей, для тех, кто был рожден после последней войны – мы восстановим притягательный в своем очаровании каменный век (век камня)*)» [1, p. 6]. Так вот, в этом кинематографическом полотне все декорации – то есть надписи, стилистика реклам и вывесок и другие «узнаваемые» вещи – существуют именно в указанном стилевом ключе. Такая же ситуация, немного более отдаленно, намечена в «Малене» Торнаторе. Одним словом, «включая» ностальгию, итальянский автор неизбежно обращается именно к Либерти.

Хочется еще сказать и про то, что современное искусство во многом представляет собой ростки семян, рассеянных еще в период Белль Эпок. По существу, Либерти открыл дорогу для футуризма, поскольку ознаменовал своим появлением однозначный разрыв с Академией. Либерти как принцип жизнеустроения открыл новую концепцию стиля в искусстве как такового – идею тоталитарного стиля, идею, которая получит большое будущее. Итальянцам всегда хорошо удавались программные заявления, в двадцатом веке они перехватят у французов эстафету создания манифестов. Лозунги и четкое, программное строительство новой реальности станет для Италии приоритетом на весь XX век: от стиля Либерти – к футуризму, фашизму и, наконец, во многом тоталитарному итальянскому дизайну, вот уже не одно десятилетие видоизменяющему весь мир по принципу «made in Italy».

Наконец, именно в лоне Либерти были сформированы новые принципы мира, культуры и отношения к нему, этот стиль по праву можно назвать во многих отношениях стилем, открывшим дорогу тому, что в современном языке называется культурой массовой. И таких параметров новаторства Либерти много. Главным и уникальным остается его удивительная способность ассимилировать, притягивать к себе и вбирать в себя все новые и новые сферы, все новые и новые поколения, оставаясь для одних – ностальгией, для других – новой реальностью.

**Библиографический список**

1. *Brosio V.* Lo stile Liberty in Italia. – Milano, 1967. – P. 14.

2. *Cremona I.* Il tempo dell”Art Nouveu. – Firenze, 1964.

3. *D’Annunzio G.* Il Piacere. – Roma: Mondadori, 2004.

4. *Medsen T.* Art nouveau. – London, 1968.

УДК 392

**Рязанова-Даури Вера Сергеевна**
*Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств*
*dauri001@narod.ru*

# СТЕРЕОТИПЫ КРАСОТЫ ОБСКИХ УГРОВ

*В статье рассматриваются этапы и проблемы формирования стереотипов красоты; факторы, сдерживающие принятие инноваций в традиционной культуре обских угров.*

***Ключевые слова:*** *стереотипы красоты, обряды и обычаи, украшения, брачные отношения.*

У каждого народа есть свои собственные представления об окружающем мире, о людях, о представителях другой культуры. Каждая нация по-своему членит мир. В обществе складываются определенные стереотипы – как относительно самих себя, относительно поведения и традиций в пределах своего культурного пространства, так и относительно представителей другой культуры.

Во всякой культуре человеческая телесность образует важную ценностную сферу. Культурные факторы во многом формируют человеческое тело и всю телесную культуру, т.е. поведение и отношения, связанные с соматическими характеристиками человека. «Культурное тело» как бы надстраивается над телом антропологическим и социальным, корректируя механизмы жизнеобеспечения. Образ «телесного Я» соотносится с культурными ориентациями, представлениями о достоинстве, силе, красоте, физической сноровке, социальной и культурной уместности или оригинальности.

Начиная с раннего детства и на протяжении всей жизни, культурная дистанция между полами – характерный признак почти всех культур, за немногими исключениями. Почти во всех культурах доиндустриального периода женщине отводилось подчиненное положение, ограниченное как правовыми отношениями, так и культурными нормами и ценностями, постоянно существовало разделение труда между полами. «...Она была очень красива. Когда она ходила туда-сюда, на ее платье бренчали разные бусы и колокольчики и сверкали бисером вышитые узоры. Остяку эта девушка очень понравилась. Он полюбил ее и захотел жениться на ней...» Такое описание красавицы – дочери местного духа – дается в остяцкой сказке «Унху» [1].

Всякая культура, моделируя идеал человека, создает стереотипы, отличающие мужчину и женщину по физическим, социальным и психологическим качествам, формирует свое понятие мужской и женской красоты – телесной и душевной. В угорском фольклоре крайне редко встречается сколько-нибудь подробное описание физиологического облика человека. Лишь в былинах южных остяков, записанных С. Паткановым [2], дается представление о женской красоте; например, в описании остяцкой княжны: «златоглазая бровастая дочь мужа полуденной стороны», а кра-

Остяк и остячка

© Рязанова-Даури В.С., 2010

сота девиц сравнивается с восходящим солнцем и стоящим на небе месяцем. Физической красоте – красоте тела и лица – у обских угров придавалось не первостепенное значение. В понятие «Хорасым-ими» («красивая женщина») вкладывалось понятие, как и в упомянутой выше сказке «Унху», о красиво одетой женщине; если женщина в красиво сшитом костюме, значит, она рукодельница – быстрая, работящая, неболтливая.

При выборе невесты на возраст и красоту будущей снохи отец жениха не обращает внимания. От будущей жены своего сына он требует лишь работоспособности. Впрочем, остяки и вогулы, даже в том случае, когда вступают в брак самостоятельно, возрастом и эстетическими мотивами в выборе жены не руководствуются. При вступлении в брак обращают внимание на здоровье, главным образом, женщины. Женщина всегда оценивалась в зависимости от конкретной социальной роли, как сестра, жена, мать, поэтому в отношении к ней подчеркивались, прежде всего, такие качества, как плодовитость, материнство, умение обращаться с иголкой и наперстком, шить одежды из звериных шкур, и в последнюю очередь – свойства характера и внешность. Даже в многочисленных сказках о Пор нэ и Мось нэ, традиционно используемых угроведами лишь при характеристике социальной организации ханты и манси, дается яркая социально-психологическая характеристика качеств женщины. Как правило, Мось нэ выступает как проворная рукодельница, Пор нэ – ленивая неумеха; первая трудится для людей (готовит пищу, шьет меховую одежду), а вторая – только для себя; Мось нэ любит своих детей, Пор нэ съедает собственного ребенка, и т.д.

Физической красоте мужчины уделялось еще меньше внимания. Не являлась значимой характеристикой в отношении мужчины и одежда, изготовляемая женщиной – матерью, женой. По одежде можно было судить лишь о достатке мужчины. Он оценивался, прежде всего, по своему общественному положению и роду занятий, обращалось внимание на его умение и способность к промыслам – охоте, рыболовству, оленеводству. В одной из вогульских медвежьих песен о городском богатыре говорится, что он

> Еще с малолетства был прекрасный охотник:
> Не пропускал он мимо себя ни одного зверя,
> Бегающего по земле,
> Не пропускал он мимо себя ни одной птицы,
> Летающей в воздухе [3].

Сила богатыря, а также его мужская зрелость в хантыйских и мансийских легендах определялись по умению изготовить богатырский лук и натянуть на него тетиву. Каждый из родителей гордился дочерью-девицей, «держащей иглу и работающей концами пальцев», еще больше – сыном, «мужем-богатырем, держащим лук в руке». Продемонстрировать свою силу богатырь мог и без применения боевого оружия: к примеру, «съесть в одиночку большую щуку» способен только настоящий будущий богатырь.

Волосы являлись не только символом красоты, но и средоточием душевной силы человека, не случайно в угорской культуре существует огромное множество запретов, связанных с волосами. По хантыйским и мансийским представлениям, волосы при выпадении и стрижке нельзя разбрасывать – иначе душа будет ходить и искать их по всему свету. При сжигании волос сургутские ханты подбрасывали в костер полено – таким образом прокладывался «мост в мир мертвых», после чего следовало обращение к огню: «Когда мне волосы нужны будут – отдашь» (по-видимому, считалось немыслимым остаться без волос и в загробном мире). Стрижка волос, снятие их рассматривались как потеря души [4].

Особенно интересными в этой связи представляются обряды распускания волос женщинами (у обских угров им сопровождались три обряда – похороны, родины, свадьба).

Некоторые элементы свадебного обряда (покрывание головы невесты платком, снятие средней цепочки с кос, одевание невесты с помощью посторонних лиц, вывод ее под руки из родительского дома, а у северных ханты – и положение невесты лежа в нартах с тремя чашками с пищей, аналогичное положению покойника, при перевозе ее в дом жениха и т.д.) – не что иное, как имитация смерти невесты. В хантыйской и мансийской культурах женщина – существо, не просто связанное с «нижним миром», но и вечно умирающее, т.е. олицетворение смерти [5].

В культуре каждого народа существуют понятия как красоты, так и половой стыдливости. Вызывает недоумение тот факт, что остячки в присутствии мужчин могут свободно кормить грудью, в то время как лицо и голова женщины закрыты. Традиция «избегания» настолько сильна, что приводила к курьезам. Один из таких моментов описывает З.П. Соколова: старуха лет 60–70, встретившись со своим зятем и не имея при

себе головного платка, закрыла голову и лицо подолом платья, хотя белья на ней не было [6].

Не случайно украшения женской одежды сосредоточены в четырех областях: душа-голова и ее продолжение волосы («ох сох» – «головы шкурка») оформлялись всевозможными налобными повязками, накосными украшениями, ложными косами или покрывались платком (шапкой); душа-сердце-плечи закрывалась бисерным воротником с металлическими отливками, различными нагрудными украшениями; душе-животу соответствовали пояса; душе-ногам – бисерная или орнаментированная обувь. Украшения членили тело женщины, отделяя одну душу от другой, и вместе с тем служили оберегами этих душ, выполняя очистительную функцию (бисер, металл и т.д.).

Едва ли не единственным украшением и в то же время знаком достоинства мужчины был низко повязанный и богато украшенный пояс с многочисленными свисающими металлическими цепочками и подвесками, прикрывающий, очевидно, мужскую душу «суп». Кроме того, пояс делил мужчину на две равноценные (в отличие от женщины) половины – верхнюю и нижнюю, абсолютно симметричные по отношению к «верхнему» и «нижнему» мирам, так как та и другая имели головы: «ох» и «мун ох».

Таким образом, мужчина считается двухголовым существом. Женщине недостает лишь одной души – второй головы, т.е. женщина асимметрична и по отношению к «нижнему миру» является «безголовой». Причем нехватка одной души (второй головы) обусловлена не просто ее отсутствием, а существованием «свободного» пространства, куда открыт доступ всякому духу «нижнего мира». Злые духи чаще вселяются в женщину; по-видимому, занимая место ее второй головы, они легко руководят поведением женщины. Вследствие неодухотворенности женского «низа» вся нижняя половина женщины считается «нечистой» и возникают всевозможные запреты (например, нельзя перешагивать и наступать на мужские и детские вещи, постели, подниматься на чердак, входить в амбар и т.д.) [7]. Женщина-чужеродка (представительница «чужого» мира), с ее предрасположенностью к восприятию злых духов, всегда представляла угрозу для мужчины. Так, вышедшая замуж женщина, очутившись в «чужом» мире, вынуждена была навсегда закрыть свою главную душу – «ох» (голову) платком. Именно с сокрытием души связан, на мой взгляд, широко распространенный в угорской среде обычай «избегания». В понятие «избегания» вкладывается и значение уважения к тому лицу, от которого закрывается женщина. Мансийское «касты» переводится: «стесняться, стыдиться (зятя признавать)»; хантыйский вариант: «емальты» – закрываться. Не закрывающая свое лицо женщина проявляет к мужчине недоброжелательное отношение, питает к нему неприязнь, от которой ему грозит смерть. Такой поступок наказывался изгнанием женщины из рода и семьи [8].

Женская грудь в отличие от других органов (головы, живота, ног) не являлась областью половой стыдливости, оценивалась, как орган, способствующий воспроизводству человеческой жизни, и могла обнажаться свободно, тогда как места локализации женских душ (голова, живот, плечи, ноги) закрывались. Прежде женщины у северных ханты для удобства кормления грудью носили штаны особого покроя с перекидывающимися через голову лямками и закрывающие область живота.

С половой стыдливостью связаны и правила хранения женских вещей. Половозрелое разделение труда определяло место для предметов мужского и женского обихода. Таким образом, каждый из полов обладал монополией на определенный круг предметов, локализовавшихся в определенном пространстве дома. Вещи, связанные с мужским сакральным «верхом», были несовместимы с женским «низом». Поэтому женские вещи хранились в специальном мешке «кащ хыр» (букв.: «мешок для штанов»), предметы женского рукоделия находились в женской сумочке – тучане, а для мужской и детской одежды был предназначен мешок «ур хыр». Неприличным считалось доставать что-либо из мешка «кащ хыр» в присутствии посторонних и особенно мужчин. Как сам мешок, так и его содержимое тщательно прятались женщиной недалеко от входа жилища.

Для каждой семейной пары в ночное время натягивался полог, обладавший высоким семантическим статусом. Полог («хо-шап») способствовал созданию индивидуального мира супружеской пары. Принесенный на свадьбу, «хо-шап» сопровождал мужчину и женщину всю жизнь. Ночью он ограничивал мир супругов от мира большой семьи, только здесь чужеродка-жена могла снять головной платок, так как полог служил той границей, которая, как и платок, изоли-

ровала женщину от «чужого» влияния. Есть данные о том, что женщине давать в приданое полог запрещалось: новый дом – «чужой» мир. Супружеская неверность соотносилась с нарушением этого «мира в мире». М. Шатилов упоминает случай, когда молодожены были разведены на том основании, что муж нарушил супружескую верность или, как выражались остяки, «нарушил чужой полог» [9].

Широко известно, что у обских угров существовали достаточно строгие репродуктивные табу, регулировавшие отношения полов и поведение женщины во время «очищений», беременности и после родов. Наблюдается практически полная изоляция женщины от контакта с внешним миром, особенно в послеродовой период. По традиции «нечистая» женщина поселялась вне дома, в специально сооруженном временном или постоянном помещении – «ай хот» (хант.), «мань кол» (манс.) – маленький дом (чум, шалаш, избушка). В самом названии родового периода – «ов усыль» (около дверей) или «ким хот» (вне дома) – подчеркивается место женщины на пороге, у двери – на границе двух миров: «нижнего» и «жизненного» (т.е. «среднего»). Для обозначения послеродового периода употреблялся термин «щемма» (этимология неясна), означающий любое действие, связанное с понятиями запрета, греха (со стороны женщины). Во время особой «нечистоты» женщине не только запрещались контакт с людьми, прикосновения к вещам, но и усиливались пищевые табу – нельзя было резать и употреблять в сыром виде осетра, налима, щуку, в соответствующие периоды она не должна была есть эти виды рыбы и в вареном виде, а также полностью исключалось из рациона мясо лося и медведя. Возвращаясь в общий дом, женщина «очищалась», совершая омовение водой с растворенной в ней сожженной чагой, окуривание дымом (тлеющей шкурки бобра или выдры) и водяным паром (на раскаленный топор плескалась вода). Таким же образом «очищались» и вещи, которыми были связаны с женщиной. Только пройдя «водный рубеж», очищение железом и окуривание шкуркой священного животного, женщина становилась относительно чистой и возвращалась к общему очагу, после чего возобновлялись и ее контакты с семьей.

У обских угров бытовали различные нормы любовных отношений мужчины и женщины, связанные с понятием греха. У ханты не было строгого запрета добрачных половых связей. Наличие внебрачного ребенка никак не препятствовало замужеству. Действительной трагедией считалось бесплодие женщины. Во время свадебного обряда молодым желали, прежде всего, плодовитости: «тю ар велинг нэ мырем энымтытнэ ас пачамнэ» – «как большое стадо оленей, плодитесь и растите». Нерожающая женщина – «хабтарка» – в семье уважением не пользовалась. Если жена долго не могла забеременеть, то необходимо было «покупать» вторую.

Для женщины считалось грехом сожительство с другим мужчиной – за это ее карала Калтащими трудными родами. Гулящую женщину («посар-ими» или «орки пизымот» – «слишком много играет») осуждали в большей степени, чем гулящего мужчину. Какою станет будущая жена, проверяли на свадьбе: считалось, что если невеста упадет с нарт во время объезда дома-жениха – будет изменницей, если удержится в нарте – станет верной женой. Если свадьба проходила летом, то раскачивали невестину лодку: боязливость и крикливость невесты оценивались как склонность к измене; если не проронит ни одного слова (и даже не засмеется) – будет «положительной» женщиной.

Регламентируя сексуальное поведение, нормативная культура в то же время оставляет возможность существования разного рода исключений. Есть такие моменты, когда нарушение установленных сексуальных норм становится обязательным компонентом общего ритуала. Ярче всего это проявляется в традиционных для обских угров медвежьих плясках. Одним из необходимых ритуалов после привоза «гостя» в поселок и перед началом плясок считалось обрызгивание водой или осыпание снегом всех участников. Вода как чужая человеку стихия переносит его из привычной жизни в надвременное состояние, за предел бытия, где прежние нормы перевертываются и нарушение их становится обязательным, как перевертывается «смерть» медведя, обернувшаяся не всеобщим оплакиванием покойного, а приездом «гостя» – всеобщим праздником и весельем. На протяжении всего медвежьего праздника снимаются сексуальные табу, а эротические моменты, тщательно скрываемые в повседневной жизни, подчеркиваются. В ходе праздника отменяются установки половой стыдливости – здесь не только имитируется акт совокупления между божествами или лесными духами, но и свободно

обсуждаются сексуальные способности присутствующих лиц. Традиционна для данного праздника и инверсия сексуальности – мужчины играют женские роли, при этом широко распространено переодевание мужчин в женскую одежду в целях привлечения мужских духов. Об этом косвенно свидетельствуют элементы женской одежды типа «сив-сех» (накосного украшения) и «парры-нюр» (нагрудника), например, применяемые в качестве деталей ритуального костюма шамана у васюганских ханты.

Эротические моменты просматриваются и в шаманских камланиях. Вызванный для лечения ребенка шаман «приставлял край бубна к пояснице, изгибу левой ноги и туловища, прикасался к детородному члену и орал... Жуткое впечатление производил он на зрителей, вызывая духа-женщину («нием Лиль» – женский дух). Тогда он трясся и ревел. Несколько раз ложился на живот, валялся и орал неистово...» [10].

Повседневную жизнь нужно рассматривать как основу развития, формирования синкретической культуры малочисленных народов Тюменского Севера. Непрерывно должно изучаться традиционное мировоззрение народов ханты и манси на современном этапе, выявляться динамика социокультурных процессов в местах их проживания, исследоваться межэтнические отношения. На основе сравнительного анализа традиционной культуры коренных малочисленных народов Севера и культуры всего нефтегазового региона обоснована угроза для выживания человечества в современной культуре.

Продолжающееся промышленное освоение региона без учета специфики культуры и условий жизнедеятельности коренных малочисленных народов Севера может привести к исчезновению их как этноса [11].

Стереотипы поведения сохраняются по обстановке новой культуры. Стереотипы, приняв новую форму, настолько применяются к новым обстоятельствам, что продолжают занимать свое место в силу своего собственного значения.

**Библиографический список**

1. *Ромбандеева Е.И.* История народа манси (вогулов) и его духовная культура (по данным фольклора и обрядов). – Сургут: АИИК «Северный дом» и Северо-сибирское региональное книжное изд-во, 1993.

2. *Кулемзин В.М.* Человек и природа в верованиях ханты. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1984.

3. Игрушки обских угров. – Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2007. – 80 с.

4. *Кулемзин В.М., Лукина Н.В.* Материалы по фольклору ханты. – Томск, 1986.

5. *Головнёв А.В.* Говорящие культуры: традиции самодийцев и угров. – Екатеринбург, 1995.

6. *Соколова З.П.* Социальная организация ханты и манси в XVIII–XIX вв. Проблемы фратрии и рода. – М., 1989.

7. *Алквист А.* Среди ханты и манси. Путевые записи и этнографические заметки / Пер. с нем. и публ. Н.В. Лукиной. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1999.

8. *Кулемзин В.М.* Знакомьтесь: ханты. – Новосибирск: ВО «Наука»; Сибирская издательская фирма, 1992.

9. *Лукина Н.В.* История и культура ханты. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1995.

10. *Головнев А.В.* Историческая типология хозяйства народов Северо-Западной Сибири. – Новосибирск, 1993.

11. *Харамзин Т.Г.* Традиционное природопользование как основа развития материальной и духовной культуры обских угров. – Ханты-Мансийск, 2004. – 240 с.

УДК 75.047

**Савкина Анна Александровна**
*Самарская государственная академия культуры и искусств*
*asavkin1@mail.ru*

# ДЕКОРАТИВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ САМАРЫ 1950–1970-Х ГОДОВ

*В статье рассматривается проявление декоративных тенденций (обобщенность, плоскостность, лаконизм, «ковровость»), характерных для отечественной живописи второй половины 1950-х – начала 1960-х годов, в пейзажах самарских художников. В основе анализа – творческая эволюция В.З. Пурыгина, от реалистической трактовки пространства пришедшего к организации картинной плоскости по принципу ковра.*

***Ключевые слова:*** *пластическое решение, декоративность, лаконизм, плоскостность.*

Период второй половины пятидесятых – начала шестидесятых годов интересен прежде всего сложением нового стиля. Большой стиль жанровых полотен и портретов определен искусствоведами как «суровый», но его формальные признаки: плоскостность, локально залитые крупные цветовые пятна, лаконичность трактовки формы, «ковровость», когда внутреннее движение стремится не в глубину картинной плоскости, а вдоль ее поверхности, – все эти качества свойственны и для работ, далеких по тематике от композиций «сурового стиля». Перечисленные пластические характеристики можно назвать декоративными и легко найти в живописи самарских пейзажистов наряду с традиционным подходом к пластическому решению.

Родоначальником декоративного направления в самарской живописи стал В.З. Пурыгин, наиболее последовательный в создании звучных цветоносных полотен, напоминающих ковры. В своем творчестве художник стремился к большой картинной форме пейзажа, он практически не показывал на выставках этюды, поскольку считал главной целью своей работы картину – итог художественного обобщения. Монументальные пейзажные полотна, обладающие строго продуманной системой художественного выражения, концентрируют в себе философское и эстетическое представление живописца об окружающем мире. «Чтобы создать картину, нужно хорошо знать свой материал», – говорил Пурыгин [3, с. 6]. Поиски художника в области современного пейзажа опираются, с одной стороны, на изучение классического наследия русских и зарубежных мастеров, принципы построения классической композиции, с другой – ломку традиционной схемы.

Написанная в 1956 году картина «Осень. Аллея» представляет собой сильно вытянутый по горизонтали прямоугольник, перспективные сокращения ведут взгляд слева направо, однако движение происходит вдоль плоскости. Световоздушная перспектива в этой работе отсутствует, осенние деревья залиты одним тоном, декоративные качества усиливаются чередованием полос листвы, сиреневого асфальта, зеленого забора и кирпичной ограды. Схематический анализ композиции позволяет заметить вытянутые треугольники, образованные линиями перспективных сокращений, кирпичные столбики забора и темные стволы деревьев определяют четкий ритм, разбивающий эти извивающиеся треугольники.

Интересно соотношение достоверного изображения натурного мотива и его стилизации. Картина «Вечер на Волге. Перед закатом», начатая в 1964, создает обобщенный образ волжского берега. Композицию можно условно разделить дугообразными линиями на два резко контрастирующих плана. Тональной доминантой выступает любимый пурыгинский персонаж – тополь-осокорь. У его узловатых корней сушатся ярко-зеленые лодки, их диагонали подчеркивают общее дугообразное движение. В целом берег с силуэтами деревьев, лодки, дебаркадер вдали – все сливается в единое умбристое пятно, в котором загораются красные и зеленые тона. По контрасту с ним особенно ярки краски закатного неба. Таким образом, Пурыгин строит плоскостность работы не на ярких контрастных сочетаниях плоскостей, а на контрасте темного берега со всполохами ярких тонов и мозаики облаков. Художник не усиливает собственные цвета предметов, как в предыдущих примерах, а раскладывает природный мотив с точно переданными натурными цветовыми отношениями на два плана, обобщая и подчеркивая характерное в каждом из них.

Анализ декоративных тенденций в творчестве Пурыгина показывает, что условное, «ковровое» пространство, движение в котором развивается

 © Савкина А.А., 2010

вдоль поверхности работы, а не в глубину, может создаваться разными средствами. Живописец усиливает контрастные отношения, но это могут быть как яркие красочные пятна, когда натурные цвета несколько утрированны, а их насыщенность усилена, так и точные природные оттенки, но увеличена тональная контрастность. Глубина пространства при этом не выстраивается.

Декоративное направление в самарском пейзаже неоднозначно. Общими для отечественного изобразительного искусства являются плоскостность, организация картинной поверхности как условного «ковра», причем движение развивается не вглубь, а вдоль первого плана. Художники усиливают насыщенность цветовых пятен, добиваясь выразительного контраста. Но появляется и такая черта, как декоративное, плоскостное решение пространства картины при перспективном сокращении отдельных элементов пейзажа. Эту особенность композиционной структуры чаще всего можно встретить в пейзажах Ю.И. Филиппова. В этюде «Зимняя липовая аллея» (1955) художник создает образ солнечного морозного дня не только колористически, но и с помощью крепкой композиционной структуры. Близкий к квадрату формат условно делится на два тональных пятна приблизительно посередине. Пространство снега практически ничем не перекрывается и лишь уравновешивается диагональными тенями трапециевидной формы. Верхняя половина пейзажа, наоборот, содержательна – здесь и жесткий ритм темных стволов, и стаффажная фигурка, и рыже-зеленые полосы построек и ветвей, незначительную площадь занимает в работе небо.

Здесь художник разрабатывает схему с легким первым планом и более насыщенным дальним, которую применяет и в реалистичных по трактовке пространства и объемов этюдах начала шестидесятых годов, например, «Возвращение стада», «Сено убирают». Но в рассматриваемой работе пластическое решение более лаконичное, силуэты ветвей, теней на снегу порой превращаются в прихотливые арабески. Этот мотив с большой плоскостью снега, обрезанными краем картинной плоскости темными силуэтами стволов, теплыми по тону далями и ясным небом войдет в творчество художника как один из самых выразительных. В частности, на его основе будет построена жанровая картина «Праздник русской зимы» 1974 года. В ней Филиппов сократит широкую полосу снега, приблизив пеструю толпу людей. Художник часто обращается к зимним мотивам, продолжая живописную традицию К.Ф. Юона, И.Э. Грабаря, объясняя выбор темы особой красочностью русской зимы, возможностями усилить художественную выразительность своих пейзажей.

Собирая этюдный материал для картины «Праздник русской зимы», художник совершает творческие поездки в старинные русские города Переславль-Залесский, Загорск и другие, творческие поездки дали богатый материал для композиционных решений. Работы «Сергиев Посад», «У стен трапезной. В Никитском монастыре», «Борисоглебск. Вид с угловой башни», «Переяславль-Залесский. Собор Александра Невского», «Мостик в Загорске» (все – 1968 года) интересны пластическим разнообразием и вместе с тем использование единого схематического решения. Все композиции объединяет развитие по вертикали, особенно это показательно в «Борисоглебске», где все элементы архитектуры вписываются в динамично изгибающийся треугольник, и в «Соборе Александра Невского», имеющего пирамидальную композицию. Глубина пространства не решается, тем не менее касания форм сглажены, что привносит ощущение воздуха. Общая композиционная схема – наложение вытянутых треугольных форм на условно решенный зимний пейзаж – не изменяется от выбранной точки зрения. В целом пластическая система Филиппова использует композиционные приемы и реалистической традиции, и декоративной.

С приведенными работами интересно соотнести пейзажи Вадима Викторовича Сушко (род. в 1938). В самарской пейзажной живописи архитектурные мотивы встречаются значительно реже, чем волжские виды, и это в основном изображение Куйбышева-Самары. Творческие поездки по старинным русским городам совершали Ю. Филиппов, В. Сушко и И. Комиссаров, но по пластическому решению ближе произведения двух первых художников. Сравним их для выявления характерных особенностей творческой индивидуальности мастеров и декоративной линии в пейзаже в целом. Сушко предлагает более условные, четкие, декоративные решения при внутренней плотной структуре и сложном, контрастном колорите. В основе пейзажа «Вечер на Столовом холме» (1966) – мощное сопоставление широких плоскостей неба, земли и церкви, так же, как и в работах Филиппова, находим выраженное

движение вверх вдоль картинной плоскости, основные формы вписываются в треугольник. Общая схема повторяет мотивы древнерусской архитектуры Филиппова, но здесь нет разработки планов. Основание церкви опирается на линию горизонта, белый силуэт выразительно читается на фоне насыщенного сине-зеленого неба с сиреневыми облаками. Строгий, лаконичный, даже условный образ сохраняет декоративные черты, несмотря на легкую светотеневую моделировку формы.

Структурные линии в «Тобольске» (1967) расходятся от композиционного центра по радиусам, повторяют эту схему пересекающиеся в одной точке дуги лодок, наконец, всю композицию замыкает овальная форма, выходящая за границы формата: сверху ее образует холм с яркой, белой и красной крепостной стеной, снизу – берег реки. Таким образом, все элементы природного мотива оказываются за своеобразными границами – маленький мир пригорода с красными акцентами: фигурками девочки, чучела, цветов за окном, флага.

Последней работе близки по схеме замкнутые в овал или круг композиции Валентина Ивановича Белоусова. Уже в ранних работах художника появилась одна очень интересная особенность. Свои пейзажи он строит с очень высокой точки зрения, как бы паря над землей. Причем такую композицию приобретают не только эпические по характеру ландшафты, но и городские сюжеты. Так, в картине «Карусель» (1967) мы видим кольцевую остановку автобусов как бы с высоты птичьего полета, при этом обыденные элементы городских будней – будка остановки, сами машины, столб и даже фигурки людей – образуют причудливую воронку. Отдельные элементы реалистично разработаны, светотенью переданы объемы автобусов, но в целом пространство условное, привычный городской мотив превращается в абстрактную композицию, построенную не условными формами, а увиденными в натуре. Художник абстрагируется от привычного образа городской толчеи, показывая мир в необычном ракурсе – и сразу все предметы обретают свое значение, свою художественную ценность. Темно-зеленый прямоугольник будки становится композиционным центром, словно магнит, притягивающий бело-голубые эллипсы автобусов, серо-голубой столб и его отражение словно пронизывает пространство работы, сообщая предельно динамичной композиции некоторую устойчивость.

Пейзаж приобретает внутреннюю динамику благодаря резкой кадрированности сюжета, создается впечатление постоянного движения. Интересно также, что композиция складывается не только очертаниями видимых предметов, но и за счет траекторий движения, при этом круг, образуемый отъезжающими и приезжающими автобусами, перерезается движением людей. Получившийся диссонанс передает образ городской суеты, хотя композиция предельно лаконична. Интересен образ города в картине «Севастополь» (1968). Художник использует высокий горизонт, приподнимая поверхность земли, работа вызывает в памяти «сферическую перспективу» К.С. Петрова-Водкина. В этом пейзаже проявляется еще одна особенность Белоусова – помимо высокой точки зрения в картине ярко выражен композиционный центр, который словно стягивает элементы пейзажа: белые кубы домов с красными кровлями, темно-зеленые кипы деревьев, паутину дорог, корабли и даже саму холмистую поверхность земли. Плотный по тону город вписывается в эллипс, к центру которого стягиваются оси судов. Он окружен плавно изгибающейся лентой охристо-зеленой земли, расширяющейся в центре. Эта полоса еще более подчеркивает плоскость картины, декоративность, таким образом, выражается не только в «уплощенном» пространстве, но и в его стилизации, как и в «Тобольске» Сушко.

Белоусов в своих работах лишь отталкивается от природного мотива, обобщая его и за счет высокой либо полностью отсутствующей линии горизонта. К подобной интерпретации натуры приходит и Иван Еремеевич Комиссаров, однако структура его живописных полотен совершенно иная. Этюды второй половины пятидесятых годов, выполненные в традициях русской пленэрной живописи, точно передают цветовые отношения натуры, хотя пространство и решается достаточно условно, художник заливает широкие плоскости одним тоном. К семидесятым годам живописная структура работ напоминает кружево, Комиссаров одинаково фактурно прорабатывает небольшими корпусными мазками всю поверхность работы, не выделяя планов. Его нарядные композиции позволяют узнать природный образ, от которого живописец отталкивался, но различные по материалу и расположению в пространстве элементы сливаются в единое полотно, пожалуй, ни у одного из самарских пейзажи-

стов принцип «ковровой» организации картинной плоскости не выделялся так ощутимо.

Полотно «Первомай» 1973 года, экспонировавшееся на IV зональной выставке «Большая Волга» в Нижнем Новгороде (Горьком), вызывает ассоциации с «Бульваром капуцинов» К. Моне. Высокий горизонт позволяет охватить взглядом широкое пространство земли, также в центре внимания – идущая по улице толпа. Композицию фланкируют дома, своей строгой геометрией уравновешивающие стихийную динамику людского потока. Контуры домов и переход от первого плана к дальнему смягчаются ажурными ветвями деревьев, словно вобравших в себя потоки света. Принципиальное отличие картины Комиссарова от этюда Моне в том, что самарец не погружает все пространство в прозрачную, но зримую дымку, не растворяет контуры предметов в световоздушной среде, да и само пространство как последовательная смена планов отсутствует. Комиссаров приходит к почти симметричной композиции, площадь Куйбышева окружена светло-желтыми прямоугольниками домов, выразительно читающихся на фоне глубокой синевы неба.

В этом внушительном полотне проявились основные черты декоративности в творчестве Ивана Еремеевича. Он сплетает красочную фактуру из небольших рельефных мазков, плоскость картины решается наподобие цветного ковра, где отдельные элементы с узнаваемыми натурными прототипами выстраиваются вдоль поверхности работы снизу вверх, нередко перекрывая дальний план в природном виде расположенным вблизи. Глубина пространства при этом полностью отсутствует, природные элементы несколько стилизуются, подчиняясь динамике кисти художника. Плотная, весомая фактура, выразительный мазок и линейная пластика напоминают пластические приемы постимпрессионизма, мощная внутренняя динамика его полотен вызывает в памяти работы Ван Гога. «Колхозные поля» (1977) словно закручиваются в воронку, затягивающую и стадо пасущихся овец, и карминовые облака.

Художник часто отправлялся в творческие поездки по русским городам, сохранившим памятники средневекового зодчества, плодотворно работал на пленэре с владимирскими пейзажистами. Возможно, именно отсюда идет плотная живописная фактура, подчеркнутая плоскостность, наконец, яркая, звонкая палитра его работ.

Образ природы у Комиссарова складывается из натурного вида, сохраняющего свежесть и остроту конкретного впечатления, и обращения к вечному смыслу. Так мимолетное впечатление приобретает масштабность и отстраненность. Пейзажу присущи постоянные метаморфозы: сегодняшняя реальность превращается в сказку, а живое впечатление – в отточенную формулу, причем условное решение обращает пастозно, вещественно переданную «плоть» соборов («Борисоглебск», «Переславль», «Утро в Переславле», все – 1979) в декорацию. Ритмически повторяющиеся линии заключают их формы в своего рода каркасы. Пастозный мазок одинаково рельефно лепит стены собора или окружающую его природу, из-за этого «архитектурные формы “дышат” и исчезает разница между природой и культурой: то ли это храмы, то ли гигантские каменные цветы, выращенные человеком» [5, с. 5].

Декоративное направление, условное и даже несколько утрированное, в самарской живописи воплощается своеобразно. Пожалуй, только Белоусов и отчасти Сушко следуют «новому стилю», строя свои работы по принципу ярких ковров, где движение в композиции развивается не вглубь, а вдоль поверхности картины, локальные цветовые пятна организуются согласно законам равновесия и ритмическому рисунку, но не следуя натуре. Такое соотношение декоративной и традиционной пластической систем тем удивительнее, что признанные образцы декоративной манеры созданы Пурыгиным, Филипповым и Комиссаровым. Тем не менее художники не становятся заложниками оригинальной манеры, а ищут средства формальной выразительности, и эти поиски приводят Филиппова к одновременному использованию в пространстве одной работы элементов реалистической и декоративной систем, а Пурыгина – к обращению к двум направлениям в различных композициях, согласно художественным задачам.

**Библиографический список**

1. *Белоусов В.И.* Живопись. Графика. – Самара: Самарское книжное издательство, 2000. – 40 с.

2. Вадим Сушко. – М.: Искусство, 2004. – 50 с.

3. Валентин Захарович Пурыгин. Живопись. Графика. – М.: Галарт, 1993. – 44 с.

4. Валентин Пурыгин. На Волжской земле. – М.: Советский художник, 1986. – 34 с.

5. Иван Еремеевич Комиссаров. – М.: Советский художник, 1991. – 30 с.

6. Изобразительного искусства мастера: Страницы художественной жизни Куйбышевской области. – Куйбышев: Кн. Изд-во, 1985. – 272 с.

7. *Петрова Т.А.* Волга в разливе // Суббота. – 1999. – 23 октября. – С. 5.

8. *Петрова Т.А.* Сложный мир художника // Волжская заря. – 1971. – 18 сентября. – С. 3.

9. Самарские перекрестки. Губернский грант 2005. – Самара: Агни, 2006. – 25 с.

10. Художники города Куйбышева. – Л.: Художник РСФСР, 1965. – 72 с. – С. 11–12.

11. Юрий Филиппов. – Самара: СП МЕНОН-СОВПОЛИГРАФ, 2000. – 40 с.

УДК 783
Х 30

**Хватова Светлана Ивановна**
*кандидат искусствоведения*
*Институт искусств Адыгейского государственного университета (г. Майкоп)*
*hvat4@mail.ru*

# О ЦЕРКОВНОЙ МАНЕРЕ ПЕНИЯ

*Богослужебным песнопениям Русской Православной церкви свойственна особая исполнительская манера, определяемая духовенством как «молитвенность». Статья посвящена анализу богословской и музыковедческой литературы об особом качестве звукоизвлечения певчими клиросных хоровых коллективов.*

***Ключевые слова:*** *церковность, богослужебное пение, молитвенность.*

Изучая проблему сохранения канонического единства музыкального ряда богослужения Русской Православной церкви в начале XXI столетия, мы часто соприкасаемся с материалами, касающимися особой церковной манеры пения. Негативное отношение к тому или иному произведению современных авторов, созданных для храма, часто связано не с его стилевой ориентацией, а скорее касается способа исполнительской интерпретации музыкального материала. Общее требование к подобного рода сочинениям, как правило, сводится к пожеланиям, чтобы они стали органичной частью Литургии, не нарушали благодатности наисвятейшего момента службы – причащения. Богослужебное пение всегда должно гармонировать с общим молитвенным настроем, созвучным празднику или теме дня. Специальных исследований, посвященных церковной манере пения, сегодня не существует, однако можно обнаружить негативные музыкально-критические суждения о «нецерковности» певческой интерпретации песнопений Русской Православной церкви клиросных и светских хоровых коллективов (И. Вознесенский [1], Б. Кутузов [3], Е. Кустовский, А. Никольский, Б. Печенкин).

В постсоветское время – период массового возвращения в лоно Русской Православной церкви храмов, монастырей, освящения их, возобновления богослужений – многие музыканты, получившие «светское» музыкальное образование, занялись певческим делом, наиболее заинтересованные – регентованием, поскольку сразу обеспечить все приходы кадрами, получившими регентско-певческую подготовку в специализированных духовных учебных заведениях, было невозможно. Формально церковные хоры «функционировали», но все чаще в специализированных регентских изданиях и на подобного рода сайтах поднимались вопросы несоответствия исполнительской манеры тому особому образно-эмоциональному состоянию, чаще всего определяемому духовенством как **«молитвенность».** Попытке систематизации музыковедческих и богословских мнений по данной проблеме и вычленению основных установлений, касающихся церковного пения, посвящена данная статья. Критерии «церковности», «молитвенности» исполнения могут быть востребованы в разделах интерпретологии, посвященных хоровому исполнительству.

Протоиереем Иоанном (Вознесенским) исследовался вопрос всенародного пения в православных храмах и начала обособления клироса. Автор полагает, что пение «во все времена истории церкви было не одним обязательным занятием посвященных только на служение в храме лиц, но занятием, дозволенным для всех сословий, обоих полов и разных возрастов; <…> и считалось занятием высоконравственным, почетным» [1]. Дифференцируются И. Вознесенским виды пения

 © Хватова С.И., 2010

в храме следующим образом: одиночное, попеременное и совокупное. При этом подчеркивается, что исполнительское разделение церковного пения возникло не сразу и клиросное пение, до установления должности клириков и певцов, предоставлялось всякому присутствующему при богослужении, по его желанию и умению, и исполнялось мирянами поодиночно и посреди храма. То есть говорить о **различии манер** пения прихожан и клириков не приходилось: они были единым целым.

Изменение манеры исполнения церковных песнопений связано с его профессионализацией, которая началась, по мнению О. Иоанна, в IV–V веках, почти одновременно с первыми данными об обмирщении церковного пения. Певчие того периода, как утверждает М. Пекерская [2], не нуждались в специальных технических методах для исполнения своих простых одноголосных песен, использовавших звучание среднего голосового регистра. Высокий и сверхвысокий регистр человеческого голоса является открытием новейших времен, когда голос, слово, идея постепенно сливаются вместе и приспосабливаются для создания непосредственного впечатления. Школы пения и возникают для того, чтобы человеческий голос мог владеть двумя октавами, необходимыми при исполнении музыкальных произведений с самой различной тесситурой, часто противоестественной и головоломной. Автор основные изменения в певческом стиле связывает с театральной жизнью в России XVII века, в духовной же музыке это время совпадает с внедрением принципа концерта во все жанры богослужебной музыки, что способствует дальнейшему отходу от «общенародной» манеры пения.

На рубеже XIX–XX веков проблема церковности манеры пения встала с особой остротой, по-видимому, из-за проникновения театральности и концертности в храм. Ситуация осложнилась тем, что в этот же период женщины заменили в церковных хорах мальчиков-дискантов, берущих высокие ноты исключительно фальцетом. Введение женских голосов в клиросные хоровые коллективы было сопряжены с необходимостью сохранения манеры пения, соответствующей дискантам. Но при существовавшей уже развитой системе подготовки оперных певиц и артисток хора, которые обучались вокалу у тех же педагогов, занимающихся воспитанием **солистов**, проникновение **иной** манеры пения в храм стало неизбежно.

Б. Кутузов в статье «Об истинно церковном пении» объясняет преимущества пения в унисон, поскольку, по мнению автора, именно оно способствует формированию нужной манеры пения в храме. Однако он не разъясняет, в чем именно заключаются особенности данной манеры. Автор лишь указывает на то, «чего не должно быть»: «Все согласятся, что в церкви недопустима театральная, светская манера пения, когда храм “превращается из дома молитвы в зал бесплатных концертов”, когда молящиеся вынуждены “терпеть это отвлекающее их от молитвы пение”. Увы! Это наша современная церковная действительность вынудила патриарха Алексия (Симанского) сказать эти слова» [3]. Однако партесное пение, по мнению Б. Кутузова, как таковое уже таит в себе соблазн театральности. А если говорить точнее, многоголосие, полифоническая музыка – принадлежность театра, откуда она и пришла в Церковь. Именно театральность, яркая индивидуальность чаще всего и вызывают нарекания у теоретиков церковного пения. Л. Парийский, подчеркивая необходимость непринужденной **простой** манеры пения на клиросе, подчеркивает, что «хор не должен отвлекать народ от богослужения своей музыкой, но должен привлекать молящихся к Богу текстом священных песнопений, исполненных разумно и сладкогласно. Хор от лица Матери-Церкви должен стать учителем верующих, как надо петь молитвы. Главное внимание певцов должно быть приковано к тексту и к службе в целом. В церковном пении можно и со слабыми голосами произвести сильное впечатление» [4].

Профессионализация церковного пения – факт упрямый. В ведущих духовных учебных заведениях уже не оспаривается необходимость профессиональной подготовки регента в плане оснащения его вокальной методикой. Нами проведен сравнительный анализ рабочих программ по постановке голоса и дирижированию регентских отделений Московской духовной академии, Санкт-Петербургской духовной семинарии и академии (СПбДАиС), Московской регентско-певческой семинарии, Православного гуманитарного Свято-Тихоновского университета, Вятской духовной семинарии и светских профессиональных учебных заведений, реализующих образовательную программу «Хоровое дирижирование». В них обнаружилось сходство целей, задач дисциплины, методик обучения и даже (частично) репертуарных списков. Специальных установок,

касающихся особой манеры церковного пения, там не обнаружено. Однако А.И. Ващенко, заведующий регентским отделением в СПбДАиС, в интервью, данном нам в апреле 2007 года, пояснил, что она действительно существует и осваивается практически, на занятиях в хоровом классе, как единственно правильная.

На основании доступных источников, касающихся теории церковного пения и регентской практики, а также обобщения собственного двадцатилетнего опыта регентско-певческого служения в Свято-Воскресенском храме г. Майкопа Республики Адыгея, интервьюирования практикующих регентов регионов юга России (преимущественно Краснодарского края, Адыгеи и Ростовской области) стало возможно сформулировать некоторые признаки **особой церковной манеры пения,** а именно:

1. **Приоритетное внимание к Слову**, его формообразующей и смыслонесущей роли, утрированное произнесение – особенно в «дидактических», назидательных жанрах, а в отдельных случаях – псалмодирование и приближение к чтению (в таких случаях часто – использование приема «взрывной» согласной, а в моментах «читка» – утрированное произнесение слогов).

2. **Нивелирование тембровой индивидуальности**, пение «прикрытым» звуком, с минимальной вибрацией. По-возможности – с «уменьшенной плотностью», так называемой «мясистостью» голоса. Особенно это касается верхнего регистра, который должен по звучанию приближаться к светлому «ангельскому» детскому пению. Широкое использование фальцетного и «микстового» пения.

3. **Стремление к однородности** звучания хоровой партии, «органности», создание при любой фактуре ощущения единения, соборности.

4. **Отсутствие «театральности»**, яркой индивидуальности в исполнении, даже в разделах песнопений, содержащих элементы тембризации и концертирования. Это – особенно трудновыполнимое требование: в конце XX столетия светская хоровая музыка обогатилась такой жанровой разновидностью, как хоровой театр, в партитурах, написанных для академического хора, появляются партии, которые исполняются в народной, эстрадной манерах или приближенных к ним. Владение театрально-хоровыми приемами – достоинство академического хорового коллектива, но недостаток – в храмовом.

5. Святоотеческая традиция характеризует его еще как **смиренное, благоговейное и тихое** моление со страхом и трепетом. М.С. Литвиненко (старейший регент Украинской Митрополии, опытнейший руководитель, в течение тридцати лет – бессменный дирижер главного хора Украинской церкви), выражая восхищение эталонным, по его мнению, исполнением духовной музыки хором под руководством П.Д. Толстого, отмечает: «В чем выражалась эта церковность исполнения? Все штрихи и нюансы были исполняемы деликатно и неназойливо. Даже staccato и sforzando – штрихи резкие, воспринимались в исполнении хором Толстого мягко и сдержанно. Все это подавалось в звуке настолько логически выстроенным, художественно целесообразным и оправданным, звучало так естественно и понятно для верующих людей. В исполнении присутствует весь набор необходимых исполнительских приемов: subito, piano, crescendo, diminuendo и прочего» [5]. Динамическая палитра клиросных песнопений довольно разнообразна, но особый **аскетизм**, сдержанность, бесстрастность даже в моменты истового моления отличает церковное исполнение от светского.

6. Ряд специалистов, занимающихся регентской практикой полагает, что духовные песнопения русской православной церкви должны исполняться **медленно, покойно** [6]. Эти утверждения, на наш взгляд, вполне приемлемы по отношению к музыке X–XVII веков в эпоху безраздельного господства знаменного роспева. Начиная же с середины XVII века, с проникновением принципа концерта в клиросные сочинения, динамические контрасты в исполнении стали неизбежными, что и сегодня вызывает массу нареканий со стороны ревнителей древнерусского пения. Сегодня становится очевидным то, что указания ученых-богословов, обращающих внимание на исполнение духовных песнопений о каноническом «тихом и медленном молении», касаются в меньшей степени собственно динамики, чем особого качества звуковедения в хоре, особой культуры звукоизвлечения. Исходя из собственного двадцатилетнего регентско-певческого клиросного служения, его мы можем вновь (как и в п. 5) определить как аскетизм, сдержанность, продуманность и уравновешенность динамического плана, исполняемого с учетом стилевой принадлежности партитуры.

Поиск нужной исполнительской интерпретации духовных песнопений должен проходить

с учетом вышеизложенных мнений деятелей богослужебной музыки, в противном случае вряд ли удастся достичь искомой гармонии возгласов, возносимых с алтаря, добиться адекватной передачи необходимого образно-эмоционального плана произведения.

**Библиографический список**

1. *Вознесенский Иоанн, прот.* О всесословном участии народа в церковно-богослужебном пении и о порядке этого пения // Православная жизнь [Orthodox life]. – 1987. – №3 [447]. – С. 15–24.

2. *Пекерская. М.* Вокальный букварь. Из истории [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Copyright 2003–2006 www.Vocal.Ru: libclab.info/lib_page_98765.html; www.knigonosha.net/section-5/section-5-2/13686-Vokalnyj_bukvar-P...

3. *Кутузов Б.* Об истинно церковном пении [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: www.patriarchia.ru/db/text/73387.html

4. *Парийский Л.* О церковном пении // Журнал Московской Патриархии. – 1949. – №12. – С. 52–64.

5. *Литвиненко М.С.* Регент: воспоминания и размышления // Регентское дело. – 2008 – №6. – С. 55–64.

6. *Горина Т.* К проблеме «церковности» богослужебного пения Русской Православной Церкви [Электронный ресурс]. – Режим доступа: eparhia.onego.ru/tanya05.htm; *О. Димитрий Арзуманов.* Музыкальные стили и богослужебное пение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.kliros.org; *Асмус М.* О современном состоянии церковного пения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.kostil.ru; *Смирнов о. Никон, игумен.* О церковности богослужебного пения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.editor-liturgica.ru; *Горина Т.* К проблеме «церковности» богослужебного пения Русской Православной Церкви. – Петрозаводск: Библиотека ПГК, 2005 – Рукопись 29 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: eparhia.onego.ru/tanya05.htm

# ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

УДК 882.09

**Андреева Валерия Геннадьевна**
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*ksu@ksu.edu.ru*

## «ДЫМ» И.С. ТУРГЕНЕВА И «АННА КАРЕНИНА» Л.Н. ТОЛСТОГО

*В статье рассматриваются использование и творческая переработка Л.Н. Толстым художественных новаций И.С. Тургенева, присутствующих в романе «Дым».*

***Ключевые слова:*** *сюжетно-композиционное единство, система внутренних «сцеплений» в романах.*

Еще до начала работы Л.Н. Толстого над «Анной Карениной» – в 1867 году в «Русском Вестнике» был опубликован роман И.С. Тургенева «Дым». Толстой читал его и в письме к А.А. Фету подчеркнул недостатки произведения Тургенева: «В “Дыме” нет ни к чему почти любви и нет почти поэзии. Есть любовь только к прелюбодеянию легкому и игривому, и потому поэзия этой повести противна» [6, т. 61, с. 172]. По всей видимости, не случайно Толстой называет произведение Тургенева не романом, а повестью. Писатель не считает, что творение Тургенева «тянет» на роман, поскольку жизнь в нем изображена односторонне. Интересен с этой точки зрения отзыв о «Дыме» Н.Н. Страхова, который всеми силами подвигал к литературной работе Толстого, пожелавшего бросить печатание «Анны Карениной»: «Все взято у Вас с очень высокой точки зрения – это чувствуется в каждом слове, в каждой подробности и этого Вы, вероятно, не цените, как должно, а может быть, не замечаете. Ужасно противно читать у Тургенева подобные светские истории, например, в «Дыме» [2, с. 168]. Критика не могли удовлетворить сатирические мотивы романа, Страхову требовалась реальная линия утверждения, которая для него не мыслилась без поэзии.

Отмечая разницу в идейных позициях писателей, в суде над героями, Г.А. Бялый пишет о возможности сопоставления романов, называя «Дым» вехой на пути к «Анне Карениной»: «В то же время трудно предположить, чтобы Толстой, при его постоянном и часто ревнивом интересе к тургеневскому творчеству, работая над «Анной Карениной», мог совершенно не посчитаться с аналогичным опытом Тургенева, близким к его роману по жанру и типу» [1, с. 198]. Следует рассматривать и особое композиционное и сюжетное единство романов, которое в условиях изменившейся манеры обоих писателей достигалось уже иными, нежели ранее, путями. (Известно, что многие критики не смогли по достоинству оценить ни «Дыма», ни «Анны Карениной»; оба романа часто дробили на отдельные картинки: в первом видели споры автора на фоне не связанной с общих ходом любовной истории, во втором – адюльтерный роман.)

Создавая принципиально непохожий на свои прежние романы «Дым», обособленный характер которого в ряду остальных романов Тургенева отмечают многие исследователи, Тургенев остался верен себе в плане сосредоточения на одном явлении: «Тургенев в каждом своем романе отгораживал для себя какое-то явление современной ему жизни. И это выделение вело к чрезвычайной отчетливости понимания этого явления, к удивительной ясности» [9, с. 23]. Можно предположить, что недовольство Толстого «Дымом» (может быть даже какое-то интуитивное художническое неприятие) вызвали особенности архитектоники романа Тургенева, отмеченные в литературоведении А.Г. Цейтлиным: одноплановый сюжет и сжатость. Но не мог ли Толстой взять на писательское вооружение третью особенность, отмеченную ученым, а именно «соразмерность, пропорциональность всех его (романа Тургенева. – *В.А.*) частей»? [8, с. 259–263]. Даже фраза писателя в «Анне Карениной», по сравнению с «Войной и миром», становится более лаконичной: здесь, по-видимому, сказывается и влияние Тургенева. Толстой в письме к Фету в мае 1866 года замечал благотворное влияние Тургенева: «Например, мнение Тургенева о том, что нельзя на 10 страницах описывать, как NN положила руку, мне очень помогло, и я надеюсь избежать этого греха в будущем» [6, т. 61, с. 138].

Большое значение в организации архитектоники романов у Тургенева и Толстого играют

 © Андреева В.Г., 2010

изменяющиеся представления и ощущения главных героев: писатели приводят описания состояний персонажей, которые определяют соответствующие эпизоды как знаковые в рамках всего произведения. У Толстого разворачивается стадиальное духовно-нравственное движение Левина, связанное с приходом героя к вере в финале. Левин возвращается в Покровское, и первое, о чем слышит он от Агафьи Михайловны, – это сведения о мужике Прохоре: *«Прохор Бога забыл и на те деньги, что ему подарил Левин, чтобы лошадь купить, пьет без просыпу и жену избил до смерти»* [6, т. 18, с. 102]. Если здесь Левин еще пропускает мимо ушей слова няни, то позже, уже приобщившись к общему труду, скосив с мужиками луг, Левин оказывается в следующей фазе, когда он способен воспринимать, но еще не способен понимать все слова Агафьи Михайловны. Когда Левин говорит няне, что заботится не о мужиках, а о себе, подразумевая под этим свою выгоду и мысля о будущих детях (преемственность поколений очень важна для Левина), Агафья Михайловна отвечает: *«О своей душе, известное дело, пуще всего думать надо. ...Вон, Парфен Денисыч, даром что неграмотный был, а так помер, что дай бог всякому»* [6, т. 18, с. 364]. Левин захвачен мыслью о благоустройстве, но все это для Константина пока лишь внешнее, все для него пока одно сомнение. И, наконец, третьим, заключительным этапом в приближении Левина к вере и окончательным осознанием слов Агафьи Михайловны становится открытие, сделанное в разговоре с подавальщиком Федором. Оказывается, что *«Митюха хрестьянина не пожалеет», «...А Фоканыч – правдивый старик. Он для души живет. Бога помнит»*. И тут Левин словно просыпается: *«Как Бога помнит? Как для души живет?»* [6, т. 19, с. 376]. Ведь именно эти же простые, но удивительные слова, говорила тогда еще не готовому их воспринять Левину Агафья Михайловна: *«Прохор Бога забыл...», «О своей душе, известное дело, пуще всего думать надо»*. Антитеза: (Бога) забыл – помнит, открывает читателю переход Левина к новому состоянию.

В «Дыме» описания состояний Литвинова и восприятия им окружающего, чрезвычайно важные при анализе строения романа, оказываются связанными с распыляемой на мир Баден-Бадена сатирой автора. Наблюдение над городом в начале романа контрастно чувствам уезжающего Литвинова, а изображение полюсных состояний героя в X и начале XVI, XVII главах условно делит задымленную жизнь героя на три части: 1 – до встречи с Ириной, 2 – сомнения в выборе и посещение Ириной Литвинова, 3 – «трагедия» страсти: X глава: *«Спал недолго», «утро обхватило его своею сильною и тихою лаской», «бодро дышал он, бодро двигался; здоровье молодости играло в каждой его жилке; сама земля словно подбрасывала его легкие ноги», «становилось все привольней, все веселей»*. Начало XVI, XVII главы: *«Не спал всю ночь и не раздевался», «нашло на него оцепенение», «бросился на землю лицом вниз», «тяжело и томительно замирал», «ноющее и грызущее ощущение пустоты»*. А между указанными главами расположены самые яркие эпизоды, в которых Ирина изображена как центр жизни генеральского кружка и великосветского общества. Г.А. Бялый считает, что «…видоизменение тургеневского романа в “Дыме” сказалось, между прочим, в том, что это роман не о герое, а о героине: Ирина выступает в романе как жертва той среды, которая дает автору материал для политической сатиры» [1, с. 194]. Примеры повышенного внимания автора к состоянию героя, скорее всего, позволяют признать Литвинова главным героем романа.

Центральным принципом обоих романов является принцип контраста. Однако если у Толстого мы видим параллельное развитие судеб в рамках антитезы «христианское – языческое», то у Тургенева контраст разворачивается во временной системе координат жизни Литвинова «прошлое – настоящее» и вбирает в «настоящее» все увиденные Литвиновым сцены (пикник генералов, жизнь кружка Губарева), в которых постепенно «задымилось», заволоклось туманом сознание героя. Большое значение при сравнении имеет особое религиозное сознание в романе «Анна Каренина». Отсюда – разница в поднимаемых вопросах, в отношении к ним и принципиальная необходимость для Толстого двух линий: Анны и Левина. В романе Тургенева нет двух сюжетных линий, что создает более спокойный, размеренный, без резких скачков ритм произведения. Вполне возможно, что воздействие этого ритма жизни Литвинова на критиков и вызывало часто упреки Тургеневу в слабости, безжизненности героя и бесцветности романа. Характеризуя такие отзывы, С.М. Петров пишет: «Не учитывается при этом ни роль Литвинова в событиях, ни его центральное место в композиции ро-

мана, ни его разнообразные отношения с другими персонажами…» [5, с. 472]. Действительно, к Литвинову стягиваются все эпизоды в романе, однако только участие персонажа не создает связности отдельных сцен, единство «Дыма», как и «Анны Карениной», во многом основано на внефабульных связях, тех самых «сцеплениях», о которых писал Толстой.

Целостное авторское видение жизни воплощается в обоих романах через систему образов и мотивов. Примечательно, что и «сцепления» обоих романов отчасти совпадают: переклички могли возникнуть и как совпадения, и как заимствования с творческим переосмыслением Толстого. Один из центральных мотивов в «Анне Карениной» – это смешение, которое связано с бурей. Левин говорит о перевороте («*когда все это переворотилось и только укладывается*» [6, 18, с. 346]), не раз в романе идет речь о путанице понятий героев, такое же состояние испытывает и Литвинов в «Дыме»: «Все в нем перемешалось и спуталось; он потерял нить собственных мыслей» [7, с. 350]; «Эта путаница мучила, раздражала его, он терялся в этом хаосе» [7, с. 373]. Но, как и у Толстого, у Тургенева данный мотив связывает разлетающиеся эпизоды. Оказывается, что и прошлое Потугина – смесь: «Вот вам сравнение: дерево стоит перед вами, и ветра нет; каким образом лист на нижней ветке прикоснется к листу на верхней ветке? Никоим образом. А поднялась буря, все перемешалось – и те два листа коснулись» [7, с. 309]. Путаница, хаос, полутьма, дым – этими словами выражено состояние Литвинова и его впечатления и от встречи с кружком Губарева, с генералами, с Ириной. А рядом мы видим образ бури, напоминающий символическую картину у вагона в «Анне Карениной»: *«Вспомнил он* (Литвинов. – *В.А.*) *Москву* (Анна и Вронский также познакомились в Москве. – *В.А.*), *вспомнил, как “оно” и тогда налетело внезапной бурей»* [7, с. 348].

Связывает романы образ железной дороги. Литвинов и Анна желают убежать от себя и от задымленной и отраженной жизни. Анна: *«Да, надобно ехать скорее»* [6, т. 19, с. 341], *«От себя не уйдете»* [6, т. 19, с. 342], *«Где я? Что я делаю? Зачем?»* [6, т. 19, с. 348]. Литвинов: *«Мысленно он уже уехал: он уже сидел в гремящем и дымящем вагоне и бежал, бежал в немую мертвую даль»* [7, с. 347–348]. В обоих романах чрезвычайно важен мотив конца: как и Анна Каренина, Литвинов постоянно ждет конца какого-либо не устраивающего его, тягостного положения. *«Кончать, так кончать разом»* [7, с. 348], *«Все равно: надо бы покончить»* [7, с. 379], *«Кончено! В сторону все сомнения…»* [7, с. 388], – говорит герой. Желание покончить с чем-либо возникает у Анны потому, что она тяготится паутиной лжи, а у Литвинова потому, что он сам подобен листу, раскачиваемому бурей. Вспомним значимую в художественном мире деталь: после разговора с Ириной Григорий Михайлович уходит в горы, где ощущает налетевший на него вихрь с ударами темных крыл и, не замечая, в такт раскачивает верхний лист папоротника. Как не вспомнить о листьях в сравнении Потугина. Более того, Литвинова выводят из оцепенения два угольщика – так герой даже в горах уже не может скрыться от мысли об основе пара, дыма, железной дороги.

Прослеживается в «Дыме» и мотив суда, связанный с ответом за дела свои. Однако если в «Анне Карениной» он становится одним из центральных, соотносится с Евангелием, то в романе Тургенева он незаметен, приглушен и лишь мелькает в беседе в кружке Губарева. *«Все будут в свое время потребованы к отчету, со всех взыщется»* [7, с. 263], – говорит сам Губарев, вообще на собраниях редко произносящий что-либо, хотя ценность его фраз доводится соотечественниками до абсурда. Губарев превращается в кумира, вспомним, как Суханчикова с выскакивающими глазами кричит Литвинову: *«Говорят вам, здесь Губарев!»* [7, с. 398]. Таким же кумиром, идолом станет для Литвинова и Ирина. Причем сам Литвинов ощущает неправильное направление своего пути, а с ним и неизбежность суда: *«И хоть бы точно судья его встретил – ангел с пламенным мечом: легче было бы преступному сердцу…»* [7, с. 362].

В финале «Дыма» Тургенев говорит об «озлобленном уме Ирины». Сначала озлобление было направлено против света: *«Ирина исподтишка подзадоривала и натравливала друг на друга споривших»* [7, с. 338], после оно проявилось и в разговорах с Литвиновым: *«Ну и что ж? Она уезжает, эта чистая душа?», «А! счастливый путь»*. Можно предположить, что и Литвинов стал бы жертвой озлобленного ума, если бы только отправился в Петербург. А ведь в седьмой части «Анны Карениной» все более нарастает озлобление Анны. Проявляется оно и в разговорах с Вронским, в финальном монологе героини

(смена настроений героев в них напоминает подобную ситуацию в свиданиях Литвинова и Ирины): *«Он ненавидит меня, это ясно», «Все самые жестокие слова, которые мог сказать грубый человек, он сказал ей в ее воображении», «Все неправда, все ложь, все обман, все зло!..»* [6, т. 19, с. 324, 330, 347].

В «Дыме» на первый план выходят вопросы политические и социальные, оказывается важным не столько стремление Литвинова к преобразованиям, сколько возможность его принадлежности к определенному лагерю. *«Собственно у меня нет никаких политических убеждений»*, – говорит в романе Литвинов [7, с. 264]. Этим он похож на Левина. Положение вне коалиций и кланов, свобода Литвинова словно оставляют для него теоретическую возможность присоединения к какому-либо объединению: к сообществу Губарева или светскому кружку. А сатирическое отношение Литвинова (и автора) к ним показывают принципиальную невозможность такого присоединения. Точно такое же положение проецируется и на личную жизнь героя – он оказывается «свободным» в выборе: *«Делай что хочешь, ты свободен как воздух, ты ничем не связан, знай это, знай!»* – говорит Ирина, уверенная в силе страсти Литвинова [7, с. 361]. И читатель ощущает и свободу героя, и мнимость этой свободы. С первого неуверенного ответа Литвинова Бамбаеву: *«Есть-то есть; только я, право, не знаю…»* [7, с. 257] – он начинает терять самого себя в сутолоке, полутьме жизни Баден-Бадена.

Образ дыма, использованный Тургеневым, оказывается основным в ряду внутренних перекличек. «Образ «дыма» – беспорядочного людского клубления, бессмысленной душевной круговерти – проходит через весь роман и объединяет все его эпизоды в симфоническое художественное целое», – отмечает Ю.В. Лебедев [3, с. 486–487]. *«Дым от сигар стоял удушливый; всем было жарко и томно, все охрипли, у всех глаза посоловели, пот лил градом с каждого лица»* [7, с. 267]. Но если у Тургенева «да» и «нет» сливаются в нерешительность, отсутствие надежды на просветление в дыме Баден-Бадена, то у Толстого любому «нет» находится противопоставленное ему «да».

Левин хранит мир своей души, читатель ощущает существование в герое иной реальности на протяжении всего романа. Литвинов, также обладающий своим миром в начале романа: *«…Мысли его были далеко, да и вращались они, эти мысли, в мире, вовсе не похожем на то, что его окружало в этот миг»* [7, с. 253], – в дыме Баден-Бадена если не окончательно утрачивает, то забывает свое «я»: *«Он не узнавал себя; он не понимал своих поступков, точно он свое настоящее “я” утратил»* [7, с. 397]. Для понимания романа «Дым» важно уяснить, что способность к самопознанию может вернуться к герою лишь после выезда из города, когда задымленное прошлое остается позади.

«Литвинов, по мысли писателя, возвышается над всеми остальными персонажами “Дыма” лишь тем, что он – практически действующая сила, “честный труженик” реформы», – отмечает А.Б. Муратов [4, с. 44]. Однако собственно практической деятельности, подобной косьбе или хозяйственным предприятиям Левина, мы в романе «Дым» не видим. В «Дыме» разворачивается особая борьба за русского хозяина: возвращение Литвинова в Россию, больше даже по инерции, нежели по желанию в финале, – это, в условиях художественного мира романа, большая победа. Величину ее можно понять, если вспомнить, что Литвинов в начале романа торопился к отцу в Россию, собирался вступить на новое поприще, трудиться на земле. А после пребывания в задымленном городе вдруг собрался *«написать отцу, чтоб он выслал, елико возможно; продал бы лес, часть земли…»* [7, с. 388], тому отцу, который с заклинаниями звал сына на Родину и умер через несколько недель после его приезда.

Какая сила могла сдвинуть Литвинова с намеченного пути? И у Тургенева, и у Толстого мы видим эту силу – необъяснимую страсть. Ирина не только не желает добра любимому ею человеку, она для Литвинова опасна. В отличие от Анны Карениной, в которой жила романтическая любовь-страсть, постепенно переросшая в ненависть, Ирина с самого появления в сцене пикника генералов уже держит в сердце озлобление против высшего света, которое невольно обращается на все остальное, потому что Ирина сама стала частью противного ей общества. Левин страдает из-за любви и возрождается благодаря ей, пройдя длинный путь духовного развития. Литвинов в финале возвращается к Татьяне со своим неосуществленным желанием преобразований.

Тургенев и Толстой показывают, как представители света придумывают самые несообразные с трудом занятия: крутящиеся столы, абсурд

Landau смешны для Толстого так же, как черный рак для Тургенева.

Разговор об условиях труда в России, начатый у Свияжского, напоминает черты различных разговоров из «Дыма». Здесь еще сомневающийся Левин похож на «*строителя*» Литвинова, а Свияжский уходит в крайность Потугина, с которым в дошедшей до абсурдного предела европеизации России и утверждении цивилизации уже не сходится сам Тургенев. На предложение Левина о собственном поиске Свияжский отвечает знаменательной фразой: *«Потому что это все равно, что придумывать вновь приемы для постройки железных дорог. Они готовы, придуманы»* [6, т. 18, с. 352]. Свияжский – не строитель, человек чужого результата, соотносимый с образом Ворошилова из «Дыма».

Диалог Литвинова и Потугина в «Дыме» больше походит на монолог последнего. Литвинов знаком с европейской цивилизацией, но он еще не хозяин, он не может противопоставить словам Потугина что-то реальное. А Левин может. *«Помещики жалуются, а зерносушилок все нет как нет»*, – произносит Потугин [7, с. 327]. Он утверждает, что русский помещик не в состоянии сделать зерносушилку. Литвинов, разумеется, еще не пробовал. Теперь посмотрим на хозяина Константина Левина: *«Новая сушилка была выстроена и частью придумана Левиным»* [6, т. 18, с. 100].

Таким образом, роман И.С. Тургенева «Дым», соотносимый более с одной из противопоставленных друг другу линий романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина», благодаря тонко продуманной автором системе внутренних «сцеплений» и особому сюжетно-композиционному единству, способствовал возникновению романа «Анна Каренина», в котором новации Тургенева были обработаны в рамках толстовской концепции. «Дым» – это, говоря толстовским языком, отраженная жизнь, уловив строение которой автор «Анны Карениной» создал свою мироподобную структуру.

**Библиографический список**

1. *Бялый Г.А.* Русский реализм. От Тургенева к Чехову. – Л.: Сов. писатель, 1990. – 640 с.

2. *Гусев Н.Н.* Лев Николаевич Толстой. Материалы к биографии с 1870 по 1881 год. – М.: АН СССР, 1963. – 695 с.

3. *Лебедев Ю.В.* Жизнь Тургенева. Всеведущее одиночество гения. – М.: Центрполиграф, 2006. – 607с.

4. *Муратов А.Б.* И.С. Тургенев после «Отцов и детей». – Л.: ЛГУ, 1972. – 144с.

5. *Петров С.М.* И.С. Тургенев: Творческий путь. – М.: Худ. лит., 1979. – 542 с.

6. *Толстой Л.Н.* Полн. собр. соч.: В 90 тт. – М.: Худ. лит., 1928–1958.

7. *Тургенев И.С.* Полн. собр. соч. и писем: В 30 тт. Т. 7. – М.: Наука, 1981. – 560 с.

8. *Цейтлин А.Г.* Мастерство Тургенева-романиста. – М.: Сов. писатель, 1958. – 435 с.

9. *Чичерин А.В.* Возникновение романа-эпопеи. – М.: Сов. писатель, 1975. – 376 с.

УДК 821.161

**Баталова Тамара Павловна**
*кандидат филологических наук*
*Коломенский государственный педагогический институт*
*E-litkaf@golutvin.ru*

## «КАПИТАНСКАЯ ДОЧКА» А.С. ПУШКИНА: СЕМАНТИКА ЗАГЛАВИЯ

*Статья раскрывает своеобразие поэтики «Капитанской дочки» А.С. Пушкина. Автор анализирует сюжет повести, мотивы, систему образов, архитектонику произведения; на этой основе раскрывается смысл его заглавия.*

***Ключевые слова:*** *сюжет, мотив, образ, Гринёв, Пугачёв.*

В пушкиноведении отмечается «неоднозначность» заглавия «Капитанская дочка», его «открытый и скрытый смысл» [2, с. 120]. В этом плане обратим внимание на то, что заглавие и эпиграф повести выражают личностные мотивы. С ними связано и своеобразие жанра – «записки Петра Андреевича Гринёва». При изображении событий здесь акцентируются личностные характеристики героев.

Авторская интенция проявляется и в «пророческом» сне Гринёва. Эта ситуация как «каноническая» (термин Г.В. Краснова [3]) многозначна. Возникающий в ней мотив – отстаивание чести в жестоких обстоятельствах – становится в повес-

 © Баталова Т.П., 2010

ти сюжетообразующим. Конфликт Петруши с Мужиком с чёрной бородой, машущим топором во все стороны, наполняя комнату мёртвыми телами и кровавыми лужами, и при этом зовущим подойти под его благословение, реализуется в драматизм встреч Петра Андреича с Пугачёвым.

Противоположность героев выражена и через «удвоение» имени Пётр. (Это своеобразная поэтика повторов. Проявляющийся в ней принцип зеркальной симметрии – меры гармонии мира – характерен для пушкинских произведений различных жанров [ср.: 7].) Имена и отчества Гринёва и его отца отсылают к христианским преданиям [ср.: 4]; присвоенное Предводителем мятежников имя Петр III – к первому российскому императору. Таким образом, можно предположить, что, выбирая в герои повести Самозванца и именуя Гринёвых, Пушкин вводит противопоставление Христианского мотива, с его человеколюбием, Петровскому.

Этот вывод может быть подтверждён и тем, что, изучая исторические материалы о Петре I, писатель отмечает противоречивость характера монарха, проявившуюся, в частности, в его законотворчестве. «Достойна удивления, – разность между государственными учреждениями Петра Великого и временными его указами. Первые суть плод ума обширного, исполненного добродетельства и мудрости; вторые нередко *жестоки. Своенравны и, кажется, писаны кнутом*. Первые были для вечности, или по крайней мере для будущего; вторые вырвались у *нетерпеливого* самовластного помещика (курсив Пушкина. – *Т.Б.*)» [5, X, с. 221]. Очевидно, к указам второго рода относятся пушкинские комментарии: «варварство», «жестокий», «самый жестокий из всех».

Думается, эти впечатления и воплотились в образе Самозванца. Видимо, объявляя себя Государем, Пугачёв получает (по тогдашним понятиям) и право на жестокость, укрепившуюся в России со времён Петра Великого.

Итак, зло – от человека, добродетель – Божественна. Соотношение этих мотивов можно понимать и в историософском смысле. «Для судеб истории, по Пушкину, в высшей степени важно, с добрыми или злыми побуждениями вступает человек в историческое действие, бесконечно важен акт личного выбора» [1, с. 48]. В «Капитанской дочке» Пушкин показывает и взаимовлияние добра и зла. Эти мотивы и формируют систему образов.

При создании образа Пугачёва – лица исторического – писатель опирается на архивные документы о пугачёвщине. Заметим, что в них акцентируются объективные причины мятежа, роль его предводителя – редуцируется.

«Пугачёв не был самовластен, – пишет Пушкин, изучая их. – Яицкие казаки, зачинщики бунта, управляли действиями прошлеца, не имевшего другого достоинства, кроме некоторых военных познаний и дерзости необыкновенной. Он ничего не предпринимал без их согласия; они же часто действовали без его ведома, а иногда и вопреки его воле» [5, IX, с. 27]. А далее цитируются из письма Бибикова Фонвизину «следующие замечательные строки»: «Пугачёв не что иное как чучело, которым играют воры, яицкие казаки: не Пугачёв важен; важно общее негодование» [5, IX, с. 44].

Не вступая в противоречие с этими положениями, но создавая художественный образ, Пушкин выделяет его личностные черты. В пределах «дерзости необыкновенной» Пугачёв наделяется свободой выбора: он милует Гринёва. Принципы равенства в стане бунтовщиков при этом не нарушаются. Так, на «пиру» в Белогорской крепости все «сидели в шапках <...> Все обходились между собой как товарищи и не оказывали никакого особенного предпочтения своему предводителю» [5, VIII, с. 330].

В Бердской, «мятежной слободе», Пугачёв, настаивая на помиловании Гринёва перед своими «енералами», воспользовался ссорой между Хлопушей и Белобородовым и, утихомиривая их, снимая напряжение, перенес решение судьбы пленённого офицера на «завтра». А на следующий день в Белогорской крепости он отпускает и Гринёва, и Марью Ивановну. Пользуясь своим положением, самозванец приговаривает: «Казнить так казнить, миловать так миловать».

Сюжетная роль «милости» Пугачёва неоднозначна. В фабуле же повести – это случайное происшествие и на фоне убийств и разбоя не умаляет жестокосердия предводителя мятежа.

В народных легендах, вероятно, эта черта злодея педалируется рассказами о его смелости и весёлости: «Старые люди ещё рассказывают о его смелых ответах на вопросы приезжих господ. Во всю дорогу (на суд. – *Т.Б.*) он был весел и спокоен. <...> Рассказывают, что многие женщины падали в обморок от его огненного взора и грозного голоса» [5, IX, с. 79].

И в «Записках» уже в «пророческом сне» весёлость Мужика с чёрной бородой контрастирует с его ужасающими действиями. И далее нередки комментарии автора о подобном настроении Пугачева. См., например: «Пугачёв смотрел на меня пристально, изредка прищуривая левый глаз с удивительным выражением плутовства и с такою непритворной весёлостью, что и я, глядя на него, стал смеяться, сам не зная чему» [5, VIII, с. 331]; «“Ась, ваше благородие! – сказал он мне подмигивая. – Фельдмаршал мой, кажется, говорит дело. Как ты думаешь?”» [5, VIII, с. 348]; «Пугачёв весело со мною поздоровался и велел мне садиться с ним в кибитку» [5, VIII, с. 351].

Значимы в «Капитанской дочке» и упоминания о глазах бунтовщика. При знакомстве с ним Гринёв замечает сверкание его глаз: «Я взглянул на полати и увидел чёрную бороду и два сверкающих глаза. <...> живые большие глаза так и бегали…» [5, VIII, с. 290].

По мере усиления драматизма судьбы Марьи Ивановны, при требовании «окаянного» «показать» ему её, больную, глаза мятежника воспринимаются Акулиной Памфиловной как «ястребиные»: «“...И ведь пошёл окаянный за перегородку; как ты думаешь! ведь отдёрнул занавес, взглянул ястребиными своими глазами”» [5, VIII, с. 328].

«Сверкание глаз» – характерная черта портрета и товарищей Пугачёва. Так, например, «серые сверкающие глаза» у Хлопуши [5, VIII, с. 347].

Итак, не нарушая данных исторических документов, в «Капитанской дочке» выведены такие личностные черты самозванца, которые дают возможность воспринимать его как персонифицированную жестокость.

Интерес Пушкина к проблеме личности виден и в том, что, изучая историю пугачёвщины, он рассматривает в ней роль командиров. «Так кончился мятеж, – заключает он «Историю Пугачёва», – начатый горстию непослушных казаков, усилившийся по непростительному нерадению начальства…» [5, IX, с. 80].

В противоположность «нерадивому», т. е. бесчестному, начальству писатель выделяет в характеристиках героев этой эпопеи, – таких как А.И. Бибиков и И.И. Михельсон, – отличающие их черты, – ум, благородство, честность, твёрдость и благоразумную кротость. Так, «Александр Ильич Бибиков принадлежит к числу замечательнейших лиц Екатерининских времён, столь богатых людьми знаменитыми» [5, IX, с. 32]. Умный и искусный военачальник, он обладал «твёрдостию и благоразумною кротостию» [5, IX, с. 32]. И.И.Михельсон – «старый заслуженный воин, проведший всю жизнь на поле чести и умерший главнокомандующим русскими войсками» [5, IX, с. 67].

Итак, «нерадивость», т.е. бесчестие военачальников усиливает зло, а «благородство», «твёрдость и благоразумная кротость», «честность» побеждают его.

В «Капитанской дочке» эти черты – как основа добродетели – укрощают жестокость. Данная проблема актуализируется во взаимоотношениях героев, и прежде всего – Гринёва и Пугачёва. Своеобразный пролог этого – встреча на постоялом дворе. (Заметим, что уже здесь сословные правила пренебрегаются в пользу общечеловеческих.) «Что, брат, прозяб?» – обращается к Вожатому Гринёв и «подносит ему чашку чаю» и приказывает подать стакан вина [5, VIII, с. 290]. Символом человеколюбия и чувства чести становятся подаренный Петрушей Вожатому, вопреки возражениям Савельича, «заячий тулуп» и «стакан вина»: «Мне было досадно, однако ж, что не могу отблагодарить человека, выручившего меня если не из беды, то по крайней мере из очень неприятного положения» [5, VIII, с. 291].

Слитность дворянской чести и человеколюбия в поступке Гринёва, очевидно, и пробудила в душе предводителя мятежников ответную «добродетель». Видимо, и полушутливое, полуироничное обращение «Ваше благородие» свидетельствует и о признании Пугачёвым благородства в «добродетели» Гринёва. Таким образом, уже в первой встрече героев христианское чувство столкнулось с ещё скрытой пока жестокостью.

Противопоставление Христианского и Петровского мотивов – гуманизма и жестокости – проявляется через «соседство» (термин М.А. Рыбниковой [6]) сцен при захвате бунтовщиками Белогорской крепости. С одной стороны – «Пугачёв <...> махнул белым платком. Несколько казаков подхватили старого капитана и потащили к виселице. На её перекладине очутился верхом изувеченный башкирец (у него от пыток не было ни ушей, ни носа, ни бороды, ни языка. – *Т.Б.*), которого допрашивали мы накануне. Он держал в руке верёвку, и через минуту увидел я бедного Ивана Кузмича вздёрнутого на воздух» [5, VIII, с. 324]. И в то же время самозванец

милует Петра Андреича, публично отказавшегося целовать его руку: «Ты крепко передо мною виноват,<...> но я помиловал тебя за твою добродетель» [5, VIII, с. 332].

Итак, жестокость, обусловленная государственными порядками (в частности, пытками), порождает ещё большую жестокость; «добродетель» – укрощает жестокосердие.

Далее ситуации, близкие рассмотренным, разъединены в пространстве и времени. Но они также взаимосвязаны по смыслу, их мотивы усиливаются, их драматизм возрастает.

Образ «изувеченного башкирца» как бы умножен в картине, увиденной Гринёвым под Оренбургом: «Приближаясь к Оренбургу, увидели мы толпу колодников с обритыми головами, с лицами, обезображенными щипцами палача. Они работали около укреплений под надзором гарнизонных инвалидов» [5, VIII, с. 338]. Сравнение «колодников» с «изувеченным башкирцем» как бы предсказывает их действия при захвате города пугачёвцами. С другой стороны, сопоставление этого возможного случая с надёжностью караула, охраняющего «мятежную слободу», показывает и слабость, и силу воюющих сторон.

Таким образом, сама архитектоника пушкинского произведения семантична.

Через сопоставление ситуаций усиливается и мотив «добродетели».

В сценах в Бердской слободе судьба Гринёва обсуждается уже на импровизированном военном совете. Решение о его помиловании принимает Военный Предводитель. Так, казалось бы, бытовые, незначительные, детали – «заячий тулуп» и «стакан вина» – поднимаются – латентно – на уровень государственной политики. Вместе с тем сцена поездки Петра Андреича с Пугачёвым в одной кибитке как бы уравнивает степень их общественной значимости. Это подтверждает и доверительная беседа героев, и помощь Пугачёва в освобождении Марьи Ивановны из швабринского плена, и поклон Пугачёва Гринёву в последнюю минуту своей жизни. Думается, что здесь Пушкин проводит мысль о том, что для преодоления общественного зла необходимо, чтобы монарх, в противоположность Петру Великому, отказался от права на жестокость и стал гарантом добродетели.

Так противопоставление «добродетели» и жестокости – Христианского и Петровского мотивов – выражено здесь через противоречие персонажей. Оно символизирует кризисную ситуацию в жизни России. Интересно здесь напомнить обращение Петра Андреевича к понимающему его читателю: «Молодой человек! если записки мои попадутся в твои руки, вспомни, что лучшие и прочнейшие изменения суть те, которые происходят от улучшения нравов без всяких насильственных потрясений» [5, VIII, с. 318–319].

Очевидно, художественным воплощением неприятия жестокости, насилия и безнравственности в повести является образ Марьи Ивановны. «Бедная сирота Маша Миронова – факт самой фабулы повести, связывающий “нить истинного происшествия” с “вымыслами романическими”» [2, с. 120].

Образ Капитанской дочки связывает сюжетные линии всех героев произведения. Маша Миронова становится центром ряда коллизий – поединка Гринёва со Швабриным, возвращения Петра Андреича в захваченную пугачёвцами Белогорскую крепость, а следовательно, и его ареста. Благодаря этому происходит движение сюжета.

Взаимоотношения Петра Гринёва и Марьи Ивановны значимы: они усиливают лейтмотив произведения – необходимость человеколюбия как основы общественной и государственной жизни в противоположность жестокости.

Осмысляя заглавие повести, заметим ещё один повтор: «из солдатских детей» и «капитанская дочка». По своему социальному происхождению Марья Ивановна противостоит Ивану Кузмичу. И в то же время их родство – выражение преемственности «простоты», совершенной «честности и доброты»: «Иван Кузмич, вышедший в офицеры из солдатских детей, был человек необразованный и простой, но самый честный и добрый» [5, VIII, с. 299].

Упоминание о забытом его «дипломе офицерском за стеклом и в рамке» в комендантском доме, где теперь хозяйничал Швабрин, противопоставляет судьбы «человека простого» и дворянина «хорошей фамилии и имеющего состояние», честь и бесчестие.

Маша Миронова, казалось бы, в противоположность своему происхождению и жизни в военной крепости, не приемлет насилия, символом которого для неё, вероятно, является стрельба из ружья и пушки. «Смела ли Маша? – ответила её мать. – Нет, Маша трусиха. До сих пор не может слышать выстрела из ружья: так и затрепещется. А как тому два года Иван Кузмич выдумал в мои

именины палить из нашей пушки, так она, моя голубушка, чуть со страха на тот свет не отправилась. С тех пор уж и не палим из проклятой пушки» [5, VIII, с. 298]. При Марье Ивановне не решаются пытать пленного башкирца: «– Постой, Иван Кузмич, – сказала комендантша, вставая с места. – Дай уведу Машу куда-нибудь из дому; а то услышит крик, перепугается» [5, VIII, с. 317]. Однако «трусости» Маши противоречит тот факт, что во время «приступа» она оставалась на крепостном валу, пока комендант не приказал ей уйти.

О неприятии ею насилия говорит и её встреча с Пугачёвым: «Марья Ивановна быстро взглянула на него и догадалась, что перед ней убийца её родителей. Она закрыла лицо обеими руками и упала без чувств» [5, VIII, с. 356].

Очевидно, образом Марьи Ивановны автор стремился показать связь отрицания насилия и свободолюбия. Примером этому служит заявление героини при освобождении её из швабринского плена: «Я никогда не буду его женой <...> Я лучше решилась умереть и умру, если меня не избавят» [5, VIII, с. 355].

Христианскую кротость Маши Мироновой характеризует, с одной стороны, её отказ венчаться с Петром Андреичем без благословения его родителей, с другой – согласие ехать в деревню Гринёвых, зная о «нерасположении» к ней Андрея Петровича.

В то же время заметим, что автор «ограничивает» образ своей заглавной героини её личностными качествами. Благодаря этому Капитанская дочка становится символом нравственности.

Свою завершённость образ Марьи Ивановны получает в своеобразном эпилоге. Он важен и своей сюжетно-композиционной функцией, и своей семантикой. Благодаря тому что Пётр Андреевич передаёт слово семейному преданию, с одной стороны, сюжет «Записок» Петра Андреавча завершён. С другой – художественное пространство как бы высвобождается для действий Капитанской дочки.

Заметим здесь, что сцена беседы Маши Мироновой с императрицей на садовой скамейке перекликается с поездкой в одной кибитке Гринёва и Пугачёва. То есть, благодаря этому «сближению», жизненная позиция Капитанской дочки – её высокая нравственность – становится государственно значимой. Признание императрицей под её влиянием невиновности Петра Андреича показывает, что законотворчество монарха должно основываться на добродетели, что мерой правоты поступка должна быть нравственность его мотивов. Таков смысл заглавия повести в общественном отношении. На бытовом уровне – Капитанская дочка отстояла в жестоких обстоятельствах честь и свою, и своей семьи, и старинного дворянского рода Гринёвых.

**Библиографический список**

1. *Грехнёв В.* А. Пушкин и философия случая // Болдинские чтения. – Нижний Новгород, 1993. – С. 39–48.

2. *Краснов Г.В.* Болдино. Пушкинские сюжеты. – Нижний Новгород, 2004.

3. *Краснов Г.В.* Сюжеты русской классической литературы. – Коломна, 2001. – С. 33–41.

4. *Осповат А.* Именование героев «Капитанской дочки» // Лотмановский сборник. Т. 3. – М.: О.Г.И., 2004. – С. 265–269.

5. *Пушкин А.С.* Полн. собр.соч.: В XIX т. – М., 1997–2000.

6. *Рыбникова М.А.* По вопросам композиции. – М., 1924.

7. *Тамарченко Н.Д.* «Капитанская дочка» Пушкина и судьбы исторического романа в России // Болдинские чтения. – Нижний Новгород, 1999. – С. 92–102.

УДК 882.09

**Гавриков Виталий Александрович**
*кандидат филологических наук*
*информационно-аналитическое управление Администрации Брянской области*
*yarosvettt@mail.ru*

# ФЕНОМЕН ПЕНИЯ И ПЕСЕННАЯ ПОЭЗИЯ: ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

*Сакральный код генетически присущ любому песенному акту. Это доказывают физиологические, психологические, антропологические, социологические, филологические и другие исследования. В статье рассматривается, как сакральная функциональность пения влияет на поэтическую составляющую современной песенной поэзии.*

***Ключевые слова:*** *песенная поэзия, синтетический текст, феномен пения, функциональность, правое полушарие мозга.*

Песенная поэзия – это совокупность аудиальных текстов, сочетающих поэтическую составляющую и синтетическое «окружение» (артикуляционный, музыкальный и шумовой субтексты). Установлено, что существенные различия наблюдаются не только между письменными и устными, но и между поющимся и читающимся текстами (и различия эти в корне своем физиологические): «Если говорение – это порождение левополушарной грамматики, расчлененно-понятийной, то пение – правополушарной, нерасчлененно-образной» [12, с. 11].

Отметим также, что не только говорение, но и вообще язык локализован в правом полушарии мозга: «В 1861 г. французский врач Поль Брока произвел сечение мозга пациента, больного афазией, которому персонал больницы дал кличку “Тан”, потому что это был единственный слог, который он мог произнести. Брока обнаружил большую кисту, вызывающую повреждение в левом полушарии Тана. У следующих восьми больных афазией, которых он наблюдал, также были повреждения в левом полушарии – слишком много, чтобы это можно было приписать случайности. Брока сделал заключение, что “способность к членораздельной речи” располагается в левом полушарии. В последовавшие 130 лет заключение Брока было подтверждено многочисленными и разнообразными свидетельствами» [8, с. 285].

То есть при пении часть информации идет по привычным «языковым» каналам, часть же («песенный акт») усваивается не понятийно, а образно (неотрефлектированно). Более того, пение как образование правополушарное оторвано не только от языка, но и от… логики и вообще интеллекта! Так как все эти функции тоже сосредоточены в полушарии левом: «Многие психологи-когнитивисты считают, что все разнообразие ментальных процессов, требующее последовательной координации и взаиморасположения частей, сосредоточено в левом полушарии: например, узнавание и воображение многочастных объектов и совершение *последовательных логических заключений* (выделено нами. – *В.Г.*). Газзанига, протестировав по отдельности полушария пациента с расщепленным мозгом, обнаружил, что у только что изолированного левого полушария был такой же *коэффициент интеллекта* (выделено нами. – В.Г.), как и во всем мозге целиком до операции!» [8, с. 291].

Правополушарная нерасчлененность песенного акта отсылает нас к самым древним когнитивным доречевым структурам: «Пение предшествует разговору; рецитация предшествует речи. Плач и смех поются. Но до появления связной словесной речи – в общественном мышлении уже имеются для нее все предпосылки мировоззренческого порядка, и семантика слова налицо» [13, с. 121]. Из высказывания О.М. Фрейденберг следует, что до появления «связной словесной речи» пение знало «слова» и семантику этих нерасчлененных «слов». Получается, что генетически феномен пения – это оперирование семантизированными квазисловесными структурами, «песенными словами». Значит, если пение предшествует разговору, то язык, «сбросив с себя» песенность, либо «переместился» из левого полушария в правое, либо произошло разделение на два языка: язык пения (дорефлективный) и язык говорения (рефлективный).

Итак, вначале было пение. После того как произошло разделение двух операций, пения и говорения, за первым из них закрепилась особая функция – оно стало выразителем искусства: «Исто-

© Гавриков В.А., 2010

рия свидетельствует, что стихотворная речь (равно как и распев, пение) была первоначально единственно возможной речью словесного искусства» [7, с. 102]. Известно также, что синкретическое праискусство служило не для эстетических, а для «прикладных» (чаще всего – обрядовых, магических) целей: «У первобытных народов угрозу и катастрофы отгоняют и “заклинают” пением, громкими криками и восклицаниями» [5, с. 54]; «Мифические представления, сочетавшиеся с пением, музыкой и пляскою, дали им священное значение и сделали их необходимою обстановкою языческих празднеств и обрядов» [2, с. 170].

Древнее «верование в чародейную силу пения и музыки» [2, с. 164] в части, касающейся функциональности, дошло до наших дней, сместившись из сферы понимаемой в сферу подразумеваемую: «Синтез музыкального, поэтического и театрального начал, сцементированных личностью исполнителя, возвращает рок (да и вообще песенность. – *В.Г.*) к древнейшим формам ритуальной, обрядовой деятельности родоплеменных сообществ» [1, с. 50]. Такая функциональная установка, генетически переданная, оказывается весьма устойчивой и не может выхолоститься даже в «самом профанном» песенном акте: «Последние исследования показали, что пение в своем генезисе – одна из сакральных форм речеведения: оно построено на “инверсии”, перемене голоса. Перед нами своего рода “несобственно-прямая речь”, разыгрывающая голос не только поющего, но и “другого” – первоначально божества-духа, к которому обращена речь» [4, с. 28]. *Пение от имени божества, обретение трансцендентального голоса* – это *первая важная для нас функциональная (авторско-субъектная) особенность песенной поэзии как сакрализованного акта*. То есть «сам феномен пения – порождение субъектного синкретизма» [4, с. 29]. Причем певец-медиум обретает этот «второй» голос, и любая песня – это имплицитно двусубъектное (как минимум) образование.

Кроме того, размытые границы авторства в песенной, особенно – в рок-поэзии, напоминают авторскую анонимность праискусства. Об этом мы подробно поговорим позже, пока укажем лишь на то, что многие песни создаются (и исполняются) коллективно, то есть не имеют автора в привычном его понимании (а хор, кстати, древнейший «формат» пения). Кроме того, в песенной поэзии очень часто наблюдается как интенциональное, так и рецептивное отождествление героя сценического мифа, лирического субъекта и самого певца (а поэтический текст может и вовсе не принадлежать исполнителю). Получается, что архаическое искусство еще не знает авторства, а современное песенное в отдельных случаях «не хочет его знать». Вероятно, что такое расшатывание категории автора есть прямое следствие, проистекающее из генетических особенностей феномена пения.

Заметно стремление поющих поэтов не только к особому автокоммуницированию и коммуницированию, но и к *опредмечиванию слова, – это вторая функциональная особенность песенной поэзии* (*материализационная*), тоже генетически отсылающая нас к эпохе синкретизма. Данный процесс замечен, например, С.В. Свиридовым при анализе песенного творчества Башлачева. Последний «стремится материализовать то, о чем поет – перевести слово в факт. Речь идет о шуточных звукоимитациях, которые с разной регулярностью встречаются на записях песен, созданных до 1986 года: “кашель” (“Осень”), “Пердунов” (“Слет-симпозиум”), “настучать” (“Палата № 6”), “насморк” (“Толоконные лбы…”), в “Новом годе” певец поет как бы зевая – “Славно проспать первый январский день”, а в “Минуте молчания” материализовано само молчание» [10, с. 168]. Да и разве актерское «вживление» Владимира Высоцкого в каждого своего ролевого героя не есть разновидность «переведения слова в факт» (*фактизация* – в нашей терминологии)? Напомним, что в синкретическом праискусстве не было разницы между певцом и героем, словом и предметом и т.д. То есть материализационность (фактизация) там была, если так можно выразиться, предельной.

Эта же функция порождает установку на неразличение пропетого и прожитого – «Можно песенку прожить иначе» (А. Башлачев), приравнивание «текста жизни» к «тексту творчества»: «рок-жанр предлагает свою модель поведения, принцип существования, образа жизни. Это один из немногих жанров, для которого не метафорически, а буквально возможно слияние творчества и жизни» [9, с. 66]. И слово у поющих поэтов оказывается самым сакральным из всего посюстороннего:

«Е. (Егор Летов. – *В.Г.*): Вот мы сейчас сидим, говорим – а где-нибудь в Америке от этого горы валятся… ты приказываешь горе – и она движет-

ся. Она не может не сдвинуться. Ей ничего больше не остается.

С. (Интервьюер. – *В.Г.*): Ты в это веришь?

Е.: Я это ЗНАЮ. Знаю и умею» [6, с. 51].

Обе рассмотренные нами функциональные предпосылки ведут к мифологизму, причем не в формате «игры в миф» (неомифологизма), а к мифологизму в его изначальной сущности (по крайней мере в авторской интенции). В полной мере такая установка реализована в рок-поэзии: «Рок-песенность склонна представлять социально-историческое через символическое, воспринимать конечное как экспликацию бесконечного, в соответствии с чем и социальный протест оказывается частным случаем протеста как экзистенциального принципа», то есть «рок-песенность в гораздо большей степени мистична и магична, нежели социальна» [11, с. 12].

Авторская песня, освоившая далеко не все возможности песенной поэзии как синтетического текста, в соответствии с этим не испытала такого сильного влияния синкретизма. Да и в целом «барды» в большей степени ориентированы на классическую поэтическую традицию, в то время как рок-поэзия, будучи гораздо более радикальным направлением, часто стремится к подчеркнутой авангардности. А отсюда проистекают всевозможные эксперименты не только с самим словом, но и с его синтетической «надстройкой»: «Рок-поэтика идет по пути заострения качеств и противоречий, тяготеет к контрасту (соответственно, антитезе и антонимии), парадоксу (соответственно оксюморону), в пределе к абсурду. Любой феномен она склонна брать в максимальных, крайних проявлениях, часто прибегая к гиперболе, *метафору доводя до мифа, в явлении видя архетип* (выделено нами. – *В.Г.*)» [11, с. 9].

Неомифологизм и исполнительский синтетизм инспирируют многие неосинкретические процессы, происходящие как в поэтиках конкретных исполнителей, так и в рамках всей парадигмы песенной поэзии. Отношения если не тождества, то, по крайней мере, сходства между синкретизмом и современной песенностью наблюдаются на уровнях: манифестиционном (слово признается равным действию, предмету, явлению, «опредмечивается», фактизуется), вариативном (множественность текстуальных экспликаций одного произведения), субъектном (неразличение автора, певца, героя, коллективное творчество, субъектный синкретизм, хор), тропеическом (использование архаичных типов образа, таких как кумуляция), синтаксическом, композиционном, субтекстуальном (единство слова, музыки и действа)… Рассмотрение каждого из названных уровней в разрезе синкретической (архаической, дорефлективной) функциональности – обширная проблема, которая не может быть решена в рамках научной статьи. Но уже сейчас ясно, что генетическая функциональная феноменология пения в двух своих сакральных ипостасях (авторско-субъектной и материализационной) заметно повлияла на все значимые особенности современной песенной поэзии. Словом, *правополушарность пения и обусловленная этой особенностью феномена неаналитичность, нерасчлененность – это прямой путь к нерасчленению автора и героя, предмета и обозначающего его слова, «текста жизни» и «текста творчества» и т.д.* То есть границы между интенцией и репрезентацией, интенцией и рецепцией становятся дорефлективно проницаемыми.

Итак, пение и говорение (и тем более поэзия печатная и песенная) – физиологически, формально и функционально два различных способа передачи информации. Однако такая разноприродность не означает, что пение как формо- и смыслопорождающая операция не может быть интерпретировано литературоведением (то есть – с точки зрения физиологии – правополушарно). Важно понимать, что само по себе пение – это всё-таки репродукция словесного (в нашем случае – поэтического) текста. Этому тексту от собственно пения остается *артикуляционный субтекст*, то есть все звучащие несловесные и квазисловесные образования. Артикуляция «в чистом виде» – это некий крик-вой, исходящий из экспрессивно-эмоциональных глубин человеческого сознания. «Если за текстом не стоит язык, то это уже не текст, а естественнонатуральное (не знаковое) явление, например комплекс естественных криков и стонов, лишенных языковой (знаковой) повторяемости» [3, с. 284].

Однако в песенной поэзии мы имеем дело не просто с естественными криками, но с особой знаковой системой, упорядоченной, семиотизированной посредством авторской интенции (или лучше – пред-интенции). Эти естественноприродные образования, будучи повторяемыми, то есть системными на уровне текста, произведения и цикла, коррелируют с поэтической составляющей. Чтобы было понятно, о чём идет речь, при-

ведем лишь один пример. В «Егоркиной былине» Башлачева важным фактизующим и дополнительно семантизирующим приемом становится тревожное перешептывание. Певец «включает» его, согласуясь с поэтическим контекстом, что говорит об авторской отрефлектированности этого приема. По тому же принципу, кстати, «естественный жест в игре актера приобретает знаковое значение (как произвольный, игровой, подчиненный замыслу роли)» [3, с. 283].

Очевидно, что при интерпретации такого в своем генезисе естественноприродного (а в искусстве – знакового) яруса, как артикуляция (пение), необходимо обращаться к словесному (поэтическому) контексту. То же можно сказать и о другом образовании, обладающем «повышенной контекстуальностью», – музыке (в ее восприятии также важен неаналитический механизм). Таким образом, художественное воплощение глубинно сакральных песенных структур есть их функциональная эстетизация при отрефлектированной рецепции, переведение из нерасчлененного в расчлененное бытие. Это соединение в одном акте функционально сакрального и эстетического (а если взять в историческом контексте: синкретизма и современного синтетизма) – важная особенность современной песенности. Поэтому литературовед, исследуя песенную поэзия с позиции ее синтетичности, должен будет признать слово «мерилом контекста». То есть фактором, способным перевести всё «естественноприродное» в знаковое, произвести скачок от неаналитичности к аналитичности.

Итак, в песенности *сакральный код имманентен материалу* ввиду особой физиологии феномена пения. Получается, что песня как факт литературы *сочетает сакральное начало с эстетическим* вопреки формуле Р.О. Якобсона: «поэзия есть язык в его эстетической функции» [14, с. 275]. И хотя еще с XIX века в лирике намечаются тенденции по реставрации синкретического мышления, они носят всё-таки не имманентный, а интенциональный (осознанный автором, а значит – рефлективный) характер.

Многое из сказанного нами в настоящей статье, конечно, требует более глубокого, детального исследования с привлечением самого широкого материала. Однако мы не ставили перед собой цель решить проблему – здесь намечена лишь тенденция, на наш взгляд, проливающая свет на некоторые особенности функциональной структуры песенной поэзии.

**Библиографический список**

1. *Алексеев И.С.* Рок-культура в публичном пространстве Санкт-Петербурга 1990-х годов: Дис. ... канд. социол. наук. – СПб., 2003. – 160 с.

2. *Афанасьев А.Н.* Поэтические воззрения славян на природу: Опыт сравнительного изучения славянских преданий и верований в связи с мифическими сказаниями других родственных народов: В 3 т. Т. 1. – М.: Сов. писатель, 1995. – 412 с.

3. *Бахтин М.М.* Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Художественная литература, 1979. – С. 281–307.

4. *Бройтман С.Н.* Историческая поэтика // Теория литературы: В 2 т. Т. 2. – М.: Академия, 2004. – 320 с.

5. *Кассирер Э.* Философия символических форм. Т. 2. Мифологическое мышление. – М.: Университетская книга, 2001. – 280 с.

6. *Летов Е.* «Я не верю в анархию». – М.: ШТЕР, 2003. – 272 с.

7. *Лотман Ю.М.* Структура художественного текста // Лотман Ю.М. Об искусстве. – СПб.: Искусство-СПБ, 1998. – С. 14–288.

8. *Пинкер С.* Язык как инстинкт. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 456 с.

9. *Ройтберг Н.В.* Диалогическая природа рок-произведения: Дис. … канд. филол. наук. – Донецк, 2007. – 216 с.

10. *Свиридов С.В.* Поэзия А. Башлачева: 1983–1984 // Русская рок-поэзия. Текст и контекст. – Вып. 3. – Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 2000. – С. 162–172.

11. *Свиридов С.В.* Русский рок в контексте авторской песенности // Русская рок-поэзия. Текст и контекст. – Вып. 9. – Екатеринбург, Тверь: Изд-во Уральского гос. пед. ун-та, 2007. – С. 7–22.

12. *Солодова М.А.* Текст и метатекст молодежной субкультуры в лингвокультурологическом аспекте: На материале текстов песен отечественных рок-групп и рецензий на них: Дис. ... канд. филол. наук. – Томск, 2002. – 176 с.

13. *Фрейденберг О.М.* Поэтика сюжета и жанра. – М.: Лабиринт, 1997. – 448 с.

14. *Якобсон Р.* Работы по поэтике. – М.: Прогресс, 1987. – 462 с.

УДК 82

**Ерофеева Марина Александровна**
*Тверской государственный университет*
*mchs.pressa@mail.ru*

# ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТАФОРЫ В РОМАНЕ А. ПРОХАНОВА «ПОСЛЕДНИЙ СОЛДАТ ИМПЕРИИ»

*Писатель Александр Проханов – яркое и в то же время противоречивое явление отечественной литературы. Однако есть принципиальная черта, в признании которой сходятся как сторонники и почитатели творчества прозаика, так и самые яростные противники, – это особая метафоричность его произведений.*

***Ключевые слова:*** *метафора, система заговоров, особенности поэтики, мистические силы, таксономии.*

В романе Александра Проханова «Последний солдат империи» описаны события, происходящие в России во время августовского путча 1991 года. Писатель тяжело переживал трагедию страны, не мог понять, как могла так стремительно рухнуть «огромная державная машина». Первый вариант этого произведения был опубликован на страницах журнала «Наш современник» в 1993 году. В нем Александр Проханов написал историю ГКЧП, которую поддержал 19 августа 1991 года. Уход «красной империи», по словам писателя, является настолько радикальной темой в жизни страны, что ее нельзя оставлять без внимания. И спустя 10 лет прозаик переиздал роман «Последний солдат Империи», наполнив его несколько иным содержанием.

В «реконструированном» новоимперском произведении Александр Проханов переосмыслил события тех дней. «Это уже не политический роман, как первый, а метафорический. Автор сам именует его романом-метафорой с глубоким политологическим смыслом», – пишет в статье «Метаоткровение Проханова» Владимир Бондаренко [3].

Основу сюжета данного произведения составляет видимая борьба двух систем заговоров: прозападного, антинационального, и патриотического, являющегося элементом операции «Ливанский кедр». Ее разработчик (персонаж по прозвищу Чекист, чей коварный план приходится помимо своей воли воплощать в жизнь главному герою генералу в отставке Белосельцеву) предает своих соратников-государственников, разрушает остатки красной империи, направляя ход истории. Но и он является лишь исполнителем разработанного некогда Андроповым плана. Истинный смысл происходящего, скрытый от Чекиста и других героев романа, доступен только хозяину мистического Болта Мира – Мутанту, который его и открывает: поворачивая Болт, он меняет ход истории, обрекает красную империю на гибель, а Россию на крестный путь очистительного страдания.

В этой игре мистических сил Белосельцев оказывается лишь исполнителем. У него есть своя воля, собственное мировоззрение, есть идеалы, желание служить отечеству. Но все это не имеет значения, так как каждое действие героя предопределено. Даже последний парад одинокого солдата красной империи на Красной площади был рассчитан Чекистом. Так же послушно исполняет чужую волю и знакомая Белосельцева Маша. Она идет на демократическую демонстрацию, приносит своего еще не родившегося ребенка в жертву Истукану.

Одним из ключевых эпизодов плана «Ливанский кедр» является праздник механических марионеток, когда известные актеры, политики, правозащитники становятся механическими роботами и из каждого выпадает какая-либо деталь: «Мимо пронеслась, не касаясь земли, русалка с распущенными зелеными волосами, с розовыми губами, жадно ищущими поцелуя… Белосельцев узнал в ней ту, что боролась с привилегиями кремлевских вождей… вдруг из нее со стуком выпал тяжелый коленчатый вал, вылилась грязная маслянистая жижа» [1, с.108].

На примере текста романа «Последний солдат империи» удобно проследить некоторые особенности поэтики Александра Проханова, в частности, использование метафоры в его творчестве.

Известно, что метафора – это способ на долю секунды отвергнуть принадлежность объекта к тому классу, в который он на самом деле входит, и включить его в другой класс объектов, в который он не может быть отнесен на рациональном основании. Обычно объект попадает в не свойственный ему класс только виртуально: когда Гоголь пишет, что Собакевич – медведь, он не стремится создать новую картину мира, где помещиком может быть дикий зверь. Его вызов приро-

© Ерофеева М.А., 2010

де – фиктивный, он сознательно ошибается. Александр Проханов же своими метафорами предлагает новое распределение предметов по категориям, новую таксономию мира. В «галлюцинаторных» романах он пользуется метафорой не здесь и сейчас, а надолго, навсегда. «Он расширяет одни классы предметов и существ за счет сокращения других. Метафора – прохановский вызов природе, его способ подрыва устоявшихся классификаций и преобразования мира», – отмечает Л. Данилкин. [4, с. 455].

Для наглядности рассмотрим две, на первый взгляд, похожие метафоры. Одна принадлежит критику Алле Латыниной: «Проханов – соловей Генштаба». Вторую возьмем из данного романа: «Алла Латынина – гарпия». В произведении есть целая сцена в ЦДЛ, в которой описывается, как гарпии обгаживают патриотических литераторов. Называя Проханова соловьем, Латынина приписывает ему такие свойства, как заливистый голос, способность услаждать слух трелями, невзрачная внешность, связь с фольклорной традицией. Чтобы продемонстрировать эти признаки более наглядно, Латынина вырывает Проханова из класса людей, но всего лишь на мгновение. Она не сомневается, что Александр Проханов – человек, а не комок перьев.

Проханов же, когда говорит, что «Алла Латынина – гарпия», не только утверждает, что Латынина похожа на монструозных птиц из греческой мифологии, но и , судя по сцене в ЦДЛ, действительно уверен, что теперь класс женщин-критикесс сузился, а класс гарпий – расширился, и все за счет изъятия из одного и появления в другом все той же Аллы Латыниной.

Точно так же когда Проханов утверждает, что Андропов – белка, то подчеркивает: «Ее умная, сосредоточенная мордочка, чуткие ушки, тонкие цепкие лапки, в которых та держала еловую шишку, не оставляли сомнения – это и был сам Юрий Владимирович Андропов, у которого враги отключили искусственную почку, но который успел передать свой план в руки верных приемников и, в обличии лесного зверька, продолжал курировать осуществление замысла» [1, с. 204].

Мир нарушенных таксономий, где Андропов на самом деле принадлежит к классу белок, а Латынина – к гарпиям, мы и называем галлюцинозом.

«Обычный художественный галлюциноз, например “Мифогенная любовь каст” или “Страх и ненависть в Лас-Вегасе”, – это всего лишь индивидуальное или коллективное бессознательное, проявившееся в тексте. Автор транслирует галлюциноз, чтобы косвенным образом сообщить о внутренних психических противоречиях визионеров. Прохановский галлюциноз не дает информации о диагнозе визионера – главного героя, он направлен не на него, а на реальность», – пишет Л. Данилкин. [4, с. 455]. Этот галлюциноз имеет целью преобразовать реальность за счет разрушения обычных, рациональных таксономий и введения новых. Герой – живой духовидческий аппарат, излучающий галлюциноз направленного действия, техническое устройство, которым можно управлять и с помощью которого – преобразовывать реальность. Вот как описывается в «Последнем солдате империи» одна из советских военных машин:

«Упрятанная в военный камуфляж, облаченная в уродливые формы, она была готова к чуду преображения, к дивной красоте, божественному промыслу…»; или: «Мегамашина чавкала огромными стальными зубами, изжевывала границы, надкусывала страны, прогрызала в континентах коридоры и дыры, запуская в них огненного змея войны. Она владела миром, смещала его утомленные оси, сшибала армии, сталкивала небесные армады, наполняла лазареты тысячами истерзанных и обгорелых людей» [1, с. 306, 493].

«Реалист в военной прозе, в “постперестроечных” своих романах Александр Проханов остается постмодернистом» [2]. Характерен в этом отношении эпизод, когда на демонстрацию в защиту Советского Союза вместе с людьми идут памятники: скульптуры матросов и красногвардейцев, гипсовые девушки с веслами, рабочий и колхозница, жалующаяся на сползающий носок, памятник Ленину: «Белосельцев посторонился, боясь попасть под огромные ленинские башмаки. Краем уха уловил разговор двух памятников:

– Простите, товарищ, вы не будете сегодня на заседании ВЦИК? Не могли бы вы передать Надежде Константиновне, что я хочу ее видеть?

– Да, товарищ, разумеется, я буду на заседании ВЦИК. Но Надежда Константиновна поедет со мной в Горки» [1, с. 504].

Им под стать и другие демонстранты: три танкиста читают наизусть трофейный кодекс чести самурая, участники вьетнамской войны катят велосипед с седлом, сделанным из кожи американского летчика, советские разведчики доверитель-

но шепчут друг другу лозунги: «Враг будет разбит, победа будет за нами», «Кадры решают все».

Воображение Проханова создает картины, схожие с полотнами Босха:

«Мутант смотрел на вечернее озеро, все больше приобретавшее цвет перламутровой раковины. У него на руках нежно извивался, шаловливо шевелил пупырчатыми щупальцами маленький осьминог с головой Карла Маркса. <…> На ладонь Мутанта села большая изумрудная стрекоза с лицом Михаила Ивановича Калинина. Шелестела слюдяными крыльями, перебирала чуткими лапками. На клинышке бороды висела крохотная капля сладковатого цветочного сока. <…> На голову Мутанта села сорока с великолепным темно-зеленым хвостом, нежно-белой грудью и двумя головами, одна из которых принадлежала фельдмаршалу Паулюсу, а другая – генералу Власову. Обе головы в фуражках вермахта ссорились, стрекотали, требовали вмешательства Мутанта. Тот бережно снял с головы сороку, держа ее за тонкие лапки. Фельдмаршалу Паулюсу сказал по-немецки: “Арбайтен унд нихт ферцвайфельн”, – а генералу Власову по-русски: “Слава России!” Оба тотчас успокоились» [1, с. 405].

Итак, проанализировав роман писателя, можно сделать вывод, что метафора является в нем основной событийной единицей, преодолевающей объективную реальность, нарушающей одни таксономии за счет других, мгновенно преобразовывающей мир.

**Библиографический список**

1. *Проханов А.* Последний солдат империи: Роман // Наш современник. – М.: «Ad Marginem». – 2003. – 508 с.

2. *Беляков С.* Проханиана // Урал. – 2003. – №12.

3. *Бондаренко В.* Метаоткровение Проханова // Наш современник. – 2003.

4. *Данилкин Л.* Человек с яйцом. – М.: «Ad Marginem». – 2007. – 663 с.

УДК 82

**Кашина Наталия Константиновна**
*кандидат филологических наук*
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*ksu@ksu.edu.ru*

# МЕТАФОРА ЖАНРА В ТЕКСТАХ В. РОЗАНОВА

*Литературные произведения В. Розанова рассматриваются в их жанровой природе. Сам жанр выступает как метафора, которая нуждается в пристальном исследовании. По мнению автора статьи, розановские произведения тяготеют к уникальной жанровой форме – эпифании, глубоко осмысленной Джойсом, и именно этот жанр является ключом к пониманию творчества В. Розанова.*

***Ключевые слова:*** *стиль, жанр, метафора, поток сознания, сфера сознания, эпифания, метафорическая конструкция.*

Жанр – одна из актуальных проблем в литературоведении. Неоднозначность трактовки самого термина предполагает необходимость обозначения его понимания в каждом исследовании. В данной статье понятие «жанр» может быть рассмотрено через определение стиля. Из довольно объёмного определения этой дефиниции В. Бычковым выделим главное для нас: «это некая относительно ясно ощущаемая тенденция к целостному художественному формообразованию, выражающему глубинные духовно-пластические интуиции (коллективное художественно-бессознательное, пластические архетипы, праформы, соборные переживания и т.п.) конкретной эпохи, исторического периода, направления, творческой личности, поднявшейся до ощущения духа своего времени; это, образно говоря, *эстетический почерк* эпохи; *оптимальная* для данной эпохи (направления, школы, личности) *эстетическая модель отображения* (система характерных *принципов организации* художественных средств и приёмов *выражения*), внутренне *одухотворённая* жизненно важными невербализуемыми принципами, идеалами, идеями, творческими импульсами из высших уровней реальности» [1, с. 258]. Из определения стиля как «тенденции», «эстетического почерка эпохи», «эстетической модели» следует понимание жанра как формальное выражение их; он позволяет рассматривать каждое художественное явление в типологическом и генетическом аспекте, через сопоставление с существующими ху-

© Кашина Н.К., 2010

дожественными канонами и традициями увидеть своеобразие и сущность этого явления.

Таким образом, являясь выражением стиля, жанр предоставляет возможность исследования формы произведения. Следует также заметить, что жанр – явление сугубо индивидуальное, его нельзя смешивать с литературным *родом* или *видом*. В таком случае не может быть универсальных жанровых определений (они нужны как весьма условный эквивалент формы). Сошлёмся на случаи, когда сами авторы осознавали актуальность жанра. Так, Пушкин в «Евгении Онегине» подчёркивал, что пишет не просто роман, а «роман в стихах», а Гоголь называет свои «Мёртвые души» поэмой… Однако начало XX века даёт возможность говорить об особой актуальности категории жанра. Сама эта категория стала предметом творчества, в связи с чем и уместно говорить о метафоре жанра.

Действием ума, с помощью которого мы постигаем то, что не в силах определить понятие, назвал метафору Х. Ортега-и-Гассет. «Если так называемые «душевные глубины» встают перед нами столь же отчётливо, как красный цвет, отчего не найти для них точное, неповторимое слово? – размышляет философ. – Дело в том, что нам трудно не только назвать, но даже помыслить их. Реальность ускользает, прячась за умственные усилия… Мы нуждаемся в ней не просто для того, чтобы, найдя имя, довести наши мысли до сведения других, – нет, она нужна нам для нас самих: без неё невозможно мыслить о некоторых особых, трудных для ума предметах. Она не только средство выражения, но и одно из основных орудий познания» [4, с. 206]. Сам автор демонстрирует возможности использования метафоры для выражения своей мысли: «Метафора удлиняет радиус действия мысли, представляя собой в области логики нечто вроде удочки или ружья» [4, с. 207]. Несмотря на то, что эти «средства охоты» редко достигают цели, снова и снова «забрасывается удочка» или «вскидывается ружьё».

В книге испанского философа нас привлекла также попытка выделить два вида метафоры (научную и поэтическую) и утверждение о том, что их никак нельзя путать, ибо у каждой – своя роль в познании. У В. Розанова более сложная задача: не познание, а понимание. Каждый новый феномен, понятый и принятый, изменяет в особой, даже не в геометрической, последовательности разрастания весь целостный внутренний, уже понятый, мир. Возвращаясь к метафоре Х. Ортеги-и-Гассета: удочка вырастает, но растёт пропорционально и сама рыба.

Попыток определить жанры «Уединённого», «Опавших листьев», «Апокалипсиса нашего времени» предпринималось немало. Наиболее часто эти произведения просто называют «листвой». Но либо надо попытаться в очередной раз определить своеобразие их жанровой природы, либо признать, что эти тексты вообще не имеют ничего общего, и тогда нет смысла в том, чтобы рассматривать их как, условно говоря, художественную литературу (чему, впрочем, сам В. Розанов был бы скорее рад). Однако уже современники писателя восхищались стилем автора, а он генетически связан с жанром.

Обладая жанровым мышлением, В. Розанов давал своим произведениям значимые названия. Так, «Опавшие листья» автор предваряет известным рассуждением о смысле, а точнее, жанровой природе произведения. Семантика слова «листы» достаточно многообразна: листы в значении «листва», сорванная ветром в полночь; «нечаянные восклицания», непосредственные и непреднамеренные проявления психической жизни, свидетельства скоротечности и необратимости жизни души. «Листва» предопределяет также и иллюзию случайности этих обрывочных проявлений жизни. В этой связи «Опавшие листья» означают, как минимум, двойную метафору: *опавшие* – перенос по времени, и *листья* – по происхождению, по связи с корнем.

Более буквально прочитываются названия «Мимолётное», «Смертное», «Эмбрионы» – адекватные своему прямому лексическому значению, но всё-таки метафоризированные.

Жанр непосредственно связан с авторским определением сущности творческого процесса, его логикой. Для В. Розанова чрезвычайно важно было преодолеть зависимость литературы от читателя. Писание как рождение осуществляется *из себя*, без видимой и осязаемой связи с внешним миром, а *сон* (розановский синоним творчества), «совершенный» и «непробудный», делает писательство окончательно свободным.

Значимым для определения жанра является нарочитое подчёркивание хаотичности произведений. В. Розанов говорит даже о «темпе хаотичности», что трудно поддаётся толкованию.

Любопытно, что впервые само определение «листы» (листы дерева и листы бумаги) появля-

ется до издания «Опавших листьев», предваряя публикацию «Уединённого». Семантика «Уединённого» также неоднородна: это указание на отдалённость от читателя, неоднократно декларируемая автором, и уЕДИНение как сведение к единому, возрастание, укрупнение масштабов этого ЕДИНОГО.

Причудливо развивается сюжет одного из фрагментов «Уединённого»: определение своеобразия «листов» – бесцеремонное обращение к читателю – а затем хитрый приём: зрелище *бесчисленного* ряда калош в прихожей дома (очень важно при этом попутное замечание о посещениях декадентов, «бесплодных», и «учителе с фантазиями» Протейкине, с которым и «покатывается со смеху» автор, разглядывая эти калоши). Затем следует гордое заявление о том, что все кормятся его трудом. И, наконец, без переноса в новый абзац следует фраза: «Все около моего труда *нашли место в мире*». Только авторское выделение курсивом придаёт словам этим особую значимость, создаёт ситуацию остранения (термин В. Шкловского).

Следует предположить, что последняя процитированная нами фраза есть реализованная метафора: найти своё место в мире – найти его «около» труда. Но тогда и предыдущая фраза «все кормятся моим трудом» приобретает многозначность. А если соотнести сказанное с замечанием о «бесплодных декадентах», то смысл фрагмента раскрывается по принципу метафоры: автор говорит об обыденном, а имеет в виду смысл своего творчества; он, в отличие от своих знакомых декадентов, дистанцируясь от них, не бесплоден, и дело не только в том, что буквально кормит своим трудом 10 человек с прислугой, а и в том, что его труд способен быть не просто полезным и нужным, но насущным. Предложение «И все кормятся моим трудом», безусловно, придаёт особую масштабность этой насущности.

В самом финале фрагмента приводится ещё одна метафорическая конструкция – два параллельных ряда: гордое «Civis romanus sum» («Я – римский гражданин») сменяется не менее гордым «civis rossicus» («русский гражданин»), одновременно следует противопоставление: Герцен – Розанов. Но при этом ещё одна деталь: фамилии обоих взяты в кавычки, что, в свою очередь, настораживает. Кавычки здесь, скорее всего, – степень отчуждения, формализации, типологизирования. Финальная фраза «Герцен же только “гулял”» предполагает актуализацию мысли о значимости розановского труда. Так раскрывается значение уЕДИНения, причём все темы фрагмента, постепенно обозначаясь, как подлинно музыкальные, звучат одновременно. Но следует заметить, в этом музыкальном произведении нет одного доминирующего лейтмотива: мотивы не просто сменяют друг друга, они, родившись на наших глазах, уже не смолкают – их значения врастают в симфоническое единство.

ЕДИНЫЙ допускает и ещё одно, если не самое главное, толкование: так именуется в писании сам Бог (един в трёх лицах), а значит, уединение есть приближение к Нему через творчество, и тогда совершенно закономерно, что около труда *уединённого* Розанова все могут найти своё место в мире.

Через фрагмент автор снова вернётся к теме творчества. Теперь на очереди важный концептуальный тезис: «Из безвестности приходят наши мысли и уходят в безвестность» [2, с. 37]. Этот тезис-концепт является одним из наиболее частотных в произведениях В. Розанова.

Любопытно выстроен микросюжет: во фрагменте, отделённом от первого раскаянием в вине перед Протейкиным – *заочно* сказанном грубом слове о нём (снова авторский курсив), в разных вариантах проговаривается тема «сесть и писать». «Первое: как ни сядешь, чтобы *написать то-то*: сядешь и напишешь *совсем другое*.

Между “я хочу сесть” и “я сел” – прошла одна минута. *Откуда* же эти совсем другие мысли, на *новую тему*, чем с какими я ходил по комнате и даже *садился, чтобы их именно* записать…» [2, с. 38]. Размышление о непреднамеренности авторской мысли развивается вокруг этих двух слов: «сесть» и «писать», которые в данной ситуации приобретают особое значение: в них – развёрнутая метафора, которая в следующем фрагменте становится уже реализованной. По классической схеме рождается комический до карикатурности эффект: «Сев задом на ворох корректур и рукописей и “писем в редакцию”, Миша заснул» [2, с. 38]. Одновременно снижается значение слова «сон»: если сон Миши ещё по-своему лиричен, то «Сон нашего редактора менее уныл: ему грезятся ножки хорошенькой актрисы В-ской, которая на все его упрашивания отвечает:

Но я другому отдана,
И буду век ему верна.

Вопрос вертится, во сне, около того, как же преодолеть эту “Татьянину верность”…» [2, с. 38].

Подобная инверсия смыслов часто осуществляется В. Розановым в том числе через реализованную метафору. При всей эффектности этого приёма он не является неким художественным самоценным открытием автора. Через инверсию делается крайне ощутимой дистанция, разделяющая розановские рукописные письмена души и всю остальную литературу, журнальная публицистика в которой предстаёт как технологический производственный процесс: «Открываю дверь в другой кабинет… Роскошно отделан; верно, генерала М. В кресле, обшитом чудною кожей тёмного цвета, сидит Боря <…> Перед ним длинная полоса набора.

– Ты, Боря, что это читаешь?

– "Внутреннюю корреспонденцию".

– Чего же ты размышляешь? "Одобри" всё сразу.

– Нельзя. В номер не влезет.

– Ты пошли его к матери…

– Тоже нельзя. Читатель рассердится» [2, с. 39].

Приниженная почти до брутальной лексика красноречиво определяет место этой литературы, «облизанной» «проклятым Гуттенбергом», обездушенной «в печати».

«Моё "я", – продолжает Розанов, – только в рукописях, да "я" и всякого писателя. Должно быть, по этой причине я питаю суеверный страх рвать письма, тетради (даже детские), рукописи, – и ничего не рву; сохранил до единого…» [2, с. 39].

Удивительно точно и ощутимо описан В. Розановым процесс вторжения массовой культуры. Культурологи связывают её появление с принятием в XIX веке в Великобритании закона о всеобщей грамотности. Уникальная по своей точности и прозорливости интуиция В. Розанова позволила ему увидеть воочию этот процесс: «Газеты, я думаю, так же пройдут, как и "вечные войны" Средних веков, как и "турнюры" женщин, и т.д. Их пока поддерживает "всеобщее обучение", которое собираются сделать даже "обязательным'» [2, с. 39].

Так предрекает автор конец печатному делу. «"Конец венчает дело"…показывает его *силу*; Боже, неужели договорить: "…и показывает его *правду*"?!! Один купил яхту, другой ушёл в нумизматику, третий "разлетается по заграницам"… Епископы поспешили к местам служения и, слышно, вместо былой "благодати", ссылаются на последний циркуляр министерства внутренних дел. Боже, что же это такое? Кое-кто ушёл в сектантство, но присылает потихоньку статьи и в "Нов. Вр.", не расходясь отнюдь с редакцией *в остром церковно-писательском вопросе* (по поводу смерти Толстого). Что же это такое? Что же это такое?

Казнить?

Или сказать с Тургеневым: "Так кончается всё русское"…» [2, с. 41].

В этом фрагменте указываются конкретные лица: Л.Н. Андреев, владелец двух яхт, сам автор, известный нумизмат, Д.С. Мережковский, часто уезжавший за границу, архимандрит Михаил, перешедший в старообрядчество и получивший сан епископа. Из «своего угла» в салоне Мережковских и в «Новом времени» В. Розанов выходит в жизнь, чтобы попытаться ответить на вопрос «Что же это такое?» Русская реформация не состоялась, и он, уединившись, как отшельник, будет теперь в одиночку блуждать по истории человечества, отыскивая своего подлинного Бога.

В. Шкловский в своё время выделил как характерную черту «изобилие тем» в «Уединённом» и «Опавших листьях». При этом описал механизм их ввода: «Нам даётся отрывок готового положения без объяснения его появления, и мы не понимаем, что видим; потом идёт развёртывание, – как будто сперва загадка, потом разгадка» [5, с. 131]. «Этим достигается то, что прежде всего новая тема не появляется для нас из пустоты, как в сборнике афоризмов, а подготавливается исподволь, и действующее лицо или положение продёргиваются через сюжет» [4, с. 132].

Само слово «текст» в данном случае восходит к изначальному архетипу ткачества, т. е. переплетения утка и основы, где «отрывки у Розанова следуют друг за другом по принципу противопоставления тем и противопоставления планов, то есть план бытовой сменяется планом космическим…» [5, с. 132].

При таком анализе строения текста естественен вывод, который делает учёный: «…"три книги" Розанова представляют из себя некое композиционное единство типа романов, но без связывающей части мотивировки» [5, с. 132]. Утверждение это верно лишь отчасти. Мотивировка делается очевидной, если в центре поместить личность автора, ищущую точки соприкосновения с ЕДИНЫМ (будь то культура человечества или сам Бог). Мы не вправе не верить автору, когда он утверждает, что всё, им написанное, порождено любовью к Богу. Выход в онтологическое пространство и объясняет единство розановских тек-

стов: только вблизи порой совершенно невозможно уловить их целостность, на онтологическом же уровне она делается очевидной. И тогда вся книга становится метафорой, иносказанием, которое подразумевает истину. В результате рождается персональная онтология, личный и непосредственный выход писателя в космос, откуда и самое обыденное приобретает ноуменальное значение.

В. Розанов стал писателем на границе модернизма и постмодернизма. Нередко к нему относят понятие «поток сознания». Наиболее органично оно для Д. Джойса, но отметим сразу принципиальную разницу: говоря о Джойсе этот термин закономерен, в случае же с В. Розановым гораздо уместнее понятие «сфера сознания». Именно сфера позволяет вместить бесконечно большое количество разнообразных сюжетов, но при этом важно одно условие: обязательно должно быть ядро, вокруг которого и происходит нарастание смыслов. И ещё одно условие: смыслы должны быть *живыми*, способными к восприятию и срастанию с другими. Это напоминает броуновское движение по многообразию и непредсказуемости взаимодействий, но в то же время имеет в основе достаточно крепкую конструкцию. Такой основой в розановских текстах и являются основные символы-мифологемы.

Именно сфера, а не поток, способна обеспечить естественное единство фрагментов в «Уединённом». Исследователями не раз отмечалась некая закономерность в расположении фрагментов, образующих свои микросюжеты. При этом, начиная с В. Шкловского, говорилось о *преднамеренности*, авторском замысле, изначально предполагающем *игру*. При этом все замечания-ремарки, указывающие на место и время, другие обстоятельства рождения того или иного фрагмента, чаще понимаются как вымышленные или принимаются безоговорочно в прямом значении. На наш взгляд, дело здесь гораздо сложнее: достоверность отдельных ремарок вызывает большое сомнение, что было не раз отмечено исследователями. Но автор упорно, а порой и нарочито, вводит их в текст. Если вспомнить его замечание о том, что он пишет без читателя, то остаётся поверить в то, что эти обстоятельства, подлинные или вымышленные (и те, и другие), обретают значимость для того, чтобы состоялся процесс рождения каждого микросюжета и всего произведения в целом.

Пугающая даже современников, знавших, насколько непредсказуемым был В. Розанов, откровенность «Уединённого» могла появиться только в том случае, если произведение создаётся не «для публики», оно воплощает иной процесс, чрезвычайно важный и насущный для самого автора. Именно в этом смысле прочитывается розановский отказ от литературы, её преодоление.

Упомянутая параллель с Джойсом – не единственная. Талантливый исследователь и читатель английского писателя – У. Эко выделил в произведениях Джойса нечасто встречающийся жанр – эпифании.

Эпифания впервые упоминается Джойсом в «Стивене-герое»; У. Эко обращает внимание на трактовку роли поэта: «поэт – тот, кто в миг благодати открывает глубинную душу вещей; но он также тот, кто выводит её наружу и даёт ей бытие посредством поэтического слова. Потому эпифания – это способ открывать реальное и вместе с тем – способ определять его посредством дискурса» [6, с. 121–122]. Однако, как отметил У. Эко, жанр этот подвержен изменениям: от «Стивена-героя» до «Портрета» он из *способа видеть мир*, типа интеллектуального и эмоционального опыта преобразился в *способ формировать жизнь*, утратив в результате «эпифаничность». Любопытно также, что, наблюдая эти изменения, У. Эко обращается и к опыту «Дублинцев», где появляется пространная эпифания, а точнее, «расположение событий, стремящихся в эпифанический опыт; но здесь уже и речи нет о быстрой и преходящей заметке, почти стенографическом отчёте о пережитом опыте. Здесь реальный факт и эмоциональный опыт изолируются и “монтируются” посредством *обдуманной стратегии* (курсив мой. – *Н.К.*) повествовательных средств; они располагаются в кульминационной точке рассказа, в котором становится вершиной, обобщением и суждением обо всей ситуации» [6, с. 128].

Удивительным образом формально эта логика совпадает с розановской. Хорошо известно, как неоднозначно появились на свет его произведения. «Это жизнь моей Души», – определил В. Розанов свои произведения. Уточним: не повествование или размышление о жизни Души, а сама жизнь. Однажды объявив себя вечным филологом, писатель заставляет нас внимательно вчитываться в его слова. Стёршийся от времени буквальный смысл становится вновь актуальным (очевидно, отсюда розановские опыты, которы-

ми особенно насыщен «Апокалипсис нашего времени»). «Если идентифицировать русское понятие души с западноевропейским понятием сознания, то “опавшие листья” как “жизнь души” соответствует определению “поток сознания”», – пишет В. Сукач [3, с. 6].

К сожалению, автор процитированных слов не поясняет, что он имел в виду, когда писал об идентичности этих понятий, но, на наш взгляд, душа и сознание – понятия далеко не синонимичные, даже если их определить как “русская” и “западноевропейская”. Вероятно, и сам В. Розанов возразил бы на это: Душа (не случайно он пишет это слово с заглавной буквы) – от Бога, а сознание – достояние самого человека. Трудно представить *жизнь* (а не течение) *потока*, как не представить и *течение души*. Автор указывал в «Поправках» к «Опавшим листьям», споря с сенсуализмом: «…вообще *жизнь души* и *течение ощущений,* конечно, соприкасаются, отталкиваются, противодействуют друг другу, совпадают, текут параллельно: но лишь в *некоторой* части. На самом же деле *жизнь души* и имеет другое русло, *своё самостоятельное*, а самое главное, – имеет другой *исток*, другой себе *толчок*.

Откуда же?

От Бога и рождения…» [2, с. 759]. Так, в сущности, провозглашается онтологизм розановского писания.

**Первый короб** «Опавших листьев» начинается темой «Смерть / бессмертие», которая звучит пронзительно лично: после короткого фрагмента-концепта «Я думал, что всё бессмертно. И пел песни.

Теперь я знаю, что всё кончится. И песня умолкла (*три года уже*)», следует фрагмент также лаконичный: «*Сильная* любовь кого-нибудь одного делает ненужной любовь многих. Даже интересно…» [2, с. 168].

Затем пронзительно эмоциональный фрагмент: «Что значит, когда “я умру”? <…> А я *сам?*// Сам? – *ничего».*

Следующий фрагмент – эпифанический момент, момент онтологического прозрения: «Сущность молитвы заключается в признании глубокого своего *бессилия*, глубокой ограниченности. Молитва – где “я не могу”; где “я могу” нет молитвы».

Таким образом обозначены основные темы первого короба: вечные темы «смерть», «любовь, которая *прибавляет* душу», в противоположность ей «общество, *окружающие*, толпа, которые её *убавляют*», и, наконец, тема Бога: «Что же я скажу (на т. с.) Богу о том, что он послал меня увидеть?

Скажу ли, что мир, им сотворённый, прекрасен?

Нет.

Что же я скажу?» [2, с. 169].

Финал первого короба закольцовывает основную тему:

«Болит ли Б. о нас? Есть ли у Б. боль по человеке? Есть ли у Б. вообще *боль*: как по “свойствам бытия Б-жия” (по схоластике).

(*еду за деньгами*)

*

Всё глуше голоса земли…

И не надо.

Только один слабый, надтреснутый голосок всегда будет смешиваться с моими слезами.

И когда и он умолкнет для меня, я хочу быть слепым и глухим в себе самом, an und fur sich[1].

(*поздно ночью на даче и всегда)*» [2, с. 330]

**Короб второй** вызвал много неоднозначных откликов. Розанова упрекали в том, что его «Уединённое» сменилось отчаянным стремлением войти в литературу. Поводы дал сам автор, когда, например, предложил план посмертного издания своих произведений [2, с. 494–497] (включение подобного документа в «Опавшие листья» – явление знаменательное) или когда включил в свой текст письмо читательницы [2, с. 518–519].

Казалось бы, Розанов противоречит самому себе, настаивая на том, чтобы обязательно был читатель, но это должен быть его собственный читатель, а не толпа: «Дорогое, дорогое для меня письмо. Кто-то “аукается” – всё, что нужно писателю…» [2, с. 518] Красноречиво свидетельствует о проблеме поисков формы нового короба листьев замечание В. Розанова по поводу издания произведения, приведённое в комментарии В. Сукача: «“Опавшие листья” изд. 1913 г. Представляют $^1/_2$ или $^1/_3$ того, что записалось за 1912 г., причём печатались они в таком состоянии духа, что я их почти не приводил в порядок хронологически…

Во 2-м коробе листы лежат в строгом порядке…» [2, с. 759].

Это признание для нас значимо. Оно позволяет предположить, что *такое состояние духа*, которое естественно, органично порождало первый короб, эта *жизнь Души*, сменилось умышленным, опосредованным художественными поисками, построением, конструированием сюжета?

И наконец, «Апокалипсис нашего времени». Неоднозначно название произведения: относится *апокалипсис* к характеристике событий или это тоже указание на жанр? Тогда дерзкий замысел уже предполагает особый тон самого вызывающего произведения В. Розанова.

В любом случае в «Апокалипсисе…» действует более жесткий конструктивный принцип: фрагменты с размышлениями, порой излишне публицистичные, прозаические, уравновешиваются, по замыслу автора, поэтическими текстами самого В. Розанова. Удельный вес стихотворений в прозе достаточно велик в произведении. В этом формальном единстве нет той органики, которая присуща «Уединённому», первому коробу «Опавших листьев». При этом неизбежно снижается и метафоричность жанра.

**Примечание**

[1] «В себе и для себя» – термин Канта.

**Библиографический список**

1. *Бычков В.В.* Эстетика. Краткий курс. – М.: Проект, 2003. – 384 с.

2. *Розанов В.В.* О себе и жизни своей / Сост., предисловие, комментарий В.Г. Сукача. – М.: Моск. рабочий, 1990. – 876 с.

3. *Розанов В.В.* Полное собрание «Опавших листьев». Кн. 1. Уединённое / Под ред. В.Г. Сукача. – М.: Русский путь, 2002. – 424 с.

4. *Хосе Ортега-и-Гассет.* Эстетика. Философия культуры / Вступ. ст. Г.М. Фридлендера; сост. В.Е. Багно. – М.: Искусство, 1991. – 588 с.

5. *Шкловский В.Б.* Гамбургский счёт: Статьи – воспоминания – эссе (1914–1933). – М.: Советский писатель, 1990.

6. *Эко Умберто.* Поэтики Джойса / Перев. с итал. А. Коваля. – СПб.: «Симпозиум», 2006. – 496 с.

УДК 821.161.1

**Котлов Александр Константинович**
*кандидат филологических наук*
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*ak_kotlov@inbox.ru*

# СОВРЕМЕННАЯ РУССКАЯ РЕАЛИСТИЧЕСКАЯ ПРОЗА: ТРАНСФОРМАЦИИ, МОДИФИКАЦИИ ИЛИ МУТАЦИИ?

*Автор статьи анализирует противоречивые суждения критиков и литературоведов о реализме как художественном методе, а также об изменениях, происходящих в русской реалистической прозе конца XX – начала XXI века.*

***Ключевые слова:*** *художественный (творческий) метод, стиль, реализм, модернизм, постмодернизм, стилевые трансформации и модификации, генетические мутации.*

*Под термином «мутация» мы подразумеваем внезапные изменения наследственных свойств, приводящие от одного более или менее стабильного состояния к другому.*

*Н.В. Тимофеев-Ресовский*

*Отчего бы это, – сказал Никита Иванович, – отчего это у нас все мутирует, ну все! Ладно люди, но язык, понятия, смысл! А? Россия! Все вывернуто!*

*Т.Н. Толстая «Кысь»*

Как заметил один из современных исследователей, реализм как художественный метод «эволюционирует, обновляется и обнаруживает большую выживаемость в весьма различных социально-исторических условиях» [5, стб. 863]. Процессы развития реализма, его судьба в современной культурно-исторической ситуации все более привлекают внимание литературоведов. Одной из последних попыток осмысления данной проблемы стала монография Л.Х. Насрутдиновой «Между реализмом и постмодернизмом: переходные явления в русской прозе конца XX века» (2010) [7], базирующаяся на таком определении современного состояния реализма, как постреализм, – термина, введенного в литературоведческий обиход бла-

© Котлов А.К., 2010

годаря трудам Н.Л. Лейдермана ( прежде всего, его монографии «Постреализм: теоретический очерк», 2005) [см.: 4]. Однако по-прежнему вызывает множество вопросов процесс «эволюционирования» реализма. Один из принципиальных – стоит ли вообще говорить о реализме как таковом в пространстве искусства XXI века? По нашему мнению, да, безусловно стоит, так как, пытаясь дать определение новому этапу развития той или иной ветви современной литературы (часто совершенно далеких друг от друга), исследователи неминуемо обращаются к такому понятию, как «реализм»: гипер*реализм*, мета*реализм*, транс*метареализм*, пост*реализм* и т.д. Хотя при этом логика мысли литературоведов напоминает перефразированное блоковское признание о финале поэмы «Двенадцать»: «К сожалению, реализм». В лучшем случае – «И все-таки реализм».

В то же время если да и подобный разговор о реализме возможен, то каков характер указанных «эволюционных» процессов и каково направление тех перемен, что происходят «внутри» реализма? Главное для нас в данной статье – содержательно уточнить использование при характеристике процессов в современной русской литературе таких терминов, как трансформация, модификация и мутация.

Сам термин «метод» в литературоведении также имеет в последние годы далеко не однозначные оценки. Появившийся в советские годы, он нес на себе в какой-то мере идеологическую печать. «Заидеологизированность» его рассмотрел, например, Д.В. Затонский в предисловии к монографии с многозначительным заглавием «Реализм — это сомнение?» (1992). Известный исследователь закономерно увидел причину этого в уподоблении реализма в искусстве материализму в философии: «Поставив на “философское довольствие”, реализм в некотором роде призвали на действительную службу и нарядили в мундир с погонами» [3, с. 4–5].

Однако, на наш взгляд, в процессе анализа того или иного художественного феномена исследователь ограничит свой научный инструментарий, если бесповоротно исключит термин «метод» из своего лексикона. Поэтому, без сомнения, необходимо учитывать продуктивные итоги работ таких теоретиков, как Т.Л. Мотылева, А.Я. Эсалнек, И.Ф. Волков и др. Так, в определении последнего из названных исследователей, метод есть «тот или иной тип духовно-практического опыта людей, творчески освоенный писателем в качестве первоосновы своего расширенного художественно-творческого воспроизведения жизни, в качестве абсолютного принципа, через призму которого писатель перерабатывает все, что оказывается в сфере его творческого восприятия» [2, с. 156]. Действительно, было бы странно, если бы художник (реалист, модернист, постмодернист – любой «ист») не имел подобный «принцип» (вызывает сомнение только определение «абсолютный», тем более в отношении современной литературы).

В качестве некой художественной универсалии метод рассматривает и С.Т. Вайман, который видит в нем «способ порождения художественной целостности – целостного человека», объемлющий всего художника, а не «какие-то специализированные участки его сознания». «Художественный метод – это весь художник в модусе метода. И метод – не просто инструмент, а вся полнота личности, реализующей себя при посредстве инструмента...» [1, с. 309]. «У творческого метода (определения “творческий” и “художественный” в данном случае рассматриваются как синонимы [см.: 2, с. 150]. – *А.К.*) – двойная ориентация: на авторском полюсе он – способ отбора фактов, на “фактическом” – способ отбора автора. Автор должен ощущать именно свою неслучайность, “отобранность” – избранность» [1, с. 235]. Художественный метод – это «способ преодоления именно всей жизнью жизни изображенной, частичной» [1, с. 262].

Однако чаще всего в работах последних лет фигурирует термин «стиль». Так, Т.Н. Маркова отталкивается в своем исследовании «формотворческих тенденций» в русской литературе 1980-х – 1990-х годов от «идеи приоритетности стилевых явлений» в словесности данного периода [6, с.12]. Но в любом случае стилевые трансформации (и именно о трансформациях можно говорить, если речь идет о стиле) основаны на тех переменах, что происходят в творческом методе. При этом мы учитываем те теоретические выводы, что говорят о диалектическом соположении метода и стиля, а именно то, что «метод определяет структуру художественного содержания, стиль – структуру художественной формы» [2, с. 163]. Или, как образно отметил С.Т. Вайман, «метод и стиль соотносятся (огрубленно) как причина и следствие» (подземные силы и ландшафт) [1, с. 286]; «стиль – мимика метода» [1, с. 287]. Не слу-

чайно А.Я. Эсалнек относит своеобразие метода к «стилеобразующим факторам» [9, с. 106]. Следовательно, после сказанного фраза «трансформация метода» будет звучать довольно странно, несмотря на то что в значении слова «трансформация» и заложено изначально значение превращения, но в нашем случае это в первую очередь будут перемены видимые, стилевые.

Столь же, на наш взгляд, не совсем удачным будет и использование в отношении внутренних *процессов* (курсив наш. – *А.К.*), происходящих в современной литературе, термина «модификация». Причем не только потому, что модификация есть прежде всего «видоизменение». Модификация в естественных науках, например, указывает и на новое состояние какого-либо твердого тела, выражающееся в изменении его физических, химических и механических свойств. Но именно состояние, а не процесс.

Если же обратиться к определению мутации, приведенному в эпиграфе статьи, то мы увидим: в генетике мутация – это именно «изменения» , притом «внезапные» [8, с. 234]. Некая «непредсказуемость» характеризует и развитие всей такой динамической системы, как современная литература, и реализма – как ее составляющей. Как отмечает Т.Н. Маркова, «ни одно из известных определений траектории литературно-исторического развития – линейное, циклическое, волновое, инверсионное – не отражает его специфику, так как его сущность предстает как нерегулярная, ненаправленная» [6, с. 3]. Мутации, как некие внезапные, непредсказуемые качественные скачки, думается, правда, еще не говорят о «ненаправленности» движения литературы в потоке времени.

Кроме того, в генетике выделяют «хорошие» и «плохие» мутации. «В экспериментальной генетике для исследовательских целей под мутациями у разных объектов понимают, как правило, так называемые “хорошие” мутации, т.е. такие, которые более или менее альтернативно и четко отличаются от “нормы” и более или менее константно проявляются»; в то время как «плохие» мутации изменчивы и показывают «незаметные или лишь слабо установимые отклонения признаков» [8, с. 80]. При изучении преобразований современного литературного процесса в целом и, в частности, реализма, на наш взгляд, необходимо изучение именно «хороших» мутаций метода. А реалистический метод, как показывает время, в отличие от всех других методов, необычайно «мутабилен», то есть склонен к художественным мутациям.

Реалистический литературный «генотип» уже в начале XX века значительно отдалился от классической «нормы», еще более он изменился в последние десятилетия. Одна из задач современного литературоведения – определить основные качества этого нового «генотипа».

**Библиографический список**

1. *Вайман С.Т.* Неевклидова поэтика. Работы разных лет. – М.: Наука, 2001. – 479 с.

2. *Волков И.Ф.* Теория литературы: Уч. пособие для студентов и преподавателей. – М.: Просвещение, 1995. – 256 с.

3. *Затонский Д.В.* Реализм – это сомнение? – Киев: Наукова думка, 1992. – 280 с.

4. *Лейдерман Н.Л.* Постреализм: теоретический очерк. – Екатеринбург: УГПУ, 2005. – 244 с.

5. Литературная энциклопедия терминов и понятий / Ред. А.Н. Николюкин, М.Л. Гаспаров, С.И. Кормилов, А.Е. Махов. – М.: Интелвак, 2001. – 1600 стб.

6. *Маркова Т.Н.* Современная проза: конструкция и смысл / В. Маканин, Л. Петрушевская, В. Пелевин: Монография. – М.: МГОУ, 2003. – 268 с.

7. *Насрутдинова Л.Х.* Между реализмом и постмодернизмом: Переходные явления в русской прозе конца XX века. – Казань: Казан. гос. ун-т, 2010. – 140 с.

8. *Тимофеев-Ресовский Н.В.* Избранные труды / Под ред. О.Г. Газенко, В.И. Иванова. – М.: Наука, 2009. – 511 с.

9. *Эсалнек А.* Основы литературоведения. Анализ художественного произведения: Уч. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 112 с.

УДК 82

**Попова Галина Владимировна**
*Курский государственный университет*
*gal.popova2011.yandex.ru*

# ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПРИЗНАКОВ ФАНТАСТИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*В статье выявляются характерные признаки фантастики, которые могут служить основой для анализа фантастических произведений в школьной практике.*

***Ключевые слова**: фантастика, вымысел, необычайное, восприятие, условность.*

Феномен фантастики, конкретные тексты, их значение и степень влияния на подрастающее поколение всегда были предметом горячих споров критиков и педагогов. В современных программах литературного образования фантастика занимает одну из периферийных позиций. Понятно, что такое положение дел в современном литературном образовании во многом связано с большим объемом текстов нефантастических, изучение которых необходимо. Тем не менее уже само привлечение фантастики в школьные программы требует методического комментария. На этом этапе учитель, как правило, сталкивается с рядом проблем, поскольку порой бывает довольно сложно решить, фантастическое ли это произведение или нет. К примеру, «Хоббит» Толкиена – сказка или фэнтези? Можно ли назвать фантастической повесть М. Булгакова «Собачье сердце»? На эти вопросы можно ответить, только имея четкий критерий для дифференциации текстов. Итак, в данной статье ставится задача найти с опорой на труды литературоведов такие признаки фантастики, которые позволили бы с большой долей вероятности отнести то или иное произведение к этому виду литературы, а также создать основу для анализа фантастических текстов в школьной практике.

Рассмотрим сначала общее значение понятия «фантастика». Понятие фантастики в современной науке трактуется, как правило, в двух аспектах: гносеологическом и эстетическом. В эстетическом аспекте фантастика предстает как продукт работы воображения, нечто не соответствующее действительности, несуществующее, необычайное [см.: 1, с. 62; 3, ст. 1131; 7, стб. 887; 10, с. 758]. В гносеологическом смысле под фантастикой мы будем понимать «изображение фактов и событий, не существующих с точки зрения господствующих в данной культуре мнений» [12, с. 16].

В литературоведении за рабочее принято определение фантастики как «разновидности художественной литературы, в которой авторский вымысел от изображения странно-необычных, неправдоподобных явлений простирается до создания особого – вымышленного, нереального, “чудесного мира”. Фантастике свойственна высокая степень условности образного ряда, в котором нарушены реальные логические связи, естественные пропорции форм и пропорции изображаемого объекта. В фантастической картине мира угадываются преображенные формы реального – социального и духовного – человеческого бытия» [8, с. 461].

В обозначенные рамки могут быть включены миф, сказка, средневековый рыцарский роман, литература романтизма, готический роман, собственно научная фантастика, фэнтези, а также некоторые произведения, реалистические по методу, но имеющие отдельные фантастические элементы. Всем вышеперечисленным литературным жанрам в той или иной мере свойственно изображение необычайного, сверхъестественного, чудесного. С позиции «жесткого» рационализма мифологическое повествование представляет собой фантастический рассказ; сказка имеет разветвленную систему фантастических образов, ситуаций и посылок; литературе романтизма свойственна фантастическая образность, даже реализм Достоевского носит название «фантастического».

Именно широта охвата делает эту трактовку термина «фантастика» не совсем удобной для нас, поскольку наличие фантастической образности в пределах одного литературного жанра или конкретного произведения может стать предметом отдельного исследования.

Обратимся к специфическим чертам фантастических произведений. К «внешним» признакам можно причислить читательское, часто интуитивное отнесение того или иного произведения именно к фантастике или сомнение по поводу его принадлежности. С этим критерием связано особое

 © Попова Г.В., 2010

положение фантастики относительно ее читательского восприятия – существование на зыбкой границе «веры и неверия»: «Своеобразие фантастики относительно литературы иного толка определяется прежде всего тем, какое отношение к себе она вызывает. Про фантастическое произведение нельзя сказать, что мы ему верим. Но нельзя сказать и обратного – "фантастика это то, во что мы заведомо не верим". Фантастика находится где-то на грани веры и неверия» [5, с. 44].

Действительно, этот критерий может оказаться весьма продуктивным, поскольку «фантастическое возникает в момент сомнения… как читателя, так и героя, который должен решить, принадлежат ли воспринимаемые ими явления к "реальности" в том виде, как она существует в общем мнении» [11, с. 30].

По словам Т. Чернышевой, «для оценки того или иного создания человеческой мысли как фантастического, необходимо учитывать два момента: а) соответствие или, вернее, несоответствие того или иного образа объективной реальности, б) восприятие его человеческим сознанием в ту или иную эпоху [13, с. 43].

Таким образом, восприятие читателем произведения как фантастического и отношение к нему как к фантастическому, которое проявляется в возникновении сложного чувства, балансирующего на грани «веры и неверия», связано с тем, что именуется фантастическим в ту или иную эпоху. Следовательно, эпитет «фантастический» можно отнести к тексту, в котором присутствует нереальный (необычайный, невероятный, вымышленный) элемент (образ, идея), идентифицируемый в данную эпоху как фантастический.

Итак, одним их дифференционных признаков фантастики является, с одной стороны, критерий соотношения изображаемого с действительностью (отношения читателя к тексту), который очень важен для прояснения сущности фантастики, но мало дает для сужения ее литературоведческого определения и малопригоден для продуктивного анализа произведений, поскольку имеет некоторый оттенок субъективности. С другой стороны, с обозначенным критерием оказывается тесно связанным признак структурный – наличие в произведении некоего фантастического элемента (образа, идеи).

По степени значимости для общего хода повествования фантастического образа или фантастической идеи в современном литературоведении принято различать фантастику как метод и как жанр (вид, разновидность) литературы. Иначе такое разделение обозначается как фантастика-прием и фантастика-тема [2] или «формальная, стилевая фантастика» и «содержательная фантастика» [14, с. 365–370].

Т. Чернышева выделяет в литературе две достаточно большие группы фантастических произведений. В первой фантастические образы «выполняют роль специального художественного приема» и оказываются одной из составляющих вторичной художественной условности. Ко второй группе исследователь причисляет произведения, в которых «фантастический образ или гипотеза оказываются основным содержанием, главной заботой автора», и называет их «самоценной» фантастикой [13, с. 49].

Действительно, такое разделение значительно проясняет положение тех произведений, относительно которых нельзя применить определение «фантастическое», но в структуре которых явно наличествуют фантастические образы и мотивы. Так, трудно назвать фантастическим в целом роман Ч. Айтматова «И дольше века длится день…», поскольку фантастические мотивы в нем являются побочными и большая часть повествования находится вне «космической» темы. Все же нельзя не отметить качественно иное звучание романа, значительное расширение его смысловых и временных границ, произошедшее именно благодаря привлечению элементов фантастики.

Тем не менее представленная классификация не бесспорна, поскольку остается открытым вопрос о границе между «условной» и «самоценной» фантастикой. Несомненно, есть произведения, где все подчиняется фантастическому образу или идее. К этой группе можно отнести произведения лишь так называемой «твердой» научной фантастики во главе с Ж. Верном и Г. Уэллсом.

Мы попытались взглянуть на фантастику «снаружи» (читательское восприятие), «изнутри» – с позиции значимости фантастического элемента для общего хода повествования, однако не обнаружили достаточно «твердого» критерия для причисления того или иного художественного произведения именно к фантастике, тем более могущего служить основой для анализа подобных произведений в школе. Рассмотрим фантастику в соотношении с художественной условностью.

Фантастика в литературоведческой науке в середине прошлого века мыслилась как элемент

формы, как составная часть вторичной художественной условности (В. Дмитриев, Ю. Манн, А. Михайлова). В современном литературоведении вторичная художественная условность понимается как всякое «демонстративное и сознательное нарушение художественного правдоподобия в стиле произведения» [4, с. 744]. Т. Чернышева считает, что условная фантастика (в противоположность «самоценной») является составной частью художественной условности и рассредоточена во всем искусстве. Однако она же отмечает, что граница между образом «самоценным» и образом, принадлежащим вторичной художественной условности, сводимым в конечном итоге к приему, чрезвычайно расплывчата.

Е. Ковтун относит фантастику к вторичной художественной условности, поскольку она несет «использование заведомо невозможных в реальности ситуаций, явного вымысла», причем вымысел исследователь трактует как «элемент необычайного», понимая под необычайным «то, что не имеет непосредственных аналогий в реальности» [6, с. 31]. Действительно, условность в литературе так или иначе сближается с вымыслом в том плане, что предполагается в той или иной степени отказ от жизнеподобия. Позиционирование «необычайного» как того, чего не бывает и не может быть, позволяет соотнести «необычайное» с гносеологическим аспектом трактовки термина «фантастика», с той лишь оговоркой, что необычайное (фантастическое) может считаться таковым в определенную историческую эпоху. Необычайное или фантастическое в художественном произведении обусловлено наличием вымысла, именно ему обязан любой читающий фантастику возникновением сложного чувства, балансирующего на грани веры и неверия. Таким образом, «вымысел как элемент необычайного» предстает отличительным признаком фантастики.

Два типа условности, по Е. Ковтун, – рациональная фантастика и fantasy – соотносятся с «самоценной» фантастикой, по Т. Чернышевой, которая выделяет два типа фантастики (fantasy и science fiction), принимая за основу классификации структуру повествования. Научная фантастика предстает как повествование с единой фантастической посылкой, а фэнтези – повествованием со многими посылками. Как видим, классификационные системы Т. Чернышевой и Е. Ковтун сходны: в обоих случаях выделяются в структуре фантастической литературы разные типы повествования, обладающие специфическими особенностями.

Итак, мы дифференцируем фантастическую литературу по наличию в ней вымысла, который является в выпуклом, явном виде, кардинально преобразовывая исходный материал. Выделение «элемента необычайного» как структурного компонента в поэтике целого ряда художественных произведений, с одной стороны, дает возможность ясно и непротиворечиво обозначить весь конгломерат текстов, содержащих яркий, резко выделяющийся в ткани повествования вымысел (элемент необычайного). С другой стороны, это существенно расширяет набор художественных произведений, объединенных под «знаменем» необычайного, по сравнению с количеством текстов, единодушно относимых к фантастике. Принимая в качестве характерного признака фантастики вымысел как элемент необычайного, мы получаем возможность вести анализ подобных произведений в школе «от формы к смыслу», причем вымысел понимается как категория формы. При этом внимание школьников акцентируется на специфике фантастического жанра, на обязательном присутствии в том или ином виде вымышленного элемента необычайного, что создает уникальную возможность для осмысления проблем глобального масштаба. Этот путь представляется достаточно эффективным, соответствующим возрастным особенностям школьников и, главное, интересным для них.

**Библиографический список**

1. Большая энциклопедия: В 62 томах. Т. 54. – М.: ТЕРРА, 2006. – 592 с.

2. *Гуревич Г.И.* Беседы о научной фантастике: Кн. для учащихся. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1991. – 158 с.

3. *Даль В.И.* Словарь живого великорусского языка. Т. 4. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 864 с.

4. *Дмитриев В.* Условность // Краткая литературная энциклопедия. Т. 9. – М., 1978. – Ст. 744–746.

5. *Каргалицкий Ю.* Что такое фантастика? – М.: Художественная литература, 1974. – 352 с.

6. *Ковтун Е.Н.* Поэтика необычайного: художественные миры фантастики, волшебной сказки, утопии, притчи, и мифа. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1999. – 306 с.

7. Краткая литературная энциклопедия. Т. 7. – М.: Советская энциклопедия, 1972. – 1008 стб.

8. Литературный энциклопедический словарь / Под ред. В.М. Кожевникова и П.А. Николаева. – М.: Сов. энциклопедия, 1987. – 752 с.

9. *Михайлова А.А.* О художественной условности (в искусстве и литературе). – 2-е изд. – М.: Мысль, 1970. – 300 с.

10. Новый иллюстрированный энциклопедический словарь / Ред. ком. В.И. Бородулин, А.П. Горкин и др. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998. – С. 758.

11. *Тодоров Ц.* Введение в фантастическую литературу. – М.; РФО: Дом интелл. книги, 1997. – 136 с.

12. *Фрумкин К.Г.* Философия и психология фантастики. – М.: УРСС, 2004. – 237 с.

13. *Чернышева Т.* Природа фантастики. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1985. – 336 с.

14. *Чумаков В.* О разновидностях фантастики в литературе // Литературные направления и стили. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – С. 365–370.

УДК 882.09

**Смирнов Михаил Николаевич**
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*smirnov.mikhail@yandex.ru*

# МОТИВ ДВОЕМИРИЯ В ПОЭТИЧЕСКОМ СБОРНИКЕ В.Ф. ХОДАСЕВИЧА «ТЯЖЁЛАЯ ЛИРА»

*В данной статье раскрывается смысловое наполнение мотива двоемирия и показывается его композиционная роль в поэтическом сборнике В.Ф. Ходасевича «Тяжёлая лира» (1922).*

***Ключевые слова**: мотив, двоемирие, обыденность, душа, иной мир.*

Феномен двоемирия осмыслялся В.Ф. Ходасевичем ещё в поэтическом сборнике «Путём зерна» (1920). Однако в четвёртой книге стихов выдающегося лирика начала XX века «Тяжёлая лира» (1922) ситуация дуализма получила более весомое и многогранное раскрытие. Мотив двоемирия в «Тяжёлой лире» стал лейтмотивом.

Мотив двоемирия заявлен уже в первом стихотворении сборника под названием «Музыка». Образ метели, развёрнутый в экспозиции названного стихотворения, подчёркивает неприкаянность лирического героя в этом мире. «Метель» соотносится с ночью, ассоциирующейся с тревогой и сомнениями. Но на смену вьюжной ночи приходит светлое утро, которое приносит с собой чувство гармонии, смирения:

Всю ночь мела метель, но утро ясно.
Еще воскресная по телу бродит лень,
У Благовещенья на Бережках обедня
Еще не отошла. Я выхожу во двор [6, с. 192].

Душу героя пробуждают звуки одного из великих православных, двунадесятых праздников – Благовещения Богородицы.

Огромным количеством разноплановых смысловых оттенков наполняется мотив двоемирия в этом стихотворении. Так, мы ощущаем проявление характерной черты лирики Ходасевича, которая стала чётко вырисовываться ещё в предыдущем сборнике. Точно отмечает исследователь Т.А. Бек: «Книга “Путём зерна” явила талант поэта во всей его самобытности – чем дальше, тем интенсивнее Ходасевич вводит в свои стихи детали обыденности и расшатывает привычные ритмы, прививая, по его собственному выражению, “классическую розу к советскому дичку”» [2, с. 123]. Конечный результат для Ходасевича – сделать «высоким» то, что находится «низко», осветить земную реальность проблесками света горнего:

И маленьким таким вдруг оказался
Дородный мой сосед, Сергей Иваныч.
Он в полушубке, в валенках. Дрова
Вокруг него раскиданы по снегу [6, с. 192].

Перед нами разворачивается довольно приземлённая картина физического труда. Простой труженик, находящийся рядом с героем, в атмосфере повседневных забот внезапно оказывается сопричастным его радости, которая вызвана «музыкой», льющейся с неба.

Лирический герой останавливает работу: и свою, и соседа. Он просит прислушаться к небесной симфонии, однако Сергей Иваныч так ничего и не слышит:

«Помилуйте, теперь совсем уж ясно.
И музыка идет как будто сверху.

© Смирнов М.Н., 2010

Виолончель... и арфы, может быть...
Вот хорошо играют! Не стучите».
И бедный мой Сергей Иваныч снова
Перестает колоть. Он ничего не слышит,
Но мне мешать не хочет и досады
Старается не выказать. Забавно:
Стоит он посреди двора, боясь нарушить
Неслышную симфонию. И жалко
Мне наконец становится его [6, с. 193].

И в этих строках мы чувствуем зачатки нескольких тем, которые Ходасевич разовьёт в сборнике. Это и тема отрыва поэта от реальности, его избранности, которой он порой тяготится; тема сострадания простому человеку, лишённому возможности причаститься к миру высшего порядка: светлому, небесному – духовному.

Образ Сергея Иваныча воплощает тип сознания «маленького», простого человека, пристально изучаемого русской литературой XIX–XX веков. Когда Благовещение проходит, по народным представлениям, наступает время, в которое можно в полную силу трудиться и изменять землю: рыть, копать, вбивать колья, пахать и сеять. Поэтому-то Сергей Иванович в полную силу занят работой, и ему досадно, что его отвлекает главный герой стихотворения. Однако Сергей Иваныч не хочет показывать обиды. Ходасевич уверен, что человек, который не способен услышать музыку неба, не виноват ни в чём. Более того, Сергей Иваныч старается разделить с лирическим героем его радость, восторг. Но… не получается. Естественно, мы не можем сказать, что отношение лирического героя Ходасевича к «обычным» людям равно неприязни романтического сознания к «черни», «толпе». Он страдает от своей неприкаянности и сочувствует ограниченности простого человека.

Таким образом, в стихотворении «Музыка» преодолевается характерная для европейских романтиков антитеза: деление людей на «филистеров» и «истинных» музыкантов. Как верно отмечает Н.В. Банников, «лирический герой стихов Ходасевича, несмотря на горестно-саркастическую интонацию, полон сострадания к человеку и миру, лежащему в хаосе и дисгармонии» [1, с. 230].

Неизменным остаётся лишь одно: мир небесный для души поэта не менее реален, чем земной. Он доступен, лирический субъект видит и слышит его. В данном стихотворении провозвестниками иного мира выступают ангелы:

Я объявляю: «Кончилось». Мы снова
За топоры беремся. Тук! Тук! Тук!.. А небо
Такое же высокое, и так же
В нем ангелы пернатые сияют [6, с. 193].

Четыре коротких строки, завершая стихотворный текст, ёмко обобщают весь комплекс сложных переживаний поэта.

Мотив двоемирия обретает новую смысловую и экспрессивную окраску ещё во многих стихотворениях сборника «Тяжёлая лира» («Душа», «Искушение», «Когда б я долго жил на свете…», «Пробочка», «Ласточки», «Порок и смерть», «Март», «Друзья, друзья! Быть может, скоро…», «Ни жить, ни петь почти не стоит…»).

В заглавном стихотворении лирический герой признаётся, что душа его горит в высоте, как луна. Она словно отделена от тела и не принадлежит человеку:

А сколько здесь мне довелось страдать –
Душе сияющей не стоит знать [6, с. 199].

Герой ограждает её от земного мира, храня, как «драгоценный сосуд». Однако в данном тексте мы чувствуем, что душа, как и луна, холодна и в определённой степени эгоистична. Она безответна и к страданиям, и к страстям героя. «Драгоценный сосуд» пока ещё пуст. Точно подчёркивает М.М. Дунаев: «Ходасевич готов и сам предпочесть хотя бы забытьё, сон среди этого непостижимого существования. Что там можно вызнать в ином бытии, когда и доступное как будто – недоступно на деле» [4, с. 460].

По-другому раскрывается мотив двоемирия в стихотворении «Когда б я долго жил на свете…». Если в стихотворении «В заботах каждого дня…» сборника «Путём зерна» лирический герой отказывается от страстей, которые абсолютно чужды ему, то в данном произведении он с отстранённостью смотрит на них, уже познав их глубины. Мир суеты опостылел ему, но протагонист не проклинает земную реальность. Он смиренно принимает то, что происходит вокруг. Однако лирический герой уже устремлён к небу:

Глаз отдыхает, слух не слышит,
Жизнь потаённо хороша,
И небом невозбранно дышит
Почти свободная душа [6, с. 206].

В отличие от предшествующего стихотворения, душа здесь привязана к телу, она зависима от него.

Трагический путь освобождения души от земного плена, прорыв в иной мир, сопряжённый со страданиями и болью, очерчен в стихотворении «Ласточки»:

Пока вся кровь не выступит из пор,
Пока не выплачешь земные очи –

Не станешь духом. Жди, смотря в упор,
Как брызжет свет, не застилая ночи [6, с. 215].

Стихотворение перекликается с диалогом Платона «Федр»: «Восприняв глазами истечение красоты, он согревается, а этим укрепляется природа крыла: от тепла размягчается вокруг ростка все, что ранее затвердело от сухости и мешало росту; благодаря притоку питания, стержень перьев набухает, и они начинают быстро расти от корня по всей душе – ведь она вся была искони пернатой. Пока это происходит, душа вся кипит и рвется наружу. Когда прорезываются зубы, бывает зуд и раздражение в деснах – точно такое же состояние испытывает душа при начале роста крыльев: она вскипает и при этом испытывает раздражение и зуд, рождая крылья» [5, с. 30]. В труде античного автора под действием памяти о прошлой космической свободе и красоте душа испытывает те же плотские мучения. Стремление вверх может быть реализовано только тогда, когда вырастут крылья. Однако выдержать их для души, заключённой в бренном теле, – трудное испытание.

Об этом писала ещё Н.В. Дзуцева: «Материалом книги становится напряженная драма души, ее мифотворческого субстрата – Психеи, символически уподобленной ласточке, не могущей пробиться сквозь “прозрачную, но прочную плеву” обыденного сознания, унизительной правды материального бытия. Это испытание души, “разъедающей тело”…, чтобы воплотиться в дух и оказаться в только ему подвластной реальности» [3, с. 257]. В этих строках исследовательница коснулась лаконичного стихотворения «Пробочка».

Страх и боль, которые могут сопровождать исход души в мир иной, рождают в сборнике мотив сомнения («Смотрю в окно – и презираю…»):

Смотрю в окно – и презираю.
Смотрю в себя – презрен я сам.
На землю громы призываю,
Не доверяя небесам [6, с. 193].

Мотив сомнения, кстати, второй по частотности появления в цикле. Как правило, он органически связан именно с двоемирием. Мотив сомнения берёт своё начало, как и лейтмотив сборника, в цикле «Путём зерна» и присутствует в дальнейшем творчестве автора.

В последних трёх стихотворениях сборника «Тяжёлая лира» доминирует именно мотив сомнения. Однако Ходасевич не замыкается на нём. Лирический герой преодолевает тяжесть сомнения в стихотворении «Порок и смерть», находя выход к иному миру:

Порок и смерть язвят единым жалом,
И только тот их язвы убежит,
Кто тайное хранит на сердце слово –
Утешный ключ от бытия иного [6, с. 229].

Верующему человеку сразу становится понятно, о чём сказал Владислав Фелицианович последней строкой. От грехопадения и страха смерти может спасти молитва. Она разрушает тяжёлые цепи сомнения и приоткрывает лирическому герою дверцу в мир небесный. Надежда на покаяние души-странницы успокаивает его.

Душа-странница путешествует между мирами. И для Ходасевича важен не только её исход в мир идеальный («Ни жить, ни петь почти не стоит…»):

Так, провождая жизни скуку,
Любовно женщина кладет
Свою взволнованную руку
На грузно пухнущий живот [1, с. 240].

Умиление у поэта вызывает чудо рождения. Благодаря подобию лирических переживаний поэта вспоминаются эпизоды с прорастанием зерна в стихотворении «Стансы» цикла «Путём зерна»:

Рассеянно я слушаю порой
Поэтов праздные бряцанья,
Но душу полнит сладкой полнотой
Зерна немое прорастанье [6, с. 177].

В сборнике «Тяжёлая лира» мы встречаем стихотворение с идентичным названием. Оно сходно со «Стансами» в цикле «Путём зерна» по лирической тональности, по выраженным переживаниям. В обоих стихотворениях лирический герой предстаёт в облике старика, подводящего итоги жизни:

Теперь себя я не обижу:
Старею, горблюсь – но коплю
Все, что так нежно ненавижу
И так язвительно люблю [6, с. 212].

Однако если в более раннем стихотворении старик отказывается от восприятия земных радостей, то в «Тяжёлой лире» он мудро собирает драгоценные впечатления от последних минут на земле. Но он не предаётся разврату. Его взгляд и отношение к страстям созерцательны. И здесь искушение не доводит лирического героя до греха.

К концу сборника меняется подход Ходасевича к осмыслению мотива двоемирия. В «Бельском устье» трагически интерпретируется один из главных библейских образов. Автор воспринимает Адама как первого человека на земле, начав-

шего её преобразование, нарушившего первозданную гармонию. Осваивая библейский образ, автор иронически снижает и осовременивает его:

И тот, прекрасный неудачник
С печатью знанья на челе,
Был тоже – просто первый дачник
На расцветающей земле.
Сойдя с возвышенного Града
В долину мирных райских роз,
И он дыхание распада
На крыльях дымчатых принес [6, с. 221].

Поэта беспокоит, что агрессивный научно-технический прогресс может замарать чистоту души. В условиях земного существования, где нужно добывать себе уютное место под солнцем, трудно сохранить безгрешность. По-другому после этого воспринимаются и оцениваются переживания лирического героя, выраженные в стихотворении «Душа». Самое важное для него – оградить и защитить свой духовный мир от разрушительного вторжения материального мира.

Сборник «Тяжёлая лира» имеет кольцевую композицию. В содержательном плане первое и последнее стихотворения сборника очень похожи. С первых строк врывается в текст обыденность («Баллада»):

Кому мне поведать, как жалко
Себя и всех этих вещей? [6, с. 241]

Мы чувствуем, что лирический герой сожалеет о полной своей отчуждённости от земного мира. Вновь открываются для него небеса, звуча неведомой музыкой:

И музыка, музыка, музыка
Вплетается в пенье мое… [6, с. 243]

Душа героя почти испытывает желанное освобождение. Тело видится ей с высоты:

Я сам над собой вырастаю,
Над мертвым встаю бытием… [6, с. 243]

Кто-то неведомый вручает герою лиру. Музыку теперь может творить сам герой. Мы понимаем, что даром вещания, силой идеального искусства может наградить только Бог. Он помогает лирическому герою. Бог отмечает и принимает его. Однако лира тяжела. Таким образом, сохраняется противоречивое ощущение: принадлежность героя миру земному и в то же время его стремление вверх – сохраняются до самого конца сборника. Протагонист становится своего рода проводником божественной воли. Он призван освящать обыденность, связь с которой так тяжело переживает.

Итак, в сборнике «Тяжёлая лира» мотив двоемирия является художественной доминантой и основанием единой поэтической концепции. Он определяет глубинные смыслы стихотворений. В данном сборнике мотив двоемирия обретает тесную связь с символом души, что даёт Ходасевичу возможность развернуть своеобразный лирический сюжет, характеризующий странствование Психеи в мирах дольнем и горнем.

Мотив двоемирия сохраняет и семантику, идущую от христианской традиции. Это даёт возможность заключить, что духовные ценности христианства всё-таки не потеряли для поэта высокий религиозный смысл. В стихотворении «Ласточки», где главным структурным элементом является образ души, интерпретация лейтмотива перекликается с античным источником, а именно: диалогом «Федр» Платона. Новым для «Тяжёлой лиры» является мотив сомнения.

**Библиографический список**

1. *Банников Н.В.* В.Ф. Ходасевич // Три века русской поэзии. / Сост. Н.В. Банников. – М.: Издательский дом «ОНИКС 21 век»: Мир и образование, 2002. – С. 410–415.

2. *Бек Т.А.* Владислав Ходасевич. Из воспоминаний современников и критических статей // Серебряный век: Поэзия. – М.: ООО «Издательство АСТ», «Издательство Олимп», 2001. – С. 599–608.

3. *Дзуцева Н.В.* Время заветов. Проблемы поэтики и эстетики постсимволизма. – Иваново: Ивановский гос. ун-т, 1999. – 250 с.

4. *Дунаев М.М.* Владислав Фелицианович Ходасевич (1886–1939) // Дунаев М.М. Православие и русская литература: В 6 ч. Ч. 6. / Моск. Духов. Академия. – М.: Издательство Моск. Духов. Академии, 2000. – С. 112–116.

5. *Платон.* Сочинения: В 3 т. Т. 2. / АН СССР; Ин-т философии. – М.: Мысль, 1970. – 611 с.

6. *Ходасевич В.Ф.* Собрание соч.: В 4 т. Т. 1. – М.: Согласие, 1996. – 592 с.

# ЛИНГВИСТИКА

УДК 808.2

**Блинова Елена Вячеславовна**
*кандидат филологических наук*
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*ksu@ksu.edu.ru*

## ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПОВЕСТИ А.Н. КУРЧАТКИНА «НОЗДРЮХА»

*Современная фразеология изучает фразеологизмы в речевом аспекте в целях выяснения их функций в процессе коммуникации, а также приемов и способов включения фразеологических единиц в текст. Являясь экспрессивными и образными средствами, фразеологизмы используются в качестве средств выразительности, создания образности. В тексте они способны вступать в синтагматические и парадигматические отношения, создавая целую фразеологическую систему произведения.*

***Ключевые слова:*** *фразеологизмы, синонимы, антонимы, тематические группы.*

Анатолий Николаевич Курчаткин вошел в литературу в 60–70-е годы XX века. Большинство его произведений посвящено поискам нравственных начал человеческих поступков в житейски обычных и чрезвычайных ситуациях, выявлению социальных корней этих поступков. Автора интересуют духовная ограниченность, псевдоинтеллигентность, равнодушие к горестям и боли других людей. Язык прозы Курчаткина своеобразен и интересен и до сих пор недостаточно исследован. Фразеологизмы являются одним из основных средств создания образности в произведениях автора, вступают в различные синтагматические (деление на тематические группы) и парадигматические отношения (фразеологизмы способны вступать в синонимические, антонимические и омонимические связи друг с другом и простыми словосочетаниями, не являющимися фразеологическими, а также образовывать соответствующие парадигмы) [2, с. 17]. При этом фразеологические единицы (ФЕ) проявляют свои текстообразующие способности, становясь значимыми элементами иногда даже целого текста.

Рассмотрим системные отношения, возникающие между фразеологическими единицами в повести «Ноздрюха». При их описании за основу возьмем деление на тематические группы, а также явления синонимии и антонимии на парадигматическом и синтагматическом уровнях.

В повести «Ноздрюха» речь идет о женщине, живущей в маленьком провинциальном городке. За свою неординарную внешность она получила прозвище Ноздрюха, и все, от друзей до сослуживцев, величали ее именно так, забывая, что у женщины есть имя. Отправляясь на поиски своей судьбы в Москву, она сталкивается со многими людьми, но, потерпев неудачу в личной жизни, возвращается обратно домой.

В этом произведении можно выделить несколько тематических групп фразеологизмов: характеристика человека, речевая деятельность, поведение, работа и др. Рассмотрим первую группу.

В повести четко выделен главный герой: действие разворачивается вокруг Ноздрюхи. Для характеристики героини автор использует два наиболее ярких фразеологизма: **дура стоеросовая** и **святая простота.** Первая ФЕ проходит лейтмотивом через всю повесть: так характеризует себя сама героиня в различных трудных жизненных ситуациях. Сравним фразеологические конфигурации, в которых употребляется этот фразеологизм:

*1) Срочного дела не было, однако Ноздрюха пошла в сенцы, сунула ноги в калоши, натянула поверх рубахи старый солдатский бушлат, неведомо с каких пор висевший здесь на гвозде для таких ночных обстоятельств, и отворила дверь. Ночь пошла на убыль, высветлялась, где-то далеко, за речкой, голос испуганного часового из воинской части крикнул: «Стой, кто идет!»*

*– Это я, **дура стоеросовая**, – сказала Ноздрюха себе под нос. – В космос мне б полететь еще…*

*2) Ноздрюха выглядывала на них из-за красного своего рояля и все кляла себя, что послушалась, **дура стоеросовая**, Полину и поперлась за ней. «В космос тебе б полететь еще…» – бор-*

© Блинова Е.В., 2010

*мотала она, ущипывая себя в ненависти за кожу на коленке.*

*3) – Зачем пошла. Вот дура-то, а, – ненавистно шептала себе под нос Ноздрюха, ссутулившись за роялем, чтобы никто ее особо не замечал, будто ее и нет здесь. – Совсем сдурела,* ***дура стоеросовая****...*

ФЕ **дура стоеросовая** имеет узуальную форму **дубина стоеросовая** в значении 'очень глупый человек, тупица, дурак, болван' и дается в словаре с пометой «грубо-прост. Бран.» [3, с. 199]. Анализируя употребление ФЕ в тексте, можно дать характеристику героине: подавленная жизненными неудачами, она потеряла веру в себя, думает о себе как о глупой неудачнице. И свое бессилие против судьбы она выражает с помощью слов, носящих просторечный характер. Неслучайно фразеологизму **дура стоеросовая** сопутствует ФЕ **под нос**, также характерная для просторечия. Ноздрюха считает себя виновной в смерти мужей, в том, что не может иметь детей, что ей недоступно семейное счастье. Отсюда и грубые слова, обращенные к самой себе. Средствами актуализации ФЕ выступают как внутренние факторы (трансформация фразеологизма – замена компонента «дубина» на «дура»), так и внешние (частое совместное употребление слов и выражений: *дура, судьбы мне нет, как бревно* и др.).

Но иную характеристику дает ей человек, выслушавший рассказ о ее жизни:

*– Ах ты,* ***простота ты моя святая****, – угрюмо прижимал ее к себе Леня, заглядывал в глаза, отведя на мгновение, и снова прижимал. –* ***Прос-то-та****... – тянул он по слогам.*

ФЕ **святая простота** используется автором в узуальной форме и имеет значение 'наивный, бесхитростный, добродушный человек'. Сравнивая оба фразеологизма, мы можем обнаружить их контекстное противопоставление.

В данной повести употребление антонимичных ФЕ при характеристике одного человека позволяет автору показать и простую, добрую натуру героини, ее взгляд на жизнь и саму себя, и отношение к ней людей.

В этой тематической группе можно отметить ФЕ, характеризующие других героев: **лоб расшибет, пустит по ветру, заблудшая душа** (ср. *заблудшая овца*)**, открытое сердце** (ср. *открыть сердце, открыть душу* – 'откровенно рассказывать о своих переживаниях, мыслях и желаниях') и др.

Тематические группы, на которые можно разделить ФЕ и слова в повести, так или иначе характеризуют героиню, ее отношение к труду, ее чувства, речь. Поэтому многие слова и ФЕ вступают в синонимические отношения. Повесть насыщена героями, которые по-разному относятся к Ноздрюхе, поэтому в тематических группах появляются антонимические пары. Так, например, в тематической группе «речевая деятельность» можно выделить синонимы **тихо сказала, шептала, бормотала**, являющиеся коррелятами ФЕ **под нос**, и антонимы **вытянули клещами** ('с трудом добиваться от кого-либо ответа, признания и т.п.') и **укороту на твой язык нет** (ср. *укоротить язык* – 'заставить кого-либо прекратить разговаривать, болтать').

В раскрытии образа героини немаловажную роль играет тематическая группа под общим названием «поведение». В ней присутствует синонимический ряд фразеологизмов, очень точно характеризующий состояние героини. Сравним фразеологические конфигурации, содержащие в себе синонимичные слова и ФЕ:

*1) – Слышь! – сказала Ноздрюха, останавливаясь у двери. – Че вот ей, Надьке-то, что я лежу, сетку давлю? Хочу – и лежу, может, чтоб им не мешать,* ***под ногами у них не путаться****. Откуда в ней злобы-то столько?*

*2) <...> Ноздрюха свыклась со своим новым положением, и уже не прислушивалась ко всем окружающим, не лезла ко всем с расспросами,* ***не совала нос*** *в чужие заботы, тайны и радости <...>*

ФЕ **путаться под ногами** и **совать свой нос** имеют следующие значения: 'будучи рядом, поблизости, мешать своим присутствием что-либо делать, отвлекать от дела' и 'вмешиваться во что-либо без достаточных знаний, оснований, умений и т.п. или чужое дело' соответственно. Обе ФЕ в тексте употребляются с отрицанием, следовательно, приобретают антонимичное узуальному значение. Фразеологизмы являются синонимами, так как в их значениях присутствуют однокоренные семы 'мешать' и 'вмешиваться', которые являются определяющими в семантике данных ФЕ. Близки по лексическому значению к этим фразеологизмам корреляты *не мешать, не прислушивалась ко всем, не лезла ко всем*. Вместе с указанными ФЕ эти слова и словосочетания образуют синонимический ряд, доминантой которого является слово *не мешать*. Этот ряд еще

более полно раскрывает характер героини. В эту же тематическую группу входят фразеологизмы **идти на поводу, распускать нюни, по одной половице ходить** и т.д.

В динамике повествования все ярче вырисовывается образ главной героини – женщины, обиженной судьбой, привыкшей во всем винить себя. Она старается быть как можно тише, незаметнее, чтобы никому не мешать. Но на какие чувства и переживания способна простоватая на вид женщина? Все эти переживания и страдания испытала Ноздрюха, когда потеряла любимого человека:

*Но он уехал – прошла неделя, две, три… месяц прошел, ему давно уже вернуться следовало, а он не возвращался, и не было вестей от него. Ноздрюха уже* ***лезла на стену****, съездила к нему в институт, но кто о нем что мог сказать? – Леня сам себе был хозяин.*

Душевное состояние героини характеризуют и следующие языковые средства: **выцарапала три дня за свой счет, обливающееся криком сердце, сердце будто пересохло.** Образуя смысловой ряд, эти фразеологизмы и словосочетания создают градацию чувств героини: волнение (**лезть на стену**) – невыносимая душевная боль (**обливающееся криком сердце**) – апатия (**сердце будто пересохло**). ФЕ **обливающееся криком сердце** имеет узуальную форму **сердце кровью обливается** со значением ‘кому-либо тяжело от душевной боли, чувства сострадания, щемящей тоски’. Актуализация трансформированного фразеологизма происходит за счет изменения структуры, но при этом и сама ФЕ является актуализирующим внешним средством для ФЕ **лезть на стену**, имеющей значение ‘приходить в крайнее раздражение, исступление’.

Очень важно для понимания таких чувств Ноздрюхи выражение **правда жизни.** С малых лет ей втолковывали, «что главное женское дело в жизни – примоститься возле мужчины и сделаться ему необходимой, как челнок необходим швейной машинке». Но похоронив своего последнего мужа, Ноздрюха «потеряла свою правду жизни и теперь не знала, как ей жить дальше». Приехав в Москву, найдя свою любовь, она, казалось, вновь обрела эту правду, но судьба в очередной раз посмеялась над ней.

Вступая в тесные смысловые отношения со словами и фразеологизмами, отражающими эмоции героини, сочетание **правда жизни** помогает нам понять, почему переживания Ноздрюхи были настолько остры, что она не смогла больше жить в Москве. В очередной раз потеряв *правду жизни,* героиня не нашла в себе сил бороться.

Образуя различные тематические группы, ФЕ и свободные словосочетания позволяют нам в полной мере представить характер героини, ее отношение к жизни, к другим людям. Так как образ героини выведен ярко и основные события связаны именно с ним, то и большинство ФЕ служат описанию этой героини, раскрытию ее характера. Тематические группы содержат синонимические ряды, характеризующие определенные черты натуры героини: желание казаться незаметной (**хоть под землю проваливайся**), не мешать окружающим (**не путаться под ногами, не совала нос**), излишнюю доверчивость (**святая простота, идти на поводу**), потерю веры в себя, свои силы (**дура стоеросовая**). И вместе с тем перед нами натура ищущая, глубоко переживающая (**обливающееся криком сердце, на стену лезла**).

**Библиографический список**

1. *Курчаткин А.Н.* Ноздрюха // Курчаткин А.Н. Звезда бегущая: Повести и рассказы. – М.: Мол. Гвардия, 1986. – 496 с.

2. Фразеологический словарь русского языка: Свыше 4000 словарных статей / Л.А. Войнович, В.П. Жуков, А.И. Молотков, А.И. Федоров; под ред. А.И. Молоткова. – 4-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1986. – 543 с.

3. Фразеологический словарь русского литературного языка / Сост. А.И. Федоров. – М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 2001. – 720 с.

УДК 811.161.1'367.622.14:070.1

**Булавина Наталья Владимировна**
*Орловский государственный университет*
*bsn230171@yandex.ru*

# ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ОТСУБСТАНТИВНЫХ АБСТРАКТНЫХ ИМЁН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

*В статье анализируются особенности создания абстрактных имён существительных – новых слов, которые образованы от имён существительных. Автор исследует семантические особенности новообразований, рассматривает способы образования новых слов и жанровые особенности отсубстантивной лексики. В качестве исследуемого материала используются новообразования современной периодической печати.*

***Ключевые слова:*** *неологизмы, абстрактные существительные, способы словообразования, лексическая система языка.*

Русский язык рассматривается современной лингвистической наукой как сложная система, которая существует не в застывшем виде, а непрерывно развивается, совершенствуется, обладает очень важной особенностью – изменчивостью. Эта важнейшая черта позволяет постоянно обновлять и обогащать словарный состав языка. Изучение новой лексики связано с необходимостью выявления и изучения общих тенденций обновления лексической системы. При этом появление новых слов – это одновременно и обновление словообразовательных ресурсов языка.

В данной статье рассматриваются особенности образования отсубстантивных абстрактных имён существительных. Под отсубстантивными новообразованиями понимаются производные слова, образованные от имён существительных (далее ИС). На страницах газет «Аргументы и факты», «Жизнь», «Комсомольская правда», «Новая газета» за 2000–2009 годы нами было выявлено 59 отсубстантивных абстрактных ИС, которые мы рассмотрим.

Главным элементом языковой картины мира и ключевой фигурой языковых преобразований в современном русском языке является человек как деятель. Потребности человека отражаются в разнообразной деятельности: социальной, экономической, интеллектуальной. Социальная деятельность представлена в том числе и политической деятельностью неблаговидного характера, которая отражается в наименованиях *евр**о**зуд, сам**о**оплёвывание*, ***политигра, политзаморочка,*** в ИС со значением незаконной деятельности *крыш**ева**ни**е**, взятк**о**ёмкость, **за**предел.* В газетах находит отражение национальная политика, что приводит к появлению новых ИС *украин**иза**ц**и**я, кита**иза**ц**и**я, **де**русификация, **де**оккупация, голод**о**мор.*

Социальной деятельностью является также государственная деятельность – работа в государственных структурах. Появление новых должностных, выборных лиц в органы местного самоуправления приводит к созданию новообразования *мэр**ств**о*. Экономическая деятельность лежит в основе появления ИС *автомобил**изац**и**я**, мон**е**т**изац**и**я**, **де**приватизация, **рас**приватизация, **ре**приватизация.* Деятельность с целью привлечения внимания находит отражение в ИС *сам**о**пиар*, деятельность, связанная с киноиндустрией, со сферой развлечения – в наименованиях *гоблин**изац**и**я**, **пред**жюр**ени**е, **до**съёмка.* Интеллектуальная деятельность, связанная со сферой получения знаний в какой-либо деятельности, отражается в наименованиях *стерв**о**логия, факт**о**логия*. Борьба с алкоголизмом приводит к появлению наименований *одеколон**изац**и**я**, **о**стакан**ивани**е.* Наименование области, сферы деятельности представлено субстантивом ***политсцена.*** События общественной жизни лежат в основе наименований *самолёт**о**пад, вертолёт**о**пад, шайб**о**пад, тарелк**о**пад, пароход**о**пад,* ***политсобытие,*** события личной жизни – в основе наименования *гост**е**пад.*

Демографическая ситуация, проблема рождения детей отражаются в названиях *недород, неурожай*, интеллектуальные состояния – в наименовании *крыш**е**нос*, состояние влюблённости, склонности, влечения к чему-либо или кому-либо – в ИС *турк**о**влюблённость, мач**изм**, гигантизм, звезд**о**мания, браун**о**мания, покемон**о**мания, поттер**о**мания, шрэк**о**мания, игр**о**мания, композитор**о**мания, турк**о**мания, шоколад**о**мания,* ***после**вкус**и**е*, состояние поглощенности ка-


© Булавина Н.В., 2010

ким-либо занятием – в ИС ***после****секс****и****е*. Наименования явлений, связанных с жизнью человека, представлены ИС *экзот****изм****, перец*.

Рассмотренные виды деятельности, состояния человека, а также явления отражаются в идеальных содержаниях, в результате лексической объективации которых возникают новые слова, обусловливают выбор одного или двух мотиваторов. В качестве мотиваторов выступают ИС нарицательные (52) и собственные (7).

При образовании абстрактных субстантивов от нарицательных ИС в качестве мотиваторов используются личные ИС (*кадет, мачо, мэр)*, нарицательные конкретные субстантивы (*автомобиль, жюри, крыша, монета)*, абстрактные ИС (*вкус, карантин, оккупация, приватизация, русификация, секс, фантазия, экзотика),* вещественное ИС (*одеколон).* При образовании слов от собственных ИС мотиваторами являются фамилии (*Поттер, Браун*), имена (*Шрэк*), псевдоним человека (*Гоблин)*, наименование стран (*Украина, Китай),* игрушки (*Покемон).*

Новые слова создаются на базе одного или двух мотивировочных признаков объективируемого идеального содержания. Словосочетаниями мотивированы 32 новых слова. На базе словосочетания «ИС+ИС» создано 13 новых слов (*турк****о****влюблённость, композитор****о****мания, звёзд****о****мания* и др.), на базе словосочетания «ИП+ИС» – 8 слов (***политигра́, политзаморо́чка, политпростра́нство, политсобытие, политсце́на, политтусо́вка****),* на базе словосочетания «глагол +ИС» – 9 (*крыш****е****снос, вертолёт****о****пад, гост****е****пад, самолёт****о****пад* и др.), на базе словосочетания «местоимение +ИС» – 2 новых слова (*сам****о****пиар, сам****о****оплёвывание*).

Объективируемое идеальное содержание влияет на ЛЗ новых слов. Первое место занимают наименования, связанные с распространением чего-либо, на втором месте наименования событий, связанных с движением, перемещением субъектов, на третьем – наименования, обозначающие увлечённость, влечение к чему-либо или кому-либо.

В качестве мотиваторов используются слова – ИС (27) и словосочетания (32). Большинство новообразований – субстантивы женского рода (32 слова), 18 слов мужского рода, 9 – среднего. Родовая принадлежность новых ИС определяется родом мотиватора (***ре****приватизация – приватизация* (ж. р.)), выбором продуктивного суффикса (в женском роде суффикс *-изациј-, -овщин-*, в мужском роде суффикс *-изм-*, *-м-,* в среднем – *-еваниј-, -ств-*). При образовании ИС от двух мотиваторов на выбор рода влияет родовая принадлежность второго компонента (***политигра́, политзаморо́чка, политсце́на*** (ж. р.), ***политпростра́нство, политсобытие*** (с. р.)).

При одном мотиваторе в качестве словообразовательного средства выбираются суффиксы, префиксы, префиксы в комбинации с суффиксами, при двух мотиваторах – интерфиксы, интерфиксы в комбинации с суффиксами в морфологических способах.

При мотивировке одним признаком первое место занимает суффиксальный способ (13 слов), второе место – префиксальный способ (8), третье место – префиксально-суффиксальный (4). Суффиксы сочетаются с системой флексий мужского рода (с нулевым окончанием в начальной форме), женского рода (с окончанием *-а*, *-я*, а также с нулевым окончанием в начальной форме) и с системой флексий среднего рода (с окончанием *-е, -о* в начальной форме).

В суффиксальных абстрактных ИС первое место в количественном отношении занимают новообразования с суффиксом *-изациј-* (7 слов), второе место – с суффиксом *-изм-* (2 слова). Единичны новые слова с суффиксом *-м-, -овщин-, -еваниј-, -ств-*.

Выбор суффикса в абстрактных ИС обусловлен объективируемым идеальным содержанием и частеречной принадлежностью мотиватора. При объективации состояния используется суффикс *-изациј-*, который присоединяется к конечному мягкому согласному основы мотиватора [л'] *(автомобил****изация****)*, к конечному согласному основы мотиватора [н'] (*карантин****изация****, одеколон****изация****, гоблин****изация****, украин****изация****)*, к конечному согласному основы мотиватора [т'] (*монет****изация****)*, к конечной гласной основы мотиватора [а] (*кита****изация****)*. Рассмотренные новообразования отличаются от глагольных ИС на *-изация,* в том числе от ИС, мотивированных отымёнными глаголами (*машинизировать – машинизация*), так как большинство ИС со значением процесса (действия или состояния) мотивируются глаголами [1, с. 197]. В нашем случае однокоренные глаголы, от которых могли быть произведены соответствующие ИС, отсутствуют.

Суффикс *-изм-* присоединяется к конечной согласной усечённой основы мотиватора [ч] (*ма-*

***чизм),*** к конечной мягкой согласной основы мотиватора [т'] (*экзот**изм).*** Суффикс *-м-* присоединяется к конечной согласной усечённой основы [з] (*фантаз**м***), суффикс *-овщин-* – к конечной твёрдой согласной основы мотиватора [т] (*кадет**овщин**а).* На выбор этого суффикса, возможно, повлияло суффиксальное ИС *дед**овщин**а*, созданное по этой же модели. В литературном языке суффикс *-овщин-* зафиксирован в модели с префиксом *без- (бес-) **без**отц**овщин**а* [1, с. 232]. В нашем случае приставки нет, но использование суффикса *-щин-(а)* привело бы к неблагозвучию, поэтому используется суффикс *-овщин(а).* Суффикс *-еваниј-* присоединяется к конечной твёрдой согласной мотиватора [ш] (*крыш**евани**е*). На выбор данного суффикса, возможно, повлияли зафиксированные в литературном языке ИС *морж**евани**е, дожд**евани**е*, созданные по этой же модели [1, с. 197]. Суффикс *-ств-* присоединяется к твёрдой конечной согласной основы мотиватора [р] *(мэр**ств**о*).

Префиксальные новообразования представлены 8 субстантивами с префиксами *де-, до-, за-, рас-, ре, пере-*. На выбор префиксов влияет идеальное объективируемое содержание. Для лексической объективации идеального содержания «обратное, противоположное действие» используются синонимичные префиксы *де-, рас-* (***де**оккупация, **де**приватизация, **де**русификация, **рас**приватизация),* для лексической объективации идеального содержания «повторности действия» – синонимичные префиксы *ре-, пере-* (***ре**приватизация, **пере**назначение).* Для лексической объективации идеального содержания «нахождение чего-либо за каким-либо пределом» используется префикс *за-* с пространственным значением (***за**предел),* для лексической объективации идеального содержания «доведение чего-либо до конца» – префикс *до-* со значением темпоральности ***(до**съёмка*).

Четыре слова образовано префиксально-суффиксальным способом (***о**стака́н**ивани**е, **после**вкус**и**е, **после**секс**и**е, **пред**жюр**ени**е*). Для лексической объективации идеального содержания «темпоральность» используется префикс *после-* и суффикс *-и-*, префикс *пред-* и суффикс *-ениј-*. Префикс *после-,* при помощи которого созданы ИС ***после**се́кс**и**е, **после**вкус**и**е,* имеет значение «следующий за чем-либо» и совпадает с предлогом *после*. В литературном языке префикс *пред-* употребляется вместе с другим суффиксом *-иј-* или [*ј*] в ИС среднего рода со значением «места, пространства или промежутка времени перед тем, что названо мотивирующим словом (***пред**двер**и**е, **пред**зимье, **пред**грозье*)» [1, с. 234]. Поэтому считаем модель, по которой создано ИС ***пред**жюр**ени**е,* окказиональной. Также не зафиксирована в «Русской грамматике» модель «префикс *о-* + основа ИС +СК суффикс *-иваниј* + окончание *-е»*, по которой создан окказионализм ***о**стака́н**ивани**е.* В данном случае можно говорить о появлении новых префиксально-суффиксальных моделей.

При образовании абстрактных ИС от двух мотиваторов используются способы сложения: со связанными компонентами (11 слов), с суффиксацией (8 слов), усечённой основы и целого слова (7), с интерфиксацией (6 слов) и лексико-семантический способ (3).

Активно образуются ИС с компонентом *полит-* для того, чтобы показать связь наименований с политикой (***политигра́, политзаморо́чка, политпростра́нство, политсобытие, политсце́на)***. Девять слов имеют в своём составе компонент *-мания,* значение которого «сильное пристрастие к чему-либо» (*браун**о**ма́ния, покемон**о**ма́ния, поттер**о**ма́ния, шрэк**о**мания* и др.). Компонент *-логия* имеют 2 новых слова (*фактология, стервология*). Интерфиксально-суффиксальным способом образовано 8 субстантивов, из них 6 ИС с компонентом *-пад* (*вертолёт**о**па́д, самолёт**о**па́д, пароход**о**па́д, шайб**о**пад, тарелк**о**пад, гост**е**пад).* Сложением с интерфиксацией созданы ИС *авт**о**подстава, евр**о**зуд, спих**о**техника, сам**о**пиар* и др.

Новые ИС вступают в синонимичные отношения со словами, уже имеющимися в языке (*фанта́з**м** – фанта́зия),* а также с другими новообразованиями (*перец – экзот**изм)***. Большинство новых слов чаще расположены в начале публикации (38 из 59 новых ИС), причём 4 субстантива в газетных заголовках. Два новообразования принадлежат одному автору – А. Дятлову. В целом активно образуются слова, характеризующие явления, процессы, состояния, связанные с человеком. При этом негативные оценочные семы в 33 новообразованиях формируются у наименований социально-общественных и политических явлений, поскольку изменения в сфере социально-общественных и политических отношений напрямую отражаются на уровне жизни людей (например, *вертолёт**о**пад, взятк**о**ёмкость, звезд**о**мания, игр**о**мания, композитор**о**мания).*

**Библиографический список**

1. Русская грамматика. – М.: Наука, 1980. – Т. 1. – С. 783.

2. «Аргументы и факты», «Жизнь», «Комсомольская правда», «Новая газета». – 2000–2009 гг.

УДК 81-11

**Гагарин Сергей Николаевич**
*кандидат филологических наук*
*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова*
*lexicogr@mail.ru*

# УТИЛИТАРНЫЙ ТЕКСТОЦЕНТРИЗМ В КОГНИТИВНОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ

*Данная статья посвящена применению принципа утилитарного текстоцентризма в когнитивной лексикографии, который рассматривается как инструмент развития репрезентативной системности словаря, повышающий его потенциал как средства последовательного и систематического изучения иноязычного вокабуляра.*

***Ключевые слова**: когнитивная лексикография, концепт, вербализация концептов, структурная организация словаря, системное изучение вокабуляра, дискурс СМИ.*

Перед любым, кто обучается иностранному языку в вузе, стоит непростая задача: как за сравнительно небольшой срок овладеть им в нужной степени, то есть как реальным и полноценным средством общения в соответствующей профессиональной сфере? При этом необходимо учитывать, что количество учебных часов, выделяемых на иностранный язык, может быть довольно невелико, а программа зачастую отличается недостатком системности и охватывает весьма скудный объём лексики. Последняя особенность тем печальнее, что именно она не позволяет студенту овладеть тем умением, которое является определяющим в полноценной иноязычной коммуникации, – умением облекать свои мысли в адекватную вербальную форму на соответствующем языке. В связи с этим встает вопрос: какую лексику необходимо преподавать и в каком объёме? Ответить на него одновременно просто и сложно. Преподавать необходимо нужную лексику и в значительном объёме. Но какую лексику следует классифицировать как наиболее нужную, и какой объём считать достаточно большим? Из этих двух вопросов ключевым и определяющим является первый.

Представляется логичным отнести к наиболее нужной ту лексику, овладение которой играет определяющую роль в полноценном генерировании качественных иноязычных текстов необходимой тематики. Соответственно, её объём должен быть достаточным для того, чтобы, в идеале, не испытывать нехватки словарного запаса – следовательно, он должен стремиться к тому объёму лексики, которым владеет образованный носитель соответствующего иностранного языка. Отсюда вытекает весьма непростая проблема: для выполнения вышеозначенных условий студенту пришлось бы освоить не просто значительный, а поистине необъятный массив лексики, что, разумеется, неприемлемо. Таким образом, объём предполагаемого к изучению вокабуляра необходимо каким-то образом оптимизировать. С одной стороны, его необходимо обоснованно ограничить, а с другой – не допустить его необоснованного сокращения. Иными словами, необходимо выработать чёткие критерии отбора составляющих его лексем, которые позволили бы свести их количество к своего рода золотой середине за счёт отсева той лексики, которая этим критериям не соответствует. При этом данные критерии должны в первую очередь вытекать из задачи, состоящей в том, что результирующий вокабуляр должен соответствовать потребностям генерирования качественного иноязычного дискурса в определённой конкретными рамками тематической сфере. Это предполагает, что здесь во главу угла должен быть поставлен текст, и не что иное, а его логико-семантическая структура должна выступать в качестве опорной точки при формировании означенных критериев.

Однако возникает очередная проблема: если рассматривать все возможные логико-семантические аспекты текста, то спектр полученных на их основе критериев будет достаточно обширным для того, чтобы объём результирующего вокабуляра оказался непомерно велик. В связи с этим представляется целесообразным сократить количество потенциальных критериев отбора до какого-либо одного, ключевого.

© Гагарин С.Н., 2010

Предположим, что подобный критерий был найден, а на его основе был определён некий оптимальный целевой вокабуляр, отвечающий всем поставленным задачам. Какую реальную пользу может извлечь из этого студент, изучающий иностранный язык? Никакую, если эти теоретические результаты не найдут своего практического отражения в виде конкретной учебной литературы. Это ставит перед нами очередной вопрос: какой она должна быть? Однозначно можно сказать, что она не должна быть похожа на традиционные учебники по иностранным языкам, которые, при всех их достоинствах, представляют иноязычную лексику в объёме недостаточно широком, чтобы назвать его оптимальным для полноценного общения на соответствующем иностранном языке. Независимо от заявленного авторами уровня продвинутости, они хорошо соответствуют лишь задаче овладения языком на среднем или весьма среднем уровне, поскольку строятся по принципу «понемногу о разном» и отличаются весьма поверхностным изложением материала.

Обучающая литература, соответствующая заявленным нами требованиям, должна принадлежать к совершенно новому типу, принципиально отличающемуся от всех предыдущих. Благодаря оптимальному составу и объёму описываемой лексики в сочетании с особой структурированностью и формой подачи материала, она должна стать тем образовательным инструментом, который позволит перевести преподавание иностранных языков на качественно новый уровень.

В целях практической реализации вышеизложенных положений мною был составлен «Толковый словарь вербализации универсального смысла “противодействие” в общественно-политических текстах англоязычных СМИ» [1]. Данная работа, созданная в рамках когнитивного направления лексикографии, является первым представителем принципиально нового класса учебной литературы. Вся её структура определена ориентированностью на обучение генерированию качественного англоязычного медийного дискурса. Кроме того, данный словарь является прикладным воплощением принципов, которые должны послужить основой для формирования нового раздела когнитивной лексикографии. Его можно охарактеризовать как лексикографию универсальных смыслов. В качестве её объекта выступают языковые картины универсальных смыслов, а предметом является теория и практика их лексикографического описания.

Под универсальным смыслом подразумевается один из макросмыслов, к сочетаниям которых сводится, в наиболее обобщённом виде, содержание любого текста в дискурсе определённой направленности, а значит, и всего текстового континуума соответствующего типа. Данное утверждение нуждается в пояснении. Возьмём, к примеру, общественно-политический дискурс англоязычных СМИ. Рассматривая его как текстовый континуум, то есть как последовательность всех текстов, произведённых за определённый период времени, мы увидим, что в его смысловой основе лежат такие универсальные смыслы как «содействие», «противодействие», «коммуникация», «мнение, отношение», «число, количество, уровень, степень», «движение» и т.д. Они являются логико-семантическими макроконцептами, пронизывающими текстовый континуум, повторяясь из текста в текст. Их функция состоит в выполнении роли универсального смыслового базиса, в который вплетена вся та конкретика, которая является важной для отдельно взятых текстов, но не вербализует концепты, которые можно расценивать как универсальные для данного текстового континуума в целом.

Вышеизложенные свойства универсальных смыслов дают основание утверждать, что вербализующая их лексика выполняет фундаментальную роль в текстовых континуумах, в силу чего овладение ею является неотъемлемым условием генерирования качественных текстов соответствующего типа. Это делает её тем вокабуляром, который можно обоснованно считать абсолютно необходимым к изучению. Кроме того, это даёт нам тот критерий отбора целевого вокабуляра, о котором говорилось выше и который состоит в отнесении лексики к сфере наиболее нужного вокабуляра в случае её принадлежности к вербализационному спектру конкретно взятого универсального смысла, то есть к лексическому полю, являющемуся его вербальным отражением.

Составленный мной словарь отражает картину вербализации универсального смысла «противодействие» в общественно-политических текстах англоязычных СМИ. Под противодействием понимается весь комплекс действий и процессов, направленных против кого-либо или чего-либо, а также отражающих их опосредованно состояний, являющихся следствием их реализации. Структура описываемого универсального смысла выстраивается как иерархически упорядочен-

ная логико-семантическая пирамида. Верхним уровнем её структурной организации является противодействие как логико-семантический макроконцепт. Средний уровень составляют его подконцепты, находящиеся с описываемым универсальным смыслом, или макроконцептом, в отношениях части и целого. Нижний уровень представлен развернуто описанными спектрами лексем, вербализующих концепты среднего уровня. Таким образом, словарь отражает внутреннюю логико-семантическую структуру универсального смысла как неразрывно связанную с детальной картиной его вербализационного полиморфизма.

Данный словарь является одновременно словарём анализа и синтеза. Пользователь, осмыслив и проанализировав особенности вербализации описываемых концептов, получает знания, необходимые для синтезирования качественных англоязычных медийных текстов общественно-политической тематики. При этом в качестве шаблонов генерируемых текстов выступают примеры употребления лексем, составляющих вербализационные спектры.

Логику данного словаря можно охарактеризовать как **утилитарный текстоцентризм**, поскольку его задачей является обучение той лексике, которая наиболее необходима для генерирования специализированного дискурса одного конкретно взятого типа. Однако тот факт, что во главу угла поставлено именно качество генерируемых текстов, говорит о том, что данный целевой вокабуляр не может быть примитивным. Это обусловило необходимость как можно более широкого лексического разнообразия словника, а также как можно более качественного и детального описания его единиц и их функционирования в живом современном дискурсе, ввиду чего в словаре уделено особое внимание сочетаемостным валентностям лексики и как можно более полному раскрытию её семантических особенностей.

Словник данного словаря формировался по результатам сплошной вычитки словника *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (2006) [2] на предмет принадлежности составляющих его лексем к вербализационному спектру макроконцепта «противодействие».

Словарь состоит из двух основных частей: указателя логико-семантической стратификации универсального смысла «противодействие» и блока словарных статей. Первая часть словаря является средством ориентирования в логико-семантической структуре лексического массива, описанного во второй части. Обе части снабжены собственными оглавлениями.

Указатель логико-семантической стратификации универсального смысла «противодействие» организован в алфавитном порядке и состоит из 38 концептов, сформулированных на русском языке и входящих в макроконцепт «противодействие» как часть в целое. Каждый концепт сопровождается таблицей вербализующих его английских лексем и их русских толкований.

Типичная статья данного словаря состоит из снабженной пометами заголовочной лексемы, её толкования, блока примеров её употребления и, при необходимости, комментариев. Производные заголовочной лексемы и блоки примеров их употребления также входят в её статью.

Толкования лексем формировались на основании сопоставительного анализа их дефиниций в англо-английских и англо-русских словарях. Кроме того, учитывались семантические картины лексем, полученные на основании непосредственного анализа примеров их употребления в текстах англоязычных СМИ.

Все статьи содержат блоки примеров употребления описываемых лексем, цель которых – как можно более полно и разносторонне осветить их живой современный узус. Этой составляющей словаре уделено особое внимание и бульшая часть его объема. Приводимые примеры употребления лексем в англоязычном медийном дискурсе подбирались особенно тщательно, с тем чтобы они могли служить образцами для генерирования именно качественного текста, а не просто качественных словосочетаний. Этим объясняется их развёрнутость (объём примера употребления лексемы составляет не менее одного предложения) и значительное разнообразие, что позволяет пользователю разносторонне оценивать особенности построения, функционирования и варьирования контекстного окружения описываемой лексики в зависимости от специфики конкретных речевых ситуаций. В качестве источников примеров были использованы электронные архивы всемирно известных британских газет: ежедневной *The Guardian* (за период с 01.01.1990 по 30.05.2009, в объеме более 6000 выпусков), еженедельной *The Observer* (за период с 01.01.1990 по 30.05.2009, в объеме более 1000 выпусков) и еженедельной *The Economist* (за пери-

од с 01.01.1997 по 30.05.2009, в объеме более 600 выпусков).

Те статьи словаря, чьё содержание нуждается в особом пояснении, снабжены комментариями. Их задача состоит в том, чтобы как можно более полно разъяснить значения описываемых лексем и тем самым дополнить дефиниции путем анализа семантики и этимологии описываемой лексики, а также приведения вариантов её перевода в различных контекстах. При необходимости, в комментариях могут описываться смысловые варианты заголовочной лексемы.

«Толковый словарь вербализации универсального смысла “противодействие” в общественно-политических текстах англоязычных СМИ» является первым в своём роде и поэтому не содержит всеобъемлющего лексикографического описания соответствующей лексической сферы. Впрочем, такая задача и не ставилась. Однако, при объёме, превышающем 300 статей и 500 единиц лексики, он является реальным и рассчитанным исключительно на практические цели – инновационным средством обучения генерированию специализированных текстов, которое впервые даёт пользователю возможность комплексно, системно и последовательно подойти к изучению способов вербализации универсального смысла «противодействие», то есть той лексики, без которой немыслим общественно-политический дискурс англоязычных СМИ.

Данный словарь является началом серии аналогичных работ, посвященных универсальным смыслам дискурса англоязычных СМИ. В перспективе двуязычные словари универсальных смыслов должны быть созданы для различных языков, различных типов иноязычного дискурса и представителей целого ряда специальностей. Они должны стать отражением оптимальных стандартов того, каким именно вокабуляром и как именно нужно владеть, чтобы по-настоящему качественно и на высоком профессиональном уровне выражать на иностранном языке наиболее фундаментальные, непреложные и трансцендентные идеи, лежащие в основе логико-семантической структуры текстовых континуумов. При этом особенно важно, чтобы они оставались словарями-учебниками живого современного языка, рассчитанными, в первую очередь, на сугубо практические, утилитарные цели.

**Библиографический список**

1. *Гагарин С.Н.* Толковый словарь вербализации универсального смысла «противодействие» в общественно-политических текстах англоязычных СМИ. – М.: Дрофа, 2009.

2. Cambridge Advanced Learner's Dictionary of English – 2nd ed. – Cambridge University Press, 2006.

УДК 81`38:82-053.2/(81`38)

**Ганзина Олеся Юрьевна**

*Московский педагогический государственный университет им. В.И. Ленина*

*olganzina@yandex.ru*

# КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ОБРАЗА ПОЛИТИЧЕСКОГО ДЕЯТЕЛЯ НА СТРАНИЦАХ СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ ПЕЧАТИ

*Целью предлагаемой статьи было обозначить явление концептуальной метафоры в политическом дискурсе, показать актуальность применения этого явления в прессе и выразить прагматическую функцию концептуальной метафоры при создании образа политического лидера.*

***Ключевые слова:*** *концептуальная метафора, онтологическая метафора, ориентационная метафора, политический дискурс, прагматическая функция.*

Само явление *концептуальной метафоры* приобрело наибольшую значимость с появлением теории Джоржа Лакоффа и Марка Джонсона «Метафоры, которыми мы живем», в которой наиболее четко прописаны все основные положения этого явления. Следует отметить, что изучению метафоры в целом посвящено множество работ. Изучение метафоры всегда отличалось разнообразием подходов, которые, тем не менее, укладывались в сравнительно небольшое количество основополагающих концепций. Однако практически все исследователи прошлого и современности сходятся в том, что метафора состоит из двух элементов, которые связаны определенным образом. В этом выражении «определенным образом»



© Ганзина О.Ю., 2010

и кроется суть проблемы. Здесь мнения сильно расходятся: одни считают, что эта связь носит только риторический характер, другие полагают, что она осуществляется по сходству или аналогии, третьи доказывают ее психологический характер, а кое-кто договаривается до утверждения, будто метафора есть не что иное, как паразитический элемент на теле языка, с которым необходимо бороться всеми доступными способами. Подобные споры ведутся на протяжении многих десятилетий и даже веков, однако никаких признаков концептуального консенсуса здесь пока не предвидится [5].

Тем самым мы можем отметить тот факт, на который обращали свое внимание многие лингвисты, что интерес к метафоре очень широк. Если ранее ее выделяли только в поэтической прозе, в различных произведениях, часто путая ее со сравнением, то сейчас спектр использования метафоры очень велик. Так, можно обозначить прозу, газеты, телевидение, радио, где метафора используется как средство создания некой образности, оценочности.

О некоторых функциях метафоры писал Р. Хоффман в своей работе «Some implications of metaphor for philosophy and psychology of science»: «Метафора исключительно практична. …Она может быть применена в качестве орудия описания и объяснения в любой сфере: в разговорах между пилотами авиаций, в языке программирования, в художественном воспитании. Метафора, где бы она нам ни встретилась, всегда обогащает понимание человеческих действий, знаний и языка» [7].

Затрагивая различные виды человеческой деятельности, проникая в сознание, метафора становится непосредственной частью нашего мышления. «В ее основе – предположение о том, что человеческие когнитивные структуры (восприятие, язык, мышление, память, действие) неразрывно связаны между собой в рамках одной общей задачи – осуществления процессов усвоения, переработки и трансформации знаний, которые, собственно, и определяют сущность человеческого разума».

Метафора обладает способностью влиять на процесс принятия решений. А.Н. Баранов и Е.Г. Казакевич указывают на «свойство метафор – подсказывать, настраивать, наводить на определенный тип решения и поведения» [1]. Они считают, что когнитивная сила метафоры делает ее незаменимым инструментом при поиске решений проблемных ситуаций: «Метафорическое мышление в политике является признаком кризисного мышления, мышления в сложной проблемной ситуации, разрешение которой требует значительных усилий ее когнитивной системы».

Итак, можно сделать вывод, что метафора является незаменимым элементом нашей речи, если мы говорим о речи яркой, выразительной, несущей в себе некий отпечаток или даже просто намек на прагматическую функцию описываемого образа или явления.

Выше мы дали некий исторический экскурс общего явления «метафоры». Теперь необходимо затронуть сам объект нашего исследования, а именно – концептуальную метафору.

Несмотря на то что некоторые исследователи продолжают утверждать, что термин «метафора» может быть применен только в отношении к языку (например, Р. Джакендофф и Д. Аорон [8]), большинство исследователей фокусируется на концептуальном аспекте. Наиболее отчетливо эта идея сформулирована у Дж. Лакоффа и М. Джонсона, в связи с выделением ими в своей работе концептуальной метафоры, которую они описывали как отображение / пересечение (conceptual mapping) знаний об одной концептуальной области в другой концептуальной области (conceptual domain).

У истоков когнитивной (концептуальной) метафоры стоят Дж. Лакофф, М. Джонсон и Э. Мак-Кормак. Дж. Лакофф, говоря о механизме иносказания, рассматривает его как перенос между концептуальными сферами. Перенос осуществляется за счет набора соответствий между сущностями в области источника и области цели. При активизации этих устойчивых соответствий структура области источника проецируется на структуру области цели [3].

Согласно представлениям Дж. Лакоффа и М. Джонсона, сущность метафоры состоит в понимании и ощущении одного явления в терминах другого. При этом под явлением понимается не отдельно изолированный объект, как в случаях традиционного подхода к метафоре, а целостная картина видимого реального мира, который используется для репрезентации и осмысления объемного и многоаспектного абстрактного явления.

Дж. Лакофф и М. Джонсон выделяют два типа метафоры:

– *онтологические метафоры*, позволяющие видеть события, действия, эмоции, идеи и т.д., как некое существо или субстанцию;

– *ориентационные метафоры*, не определяющие один концепт в терминах другого, но организующие всю систему концептов в отношении друг к другу. Большинство из этих метафор имеет дело с пространственной ориентацией.

В современных исследованиях также выделяется другие три типа метафор: номинативная, образная и когнитивная [2]. По утверждению Дж. Лакоффа и М. Тернера, самую немногочисленную группу концептуальных метафор составляют образные метафоры, образованные при помощи сопоставления образов, а не при помощи переноса значения из одной области в другую [9].

Так, концептуальную метафору можно определить как ментальную репрезентацию, в рамках которой структура абстрактной цели концептуализируется через более конкретный по своей природе источник посредством ее отражения в нашем опыте и наших знаниях. Концептуальная метафора признается, таким образом, когнитивным инструментом, а не чисто риторическим приемом.

Блэк говорит о значительной когнитивной функции метафоры, которая заключается в ее способности не выражать ранее существовавшее сходство, а создавать его, генерируя новое значение [6].

В результате взаимодействия концептуальные структуры субъектов сближаются, их значения изменяются так, что свойства одного субъекта могут быть использованы в приложении к другому.

Так, А.П. Чудинов выделяет следующие основные функции концептуальной метафоры:

1. Когнитивная функция. В современной лингвистике метафорическое мышление рассматривается как не менее значимое, чем мышление рациональное. Соответственно метафора понимается как основная ментальная операция, способ познания и категоризации мира. В процессе мыслительной деятельности аналогия играет не меньшую роль, чем формализованные процедуры рационального мышления. Обращаясь к чему-то новому, сложному, не до конца понятному, человек нередко пытается использовать для осмысления элементы какой-то более знакомой и понятной сферы. При метафорическом моделировании политической сферы, отличающейся сложностью и высокой степенью абстракции, человек часто использует более простые и конкретные образы из тех сфер, которые ему хорошо знакомы.

Метафора – это особый способ мышления, повседневная реальность языка, обусловленная проявлением аналогичных возможностей человеческого мышления. Метафорические образы заложены уже в самой интеллектуальной системе человека, это особого рода схемы, по которым человек думает и действует.

2. Коммуникативная функция метафоры. Язык – это не только орудие мышления, но и средство передачи информации. Если человек мыслит метафорами, то вполне закономерно, что и передача информации осуществляется с использованием метафор. Больше того, во многих случаях метафора позволяет передавать информацию в более удобной для адресата форме.

3. Прагматическая функция метафоры. Метафора является мощным средством преобразования существующей в сознании адресата политической картины мира, побуждения его к определенным действиям и формирования у него необходимого адресату эмоционального состояния. Использование метафоры способствует усилению действенности побуждения граждан к политической деятельности. Метафорическая аргументация постоянно используется в политической речи как способ изменения политических воззрений адресата. На первом этапе аргументации метафора позволяет обратиться к некоторому общему для коммуникантов фонду знаний и тем самым создать своего рода общую платформу, опираясь на которую, говорящий с легкостью может развить свою точку зрения [4]. Концептуальная метафора является, таким образом, важнейшим когнитивным механизмом, позволяющим познавать сложное через простое, абстрактное через конкретное, неизвестное через известное. Очень важны для газеты воздействующая и оценочная функции концептуальной метафоры. Политическая метафора оживляет официальный газетный стиль, она привлекает и удерживает внимание читателя, незаменима при поиске проблемных ситуаций.

Каждая метафора формирует модель восприятия политической действительности. Концептуальная метафора является объектом изучения лингвистики (общей и когнитивной) и философии. Концептуальная метафора, отражая в своей природе естественный для носителя способ метафо-

рического мышления, принадлежит сфере узуальных явлений, легко воспринимаемых всеми «пользователями» языка, являясь достоянием всего языкового сообщества, при этом понимание концептуальной метафоры однозначно. В силу всеобщности и узуальности концептуальной метафоры ее декодирование не зависит непосредственно от окружающего вербального контекста. Даже вырванная из контекста концептуальная метафора доступна пониманию. Для адресата концептуальная метафора – словесный штамп, не вызывающий, как всякий штамп, никаких эмоциональных или эстетических ассоциаций.

Большую роль в употреблении концептуальной метафоры в газете играет тот факт, что концептуальная метафора более знакома читателю и привычна для него, более конкретна и понятна. В языке газеты широко распространено метафорическое употребление военной, спортивной, театральной, медицинской терминологии.

Затрагивая предмет нашего исследования, а именно образ политического деятеля на страницах немецкой печати, следует заметить следующее.

Наиболее часто образ политика создается при помощи метафорических концептов, которые невольно заставляют читателя рассматривать описываемого политика не с привычных позиций, а через призму используемой журналистом концептуальной метафоры, что позволяет сформировать зрительные образы с помощью конкретных, хорошо известных на основании эмпирического опыта картин.

При создании образа политика через метафорические концепты описывается, в основном, не внешность политика, а его деятельность на внешне- и внутреннеполитической арене, деятельность в сравнении с деятельностью предшественника, поведение во время выборной кампании, профессиональные качества, взаимоотношения с другими политиками и т.д.

Метафорические концепты, используемые для создания образа политика, соотносятся с конкретными представлениями. Эти представления могут иметь некоторые физические или абстрактные характеристики, например, указания на порядок и беспорядок, гармонию и дисгармонию. Эти характеристики могут быть представлены в качестве шкал, в которых противопоставлены два противоположных полюса, например, «новое – старое», «прогрессивное – консервативное». Между этими полюсами располагаются элементы, формирующие целостную шкалу, причем эти элементы могут подвергаться неоднократному повторению в тексте, акцентируя необходимые параметры образа. Шкала, находящаяся в состоянии покоя, является отправной точкой для формирования образа и соответствует образу идеального политика. Отклонения будут формировать, в зависимости от характера шкалы, положительный или отрицательный образ.

Метафорическая концептуализация и использование в газетном тексте некоторых стилистических приемов в большинстве случаев встречаются не изолированно, а пересекаются и взаимодействуют, делая создаваемый образ более рельефным.

Так, при создании образа Ангелы Меркель немецкие издания часто используют концепт «войны». Например, «Süddeutsche Zeitung» (28 Sept. 2009):

*...die SPD werde doch nicht in eine Koalition unter Merkels Führung eintreten* [12].

Также «Stuttgarter Zeitung» (28 Sept. 2009):

*Die SPD in Brandenburg feiert keinen großen Sieg* [11].

Немецкое издание «Spiegel» (28 Sept. 2009):

*Nach dem Fernsehduell zwischen Merkel und Steinmeier rumort es einem Zeitungsbericht zufolge in der Union – die CSU ist unzufrieden mit der Performance der Kanzlerin und mahnt mehr Profil in der Wirtschaftspolitik an* [10].

Мы можем видеть следующее: три разных издания в своих политических рубриках пишут об актуальности событий, происходящих в стране, а в частности – об итогах прошедших выборов. Данные издания «Süddeutsche Zeitung», «Stuttgarter Zeitung» и «Spiegel» придают некоторую красочность сообщению путем использования концептуальной метафоры (в данном случае наложения двух ментальностей: ментальности войны и ментальности политики, которые совершенно независимы друг от друга).

Итак, можно сделать следующие выводы, относительно исследуемого явления.

Метафоризация является одним из наиболее существенных методов воздействия на аудиторию. Использование концептуальной метафоры в политическом тексте не только позволяет перестраивать сознание человека, но и одновременно является сильным механизмом, проникающим в сознание. В собственно имиджелогии традиционно считается, что использование концептуаль-

ной метафоры является наиболее выгодным и эффективным средством для описания новой деятельности или создания нового образа, поскольку для этих явлений еще не существует соответствующих специальных языковых способов выражения. В этом случае метафора становится описанием одной области деятельности при помощи языковых средств из другой области.

Мы можем заключить, что концептуальная метафора является одним из наиболее эффективных средств, служащих для создания образа политического деятеля, так как за исключением красочности она несет в себе немаловажную функцию, а именно прагматическую, которая является неотъемлемой частью политической прессы.

**Библиографический список**

1. *Баранов А.Н., Казакевич Е.Г.* Советский политический язык (от ритуала к метафоре) – М., 1991. – С. 17.

2. *Захарова М.А.* Стратегия использования образных фразеологизмов английского языка (на материале ФЕ с пространственной структурой): Дис. … канд. филол. наук. – М., 1999. – С. 38; *Арутюнова Н.Д.* Метафора // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 296.

3. *Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем. – М., 2004.

4. *Чудинов А.П.* Политическая лингвистика. – М., 2008.

5. *Шувалов В.И.* Метафорический дискурс. – М., 2005. – С. 11.

6. *Black M.* Models and Metaphors: Studies in Language and Philosophy. – New York, 1962.

7. *Hoffman R.* Some implications of metaphor for philosophy and psychology of science // The ubiquity of metaphor. – Amsterdam, 1985. – С. 327.

8. *Jackendorf R.* Semantics and Cognition. – Cambridge, 1983. – С. 320–338.

9. *Lakoff G., Turner M.* More Than Cool Reason: a Field Guide to Poetic Metaphor. – Chicago, 1989.

10. Spiegel. – 28.09.2009. – № 39.

11. Stuttgarter Zeitung. – 23.10.2009. – №44.

12. Süddeutsche Zeitung. – 28.09.2009. – №12.

УДК 81

**Гурская Юлия Александровна**
*кандидат филологических наук*
*Белорусский государственный университет им. Максима Танка*
*hurski@tut.by*

# ФАМИЛИИ ОТЭТНОНИМИЧЕСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ НА ТЕРРИТОРИИ ВЕЛИКОГО КНЯЖЕСТВА ЛИТОВСКОГО

*Рассматриваются фамилии отэтнонимического происхождения в памятниках письменности Великого княжества Литовского, устанавливаются связи отэтнонимических фамилий с топонимами. Выделены наиболее древние этнонимы: Русь, Литва, Гуды, от которых образованы отэтнонимические фамилии.*

***Ключевые слова:*** *имена собственные, древние этнонимы, фамилии, топонимы.*

Исследователи исторической антропонимии выделяют фамилии, образованные от этнонимов – названий народов, наций, племен либо группы племен или народов. Среди этнонимов выделяются автоэтнонимы и названия этноса, данные ему представителями других народов. Фамилии, образованные от этнонимов, являются важным источником для изучения ономастики, диалектологии, а также этноязыковых и культурных контактов. Целью настоящей статьи является рассмотрение фамилий отэтнонимического происхождения в памятниках письменности Великого княжества Литовского (ВКЛ) [1; 2; 3]. В качестве дополнительных источников были использованы метрические книги XVII–XVIII вв., созданные на территории Беларуси [4; 5; 6], книги «Память», которые содержат антропонимические данные из разных регионов Беларуси, относящиеся к концу XIX – началу XX вв.

Для сопоставления привлекался антропонимический материал Смоленского края, представленный в исследовании [7], который в 1404–1514 гг. входил в состав Великого княжества Литовского.

Исследуемый ареал, охватывающий территорию бывшего Великого княжества Литовского, является своеобразным культурным ландшафтом, на котором в течение нескольких столетий сосуществовали белорусская, литовская, латышская, польская, русская, украинская, немецкая, татарская, и другие лингвокультуры. Для описа-

 © Гурская Ю.А., 2010

ния этнолингвистических процессов данной территории краковский ученый Л. Беднарчук ввел понятие «коммуникативной общности», которая оказала значительное влияние на формирование всех контактирующих языков и диалектов [8, s. 118–122]. Уникальная языковая ситуация, существовавшая в государстве, нашла отражение и в ономастике. Об особой значимости данного периода свидетельствуют, по мнению ученого, и отэтнонимические фамилии: *литвин*, *латыш*, *поляк*, *мазур* и т.п., которые распространены на исследуемой территории и в настоящее время.

Как показывает материал, среди отэтнонимических названий, большинство из которых впоследствии стали фамилиями, выделяются онимы, образованные от названий этносов, проживавших на территории Великого княжества Литовского, и онимы, образованные от названий народов, проживавших в других европейских и неевропейских странах.

В документах Великого княжества Литовского XV–XVI вв. широко представлены личные имена отэтнонимического происхождения: *слуга на имя Жомойтинъ* 1486 [1, с. 137]; *Коморнику Литвинцу* 1486; *Русин Чаринович*; *Чех*; *Лях Мис*; *Мацъ Мордвинъ*; *Турчинъ Адейковичъ*; *Татаринъ Бортъкович* 1528 [3, с. 62, 69, 99, 100].

Среди названий славянских народов одним из древнейших является *Русин*, образованный от этнонима *Русь* с помощью суффикса *-ин*. Одно из самых ранних упоминаний этнонима в качестве личного имени в Польше относится к первой половине XII века; на территории Великого княжества Литовского – к XIV веку: *Русин Плаксич*, *литовский пан* 1390; *дворенин его милости Русин* 1498. Как прозвище *Русин* зафиксировано в памятниках в середине XV века: *Дементий Тирик Русин*, шляхетный 1444 [9, с. 342–343]; ср. современные фамилии белорусского ареала: *Русаў, Русін, Русінаў, Русінскі, Русікевіч*.

Фамилия *Русак* на территории Польши отмечена в первой половине XV века [10, s. 300]; в белорусском ареале – в середине XVI века: *Андрей Русак*, мозырский крестьянин 1552 [9, с. 342]. Современные фамилии *Русак, Русакоў, Русакевіч* либо этнонимического происхождения, либо восходят к прозвищу *русак* < бел. и западнорус. ‘заяц-русак’ [11, с. 355].

На территории Беларуси с XVI века известен антропоним *Москаль*, образованный от этнотопонима *москаль*, который в старобелорусском языке означал ‘подданный Московского государства; русский’; рег. ‘солдат’ [12, с. 277], ср.: *Парфен Москаль*, в Полоцком воеводстве, сельчанин 1601 [10, с. 257]; ср. современные белорусские фамилии: *Маскаль, Маскалік, Маскалёк, Маскалюк*; *Маскаленка*, *Маскаленчык, Маскалёнак, Маскалевіч* и др.

Топоним *Москва* в белорусских говорах известен в значении ‘Московское государство’, ‘русские’; ‘русский солдат’; ‘русский плотник’; ‘русский купец’; собир. ‘солдаты’; а также в качестве синекдохи ‘Москвитянинъ’, ‘Великороссиянинъ’ [12, с. 291]. Антропоним *Москвитин* отмечается в памятниках с XV века: *Якову Москвитину* 1492; *Ивашко Москвитин* 1512 [2, с. 164]; *Щогол Москвитинъ* 1528 [3, с. 159].

Согласно исследователям, этноним *Лях* < древнеслав. Lech / Lach ‘человек пустоши’ первоначально употреблялся для обозначения одного из польских племен Силезии; в средние века на Руси стал использоваться для обозначения поляков вообще. Ляхами называли также всех подданных Польского государства. В современных смоленских говорах зафиксировано прозвище *Лях* «поляк» [7, с. 200]. В белорусских диалектах этноним *лях* употребляется в двух значениях: ‘поляк’ и ‘католик’ [12, с. 276].

Первое употребление этнонима в качестве имени собственного в памятниках Великого княжества Литовского относится к 1428 г. Фамилии, образованные от этнонима *Лях*, отмечены с начала XVI века среди шляхетского сословия на белорусско-украинско-польском пограничье: *Петръ Ляхъ*; *Богдан*, *Микути*, *Якути*, *Стас*, *Станислав Ляховичи*; *Панъ Сенько Ляховъскии*; *Янъ Миколаевичъ Ляшковичъ* 1528 [3, с. 62, 95, 145]. На территории Беларуси и Смоленщины широкое распространение получили фамилии: *Лях, Ляхов, Ляхович, Ляховский, Ляхавы, Ляхоцкий, Ляшок, Ляшко, Ляшков, Ляшкевич, Ляшевич* и др.

Этноним *Поляк* – от названия лехитского племени *поляне*, занимавшего район Великой Польши, в антропонимическом значении зафиксирован в документах с 1379 г. [13, т. 2, s. 270]. Этноним *Мазур* – ‘мазовшанин; житель области Мазурия на северо-востоке Польши’ в функции имени собственного известен с 1425 г. [13, т. 2, s. 79]. Фамилии *Мазур*, *Мазурко*, *Мазурович* отмечены в Великом княжестве Литовском среди шляхетского сословия в начале XVI века на Под-

лясье: *Воитко Мазиръ*; *Станиславъ Мазировичъ*; в Жемайтии: *Павел Мазирко* [3, с. 120, 162–163].

Из названий других славянских народов в Литовской Метрике в конце XV века в качестве прозвищ зафиксированы этнонимы *серб*, *чех*: *Ивашъку Сербину*, *Богдану Сербину*; *Якубу Чеху* 1486 [1, с. 48, 51, 60].

Как показывает материал, в памятниках письменности и в диалектах славянских языков широко отражены этнонимические фамилии балтийских народов. Наиболее яркий след оставили наименования литовцев и латышей, частота употребления которых свидетельствует «об активном участии этих народов в истории восточных и западных славян» [14, с. 146].

Среди древних балтийских этнонимов особую группу составляют имена с основой *Гуд-*, которая не имеет однозначного толкования. Согласно К. Буга, именем *Gudas* пруссы называли литовцев, живущих на польской стороне (в Сувалкской губернии) [15, т. 3, p. 782–783]; ср. др.-прусск. антропонимы: *Gudeike*, *Guddene*, *Gudenyn* [16, s. 36–37]. Как указывает К. Буга, *Gudas* первоначально не являлось настоящим именем славянина, т.к. имя *gudas* нельзя отделить от названия германского племени *gutaz* (нем. Gote, русск. готъ). В литовском языке закрепилось название *gudas*, а не *gutas*, т.к. они узнали это имя уже тогда, когда сами готы все еще говорили **ghudas*, т.е. перед появлением т.н. «Lautverschiebung» [15, т. 3, p. 782–783].

В литовском *gùdas* обозначает не только белоруса, но и любого человека, говорящего на ином диалекте [17, с. 327]. Так, жемайты *Gudas* называют аукштайтов, проживающих на востоке от Жемайтии, жители Паневежиса – жителей Купишкис, аукштайты – дзуков, а дзуки – белорусов. Дусетийцы словом *Gudas* называли обедневших поляков, жителей парафии Авиляй и Зарасай; литовцы Вильнюсской губернии именем *Gudas* называли своих соседей белорусов [18, p. 328].

В литовском языке зафиксировано немало сложных имен с основой *Гуд-* в качестве первого компонента: *Gūd-montas, Gud-i-gáila, Gùd-i-gardas, Gùd-minas, Gùd-vainas, Gud-vìlas, Gùd-vinas* [19, p. 87]. В Литве известны и топонимы с основой *Gud-*: *Gud-ai, Gud-aičiai, Gùd-a-kalnis, Gùd-a-kiemis, Gud-ãliai, Gùd-a-medis, Gùd-a-pievis, Gùd-a-raistis, Gud-ãšiai, Gud-auskinė, Gud-ẽ liai, Gud-ẽ liškė, Gud-ẽ liškiai* и др.[20, p. 94–95].

Согласно Л. Беднарчуку, фамилии с основой *Гуд-* восходят к прозвищу *Gudas*, которое относилось к носителям белорусско-польского диалекта на Вилейщине; в литовском языке прилагательное *gudas* имеет значение ‘природный, простой, заурядный’; означает «простых людей», говорящих «обычным языком» [21, s. 35]. С конца XIX в. этноним *гуды* в литовском языке окончательно закрепляется за белорусами.

От основы *Гуд-* и фонетических вариантов *Гудз-* / *Gudz-*, выступающих в польских, белорусских и литовских говорах, образовано большое количество антропонимов. Фамилии с данной основой на территории Великого княжества Литовского фиксируются с начала XVI века: *Своида Кгудевичъ* (1440). Значительная часть современных фамилий с основой *Гуд-* / *Гудз-* на белорусско-литовском пограничье оформлена литовскими формантами: *Гудайціс*, *Гудайтіс*, *Гудалайць*, *Гудзель*, *Гудзень*, *Гудмонас*, *Гудойць*. На территории Беларуси известны топонимы: *Гуды*, *Гуденята*, *Гудишки*, *Гуденичи* и др.

Таким образом, география, фонетические черты и словообразовательная структуры свидетельствуют, что данный этноним был обозначением в Великом княжестве Литовском славянского населения. Фамилии с основой *Гуд-*, удаленные от балто-славянского пограничья, могли возникнуть также в результате сближения разных антропонимических рядов.

Название северо-западной части Литвы *Жемойтия* – лит. *Žemaičiai*, где проживали носители особого диалекта литовского языка, а также ее жителей жемайтов, стало основой для образования целого ряда фамилий и топонимов Беларуси, России, Украины и Польши. С XV века отмечен антропоним *Жомоитин*: *слуга на имя Жомойтинъ* 1486 [1, с. 137]. На территории балто-славянского пограничья отмечено сгущение фамилий с основами *Жемойт-* / *Жамойт-*, а также топонимы *Жемойдзяки* / *Жмойдзякі*; *Жомойди*; *Жемойск*, которые наиболее близки к литовскому этнониму.

Географическое название *Литва* в разные исторические периоды наполнялось разным содержанием. Согласно А.П. Непокупному, в современных севернославянских языках различаются две этнонимические основы: *литв-* и *литов-*, которые восходят к различным вариантам названия Литвы: *Liet-uvà* (*Liet-va) и * *Liet-ava* [14, с. 156].

Как фамилия этноним *Литвин* выступает в польском и белорусском языках с XIV в., в то время как в русском языке закрепилась форма *Литовец* [21, s. 8]. По мнению ученых, начиная со второй половины XVI в. этот термин чаще всего уже не имел этнического содержания. В сложной иерархии форм самоопределения населения Великого княжества Литовского наиболее обобщенным названием было *литвин*. Извне *литвинами* называли всех жителей ВКЛ независимо от их языка и религии [22, с. 182].

Согласно источникам, фамилию *Литвин* носили бояре и люди служилые: *Яну Милошевичу Литвину*; *Юшъку Литвину* 1488 [1, с. 57]; *Матеи Петровичъ Литвин* 1512 [2, с. 163]; *Малхъ Литвин* с Жомойтской земли; *Зань а Мартинъ Литвиновичи*, бояре Пинские 1528 [3, с. 152, 168]. Наибольшее сгущение данных фамилий зафиксировано на Волыни [21, s. 11].

На северо-западе Беларуси отмечены фамилии с формантами *-ск(и)й*, *-ов(ич)*, выступающие в восточнославянском ареале как дворянские: *Дворян Феликса и Юліи*, *урожденной Литвинской Малецких* 1781 [7, с. 58].

В метриках XVIII–XIX вв. фиксируется редкая форма антропонима *Litewka*: *Prascowia Litewkow de villa Komaczyn* 1800. Сгущение фамилии *Литовка* на территории Польши в XIV веке отмечено в регионе Кракова, давней столицы Польши, что, возможно, свидетельствует «о возвращении уведенных Литвинами жителей Короны или службы великих князей литовских на польском троне» [21, s. 10]. Фамилия *Литовка* была модна в XVII веке на Украине, которая заменяла патроним *Литовченко* [14, с. 158].

Фамилии *Літвяк*, *Літвякоў* с формантом *-ак* фиксируются с XVI в. [14, с. 155]. Согласно Л. Беднарчуку, в конце XIX века так называли еврейское население, массово прибывающее в Королевство Польское из исторической Литвы (отсюда мазовецкое *-ак*), где царскими властями им была обозначена черта оседлости, проходящая вдоль северной и восточной границы Великого княжества Литовского. При этом в разных частях Беларуси данные фамилии относились к жителям ВКЛ независимо от языка и народности [21, s. 13]. В говорах северных районов Беларуси форма *литвяк* обозначает литовцев как основное население этнографической Литвы [14, с. 154].

Спорадически на территории Беларуси представлены редкие формы фамилий *Літван*, *Літвок* < *Litva*, которые были распространены в старопольском языке и не сохранились на территории Польши в настоящее время [21, s.11]. Наибольшее распространение в исследуемом ареале получили фамилии и топонимы с основами *Літв-* / *Ліцв-*.

Жители современной Латвии появились на землях Великого княжества Литовского под разными названиями в зависимости от этнических регионов (Латгалия, Земгалия, Селония, Курляндия, Ливландия, ср. польск. Инфлянты), а также их политической принадлежности и канцелярского языка (немецкий, латинский на западе; севернорусский на востоке). Балтийское название края *Latvija* и жителей *Latvis* отмечено в старорусских источниках в XII веке в формах *Lot'va*, *Loty-* / *Lěty-gola* (лат. Letti-galia), а имя жителя в XVI в. с гипокористическим формантом *-ш-*: *Łatyš, Łotyš* [21, s. 27]. По мнению Я. Отрембского, славянские названия жителей XVI века *латыш*, *лотыш* могли быть образованы от этнонима *Łotygola*, который сохранился в белорусской топонимии: *Латыгово, Латыголь, Латыгола*; *Латыголичи, Латыгольцы* [21, s. 27]; ср. фамилии: *Латыголец*, *Латыголич.*

На территории Беларуси одна из ранних документаций формы *Лотыш* отмечена в 1701: *Basilius Joachimi Lotysz et Zophii Łotyszowey* [4, s. 181], в то время как фамилия *Латыш* относится к 1715 г.: *Vasilij Latysz* 1715 [4, s. 192]. Данные фамилии широко распространены в настоящее время на территории белорусско-латышского пограничья, где зафиксированы предания, отражающие стереотипы о латышах как представителях чужого этноса.

Спорадически в XVIII–XIX вв. встречается редкая форма *Лотвин*: *Mathie Lotwin* 1701 [4, s. 183], которая коррелирует с белорусским топонимом *Лотва*. Этноним *Лотва* обнаруживает также тенденцию к апеллятивизации, ср. диал. *лотва* 'ватага детей, вероятно, крикливых' [14, с. 151–152].

Несмотря на то что в топонимии Беларуси неоднократно фиксируются названия западнобалтийского племени ятвягов, нами отмечена только одна фамилия, коррелирующая с данным этнонимом: *Jotwinski* 1798 [5, s. 97].

В исследованных памятниках письменности спорадически встречаются фамилии, образованные от названий других европейских и неевропейских народов. Так, в документах отмечены

наименования, называющие немцев: *Муралю Немъчину* (род. п.) 1449; *Индрих Немецъ* 1528 [3, с. 155].

Фамилия *Sasin*, зафиксированная в конце XV века, может быть результатом пересечения двух онимических рядов: названия одной из прусских земель (Sassin) и ее жителя, откуда антропоним Sassin [15, т. 3, p. 118], и обозначения саксонца, ср. польск. *Sasin*, *Saś* 1233 [13, т. 2, s. 399]. В документах XVII века отмечены также фамилии: *Prusowicz*, *Pruszynski*, *Pruszak*; ср. топонимы, распространенные на территории Беларуси: *Прусы, Прусовичи, Прусевичи, Прусиничи, Прусино, Прусиново, Пруска, Прусовщина*. Что касается денотативного наполнения этнонима *пруссы* в рассматриваемом ареале, то этот вопрос требует отдельного изучения; в литературе уже отмечался семантический переход *пруссы* 'балты' → 'немцы' с середины XVI в. на территории белорусско-польского пограничья [14, с. 94].

Спорадически в Литовской Метрике представлены *греки*: *Костентину Греку* 1483 [1, с. 110]; *волохи* (этнос романского происхождения, проживавший на Балканах): *Данку Волошину* (род. п.) 1449; *бессарабы*: *Басарабъ* 1599 [23, с. 116]. Из других этносов в памятниках Великого княжества Литовского зафиксированы: *армяне*, *черкасы*, *венгры*, *мордва*, *евреи*, *татары*, *цыгане*, *турки, хозары: Филиппу Арменину* 1506 [2, с. 163]; *Иванъ Черкасъ* 1512 [2, с. 163]; *Федор Татарин*; *Гринко Жидовиновичъ*; *Петръ Турчиновичъ*; *Ян Немирович Угрин* 1528 [3, с. 57, 63, 100, 151, 150].

С точки зрения словообразовательной структуры, в памятниках Великого княжества Литовского XIV – начала XVI вв. широко представлены отэтнонимические антропонимы, образованные с помощью сингулятивного суффикса *-ин*: *Русин*, *Жомойтин*, *Литвин*, *Сербин*, *Сасин*, *Угрин*, *Козарын*, *Мордвин*, *Половчин*, *Татарин*; *Турчин*. Зафиксированы также фамилии отэтнонимического происхождения со славянскими и балтийскими диминутивными и патронимическими формантами.

Таким образом, наиболее древними этнонимами исследуемого ареала являются *Русь*, *Литва*, *Гуды*. В центральной части исследуемого ареала распространена фамилия *Литвин* и ее фонетико-орфографические варианты, в то время как на северо-западе преобладают фамилии с оттопонимическими и патронимическими формантами. Фамилии, восходящие к балтийским этнонимам *Гуд*, *Жамойт*, *Латыш,* образуют компактный ареал на территории балто-славянского пограничья.

**Библиографический список**

1. Литовская метрика = Lietuvos Metrika / Ин-т истории Литвы. – Вильнюс, 2004. – Кн. 4: Книга записей (1479–1491) / Подгот. Э. Банионис. – 285 с.

2. Литовская метрика = Lietuvos Metrika / Ин-т истории Литвы. – Вильнюс, 1993. – Кн. 8: Книга записей (1499–1514) / Подгот. А. Балюлис [и др.]. – 708 с.

3. Перапіс войска Вялікага княства Літоўскага 1528 года / НАН Беларусі, Ін-т гісторыі / Рэд. Г.Я. Галенчанка. – Мінск: Беларус. навука, 2003. – 442 с.

4. Kopie Metryczne Kościoła Parafialneji Haieńskiego. Фонд № 937, оп. 4, ед. хр. 28. (Национальный Исторический архив Беларуси).

5. Метр. книги и выписи из них Костелов Полоцкого уезда Витебской губ. Фонд № 1781, оп. 26, ед. хр. 1197 (Национальный Исторический архив Беларуси).

6. Метр. книги Дисненской, Друйской, Глубокской, Германовичской, Задорожской, Иказненской, Богинской Церкви о рождении. Фонд № 1781, оп. 37, ед. хр. 2. (Национальный Исторический архив Беларуси).

7. *Королева И.А.* Словарь фамилий Смоленского края. – Смоленск: СГПУ, 2003. – 368 с.

8. *Bednarczuk L.* Stosunki etnolingwistyczne na obszarze Wielkiego Księstwa Litewskiego // Acta Baltico-Slawica. – 1994. – T. XXII. – S. 109–124.

9. *Тупиков Н.М.* Словарь древнерусских личных собственных имен. – М.: Рус. путь, 2004. – 904 с.

10. *Kowalik-Kaleta Z.* Historia nazwisk polskich na tle społecznym i obyczajowym (XII–XV wiek). T. I. – Warszawa: Instytut Slawistyki Polskiej Akademii Nauk, 2007. – 440 s.

11. *Бірыла М.В.* Беларуская антрапанімія: [у 3 ч.]. Ч. 2: Прозвішчы, утвораныя ад апелятыўнай лексікі. – Мінск: Навука і тэхніка, 1969. – 505 с.

12. *Насовіч І.І.* Слоўнік беларускай мовы. – Мінск: Беларус. савец. энцыкл., 1983. – 778 с.

13. *Rymut K.* Nazwiska Polakow: słownik hist.-etymologiczny: w 2 t. – Kraków: Wydaw. Pol. Akad. Nauk, Inst. Języka Pol., 1999. – T. 2. – 772 s.

14. *Непокупный А.П.* Балто-севернославянские языковые связи. – Киев: Наук. думка, 1976. – 227 с.

15. *Būga K.* Rinktiniai raštai: 3 t. – Vilnius: Valstybinл politinės ir mokslines literaturos leidykla, 1958–1962. – T. 3. – 1008 p.

16. *Trautmann R.* Die altpreußischen Personennamen. – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht., 1925. – 204 s.

17. *Топоров В.Н.* Прусский язык: словарь. – М.: Наука, 1979. – 384 с.

18. *Širvydas C.* Dictionarium trium lingvarum, in usum studiosae Iuventutis / Auctore C. Szyrwid e Societate Jesu. – 5. ed. – Vilnae: Typis Acad. Soc. Jesu, 1713. – 464 p.

19. *Salys A.* Mūsų lietuviškieji vardai // Gimtoji kalba. – 1933. – P. 49–122.

20. Lietuvos TSR administracinio-teritorinio suskirstymo žinynas: 2 d. / parengė Z. Noreika, V. Stravinskas. – Vilnius: Mintis, 1976. – 365 p.

21. *Bednarczuk L.* Nazwiska i przezwiska etniczne mieszkańców Wielkiego Księstwa Litewskiego // Wilno i Kresy Północno-Wschodnie: materiały II Międzynar. konf., Białystok, 14–17 wrzes. 1994: w 4 t. / T-wo Lit. im A. Mickiewicza. Oddz. Białostocki. – Białystok, 1996. – T. 3: Polszczyzna Kresowa. – S. 7–41.

22. *Сагановіч Г.* Нарыс гісторыі Беларусі: ад старажытнасці да канца XVIII ст. – Мінск : Энцыклапедыкс, 2001. – 412 с.

23. *Усціновіч, А.К.* Антрапанімія Гродзеншыны і Брэстчыны (XIV–XVIII стстс.) /Пад рэд. М.В. Бірылы. – Мінск: Навука і тэхніка, 1975. – 175 с.

УДК 81

**Клищенкова Марина Васильевна**
*Калужский государственный педагогический университет*
*marinakl80@list.ru*

# ВЫРАЖЕНИЕ АДРЕСОВАННОСТИ ПРЯМОЙ РЕЧИ В ДРЕВНЕВЕРХНЕНЕМЕЦКОМ «ТАТИАНЕ» (на материале диалогов и монологических высказываний)

*В настоящей статье рассматриваются лексико-грамматические средства, выражающие внутреннюю речь в «Евангельской гармонии» Татиана – памятнике древневерхненемецкой письменности.*

***Ключевые слова:*** *речевой акт, адресованность речи, внутренняя речь, лексико-грамматические средства.*

Понятие «чужой речи» рассматривается в терминологическом словаре Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой как «чужое высказывание, которое реализуется в синтаксисе двумя способами: прямой и косвенной речью» [4, с. 531]. В древневерхненемецкой гармонии Татиана, в силу клерикально-дидактического характера текста, преобладает прямая речь. Лексика и синтаксис так называемого библейского стиля специфичны, так как любая религия стремится к точной фиксации своего учения, поэтому авторы Священного писания избегают косвенного изложения чьих-либо слов, особенно речи Иисуса.

Речь, будучи одной из форм общения людей, является неотъемлемой частью коммуникативного процесса, функционирует в коллективе и следует его традициям, она обоюдна и представляет собой один из видов социальной активности людей. Как и всякая социальная активность, речевая коммуникация сознательна и целенаправленна. Она состоит из речевых актов, являющихся её «динамическими единицами». По мнению Н.Д. Арутюновой, в речевом акте (РА) участвуют следующие компоненты: субъект, адресат, обладающие каким-то фондом общих знаний, обстановка речевого общения и тот фрагмент объективной действительности, о котором делается сообщение. [1, с. 256] Адресат же рассматривается по-разному. По мнению М.С. Кагана, монологическая речевая деятельность однонаправлена, и получатель информации является субъектом, ибо отправитель смотрит на него как на пассивный приемник, хорошо настроенный, точно и надежно работающий [2, с. 145–150]. Однако не все исследователи придерживаются такой точки зрения. Так, Е.В. Комлева полагает, что не только в диалоге, но и в монологе имеет место взаимодействие субъекта с субъектом, так как в плане внутренней речи адресата идет интенсивная работа (комментирование, возражение, согласие и т.д.) [3, с. 1–2]. Тем самым можно утверждать, что в любом типе текста и в рамках любого речевого акта осуществляется двусторонний или двунаправленный процесс общения. В связи с двунаправленностью РА, постоянным наличием в рамках коммуникативной

© Клищенкова М.В., 2010

ситуации адресата и направленностью на него речи адресанта, представляется целесообразным специально обозначить этот факт как адресованность речи. Направленность речи на собеседника или слушающего неоспорима, всегда выражается (прямо или косвенно) некими языковыми средствами и может усматриваться даже в случае так называемой внутренней речи. В настоящей статье обсуждаются лексико-грамматические средства, выражающие эту категорию.

В древневерхненемецком тексте «Евангельской гармонии» Татиана представляется возможным выделить несколько типов высказываний, в которых реализуются различные РА: с одной стороны – это диалоги и монологи отдельных библейских персонажей, носящие бытовой характер, с другой – монологи Иисуса, его проповеди и притчи дидактического содержания.

Далее рассматриваются монологи и диалоги, не носящие статус проповедей, но образующие основу сюжета библейского повествования.

Каждый диалог или монолог представляет собой один РА или их совокупность. А.В. Солдатова предлагает ввести обозначение единиц более высокого порядка, нежели РА, а именно – «речевой ход» (РХ) как речевое действие говорящего с момента вступления в коммуникацию до смены коммуникативных ролей. Акт чередования как минимум двух РХ образует еще одну единицу речи – речевую секвенцию (РС), или диалогическое единство, микродиалог. Существенно, что РС – это не любая последовательность РХ. В её основе лежит понятие «иллокутивного вынуждения»: сцепление реплик происходит за счет того, что одна реплика обязательно вызывает другую [5, с. 58]. Операционная единица монолога в дальнейшем будет обозначаться как монологическое высказывание (МВ), что достаточно адекватно отражает её коммуникативную сущность.

Синтаксическое единство, содержащее прямую речь (ПР), состоит из двух частей: слов автора и собственно чужой речи. Адресованность ПР может выражаться в обеих его частях.

Прежде всего – это слова автора. В большинстве РС и МВ в словах автора указывается адресат, выраженный личным местоимением в дат. п. с предлогом или без предлога. При этом в ДС адресат чаще бывает назван в первом РХ. Например:

*Tho quadun sie **imo**: uuer bist thu thanne? thaz uuir then giantvvurten then thie unsih santun; uuaz quidis thu fon thir selbemo? Quad her tho: Ih bim*[3] *stemna ruofentes in vvuostinnu*...(13, 21)[1] «Сказали ему: “Кто же ты, чтобы нам дать ответ пославшим нас: что ты скажешь о себе самом?” Он сказал: “Я глас вопиющего в пустыне: исправьте путь Господу, как сказал пророк Илия”»[2].

В данном случае второй РХ является ответом на вопрос, адресат опознается из контекста, поэтому специальное указание на него излишне.

Нередко адресованность выражена в обоих РХ. Ср.:

*Tho quad sin muoter **zi imo**: sun, ziu tati thu uns so? ih inti thin fater serente suohtumes thih. Inti her quad **zi in**: uuaz ist thaz ir min suohtut?* (12, 6–7) «И Матерь его сказала ему: “Чадо, что ты сделал с нами? Вот, отец твой и я с великой скорбью искали тебя”. Он сказал им: “Зачем было вам искать меня?”»

Наименее частотны в тексте «Татиана» случаи, когда адресат указывается только во втором РХ. Например:

*Antlingota tho sin muoter inti quad: nio in altare, uzar sin namo scal sin Iohannes. Inti quadun **zi iru**: nioman nist in thinemo cnnne thie thar ginemnit si thesemo namen* (4, 11). «На это мать его сказала: “Нет; а назвать его Иоанном”. И сказали ей: “Никого нет в родстве твоём, кто назывался бы сим именем”».

В МВ, как и в вопросно-ответных единствах, адресованность в большинстве случаев выражена местоимением в дат. п. Например:

*Quad **iru** ther engil: ni forhti thir, Maria, thu fundi huldi mit gote* (3, 4). «И сказал ей Ангел: “Не бойся, Мария, ибо ты обрела благодать у Бога”».

*Ther heilant gisah inan inti quad **zi imo**: Zache, ilanti nidarstig, uuanta hiutu in thinemo hus gilimphit mir zi uuonanne* (114, 1). «Иисус увидел его и сказал ему: “Закхей, сойди скорее, ибо сегодня надобно мне быть у тебя в доме”».

Особый интерес представляет внутренняя речь, оформляющаяся в древнем тексте как прямая. Адресат, которым является сам говорящий, указывается предлогом *in*, местоимением в дат. п. и местоимением *selbo* ‘сам’. Например:

*After thiu quad her **in imo selbemo**: oba ih nu got ni forhtu noh man ni intrâtu, thoh uuidoru uuanta mir heuig ist thisu uuitua, girihhu sia, min odouuân zi iungisten quementi mih refse* (122, 2). «А после сказал сам в себе: “Хотя я и Бога не боюсь и людей не стыжусь, но как эта вдова не дает мне покоя, защищу её, чтобы она не приходила больше докучать мне”».

Встречаются также случаи употребления личных местоимений в аккузативе, но это напрямую зависит от употребления того или иного перформативного глагола. В большинстве случаев ПР вводится глаголом *quedan* 'сказать' в сочетании с дат. п. адресата. Кроме того, встречены также глаголы *beton* 'просить', *fragen* 'спрашивать' в сочетании с вин. п. местоимения. Например:

*Senu tho riob man quementi giboganemo kneuue betota* ***inan*** *sus quedenti: truhtin, oba thn uuili, thu maht mih gisubiren. Inti thenenti sina hant biruorta inan thie heilant sus quedenti: uuilla, uuis silbiri! Inti sliumo uuard tho giheilit sin ruf* (46, 2, 3). «И вот, подошел прокаженный, и кланяясь Ему, сказал: "Господи! Если хочешь, можешь меня очистить". Иисус, простерши руку, коснулся его и сказал: "Хочу, очистись"».

*Tho fragetun sie* ***inan****: uuaz nu, bist thu Helias? inti her quad: ni bim* (13, 20). «И спросили его: "Что же? Ты Илия?" Он сказал: "Нет"».

В некоторых диалогах адресованность ПР выражена в первом РХ, а в следующих шагах адресат устанавливается из контекста. Интерес представляет в этом смысле употребление глагола *antlingen* 'отвечать', который часто используется в ответной реплике, тем самым делая избыточным называние адресата, ибо ясно, что это говорящий в первом РХ. Например:

*Uuard tho in themo ahtuden tage, quamunzi bisnidanne thaz kind, namtun inan sines fater namen Zachariam.* ***Antlingota*** *tho sin muoter inti quad: nio in altare, uzar sin namo scal sin Iohannes* (4, 11). «В восьмой день пришли обрезать младенца, и хотели назвать его, по имени отца его, Захариею. Ответила тогда его мать его сказала: "Нет; а назвать его Иоанном"».

Реже адресат называется в словах автора, в этом случае используется нарицательное существительное или имя собственное. Ср.:

*Quad tho* ***zi imo*** *thie engil: ni forhti thu thir, Zaeharias,... Inti quad Zacharias* ***zi themo engile****: uuanan uueiz ih* thaz (2, 5, 8). «Ангел же сказал ему: "Не бойся, Захария",… И сказал Захария Ангелу: "Почему я узнаю это?"»

*Tho quad sin muoter* ***zi then ambahtun****: so uuaz so her iu qnede so tuot ir* (45, 3). «Матерь его сказала служителям: "Что скажет он вам, то сделайте"».

*...inti uuihita in tho Simeon inti quad* ***zi Mariun*** *sinero muoter: Seno nu these ist gisezit in fal inti in urresti managero in Israhel…* (7, 7–8). «И благословил их Симеон, и сказал Марии, Матери его: "Се, лежит Сей нападение и на восстание многих в Израиле"».

Выражение адресованности в ПР более разнообразно. Это обращения, личные и притяжательные местоимения, не входящие в состав обращений, формы глаголов.

В некоторых монологах использовано лишь одно из указанных средств маркирования адресованности речи. Например:

*Tho sie thanan fuorun. girado gotes engil araugta sih Iosebe in troume sns quedenti:* ***Arstant*** *inti* ***nim*** *thaz thegankind inti sine muoter inti* ***fliuh*** *in Egyptum…* (9, 1, 2) «Когда же они отошли, – се, Ангел Господен является во сне Иосифу и говорит: "Встань, возьми младенца и Матерь его, и беги в Египет…"»

Чаще при выражении адресованности в пределах ПР одновременно используется несколько средств. Так, при использовании личных местоимений во многих случаях употребляются и притяжательные. Например:

*Uuard tho gifullit heilages geistes Helisabeth, arriof mihhilero steinnu inti quad: gisegenpt sis* ***thu*** *untar uuibun, inti gisegenot si thie uuahsmo* ***thinero*** *uuamba, inti uuanan mir, thaz queme mines truhtines muoter zi mir?* (4, 3) «И Елисавета исполнилась Святого Духа, и воскликнула громким голосом и сказала: "Благословенна Ты между женами, и благословен плод чрева Твоего!"»

*Tho quad imo ther heilant: gisih thaz* ***thu*** *iz niomanne ni quedes, ouh far inti giougi* ***thih*** *themo biseofe inti bring thie geba thie thar gibot Moyses in zi ginuiznesse* (46, 4). «И говорит ему Иисус: "Смотри, никому не сказывай; но пойди, покажи себя священнику и принеси дар, какой повелел Моисей, во свидетельство им"».

Употребление в ПР глагола в форме повелительного наклонения делает избыточным употребление местоимений, личное местоимение встречается лишь в сочетании с глаголом в изъявительном наклонении. Ср.:

*Tho Herodes tougolo gihaloten magin gernlicho lerneta fon in thie zit thes ster ren thi sih in araugta, in santa sie in Bethleem sus quedanti:* ***faret*** *inti* ***fraget*** *gernilicho fon themo kinde; thanne* ***ir*** *iz* ***findet****, thanne* ***cnndet*** *iz mir, thaz ih thara queme inti beto inan* (8, 4). «Тогда Ирод, тайно призвав волхвов, выведал от них время появления звезды и, послав их в Вифлеем, сказал: "Пойдите, тщательно разведайте о Младенце, и когда найдете, известите меня, чтобы и мне пойти поклониться ему"».

*Quad iru ther engil: ni* ***forhti thir, Maria, thu fundi*** *huldi mit gote; seno nu* ***inphahis*** *in reue inti* ***gibiris*** *sun inti* ***ginemnis*** *sinan namon Heilant* (3, 2). «Сказал ей Ангел: “Не бойся, Мария, ибо ты обрела благодать у Бога; И вот, зачнешь во чреве, и родишь Сына, и наречешь ему имя: Иисус”».

Однако порой отмечается и употребление глагола в сочетании с личным местоимением. Например:

*Quad tho zi imo thie so engil: ni* ***forhti thu thir,*** *Zaeharias, uuanta gihorit ist thin gibet, inti thin quena Elisabeth gibirit thir sun, inti* ***nemnis thu*** *sinan namon Iohanne»* (2, 5). «Ангел же сказал ему: “Не бойся, Захария, ибо услышана молитва твоя, и жена твоя Елисавета родит тебе сына, и наречёшь ему имя: Иоанн»».

Подводя общий итог проведенным наблюдениям, можно констатировать, что при изучении лексико-грамматических средств выражения адресованности чужой речи в тексте древневерхненемецкого Евангелия нужно учитывать как тип высказывания, так и особую проблему выражения адресованности чужой речи в разных типах текста, в частности – в таких, как проповеди и притчи, которыми изобилует Евангелие. С точки зрения прагмалингвистики отдельного исследования требует и соотношение различных типов евангельских текстов с различными РА.

**Примечания**

[1] В скобках указаны номер главы текста древневерхненемецкого «Татиана» и стих.

[2] Переводы даны по: The Gideons International.

**Источники**

1. Tat. – Tatianus. Tatian. Lateinisch und Althochdeutsch mit ausführlichem Glossar. – Paderborn, 1892. – 289 s.

2. Новый Завет и Псалтырь. The Gideons International. Länsi-Savo Oy / St Michel Print. – 107 s.

**Библиографический список**

1. *Арутюнова Н.Д.* Речь // Русский язык: энциклопедия / Гл. ред. Ф.П. Филин. – М.: СЭ, 1979. – С. 255–258.

2. *Каган М.С.* Мир общения. Проблема межсубъектных отношений. – М., 1988. – 319 с.

3. *Комлева Е.В.* Диалогическая маркированность апеллятивных текстов современного немецкого языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.izvestia_2@usu.ru.

4. *Розенталь Д.Э., Теленкова М.А.* Справочник лингвистических терминов. Пособие для учителя. – М., 1976. – 543 с.

5. *Солдатова А.В.* Директивные речевые акты в средневерхненемецком языке. Дис. … канд. филол. наук.– СПб., 2004. – 222 с.

УДК 830(436) – 32 Цвейг.08

**Мусаева Шуанат Джабраиловна**
*Дагестанский государственный университет (г. Махачкала)*
*shuana@inbox.ru*

# КОНЦЕПТ «СОВЕСТЬ» В ИНДИВИДУАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КОНЦЕПТОСФЕРЕ С. ЦВЕЙГА

*Статья посвящена исследованию синонимического ряда, доминантой которого является концепт «совесть», в индивидуальной художественной концептосфере Стефана Цвейга, формирующей культурно-философскую парадигму его творчества. Предметом анализа, позволяющего в определённой мере проникнуть в языковое сознание автора и сделать некоторые выводы о его языковых предпочтениях, стала новелла «Angst» («Страх»).*

***Ключевые слова:*** *лингвокультурология, концепт, индивидуально-художественная концептосфера, Стефан Цвейг.*

Понятие «концепт» вошло в науку в начале 90-х гг. прошлого века. Как отмечает С.Г. Воркачев, «в конкурентной борьбе в российской лингвистике наиболее жизнеспособным оказался “концепт”, по частоте употребления значительно опередивший все прочие протерминологические новообразования» [1, с. 41]. Следует признать, что в настоящее время именно концепт является одним из ключевых понятий лингвистики. Но это не значит, что данное понятие можно считать утвердившимся, так как содержание его существенно варьируются в концепциях научных школ и отдельных ученых.

Так, например, Д.С. Лихачев рассматривает концепт как «личностное осмысление, интерпретация объективного значения и понятия как содержательного минимума значения» [4, с. 281]. А. Соломоник утверждает, что «концепт – это

 © Мусаева Ш.Д., 2010

абстрактное научное понятие, выработанное на базе конкретного житейского понятия» [6, с. 246]. В.И. Карасик характеризует концепт как «ментальное образование, которое представляет собой хранящиеся в памяти человека значимые, осознаваемые, типизируемые фрагменты опыта» [2, с. 59]. М.В. Пименова отмечает: «Что человек знает, считает, представляет об объектах внешнего и внутреннего мира и есть то, что называется концептом. Концепт – это представление о фрагменте мира» [5, с. 8]. В.В Красных определяет концепт как максимально абстрагированную идею «культурного предмета», не имеющего визуального прототипического образа, хотя и с возможностью визуально-образных ассоциаций, с ним связанных» [3, с. 272]. Таким образом, концепт, по В.В. Красных, может быть только единицей высокой степени абстракции, имеющей национально культурную специфику, называемой словом, включающей словесные ассоциации на имя концепта.

Важным понятием в лингвистике является понятие концептоферы – области знаний, составленной из концептов как ее единиц. Д.С. Лихачев определяет концептосферу как совокупность концептов нации, она образована всеми потенциями концептов носителей языка. Концептосфера народа шире семантической сферы, представленной значениями слов языка. Чем богаче культура нации, ее фольклор, литература, наука, исторический опыт, религия, тем богаче концептосфера народа» [4, с. 5]. Таким же образом можно выделить и индивидуальную концептосферу, которой обладает любая языковая личность. Жизненный опыт человека постоянно обогащает содержание концептов, которые и составляют его концептосферу.

В этой связи нами была предпринята попытка рассмотрения концептосферы австрийского писателя С. Цвейга на примере новеллы «Angst» [7]. Анализ позволяет в определённой мере проникнуть в языковое сознание автора и сделать определённые выводы об индивидуальных языковых предпочтениях. Таким образом можно попробовать заглянуть в художественную картину мира С. Цвейга и выделить семантическое поле концепта «совесть» за счёт его насыщения индивидуально-авторскими ассоциациями, дополняющими или даже переосмысливающими традиционное значение данного концепта.

Стефан Цвейг, самобытный, сильный, искренний писатель, талант которого завоевал признание и любовь читательской аудитории всего мира. Это его психологические новеллы заставляют нас заглядывать в самые потаенные уголки нашего мира переживаний и задумываться о них, это его новеллы об обострённом чувстве одиночества блестяще передают абсолютно живые, но глубоко отдалённые от реального мира предрассудков и стереотипов движения души. Его подлинное мастерство раскрывать, обнажать чувственные переживания позволяет назвать его бессмертным «лекарем одиноких судеб».

Восприятию мира новелл Цвейга как системного литературного явления способствует наличие сквозных художественных элементов, которые играют роль опорных смысловых единиц. Эти элементы в лингвкультурологии и определяются как концепты. Существует три традиционных подхода к пониманию сути концепта: культурологический, лингвистический и синтетический. Сторонники первого подхода рассматривают концепт как ячейку культуры (Ю.С. Степанов, В.Н. Телия, Р.М. Фрумкина); представители второго – как единицу когнитивной семантики (Н.Д. Арутюнова, Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелёв); представители третьего видят концепт как результат столкновения семантики слова с индивидуальным и национальным опытом человека. Сторонниками этой идеи являются Д.С. Лихачёв, Ю.Д. Апресян, А. Вежбицкая. Опираясь на этот подход, можно обозначить художественную концептосферу писателя как лингвокультурологическую область, в которой представлены концепты, объединяющие в себе общекультурную и индивидуально-авторскую семантику.

Итак, новелла «Angst». Главная героиня новеллы – Ирен Вагнер. У неё есть все, о чём мечтает каждая женщина: положение в обществе, любящий муж, дети. Но чего-то ей не хватает, она ищет чего-то большего. Чего-то нового. Ирен встречает молодого человека. Их роман непродолжителен, но горячий. В ходе повествования явственно ощущается, что героиня начинает чувствовать страх. Панический страх перед чем-то. Или перед кем-то? Вечерами, находясь в кругу семьи, Ирен начинает понимать, что так больше продолжаться не может. Ей надоело каждый раз врать мужу. Эта ложь непростительна для жены, а самое главное, она непростительна для матери. Тут в жизни Ирен Вагнер появляется молодая особа и заявляет, что в курсе ее тайной любовной связи. За свое молчание девушка требует огром-

ные деньги... Именно в этот момент страх переходит все грани её разума. Совесть, стыд, страх… – всё смешалось, и мы становимся свидетелями жестоких моральных и психологических сражений совести Ирен.

Ядром исследуемого концепта можно считать: Angst, Verwirrung (10), Aufregung (10), Herzschlag (10), Gefahr (11), Bitter (14), Wogen von Schmerz (117), Zeit voll Qual (73), das Grauen (11), Lüge (11), das Übelkeitsgefühl (15), Lebensangst (37), Schuldgefühl (37), der Gedanke des Sterbens (98), Wunschlosigkeit, Hoffnungslosigkeit (21). Их можно выделить как ряд концептов, составляющих идейно-философское ядро новеллы Цвейга.

Следующие выделенные нами слова, словосочетания и другие грамматические конструкции можно отнести к периферии ядра вышеуказанных концептов, что является ассоциативно-образной репрезентацией автора в новелле «Angst»: Sinnlose Angst (9), schwarzer Kreisel (9), unsinniger und lächerlicher Angst (9), volle Grauen (10), Schauer der Schuld (10), törichten Wahn (10) , fremde Blicke (10), nervöse Eile (10), steigende Unruhe (10), zittern (10), stand schon die Angst (10), hemmen (10), atemlos (10), die nervös zusammengeraffte Kraft (10), die dämmerige Kühle (11), furchtbaste Momente (11), ins Herz treffen (14), abgestorbene Dinge an ihrem Körper (14), Brechreiz spüren (14), sinnlose, dumpfe Wut (14), schreien, herauswühlen, wie ein Krampf das Innere ihrer Brust (14), sich frezumachen von dem Grauen dieser Erinnerung (14), wie ein Angelhaken in ihrem Gehirn sass (14), die Angst (17), zusammenschrecken (17), Verlegenheit (17), ertappt fühlen (17), ihr unruhiges Auge (17), sorglos-sicherer Takt (18), die Gefahr (18), frostig im Ton (19), befürchten (19), ungefällige Worte (19), die Kälte der Zeilen (20), unterirdisch (24), seine Schuld aufklären (27), unwissend verletzt (27), unterirdisch (27), Angst (28), Angstgefühl (28), nervöser Schauer von rieselnder Kälte (28), so tief bis ans Herz zu spüren (31), wie einen brennenden Schmerz (33), aufstürmende Gewalt des entfesselten Grauens (34), grauenhaft bewusst (37), tragische Stunde (37), ihre Angst (38), die geheime Kammer seines Herzens (38), schmerzhaft in der Brust (40), dumpes Gefühl (40), das Bedauern (40), wie der Engel mit feurigem Schwerte (42), sehnsüchtig nach Freiheit (44), voll Angst (44), Kraftlosigkeit (44), entbehrte Gefühl (46), die Haut knistern (46), die brennende Haut (47), alle körperlichen Hemmungen (47), ein stählernes Band von Scham (47), haltlos, restlos (47), dumpfe Schwere wuchs vom Herzen aus den Füssen zu (49), unwillkürlich raffte sie… (49), Schwarz drängten sich die Wände heran… (51), unwillkürlich blickte sie… (53), dieses laute, freche, horchende Licht (55), das Licht zerbrach ihre Kraft (55), dieses gelbe, gierige Licht (55), löschte er das Licht (56), sties das eigene Herz laut und wild gegen Brust, Schmerz, und Schmerz jeder Schlag (56), wahnsinnig (62), nervosa Hast (62), gefährlicher Blick (62), ihre Nerven litten schmerzhaft unter jedem Laut, jedem Schritt, der nachkam, jedem Schatten, der vorbeistreifte (63), durch die Angst (63), Ahnungsgefühl (63), all den Tagen der Angst (64), drei Jahre in Kerker seiner eigenen Angst (72), ewige Unruhe (72), ihre innere Angst (73), das Herzklopfen (73), eine unruhige Schwere füllte mit dem zähen Saft einer fast schmerzhaften Müdigkeit alle Glieder… (74), die fressende Angst (74), sichtbarer Schmerz (74), sichtbares klinisches Leiden (74), unterirdische Qual (74), die Angst haben (81), die Angst ist ärger als die Strafe, den die ist ja etwas Bestimmtes und, viel oder wenig, immer mehr als das entsetzlich Unbestimmte, dies Grauenhaft- Unendliche der Spannung… (81), eine Angst (84), Strafe (84), unwillkürlich trat sie… (86), Gefühl von Blut (98), diese Rettung (107), unwillkürlich wandte sie sich… (114), wilde Stösse, die den ganzen Körper durchrollten (117), wie mit elektrischen Schlägen schüttelte der Weinkrampf die Glieder, Wellen von Schauer und Kälte (117), die Nerven waren zerrissen (117), und fessellos tobte die Qual durch den fühllosen Leib (117).

Цвейг отлично передаёт переживания главной героини, используя немыслимое число разных по своему роду стилистических средств, которые показывает всю боль и остроту душевных переживаний Ирен. Так, страх и борьбу сердца и совести Цвейг описывает следующими эпитетами: Sinnlose Angst (9), schwarzer Kreisel (9), unsinniger und lächerlicher Angst (9), törichsten Wahn (10), grauenhaft bewusst (37), fühlloser Leib (117), die brennende Haut (47), dumpes Gefühl (40).

Переживания переходят в бесконечность – гипербола: ewige Unruhe (72).

Многочисленные повторы утрируют обострённое психологическое, нервозное состояние Ирен: Sinnlose Angst (9), Angst (9), stand schon die Angst (10) (олицетворение), die Angst (17), Angst (28), Angstgefuhl (28), voll Angst (44), all den Tagen der Angst (64), drei Jahre in Kerker seiner eigenen Angst (72), ihre innere Angst (73),

die fressende Angst (74). Все её действия происходят «unwillkürlich»: unwillkürlich raffte sie…(49), unwillkürlich blickte sie… (53), unwillkürlich trat sie… (86), unwillkürlich wandte sie sich… (114).

Автор использует олицетворение, в котором демонстрирует свое отношение к героине: das Licht zerbrach ihre Kraft (55), dieses gelbe, gierige Licht (55), löschte er das Licht (56), – потому как именно в темноте человек чувствует себя свободней, он не ощущает своих недостатков. Автор очень точно подобрал определение к слову Licht . Да, в глазах этой женщины он frech и gierig, потому как даже он «говорит» ей и указывает на её жалкое положение. Она чувствует себя нагой перед ним. В этот момент свет становится ее врагом, он жесток с ней, он порицает её. И только когда свет гаснет, Ирен обретает спокойствие.

Думается, в этой новелле Стефан Цвейг показал, на что способен человек, когда находится в безвыходном положении, окруженный страхом, угрызениями совести. Автор описывает безвыходную ситуацию героини просто: без прикрас и замысловатых межстрочных идей. Не надо задумываться и искать причины – они на поверхности. Остаются лишь вопросы: «К кому обратиться? Кто может помочь? Или всё же конец очевиден?»

Человек уходит в себя, не найдя помощи окружающих. В постоянных бегах от своей совести, человек – абсолютно обессиленный в одиночестве своих страхов – видит выход только в собственной смерти. Так и Стефан Цвейг, не найдя ответа и помощи окружающих, сам поставил точку в своей жизни, а все причины этого, на наш взгляд, красноречиво отражены в его новеллах.

**Библиографический список**

1. *Варкачев С.* Счастье как лингвокультурный концепт. – М., 2004.

2. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М., 2004.

3. *Красных В.* «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? – М., 2003.

4. *Лихачев Д.С.* Концептосфера русского языка // Изд-во РАН – СЛЯ-1993. – №1. – С. 3–9.

5. *Пименова М.В.* Душа и дух: особенности концептуализации. – Кемерово, 2004.

6. *Соломоник А.* Семиотика и лингвистика. – М., 1995.

7. *Stefan Zweig* «Angst». Novelle. Band 10494. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Mein, 1997. (Ссылки на данное издание даны в тексте статьи с указанием страницы.)

УДК 81’243

**Новикова Инна Вальтеровна**
*Тверской государственный университет*
*iw_novikova@mail.ru*

# ВНУТРЕННЯЯ ФОРМА СЛОВА КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ

*Статья представляет аналитический обзор по проблеме внутренней формы слова. Особое внимание уделено трактовке внутренней формы с точки зрения психолингвистики. Выделено три направления исследования данного феномена; обосновано использование понятия внутренней формы при исследовании процесса идентификации иноязычного слова в условиях учебного билингвизма.*

***Ключевые слова:*** *внутренняя форма, психолингвистические исследования, учебный билингвизм, идентификация иноязычного слова.*

История возникновения термина «внутренняя форма» (далее – ВФ), как известно, уходит корнями в древнегреческую философию и получает свое развитие в английском платонизме XVII века, чтобы вновь возродиться уже на почве языковедения в трудах В. Гумбольдта, А.А. Потебни и Г.Г. Шпета. Подробный анализ проблемы ВФ, в том числе ее исторические корни и дальнейшее развитие в разных отраслях гуманитарного знания, дается в [16], где специальное внимание уделяется поэтическому слову, «знаку в художественном воплощении».

Несмотря на интерес к ВФ как языковой и психологической проблеме, в научной литературе отсутствует четкое определение этого феномена. По мнению А.Д. Травкиной, «одна из собственно лингвистических трудностей выработки адекватного определения внутренней формы слова связана с тем, что используемые для наименования признаки не исчерпывают внутренней формы слова, так как обозначаемое языко-

© Новикова И.В., 2010

вой единицей понятие включает ряд объективно никак не выраженных признаков» [16, с. 102].

Введение в языковедческий обиход понятия ВФ обычно связывается с именем В. Гумбольдта [2]. Однако ученый не указывает отчетливо место, которое занимает ВФ в живой структуре слова, и это, в осмыслении Шпета, является первоисточником всех неясностей в учении В. Гумбольдта [20, с. 60]. Сам Шпет размышлял как в терминах «внешнего» и «внутреннего», так и в терминах соответствующих форм. «Внешнее без внутреннего может быть – такова иллюзия, внутреннего без внешнего нет. Нет ни одного атома внутреннего без внешнего» [19, с. 363]. Психологические и философские воззрения Шпета, в том числе и его размышления по поводу ВФ слова, высоко оцениваются В.П. Зинченко, который «вернул» научное наследие ученого академической общественности [4]. Взгляды Шпета на ВФ слова не оформлены в строгую научную концепцию и представляют собой, по выражению самого же автора, «этюды и вариации на темы Гумбольдта». Представления Шпета о ВФ слова, несомненно, связаны с представлениями В. Гумбольдта о ВФ языка. Анализ понимания ВФ слова Шпетом довольно сложная задача, так как требует соотнесение этого понимания с психологическими традициями, которые игнорировались им как «воинствующим антипсихологистом». Тем не менее В.П. Зинченко конкретно указывает на заслуги Шпета, в том числе и для современной психологии, особо подчеркивая тот факт, что «*живое движение значений и смыслов*» во внутренней форме слова – это прозрение Шпета, мимо которого прошла психология, лингвистика и семиотика. «Живое движение значений и смыслов» – это условие и принцип внутренней свободы языка [4, с. 48]. Изначальная динамика всего, что находится за словом в сознании пользующегося им индивида, является одним из постулатов психолингвистического подхода к анализу языковых явлений, и в этом смысле «прозрение Шпета» представляется близким психолингвистическому пониманию ВФ слова.

Рассмотрим понятие и роль ВФ для человека, встречающегося со словом в обыденной ситуации, с опорой на мнение А.А. Потебни о том, что «язык не есть только материал поэзии, как мрамор – ваяния, но *сама поэзия* (выделено нами. – *И.Н.*), а между тем поэзия в нем невозможна, если забыто наглядное значение слова» [11, с. 198].

А.А. Потебня отталкивался от теории происхождения языка, выдвинутой В. Гумбольдтом, исходя из того, что «практическое значение теоретического языкознания должно состоять в том, чтобы сообщить человеку убеждение в субъективном содержании слова и уменье выделить этот элемент из объективного сочетания мысли и слова» [14, с. 180].

Следуя идее В. Гумбольдта о том, что «язык, в сущности, есть нечто постоянное, в каждое мгновение исчезающее», что «он есть не дело, не мертвое произведение, а деятельность», «вечно повторяющееся усилие духа сделать членораздельный звук выражением мысли», основываясь на представлении о том, что язык есть знак, обозначение явления и акт познания человеком окружающего мира, А.А. Потебня прослеживает, как именно происходит это познание и как строятся и образуются понятия [12, с. 9]. Ученый рассматривает вопрос о том, как образ предмета переходит в понятие о предмете. Особенно подробно А.А. Потебня анализирует роль функционирования образов в процессах восприятия слов и их использования; фактически в его работах мы находим глубокий анализ того, как и благодаря чему слово «оказывается способным обеспечить взаимопонимание».

Важной проблемой в трудах А.А. Потебни становится проблема этимологическая, в рамках которой им рассматривается понятие внутренней формы слова. «В слове мы различаем: внешнюю форму, то есть членораздельный звук, содержание, объективируемое посредством звука, и внутреннюю форму, или ближайшее этимологическое значение слова, тот способ, каким выражается содержание» [11, с. 175].

А.А. Потебня рассматривал ВФ слова с психологических позиций, отводя важную роль в процессе понимания индивиду, отмечая неразрывное единство осознания значения слова индивидом с эмоциональными переживаниями: «слово, взятое в целом, как совокупность внутренней формы и звука, есть прежде всего средство понимать говорящего… Членораздельный звук, издаваемый говорящим, воспринимаясь слушающим, пробуждает в нем воспоминание его собственных таких же звуков, это воспоминание посредством внутренней формы вызывает в сознании мысль о самом предмете» [13, с. 93]. Но слово есть и средство понимать себя, ведь оно не только вызывает в сознании прежние восприя-

тия, но и «заставляет человека пользоваться сокровищами своего прошедшего» [13, с. 97].

В понимании А.А. Потебни, ВФ – это «центр образа, один из его признаков, преобладающий над всеми остальными» [13, с. 100]. Следовательно, можно заключить, что наиболее значимой характеристикой природы ВФ является ее образность.

Образная природа ВФ слова рассматривается А.А. Потебней на примере слова «золото». При этом слове «нам приходит на мысль цвет, а вес и звук могут вовсе не прийти, потому что не всякий раз при виде золота мы взвешивали его и слышали его звук», так как «в самом кругу изолированного образа при новых восприятиях одни черты выступают ярче от частого повторения, другие остаются в тени» [13, с. 99–100]. Связывая понятие ВФ слова с образом, который пробуждается в душе человека при встрече со словом, А.А. Потебня подчеркивает, что, кроме фактического единства образа (его признаков), ВФ «дает еще знание этого единства; она есть не образ предмета, а образ образа, то есть *представление*» [Ibid.]. Представление рассматривается языковедом как «известное содержание нашей мысли», которое имеет значение не само по себе, а только как форма, в какой чувственный образ входит в сознание; оно – только указание на этот образ, и вне связи с ним, то есть вне суждения, не имеет смысла. Но представление возможно только в слове, а потому слово, независимо от своего сочетания с другими, взятое отдельно в живой речи, есть выражение суждения, двучленная величина, состоящая из образа и его представления [13, с. 101]. Возникновение ВФ А.А. Потебня связывает со стремлением человека, называя чувственные образы предметов и явлений, выделять из потока восприятий отдельные наиболее существенные признаки и свойства. Один из признаков чувственного образа и называется представлением или ВФ. Функцию представления (ВФ) А.А. Потебня видит в том, что оно служит «точкою опоры или местом прикрепления разнообразных признаков» [14, с. 190].

Таким образом, следуя рассуждениям А.А. Потебни, можно сделать вывод о том, что исходный образ, лежащий в основе ВФ, должен быть обязательно основан на конкретном чувственном представлении. Восстановление ВФ обыденного слова приводит к его «воскрешению». Об этом говорит В.Б. Шкловский, имея в виду, что «всякое слово в основе – троп» [18, с. 36]. Однако тропы «служат, так сказать, алгебраическими знаками и должны быть безóбразными, употребляясь в обыденной речи, когда они не договариваются и не дослушиваются, – стали привычными, и их внутренняя (образная) форма и внешняя (звуковая) формы перестали переживаться» [Ibid.]. На это же обращает внимание и А.А. Потебня, отмечая, что «забвение внутренней формы кажется нам прозаичностью слова» [13, с. 124]. В.Б. Шкловский объясняет причины этого «забвения» привычным восприятием: «Мы не переживаем привычное, не видим его, а узнаем. Мы не видим стен наших комнат, нам так трудно увидать опечатку в корректуре, особенно если она написана на хорошо знакомом языке, потому что мы не можем заставить себя увидать, прочесть, а не “узнать” привычное слово» [18, с. 36].

Указание на «переживание» как необходимый момент восстановления ВФ обыденного слова кажется нам важным, так как намекает на активную роль человека – рядового носителя языка, способного в определенных условиях проникнуть через оболочку внешней формы, чтобы обнаружить для себя субъективное содержание слова.

Высказанные более ста лет назад А.А. Потебней мысли относительно природы и функций ВФ остаются актуальными для современных психолингвистических исследований, способных с помощью специальных методик обнаружить в психологической структуре значения слова его чувственные корни, образ, предметность (см. например [5; 6; 9; 15; 17 и др.]). Как отмечает И.Л. Медведева, опора на ВФ может обеспечить «присвоение слова в условиях учебного билингвизма» [8, с. 77]. Одним из этапов освоения иноязычного слова может считаться актуализация его ВФ, которая при этом понимается как образ и направляет (верно или неверно) поиск значения индивидом.

По мнению Г.Г. Шпета, образ должен обладать той же принципиальною структурой, что и слово вообще. Таким образом, он ставит *образ и слово* в один ряд. В.П. Зинченко добавляет к этой паре *действие* и выдвигает тезис о гетерогенности и принципиальной общности их строения, основа которой скрыта в их внутренних формах, что «составляет тайну их взаимодействия и продуктивности» [4, с. 86]. Для внешней и внутренней формы характерны отношения не только превращаемости «по вертикали или в глубину», но и, как

отмечает В.П. Зинченко, по горизонтали: «одна внутренняя форма превращается в другую, например, слово в действие, действие в образ и т.п.» [3, с. 86]; а также отношения обратимости. «Чтобы нечто стало невербальным внутренним или внешним словом, оно должно быть словом же и опосредовано. <…> И такой механизм взаимного опосредования постоянно работает. Его участники – действие, слово, и образ постоянно "прорастают" друг в друга, обогащают внутренние формы каждого, на чем строится их искомое смысловое единство» [3, с. 108]. Понять сложность взаимоотношений между словом, действием, образом и мыслью можно только при понимании их внешних и внутренних форм и их обратимости. «Слово, образ и действие – это живые, т.е. способные к развитию животворящие формы» [3, с. 167].

В.П. Зинченко, затрагивая проблему внешнего и внутреннего, утверждает, что обратимость форм возможна, когда обе формы – живые формы, когда во внутренней форме происходит живое движение значений и смыслов. Кроме того, он отмечает необходимость «научиться ориентироваться во внутренней форме, усвоить ее, сделать своей» [3, с. 249]. ВФ должна как бы прорастать в глубины сознательной жизни, и слово, обладающее ВФ, не должно быть формальным, «мертвым», должно быть «живым». Перекликается с этой мыслью В.П. Зинченко и следующее высказывание А.Ф. Лосева: «Слово есть выхождение из узких рамок замкнутой индивидуальности… Живое слово таит в себе интимное отношение к предмету и существенное знание его сокровенных глубин…» [7, с. 636]. Далее А.Ф. Лосев усиливает мотив живого слова, живого имени: «Имя в настоящем смысле всегда собственное, а не нарицательное имя. Имя всегда есть имя живой вещи. Имя само всегда живо. Имя – порождение живых взаимообщающихся личностей. Имя вещи есть орудие общения с нею как с живой индивидуальностью…» [7, с. 820]. Слово только тогда «живое» и «свое», когда оно включено в действие, пережито, связано с эмоциями и переживаниями. При этом под ВФ можно понимать «любое живое движение, связывающее форму слова с деятельностью индивида» [9, с. 174].

Основываясь на вышесказанном, мы находим возможным выделить три аспекта существования ВФ: прошлое внутренней формы – то, что зафиксировано в этимологических словарях; настоящее – то, что осознается, восстанавливается испытуемыми в экспериментах; будущее – то, что может потенциально реализоваться в поэтических текстах. С этим, на наш взгляд, перекликается мысль А. Белого о том, что ВФ – «текуча, переменна, неповторяема в различных индивидуальностях; она порождает новое словесное творчество», а «всякое слово в этом смысле – метафора, т.е. оно таит потенциально и ряд переносных смыслов» [1, с. 206].

Проблема осознания ВФ слова приобретает особый интерес в контексте изучения процессов восприятия, идентификации и хранения лексических единиц изучаемого языка в сознании условного билингва, что делает целесообразным дальнейшее более глубокое изучение этого вопроса.

**Библиографический список**

1. *Белый А.* Мысль и язык (Философия языка А.А. Потебни) // Семиотика и Авангард: Антология / Под общ. ред. Ю.С. Степанова. – М.: Академический Проект; Культура, 2006. – С. 199–211.

2. *Гумбольдт В.* Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. – 451 с.

3. *Зинченко В.П.* Посох Осипа Мандельштама и трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. – М.: Новая школа, 1997. – 336 с.

4. *Зинченко В.П.* Мысль и слово Густава Шпета.. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 208 с.

5. *Золотова Н.О.* Ядро ментального лексикона человека как естественный метаязык: Монография. – Тверь: Лилия Принт, 2005. – 204 с.

6. *Карасева Е.В.* Современные подходы к проблеме «разум – тело» и исследование предметно-чувственного компонента значения слова // Вестник Тверского гос. университета. – 2007. – №12(40). – Серия «Филология». – Вып. 7. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С. 120–132.

7. *Лосев А.Ф.* Бытие. Имя. Космос. – М.: Мысль: Рос. откр. ун-т, 1993. – 958 с.

8. *Медведева И.Л.* Опора на внутреннюю форму слова при овладении иностранным языком // Слово и текст в психолингвистическом аспекте. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1992. – С. 73–80.

9. *Медведева И.Л.* Функционирование иноязычной лексики в свете психолингвистической концепции слова // Психолингвистические проблемы функционирования слова в лексиконе человека. – Тверь, 1999. – С. 132–174.

10. *Новикова И.В.* Исследование мотивированности английских отыменных зооглаголов //

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Сборник научных трудов. – Вып. 5. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2007. – С. 174–178.

11. *Потебня А.А.* Эстетика и поэтика. – М.: Искусство, 1976. – 614 с.

12. *Потебня А.А.* Теоретическая поэтика. – М.: Высш. шк., 1990. – 344 с.

13. *Потебня А.А.* Мысль и язык. – Киев: «СИНТО», 1993. – 191 с.

14. *Потебня А.А.* Психология поэтического и прозаического мышления // Семиотика и Авангард: Антология / Под общ. ред. Ю.С. Степанова. – М.: Академический Проект; Культура, 2006. – С. 177–198.

15. *Соловьева Н.В.* Вопросы изучения процесса идентификации глагола через образ // Психолингвистические исследования. – Тверь, 1995. – С. 80–83.

16. *Травкина А.Д.* Третий элемент, или «цемент для соединения двух половинок разбитого камня слова» // Вестник Тверского гос. ун-та. – Серия «Филология». – 2007. – №12. – С. 95–104.

17. *Чугунова С.А.* Взаимосвязь слова и образа с позиций разных подходов // Слово и текст в психолингвистическом аспекте: Сборник научных трудов. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2000. – С. 94–98.

18. *Шкловский В.Б.* Гамбургский счет: Статьи – воспоминания – эссе (1914–1933). – М.: Советский писатель, 1990. – 544 с.

19. *Шпет Г.Г.* Сочинения. – М.: Правда, 1989. – 601 с.

20. *Шпет Г.Г.* Внутренняя форма слова. Этюды и вариации на тему Гумбольдта. – М.: КомКнига, 2006. – 217 с.

УДК 81`1

**Нугаева Лилия Рубисовна**
*Саратовский государственный социально-экономический университет*
*bor-lili@rambler.ru*

# СТРАТЕГИЯ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

*В данной статье проанализирована одна из основных коммуникативных стратегий политического дискурса (наряду со стратегией дискредитации) – стратегия самопрезентации; рассмотрены тактики и языковые средства ее реализации с точки зрения гендерного подхода. В ходе исследования было установлено, что тактики стратегии самопрезентации, используемые политиками-мужчинами и политиками-женщинами, гендерно обусловлены. Что касается языковых средств, то отличий в их выборе не выявлено.*

***Ключевые слова:*** *политический дискурс, коммуникативная стратегия, коммуникативная тактика, стратегия самопрезентации, гендер.*

Любой текст политического содержания может рассматриваться либо как попытка представить себя в лучшем свете, либо как попытка уничижения соперника. Поэтому нам представляется целесообразным говорить о двух основных стратегиях политического дискурса (макростратегиях): стратегии самопрезентации и стратегии дискредитации соответственно. Однако в рамках данной статьи мы ограничимся анализом стратегии самопрезентации. Наш интерес к рассмотрению данной стратегии объясняется тем, что мы относим стратегию самопрезентации к основным стратегиям политического дискурса, поскольку, по мнению Е.И. Шейгал, главной функцией политического дискурса считается завоевание власти [9, с. 35], а именно в основе самопрезентации лежит стремление расширить и поддержать влияние в межличностных отношениях, то есть стремление к власти [10, с. 231–263].

Понятие «коммуникативной стратегии» является ключевым в нашем исследовании, поэтому следует рассмотреть его более подробно, до того, как будет дана характеристика стратегии самопрезентации.

В широком смысле коммуникативная стратегия понимается как общее намерение, задача в глобальном масштабе, сверхзадача речи, диктуемая практической целью продуцента [1, с. 22].

В свою очередь, Т. ван Дейк трактует понятие «дискурсивной стратегии» как «свойство когнитивных планов», представляющих собой общую организацию некоторой последовательности действий и включающих цель или цели взаимодействия [2, с. 272].

М.Л. Макаров понимает под речевой стратегией «линию (или тип) поведения коммуниканта в конкретной ситуации общения, обусловленную стремлением к достижению преимущественно

© Нугаева Л.Р., 2010

глобальных (иногда и ряда локальных) коммуникативных целей» [6, с. 192]. Эта же мысль высказывается и в работе «Коммуникативные стратегии и тактики русской речи», но выражается более лаконично. По определению О.С. Иссерс, «стратегия – это некоторая последовательность действий, организованных в зависимости от цели взаимодействия» [5, с. 14].

В нашей работе мы под коммуникативной стратегией (включающей и вербальное, и невербальное поведение) будем понимать направление коммуникативного поведения адресанта при социальном взаимодействии, которое обращено на достижение определенных коммуникативных целей и задач и выражено конкретными коммуникативными тактиками (ходами) и вербальными и невербальными средствами.

Итак, мы определили, что такое коммуникативная стратегия. Перейдем непосредственно к рассмотрению стратегии самопрезентации.

По мнению Т.В. Романовой, главной стратегией личности политика является стратегия позиционирования себя в глазах аудитории, формирование своего положительного образа [8, с. 179], т.е. стратегия самопрезентации. Это объясняется тем, что «политик имеет главной целью общения рекламу своих политических взглядов, что подразумевает поднимание ценности собственных политических действий и дисквалификацию их у политических противников» [7].

В своем исследовании мы выделяем четыре вида стратегии самопрезентации: позитивная самопрезентация, наступательная самопрезентация, предохранительная самопрезентация и оборонительная самопрезентация. Наша классификация основывается на таксономии самопредъявления А. Шутц [11, с. 611–619]. В свою очередь, в каждом виде стратегии самопрезентации нами выделен ряд тактик, которые реализуются с помощью различных коммуникативных средств. Рассмотрим эти тактики более подробно.

**Позитивная самопрезентация** содержит активные, но не агрессивные действия по созданию позитивного впечатления о себе. Данный вид самопрезентации используется как мужчинами-политиками, так и женщинами-политиками.

1. Тактика акцентирования положительной информации о себе.

*«Из фракции СР уходить не собираюсь и буду работать, как привыкла, – **честно, энергично и без политиканства**» (С. Горячева, 22.01.2008).*

*«Вообще, с детства я **спокойный** человек до предела» (В. Жириновский, 24.03.2008).*

Говорящие используют наречия и имена прилагательные с положительной коннотацией, которые внушают доверие к адресанту, хотя они не всегда могут соответствовать действительности, как, например, во втором высказывании.

2. Тактика солидаризации, которая тесно связана с предыдущей тактикой.

*«Но **мы** же не собираемся **с вами** сразу все погружать в систему ОМС» (Т. Голикова, 02.04.2009)* – указывает на общность интересов с помощью внедрения коллективной формы «мы (с вами)».

*«**Я с Вами согласен**. В настоящий момент необходим постоянный обмен мнениями, обсуждение очень сложных вопросов ...» (Д. Медведев, 23.01.2009)* – адресант выражает согласие с оценкой проблемы, данной адресатом (И. Каримовым) и намечает пути дальнейшего сотрудничества.

3. Тактика позиционирования.

*«**Я** говорю о себе, **я** хочу сказать, что **я** настолько увлечена своей работой в качестве **губернатора**, поверьте, это не красивые слова, это огромная честь, огромное доверие людей, огромная ответственность – быть **губернатором** такого города» (В. Матвиенко, 06.07.2007).* Указание на должность «губернатор», озвученное в данном коротком отрывке два раза, позволяет предположить, что этим адресант хотел подчеркнуть то, что он не просто губернатор, а губернатор-женщина, единственный губернатор-женщина в России. Кроме того, употребление личного местоимения «я» говорит о том, что адресант позиционирует себя как деятельную, сильную личность. И все это создает положительную самопрезентацию.

*«Я, **как президент России,** буду занимать принципиальную позицию. Если будут посягать на жизнь граждан, позиция России будет жестокой» (Д. Медведев, 24.12.2008)* – позиционируя себя в качестве президента, адресант подчеркивает важность своего положения, а следовательно, и объем своих полномочий.

4. Тактика кооперации.

«*Я высказала свою точку зрения, я считаю, что Владимир Владимирович **очень много сделал**, **он вытащил страну из пропасти**, **это я знаю**, потому что я в то время работала в правительстве» (В. Матвиенко, 06.07.2007)* – указание на взаимо-

действие с представителями вышестоящих органов власти, в частности, президентом РФ, подчеркивание его заслуг и указание на свою роль.

В нашем исследовании в речи мужчин-политиков мы не находим реализации данной тактики.

5. Тактика оппозиционирования. В данной тактике исследователи выделяют семиотическую оппозицию «свои – чужие» [9, с. 122], категорию чуждости [4, с. 87–94].

*«У **КПРФ** есть **свои**, может быть, фанаты, молодые какие-нибудь комсомольцы или у них родители, дедушка, бабушка, были, у **ЛДПР** есть **наши** ребята, которые с нами давно, 20 лет» (В. Жириновский, 13.07.2007)* – адресант четко построил оппозиции с помощью притяжательных местоимений «свои – наши», и указал две партии: «КПРФ – ЛДПР», которые находятся в оппозиции, тем самым определив свое положение на политической арене.

*«И тогда следует другой вопрос – **мы**, что, должны сказать, что нас все это устраивает и что **эти люди** могут быть членами партии, что **они** могут использовать еще партийный билет ...» (И. Яровая, 08.07.2008).* Как и в предыдущем случае, говорящий выстраивает оппозицию «мы – они (коррупционеры)».

**Наступательная самопрезентация** основана на стремлении выглядеть хорошо, очерняя других людей. Данный вид самопрезентации считается агрессивным способом создания желаемого образа, все тактики которого направлены на критику оппонента.

1. Тактика акцентирования отрицательной информации о противнике.

*«В КПРФ были люди от **ЮКОСа**, или **Березовский** им давал денег» (В. Жириновский, 12.07.2007).* Говорящий представляет оппозиционную партию с негативной стороны, при этом он не использует слова с отрицательной коннотацией, а лишь упоминает человека и компанию, которые вызывают неодобрение у народа.

2. Тактика запугивания и угрозы.

*«У нас отличные возможности **для подачи иска в суд** на господина Жириновского ...Наши юристы внимательнейшим образом изучают его спич, и после этого он **будет держать ответ** не перед телекамерами, а **перед судом**» (В. Цой, 26.10.2009).* В этом высказывании говорящий угрожает судом, при этом данная мысль высказывается дважды для того, чтобы подчеркнуть серьезность своих намерений.

Данный вид самопрезентации в речи женщин-политиков в нашем исследовании не был обнаружен.

**Предохранительная самопрезентация** ставит перед собой цель не выглядеть плохо.

Тактика дистанцирования.

*«Сергей Дубовицкий возглавлял представительство мэрии Владивостока в Москве, но сейчас к **нашему** муниципалитету **не** имеет **никакого** отношения» (А. Казаков, 01.10.2007).* С помощью отрицания какой-либо связи с лицом, оказавшимся в неблагоприятной ситуации (С. Дубовицкий обвинен в получении взятки), говорящий пытается показать себя с лучшей стороны, тем самым предупредив обвинения в свой адрес.

*«Демкоалиция, **в отличие от политических оппонентов**, все социальные начинания **выполнит**» (В. Матвиенко, 24.10.2007).* В данном случае адресант говорит о выполнении действия в будущем (глагол совершенного вида будущего времени), сравнивая себя с противоборствующей стороной, таким образом показывая себя с положительной стороны.

**При оборонительной самопрезентации** адресант ведет себя активно в создании образа, но имеет установку на избегание негативного образа.

1. Тактика отрицания событий.

*«У нас идет довольно жесткая полемика, но **не** между обществом и уж точно **не** между государствами в целом. Я желаю нашим украинским друзьям поскорее обрести точку стабильности, и нам всем с ними будет проще работать, и Российской Федерации, и объединенной Европе» (Д. Медведев 07.11.2009).*

Говорящий отрицает факт существования конфликта между Россией и Украиной с помощью отрицательной частицы «не», подкрепляя свои слова пожеланием в адрес предполагаемого «соперника».

*«Обиженные и проигравшие всегда ведут себя таким образом. Я **не признаю** подобных упреков и претензий к "Единой России"» (Л. Слиска, 06.04.2006).* Адресант отрицает нежелание СМИ освещать информацию, касающуюся оппозиционных «Единой России» партий с помощью лексемы «не признавать», то есть он не согласен с данным фактом.

2. Тактика оправдания.

«*Была договоренность об объемах квот. К сожалению, **наши партнеры превышали** их на 40%, и **это создавало** известные трудности*

*для наших производителей молока» (В. Путин, 19.01.2009).* Говорящий пытается объяснить возникшую проблему, при этом в качестве источника проблемы указывается другое лицо (наши партнеры – Белоруссия), таким образом, адресат оправдывает себя и свои действия.

*«Лето – самое благоприятное время для ремонта дорог. И я хочу* ***извиниться*** *перед петербуржцами за те неудобства, которые могут быть доставлены в связи с ремонтными работами» (В. Матвиенко, 17.06.2008).* Данная тактика реализуется с помощью лексемы «извиняться». Говорящий оправдывается и объясняет причину возникшей проблемы.

Таким образом, делая вывод, необходимо подчеркнуть, что стратегия самопрезентации отчасти является гендернообусловленной, что находит свое отражение в выборе и предпочтениях, отданных тому или иному виду стратегии самопрезентации политиками-мужчинами и политиками-женщинами. Нами было установлено, что большинство политиков-мужчин используют все виды стратегии самопрезентации, тем самым стремятся получить одобрение со стороны адресата, выставляя себя как с хорошей стороны (позитивная и предохранительная самопрезентации), так и нападая на противника, используя агрессию (наступательная самопрезентация) и защищаясь от его действий (оборонительная самопрезентация). Политики-женщины, в свою очередь, преимущественно применяют позитивную, предохранительную и оборонительную самопрезентации. Отсутствие наступательной самопрезентации в поведении политиков-женщин объясняется тем, что они считают агрессивное поведение «нежелательным явлением и стремятся избежать поводов к ее возникновению» [3, с. 266–283]. Необходимо подчеркнуть, что в выборе языковых средств, используемых политиками-мужчинами и политиками-женщинами при реализации стратегии самопрезентации, отличий нами не обнаружено.

**Библиографический список**

1. *Борисова И.Н.* Дискурсивные стратегии в разговорном диалекте // Русская разговорная речь как явление городской культуры. – Екатеринбург: АРГО, 1996. – С. 21–48.

2. *Дейк Т.* Язык. Познание. Коммуникация / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.

3. *Жельвис В.И.* Инвектива: мужское и женское предпочтение. Этнические стереотипы мужского и женского поведения. – СПб.: Наука, 1991. – С. 266–283.

4. *Захарова Е.П.* Коммуникативная категория чуждости и ее роль в организации речевого общения // Вопросы стилистики: Межвуз. сб. науч. тр. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1998. – С. 87–94.

5. *Иссерс О.С.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – М.: УРСС, 2006. – 284 с.

6. *Макаров М.Л.* Основы теории дискурса. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.

7. *Попова Е.А.* Культурно-языковые характеристики политического дискурса (на материале газетных интервью): Дис. … канд. филол. наук. – Волгоград, 1995. – 236 с.

8. *Романова Т.В.* Интент-анализ политического дискурса // Язык. Текст. Дискурс: Научный альманах Ставропольского отделения РАЛК. Вып. 5. – Ставрополь: Изд-во ПГЛУ, 2007. – С. 177–189.

9. *Шейгал Е.И.* Семиотика политического дискурса. – Волгоград: Перемена, 2000. – 386 с.

10. *Jones E.E., Pittman T.S.* Toward a General Theory of Strategic Self-Presentation // Psychological Perspectives of the Self. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1982. – Pp. 231–263.

11. *Schutz A.* Assertive, Offensive, Protective and Defensive Styles of Self-Presentation: a Taxonomy // Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied – 1997. – Vol. 132. – Pp. 611–619.

УДК: 81-114.4·23:82-192:37.02

**Полежаева Анастасия Николаевна**
*Ивановский государственный университет*
*nata418325@yandex.ru*

# ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ПЕСЕННОГО ТЕКСТА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВОЙ МОЛОДЕЖИ (на материале популярной песни современной эстрады)

*В статье рассматривается проблема формирования речевой культуры подростковой молодежи. Акцент делается на характеристиках современной песни, оказывающих негативное влияние на этот процесс. При исследовании данной лингвоэкологической проблемы осуществляется обращение к достижениям смежных лингвистических дисциплин: лингвокультурологии, психолингвистики, культуры речи.*

***Ключевые слова:*** *лингвоэкология, культура речи, молодежь, современная песня (песенный текст).*

Современный песенный текст (популярный текст современной эстрады) является частью массовой культуры, которая в последние годы все больше привлекает внимание ученых-лингвистов, в первую очередь изучающих лингвоэкологические проблемы.

Именно лингвистическая экология, призванная предупредить общество об опасностях, ему грозящих, и тем самым проявить заботу о судьбах литературного языка, о речевой среде существования человека и общества, изучает как способы совершенствования социальной практики общения на данном языке, так и факторы, негативно влияющие на развитие языка и его речевую реализацию, имея при этом в поле своих интересов не только язык, но и его носителей [5, с. 294–295].

Е.Н. Сердобинцева подчеркивает, что лингвоэкологический подход к изучению языка во всех его применениях важен и актуален в настоящее время [11, с. 5]. При этом в решении своих задач лингвистическая экология обращается к достижениям иных лингвистических отраслей. Лингвоэкология как наука, использующая, в частности, термины и принципы экологии для изучения языка, взаимодействия между человеком как языковой личностью и окружающей средой, сформировалась изначально на стыке социального, психологического и философского подходов в языкознании, что отражает характерную для современности тенденцию взаимодействия наук, в котором происходит обмен идеями, принципами, формами и стилями научного мышления, дающий толчок к их развитию [6, с. 37], и определенный экспансионизм современного языкознания – открытый и активный выход в сферы смежных наук, связанный с тем, что «действительность, постигаемая современным сознанием, предоставляет множество фактов и явлений, которые не могут быть познаны и описаны с позиций узкодисциплинарного подхода» [2, с. 1]. По поводу исследовательской методики лингвоэкологии А.П. Сковородников замечает, что эта наука «должна пользоваться всем арсеналом методов тех наук и разделов языкознания, с которыми она взаимодействует» [12, с. 46]. Для большей определенности, по мнению исследователя, «дефиниция лингвистической экологии как научной дисциплины должна быть связана прежде всего с центральным экологическим понятием среды обитания (в нашем случае с понятием языковой среды)… Причем следует иметь в виду, что понятие среды применительно к языку двупланово: с одной стороны, это языковая среда, в которой существует отдельный человек и социум, с другой стороны, это среда, в которой существует и функционирует язык, то есть совокупность экстралингвистических факторов или условий, влияющих на его функционирование и развитие» [12, с. 46].

Таким образом, центральное для лингвистической экологии понятие среды используется применительно к песенному тексту в следующих ракурсах: с одной стороны, вербальный компонент песенного текста взаимодействует со своим непосредственным окружением в виде музыкального компонента и подвергается влиянию экстралингвистических факторов, свойственных современной массовой культуре, современному шоу-бизнесу, с другой – современный песенный текст, имеющий большую популярность среди подростковой молодежи, является частью ее языковой среды, способной, по нашему мнению, оказывать сильнейшее влияние на погруженных в нее адресатов, прививая им определенный языковой вкус, формируя их речевую культуру.

© Полежаева А.Н., 2010

Лингвоэкологический подход к изучению явлений (культурных, языковых, в частности современного песенного текста) «восполняет односторонность рационалистических представлений о слове, понимает его как духовный плод вещественной деятельности человека, как завершение культурного строительства, “очеловечения” мира и изучает во всем разнообразии и богатстве связей с миром» [10]. По мнению В.С. Мухиной, в детском и подростковом возрасте человек «должен обрести истинную культуру языка и научиться использовать слово в открытом тексте, в контексте языковой культуры и реальных отношений с людьми» [8, с. 429]. Тот культурный опыт, который непосредственный адресат современного песенного текста – подросток получает, слушая современные песенные тексты, предопределяет особенности его общения и поведения, уровень духовных стремлений, критерии самооценки [3, с. 4–5], мировоззренческий образ мира и образ Я, осознанные представления личности о мире и своем месте в нем.

При этом в словесном компоненте современного песенного текста обнаруживается большое количество культурно-речевых нарушений, наблюдается эклектичность, обрывочность построения словесного компонента в популярных постмодернистских текстах, обнаруживается засилье в нем жаргонных элементов. Приведем в пример ряд отрывков современного песенного текста:

Кто твоим словам сейчас поверит /
Не было в них правды / только ложь //
Кто твою любовь украл / и чем ее измерить //
Эту сказку детскую на полочку положь //

*(Н. Королева «Ревнуй»)*

В тексте обнаруживается грамматическая ошибка – употребление неверной формы повелительного наклонения глагола *положить*. Неверная форма *положь* (вместо *положи* [13, т. 3, с. 267]) употребляется, очевидно, для рифмы со словом *ложь*. Налицо пренебрежение правилами языковой нормы.

Я думала мне все приснилось /
И я немного рассердилась /
Но взгляд случайно твой поймав /
Моя рука остановилась // (

*Т. Буланова «Зонтик»)*

В тексте выделяется ошибка в предложении с деепричастным оборотом (грамматико-синтаксическая): *…взгляд случайно твой поймав / Моя рука остановилась //* Деепричастный оборот, как и требуется, употребляется в полном предложении. Деепричастие *поймав* обозначает добавочное действие к глаголу-сказуемому *остановилась*. Нарушены логические связи, так как оборот должен относиться по логике к другой основе: *я, поймав случайно твой взгляд…* – но он относится к основе *рука остановилась*.

Ужас / как сумел пролезть в душу /
И теперь оттуда душишь /
На фига это нужно //

Трусишь / ты любить меня трусишь /
Каждый день реально грузишь /
А любить просто трусишь //

*(Ж. Малахова «Клинит»)*

В примере встречается два элемента, относящиеся к молодежному жаргону: *на фига* – наречие, «зачем, для чего // незачем» [7, с. 378]; *грузить* – «лгать, обманывать кого-либо» [7, с. 141].

Наличие жаргонных элементов в современных песенных текстах нельзя признать стилистическим приемом потому, что их присутствие не является целеустановкой авторов таких текстов, а обнаруживается часто вследствие их неспособности литературно строить высказывания («*Только слов вот не хватает*», – поется в одной современной песне), что указывает на низкий уровень владения языком авторов песен.

Часть современных песенных текстов, имеющих постмодернистскую форму, обнаруживая в своем словесном компоненте, легко внедряемом в сознание и речевую практику своего адресата, эклектичность, несвязность, обрывочность, формирует у подростка «фрагментарную, случайную и мимолетную картину мира» (И.Э. Куликовская), которая отражает мир как непредсказуемый и хаотичный:

Зажигают огни / вокруг меня /
Поднимаю курки / иду в себя //
Неизвестным без цели /
Но держу на прицеле //

*(М. Ржевская «Бай-бай»)*

Формированию у подростка образа мира как хаоса способствует и обилие обнаруживаемых в современном песенном тексте логических ошибок, труднопонимаемых метафор, междометий, использование в современных песенных текстах глаголов в разном времени, употребляемых часто в одном и том же предложении и при описании действий одного и того же субъекта, не являющееся стилистическим приемом, что создает у адресатов ощущение потерянности в пространстве и времени:

*У меня к тебе влечение / безо всякого сомнения /*
*Это умозаключение / сделал я уже давно но /*
*Все мои поползновения / не находят одобрения /*
*Не спасает даже пение / и природное чутьё //*
***Да то ли тучка/ то ли ой ё /***
*Шире Вселенной горе моё //*
***Ой ё / ой ё-ё-ё-ё-ё //***
*(Группа «Жуки», «Влечение»)*

***Забегаю (наст. вр.)*** *в подъезд / нажимаю звонок //*
*Из квартиры* ***доносился (прош. вр.)*** *женский нежный голосок //*
***Понял (наст. вр.)*** *я что* ***не откроют (буд. вр.)*** */ противные скоты //*
*Ладно-ладно / ты ко мне еще приди //*
*(Группа «Фактор 2» «Меньше пить»)*

*Когда* ***бывает*** *поздно /*
***Останься*** */ будь со мной //*
*(Ю. Караулова «Поздно»)*

В данном случае временные отношения передаются видовыми различиями глаголов: бывать (*бывает*) – глагол несовершенного вида, обозначает действие процессуальное; остаться (*останься*) – глагол совершенного вида, обозначает действие завершенное. Таким образом, *бывает поздно*, очевидно, не единожды, а *остаться* (не оставаться) с лирической героиней звучит призыв однажды.

Таким образом, рассмотренные выше нарушения, структурные и содержательные элементы, присутствующие в современном песенном тексте, с нашей точки зрения, напрямую связаны с исследуемой в последние годы специалистами разных научных областей проблемой изменений, происходящих в сознании, мировоззрении и предпочтениях (в том числе языковых) современной молодежи [1, с. 5], поскольку «подростковый период является крайне уязвимым для различных нарушений когнитивной и эмоционально-личностной сфер» [4, с. 11], а следовательно, и языковой сферы. Именно в подростковый период «человеческий мозг обладает наибольшей активностью и все знания, приобретенные в этот период, в том числе и прослушанные музыкальные композиции лучше всего усваиваются» [9, с. 8]. Значит, и нарушения и иные отрицательные характеристики песенных текстов, прослушиваемых в подростковом возрасте, практически невозможно «извлечь» из памяти или заставить подростка осознать их именно как нарушения. Это приводит к засорению и оскудению языка молодежи, формированию далекой от идеала речевой культуры подростков.

**Библиографический список**

1. *Анахина Л.А.* Современная молодежь и ценности // Материалы докладов XV Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» / Отв. ред. И.А. Алешковский, П.Н. Костылев [Электронный ресурс]. – М.: Издательство МГУ; СП Мысль, 2008.

2. *Андронаки Г.Д., Васильева В.В.* Опыт лингвокультурологического анализа: песенный текст [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psujourn.narod.ru/lib/vasilyeva1.html

3. *Волкова Т.Н.* Воспитание человека культуры средствами языка и искусства в процессе гуманитарного образования. – Шуя: Весть, 2007. – С. 4–5.

4. *Емелин А.А.* Нейропсихологическая коррекция и абилитация когнитивной сферы ребенка младшего подросткового возраста // Материалы докладов XV Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» / Отв. ред. И.А. Алешковский, П.Н. Костылев [Электронный ресурс]. – М.: Издательство МГУ; СП Мысль, 2008.

5. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. – М.: Флинта, Наука, 2003.

6. *Литвинов В.Л.* Проблема сознания в психологии: натиск синергетического редукционизма / Материалы докладов XV Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» / Отв. ред. И.А. Алешковский, П.Н. Костылев [Электронный ресурс]. – М.: Издательство МГУ; СП Мысль, 2008.

7. *Мокиенко В.М., Никитина Т.Г.* Большой словарь русского жаргона. – СПб.: Норинт, 2001.

8. *Мухина В.С.* Психология детства и отрочества: Учебник для студ. психолого-педагог. фактов вузов. – М., 1998. – С. 429.

9. О чем поем? // Хронометр. – 2007. – №3.

10. *Русинова Л.А.* О духовной сущности слова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vfnglu.Wladimir.ru/Rus/NetMag/v4/v4_ar02.htm.

11. *Сердобинцева Е.Н.* Предисловие: Экология русского языка: Материалы 1-й Всероссийской научной конференции. – Пенза: Изд-во Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского, 2008.

12. *Сковородников А.П.* Лингвистическая экология: проблемы становления // Филологические науки. – 1996. – №2.

13. Словарь русского языка в 4-х т. / АН СССР Ин-т рус. яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1985–1988.

УДК 81.1

**Пуковская Нина Федоровна**
*Центр внешкольной работы «Синяя птица» (г. Москва)*
*Mariashka-zaika@mail.ru*

# ЭВФЕМИЗМЫ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА – ИСТОРИЯ И СФЕРЫ ПРИМЕНЕНИЯ

*В статье содержатся основные положения о возникновении и развитии эвфемизмов. Здесь также прослеживаются основные случаи употребления эвфемизмов, сферы их функционирования и угасания. Автор предпринимает попытку заострить внимание читателей и ученых на художественной образности приведенных выражений, для чего многие эвфемизмы снабжены дословным переводом.*

***Ключевые слова:*** *эвфемизмы, табуирование, фразеология, этимология, устойчивые выражения.*

Эвфемизмы являются самым интересным пластом лексики любого языка. Каждый эвфемизм – это законченный художественный образ, который демонстрирует мудрость и остроумие носителей языка. Эвфемизмы имеют длительную и интересную историю.

Эвфемизмы немецкого языка, как неотъемлемая часть словарного запаса, заинтересовали лингвистов сравнительно недавно. Среди ученых нет пока ни единой терминологии, ни устойчивого взгляда на их место в словаре; есть расхождения и по вопросу их происхождения. Представляется необходимым провести дальнейшее исследование этого пласта лексики, наметить пути дальнейшего изучения, обозначить практическую пользу для преподавателей немецкого языка.

Эвфемизмы как языковые единицы занимают в языке особое место. Всеобщая сфера употребления эвфемизмов, их распространенность, образность, образование и угасание привлекают внимание языковедов в различных областях лингвистики: лексикологии, этимологии, фразеологии, фольклористики. Иногда эвфемизм может состоять из одного слова, иногда из двух и более; он может представлять собой пословицу или поговорку, устойчивый словесный комплекс и открытое сочетание слов, способное к валентности. Не случайно авторитетные ученые в своих научных трудах уделяли и продолжают уделять внимание этому языковому пласту: А.А. Реформатский, Р.А. Будагов, Л.А. Булаховкий, А.М. Кацев, Ж. Марузо, С.И. Ожегов. Прочно занимает свое место эвфемизм во многих словарях и справочниках. Но интерпретируется этот термин поразному.

Большая Советская энциклопедия пишет: «Эвфемизм – замена грубых слов или выражений более мягкими». А Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой констатирует: «Эвфемизм (от греч. euphemia – воздержание) – слово или выражение, заменяющее другое, неудобное для данной обстановки или грубое, непристойное, напр. «уснул последним сном» вместо «умер», «неумен» вместо «глуп» и т.д.

Появление в речи людей эвфемизмов восходит к глубокой древности. По мнению Л.А. Булаховского, эвфемизмы появились тогда, когда страх вдохновлял человека, являясь стимулом действия, – это была эпоха космического ужаса.

В ту пору человек стремился избегать контактов с определенными реальностями, что, однако, было неизбежно. Наиболее распространенное в какой-либо местности животное, от которого зависело пропитание, приобретало сакральный статус. И поскольку слово для первобытного человека – то же самое, что и вещь, только переименованная, необходимым оказывается также не называть тот жуткий предмет, на который упало «табу». Вот почему этому предмету дают другое наименование, упоминая о первом в замаскированной и косвенной форме.

Уже античным авторам было известно доминирующее свойство эвфемизмов – их позитивность; об этом, в частности, шла речь в учении об эвфонии, которое восходит еще к V веку. О благозвучных и неблагозвучных звуках, о красоте слов писали Гиппий, Демокрит, Платон, Аристотель. Теофраст, разрабатывая учение о красоте слов, выделял три критерия эвфонии: акустическую, зрительную, смысловую стороны.

В XVI веке Шекспир внес свой вклад в развитие эвфемизмов. Он внедрил целый арсенал сексуальных намеков в каждый монолог драмы или сонета. В то время аристократы разрабатывали свой придворный язык с характерным для него иносказанием и многословием, или, другими словами, «хождением вокруг да около». Этот стиль был известен как эвфуизм (напыщенный стиль).

 © Пуковская Н.Ф., 2010

В начале 1580-х годов писатель Джордж Блаунт употребил в английском языке термин «эвфемизм», определяя его как «положительное и добропорядочное толкование плохого слова». В то время аристократия создавала новый язык, представители средних классов были также консервативны и тщательно остерегались прямых обозначений секса, бога, смерти и выделительных функций, фактически всего, за исключением денег.

В современном языкознании по отношению к запретным словам употребляется термин «табу», по отношению к соответствующим им разрешенным словам-заменам – термин «эвфемизм». Но вопрос о табу-эвфемизмах находится в стадии активной разработки, поэтому исследователи предлагают различные подходы к изучению эвфемизмов и различные термины.

При изучении вопроса о табу и соотношении табу и эвфемизмов все многообразие определений можно свести к двум принципиально различным типам.

Одни ученые (Н.М. Шанский, Р.А. Будагов и др.) употребляют термин «табу» лишь по отношению к запретам, налагающимся на различные слова у первобытных народов. По всей видимости, данная группа ученых не учитывала тот факт, что в более поздние эпохи при сохранении религиозных табу появились иные причины для употребления эвфемистических замен, сфера применения которых заметно расширилась. К эвфемизмам в речи стали прибегать в том случае, когда из чувства стыда или приличия хотели избежать употребления непосредственного «недозволенного» выражения, ибо эвфемистические формулировки позволяют говорить о сферах, доступ в которые закрыт неписаными, но, тем не менее, строго соблюдаемыми правилами «моральной цензуры». Причем речь может идти не только об отрицательных объектах, но и о явлениях, которые нельзя однозначно причислить к разряду негативных. Употребление эвфемизма также может служить фундаментом для развития значения, например, немецкий эвфемизм религиозного содержания der Himmelfahrt, обозначающий вознесение Христа на небо (букв. «небесная поездка»), может в более широком смысле обозначать высшую степень восторга человека по какому-либо поводу, к примеру – большой успех в работе, крупный выигрыш и т.д.

Другие ученые (такие, как А.А. Реформатский, Л.А. Булаховский, А.В. Александров и др.) понимают табу шире – как всякий словесный запрет, словесный запрет вообще, безотносительно к той или иной ступени развития общества.

Причины употребления эвфемизмов могут быть различными:

а) Ужас перед явлениями природы в древние времена. Для этого типа выражений употребительны также термины «табу» и «слова-табу». Самые известные слова-табу в германских языках носят религиозный и антирелигиозный характер: это обозначение бога, сатаны, черта: Gottseibeiuns, der Böse, der Schwanze, der Versucher.

В северной Европе боялись медведя и старались не называть его имя, чтобы не вызвать его. Табу-слово „bero“ означает «бурый, коричневый».

б) Чувство такта в неприятных ситуациях. Эвфемизмы преследуют в данном случае цель украсить сущность: verschneiden, einschlafen, die Augen schließen вместо «умереть», Unwohl sein, Unpässlichkeit вместо «болезнь».

в) Жеманность: Freundin вместо «любовница», in anderen Umstände sein вместо «быть беременной», ein Verhältnis haben вместо «иметь любовные отношения».

г) Вежливость, дружелюбие, шутка, ирония: stark вместо «толстый», Zweitfrisur вместо «парик», „dritte Zähne“ вместо «искусственная челюсть».

От упомянутых эвфемизмов следует отличать эвфемизмы в общественно-политической жизни, чье назначение состоит в том, чтобы улучшить истинное положение вещей. Этому служат позитивные оценочные компоненты, которые объединяют такие образования, как Nachlassen der Konjunktur, konjunkturelle Rückgang вместо «экономический кризис», Sozialarbeit, Sozialdienst вместо «уход за неимущими», Nullarbeit, Gesundstrumpfen вместо «безработица», «быть безработным».

Эвфемизмы появляются в каждом языке в ответ на какие-либо события, происходящие в обществе. Они создаются носителями языка во все времена, и порой их появление можно точно датировать. Например, русское выражение «швед под Полтавой» – ясно указывает на поражение шведского войска короля Карла под городом Полтава. Второй пример – немецкое выражение “nach Kanossa gehen“. Каносса – замок в Италии. Германский король Генрих в одежде кающегося грешника простоял три дня под воротами замка, добиваясь приема римским папой. Это

был обдуманный политический ход, но с тех пор выражение «ходить в Каноссу» обозначает крайнюю степень унижения. В ответ на создание Сервантесом великого романа «Дон Кихот» появилось выражение «ein Kampf gegen Windmühlen» – донкихотство (букв. «борьба с ветряными мельницами»). Таких примеров можно привести несколько:

er ist über den Großen Teich gegangen – он эмигрировал за океан (букв. «он перешел большой пруд»);

ein falscher Wilhelm – накладные волосы(букв. «фальшивый Вильгельм»);

die Leibeigenschaft – крепостное право (букв. «собственность тел»).

Эвфемизмы переходят из страны в страну, распространяясь во всех языках, иногда с переводом, иногда в транскрипции оригинала. Например, магазины подержанных вещей и в Германии и в России называются по-английски – Second hand, т.к. впервые они появились в Англии.

Представляется необходимым остановиться на том, к какому же стилю относятся эвфемизмы.

А.М. Кацев считает, что «учет стилевой дифференциации при эвфемии совершенно обязателен», что разные с точки зрения стиля лексические пласты имеют разный удельный вес в общей массе эвфемизмов, и выделяет три основные группы:

а) Стилистически завышенная лексика. Эту группу удобно назвать джентелизмами, которые приукрашивают и облагораживают неприличное, отталкивающее, страшное. Эта группа эвфемизмов ограничена тематически, ибо они встречаются не во всех понятийных сферах. Наиболее широко они представлены в сферах «сверхъестественные силы» и «смерть», например, для замены слова «Бог» (Gott): der Ewige, der Himmlische, der Weltlenker; эвфемистические замены для слова «дьявол, черт» (der Teufel): Niemand, der Schwarze, der Verderber, der Versucher; эвфемистические замены для слова «умереть» (sterben): abberufen werden,erbleichen.

б) Стилистически нейтральная лексика, для которой А.М. Кацев предлагает термин «нейтрализмы». Это слова с нулевой, т.е. нейтральной экспрессивной окраской: sich erleichtern – облегчиться, die Meinungsverschiedenheit – ссора. К эвфемизмам нейтрального стиля относится большая часть книжной лексики, которая не имеет высокой стилевой тональности. Эвфемизмы нейтрального стиля являются ядром эвфемистической лексики и отличаются высоким уровнем употребительности.

в) Стилистически сниженная лексика. Здесь форма обозначения сопровождается качеством, противоположным благозвучности, декоративности. Грубоватая форма способствует ассоциациям с денотатами нейтрального или даже негативного свойства, принадлежащим к сфере, не затрагиваемой табуированием (Кацев А.М.). Это эвфемизмы, принадлежащие к разговорному и просторечному пласту лексики с экспрессивной окраской сниженности: der Allerwerteste – ягодица, der Druck – укол наркотика.

Как отмечалось выше, табу могут существовать в любую эпоху, независимо от ступени развития, культурного уровня и социальной принадлежности, и, соответственно, могут принадлежать всем стилям. Несмотря на различия, между стилями существуют переходные области с менее четкими границами, чья принадлежность к тому или иному стилю может трактоваться по-разному.

Итак, явление эвфемии представляется более сложным, чем это предполагается его традиционным определением, а механизмы создания эвфемизмов отражают все богатство номинативных средств языка, подчиненных в этом случае решению чисто социальной, а точнее, этикетной задачи. Само разнообразие социальных мотивов, по которым то или иное слово на том или ином этапе может считаться неприемлемым, требует и разнообразия эвфемизмов, содержащих в одном случае более прозрачный, в других менее прозрачный намек на то, что не подлежит называнию; эвфемизмов, позволяющих или не позволяющих с их помощью выразить отношение к тому, что они вуалируют. Вполне естественно, что для решения столь многообразных номинативных задач требуются соответствующие языковые средства.

Следует сказать и о сферах употребления эвфемизмов.

Обращаясь к теме «эвфемизмы», исследователь вынужден привлекать к анализу не только эвфемистические выражения, но и тот социально-культурный и языковой фон, на котором возникает нужда в эвфемизмах. Для полноты картины приходится упоминать такие реалии и такую лексику, которые обычно находятся вне поля зрения языковедов. Как у носителя литературного языка и просто культурного человека, следую-

щего определенным культурным нормам, эти слова и у самого исследователя могут вызвать внутренне неприятие и даже протест, однако в качестве беспристрастного наблюдателя, фиксирующего все, что происходит в языке, он обязан изучать и такого рода «неприятные факты».

В современной русской речи достаточно отчетливо проявляются две противоположные тенденции: к огрубению речи и к ее эвфемизации. На лексическом уровне огрубение выражается, в частности, в увеличении употребительности грубо-просторечных и жаргонных слов и выражений, причем даже с телеэкрана и в радиоэфире: «Президент отмазался от неприятного вопроса»; «Довольно вешать нам лапшу на уши!» Как метко выразилась З. Кестер-Тома, «непечатное» слово стало «печатным» (Koester-Thoma S.).

С другой стороны, появилось немало сравнительно новых выражений для называния, например, женщин определенного класса: женщина легкого поведения, падшая женщина, публичная женщина, жрица любви, ночная бабочка.

В отличие от обычной номинации эвфемизм обладает собственной спецификой. Речевой портрет языковой личности в значительной степени определяется богатством его лексикона. Именно он обеспечивает свободу и эффективность речевого поведения, способность полноценно воспринимать и перерабатывать поступающую в вербальной форме информацию. Порой именно по наличию в речи носителя языка эвфемизмов можно судить об уровне его культуры, образованности, отношении к людям. Не случайно академик Д.С. Лихачев использовал выражения «экология культуры», «нравственная экология»: «Экологию нельзя ограничивать только задачами сохранения природной биологической среды. Для жизни человека не менее важна среда, созданная культурой его предков, и им самим. Сохранение культурной среды – задача не менее существенная, чем сохранение окружающей природы» (Дунев А.И. и др.).

Как кажется, для процесса эвфемизации существенны следующие моменты:

1) оценка говорящим предмета речи как такового, прямое обозначение которого может быть квалифицировано – в данной социальной среде или конкретным адресатом – как грубость, резкость, неприличие и т.п.; по всей видимости, лишь определенные объекты, реалии, сферы человеческой деятельности и человеческих отношений могут вызывать подобную оценку – другие с этой точки зрения «нейтральны»; поэтому эвфемизации подвергается не всякая речь, а речь, связанная с определенными темами и сферами деятельности;

2) подбор говорящим таких обозначений, которые не просто смягчают те или иные кажущиеся грубыми слова и выражения, а маскируют, вуалируют суть явления; это особенно видно на примере семантически расплывчатых медицинских терминов типа «новообразование» вместо пугающего «опухоль» или иноязычных – и потому не всем понятных – терминов типа «педикулез» вместо «вшивость» и т.п., а также в использовании слов с «диффузной» семантикой: известный, определенный, надлежащий, специальный и т.п. (см. об этом ниже);

3) зависимость употребления эвфемизма от контекста и от условий речи: чем жестче социальный контроль речевой ситуации и самоконтроль говорящим собственной речи, тем более вероятность появления эвфемизмов; и напротив, в слабо контролируемых речевых ситуациях и при высоком автоматизме речи (см. общение в семье, с друзьями и т.п.) эвфемизмам могут предпочитаться прямые обозначения, или дисфемизмы;

4) социальная обусловленность представления о том, что может быть эвфемизмом: то, что в одной социальной среде расценивается как эвфемизм, в другой может получать иные оценки.

Оценка говорящим того или иного предмета с точки зрения приличия / неприличия, грубости / вежливости обычно бывает ориентирована на определенные темы и сферы деятельности людей (или отношений между ними). Традиционно такими темами и сферами являются:

– некоторые физиологические процессы и состояния; ср.: ausleeren – испражняться, ich habe Durchfall – у меня расстройство желудка, der Abgang der Frucht – выкидыш;

– определенные части тела, связанные с телесным низом; объекты этого рода таковы, что и непрямое, эвфемистическое их обозначение в бытовой речи воспринимается большинством как не вполне приличное – ср.: der Allerwerteste – зад и мн. др.; среди медиков, как известно, для этих целей используется латынь;

– отношения между полами: имеется в виду физическая близость и т.п.: der Beischlaf, warmer Bruder;

– болезни: die Nase läuft – насморк, die Rose – рожа.

Темы смерти и похорон, если эти события актуальны (либо совпадают с моментом речи, либо отделены от него небольшим промежутком времени), вербализуются в речи исключительно с помощью эвфемизмов. Ср.: er ist dahingegangen (он ушел туда), eine Einäscherung (кремация), die Gedenkfeier (поминки). Эти сферы эвфемизации можно назвать личными: они касаются личной жизни и личности говорящего, адресата и третьих лиц.

Кроме того, явление эвфемизации наблюдается и в различных сферах социальной жизни человека и общества. Важно подчеркнуть, что в современных условиях наибольшее развитие получают как раз способы и средства эвфемизации, затрагивающие социально значимые темы, сферы деятельности человека, его отношений с другими людьми, с обществом, с властью.

Традиционной сферой, в которой активно употребляются эвфемистические средства выражения, является дипломатия. Совершенно очевидно, что те коммуникативные задачи, с которыми приходится иметь дело дипломатам и политикам, невозможно решить, используя лишь прямые номинации, обходясь без обиняков, намеков, недоговоренностей, камуфляжа, то есть без всего того, для выражения чего как бы и предназначены эвфемизмы. Примеры: der eiserne Vorhang – железный занавес, der Strohmann – подставное лицо.

Репрессивные действия власти: einstecken – упрятать в тюрьму, ein schweres Geschütz auffahren – пустить в ход тяжелую артиллерию.

Государственные и военные тайны и секреты, к числу которых относится производство оружия, определенных видов техники, социальный и численный состав учреждений (не только военных), профиль их работы и многое другое. Ср. примеры употребления слов: die blaue Bohnen – пули, eine braune Vergangenheit – нацистское прошлое.

Деятельность армии, разведки, милиции, уголовного розыска и некоторых других органов власти, действия которых не должны быть «на виду». Здесь в эвфемизмах используется даже лексика американских индейцев: das Kriegsbeil begraben – прекратить войну; а также библеизмы: zu Kreuze kriechen – явиться с повинной.

Понимание эвфемизма только как смягчающего средства или как способа избежать грубости более или менее удовлетворительно в отношении личных сфер эвфемизации. Но как только мы начинаем касаться социальных сфер и разнообразных случаев эвфемизации той речи, которая обслуживает эти сферы, становятся очевидной недостаточность представления об эвфемизме как о простой замене грубого или неприличного слово более приемлемым (и для говорящего, и для адресата).

Основная цель, которая преследуется говорящими при использовании эвфемизмов в социальных и межличностных отношениях, – стремление избегать коммуникативных конфликтов и неудач, не создавать у собеседника ощущение коммуникативного дискомфорта.

Среди подвергающихся эвфемии слов преобладают лексемы с отвлеченной семантикой, формирующие у читателя максимально нейтральное, неопределенное представление о денотате. Широта семантики создает вуаль, прикрывающую негативную сущность явления, достигая этим желаемого прагматического эффекта. Между прагматикой и семантикой лексических единиц существует сложная диалектическая связь, своеобразная диффузия. Парадоксальной чертой эвфемизмов – семантических дериватов – является противоречие между их положительной прагматикой в контексте и отрицательной семантикой в системе языка.

Таким образом, мы можем констатировать следующее:

1. Эвфемизм – языковое явление, уходящее своими корнями в глубокую древность и свидетельствующее о появлении цивилизации в человеческом обществе.

2. Эвфемизм существует в различных сферах человеческого общения, выполняя различные функции: от смягчения непристойностей до шифрования военной и дипломатической тайны.

3. Эвфемизм как пласт лексики в настоящий момент активно исследуется и требует дальнейшей проработки.

4. Эвфемизм представляет собой художественный образ и является носителем народного сознания, проявляясь в речи носителей языка и в художественной литературе.

5. Эвфемизм существует в речи определенное время, затухая по мере привыкания к нему.

**Библиографический список**

1. *Александров А.В.* О терминах «табу» и «эвфемизмы» // Іноземна філологія. Вып. 8. – Львов: Львовский ГУ, 1966. – С. 25–32.

2. *Будагов Р.А.* Филология и культура. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1980. – С. 150–151.

3. *Булаховский Л.А.* Введение в языкознание. Ч. 2. – М.: Учпедгиз, 1953. – С. 179.

4. *Галкина-Федорук Е.М., Горшкова К.В., Шанский Н.М.* Современный русский язык. – М.: Учпедгиз, 1957. – С. 408.

5. *Дунев А.И., Дыиарский М.Я., Кожевников А.Ю. и др.* Русский язык и культура речи. – М.: Высшая школа, 2005. – С. 8.

5. *Кацев А.М.* Роль ассоциативности в эвфемии // Проблемы синхронного и диахронного описания германских языков. Межвузовский сборник. – Пятигорск, 1981. – С. 140–146.

6. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. – М.: Российская Академия наук, 2006. – С. 906.

7. *Ольшанский И.Г., Гусева А.Е.* Лексикология современного немецкого языка. – М.: Дрофа, 2006. – С. 279.

8. *Реформатский А.А.* Введение в языковедение. – М.: Аспект Пресс, 2006. – С. 126.

9. *Степанова М.Д., Чернышева И.И.* Лексикология современного немецкого языка. – М.: Высшая школа, 1968. – С. 247.

10. *Шанский Н.М.* Лексикология современного русского языка. – М.: Просвещение, 1972. – С. 327.

11. *Koester-Thoma S.* Die Lexik der russischen Umgangssprache // Forschungsgeschichte und Darstellung. – Berlin: Humbolt-Universität, 1996. – S. 535.

12. *Riesel E.* Der Stil der deutschen Alltagsrede. – М.: Высшая школа, 1964. – С. 255.

УДК 802.0-33

**Стадульская Наталья Александровна**
*Пятигорский государственный лингвистический университет*
*stadul@mail.ru*

# ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИНДУСТРИАЛЬНЫХ БРЕНДОВ

*Целью данной статьи является лингво-прагматическое описание особенности номинации индустриальных товарных знаков – прагматонимов, исследование их коммуникативных и фоносемантических задач в рамках рекламного дискурса. Актуальность данной работы определяется полученными результатами в области исследования вербальных прагматонимов, а именно промышленных брендов. В статье показано отличие индустриальных прагматонимов от потребительских.*

***Ключевые слова**: номинация, прагматоним, бренд, прагматика, фоносемантика.*

Названия для таких материалов, как, например, VELCRO, TEFLON, TYVEK, TREX и т.д. представляют собой триумф профессиональных знаний. Эти названия апеллируют к материалам, которые окружают нас в повседневном быту и которые являются «материалом нашей жизни», например, тканью, строительными материалами, покрытиями, различными веществами и т.д.

В статье анализируются названия материалов в основном в их прагматическом потенциале. В данном исследовании под прагматикой, объединив выводы многих исследователей, мы понимаем науку, изучающую язык с точки зрения использующего его человека, в аспекте отбора языковых единиц, ограничений на их употребление в социальном общении и эффекта воздействия на участников коммуникации. Здесь мы исследуем стратегии номинации товарных знаков, особенно остановимся на причудливых прагматонимах (т.е. на таких словах, которые не зафиксированы ни в одном словаре) и обсудим важные тактики номинации подобных товаров, выделяя универсумы (то, что становится универсальным) и семантически ориентированные прагматонимы (т.е. определение семантики имени по отношению к названиям конкурирующих продуктов). Некоторые уже указанные названия, например NYLON и RAYON, были придуманы как родовые названия (т.е. как общее наименование материала, а не товарный знак), а другие, например CELLOPHANE и LINOLEUM, сначала были товарными знаками, а потом родовыми названиями. Но прагматически удачно созданное название товара является основой для разработки других отличительных брендов. Товарный знак, переходящий в родовое название, представляет собой пример наиболее эффективных названий товаров и услуг, потерявших свое актуальное значение вследствие бесконтрольного использования или не надлежащей юридической защиты.

© Стадульская Н.А., 2010

Большинство прагматически эффективных товарных знаков имеют одну общую черту: семантически они воплощают сущность товара, т.к. их составные морфемы и индивидуальные начертания отражают характеристику продукта, его внешний вид и функции, хотя не всегда очевидно. Такие названия позволяют товару «говорить за себя». Следующий краткий анализ известных брендов материалов показывает, как они строятся.

Для начала рассмотрим VELCRO, в название которого входят элемент **VEL**, что обозначает гибкий материал, как, например, в VELOUR, VELVET, и **CR** – звук, коннотирующий функции *адгезии* и *сцепления*. Это можно проследить на таких примерах, как CROCHET, CRIMP или CRUNCH, или на родственном звуке GR в примерах GRIP или GRASP. Последний элемент данной вербальной конструкции – окончание **O**, которое выражает принадлежность к мужскому роду во многих языках романской группы, что можно сравнить с функциональностью продукта в отличие от более женского окончания **A**, например, VELCRA, что является товарным знаком волокна похожего на лайкру (LYCRA). В целом, CRO напоминает CROCHET (*букв. крючок; крючковидная щетинка, вязать крючком*), данный бренд обозначает застежку-липучку. Такое наглядное имя является весьма «сильным» и доминирует в современной рыночной технологии.

Следующее название – TEFLON. Его легко понять, расшифровав химическое название *poly**TE**tra**FL**u**O**roethyle**N**e*, что означает крепкий (Tough = TEF), плоский материал (LON), как, например, в товарных знаках NYLON, ORLON. Сравни: TUFCOAT или TUFLON были бы очевиднее и «слабее».

TYVEK – материал, используемый как упаковочный, где **TY** коннотирует *TYING* в связи с тем, что им оборачивают и стягивают какие-либо предметы. Срединная **V** означает *гибкость*, окончание К отражает силу. Так, товарный знак TYVON явно обозначает функции покрытия данного гибкого материала для строительного объекта.

CELLOPHANE – сейчас уже это родовое название, которое представляет собой «шедевр» брендинга. CELLO является отражением CELLULOSE, составного материала, в то время как P(H)ANE обозначает мягкость и естественность происхождения (PHANEROS с гр. означает «явный»).

Следующий прагматоним – PLEXIGLAS, как и CELLOPHANE, он является примером явной ассоциативной основы. GLAS обозначает «чистоту» и функцию стекла, в то время как PLEXI происходит от PLASTIC(ITY), сравните, например, с брендом PERSPEX (Британия).

FORMICA – прекрасное телескопическое слово, которое состоит из FORM и MICA, где у буквы **M** происходит двойное наложение. MICA может обозначать ровную, гладкую поверхность, как, например, у листовой слюды. FORM предполагает использование данного продукта в виде изделия геометрической формы. STYROFOAM состоит из STYRO, что является частью химического термина polystyrenes, плюс FOAM – у этого материала обычно внешний вид напоминает белую пену.

Название прагматонима LUCITE происходит от латинского «lucere» «сиять» или «быть чистым» с добавлением суффикса **ITE**, который коннотирует прочность и твердость материала, что прекрасно описывает данный товарный знак для акрилового стекла.

Перед тем как рекламист дает название тому или иному продукту, он исследует не только «алфавит», но и изучает всю информацию о товаре (его вкус, запах, цвет и другие характеристики). Такая щепетильность позволяет подобрать не только звуки и морфемы, которые будут переплетены в названии, но также позволяет вызвать определенные чувства и ассоциации, необходимые для интуитивного «ощущения» создаваемого названия. Кроме всего этого, создатель бренда должен знать конкурирующие товарные знаки, для того чтобы избежать конфликта и создать концепцию будущего прагматонима.

Самой простой технологией создания товарного названия является переработка или адаптация родового названия для данного продукта. Такая технология может породить мало ассоциативные названия, которые, однако, могут быть эффективными. TWEED (родовое название) от шотландского слова TWEEL, что значит *1) ткать твил, саржу; 2) переплетать по диагонали*, *скручивание, сплетение* ткани. Окончание **D** прекрасно объясняет *плотность* и *выносливость* шерстяной ткани и ее относительно необработанную поверхность. Сравните *BONDO*. Только одна лишняя буква **O** отделяет этот товарный знак от известной реалии *BOND*, такая ключевая функция отражена и в таких названиях, как TIMEX, SPEEDO, JELL-O.

Сравним также прагматоним SPANDEX, который является анаграммой от EXPANDS, что означает эластичность материала.

Для того чтобы создать высоко ассоциативное рекламное название, промышленник или рекламист должны обладать не только фоновым знанием, но и знанием семантики, прагматики, фоносемантики, морфологии и т.д.

Так, например, суффиксы играют решающую роль в выражении сущности материала. Определенные суффиксы и окончания морфем могут показать характеристику товара. Например, суффикс **ITE** обозначает твердый, иногда жесткий материал, как в прагматониме LUCITE (акриловое стекло) и LEXITE (состав, заменяющий древесину). Добавляя **L** к **ITE** и используя LITE в качестве суффикса, как, например, в KENLITE (легкий по весу строительный бетон) и THERMOLITE (очень легкое волокно), рекламист может вкладывать смысл легкости вещества и, возможно, также подчеркивать экологичность товара. **EX** часто обозначает (от flexible) *гибкий; гнущийся; мягкий, эластичный* материал, как, например, в прагматонимах SPANDEX, OREX (легкая эластичная ткань); добавление **T**, чтобы получить TEX, очевидно, коннотирует текстиль, например, GORE-TEX, ANSO-TEX. TEC/ TEK/ TECH, с другой стороны, четко показывает высокотехнологичный материал, как в прагматонимах POLARTEC, RHINOTEK (высокотехнологичная, стойкая к истиранию материя). **ON**, например в названиях товаров DACRON и RAYON, особенно при добавлении **L** (NYLON, ORLON) обозначает мягкий и гладкий материал. COR(E) обозначает твердый материал, который используется для изготовления прочного, крепкого предмета, например, GRIDCORE (материал из компрессированной целлюлозы, который заменяет древесину и другие прочные материалы) и DORCOR (строительные не металлические композитные панели). Очень часто окончание UM обозначает твердый материал, возможно, подражая твердым элементам, таким как ALUMINIUM, CALCIUM, LITHIUM. Примерами могут служить LINOLEUM, первоначально изготовленный из льняного масла (LIN (linseed) и OLE (oil)) и BORIUM (твердый сплав металлов, используемый для бурения и сверления)).

Таким же образом различные префиксы могут иметь определенную коннотацию, например, CEL(L) обозначает целлюлозу (CELLOPHANE); THERM обозначает тепло, например, THERMORE; POLAR имеет коннотацию «холод», например, POLARGUARD; LIN обозначает льняное масло (LINOLEUM).

Нечасто эффективные морфемы появляются в середине прагматонима, например, **LAN** в товарном знаке CASLANA (моющийся шерстяной материал) и **LAST**, который появляется в середине названия DORLASTAN (прочная стретч-ткань).

Окончания, префиксы и даже срединные индивидуальные буквы могут играть определенную прагматическую роль. Некоторые буквы, однако, используются чаще других. Начнем свои рассуждения с конечных букв, например, с конечных гласных, которых, впрочем, не так уж и много. **A**, **O** или немая **E** в таких прагматонимах, как NEOPRENE, LYCRA, FORMICA, BONDO, DOLOMITE. Редко названия известных материалов оканчиваются на **U** и **I**. Конечные согласные чаще всего представлены следующими согласными: **N** часто имеет коннотацию гибкого гладкого материала как NYLON, RAYON, DACRON; **M** как и **N**, но более жесткий и твердый, как для LINOLEUM, STYROFOAM; **X** имеет коннотацию пластичности, как для SPANDEX, TREX; **C** или **K** означает твердость и силу, как у TYVEK и SHEETROCK (стена сухой кладки); **D** обозначает плотность и прочность, как в прагматонимах TWEED и CELBOND (биокомпонент штапельного волокна), и **R** означает силу и гибкость, например, KEVLAR (арамидное волокно) и MYLAR (полиэтиленовая пленка).

Аналогично этому и срединные буквы обладают собственными функциями. Например, **V** добавляет элемент гладкости и гибкости, как, например, в прагматонимах TYVEK и KEVLAR; **K** и твердое **C** добавляют чувство силы в названиях DACRON и COCONA (волокна и пряжа).

Рекламисты серьезно относятся к выбору начальной и конечной букв для нового коммерческого названия. Проще перечислить те буквы, выбор на которые падает реже всего в момент именования товарных знаков, в семантике которых заложены ассоциации с релевантным материалом. **W**, скорее всего, слишком «слаба» и «бледна» для брендов материалов. **B** может оказаться слишком «прочной» для номинации ткани (хотя вполне подходит для названия более прочных материалов). **J** и **K** тоже редко используются, как и **Q, X, Y, Z.** Более того, гласные не часто выступают в роли начальных букв, поскольку они вы-

ражают свободный поток воздуха и энергии по сравнению с согласными, которые отражают сдавленный, структурированный поток и энергию и чаще всего выступают как начальные буквы в названиях материалов. Взрывные согласные лучше всего выступают начальными буквами для названий материалов, эти буквы лучше всего коннотируют силу, прочность, длительность действия, например, **C** в CORDUROY (видовое название), **K** в KEVLAR, **P** в POLARTEC, **T** в TEFLON.

Мы исследовали ряд букв и реккурентность их использования в процессе номинации брендов – материалов. В ходе исследования мы задались еще одним вопросом: могут ли другие графические символы, например, цифры, играть какую-нибудь прагматическую роль в процессе номинации продуктов и товаров другой области (не материалов), например, PRODUCT 19, CHANEL No 5, WD-40, 4711, MOTEL 6, 37 SIGNALS? Ответ отрицательный, несмотря на то что цифры используются для обозначения различных материалов. Поскольку цель номинации материала часто сводится к обозначению его преимуществ, использование числительного в качестве префикса, суффикса или соединительного элемента принижает универсальность названия. Существует, конечно, небольшое число прагматонимов для материалов, в составе которых только числительные, например, одеколон 4711 или джинсы 501. Намного эффективнее использовать название PLEXIGLAS вместо PLEXIGLAS 17. Возможно, конструкция WD-40 (прагматоним, коннотирующий 40 попыток создать генератор системы «вытеснение») имеет право на существование, но не имеет характера универсальности, как, например, названия VELCRO, TEFLON, SPANDEX. Однако следует все же отметить практическое использование числительных, например, в высокотехнологичных марках материалов, например, прагматоним WR 100X (водонепроницаемая ткань высокого качества).

Если товар приобретает повсеместную популярность, то возникает большая вероятность перехода прагматонима в видовое название (Cellophane, Linoleum). Названия каких-либо материалов чаще всего становятся видовыми названиями в силу их новизны и неизвестности. Будучи семантически близкими к своему продукту они становятся частью обозначаемого товара. Если название не «привязано» к товару, то оно не будет ассоциироваться с аналогичными продуктами, например, ECLIPSE (название нейлоновой ткани), AUGUSTA (название хлопковой ткани), ENTRANT (название спортивной одежды), KIWI (название крема для обуви), APPLE (название компьютеров), SATURN (название автомобилей). Таким образом, названиям товаров придается вторичная прагматичность – обозначить товар или услугу не прямой, а косвенной ассоциацией. Такие названия могут носить характер блендов, например, CORDURA (COR(D)+(D)URA – нейлоновая ткань для сумок), THINSULATE (THIN+INSULATE – теплое и легкое микроволокно), SENSURA (SENS(E)+ENSUR(E) – высокотехничное, мягкое и прочное волокно).

Следовательно, для того чтобы назвать продукт прагматически верно, разработчик должен знать: как, кем, с какой целью, для кого выпущен данный товар. Подобная информация дает «лингвистический ключ» к названию. Китайская пословица: «Мудрость рождается в именах», а что касается нейминга товаров, мудрость рекламиста заключается в том, что ему нужно «услышать» название товара в тот момент, когда сам товар «прошепчет» ему свое имя.

УДК 82:801

**Суханова Ирина Алексеевна**
*кандидат филологических наук*
*Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского*
*ruslang@philology.yar.ru*

# СТИХОТВОРЕНИЕ ВЯЧЕСЛАВА ИВАНОВА «ТЕМНИЦА»: КОМПОНЕНТНЫЙ АНАЛИЗ ИНТЕРМЕДИАЛЬНОЙ СВЯЗИ

*Статья содержит лингвистический анализ стихотворения Вячеслава Иванова «Темница» (1904). Путем выявления семантических компонентов слов доказывается наличие глубинной связи стихотворения с картиной Арнольда Бёклина «Остров мертвых», пользовавшейся огромной популярностью в 1900-е годы.*

***Ключевые слова:*** *компонентный анализ, семантические компоненты, семантические поля, интермедиальность.*

В поэзии Вячеслава Иванова отсылки к произведениям изобразительного искусства встречаются довольно часто, и в этом он не одинок среди поэтов Серебряного века: все они в мировой художественной культуре «у себя дома». Однако каждый из них творчески индивидуален, своеобразием отличаются и интермедиальные связи в их произведениях.

У Вячеслава Иванова есть стихотворения, интермедиальность которых заявлена уже в заглавии: «Вечеря», «Леонардо»,«Magnificat», «Боттичелли», «Il Gigante», «Терцины к Сомову»; цикл «Парижские эпиграммы» заканчивается стихотворением «Два художника», где прямо названы имена Пуссена и Лоррена; прямые отсылки встречаются и в текстах других стихотворений. Но подобных слов-сигналов, указывающих на интермедиальную связь, нет ни в заглавии, ни в тексте стихотворения «Темница» (1904), тем не менее, на наш взгляд, связь эта очевидна. Вот полный текст стихотворения:

Кипарисов строй зубчатый –
Стражей черных копия.
Твердь сечет луны серпчатой
Крутокормая ладья.

Медной грудью сонно дышит
Зыби тусклой пелена;
Чутких игол не колышет
Голубая тишина.

Душен свет благоуханный,
Ночь недвижна и нема;
Бледноликой, бездыханной
Прочь бегут и день и тьма.

Мне два кладезя – два взора –
Тьму таят и солнце дней.
К ним тянусь я из дозора
Мертвой светлости моей.

Рока кладези, две бездны,
Уронил на ваше дно
Я любви залог железный –
Пленной вечности звено.

Вы кольцо мое таите:
Что ж замершие уста
Влагой жизни не поите?..
Тьма ли в вас, как свет, пуста?..

«Милый, милый!..» О родная!
Я поверил, я приник:
Вижу – блещет глубь ночная,
Зыблет смутно мой двойник.

Мне ж замкнут тайник бездонный,
Мне не пить глубоких волн…
В небе кормщик неуклонный,
Стоя, правит бледный челн… [2, с. 117–118]

Это стихотворение следует отнести в разряд любовной лирики: в нем создается образ неразделенной, но вечной любви. Глаза любимой уподоблены *кладезям*, *безднам*: *Рока кладези, две бездны, Уронил на ваше дно Я любви залог железный – Пленной вечности звено.* Словосочетание *пленная вечность* звучит более экспрессивно, более безнадежно, чем обычное *вечный плен*, безнадежность усиливается имплицитным образом цепи, создаваемым словами *железный* и *звено*: любовь лирического героя – навсегда, но *Мне ж замкнут тайник бездонный, Мне не пить глубоких волн…* На наш взгляд, драма лирического героя развертывается в системе образов очень популярной в конце XIX – начале XX века картины швейцарского художника Арнольда Бёклина (1827–1901) «Остров мертвых». Какова может быть логика обращения поэта к этому источнику и в чем непосредственно – в каких языковых единицах – выражается эта интермедиальная связь?

© Суханова И.А., 2010

Логика в том, что поэту надо не описать картину как таковую и не передать свои впечатления от нее, а вписать свои чувства во впечатление от картины или изобразить свои чувства с помощью впечатления от картины, так как они аналогичны, то есть настроение лирического героя уподобляется настроению известной всем картины, которая предстает своего рода эталонным выражением мотивов безвозвратности, безнадежности и вечного плена. Поэтому он вербализует те элементы картины, которые, во-первых, создают это впечатление, во-вторых, настолько характерны, что сразу вызывают в памяти картину, а главное, впечатление от нее. Точность в передаче деталей при этом для него не важна.

Творчество Бёклина в нашей стране практически неизвестно широкому зрителю, однако в свое время оно было чрезвычайно популярно и в Западной Европе, и в России. В 1909 году С.В. Рахманинов написал симфоническую поэму «Остров мертвых» по картине Бёклина. Детали картины, чаще всего – силуэты кипарисов, неоднократно «цитируются» в произведениях Сальвадора Дали («Пейзаж с загадочными деталями», 1934; «Всадник, которому имя смерть», 1935, обе в частных собраниях, и многие другие).

«Самая знаменитая его картина – “Остров мертвых”. Художник сделал пять вариантов этой композиции, изображающей таинственный, мрачный остров: к небу вздымаются черные силуэты кипарисов среди скал и руин, к берегу подплывает лодка с белой фигурой, закутанной в саван. В 90-е годы “Остров мертвых” пользовался неслыханным успехом, его репродукции были непременным украшением гостиных» [1, с. 508–509]. Из пяти вариантов картины (два 1880, 1883, 1884, 1886) до настоящего времени дошли четыре, утрачен вариант 1884 года, который и воспроизводился в репродукциях и гравюрах [1; 4].

Стихотворение Вяч. Иванова «Темница» начинается так: *Кипарисов строй зубчатый – Стражей черных копия.* Это, пожалуй, единственная точно вербализованная в стихотворении деталь картины: на всех ее вариантах – ряд темных остроконечных кипарисов на фоне ночного неба.

В следующих двух строчках связь остается только на уровне слов – возникает образ *ладьи / челна* (который повторится в самой последней строке): *Твердь сечет луны серпчатой Крутокормая ладья. Луны* на картине нет, но *ладья* (лодка, *челн*) есть, не на небе, а, как положено, на воде (вода упомянута в стихотворении метонимически: *глубоких волн, зыби тусклой пелена)*. В лодке две фигуры: некто, сидящий за веслами, и некто, стоящий и закутанный в белое. Обе фигуры видны со спины – лодка движется от зрителя. Эпитет *крутокормая*, отнесенный в стихотворении к *ладье / луне*, возможно, подразумевает, что луна – убывающая: в этом случае лунный серп почти лежит на выпуклой стороне – наклонен влево; таким образом мотив убывания, ‘умирания’ луны вплоть до полного исчезновения может согласовываться с настроением картины, на которой, напомним, луны нет. Стихотворение кончается строчками: *В небе кормщик неуклонный, Стоя, правит бледный челн.* Эпитет *неуклонный*, в контексте стихотворения отнесенный к луне, подчеркивает предписанность движения и убывания луны, невозможность изменить происходящее, что подобно тому, как белая фигура на картине будет непременно доставлена к месту вечного заключения на Острове мертвых. На картине эта фигура не правит лодкой – это тот, кого доставляют в царство мертвых, – но именно стоит. Поэтому, хотя в стихотворении бледность передана *челну (бледный челн)*, а *челн* перенесен на небо, тем не менее, сам образ стоящего в лодке – последняя строка, сильная текстовая позиция – делает вполне определенной заявленную в первой строке отсылку к Бёклину *(Кипарисов строй зубчатый*). Так создается «арка» – от первой строки до последней – а также становится понятной связь образов мертвенности, выпадения из жизни, безвозвратности, наполняющих текст между первой и последней строчками.

В стихотворении мертвенность связана с образом белой ночи как чего-то, лишенного жизни, – ведь для жизни, для реальности характерна четкая разграниченность дня и ночи: *Душен свет благоуханный, Ночь недвижна и нема; Бледноликой, бездыханной Прочь бегут и день и тьма.* Одновременное существование тьмы и света подчеркивается постановкой понятий на один уровень или в положение оксюморона: *Мне два кладезя – два взора – Тьму таят и солнце дней. К ним тянусь я из дозора Мертвой светлости моей.* Таким образом, «нормальные» день и ночь, то есть жизнь – в глазах любимой, но *Мне замкнут тайник бездонный* – лирический герой остается навечно вне дня и ночи, в состоянии мертвенности. Это состояние / ощущение мертвенности и передается путем отсылок к картине. Следова-

тельно, герой – на Острове мертвых, откуда ему не выбраться: любимая недоступна, но и разлюбить ее невозможно.

Для передачи этих ощущений в стихотворении служат несколько текстовых семантических полей (ТСП). Используемый нами термин **текстовое семантическое поле** подразумевает семантическое поле не в языке вообще, а в границах текста, поэтому, с одной стороны, оно включает в себя меньше единиц, чем соответствующее языковое поле, с другой – может включать в себя единицы, относящиеся к данному полю только в данном контексте [3, с. 9].

1. Лексические единицы с семантическим компонентом 'темнота': *темница* (название стихотворения), *черных, ночь, тьма, тьму, ночная.* Эти единицы находятся обычно в указанных выше отношениях равноположенности или оксюморона с единицами с семой 'свет'; есть две единицы, сочетающие обе эти семы: *тусклой, смутно*(эти же два слова, а также *зыблет, зыби* несут в себе сему 'неопределенности'). Здесь же отметим слово *голубая*, которое в контексте стихотворения может обозначать промежуточный цвет – не темный и не белый.

2. Лексические единицы с семантическим компонентом 'несвобода': *темница* (название), *строй, стражей, железный, звено, кольцо, пленной, замкнут, рока, неуклонный.*

3. Лексические единицы с семантическим компонентом 'безвозвратность': *бездны, вечности, бездонный, неуклонный;* сюда же отнесем глагольные формы *уронил, замкнут, не пить.*

4. Лексические единицы с семантическим компонентом 'смерть, мертвенность, отсутствие жизни': *недвижна, нема, бездыханной, мертвой, замершие, сонно, тишина;* слово *пелена* в контексте отсылок может ассоциироваться с саваном стоящей в лодке фигуры на картине, так же, как и слова *бледный, бледноликой*. Сюда же примыкают глаголы с отрицанием *не колышет, не поите* и прилагательное *пуста*.

5. Лексические единицы с семантическим компонентом 'твердость, непробиваемость, несокрушимость': *твердь, медной, железный*.

6. Лексические единицы с семантическим компонентом 'замкнутость, закрытость': *таят, таите, тайник, замкнут.*

Как видим, одна единица может принадлежать одновременно к нескольким ТСП, имея несколько значимых в данном контексте сем, а поля частично накладываются друг на друга, то есть текст оказывается в высшей степени насыщенным нужной поэту семантикой. В результате ненавязчиво, но прочно создается глубинная интермедиальная связь с картиной Бёклина. В свете этой общей связи выявляются и отдельные мелкие переклички с картиной. Так, вторая строфа оказывается продолжением вербализации элементов картины: *Медной грудью сонно дышит Зыби тусклой пелена; Чутких игол не колышет Голубая тишина.* Слово *медной* в контексте отсылок может оказаться цветообозначением: вода на картине не *медная* (рыжая, огненная), но этот цвет все-таки имеет место в варианте 1880 года (Базель, Художественный музей): «В первом варианте "Острова мертвых" Бёклин нашел самое выразительное колористическое решение. Если в прочих "Островах" скалы, в которых высечены гробницы, неярки, то здесь они почти пламенеют, огненной кручей вырастая из воды, что, безусловно, сообщает композиции определенный драматизм» [4, с. 19]. Строка *Чутких игол не колышет* оказывается продолжением образа, заявленного в первой строчке: *Кипарисов строй зубчатый – Стражей черных копия*; хотя у реальных кипарисов никаких *игол* нет, в контексте стихотворения и отсылок к картине образ оказывается оправданным – передает неподвижность царства мертвых. Не исключено, впрочем, что *иглами* названы сами остроконечные силуэты деревьев. Возможно, интермедиальное происхождение имеет и эпитет *голубая (тишина).* Если в первом (базельском) варианте «Небо над островом имеет ровный "цементный" оттенок» [4, с. 19], то второй и пятый варианты (оба – Лейпциг, Музей изобразительных искусств) изображают *стражей черных копия* на фоне облаков, причем в варианте 1886 года небо внизу – до облаков – голубое.

В контексте отсылок становится ясным и само название стихотворения. На всех вариантах картины изображены некие помещения, вырубленные в скалах и не предполагающие наличия окон: пещеры, гробницы, тюрьмы – *темницы*?

Разумеется, следует иметь в виду, что картина Бёклина во всех ее вариантах такова, что впечатление непосредственно от нее тесно связано с впечатлением от ее литературной программы, заключенной в названии, эти впечатления трудно разделить. Тем не менее программа в картине читается довольно легко, во всяком случае, в контексте европейской ментальности – легко догадаться, что

лодка привозит белую фигуру на остров навсегда, и впечатление мертвенности, безнадежности, безвозвратности создается именно самой картиной, а не ее названием. Таким образом, мы имеем дело именно с интермедиальной связью стихотворения с произведением изобразительного искусства, а не с обычной интертекстуальной связью с его словесной программой. Связь же эта, как видим, оказалась весьма изощренной и необычной.

**Библиографический список**

1. *Дмитриева Н.А.* Краткая история искусств. – М.: АСТ-ПРЕСС: Галарт, 2000.

2. *Иванов Вяч.* Лирика. – Минск: Харвест, 2000.

3. *Суханова И.А.* Структура текста романа Б.Л. Пастернака «Доктор Живаго». – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2005.

4. Художественная галерея. – 2007. – №163. (Бёклин).

УДК 659.123.4

**Тельминов Геннадий Николаевич**
*Уральский государственный педагогический университет*
*telminov@aol.com*

# МИНИМИЗАЦИЯ ИМПОЗИТИВНОСТИ АМЕРИКАНСКОЙ И РОССИЙСКОЙ РЕКЛАМЫ В ИНТЕРНЕТЕ

*В статье выявлены особенности смягчения рекламного текста в Интернете посредством негативной и позитивной вежливости. Описано воздействие такого текста на потребителя.*

***Ключевые слова:*** *Интернет, Интернет-реклама, позитивная вежливость, негативная вежливость.*

Мы разберем правила негативной и позитивной вежливости применительно к Интернет-рекламе. Всякая реклама, как известно, по своей природе навязчива. Мы рассмотрим, как некоторые правила негативной и позитивной вежливости смягчают эту навязчивость. Эти правила существуют в повседневной культурной коммуникации и никогда еще не были исследованы в таком особом дискурсе, как рекламная коммуникация. Понятия негативной и позитивной вежливости были выделены П. Браун и С. Левинсоном и представляют собой систему коммуникативных стратегий вежливого общения [1; 2].

Кроме того, вследствие того что Интернет-реклама недорога, а сам Интернет является безлимитным виртуальным пространством, то у рекламодателей появляется хорошая возможность использовать многочисленные языковые (в т.ч. и художественные) приемы смягчения воздействия на адресата (что, например, не всегда возможно использовать на щитовой рекламе или в печатной ввиду нехватки пространства или дороговизны печатной рекламы).

Негативная вежливость направлена на демонстрацию признания личной независимости собеседника, его автономии, это попытка убедить в том, что говорящий не нарушит границы, которые существуют между ним и адресатом. При возникновении острой потребности посягнуть на свободу адресата, существуют определенные стратегии довести до минимума импозицию, прямое воздействие. Такие стратегии устремлены на блокирование излишнего сближения, демонстрацию дистанции между говорящими и, таким образом, проявление обоюдного уважения.

Правило 1. Выражайтесь косвенно (‘Be conventionally indirect’).

*We hope you will join the more than 250,000 people who have paddled and hiked with us since 1978 (http://www.wildernessinquiry.org/).*

*You probably never really thought you would learn how to build a fire, it is one of those skills that isn’t used much these days (http://www.outwardbound.org/index.cfm/do/are.parents).*

Мы видим, что давление на потенциального клиента смягчено словами *hope* и *probably*. Такие приемы малоприменительны к российской Интернет-рекламе.

Правило 2. Задавайте вопросы (‘Question hedge’) и предоставляйте слушателю выбор, возможность не совершать действие (‘Give hearer the option not to do the act’).

Когда мы задаем общий вопрос, то мы «невольно» предоставляем клиенту возможность не выполнять нашу просьбу.

*Do you want to enjoy summer when winter comes to your parts? (Реклама турфирмы, которая*

 © Тельминов Г.Н., 2010

*предлагает клиентам провести зиму в теплой стране.) (http://www.cheapcaribbean.com/attractions).*

*If you take the time to read some of these stories, you'll realize that our travel agency is truly the first step of a journey that you will continue for the rest of your life (http://www.outwardbound.org/index.cfm/do/obs.story).*

При помощи *If* рекламодатель дает выбор своему клиенту: если тот хочет совершать действие, то он может это сделать, а если не хочет, то может и не делать.

В российской рекламе тоже есть похожие случаи.

*Вы хотите сделать подарок родственникам или знакомым, осуществить перевод делового характера, оказать материальную помощь близким? (http://www.skbbank.ru/personal/transfer/).*

*Если вас интересует местная экзотика, непременно сходите в Национальный театр Японии (http://vanillacoast.e-toptour.ru)* (подразумевается: а если не интересует, то не ходите).

Правило 3. Выводите говорящего и слушающего из дискурса (‘Dissociate speaker and hearer from the discourse’), представляя «угрожающий лицу» речевой акт как общее правило (State the face-threatening act as a general rule).

Рекламодатель, побуждая клиента совершить действие, представляет рекламное объявление как общепринятую норму, а не как свое собственное высказывание. Это очень хороший способ завуалировать побуждение к действию клиента (в рекламном дискурсе – к покупке) со стороны рекламодателя.

*This surcharge must be paid directly to the hotel. Check Out (HH:MM). 12:00 (www.agoda.com/asia/thailand/samui/muang_samui_spa_resort.html).*

*Internet access needs to be paid (www.agoda.com/middle_east/united_arab.../dubai/versailles_hotel.html).*

*Guests are requested to get in touch with the resort at +66 84 4665554 to book a scheduled transfer. The cost of the transfer is payable directly to the travel agency (www.agoda.com/asia/thailand/koh_kood.../away_koh_kood_resort.html).*

Как мы видим из примеров, в этих случаях используется страдательный залог (*must be paid, needs to be paid, are requested*), который вуалирует заставляющее лицо (рекламодателя).

В российской Интернет-рекламе тоже существуют подобные случаи. *При покупке необходимо взять в магазине специальный чек (http://vanillacoast.e-toptour.ru/?ctguide_id=1df51bb3-e077-4771-9353-37fa75cfd679&ctguide_desctype=desc).*

*Второй экземпляр (желтого цвета) необходимо хранить вместе с паспортом вплоть до выезда из страны. Ввоз иностранной конвертируемой валюты не ограничен, но необходимо декларировать общую сумму, превышающую 5000 долларов США (http://vanillacoast.e-toptour.ru/?ctguide_id=5bfa1cf0-77f1-4c25-94a9-69dc02ca3d0e&ctguide_desctype=desc).*

В русском языке используются слова *необходимо* и (тоже страдательный залог) *не ограничен*.

Сейчас рассмотрим свойства позитивной вежливости. Позитивная вежливость подразумевает внимание к окружающим. Она широко применяется и в Интернет-рекламе. Внимание к собеседнику, как одна из черт этого коммуникативного поведения, отражена в лексической системе английского языка. Особенность американского коммуникативного поведения – внимание к окружающим – проявляется в том, что незнакомые люди часто здороваются друг с другом; придерживают дверь при входе или выходе, выказывают желание помочь и т.д. Внимание к окружающим применяется у русских в меньшей степени, чем у американцев. Русские коммуниканты не здороваются на улице друг с другом, не предлагают помочь, если вы потеряли дорогу в городе, не улыбаются друг другу в нейтральной обстановке (а только когда есть обстоятельства, действительно вызывающие улыбку). Но, как было выявлено, в рекламном дискурсе русские очень похожи на американцев.

Рассмотрим виды проявления позитивной вежливости через некоторые правила.

Правило 1. Уделяйте внимание интересам и желаниям слушающего, дарите ему коммуникативные подарки (‘Attend to hearer, his interests, his needs, give him gifts’).

Например, американская Интернет-реклама может приветствовать клиента на сайте: *Welcome to Whitney National Bank's online banking services (https://secure.whitneybank.com/onlinebanking/Personal_Enrollment_Initial.htm).*

Реклама может прощаться с клиентом: *THANKS FOR LOOKING AND GOOD LUCK! (http://shopping.aol.com/perfect-products/).*

Реклама может предлагать дополнительную помощь в поиске товара: *If you still have questions, contact a mortgage loan officer at 1.800.909.8217 for expert assistance (http://homeloans.bankofamerica.com/en/home-loan-options/borrow/home-equity-line-of-credit.html).*

В российской рекламе эти правила тоже применяются, хотя и в меньшей степени, но тем не менее в виду глобальности Интернета российские рекламодатели невольно тоже придерживаются этих правил. Приведем примеры.

*Здравствуйте, уважаемые путешественники по Египту! (http://story.travel.mail.ru/story/show/137070/)* Данный сайт приветствует клиента.

*Уральский Банк Реконструкции и Развития поздравляет с наступающим Новым Годом! (http://www.ubrr.ru/).* Этот сайт уделяет внимание клиенту через поздравление, таким образом пытаясь его привлечь.

*Счастливого пути! (Сайт, продающий автомобили http://auto.mail.ru/market/.)* А здесь рекламодатель прощается с клиентом, желая ему везения в дороге на купленном автомобиле.

Правило 2. Преувеличивайте интерес (‘Exaggerate interest’).

Как привлечь ненавязчиво покупателя и красиво ему преподнести свои товары или услуги? Один из верных способов – преувеличение.

*Our Really Big Adventure (http://www.absolutelycostarica.com/).*

*We arrange short trips over the weekend to Lake Garda Italy with fantastic boating (http://www.aventuraspanama.com/links/austriaadventures.html).*

*The fastest cars you can buy under $50,000 (http://www.msnbc.msn.com/id/30607318/ns/business-autos/).*

*The Cleverest of Intelligent Vehicles (http://www.smartcarofamerica.com/smart_news/info/the_cleverest_of_intelligent_vehicles/).*

Мы видим, что в данных примерах для преувеличения используются такие языковые средства, как интенсификатор *really*, лексические суперлативы *big, fantastic*, грамматические суперлативы *fastest, cleverest*.

В российской Интернет-рекламе эта стратегия тоже применяется широко. Вот несколько примеров.

*Абсолютно новый Jaguar XJ привносит дух смелости и свободы в мир роскошных автомобилей (http://avtoavto.ru/news.mhtml?PubID=6483).*

*Кардинал (магазин) – что может быть лучше! (http://www.kardinal.ru/Article.aspx?id=182).*

*ВОСХИТИТЕЛЬНЫЙ ОТДЫХ В ОАЭ. Вас ожидает теплое чистое море, белоснежные песчаные пляжи, завораживающие пейзажи пустыни и современных мегополисов (http://firms.turizm.ru/tours/3546/).*

*Отличный шопинг. 499 $ ОАЭ Лучшие цены!! Индивидуальный подход. Отели на выбор от эконом до VIP. 499 $ ОАЭ (http://firms.turizm.ru/tours/3546/).*

*Самый популярный вид спорта на острове Пхукет – ныряние с аквалангом. Побережье Андаманского моря с чудесными морскими и подводными пейзажами, коралловыми зарослями и пещерами – незаменимое место для любителей подводного плавания (http://www.chemodans.ru/country/?country=46&article=165).*

В российской рекламе тоже используются интенсификатор *абсолютно*, лексические суперлативы *восхитительный, завораживающий, отличный*, грамматические суперлативы лучший, *самый популярный*.

Правило 3. Утверждайте общую точку зрения, включайте говорящего и слушающего в действие (‘Claim common point of view, include both hearer and speaker in the activity’).

*When you visit our banking centers, our knowledgeable associates and welcoming environment will make you feel at home (http://www.bankofamerica.com/accessiblebanking/index.cfm?template=ab_banking_centers).*

*Let's go on a 1 – 3 day family rafting adventure with Kookaburra Rafting on the Salmon River out of Salmon, Idaho, a premier White Water Rafting adventure (www.aventuraspanama.com/links/idahowhitewaterriverraftingvacations.html).*

*Enter your email address and we'll send you our regular promotional emails (www.agoda.com/).*

Рекламодатель во всех этих примерах включает и себя и потенциального клиента в действие *(you visit/our knowledgeable associates, let’s go, enter your/ we'll send you our).*

В российской Интернет-рекламе эта стратегия тоже встречается.

*Давайте пройдем по узким улицам Афин! (http://travel.mail.ru/search).*

*На нашем сайте Вас ждет один из самых удобных в интернете магазинов косметики, где не только разнообразие товаров, но и их цены*

*будут для Вас приятной неожиданностью (http://www.4ou.ru/).*

*Что мы знаем о дешёвых европейских гостиницах? Так ли плох этот вариант, особенно для студентов или тех, кто предпочитает предельно скромный образ жизни в турпоездке? Давайте заглянем в одно- и двухзвёздочные отели солнечной Италии, которая манит гостей из России вот уже не первое столетие (http://t2t.ru/blog/t2tru/chto-my-znaem-o-deshevykh-evropeiskikh-gostinitsakh).*

*По многочисленным просьбам наших клиентов в нижней части этой страницы мы публикуем список всех отелей по странам в алфавитном порядке. Иногда это позволяет быстрее найти нужный вам отель. Не забывайте – наше предложение несравнимо шире и полнее, чем наша база данных! (http://www.touristic.ru/).*

Из этих примеров видно, что рекламодатель включает себя в действие со своим потенциальным клиентом. Данная стратегия сближает рекламодателя и клиента и уменьшает степень навязчивости в рекламе.

Мы разобрали наиболее важные правила негативной и позитивной вежливости применительно к Интернет-рекламе. Эти правила достаточно широко применяются рекламодателем для привлечения потенциальных покупателей.

**Библиографический список**

1. *Brown P., Levinson S.* Politeness: Some universals in language usage. Cambridge. – UK: Cambridge University Press, 1987. – 352 p.

2. *Brown P., Levinson S.* Universal in language usage: Politeness phenomena // Questions and politeness: Strategies in social interaction // Eds. Goody E.N. – Cambridge; Cambridge University Press, 1978. – Pp. 56–289.

УДК 81.432.1

**Титова Ольга Анатольевна**
*Московский городской педагогический университет*
*titov-pv@yandex.ru*

# СМЫСЛООБРАЗУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ВНУТРЕННЕЙ ФОРМЫ АНГЛИЙСКИХ КОМПОЗИТНЫХ НОМИНАЦИЙ *СПЛЕТНИКОВ* И *ПУСТОСЛОВОВ*

*Статья содержит анализ внутренней формы метафорических субстантивных композитов, называющих* ***сплетников*** *и* ***пустословов****. Автором предпринимается попытка выявить наиболее продуктивные типы метафор, мотивирующих актуальное значение данных эмоционально-оценочных номинаций.*

***Ключевые слова:*** *субстантивные композиты, метафора, внутренняя форма слова, когнитивные процедуры, фразеологизм.*

В центре внимания современной лингвистики как когнитивно ориентированной науки находится соотношение языковых явлений с памятью, восприятием, мышлением, представлением и использованием знаний и опыта человека.

С целью выявления глубинных представлений носителей англо-американской лингвокультуры о таких понятийных категориях, как *злословие* и *пустословие*, нами был проанализирован ряд единиц, объективирующих на лексико-фразеологическом уровне концепт «privacy» (по способу нарушения норм приватности). Все исследуемые единицы являются субстантивными композитами по форме и метафорами по содержанию. Метафоризация является одним из продуктивных способов формирования фразеологизмов – наименований человека. Это обусловлено особенностями ассоциативно-образного мышления человека, его способностью улавливать сходство конкретных и абстрактных признаков предметов окружающего мира. Фразеологическое значение формируется на основе различных мотивирующих признаков, которые, как правило, актуализируют физические свойства одушевлённых или неодушевлённых объектов, воспринимаемых с помощью органов чувств. В создании фразеологической семантики могут участвовать потенциальные семы, находящиеся на периферии лексического значения слов-компонентов. Потенциальные семы возникают на основе ассоциаций, они отражают не основные признаки явления, а все то, что может характеризовать предмет с большей полнотой. Потенциальные семы мо-

© Титова О.А., 2010

гут быть реализованы в переносных значениях или оставаться как содержательная возможность, создавая смысловую глубину и смысловую перспективу слова.

Метафору мы рассматриваем как вторичную косвенную номинацию при обязательном сохранении семантической двуплановости и образного элемента. Акт номинации сложного слова, композита (лат. *compositum – составленное*), может быть охарактеризован как речемыслительный процесс, направленный на выбор либо на создание подходящего наименования для именуемого предмета или целостной ситуации и отдельных её частей. Внутренняя форма слова – это отличительный признак, который носитель языка избирает в процессе номинации представляемой им сущности. Выбор этого признака – результат познавательной деятельности, потому что он выбирается из множества признаков, которыми обладает именуемая сущность, как наиболее репрезентативный в данном случае. Признак, положенный в основу наименования и осознаваемый носителями языка как объясняющий, называется *внутренней формой (мотивировкой)* слова. В дальнейшем эта причина может отойти на второй план или утратиться, может она и сохраниться. Так или иначе, наличие или отсутствие мотивировки (внутренней формы) составляет важную особенность семантической стороны слова, это признак, который составляет основу наименования.

Распространённое в современном языкознании положение о том, что источником языковой номинации служит, как правило, тот признак, который прежде всех бросается в глаза и глубже, чем другие признаки, волнует наши «чувства воображения», впервые было сформулировано Ф.И. Буслаевым [4].

Сущностные свойства этого признака были обобщены в понятии «внутренней формы» В. фон Гумбольдтом. В. Гумбольдт, подчёркивая культурно-концептуальную значимость внутренних форм, писал: «Мы видим тут подлинную картину хода мысли и сцепления идей…» [6, с. 182]. К теории внутренней формы В. фон Гумбольдта восходит учение А.А. Потебни о внутренней форме, получившее оригинальное, собственно лингвистическое толкование. А.А. Потебня пишет: «Внутренняя форма слова – соотношение содержания мысли и сознания; она показывает, как представляется человеку его собственная мысль» [17, с. 83]. Таким образом, внутренняя форма рассматривается им с психологической точки зрения. Учёный опирается на понятие апперцепции – вторичного восприятия. Идея об апперцепции, считает Н.Ф. Алефиренко, является ценной для понимания семантики фразеологических единиц, поскольку их значения формируются опосредованно, путём использования того коллективного опыта людей, который закодирован в соответствующих знаках первичного именования (лексических и синтаксических генотипах фраземы). Таким посредником между значением фразеологизма и значением его производящего (фраземообразующей базы) и выступает внутренняя форма. Из этого следует, что содержание внутренней формы составляют те смысловые элементы лексической и грамматической семантики знака-прототипа, которые послужили его генетическим источником [1, с. 63–64].

Внутренняя форма может быть живой, то есть осознаваться на современном этапе развития языка, и мёртвой, которая когда-то была живой, то есть свойственной фразеологической единице в диахроническом плане. Внутренняя форма покидает слово, сделав свое дело: она соотнесла новое имя с уже существующим и тем самым отразила непрерывность и целостность языка; она ввела новое имя в уже существующую систему значений; она дала своим уходом возможность функционировать слову в виде новой внутренней формы. Сравним древнекитайское изречение:

Когда поймана рыба – отбрасывают вершу;
Когда пойман заяц – отбрасывают силки;
Когда пойман смысл – отбрасывают знак [8, с. 27].

Как же осуществляется процесс восприятия фразеологизма в речи?

Все типы информации, которые включены в модель значения фразеологизма, представляют собой «свёрнутый» текст, который разворачивается благодаря когнитивным процедурам, осуществляемым при воспроизведении и восприятии фразеологизма. Эти процедуры эвристично выражены в содержании когнитивных операторов: **знай** (денотативное значение); **считай** (оценочное суждение); **вообрази / представь себе** (образ, выраженный в буквальном значении фразеологизма); **испытай** (эмоционально-оценочная реакция на данный образ); **учти** (условия речи для возможности употребления фразеологизма) [5, с. 89]. Одним из важных источников культурологической интерпретации фразеологизмов является анализ их образного содержания, а также их

символическое значение. Это объясняется тем, что образы, положенные в основу устойчивых словосочетаний, повторяющиеся из поколения в поколение и закреплённые в системе языка, отражают тем самым ментальность данного народа [9, с. 249]. Обращение к внутренней форме идиом (образно-метафорической или символьной в своей основе) позволит, как представляется, выявить существенные межъязыковые различия, фиксирующие несовпадения в интерпретации определённых фрагментов действительности разными языковыми сообществами, причём, по-видимому, лишь некоторые из этих концептуальных различий окажутся культурно-значимыми [3, с. 262].

Таким образом, фразеологизм не только обозначает (за это «отвечает» денотативный и мотивационный макрокомпоненты его значения), но и выражает отношение к обозначаемому (в оценочном и эмотивном макрокомпонентах), не только называет, но и сообщает, являясь «свёрнутым» текстом, разворачиваемым благодаря когнитивно-интерпретационной модели описания.

Приведём рассуждения нашего информанта, носителя англосаксонской лингвокультуры, об ассоциациях, рождающихся у него при восприятии некоторых фразеологизмов из нашего списка:

– ***rattlehead:*** *I immediately think of a rattlesnake – a word with similar cadence, but I imagine a wildly divergent meaning. Then I go to the word "to rattle off", which means to read or say something (usually a list) very quickly and with no care given to whether your interlocutor finds it interesting, or even intelligible ("he rattled off a list of names... I don't remember a single one"). A "rattle" is also a sound, and a very annoying one at that, the sound of a unloosed object careening around an enclosure (usually small) at high speed. A baby's rattle produces this sound. Hearing it in context, I easily imagine the sound of the rattling vehicle, it squeezes and rumbles and clanks.*

– ***wagtongue*****:** *My high school Spanish teacher used to begin his classes by "getting our tongues wagging", by which he meant get us speaking. My mental image of this is of a tongue flopping from side to side outside the mouth, slobbering like a dog. It's probably no coincidence that "wag" is a word mostly associated with dogs. "Wag" is what dogs do with their tails when they are excited or happy (or so we think). If I had to guess, I would say this word describes a tattler, or somebody with a loose tongue – someone who can't be trusted with a secret. When I hear this word I immediately go to the meaning of "wag" which is to gossip, or spread rumors. We're used to referring to peoples' mouths in synecdoche to mean persons – "blabbermouth" for example is an expression for someone who can't keep a secret.*

– ***flapjaw****: A slew of words come to mind: slack jaw, flap trap, yapper, flapper. To flap as you know is to flutter as a flag in the wind. Its roots seem obvious, although I still find it hard to picture a "flapping jaw" – a jaw is too rigid to make the flapping motion – tongues can do it better. When I hear this word, I imagine the jaw moving up and down in rapid speech.*

Как видно из рассуждений нашего информанта, образ фразеологизма заставляет по-своему увидеть запечатлённое в нём событие, дополнить картинку новыми элементами, подчас даже усложнить восприятие субъективным чувственным опытом. Итак, носитель языка, воспринимающий фразеологическую единицу, описывает мир не прямо и однозначно, а размыто и амбивалентно, привнося в семантику фразеологической единицы своё субъективное начало.

На основании анализа отобранных нами фразеологических единиц стало возможным выяснить, в чём состоит неадекватность поведения *сплетников* и *пустословов* с позиций представителя англо-американской лингвокультуры. Многие образы таких лиц связаны с чрезмерной словоохотливостью, стремлением выведать и распространить информацию о других людях, вести пространные досужие разговоры, обсуждая чужие действия или взаимоотношения.

Рот *пустозвона* служит для того, чтобы издавать бессмысленные звуки, при этом он ассоциируется с инструментом, с помощью которого осуществляется коммуникация. Образная составляющая отражается следующим образом:

– ***blabber****mouth – болтун* разговаривает, не умолкая. Внутренняя форма данного фразеологизма формируется на основе следующего мотивирующего признака: *to blabber = to talk in a silly or annoying way for a long time*;

– ***big****mouth – болтуну* нельзя доверять секреты, так как он не способен их хранить вследствие неспособности молчать.

Анализ внутренней формы английских субстантивных композитов в наименовании *сплетников* и *пустозвонов* позволил выявить пропози-

циональные концепты, хранящиеся и скрепляющие представления субъектов языка об объекте оценки. Основанием оценки является базовая культурная установка англо-саксонской языковой общности на обязательное соблюдение закона невмешательства в личные дела других людей:

– *minding one's own business: this is one of the basic English virtues. It is not to be interpreted as really minding your own business (getting on with your job, keeping your promises, etc.); it simply means that you are not to interfere with others* [11, с. 172];

– *The 'invasion of privacy' involved in gossip is particularly relevant for the reserved and inhibited English, for whom privacy is an especially serious matter. …a disproportionate number of our most influential social rules and maxims are concerned with the maintenance if privacy: we are taught to mind our own business, not to pry, to keep ourselves to ourselves …and never to wash our dirty linen in public* [10, с. 43];

– *George Orwell observes that: 'The most hateful of all names in an English ear is Nosy Parker'* [10, с. 43];

– *Privacy means that I have control over information about my private life. It means my bank account is secure, my romantic life is not written up in the press, my internet activities (the e-mails I send, the web pages I visit) are not tracked and catalogued, nor are my credit-card purchases (except by me and my credit card company). Because Americans value privacy, we are very concerned about what happens to our information in the digital age, where so much of it can and IS tracked, and where computer systems can be easily hacked and monitored* [14];

– *Privacy also means the freedom to not be seen or disturbed. It means my house is my own fortress (see the architect Frank Lloyd Wright's "Robie House", this is very American I think), into which I can retreat. This form of privacy is not a constitutional right, but rather a prize that many strive for. It is one of the benefits of wealth and success. Many businessmen work like dogs in the city during the day so that they can return to the "privacy" of their homes in the suburbs at night* [14].

Таким образом, действия, направленные на нарушение приватности, оцениваются как негативные. Отрицательная оценка выражает *неодобрение* и даже *осуждение*.

Рассмотрим наиболее частотные и продуктивные типы метафор в сфере композитных номинаций *сплетников* и *пустозвонов*:

– антропные, или собственно человеческие, т.е. совокупность названий человека в целом. В данном типе метафоры обозначают различные аспекты человека и его характеристики – физические, ментальные, эмоциональные состояния, виды деятельности и т. д.:

* *curtain-twitcher: сплетник* уподобляется человеку, подглядывающему из-за занавесок. Образ фразеологизма связан с представлением о *сплетнике* как о лице, совершающем неприемлемый, с точки зрения субъекта речи, поступок;

* *back seat driver:* фразеологизм образован на основе словосочетания, которое обозначает пассажира в автомобиле на заднем сидении, раздражающего водителя своими советами. В приведённом словосочетании обнаруживается логическое противоречие между атрибутивным компонентом *back seat* и стержневым компонентом *driver*. На основе такой парадоксальной ассоциативной связи образуется фразеологическое значение *a person who persists in giving unsolicited advice,* т.е. *человек, дающий непрошеные советы*, человек, вторгающийся в чужое личное пространство;

– соматические, т.е. совокупность наименований частей тела и специфические для них характеристики. В процессе формирования фразеологического значения определённые семы обусловливают устойчивую ассоциативную связь между частями тела и свойствами человека, выступая, таким образом, в качестве мотивирующего признака, создающего внутреннюю форму фразеологизма:

* *flap**jaw**, wag**tongue***: Челюсть и язык *пустомели* совершают беспорядочные движения: *flapping one's jaw = moving one's jaw quickly up and down or from side to side, often making a noise* или *wagging one's tongue = moving one's tongue up and down or from side to side many times.* Актуализируется признак дисфункции органов речи *сплетника*, который не отражён в словарной дефиниции данной лексемы, однако он отчётливо осознаётся носителями языка и служит основой для формирования соответствующих фразеологизмов;

* ***back**biter*: в результате метафорического переноса возникает ассоциация со *сплетником*, кусающим свою жертву в спину, что делает тщетными все попытки защищаться;

* *rattle**head***: означает "*примитивный человек, неспособный произнести ничего содержатель-*

*ного*", представляется, что *человек-трещотка* ассоциируется с бессодержательным шумом, производимым омонимичным компонентом. Образ данной фразеологической единицы мотивирован метонимическим отождествлением части и целого: голова как неотделимая часть целого (человеческого тела) символически замещает самого человека в осуществлении им интеллектуальной деятельности;

– зооморфные, т.е. совокупность имён животных и других живых существ и специфические для них характеристики:

* *poll parrot*: *сплетник* воспринимается как человек неосознанно повторяющий услышанное, как попугай;

– природные, т.е. совокупность имён и их сочетаний, обозначающих природные объекты или их части, элементы ландшафта:

* *eavesdropper*: *соглядатай*, подслушивающий чужие разговоры. Ассоциация рождается из значения лексемы *eavesdrop* – полоска земли вдоль дома, куда стекает дождевая вода; человек, стоящий на этой полоске, мог слышать сквозь стены, окна, двери всё, о чём говорили внутри дома [2, с. 219];

– артефактно-вещные, т.е. в процессе формирования фразеологического значения компоненты-артефакты актуализируют потенциальные семы, отражающие свойства неодушевлённых предметов. Очевиден тот факт, что в наших примерах основанием образной составляющей является перцептивная, а именно – звуковая, ассоциация:

* *bagpipe*: досужая болтовня *пустомели* ассоциируется с однообразным звуком волынки;

* *gasbag*: *пустозвон* рождает ассоциацию с газовым баллоном, основанную на отсутствии содержания в том, что он произносит.

Таким образом, внутренняя форма направлена на воссоздание некоторой существенной связи для цели вторичной номинации или передачи системы связей (целостной ситуации), она также способствует возникновению в сознании ассоциативных связей. Анализ внутренней формы субстантивных фразеологических единиц, обозначающих *сплетников* и *болтунов*, позволил нам выявить ряд представлений носителей англоамериканской лингвокультуры о типичных особенностях таких людей.

В заключение отметим, что поскольку фразеологизм строится на метафоре, постольку он принадлежит к области творческого сознания. Общее направление метафорического переноса в сфере проанализированных субстантивных композитов: от конкретных, сенсорно воспринимаемых свойств объектов реальной действительности – к свойствам характера человека.

**Библиографический список**

1. *Алефиренко Н.Ф.* Принципы вербализации концепта. – Волгоград: Перемена, 2003. – 95 с.

2. *Артёмова А.Ф., Леонович О.А.* Энциклопедия самообразования по английскому языку и страноведению Великобритании и США: Учеб. пособие. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Транзиткнига», 2005. – 398, [2] с.: ил.

3. *Баранов А.Н., Добровольский Д.О.* Аспекты теории фразеологии. – М.: Знак, 2008. – 656 с. – (Studia pfilologica).

4. *Буслаев Ф.И.* Эпическая поэзия // Исторические очерки русской народной словесности и искусства. – СПб., 1861. – Т. 1. – С. 1–77.

5. *Гудков Д.Б., Ковшова М.Л.* Телесный код русской культуры: материалы к словарю. – М.: «Гнозис», 2007. – 288 с.

6. *Гумбольдт В.* Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – 397 с.

7. *Потебня А.А.* Мысль и язык. – 4-е изд., пересм. и испр. – Одесса: [Б. и.], 1922. XXIX. – 191 с.

8. *Степанова Г.В., Шрамм А.Н.* Введение в семасиологию русского языка. – Калининград: Изд-во КГУ, 1980. – 72 с.

9. *Телия В.Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.

10. *Fox K.* «Watching the English» Hodder Headline. – London, 2004. – 424 с.

11. *Mikes G.* «How to be a Brit» Penguin Books. – London, 1986. – 265 с.

12. Longman Dictionary of Contemporary English Third Edition with New Words Supplement. – Harlow and London, 2001. – LDCE.

13. Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language. – N.Y.: Portland House, 1989. – WEUD.

14. Картотека записей устной речи. – КЗУР.

УДК 808.2
Т 665

**Третьякова Ирина Юрьевна**
*кандидат филологических наук*
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*ksu@ksu.edu.ru*

# ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ ОБРАЗНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ЕЁ ОККАЗИОНАЛЬНОГО ПРЕОБРАЗОВАНИЯ

*Фразеологическая образность является одним из важных признаков фразеологизмов как вербальных знаков. Образность является фактором, обусловливающим окказиональные трансформации фразеологических единиц. Особенности образных основ во многом определяют характер окказиональных трансформаций фразеологизмов.*

***Ключевые слова**: фразеологическая единица, окказиональный фразеологизм, приёмы окказионального преобразования фразеологизмов, трансформация, образность фразеологизма.*

Образность является фактором, обусловливающим окказиональные трансформации фразеологических единиц (ФЕ). Традиционно под образностью понимается «способность языковых единиц создавать наглядно-чувственные представления о предметах и явлениях действительности» [5, с. 123]. Фразеологизмы как раз и являются такими знаками. Говоря об образном характере ФЕ, прежде всего имеют в виду ядро фразеологии – идиомы; своеобразие идиомы как знака заключается в том, что предметы, явления окружающего мира характеризуются либо называются носителями языка опосредованно – через образ. Н.Б. Мечковская, определяя образ как сложный знак, выделила ряд присущих ему черт: 1) индивидуально субъективный характер, проявляющийся в том, что у каждого человека создаются свои образы предметов, явлений; 2) неотделимость содержания образа от конкретной формы (а потому невозможность сочетания с абстрактными существительными); 3) преобладание чувственно-наглядного содержания [4, с. 184]; эти черты присущи и образным фразеологизмам-идиомам, что оказывает существенное влияние на процессы и результаты окказиональных трансформаций ФЕ.

Образность фразеологического знака является мощным стимулом использования его в речи. Образность способна породить экспрессивность во фразеологическом знаке – свойство, благодаря которому фразеологизм и ценен как знак [5; 7].

Однако далеко не всегда при восприятии идиом преобладает наглядно-чувственное представление: ряд идиом, относящихся к образным, тем не менее не вызывает наглядно-чувственных представлений (*с лёгкой руки*, *сбить с толку*).

Образные основания идиом проявляют себя по-разному, в зависимости от «качества» образа. В этом случае принято говорить о прозрачности / непрозрачности образа. К фразеологизмам с прозрачной образностью относятся единицы, образ которых может быть представлен, запечатлён в сознании носителей языка.

Выделяется несколько видов фразеологизмов с прозрачной образностью.

1. Наиболее ясное представление-образ возникает у носителей языка при восприятии идиом, в основу которых положены образные ситуации реального характера. Речь идёт о тех жизненных ситуациях, которые запечатлены как картинки или сценарии из бытовой, профессиональной сфер жизнедеятельности человека. Нетрудно вообразить *мокрую курицу* или *голого короля*, нетрудно представить, как можно *плыть по течению*, *бросать камень в огород*, *держать руки по швам*, *закручивать гайки*, *бросать якорь*, *сматывать удочки* и т.п.

2. Однако большáя часть ФЕ имеет в своей основе картинки и сценарии, запечатлевшие ситуации ирреальные, не имевшие и не имеющие реального воплощения. Человеку свойственно воображать, фантазировать – это качество человеческого мышления и проявляется в случаях образного представления ирреальных ситуаций. При этом актуализируются креативные способности носителей языка. представляются, хотя с большой амплитудой субъективности, несовпадения в деталях, картинки-образы, легшие в основу ФЕ *вешать лапшу на уши*, *хватать звёзды с неба*, *ломиться в открытую дверь*, *искать днём с огнём*, *каша в голове*, *кот наплакал*, *метать бисер перед свиньями* и т.п. Особенностью таких

 © Третьякова И.Ю., 2010

фразеологизмов является, с одной стороны, конкретность деталей (наглядно-чувственная основа, обусловливающая саму возможность представления), а с другой – фантастичность запечатлённых ситуаций.

3. К третьей группе относятся ФЕ, в которых фразеологический образ наглядно-предметен, однако присутствуют признаки, не воспринимающиеся как наглядно-чувственные: *травленый волк*, *стреляный воробей*, *тёртый калач*, *камень преткновения* и т.п. В таких ФЕ, помимо конкретного образа волка, воробья, калача «дописываются» картины-действия, следствием которых и явились *травленый* – от *травить*, *стреляный* – от *стрелять*, *тёртый* от *тереть*. «Шлейфом» образов в таких случаях становятся картинки действий, разворачивающихся во времени и пространстве [7, с. 190].

4. В четвёртую группу ФЕ с «прозрачной образностью» входят фразеологизмы с наглядно-чувственным предметом, сопровождающиеся (характеризующиеся) признаком принадлежности: *дамоклов меч*, *ахиллесова пята*, *троянский конь* и под. Вообразить меч, пяту (пятку), коня и другие предметы не составляет сложности, однако детали, характерные именно для этих образов, соответствующие именно эти образам, без знания этимологии фразеологизма представить невозможно.

5. Пятую группу составляют фразеологизмы, в основу которых положен образ действия, представляющий собой совокупность различных действий: *играть в прятки*, *изобретать велосипед*. Особенностью таких образных картин является мозаичность частей образа, соединяемых в различной последовательности: *играть* – перебегать с места на место, приседать, вставать за что-либо, догонять; *изобретать* – думать, чертить, изготовлять (гнуть, выпиливать, сгибать и др.) детали, соединять их.

Главной особенностью ФЕ с затемнённой образностью является невозможность представить в сознании носителей языка наглядно-чувственный образ, невозможность запечатлеть образ-«картинку». Причины затруднения процесса выражения различны.

а) Фразеологический образ может содержать детали, предметы конкретные, но не знаемые носителями языка: *турусы* в *возводить турусы на колёсах*, *баклуши* – в *бить баклуши*, *просак* в *попасть в просак*.

б) Во фразеологическом образе присутствуют детали, лишённые конкретности, наглядной чувственности: *вопрос* – в *поставить вопрос ребром*, *горе* – в *хлебнуть горя*, *душа* – в *душа нараспашку*, *тайна* – в *тайна за семью печатями*.

в) Во фразеологическом образе отсутствуют конкретные детали или эти детали не «прописаны» с необходимой точностью: *куда Макар телят не гонял*, *за тридевять земель*. Фразеологический образ явно стремится к описанию пространства («земель», однако это описание в самом образном плане не осуществляется.

Такая достаточно подробная характеристика особенностей образных картин осуществляется в данном исследовании по причине того, что характер образной основы обусловливает особенности протекания процессов трансформации образного плана фразеологических единиц.

Такое разнообразие видов образных основ фразеологизмов объясняется тем, что образы во ФЕ не являются прямым отражением действительности. При употреблении ФЕ носители языка знают, что образное основание в принципе метафорично, что при употреблении ФЕ всегда актуализирован модус фиктивности «как если бы» [7, с. 190]). Отсюда возникает сходство не только с ситуациями, возможными и происходящими в реальной жизни, но и с ситуациями ирреальными, нафантазированными.

Образная основа является предметом внимания учёных-когнитологов, описывающих механизмы вербализации мыслительных структур в процессе познания человеком мира (Вежбицкая, Уфимцева, Е.С. Кубрякова, В.Н. Телия, Н.Ф. Алефиренко); при этом, говоря об образной природе ФЕ, учёные оперируют понятиями *фрейм*, *сценарий, гештальт-структура* и т.д. В.Н. Телия, анализируя специфику образов, ложащихся в основу фразеологизмов, определяет особенность этих образов в том, что образная «картинка» представляется не во всей своей полноте, не со всей совокупностью деталей, а как редуцированная, с опущенными частями, не являющимися важными для передачи содержания, актуального во фразеологизме, при сохранении существенных деталей: «Редукция образа… происходит… за счёт «усечения» каких-то несущественных для данного значения деталей…, не изменяет его природу, но «высвечивает» его часть. Редуцированный образ – это образная гештальт-структура. То есть сущность, отличающаяся от типового представления именно

тем, что это… некая «вещность» – визуальная или звуковая и т.п. или же умозрительно представляемая сущность (если образ абстрактен)» [7, с. 190]. Помимо гештальт-структур, как формы выражения знаний о мире, связанные с образностью, выступают фреймы и сценарии. По мнению З.Д. Поповой и И.А. Стернина, «фрейм – мыслительный в целостности его составных частей многокомпонентный концепт, объёмное представление, некоторая совокупность стандартных знаний о предмете или явлении (примеры фреймов: ресторан, кино, поликлиника, больница)» [6, с. 73]. Н.Ф. Алефиренко [1, с. 105] усматривает неоднородную сущность фреймов, «так как реалии, которые они отражают, не одинаковы по своей природе. …под понятие «фрейм» подводятся сцены, сценарии, калейдоскопические и логически создаваемые конструкты» [знаний]. В качестве примера учёный приводит следующие ФЕ: «Ср. мамаево побоище …(фрейм), как небо от земли… (фрейм-сцена), почивать на лаврах… (сценарий-скрипт), называть вещи своими именами… (калейдоскопические и логические конструкты)». Н.Ф. Алефиренко разграничивает когнитивные структуры на схемы сцен, или собственно фреймы, в которых «доминирует пространственная информация», и схемы событий, или сценарии (скрипты), которые «выражают временну́ю информацию». (См. также определение сценария (скрипта), данное З.Д. Поповой и И.А. Стерниным: «Сценарий (скрипт) – последовательность нескольких эпизодов во времени; это стереотипные эпизоды с признаком движения, развития. Фактически это фреймы, разворачивающиеся во времени и пространстве как последовательность отдельных эпизодов, этапов, элементов» [1, с. 106].

Окказиональные преобразования фразеологизмов, направленные на образную основу, оказываются связанными и с характером образной основы, и с процессами изменения (сворачивания, разворачивания) образных структур.

Наибольшая предрасположенность к окказиональным преобразованиям образных основ (гештальт-структур) выявилась у ФЕ, имеющих прозрачную образность; причём преобразовательный потенциал отмечен как у фразеологизмов, имеющих в основе образа ситуации реального характера, так и у фразеологизмов, в основе фразеологического образа которых лежат ирреальные ситуации – продукт креативной деятельности носителей языка.

Так, во ФЕ *раскладывать по полочкам* с прозрачной образностью, в основе которой лежит сценарий реального события, актуализирован образный план: «…Если две недели назад мне казалось, что будущих персонажей я *аккуратно расставил по полочкам*. То теперь было ясно, что они наотрез отказываются повиноваться и скачут с полки на полку, про себя посмеиваясь над околпаченным автором» (В. Санин. Одержимый; цит. [3, с. 534]. Первоначально заменённый глагольный компонент *раскладывать* на *расставлять* привносит нюанс в образ: предметы-персонажи, имеющие очевидно выраженные формы (людей, реже животных, предметов), мысленно расставляются по полочкам, затем происходит одушевление персонажей, и они начинают изменять своё местоположение во времени (*скачут*), причём буквализируется (воспринимается буквально) элемент фразеологического образа *полки* (*скачут с полки на полку*). Получает развитие не столько сам процесс «раскладывания», сколько развитие этого процесса и его последствия.

Фразеологизм *вешать лапшу на уши* имеет в основе образную ситуацию ирреального характера: в реальной жизни вряд ли кто-либо будет осуществлять действие, названное компонентом *вешать* применительно к объекту действия *ушам* и предмету действия *лапше*. Однако вообразить подобное действие можно, более того, акцентирование внимания на нелепости подобных действий позволяет создать сильный комический эффект. См., к примеру, следующий текст: «Я не понимаю, как можно слушать всё то, что он [Котов] тебе говорит, – с возмущением произнесла Варя. – Да он тебе вешает большую лапшу на твои уши. Вешает и получает удовольствие. А лапша эта потом болтается на твоих ушах, а ты, дурочка, ничего не замечаешь.» – «У меня серёжки болтаются.» – «Вот-вот, лапша за них и цепляется, и свешивается.» Актуализация образного плана фразеологизма происходит за счёт расширения компонентного состава прилагательным *большую*; вычленения из состава фразеологизма компонента *лапша* и функционирования его как самостоятельной лексемы; глагола *болтается*, вступающего в предикативную связь с компонентом *лапша*. И существительное *лапша*, называющее конкретный предмет, и глаголы *вешать, болтается, цепляется*, называющие активные конкретные действия, способствуют представлению образной картины и разворачиванию образа-сце-

нария, появлению новых эпизодов в образном сценарии.

В основе фразеологизма *стреляный воробей* представлен типичный образ воробья – небольшой птички, хорошо известной всякому русскому человеку. Этот образ, используемый во фразеологизме, примечателен тем, что за ним тянется «шлейф» образной ситуации, в которую, помимо воробья, ещё включены некие образы – люди, стреляющие по воробью; причём образы этих людей представляются по-разному, орудия, из которых производится стрельба, – также различные. Такая «непрорисованность» образов словами-компонентами не обеспечивает типичности «шлейфовой» ситуации, каждый говорящий / слушающий может нарисовать свой сценарий действий, в результате которых воробей приобретает качества опытности, то есть «стреляности», умения уворачиваться от пуль, камней, палок и т.д. В приведённом ниже контексте ФЕ *стреляный воробей* функционирует в трансформированном виде – как окказиональный вариант *не подстреленный воробей*: «Когда Лёшкин отец, пьяненький, выставлял палец вверх, махал им и говорил: «Ты не смотри, что я такой, я ещё … могу, я *воробей не подстреленный!» – он* [Лёшка] воображал большого встрёпанного воробья (у воробья появлялась голова не птичья, а отцовская) и милиционера участкового Цветкова, который целился в воробья из пистолета, стрелял, пули взбивали фонтанчики у лап птицы, но никогда не попадали в неё, воробей прыгал, как бы храбрился и не улетал.» Изменение адъективного компонента *стреляный* на *подстреленный* – при интенции автора текста актуализировать фразеологический образ – позволяет герою произведения мальчику Лёше представить образ воробья, включённый в ситуацию, когда милиционер пытается из пистолета подстрелить птицу. Вероятно, малолетнему герою произведения именно такая ситуация (с пистолетом, а не с рогаткой или камнем) наиболее понятна, она вполне представляема в развитии реального сценарного действия. При актуализации образных основ других ФЕ (к примеру, *тёртый калач*) возникающие в сознании носителей языка сценарии-«шлейфы» будут развиваться как фантастические сценарные действия; в других случаях образная основа может быть непредставляема.

Фразеологизм *дамоклов меч* имеет в основании «прозрачный» наглядно-предметный образ, вполне воображаемый как предмет специфической формы (обоюдоострый длинный прямой клинок из металла, крестообразная ручка). Субстантивный компонент *меч* обеспечивает наглядность образа, адъективный же компонент *дамоклов* актуализирует этимологическую связь с древнегреческим мифом о Дамокле, который, сидя на троне, увидел висевший над ним на тонком волосе острый меч. Меч представлял явную опасность, так как мог сорваться вниз в любой момент и погубить Дамокла. Носители языка вполне возможно не знают (не помнят) подробностей мифологической истории о том, что сиракузский тиран Дионисий предложил сесть на трон своему завистнику Дамоклу, заранее велел подвесить над троном на тонком конском волосе меч, чтобы Дамокл убедился в том, что «счастливца» Дионисия постоянно поджидает опасность [2]. Но образ высоко висящего на тонком волосе (или нити) и грозящего под своей тяжестью сорваться вниз вполне представляем. Актуализация образной основы направлена на «прорисовывание» отдельных деталей, на падение меча и последствия этого падения и т.д. С такой буквализацией образа фразеологизм *дамоклов меч* использован в следующем контексте» «Два года назад моя тёща лежала прикованной к постели. Два года назад её неизлечимая болезнь висела над нами дамокловым мечом, готовым в любой миг оборваться и упасть на наши незащищённые головы» (А. Димаров. Колядко. Цит. [3, с. 42]). Фразеологизм *висеть дамокловым мечом* употреблён для характеристики ситуации, связанной с болезнью. Вообразить болезнь в виде *дамоклова меча* невозможно, так как существительное *болезнь* не обозначает предмета, способного быть воображённым. Однако фразеологизм включён в развёрнутое сравнение, в котором, за счёт контекстных связей, актуализирован именно образ *Дамоклова меча*, в сознании носителя языка (читателя) рисуется меч именно *висящий,* так как только висящий (подвешенный) меч может оторваться и упасть, и этот меч является предметом опасности, угрозой, так как может сверху «упасть на незащищённые головы».

Подобная актуализация (буквализация) образной основы может происходить и в других фразеологизмах со специфическим адъективном компонентом – относительным прилагательным, называющим определённое лицо или ситуацию, конкретизирующем относительно лица или си-

туации фразеологический образ (*авгиевы конюшни, ящик Пандоры, Троянский конь)*.

Актуализация образного плана может быть применима и к ФЕ с затемнённой образной основой. См. «прояснение» образа ФЕ *колосс на глиняных ногах* в результате замены компонента *колосс* существительным *великан* в контексте: «Америка, организовавшая мировой кризис, сейчас представляется *пресловутым великаном на глиняных ногах*. Удар пришёлся по ногам – упадёт ли теперь *великан* или выдержит, устоит?» (ТРК, «Однако», 15.12.08).

Как показали исследования, особенности образных основ во многом определяют характер окказиональных трансформаций фразеологизмов, обусловливают преобразовательную активность ФЕ.

**Библиографический список**

1. *Алефиренко Н.Ф.* Фразеология в свете современных лингвистических парадигм. – М.: ООО «Издательство ЭЛПИС», 2008.

2. *Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И.* Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. – СПб.: Фолио-Пресс, 2001.

3. *Мелерович А.М., Мокиенко В.М.* Фразеологизмы в русской речи. Словарь. – М.: «Русские словари», 1997.

4. *Мечковская Н.Б.* Семантика: Язык. Природа. Культура. – М.: «Флинта», «Наука», 2002.

5. *Мокиенко В.М.* Славянская фразеология. – М.: «Высшая школа», 1980.

6. *Попова З.Д., Стернин И.А.* Очерки по когнитивной лингвистике. – Воронеж: «Истоки», 2001.

7. *Телия В.Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996.

# ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

УДК 372.879.6

**Антонов Андрей Александрович**
*Шуйский государственный педагогический университет*
*sgpu@mail.ru*

## ЛИЧНОСТНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ БЫСТРОТЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ

*В статье анализируются результаты эксперимента по развитию быстроты у дошкольников с учетом их личностных характеристик; рассматриваются аспекты корреляций развития показателей физической подготовленности и психических процессов у детей.*

***Ключевые слова:*** *дошкольная психология, быстрота школьников, дошкольные образовательные учреждения, дошкольное образование.*

В нашем исследовании мы актуализируем личностные особенности развития ребенка в старшем дошкольном возрасте и на их основе выстраиваем систему педагогического воздействия, призванного создать бинарный эффект в условиях интеграции двигательной и познавательной деятельности в дошкольном учреждении.

Одним из важнейших качеств физической подготовленности, а значит и двигательной активности, является быстрота.

Быстрота – это способность выполнять двигательные действия в кратчайший срок. Она зависит от скорости ответной реакции ребенка на внешний раздражитель, предельно возможной скорости отдельного одиночного действия, частоты многократно повторяемых движений.

Стремление к быстрым движениям, отмечающееся у детей дошкольного возраста, обусловлено, главным образом, особенностями развития нервно-мышечной системы, кратковременностью и быстротой смены процессов возбуждения и торможения, повышенной чувствительностью к утомлению, неготовностью к проявлению предельных, максимальных усилий. Чаще всего выражение быстроты наблюдается в тех движениях, которые в известной степени уже освоены детьми. Скоростные способности детей лучше всего проявляются в играх, подбор которых определяется общими дидактическими принципами.

Гипотеза нашего исследования заключалась в следующем: оптимум развития быстроты достигается при учете личностных особенностей ребенка, в условиях интеграции двигательной и познавательной деятельности и в форме игры.

Объект исследования – личностные особенности развития быстроты у дошкольников.

Предмет исследования – педагогические закономерности развития быстроты в условиях интеграции двигательной и познавательной деятельности детей на физкультурных занятиях в дошкольных образовательных учреждениях.

Цель исследования – совершенствование образовательного процесса в дошкольных учреждениях на основе личностного подхода к интеграции двигательной и познавательной деятельности.

Задачи исследования:

– Проанализировать научную и учебно-методическую литературу по проблеме исследования.

– Разработать диагностический аппарат для уточнения личностных характеристик детей дошкольного возраста.

– Разработать систему игровых занятий, учитывающих особенности личностной структуры детей и условия интеграции двигательной и познавательной деятельности.

– Апробировать и внедрить в практику дошкольных учреждений инновационную систему игровых занятий, призванную в оптимальных условиях развивать физические качества детей, в том числе быстроту.

Методологической основой исследования послужили классические идеи, теории, положения Платона, П.Ф. Лесгафта, И.П. Павлова, Н.А. Бернштейна, И.М. Козлова, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, В.П. Зинченко и др.

Основным научным достижением мы считаем вклад исследования в разработку положений о формировании здоровьесберегающей среды и учете для этого психотипичных особенностей личности дошкольника.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и внедрении в практику воспитания и обучения в детских дошкольных

© Антонов А.А., 2010

**Таблица 1**

**Развитие быстроты у детей 5–7 лет (в баллах)**

| № | Показатели | Этапы эксперимента | Группы | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Экспериментальная | Контрольная |
| 1. | Бег 10 м с хода | До | 2,3 ± 0,24 | 2,3 ± 0,24 |
| | | После | 3,8 ± 0,45 | 2,9 ± 0,3 |
| | | Прирост | 1,5 | 0,6 |
| 2. | Бег 30 м | До | 2,5 ± 0,24 | 2,2 ± 0,24 |
| | | После | 4,3 ± 0,36 | 2,7 ± 0,27 |
| | | Прирост | 1,8 | 0,5 |

учреждениях Ивановской области инновационной программы физического воспитания.

Исследование разрабатывалось, апробировалось и внедрялось в период с 1997 по 2008 гг. на базе детских дошкольных учреждений городов Шуя и Иваново. Всего в исследовании участвовало около 1000 дошкольников (537 –экспериментальные группы, 481 – контрольные группы).

В результате исследования по диагностике психотипичных черт личности (методика Д.В. Новичкова и М.А. Правдова) для детей экспериментальной группы определены соответствующие им функциональные роли, выполняя которые в ходе подготовки и проведения игровых занятий он мог бы находиться в комфортных психологических и функциональных условиях. На занятиях использовались игры – «Веселая эстафета», «Дом для вороны», «Плаваем по морям», «Путешествие по Африке» и другие. Особенностью этих игр является то, что их проведение предваряется подготовкой на занятиях по лепке, рисованию, музыке, ознакомлению с окружающим миром, развитию речи. Они же являются логическим завершением игры.

Основные функциональные роли:

1. Дети, склонные к паранойяльному психотипу, назначались капитанами, проводниками, то есть руководителями на момент подготовки и проведения игры. У них закреплялись личностно присущие быстрота принятия решений и требовательность к другим быстро это решение выполнить. У этих детей развивались: двигательная быстрота и быстрота реакции.

2. Дети – эпилептоиды. Назначались главными помощниками, ответственными исполнителями. У них закреплялись психотипически присущие быстрота в принятии решений и наведении порядка, в распределении обязанностей других участников игры. Развивались: быстрота перехода от одного вида движения к другому.

3. Дети – истероиды. Назначались оформителями, участниками группы поддержки, ведущими. У них закреплялась быстрота двигательных навыков, и развивались быстрота правильного принятия решений, быстрота оценивания ситуации.

4. Гипертимы назначались на роли, требующие большой активности с частой сменой функций. У них закреплялась естественная двигательная быстрота и развивалось качество быстроты, связанное с наведением порядка, быстрым и точным наведением порядка, доведением до конца начатого дела.

5. Дети – шизоиды назначались главными разработчиками идеи под руководством паранойяльного психотипа или эпилептоида. У этих детей развивались двигательная быстрота и быстрота реакции.

Подстраивающиеся психотипы закреплялись за основными и выполняли – дублировали их функции. В результате эксперимента определено, что быстрота, как показатель двигательной активности, четко коррелирует с психотипом личности ребенка и ее развитие или коррекция дифференцированы.

В таблице 1 приведены данные развития быстроты у детей 5–7 лет.

**Таблица 2**

**Динамика развития психических процессов (%)**

| Группы | Высокий уровень развития | | | Средний уровень развития | | | Низкий уровень развития | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | До | После | Прирост | До | После | Прирост | До | После | Прирост |
| Экспериментальная | 10 | 56 | 46 | 22 | 43 | 21 | 68 | 1 | – 67 |
| Контрольная | 2 | 26 | 24 | 27 | 48 | 21 | 71 | 26 | – 25 |

В экспериментальных группах итоговые результаты по всем тестам превышают показатели детей контрольных групп. Достоверно значимой разницы по развитию быстроты между мальчиками и девочками не наблюдалось ($p > 0,05$). Для оценки изменений психического развития детей – дошкольников использовалось тестирование готовности ребенка к школе (тест Керна – Йерасека). Динамика развития психических процессов представлена в таблице 2.

В экспериментальной группе (в отличие от контрольной) приросты в показателях уровня развития психических процессов у мальчиков и девочек одинаковы. В ходе эксперимента были проанализированы ЗУНы детей по разделам программ «Грамота» и «Истоки». В экспериментальной группе увеличилось число детей (с 5 до 84%), знающих все буквы. В контрольных группах число детей, знающих все 33 буквы русского алфавита выросло на 10% , при этом 10% детей не смогли назвать ни одной буквы.

Таким образом, интеграция двигательной и познавательной активности детей дошкольного возраста с учетом структуры личности каждого ребенка показала свою эффективность и может быть реализована в учебно-воспитательном процессе дошкольного учреждения.

УДК 37.0

**Базанова Елена Владимировна**
*Тобольская государственная социально-педагогическая академия*
*Elena.bazanva@rambler.ru*

# ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ СТРУКТУР УПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ НА СЕЛЕ В СЕВЕРНОМ РЕГИОНЕ

*Проектирование организационных структур управления воспитательным процессом на селе должно осуществляться на основе личностно-деятельностного, гуманистического подходов в передаче компетенций проектирования субъектам совместной деятельности с целью воспитания и развития личности ребенка.*

***Ключевые слова:*** *проектирование воспитательного процесса, организационные структуры управления, воспитание на селе.*

Изменение темпов развития общества требует от каждого человека ориентации на завтрашний день, способности проектировать и проводить оценку жизненных и профессиональных перспектив. В связи с этим для всех участников воспитательного процесса становится важным научиться проектировать, предвидеть, преобразовывать действительность.

В период социально-политических и экономических преобразований в России особенно ярко проявилась проблема становления и развития детей и подростков на селе. В конце XX века – начале XXI воспитательный процесс в сельских образовательных учреждениях не мог противостоять негативному влиянию социальной среды села. Отмечен рост детской и подростковой преступности. Преступления несовершеннолетних, по данным правоохранительных органов, составляют примерно 10% всей преступности в России. В основном такие подростки воспитываются в неполных или асоциальных семьях, родители чаще всего не обращают внимания на воспитание своих детей, более 50% сельских родителей имеют образование ниже среднего. При этом стремление детей и подростков к расширению социальных связей, самостоятельности и самоутверждению не находит своей поддержки теми институтами воспитания, которые существуют на селе. В то же время теоретики и практики отмечают роль сельского педагогического сообщества как единственного стабилизирующего компонента жизни на сельской территории, осознающего важность тесного взаимодействия школы и социального окружения с целью использования общего потенциала в воспитательной работе. Положительным моментом, создающим благоприятные условия для использования в организации воспитания, является окружающая природа, сохранившиеся на селе традиции, народное искусство, духовно-нравственные истоки, передающиеся старшим поколением. Л.П. Белова отмечает, что школа единственный общественно-государственный институт на селе, занимающийся воспитательной работой не только с молодежью, но и *со всем населением*; сельская школа, по ее мнению, есть организатор открытой социально-педагогической среды.

© Базанова Е.В., 2010

В настоящее время, в связи с реализацией «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», в целях развития условий для повышения результативности воспитательного процесса идет формирование новых управленческих структур, проектируются современные модели и методы управления воспитанием, соответствующие реалиям политики государства и потенциальным возможностям сельских территорий в области воспитания.

Практика показывает, что деятельность структур управления воспитательным процессом на сельской территории, чаще всего, не имеет характер системности; отсутствуют разнообразные структуры, в которых дети и подростки могут проявить себя в соответствии со своими возрастными возможностями и потребностями, согласно запросам общества. Причиной данных тенденций является, во-первых, отсутствие управленческого диалога между системами различного уровня, задействованными в управлении воспитанием на селе, во-вторых, в недостаточной научной разработанности методики проектирования организационных структур управления воспитательным процессом на сельской территории.

Проблеме «педагогического проектирования» посвящено большое количество современных педагогических исследований, тем не менее данная проблема в условиях села изучена недостаточно.

Действительно, в результате анализа педагогической литературы и практики по данному вопросу мы пришли к выводу, что проблема проектирования организационных структур управления воспитательным процессом на селе достаточно актуальна и требует глубокого осмысления. В педагогической практике системное взаимодействие управленческих структур, педагогов, родителей и детей находится еще на низком уровне.

Мы выявили несколько противоречий по данному вопросу между:

– необходимостью развития инновационных структур и процессов, обеспечивающих развитие организации воспитательного процесса на сельской территории, и ограниченностью применяемых технологий управления воспитанием;

– возросшей в современных условиях значимостью проектирования организационных структур управления воспитательным процессом и традиционной практикой управления воспитанием, без глубокого ее научно-педагогического осмысления;

– необходимостью повышения эффективности воспитательного процесса на сельской территории в соответствии с требованиями общества, программными установками основных государственных документов, касающихся воспитания духовно-нравственной личности гражданина современной России.

Анализ различных подходов к понятию *воспитательный процесс* показал, что, исходя из положений гуманистической концепции воспитания, воспитательный процесс невозможен без привития учащимся гуманистических (общечеловеческих) ценностей (В.А. Караковский): человек («абсолютная ценность»), семья, труд, знания и культура, отечество, земля, мир. Согласно социальной концепции воспитания воспитательный процесс должен строиться на основе удовлетворения потребностей человек, т.е. деятельность педагога должна быть направлена на создание психолого-педагогических условий удовлетворения основных потребностей школьника, согласно принципам природосообразности, гуманизма на основе деятельностного, целостного, эгоцентрического подходов (В.П. Созонов).

Один из основоположников теории организации *воспитательного процесса в сельской* среде С.Т. Шацкий рассматривал школу как центр, организующий детскую жизнь, подчеркивая, что «школа есть часть воспитывающей детей среды, а не единственное место, где дети могут по-настоящему воспитываться». «Школе надо научиться работать вместе с семьей, детскими организациями, общественными организациями, быть хорошо знакомой с ними, нащупывать и ставить общие задачи, разрабатывать методы совместной работы и уметь построить такой план, который вывел бы школу за границы ее стен, опирался бы на то, что действительно нужно жизни, отвечал бы на ее основные запросы в вопросах воспитания, помог бы организации педагогической работы в ее широком значении и использовал бы для этого все силы и средства, которыми среда располагает» (С.Т. Шацкий). Мы считаем очень важным для изучения организационных структур управления на сельской территории современную трактовки социального воспитания И.А. Мавриной: воспитание как отражение воздействия среды – предметной, социальной, *ментальной,* семейной, *институциональной* и пр.

В современной теории *педагогических организационных структур* рассматриваются различные их *виды:* функционально-матричная (Ю.А. Конаржевский), социальная (Е.П. Огарев, Е.С. Рапацевич), матричная (Д.Д. Вачугов, О.В. Ройтблат), администрирования (Г.П. Зинченко), управленческая, линейно-функциональная, линейная (П.И. Третьяков, С.В. и Т.В. Рогожины), педагогическая (Б.М. Лихачев), образовательная (С.Я. Батышев), инновационная (Н.Ф. Гольцов) и т.д. Анализ источников по проблеме позволил выявить многообразие организационных структур, их виды, функциональные возможности. Данные структуры позволяют эффективно выстраивать деятельность по управлению организацией воспитательного процесса. В ходе изучения теории и практики проектирования организационных структур управления, а также опираясь на собственный опыт, мы выделили следующие подвиды **организационных структур** управления воспитательным процессом на сельской территории.

*Организационные структуры исходя из сферы деятельности:*

– относящиеся к непосредственному управлению воспитательным процессом (структуры управления образованием муниципального района, образовательного учреждения и др.);

– относящиеся к опосредованному управлению воспитательным процессом (обслуживание воспитательного процесса – транспорт, связь, службы размещения детей на период проведения воспитательных мероприятий, медицина, правоохранительные структуры и др.).

*Организационные структуры в зависимости от уровней внутренней и внешней среды организации воспитательного процесса:*

– управления воспитательным процессом в классе, группе, объединении и т.д.;

– управления воспитательным процессом на параллели классов, на ступени обучения;

– управления воспитательным процессом в образовательном учреждении;

– управления воспитательным процессом в муниципальной системе образования;

– управления воспитательным процессом в сельском поселении (село, поселок, горт – для сельских северных территорий);

– уровень управления воспитательным процессом на сельской территории (муниципальным образованием является район).

*Организационные структуры* коллегиальные; административные.

*Организационные структуры* постоянные; временные (рабочие группы, фокус-группы, мобильные, проектные, сезонные (каникулярные) и др.);

*Организационные структуры:*

– территориальные федерального уровня;

– территориальные регионального уровня;

– территориальные муниципального уровня.

*Проектирование организационных структур* обеспечивает необходимое условие согласованности работы участников совместной деятельности по организации воспитательного процесса на сельской территории в соответствии с функциональными связями и целевыми ориентирами. Центральным деятельностным компонентом педагогического проектирования, по мнению Н.О. Яковлевой, является педагогическое моделирование. При этом создается педагогический объект (в нашем случае «организационная структура управления воспитательным процессом»), отражающий характеристики существующей воспитательной системы. С точки зрения Ю.М. Ежовой «проектирование» есть феномен социальной действительности в педагогике. Мы согласны с учеными, которые суть проектирования видят в технологическом оформлении, возможности применения теории в практике (В.П. Беспалько, Н.Н. Суртаева и др.).

По мнению В.В. Краевского, педагогическое проектирование также является формой социального целеполагания. В работах А.П. Тряпициной, Л.А. Шипилиной педагогическим проектированием является деятельность по определению и созданию условий реализации определенной педагогической системы.

Таким образом, педагогическое проектирование является необходимым компонентом деятельности по совершенствованию управления процессом воспитания на сельской территории.

Специфика же данного проектирования на селе обусловлена особенностями менталитета сельского населения, территориальной спецификой, научно-исследовательской и организационно-педагогической деятельностью в системе образования, имеющей приоритетные функции воспитания.

Для стимулирования процесса успешного проектирования эффективных организационных структур управления воспитательным процессом

на сельской территории необходимо повышение профессиональной компетентности педагогов, родителей, учащихся, специалистов, имеющих непосредственное отношение к данной проблеме. Компетентность субъектов управления воспитательным процессом в части технологии проектирования необходимо развивать целенаправленно. Ведущей стратегией в подготовке субъектов к проектированию организационных структур управления воспитательным процессом будет содействие выработке позитивной субъектной позиции по отношению к управлению организацией воспитательного процесса, а также создание условий для ее позиционирования с учетом предшествующего профессионального опыта.

Различные позиции авторов по отношению к проблеме педагогического проектирования позволили обобщить понятие проектирования в аспекте проектирования организационных структур управления воспитательным процессом на сельской территории.

Проектирование организационных структур управления воспитательным процессом на сельской территории является компонентом деятельности субъектов воспитательного процесса, объектом которого выступает воспитательная система сельской территории, процессы и педагогические ситуации. Предметом проектирования является совместная деятельность субъектов воспитательного процесса (через вовлечение участников совместной деятельности в постановку целей, задач проектирования, разработку содержания, определение замысла, распределение функций и сфер влияния, рефлексию, развитие проекта).

Организационные и педагогические условия рассматривались нами с учетом проектирования в условиях целостной системы воспитания. Реализация условий осуществляется поэтапно, включая подготовительную работу (анализ объекта проектирования, выбор формы проектирования, теоретическое, методическое, материально-техническое, правовое обеспечение проектирования), непосредственную разработку проекта (выбор системообразующего фактора, установление связей и зависимости компонентов, документальное оформление); проверку качества проекта (мысленное экспериментирование применения структуры, экспертная оценка проекта, принятие решения об использовании). В ходе исследования нами определены общие принципы проектирования организационных структур управления воспитательным процессом на сельской территории: реалистичность, открытость, регламентированность, программность, адаптивность, логичность, технологичность, рациональность, ресурсность, мониторинговость. Приведем примеры функций, возникающих у субъектов проектирования организационных структур управления воспитательным процессом (педагогов, родителей, учащихся, руководителей учреждений): аналитическая, прогностическая, конструктивная, организаторская, рефлексивная. В результате их выполнения актуализируется творческая, полифункциональная, нерегламентированная деятельность. У субъектов совместной деятельности создается ценностно-мотивационная составляющая, развиваются инициатива и стремление к развитию инновационного воспитательного процесса на селе. Таким образом, в результате саморазвития и самореализации, самоорганизации субъектов проектирования организационных структур управления воспитательным процессом создаются предпосылки для повышения компетентности субъектов в педагогическом проектировании воспитательного процесса.

Комплексный подход к решению проблемы проектирования организационных структур управления воспитательным процессом на сельской территории потребовал разработки модели проектирования организационных структур управления воспитательным процессом на сельской территории. Предлагаемая нами модель представляет собой систематизированную форму инновационного опыта и охватывает воспитательный процесс на селе в целом. Необходимым условием создания модели является преобразование управления воспитательного процесса на сельской территории на основе личностно-деятельностного, гуманистического подходов, обеспечения комплексности и системности в передаче компетенций проектирования субъектам совместной деятельности с целью воспитания и развития личности ребенка. Модель носит открытый характер, постоянно находится в развитии и может пополняться новыми компонентами.

Нами зафиксирована следующая динамика развития организационных структур управления воспитательным процессом на сельской территории северного региона (Шурышкарский район) по направлениям организации воспитательного процесса.

На наличие ОСУВП: до 2005 г. – внутриклассные родительские собрания, родительские комитеты классов, общешкольное родительское собрание (свои предложения, жалобы родители высказывают директору школы , директор доводит до управления образования сельской территории, обратная связь также проходит через директора); к 2009 г. дополнительно разработана районная структура *«Заочное родительское собрание»*. Результативность ОСУВП: родители имеют большее влияние на организацию воспитательного процесса на уровне сельского района; с общим мнением родителей не возможно не считаться. До 90-х годов XX века – пионерские детские объединения, организации; 2000-е гг. – учебные и творческие внутришкольные, внутриклассные и системы дополнительного образования района; к 2009 г.: 1) внутришкольные научные объединении, районное научное общество учащихся (обмен опытом); 2) музейные общества учащихся, развитие системы школьных музеев; районное объединение школьных музеев; 3) летний археоэтнолагерь «Живая рода», международный – «Древнее родство», Шурышкарская районная ассоциация детских общественных объединений и др. Как следствие – результативность: победы сельских детей в международных, всероссийских, региональных конкурсах научно-исследовательских работ «Шаг в будущее»; создание учащимися исследовательских работ на материале школьных музеев и археологических экспедиций; социальное проектирование, победы в региональных конкурсах социальных проектов «Я – гражданин России».

Анализ данных наблюдения в процессе обучения и самообучения проектированию показал, что при анализе эффективных организационных структур управления воспитательным процессом на сельской территории по всем группам субъектов удалось выявить основные недостатки оргструктур, которые приводили к ряду недостатков уже в управленческом процессе в целом. Процесс проектирования с точки зрения субъектов побудил их к постоянному ценностно-смысловому самоопределению, личностно-профессиональной рефлексии, взаимодействию на основе диалога.

Созданная на сельской территории проектирующая среда повлияла на развитие детских творческих и социально-общественных объединений: если в 2005 г. таких объединений было 98, то в 2009 г. их стало 129, что расширило границы творчества детей, возможности для социализации и самосовершенствования личности школьников, количество охваченных внеурочной деятельностью возросло с 1800 до 2100 детей, что достигло 98% от всего количества детей на сельской территории.

Внедрение спроектированных организационных структур управления воспитательным процессом на сельской территории, на основе сформулированных нами принципов проектирования организационных структур управления воспитательным процессом на селе, действительно повысило эффективность, результативность организации воспитательного процесса в системе образования муниципального образования Шурышкарский район. Проведенное исследование подтверждает значительное повышение результативности и качества управления воспитательным процессом за счет спроектированных для сельской территории организационных структур управления воспитательным процессом. Одним из фактов признания качества организации воспитательного процесса спроектированными структурами стала победа в 2007 г. одной из школ-интернатов района в III Всероссийском конкурсе «Организация воспитательного процесса в образовательном учреждении».

**Библиографический список**

1. Управление образовательными системами. Учеб. пособие / Под ред. В.С. Кукушкина. – М.: ИКЦ «МарТ», 2003. – 464 с.

2. *Щуркова Н.Е.* Прикладная педагогика воспитания: Учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.

3. *Яковлева Н.О.* Проектирование как педагогический феномен // Педагогика. – 2002. – №6. – С. 8.

4. *Яковлева Н.О.* Концепция педагогического проектировании. Методологические основы. – М., 2005. – С. 34.

УДК 159. 2

**Болотова Алла Константиновна**
*доктор психологических наук*
*Высшая школа экономики (г. Москва)*
*bolotova@hse.ru*

# САМОРАСКРЫТИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ: ВРЕМЯ И СВОЕВРЕМЕННОСТЬ

*Статья посвящена проблеме самораскрытия личности как потенциальной готовности к активной самореализации учителя в педагогическом процессе. Рассматривается феноменология самораскрытия и его социально-психологическое содержание. В статье указаны позитивные и негативные последствия самораскрытия в общении; обсуждаются временные границы и своевременность самораскрытия в условиях различных межличностных взаимодействий и их влияние на создание атмосферы психологической безопасности, понимания и принятия, доверия другому.*

***Ключевые слова:*** *самореализация и самораскрытие, межличностное общение, гуманистическое воспитание, аттракция, доверие, принятие.*

Процессы развития, социализации и самореализации личности на всем пространстве жизненного пути детерминированы осуществлением их во времени, как единство познания, деятельности и общения. Динамика развития этого триединства, как его обозначал Б.Г. Ананьев, имеет четкую временную развертку. В этом аспекте время можно рассматривать как процесс самореализации личности в пространстве-времени жизненного пути [2, с. 35–37]. Одно из возможных условий личностной самореализации, на наш взгляд, – обращение к идеям гуманистической психологии, активная самореализация в сотрудничестве, сотворчестве людей, доверительности общения, что предполагает возможность и готовность самораскрытия на всем протяжении жизненного пути личности.

Открытое взаимодействие, поиск путей фасилитации, психологической поддержки личности, создание особой психологической атмосферы в гуманистическом воспитании понимаются как условие самораскрытия личности, ее активной самореализации. Феномен открытости можно рассматривать на разных уровнях: от социально-политического до интимно-личностного, где он представлен как самораскрытие. На социально-психологическом уровне открытость проявляется в феномене готовности к самораскрытию. Понимание психологических механизмов, закономерностей и последствий самораскрытия, в частности в условиях профессиональной деятельности, – новая, еще не освоенная отечественной психологией и педагогикой проблематика, без решения которой невозможно представить процесс самореализации личности учителя. В теоретическом плане проблема самораскрытия определяется логикой социально-психологических исследований процесса общения, психологической компетентности, готовности к диалогу-общению [8, с. 7–12]. В практическом плане необходимость решения этих проблем диктуется социальными тенденциями общественного **развития** и выступает как социальный заказ представителей тех профессий, где общение является значимым фактором профессиональной деятельности [3, с. 43–46].

Теория самораскрытия впервые получила развитие в рамках гуманистической психологии. Самораскрытие в широком смысле есть сообщение личной информации о себе воспринимающим нас людям. Другое толкование термина самораскрытие предполагает открытость, искренность, естественность поведения человека. Такое понимание поведения, изначально присущее и русской философской мысли, мы находим в трудах М.М. Бахтина, где он пишет: «В человеке всегда есть что-то, что только он сам может открыть в собственном акте самосознания, и слово, что не поддается овнешняющему заочному определению. Подлинная жизнь личности доступна только диалогическому проникновению в нее, которому она ответно и свободно раскрывает себя. Собственно такое раскрытие себя реального, т.е. раскрытие в слове, в действии, в поступке, и вообще в творчестве есть важнейшее условие развития личности. Оно обеспечивает пушкинское самостояние человека и его свободное действие»[4, с. 69–70].

В межличностном общении самораскрытие становится следствием снятия чувства одиночества, незащищенности, готовности к подлинным, доверительным отношениям. Один из первых

 © Болотова А.К., 2010

исследователей феномена самораскрытия в западной литературе С. Джурард считает, что самораскрытие способствует созиданию отношений содружества, сотворчества учителя и ученика, предполагает отказ от авторитарности в образовательной политике [13, с. 235].

В западной литературе, где исследованию самораскрытия посвящено значительное внимание, представлен целый ряд теорий, характеризующих функции и последствия самораскрытия для межличностных отношений. Так, одно из объяснений самораскрытия, его сущности получило название феномена взаимности, когда самораскрытие одного человека вызывает самораскрытие другого, партнера по общению. Открытость другого может рассматриваться как знак, что его любят и ему доверяют [7, с. 19–27]. Другое объяснение этого феномена вытекает из теории справедливости, в соответствии с которой человек склонен к равенству и справедливости в социальных контактах, и, если не отвечают взаимностью на откровенность, он ставит себя и партнера в неравную ситуацию [12, с. 56–70]. Однако наибольшую экспериментальную поддержку, наряду с объяснением через норму взаимности, получило объяснение самораскрытия с позиции теории социального обмена, когда самораскрытие выступает в качестве социальной награды [11, с. 325]. Согласно этой теории по мере развития во времени и прогрессирования отношений ко все более интимным растет глубина самораскрытия и эта информация касается все большего количества сфер жизни. Самораскрытие, кроме того, занимает все больше времени. Однако внезапное, несвоевременное глубинное открывание информации при отношениях по типу «слепого увлечения», когда другой не готов принять такой глубины информации, может привести к разрыву во взаимоотношениях [14, с. 116–148]. Подтверждение этому существует и в ряде исследований по межличностным отношениям в отечественной социальной психологии [1, с. 12–14; 5, с. 228–252].

В некоторых исследованиях показано, что самораскрытие в развивающихся во времени отношениях определяется также тематикой, содержанием и избирательностью общих тем. Нарастание глубины самораскрытия зависит от наличия общих интересов, ценностей, жизненных планов и ориентации собеседников и, как правило, носит постепенный, пошаговый характер. Качество и своевременность получаемой от партнера обратной связи, чаще одобрительного, позитивно-эмоционального плана [3, с. 63–76], может поддерживать или тормозить развитие этих отношений во времени.

В современных социально-психологических исследованиях когнитивная модель развития межличностных отношений во времени рассматривает не столько интеракцию участников общения саму по себе, сколько значение такого поведения для самих участников и то, как это значение меняется для каждого участника с течением времени, внося определенный вклад в развитие отношений. Так, С. Альтман и Д. Тейлор [11, с. 46–67] приводят примеры того, что если ожидаются заведомо непродолжительные отношения, то люди раскрываются легко и глубоко (эффект «вагонного попутчика»), а если проецируются длительные отношения, то – медленно и пошагово. Другие указывают, что важно, насколько взаимны были такие ожидания и как видится каждому будущее этих отношений, их возможное пролонгирование. [12, с. 42–46].

Исследование временной динамики самораскрытия показало, что самораскрытие является необходимым условием развития межличностных отношений, особенно в диаде, условием их устойчивости во времени. Так, если люди длительное время не ощущают взаимности в самораскрытии со стороны друг друга по мере углубления эмоциональных отношений, то эти отношения никогда не достигнут стадии интеграции [5, с. 228].

В исследованиях А. Волфарта [14, с. 113–115] показано, что преждевременное самораскрытие может затормозить развитие отношений. Взаимная открытость – необходимое условие развития отношений на начальных стадиях. Когда отношения продвинулись, ответная открытость не обязательно должна следовать сразу же за открытостью другого. Но если самораскрытие не оказывается согласованным, ответным на большем отрезке времени, скорее всего, последует ухудшение отношений. По мере того как отношения развиваются во времени, растет ширина и глубина самораскрытия, достигая некоторой точки стабильности [6, с. 58–63].

Таким образом, самораскрытие само по себе, а также при учете временных параметров способствует развитию успешных межличностных отношений, где обязательным условием выступает искренность, подлинность, открытость и до-

верительность собственных отношений к миру и к самому себе.

Самораскрытие – один из эпифеноменов психологии общения, неотъемлемый фактор продуктивного взаимодействия и познания другого в общении, но и наименее изученный и еще не освоенный в практике отечественной психологии и педагогики. Между тем его содержательные характеристики и значение в рамках гуманистического воспитания убеждают нас в необходимости познания психологии самораскрытия.

Феномен открытости затрагивается и при исследовании таких тем, как одиночество человека, интимность и даже самопредъявление. Потребность в открытости, доверии в межличностных контактах – специальная область социально-психологических исследований. На социально-психологическом уровне открытость проявляется в готовности личности к самораскрытию в ситуации межличностного или группового общения. Наиболее распространенное определение самораскрытия принадлежит С. Джурарду: «Самораскрытие – это сообщение другим личной информации о себе; сознательное и добровольное открытие другому своего “Я”; это акт представления себя, показа себя воспринимающим нас людям» [13, с. 235]. При этом самораскрытие и самопредъявление рассматриваются как разные сосуществующие реальности: поверхностное, неглубокое самораскрытие чаще сопряжено с выраженным самопредъявлением. Если самораскрытие – это сообщение личной информации о себе в виде открытого выражения своих чувств, взглядов в форме персонификации, готовности к диалогу, то самопредъявление – это определенные тактики манипулирования общеизвестными истинами, неперсонифицированные монологи в виде самоподачи. Обнаруживается всегда определенное взаимовлияние самораскрытия в общении: самораскрытие учителя обычно ведет к самораскрытию учащихся, к их открытости в общении, в то время как самопредъявление нередко образует дистанцию, закрытость в межличностных контактах. И такому взаимовлиянию есть определенное объяснение, которое связано с содержательными характеристиками и функциями самораскрытия в общении.

Прежде всего, следует отметить, что самораскрытие – это новая позиция, например, учителя, учителя-фасилитатора, помогающего, способствующего обучению ученика. Это новая парадигма воспитания – переход от учения как «насыщения знаниями» к обучению как «учить учиться», в основе которого идеи гуманистического трансперсонального воспитания ученика, поощрения его активности, автономности, поддержка его индивидуальности, раскрытие присущих ему потенций. Наиболее полно процесс обучения у такого учителя должен осуществляться в атмосфере любви, заботы, поддержки. Такому учителю не трудно раскрывать учащимся свои взгляды на реальности жизни, политики, вопросы морали, этики и т.д., подводя их к пониманию плюрализма жизненных коллизий, к открытому обмену взглядами, идеями.

Как коммуникатор (сообщающий о себе нечто человек) такой учитель может вызвать и позитивные, и негативные последствия для себя в ситуации самораскрытия. Наиболее частым из позитивных последствий самораскрытия можно назвать возникновение аттракции (привлекательности собственной личности) для тех, с кем взаимодействует, вступает в контакт человек. Аттракция здесь является необходимой предпосылкой самораскрытия для других в общении. Кроме того, самораскрытие свидетельствует о психическом здоровье человека, об эффективно функционирующей личности. Неспособность человека к самораскрытию может препятствовать личностному росту, блокировать потребность в самореализации. Вместе с тем чрезмерное самораскрытие, не учитывающее социальные стандарты, этические нормы, может привести к социальной дезадаптации личности. Поэтому, говоря о самораскрытии, важно принимать во внимание его содержательные и временные параметры, критерии своевременности. Оно должно соответствовать прежде всего контексту и времени взаимодействия, ролевой и статусной ситуации общения, уровню интимности и доверительности общения.

Содержательные характеристики самораскрытия включают ряд тематических сфер и обобщены в так называемые индексы последовательности самораскрытия – по Джурарду [13, с. 134]. Всего выделяется шесть основных индексов, а вернее говоря, возможных тематических областей самораскрытия с точки зрения этики, содержания, последовательности и своевременности самораскрытия. Это такие сферы как: 1 – отношения, установки, мнения и ценности личности; 2 – вкусы, интересы и предпочтения; 3 – работа, про-

фессия; 4 – бюджет, деньги; 5 – личность, «мое Я»; 6 – тело, здоровье. В ряде исследований показано, что большинство людей открываются в выражении собственных отношений к внешним объектам и явлениям социальной жизни и значительно реже – к морально-этическим проблемам и нравственным сторонам жизни [12, с. 84–90]. Многие склонны еще реже раскрываться в интимно-личностной сфере, где часто отмечается псевдораскрытие, «напускная скромность». Считается, что в доверительных отношениях, в ситуации общения-диалога, продуктивно развивающегося в течение длительного времени, самораскрытие коммуникатора возможно в пределах всех шести названных индексов. Такое самораскрытие способствует самопознанию личности, вызывает ответное самораскрытие у реципиентов, способствует их личностной идентификации, удовлетворяет потребность в интимности, помогает преодолеть чувство одиночества. Особенно уместно и своевременно такое самораскрытие, когда речь идет о взаимоотношениях учителя со старшими учащимися, где рефлексивность, открытость учителя помогают старшеклассникам расширить круг общения, способствуют преодолению застенчивости, дают ощущение позитивной оценки себя, социальной награды и принятии своей личности. Хотя ученики воспринимают учителей значительно более открытыми по сравнению с собой, ведущий тип личностной представленности педагогов в общении со старшеклассниками скорее соответствует понятию «самопредъявление», а не «самораскрытие». Учителя нередко способны открыться в выражении своих мыслей и отношений по поводу внешних объектов и явлений действительности, а не в связи непосредственно с собой, фактами своей жизни. И, как возможное следствие обезличенного педагогического общения, индифферентности в обсуждении важных социальных, морально-этических вопросов современной жизни, у старшеклассников также наблюдается низкий уровень самораскрытия учителю. Оценки учеников уровня самораскрытия учителя особенно в отношениях к вопросам этики и морали, проблем внутришкольной жизни значимо коррелируют с их оценками своего собственного самораскрытия. Можно сделать вывод, что достижение учителем эмоционального контакта с учениками через самораскрытие связано скорее не с количеством сфер самораскрытия, а с качественными его особенностями, с глубиной внутреннего диалога, открытостью своего «Я».

Важно отметить тенденцию влияния временных параметров самораскрытия на эмоциональный фон общения. Так, самораскрытие человека по всем шести индексам в начальном, непродолжительном по времени периоде только еще складывающихся взаимоотношений может вызвать у партнера повышенно защитный, «закрытый» характер реакции в общении и привести к социальной дезадаптации, вызвать эмоциональное отторжение, фрустрацию. Несвоевременность самораскрытия в подобной ситуации не способна вызвать ответное самораскрытие, равно как и догматичность позиции в общении, ригидность в связи с проблемами раскрытия собственных взглядов и отношений. Преимущественная реализация такой модели общения педагогов с учениками не может способствовать достижению желаемых воспитательных эффектов, которые возможны лишь в общении, затрагивающем личностно значимое, глубокое, интимное. Молодые, начинающие свой путь учителя отличаются большей готовностью к самораскрытию, созданию позитивных отношений с учениками, хотя они не всегда представляют пути, закономерности и возможные последствия самораскрытия. Однако интуитивно тенденция к самораскрытию связывается с возможностью аттракции, возникновения привлекательности, близости к другому во взаимодействии. Самораскрытие другого для реципиента выступает как «социальная награда», вызывает чувства доверия, принятия, любви, располагает к собственному самораскрытию, снижает напряжение, барьеры в ситуации межличностного общения. Ряд исследователей указывают также на психотерапевтический эффект самораскрытия как для коммуникатора, так и для реципиента, поскольку удовлетворяется потребность в интимном общении, преодолевается чувство одиночества, возникает эффект психологической безопасности [9, с. 375–380; 12, с. 63–68].

Вместе с тем самораскрытие таит в себе ряд ограничений и связанных с ними негативных последствий. Как было отмечено, самораскрытие возможно в разных жизненных сферах и на разных уровнях, но при этом оптимальное самораскрытие должно соответствовать социальным нормам общества, не нарушать границ внутреннего «Я», личностного пространства, учитывать ролевые и статусные отношения. Несоблюдение этих

ограничений, как следствие, может вызвать нарушение этических норм и социальной регуляции межличностных отношений.

Самораскрытие должно осуществляться также с учетом определенных временных ограничений. Преждевременное, особенно в ситуации взаимодействия малознакомых партнеров, самораскрытие тормозит общение, снижает его продуктивность. Поэтому важно учитывать уместность и своевременность представления личной информации о себе, соблюдать принцип пошагового продвижения в самораскрытии, по мере углубления содержания, развития взаимности и доверительности отношений. Так, считается, что самораскрытие по первым трем индексам (суждения, интересы, работа) уместно при формальном общении, официальных отношениях. Что же касается таких индексов самораскрытия, как деньги, личность, здоровье, то это уместно в ситуациях неформального общения, на уровне интимно-личностного взаимодействия, хорошо продвинутых и длительных эмоционально-позитивных отношений. В других случаях самораскрытие по данным индексам может вызвать состояние фрустрации. В психологических исследованиях обнаруживается значимая позитивная связь между умением вызвать самораскрытие, выраженностью позитивных ожиданий от самораскрытия и конструктивностью поведения в ситуации фрустрации, нарушения психологического комфорта общения [5, с. 214–228].

Самораскрытие в групповых межличностных отношениях также связано с позитивными моментами: оно формирует положительные контакты между членами группы, чувство «мы», повышает самооценку каждого члена группы, создает позитивные установки, способствует разрешению конфликтных ситуаций. Хотя есть и некоторые риски в ситуации самораскрытия: возможность услышать критику или отказ со стороны другого как ответную негативную реакцию на самораскрытие в группе. И все же те положительные моменты, которые несет самораскрытие для личности, ее самосознания, открытости в контактах, достижения психологической близости, интимности между людьми, намного важнее тех издержек, негативных последствий, которые могут возникнуть на пути самораскрытия, движения к другому.

Самораскрытие в общении рассматривается в тесной связи с целой системой новых психологических ориентиров, важной чертой которых является деформализация межличностных отношений в направлении совместной развивающей деятельности и самореализации личности, ее творческого потенциала. Как пишет К. Роджерс, «учителю должна быть присуща вера в изначальную творческую сущность каждого человека, ребенка и взрослого; убеждение в социальной, более того – личностной природе средств, раскрывающих его творческий потенциал; представление о трех основных условиях межличностного общения, стимулирующих развитие каждого человека: активном слушании другого, способности стать на позиции другого, открытом самовыражении» [9, с. 240].

Таким образом, самораскрытие представляет собой оптимальный психологический фон профессиональной самореализации личности в педагогическом процессе и организации продуктивных социальных контактов не только с коллегами, но прежде всего с учащимися, подает пример подлинной открытости и личностного роста.

**Библиографический список**

1. *Амяга Н.В.* Самораскрытие педагога в общении со старшеклассниками: Автореф. дис. … канд. наук. – М.: МГУ, 1989. – 24 с.

2. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.

3. *Андреева Г.М.* Психология социального познания. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.

4. *Бахтин М.М.* Собр. соч. Т. 6. – М.: Языки славянских культур, 2003. – С. 69–70.

5. *Болотова А.К.* Человек и время в познании, деятельности, общении. – М.: ГУ-ВШЭ, 2007. – С. 228–252.

6. *Болотова А.К.* Психология организации времени. – М.: Аспект Пресс, 2006. – С. 253.

7. *Маслоу А.* Мотивация и личность. – М.: Смысл, 1998. – С. 19–27.

8. *Петровская Л.А., Спиваковская А.С.* Воспитание как общение-диалог // Вопросы психологии. – 1982. – №5. – С. 11–19.

9. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Эксмо-Пресс, 1993. – С. 362–380.

10. *Altman S., Taylor D.* Social penetration of Interpersonal relationships. – New York, 1979.

11. *Dusk St.* Human Relationship // Intraduction to social Psychology. – San Francisko. 1990.

12. *Hiebsch H.* Kommunikation and sociale interaction. – Berlin, 1991.

13. *Jourard S.* The Transparentself. – N.Y., 1974.

14. *Wohlfart A.* Psychosociale Teamberatung. – Tubingen, 1990.

УДК 370. 356

**Волкова Ольга Васильевна**
*Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко*
*Glmic163@udmnet.ru, glmax029@udmnet.ru*

# АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*В статье раскрываются проблемы, с которыми сталкиваются педагоги при реализации патриотического воспитания детей. Автором предлагается стратегия устранения этих проблем.*

***Ключевые слова:*** *патриотическое воспитание, духовно-нравственное воспитание, подрастающее поколение, младший школьник, семья, методическое сопровождение, социум, стратегия.*

Патриотическое воспитание граждан России проявляется в установленном порядке воспитательного воздействия на всех его уровнях, начиная с первичного коллектива и заканчивая высшими органами управления. Поэтому обоснование важности патриотического воспитания в современных условиях обнаруживается в документах различного уровня: от федерального до муниципального. Такая разноуровненость обеспечивает комплексность учёта факторов, необходимых в разработке условий и механизмов, влияющих на эффективность процесса патриотического воспитания в условиях учёта не только интересов государства, но и социума.

Государство является основой системы патриотического воспитания и поэтому выступает гарантом ее функционирования. Основные положения государственной политики в области развития патриотизма зафиксированы в программах: «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы» от 16 февраля 2001 г. №122 и «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы» от 11 июля 2005 г. №422. Но в то же время «итоги выполнения Программы в 2006 г. показали некоторые недоработки» [4, с. 121].

Кардинальные изменения в этой области всё же происходят. Патриотизм начал рассматриваться как важнейшая ценность, выраженная не только в социальном, но и в духовно-нравственном, военно-идеологическом, культурно-историческом и других компонентах.

В современной школе также идёт процесс переосмысления задач и путей совершенствования патриотического воспитания. В связи с этим выявляется противоречие между необходимостью осуществления патриотического воспитания и отсутствием связанных с ним условий в педагогическом процессе начальных классов.

Целью научно-исследовательской работы является выявление возникающих проблем по реализации патриотического воспитания в связи с отсутствием необходимых условий.

Остановимся подробнее на характеристике сущности и содержания исследуемого процесса. Что понимается под патриотическим воспитанием? Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы» выделяет следующие его компоненты: формирование патриотического сознания, развитие чувства гордости за свою страну; формирование активной позиции личности; военно-патриотическое воспитание; воспитание толерантности; формирование и развитие социально значимых ценностей общества и личности и т.д.

Анализ опыта работы учителей начальных классов города Глазова показывает, что педагогические коллективы активно реализуют патриотическое воспитание, используя различные педагогические формы и методы. Выделим основные направления их деятельности:

– знакомство с музыкальным, литературным фольклором и народно-прикладным искусством как региональной, так и национальной культуры (художественно-эстетическое направление);

– внедрение краеведческого материала (региональный компонент);

– элементарная военно-патриотическая подготовка;

– развитие патриотического сознания в условиях экологического воспитания;

– патриотическое воспитание средствами краеведо-туристической деятельности.

Анкетирование педагогов показало, что при реализации патриотического воспитания младших школьников они сталкиваются с рядом трудностей, связанных с:

1) созданием благоприятных материально-технических и социальных условий;

© Волкова О.В., 2010

2) обновлением содержания образования, отбором наиболее интересного и доступного материала с опорой на опыт и чувства младших школьников;

3) взаимосвязью по данной проблеме с семьёй.

В последнее время особенно актуальным вопросом является проблема привлечения к работе по патриотическому воспитанию семьи ребёнка. Взаимодействие с родителями по данному вопросу способствует появлению эмоционального отклика у ребёнка, заставляет сопереживать, более внимательно относиться к памяти предков, к своим корням. Кроме этого, сотрудничество с семьёй ребёнка позволяет сохранять вертикаль взаимосвязи поколений в конкретно взятой семье.

Привлечение семьи к патриотическому воспитанию детей является весьма актуальной и особенно трудной проблемой, так как она требует определённого такта и терпения. Зачастую в молодых семьях вопросы, связанные с воспитанием патриотизма и гражданственности у подрастающего поколения, не считаются важными и зачастую вызывают недоумение и ощущение несерьёзности происходящего.

В связи с этим может возникнуть необходимость работы по привлечению членов семьи к деятельности по формированию чувства патриотизма у ребёнка. Необходимо отметить, то в настоящее время у людей отмечается интерес к своей генеалогии. Поэтому, на наш взгляд, заинтересовать родителей можно изучением своей родословной, а уже позже – исследованием национальных корней.

Обязательные требования и условия данной работы можно сформулировать в следующих тезисах:

– семья – ячейка общества, хранительница национальных традиций;

– счастье семьи – счастье и благополучие народа, общества, государства;

– корни каждого человека находятся в истории и традициях семьи, конкретного народа, в наследии края и страны в целом.

Научно-исследовательская работа выявила ряд проблем, препятствующих эффективной работе по патриотическому воспитанию подрастающего поколения, а именно: несовершенство законодательной базы образовательных учреждений по реализации патриотического воспитания; недостаточное его материально-техническое обеспечение и отсутствие теоретико-методической базы; неподготовленность кадрового потенциала к проведению данной работы, недостаточное освещение СМИ передового опыта патриотического воспитания детей; отсутствие координационной связи между различными структурами в исследуемом процессе.

В этих условиях очевидна жизненная значимость решения выявленных проблем системы воспитания патриотизма младших школьников как основы личностного развития. Отсюда вытекает необходимость решения первостепенных задач. Во-первых, следует чётко определить общепедагогические, частные и специфические условия и принципы патриотического воспитания детей младшего школьного возраста. Во-вторых, необходимо дифференцировать подходы, учитывающие специфику различий социокультурных групп населения страны с целью формирования национального самосознания ребёнка.

Чтобы объединить усилия всех заинтересованных структур по патриотическому воспитанию детей, скоординировать и направить их работу, нужна единая образовательная политика в этой области. С этой целью была разработана пошаговая стратегия устранения возникающих проблем при реализации патриотического воспитания в начальных классах:

– должны быть переосмыслены идеалы, на которые опирались педагоги в работе по патриотическому воспитанию. Невозможно использовать идеологизированные ориентиры патриотического воспитания, необходимо на их смену выбрать вневременные и внеполитические идеалы;

– должны быть переосмыслены и отобраны наиболее оптимальные педагогические подходы и концепции к патриотическому воспитанию подрастающего поколения;

– следует установить взаимосвязи между различными структурами, имеющими отношение к патриотическому воспитанию детей для обеспечения на практике комплексного учёта всех факторов процесса;

– необходимо определить средства, способы и приёмы, позволяющие эффективно реализовать цели и задачи патриотического воспитания;

– разработать научно-педагогические основы использования конкретного материала, отражающего основные стороны жизни и деятельности, проблемы и историю развития общества в соответствии с внедрением инновационных технологий и методов воспитания, непосредственно

влияющих на эффективность результатов воспитания;

– разработать методическое сопровождение процесса патриотического воспитания в образовательных учреждениях, включив культурно-исторический, духовно-нравственный и другие компоненты патриотического воспитания.

Таким образом, разработка системы патриотического воспитания является весьма актуальной. Сегодня этот процесс не всегда эффективен из-за трудностей не только финансового, но и правового, организационного, методологического и методического характера. Всё это свидетельствует о необходимости продолжения работы, направленной на решение всего комплекса проблем методологического и дидактического характера в патриотическом воспитании.

**Библиографический список**

1. *Волкова О.В.* Патриотическое воспитание детей в современных условиях: Учебно-методическое пособие. – Глазов, 2008. – 40 с.

2. *Лебедева О.В.* Патриотическое воспитание – верноподданническое или гражданское // Педагогика. – 2003. – №9. – С. 77–83.

3. *Лутовинов В.И.* Критерии и основы методики оценки результатов работы по патриотическому воспитанию. – М.: Армпресс, 2006. – 69 с.

4. *Мазыкина Н.В., Мишин Б.И.* Сборник нормативных правовых документов и материалов по патриотическому воспитанию и подготовке обучающихся к военной службе. – М.: Мнемозина, 2000. – 199 с.

5. *Парфёнов Л., Козлова С.А.* Новый патриотизм? // Обруч. – 2003. – №6. – С. 4–9.

6. Патриотическое воспитание: система работы, планирование, конспекты уроков, разработка занятий / Авт.-сост. И.А. Пашкович. – 2-е изд., стереотип. – Волгоград: Учитель, 2008. – 169 с.

7. *Сафонова Т.В.* Национально-региональный компонент в образовании: теория и практика реализации: Монография. – Глазов, 2005. – 324 с.

8. *Фефилова В.Л.* Духовно-нравственное воспитание молодёжи в условиях нестабильного общества // Проблемы школьного и дошкольного образования: Материалы Восьмой региональной науч.-практ. конф. – Глазов: Изд-во Глазов. гос. пед. ин-та, 2006. – 156 с.

9. *Щипцова С.А.* Формирование этнотолерантного сознания // Психология и педагогика современного образования в России: сборник статей III Международной научно-практической конференции. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2008. – 228 с.

УДК 371.01+32 с

**Герлах Ирина Витальевна**
*кандидат педагогических наук*
*Армавирский государственный педагогический университет*
*irina_gerlah@mail.ru*

# СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ

*В статье обобщены и систематизированы результаты отечественных и зарубежных исследований ролевого движения молодёжи. В аспекте возможностей сюжетно-ролевой театрализованной игры в воспитании социально значимых качеств личности представлены и раскрыты подходы к их классификации; установлена обусловленность формирования личностных качеств и свойств функциями ролевой игры. Представлена авторская педагогическая типологизация игровых ролей, показаны возможности ролевого исполнительства для развития личностного потенциала.*

***Ключевые слова:*** *ролевое движение молодёжи, сюжетно-ролевая театрализованная игра, воспитание молодёжи, социально значимые качества личности, педагогические возможности, роли.*

***Сюжетно-ролевая театрализованная игра (СРТИ)*** – один из видов игровой деятельности человека, целью которой является достижение максимального сходства между имитационными действиями играющих, манипулирующих символическим материалом, и реальными действиями людей в жизненном и деятельностном контекстах. В качестве символов и атрибутов выступают одежда, орудия, способы поведения, описанные в исторических, художественно-литературных и других источниках. Многомерность, объёмность СРТИ обусловило множественность подходов к классификации.

© Герлах И.В., 2010

Исследователи выделяют мотивационную, образовательную, воспитательную, развивающую, коммуникативную, обучающую, компенсаторную, терапевтическую, релаксационную, психотехническую и рекреативную функции СРТИ [2]. В такой игре важна отработка характера, нравственных проблем персонажа и выводы, которые делает человек после этой игры. С.Л. Рубинштейн отмечал, что молодой человек, «входя в роль, расширяет, обогащает, углубляет свою собственную личность. На этом отношении личности играющего к его роли основывается значение игры для развития не только воображения, мышления, воли, но и самой личности в целом» [13, с. 592]. А способность к самореализации у каждого человека зависит от того, в какой степени он может пользоваться игровыми ролями в реальной жизни.

Изучение периодических изданий ролевого движения даёт основание утверждать, что участие в СРТИ ставит юношей и девушек перед необходимостью совершать поведенческие акты, соответствующие *социально-нравственным нормам*. Например, в передовых статьях журнала «Крылатый Вестник», издаваемого членами ролевого движения г. Новосибирска, существует показательная рубрика – «Высокие идеи». Редакторы журнала в «передовой статье» № 1 (9) за 2001 год пишут о так называемых «высоких идеях», которыми руководствуются участники игр, – о дружбе, единстве, любви, мудрости и т.д. [7, с. 2–3]. Аналогичные взгляды высказывает игротехник А.А. Берелехис в статье «О невозможности игры вне морального поля», опубликованной в журнале «Ork-club journal» (2001 год, №19) [3, с. 17–21].

Теоретик СРТИ Н.П. Аникеева в книге «Воспитание игрой» говорит о том, что «развивающие и воспитывающие возможности ролевой игры в воспитательном процессе осознаются недостаточно» [1, с. 5]. В то же время нельзя отрицать тот факт, что «игра – это то средство, где воспитание переходит в самовоспитание», а «люди, прошедшие… через ролевые игры, более подготовлены к творческой деятельности, гибкому и вместе с тем целенаправленному поведению» [1, с. 6]. С.А. Шмаков, рассматривая игру как «индивидуально-психологическую особенность личности, являющуюся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности», отмечает, что конечный результат игры – это развитие реализуемых в ней способностей [15, с. 12, 26]. В практике организации игр ролевого движения скрыт мощный социально-педагогический потенциал. В ней представлены все ***сферы жизнедеятельности***, выделенные А.В. Мудриком: общение, познание, предметно-практическая деятельность, духовно-практическая деятельность, спорт и собственно *игра* (реализация активности в свободном импровизировании в условных ситуациях) как творческий акт, свободный полет личности, возможность выразить и реализовать себя [11]. Анализ опыта работы клубов ролевых игр ЮФО показывает, что СРТИ могут формировать коммуникативные качества, познавательный интерес, личностную активность, интеллектуальные и творческие способности, способствовать физическому развитию молодого человека [8, с. 102–109].

Исследователи Б.В. Куприянов и А.Е. Подобин отмечают, что сюжетно-ролевой театрализованной игре свойственны соревновательность и имитационность, которые оказывают непосредственное воздействие на формирование личности участников игры. В основе соревновательности «лежат противоречия, заложенные в ролевых предписаниях. Разрешение противоречий возможно только в интересах одной стороны в ущерб другой. Другими словами, предмет игрового взаимодействия всегда неделим. Модель имитации строится таким образом, чтобы противоречий было значительно меньше, чем участников, причем каждый игрок вовлечен, как правило, в разрешение 2–3 противоречий. Соревнование состоит в быстроте и качестве решения задач имитационного взаимодействия. Отсюда понятно, что участник игры переживает азарт, радость успеха или горечь поражения» [10, с. 15–16]. Этому способствует такая характерная особенность СРТИ, как подвижность (мгновенная изменчивость, вариативность), требующая от участника игры развитого воображения, быстроты эмоциональных и физических реакций, эмпатии, восприимчивости, находчивости, нестандартности мышления и эрудированности. Авторы отмечают, что соревнование в решении коммуникативных задач создает в ситуационно-ролевой игре поле интенсивного общения, где игроки друг для друга выступают актуальными побудителями активности. За счет этого в ходе игры происходят процессы выявления и оптимизации индивидуальных способов решения задач взаимодействия.

Оптимизация индивидуальных способов взаимодействия обусловливается зависимостью ус-

пеха игрока при решении им коммуникативных задач следующими **условиями**: 1) активность участника (в том числе познавательная); 2) ценность технологичного и техничного взаимодействия (постановка задач, разработка плана действий и т.д.); 3) целеустремленность; 4) личная заинтересованность в результатах; 5) самостоятельность; 6) коммуникативная толерантность; 7) организованность; 8) инициативность; 9) находчивость; 10) умение импровизировать, находить выход из проблемных ситуаций. Данные условия формулируются в виде игровых правил и предписаний.

Имитационность данного вида игр раскрывается в описании воображаемой ситуации – ограниченной по времени и месту совокупности отношений субъекта с элементами окружающей его среды. **Реализация роли в СРТИ** включает в себя: 1) формулировку игровой задачи; 2) основную информацию об игровой ситуации; 3) правила работы с игровыми средствами; 4) ролевое предписание – образ, регламентирующий отношения к другим ролям и предметам имитационного взаимодействия; 5) дополнительные сведения, необходимые для проработки роли и решения игровых задач.

Предметы игрового взаимодействия – это заданные игрой межличностные отношения либо отношения к какой-либо вещи, которой придано игровое значение. Они являются важным компонентом воображаемой ситуации. Анализируя воспитательный потенциал ролевой игры, С.А. Шмаков отмечает, что содержание роли имеет огромное педагогические значение – это основа ролевой игры. Любая роль в игре содержит открытые или скрытые правила. Подчинение им связано с принципом удовольствия, что составляет главный, сущностный момент ролевой игры. Роль есть тот образ, который принимается на себя

**Таблица 1**

**Педагогическая типология ролей сюжетно-ролевой театрализованной игры**

| Тип роли | Специфика создания | Игровое предназначение | Педагогические возможности |
|---|---|---|---|
| **Роль, предусмотренная правилами** | Предлагается мастерами в общем списке ролей, размещённом в игровых правилах. Общая концепция разрабатывается мастерами, детальная проработка роли делается участником игры. | Необходима для раскрытия сюжета, ведения игровых действий. | Оказывает непосредственное воздействие на личность участника игры. |
| **Авторская роль** | Предлагается участником игры. Им же разрабатывается общая концепция роли. Мастера включают её в «ткань» игры. | Усложняет структуру игры, её сюжет, делает игру более увлекательной, многогранной. | Оказывает непосредственное воздействие на личность участника игры, предполагает сознательную работу над собой. |
| **Игротехническая роль** | Полностью разрабатывается мастерами, т. к. является неотделимой частью игрового сюжета. | Украшает игру, даёт другим участникам возможность полнее раскрыть свой творческий потенциал, выполняет отдельные мастерские функции, связанные с моделированием игровой реальности. | Оказывает непосредственное воздействие на личность участника игры и одновременно служит инструментом мастерского воспитательного воздействия на участников. |
| **Вспомогательная роль** | Вводится мастерами в течение игры, на любом её этапе, не предполагает, как правило, глубокой проработки. | Украшает игру, позволяет корректировать её развитие, даёт участникам игры возможность смены ролей, «проживания» нескольких игровых «жизней». | Выступает как инструмент создания «воспитывающих ситуаций». |

добровольно. Она становится для участника игры новой позицией в жизни [15, с. 128].

На основе классификации ролей, предложенной С.А. Шмаковым, выделяются следующие **разновидности ролей**, которые принимают на себя участники СРТИ: роль конкретного человека – известного исторического лица, героя книги или фильма; роли-профессии обобщённого типа (воин, кузнец, крестьянин, купец, актёр, менестрель и др.), которые конкретизируются в процессе подготовки к игре; этнографические роли (викинги, кельты, славяне, индейцы и др.); семейные роли (отец, мать, брат, сестра, сын, дочь и др.); роли сказочного, карнавального характера (леший, Баба Яга, птица Гамаюн, водяной и др.); роли животных (олень, кабан, кошка, птица и др.); роли другого пола (в СРТИ часто девушки выбирают для себя мужские роли: воин, менестрель и др.).

Кроме того, возможна иная классификация ролей СРТИ, основанная на специфике их создания. (Данную типологию мы отразили в таблице 1.) Значимость роли доказывает необходимость для участника совершения таких действий, как осознание игровой задачи, анализ информации (выделение главного, второстепенного и т.д.), понимание описаний и др. Игровые предназначения ролей разных типов и их педагогические возможности, показанные в таблице, выделены достаточно условно, поскольку в той или иной степени могут быть свойственны любому типу роли. Ряд отечественных и зарубежных педагогов, таких как Е.Ю. Сазонов, R. Schaller, R. Hoppe-Kresse и др., отмечают важность верного распределения ролей, имеющего непосредственное воспитательное значение, призывая с равным вниманием относиться как к ведущим, так и к второстепенным, с точки зрения сюжета, ролям [14, с. 446; 17, с. 4; 16, с. 6].

«Строительный материал» сюжетно-ролевой театрализованной игры – чувства, фантазии, интерпретации, манеры поведения. Он «прокладывает дорогу в сознание молодого человека», приводит к позитивным изменениям личности «здесь и сейчас», позволяет вырабатывать новые способы поведения [14, с. 7]. В этом плане большой интерес представляют работы немецкого исследователя Roger Schaller, который понимает СРТИ как инструмент к дальнейшему развитию управления собой. В книге «Пути к их сердцам» он рассказывает об активной практике использования различных видов ролевых игр в профилактических программах для работы с «трудными», агрессивными подростками и молодёжью, чтобы воздействовать на личность молодых людей в области самообразования, самореализации, бесконфликтного общения, создания атмосферы ненасилия в семье и в обществе. R. Schaller стремится получить не только воспитательный, но и терапевтический результат, выстраивая логическую цепочку «эффекта волнового воздействия», на которой базируется его педагогическая методика:

*Я (человек, личность) → семья → общество → нация → мир → космос.*

**Классификация игровых задач** позволяет выделить **четыре группы ролей**, в которых доминирует направленность на:

1) изменение отношений, заданных вводной информацией;

2) сохранение отношений, существующих на начало игры;

3) совершение обмена одних игровых средств на другие;

4) исследование всей структуры игровых отношений с последующим выделением для себя одной оптимальной ниши [9, с. 31].

Как правило, роли конструируются так, чтобы они включали задачи разных типов и подразумевали разработку разнообразных характеров, заведомо предрасположенных к объединению или столкновению. Следовательно, роли в сюжетно-ролевой театрализованной игре можно **классифицировать по трём направлениям**: 1) содержанию; 2) специфике создания; 3) игровой задаче.

Для каждого игрока важно, что «именно он – главное лицо взаимодействия, привлекающее внимание, отважно действующее в критической обстановке, совершающее поступки. Поступок – не только решительное, активное действие в сложных обстоятельствах, это еще и нравственный выбор в ситуации противоречий, заложенных в модели игры. Историчность и полигероизм, дополненные завуалированностью игровых целей, таинственностью и романтичностью обстановки, обеспечивают привлекательность участия» в СРТИ [9, с. 17], а «наличие роли, двух планов самочувствия (игрового и реального), сюжета обеспечивают этой игре многообразные воспитательные возможности» [1, с. 4] в области духовного и нравственного развития. Педагогический эффект ролевого исполнительства в СРТИ достигается благодаря развитию следующего процесса:

*Индивидуальная подготовка к игре → Ролевое поведение (индивидуальное и социальное) → Реальные переживания, размышления, ощущения, поступки →* ***Результат:*** *формирование социально значимых качеств личности.*

В подготовке участников СРТИ большое значение имеет соблюдение принципа индивидуального подхода [4]. Он в равной степени значим как для «новичков», которые сразу получают и возможные цели для личной игры, и ориентиры на средства, помогающие этих целей достичь, так и для опытного игрока, расширяя возможное поле его деятельности. Индивидуальный подход позволяет снизить до минимума неигровые отношения, значение же игровых существенно возрастает. Он должен проявляться на всех этапах подготовки к СРТИ, начиная с момента распределения ролей и установления верного восприятия участником своего персонажа до непосредственного анализа игры.

Исследователь ролевого движения В.В. Рожков на основании «построения» игры выделяет следующие виды СРТИ: модельные игры, мистериальные игры, игры свободного творчества [12]. Говоря о цели игры, Л.С. Выготский отмечал, что «цель решает игру. Цель становится тем, ради чего предпринимается все остальное» [6, с. 75]. Следовательно, возможна классификация СРТИ на основании **целевой специфики игры** [5]**,** которая показана в таблице 2.

Типам СРТИ, показанным в таблице 2, свойственны синтез и взаимопроникновение. Материалом для создания такой игры чаще всего служат либо исторические события различных эпох, либо легенды и мифы народов мира, либо сюжеты литературных произведений, но могут быть использованы и авторские идеи и концепции миров. В ролевом движении разработано множество типов СРТИ, спектр которых продолжает расширяться.

Исследования, проводившиеся нами в 2001–2006 гг. среди представителей ролевого движения ЮФО, доказали высокий воспитательный эффект СРТИ, возникающий в результате выполнения ряда взаимосвязанных психолого-педагогических, социально-педагогических и организационно-методических условий, таких как:

– удовлетворение в СРТИ педагогически ценных потребностей личности, связанных с успешной реализацией роли;

– вовлечение участников СРТИ в активную деятельность, которая стимулируется у всех игроков привлекательными для них, близкими их личностям ролями;

– смена этих ролей, создание равных возможностей для исполнения участниками разных ролей в рамках одной СРТИ;

– наличие ситуаций для совместного коллективного принятия решений, сотрудничества при выполнении игровых ситуаций, достижении индивидуальных и командных педагогически ценных целей, где постоянно присутствуют яркие эмоциональные переживания, а мастерами со-

**Таблица 2**

**Классификация сюжетно-ролевых театрализованных игр на основании целевой специфики**

| № п/п | Тип СРТИ | Цель СРТИ |
|---|---|---|
| 1. | *Игра на вживание* | Максимально воспроизвести, внутренне прочувствовать мир-первоисточник, его культуру, цивилизационные особенности, систему ценностей; ощутить дух и колорит эпохи; вжиться в образы персонажей, понять внутреннюю логику их поступков, их взглядов, их мировосприятия. |
| 2. | *Игра-модель* | Интеллектуальное соревнование. Для мастеров игры (возможно) проверка адекватности созданных ими моделей (экономических, демографических, политических и др.). Для игроков – соревновательная игра друг против друга в рамках данных правил либо игра против мастера в рамках им же предложенных правил. |
| 3. | *Театральная игра* | Развитие актерских талантов участников; достижение красоты внешнего эффекта. |
| 4. | *Политическая игра* | Выиграть путём интриг. |
| 5. | *Военно-спортивные маневры* | Выиграть в военно-спортивной игре. |
| 6. | *Игра-реконструкция* | Максимально точное воспроизведение исторических событий. |
| 7. | *Игра-шутка* | Цель носит развлекательный, досуговый характер. |

здаются ситуации упражнения в моральном поведении.

Наиболее значимые изменения произошли в области интеллектуального и коммуникативно-интерактивного блоков в структуре личности испытуемых, но в то же время в нравственном блоке и в блоке регуляции деятельности также были отмечены заметные положительные изменения [8, с. 128–129].

Резюмируя вышесказанное, отметим, что постоянно изменяющаяся обстановка ролевой игры требует от её участников проявления своих способностей и использования ранее сложившихся навыков не привычно, а в изменяющейся и неожиданно складывающейся обстановке. Это даёт возможность совершенствовать личностные качества и навыки игроков и приближать их к возможным в жизни действиям. Не следует рассматривать СРТИ в качестве генерального или универсального средства формирования социально значимых качеств: возможности игры установлены, существуют ограничения в применении игры. Но в условиях «игрового бума» в России использование сюжетно-ролевой театрализованной игры, как самой точной модели реального общения, позволяет диагностировать, корректировать и формировать личностные качества молодых людей, добиваясь эффективных результатов в воспитании молодёжи.

**Библиографический список**

1. *Аникеева Н.П.* Воспитание игрой: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 114 с.

2. *Берелехис А.А.* Функции ролевой игры // Ork-club journal. – 1996. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.orkclub.ru/shtml, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.

3. *Берелехис А.А.* О невозможности игры вне морального поля // Ork-club journal. – 2001. – №19. – С. 17–21 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.orkclub.ru/shtml, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.

4. *Берелехис А.А., Берелехис О.* Индивидуальный подход в ролевой игре // Ork-club journal. – 1997. – №7 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.orkclub.ru/shtml, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.

5. *Вальтамский Д.* О типологии ролевых игр [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://darth.by.ru/articls/ tipologia.htm, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.

6. *Выготский Л.С.* Роль игры в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 62–76.

7. Высокие идеи // Крылатый вестник. – 2000. – №7. – С. 2.

8. *Герлах И.В.* Воспитательный потенциал молодёжных общественных организаций: сущность, средства и условия развития в контексте ролевого движения молодёжи: Монография. – М.: МАНПО, 2009. – 189 с.

9. *Куприянов Б.В.* Человек и игровая роль: технология вживания и использования в воспитательных целях // Крылатый вестник. – 2001. – №5. – С. 31–32.

10. *Куприянов Б.В., Подобин А.Е.* Очерки общественной педагогики: ролевое движение в России. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2003. – 104 с.

11. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – 2-е изд. – М.: Академия, 2000. – 192 с.

12. *Рожков В.В.* Ролевое движение сегодня и завтра [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.alexander6.ru/alexander6/106795, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.

13. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – М., 1946. – 460 с.

14. *Сазонов Е.Ю.* Город мастеров // Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. – М.: Педагогика, 1987. – С. 441–500.

15. *Шмаков С.А.* Игры учащихся – феномен культуры.– М.: Новая школа, 1994. – 240 с.

16. *Hoppe-Kresse R.* Humanistisches Psychodrama in der Gruppenarbeit mit Jugendlichen // Internationale Zeitschrift für Humanistisches Psychodrama. – 2000. – Heft 1(6) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fortbildung.pib-zentrum.de/index.php?id=247, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. нем.

17. *Schaller R.* Wege, an sie ranzukommen: Selbstmanagement- und Psychodrama-Training mit gewaltbereiten Kindern und Jugendlichen. – Weinheim; München: Juventa-Verl, 2005. – 191 s.

УДК 37.018.54:37.048.45 (430)

**Исаев Илья Федорович**
*доктор педагогических наук*
*Белгородский государственный университет*
*Isaev@bsu.edu.ru,*
**Фисунова Наталья Викторовна**
*Белгородский государственный университет*
*Fisunova@bsu.edu.ru*

# УЧРЕЖДЕНИЯ СВОБОДНОГО ВРЕМЕНИ ГЕРМАНИИ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ УЧАЩИХСЯ

*В статье описываются немецкие учреждения свободного времени различных типов, такими как музыкальные школы, детские художественные школы, молодежные объединения, детские дома творчества и спортивные организации. Эти учреждения помогают школьникам не только провести свое свободное время, но и проводят работу по профессиональному самоопределению. Опыт сотрудничества школ и учреждений свободного времени в Германии может быть очень интересным для российских школ.*

***Ключевые слова**: учреждения свободного времени, музыкальные школы, детские художественные школы, молодежные объединения, профессиональное самоопределение.*

Организация и проведение свободного времени учащихся – важная задача, которую в школах Германии рассматривают параллельно с образовательным процессом. Школа выстраивает образовательный процесс, опираясь на психологическую готовность ребенка к освоению определенного комплекса знаний, без которых молодому человеку невозможно будет адаптироваться в обществе. Знания, полученные в школе, ребенок применяет на практике в свободное от учебы время. Если этих знаний нет или они недостаточны, то их можно восполнить в учреждениях свободного времени.

Целенаправленная организация свободного времени способствует расширению кругозора школьника, эффективности его учебной деятельности в классе, развитию его познавательной активности и самостоятельности. Ощущение личной свободы, независимости, возможность действовать самостоятельно, полностью руководствуясь своими индивидуальными интересами и желаниями, – все это привлекает школьника и потому создает у него определенный настрой, повышает творческие силы, способствует достижению более высоких результатов, вызывает новое проявление ответственности за свои поступки. Степень развития профессионального самоопределения подростка, формирование его личности зависят от того, насколько правильно он делает выбор в этих видах деятельности [10; 11].

Активность учащихся зависит от правильной организации и проведения ими свободного времени. Именно этот момент очень часто остается вне поля зрения педагогов, родителей или рассматривается ими в недостаточном объеме. На наш взгляд, именно школа и различные учреждения дополнительного образования должны создавать такую образовательную структуру, которая смогла бы предоставить максимальные возможности в воспитании и формировании профессионального самоопределения.

Для отечественной системы воспитания интересен опыт Германии, где сложилась оригинальная структура учреждений свободного времени. Основная цель работы учреждений свободного времени заключается в создании таких условий, которые помогут максимально раскрыть потенциал каждого подростка, содействовать их индивидуальному и социальному развитию, защищать их во время перехода от основной школы к выбору различных учебных заведений для получения дальнейшего образования [2].

К учреждениям свободного времени в Германии относятся объединения, институты, частные организации, выполняющие функции по организации свободного времени детей и молодежи.

Учреждение свободного времени представляет собой место, куда может прийти каждый учащийся в свое свободное время и заняться любимым видом деятельности по своему желанию. Одним из основных направлений деятельности учреждений свободного времени является работа по профессиональному самоопределению молодежи, предоставление возможности учащимся самостоятельно ознакомиться и получить начальные навыки интересующей профессии [6]. Это касается тех, кто любит заниматься каким-либо делом (шить, мастерить и т. д.), но не

© Исаев И.Ф., Фисунова Н.В., 2010

хочет посещать отдельные курсы и тем самым ограничивать себя во времени.

Анализ литературы и опыта практической организации профессионального самоопределения позволяет выделить основные типы учреждений свободного времени в Германии:

– *музыкальные школы*, основная направленность которых – дать базовое музыкальное образование, обучить навыкам пения, игры на музыкальных инструментах, предоставить возможность заниматься народными танцами, балетом, способствовать развитию одаренных детей, осуществлять дошкольную подготовку;

– *детские художественные школы,* основной целью деятельности которых является эстетическое развитие детей, интересующихся лепкой, выжиганием по дереву, живописью, рисованием, скульптурой и другими видами изобразительного искусства;

– *молодежные объединения* детей и молодежи для совместного проведения свободного времени. Например, совместные вечера, походы, встречи, совместные поездки, экскурсии и многое другое;

– *детские дома творчества* – для занятий по исполнению народных песен, организации и проведению праздников и концертов, а также по рукоделию, кройке и шитью, фотографии, моделированию. Основная цель работы учреждений заключается в развитии творческих способностей учащихся;

– *спортивные секции* – для игры в футбол, настольный теннис, фехтования, стрельбы, организации различных активных игр на воздухе. Основной целью работы таких учреждений является физическая подготовка и общее оздоровление детей;

– *интеллектуальные клубы* – для игры в шахматы, изучения языков, просмотра и обсуждения интересных фильмов [7].

В деятельности, проводимой в учреждениях свободного времени, можно выделить три направления:

1) свободную деятельность (чтение, игра, развлечение и т.д.);

2) работу в группах (группы по интересам, рабочие общества, курсы);

3) коллективные мероприятия (праздники, концерты, дискотеки и т.д.).

Помимо дискотек проводятся литературные и музыкальные вечера, ставятся кукольные и театральные пьесы, читаются доклады на различные темы, в том числе и краеведческие. В различных учреждениях организация и проведение коллективных мероприятий отличаются друг от друга.

Работа учреждений свободного времени рассчитана для учащихся, находящихся на разных стадиях выбора профессии, – тех, кто уже определенно знает, какая профессия его интересует, и тех, кто еще не пришел к окончательному решению, поэтому возраст посетителей колеблется от 6 до 27 лет. Молодым людям здесь предлагают всевозможные способы проведения свободного времени. Это могут быть кафе для молодежи, которые чаще всего используются как место встреч для обсуждения молодежных проблем, здесь находят друзей и поддержку те, кто интересуется театром, средствами массовой информации и т.д.

Среди разнообразных форм работы учреждений свободного времени особое место занимают игровые площадки, где ребята под присмотром педагогов могут самостоятельно организовывать игры, строить шалаши, хижины, на детских фермах они учатся ухаживать за животными. Особенностью функционирования таких учреждений является их сотрудничество с образовательными учреждениями. Так, совместно со школами они предлагают разнообразные способы проведения свободного от занятий времени, оказывают поддержку старшеклассникам в выборе их будущей профессии [4].

Работа по профессиональному самоопределению в учреждениях свободного времени заключается не только в проведении ознакомительных мероприятий. Она более разнообразна и включает в себя также самостоятельное изучение профессий, элементы трудовой деятельности, пробы на практике своих собственных сил. Немецкие педагоги исходят из того, что чем шире у учащегося будет представление о выбранной им профессии, тем с большей вероятностью можно говорить о том, что выбор будет сделан правильно.

Основной принцип работы учреждений свободного времени заключается в возможности самостоятельного выбора деятельности. Для подростков предоставляются различные варианты проведения свободного времени, способствующие их развитию. Сегодня потребности молодежи очень часто меняются, поэтому предложения

постоянно обновляются и выстраиваются с учетом их интересов [1].

Учреждения свободного времени способствуют реализации молодежной политики, выраженной в законе о правах детей и молодежи: создание условий для игры, отдыха, расслабления, оказание помощи тем, кто особенно в ней нуждается [9].

Большую конкуренцию для деятельности учреждений свободного времени в Германии представляют сегодня частные коммерческие предложения. Посещение таких заведений, как Интернет-кафе, частных спортивных комплексов, современных клубов для проведения молодежных вечеринок, молодежных студий и т.д., предполагает немалую затрату денег, поэтому выбор посещения во многом зависит от финансового состояния семьи. Кроме этого, в учреждениях свободного времени ребенок рассматривается как «равноправный член общества», а в частных заведениях всего лишь как «потребитель» [8].

Учреждения свободного времени могут быть конкурентоспособны, благодаря постоянному обновлению программ, современному оборудованию, определенным часам работы, компетентности персонала. Преимуществом работы учреждений свободного времени является то, что их могут посещать учащиеся добровольно, и им не обязательно покупать абонемент или быть постоянным членом этих организаций, кроме того, посещение учреждений свободного времени в большинстве своем бесплатно или оплата носит добровольный характер [8].

При этом усилия педагогов направляются на воспитание у школьников не только желания чем-то заниматься в свободное время, но и на формирование потребности в том или ином занятии, понимание их смысла, осознание цели деятельности. Эти виды деятельности дают возможность молодежи ознакомиться и получить начальные навыки интересующей профессии. Однако, несмотря на масштабность деятельности учреждений свободного времени, они не в силах самостоятельно предоставить равные возможности при выборе профессии всем подросткам без исключения.

Анализ работы по организации свободного времени молодежи в Германии дает основание предположения о том, что опыт немецких педагогов может стать важным источником обогащения теории и практики организации свободного времени молодежи в России, а также возможностей использования положительного опыта для совершенствования отечественной системы дополнительного образования.

**Библиографический список**

1. *Хисамутдинова Г.И.* Становление дидактической теории в Германии во второй половине XX века: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Казань, 2003. – 32 с.

2. *Чалдаева Д.А.* Становление и развитие социально-педагогической работы в Германии: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Казань: Изд-во КГТУ, 1997. – С. 16.

3. *Fromman D.* Bewegungsorientierte Jugendarbeit: eine Analyse der Möglichkeiten, Grenzen und der strukturellen Voraussetzungen. – Bielefeld: Universität Bielefeld, 1999. – 137 s.

4. *Hampsch H.* Freizeit und Schule: die Selektion von Freizeitaktivitäten und ihr Einfluβ auf schulisches Leistung- und Sozialverhalten. – Frankfurt am Main: Lang, 1998. – 274 s.

5. *Hell Ch.* Freizeitpädagogik und Kirche: zur Aufgabe einer Neuorientierung sozialer Institutionen in d. Nachindustriellen Gesellschaft. – Bielefeld: Pfeffer, 1989. – 134 s.

6. Hubertyverlag: Handbuch. Duisburger Jugendhilfe-und- Kultur. – Gelsenkirchen; Duisburg, 2005. – 279 s.

7. *Kaiser A.*, *Röhner Ch.* Kinder im 21. Jahrhundert. Beiträge zur Welt der Kinder // Kinder im 21. Jahrhundert. – Münster, 2000. – S. 7–11.

8. *Opaschowski H.* Probleme im Umgang mit der Freizeit; Schrifteinreihe zur Freizeitforschung. – Hamburg: BAT Freizeit – Forschungsinst, 2003. – 157 s.

9. Sozialgesetzbuch SGB VIII/ KJHG – Sozialgesetzbuch Achtes Buch – Kinder und Jugendhilfe: ein Kommentar für Ausbildung, Praxis Rechtsprechung und Wissenschaft – Neuwied: Luchterhand, 2005. – 70 s.

10. *Schwedes Ch.* Freizeit und Wohnen in der Bundesrepublik Deutschland. – Münster, 2001. – 287 s.

11. *Vahsen F.G.* Sozialpädagogik. Sozialarbeit und Freizeitpädagogik. Kulturarbeit. Freizeitpädagogik. – 2003. – №15/2. – S. 163–169.

УДК 37.014

**Корозникова Анжела Александровна**
*Школа-интернат пос. Белоярск Приуральского района*
*Ямало-Ненецкого автономного округа*
*KorozAA@yandex.ru*

# РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОГО УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

*В статье рассматривается необходимость развития школьного ученического самоуправления, обусловленная проблемой социализации учащихся, воспитания у них социально значимых качеств и активной гражданской позиции. На примере средней школы-интерната пос. Белоярск Приуральского района ЯНАО раскрываются этапы развития ученического самоуправления и результаты реализации программы его развития.*

***Ключевые слова:*** *школьное ученическое самоуправление, общественная жизнь школы, органы ученического самоуправления, этапы развития ученического самоуправления.*

В настоящее время перед воспитательной системой школы встала проблема – своевременно подготовить людей к новым условиям жизни и профессиональной деятельности, научить самостоятельно принимать решения, адаптироваться за пределами школы. Особенно актуально стоит проблема социализации учащихся современной школы, воспитания и развития социально значимых качеств, активной гражданской позиции личности. Создание открытой и самоорганизующейся воспитательной системы и целостной системы управления в общеобразовательном учреждении обеспечит условия для формирования социально зрелой личности учащегося. Важнейшим направлением в этой работе является деятельность педагогического коллектива по организации ученического самоуправления как составной части воспитательной и управленческой систем школы.

Основное предназначение ученического самоуправления – удовлетворять индивидуальные потребности обучающихся, направленные, прежде всего, на защиту их гражданских прав и интересов, участие в решении насущных проблем общеобразовательного учреждения. Участие обучающихся в ученическом самоуправлении способствует формированию более четкой и осознанной гражданской позиции и ценностного отношения к себе и другим; позволяет повысить социальную компетенцию; развивает социальные навыки поведения и установки на самостоятельное принятие решений в социальных проблемных ситуациях.

Через ученическое самоуправление реализуется одна из наиболее перспективных задач – социализация ребенка в обществе, а также активизация воспитательной деятельности.

Все это заставило педагогический коллектив нашей школы обратиться к школьному ученическому самоуправлению, взяв на вооружение современный положительный опыт. Мы прекрасно понимали, что самоуправление возникнет не приказом сверху, а должно вырасти снизу, из интересов детей, из их потребностей самим защищать эти интересы и свои права, как граждан школы. Оно должно было помочь ребятам на практике выработать навыки демократического «образа жизни», объединить разрозненные группы классов в единый коллектив, существующий на принципах взаимного уважения, внимания и ответственности.

Анализ методической литературы показал, что ученическое самоуправление возможно лишь при правильном взаимоотношении учителей и учащихся. Самоуправление, как и дисциплина, не вводятся разовыми мероприятиями. Здесь необходима, в первую очередь, совместная работа педагогов и учащихся.

Наше школьное ученическое самоуправление было создано еще в 2004 году, но, как показало время, все требует совершенствования. Так, в сентябре 2006 года были повторно проведены анкетирование и опрос общественного мнения. По отношению к стремлению заниматься в школе общественной деятельностью учащиеся разделились на группы: те, кто хотел бы заниматься – 61%; те, кто не хотел бы, – 10%; ещё не определились в этом вопросе – 29%.

Среди общего числа желающих участвовать в общественной жизни своей школы хотели бы: участвовать в самоуправлении – 46%, участвовать в патриотических мероприятиях – 13%, участвовать в организации и проведении культурно-развлекательных мероприятий – 34%, участвовать в других видах деятельности – 7%.

Результаты показали, что почти половина школьников хотят принимать участие в обще-

 © Корозникова А.А., 2010

ственной жизни школы. Анализируя результаты анкетирования по выявлению степени активности учащихся, наши педагоги поняли, что ребятам не хватает общественного признания, они не верят в позитивные изменения в обществе, не уверены, что их деятельность нужна сверстникам и взрослым.

Видя такое положение, мы решили обратиться к самим ребятам. В школе прошло ученическое собрание, на котором и был поставлен вопрос о школьном ученическом самоуправлении. Цель, которую мы ставили перед собой, проводя это собрание, – выяснить, как ребята понимают самоуправление на современном этапе; необходимо ли ученическое самоуправление в школе.

В работе собрания принимали участие все желающие: учителя, родители, представители общественности и, конечно же, сами ребята.

В ходе собрания была сделана попытка определить (на современном этапе): поле деятельности и интересы ученического самоуправления; круг вопросов, которые могут решать органы самоуправления; структуру самоуправления; пути создания жизнеспособных органов самоуправления.

В заключение собрания все пришли к мнению, что самоуправление – это целенаправленная, систематическая, организованная деятельность учащихся, в процессе которой они учатся управлять собой и коллективом, решать задачи школьной жизни.

На собрании были также определены виды деятельности (остались прежними): познавательная, художественно-эстетическая, спортивно-оздоровительная, просветительская, самообслуживание.

Таким образом, мы пришли к выводу, что большинство наших учеников имеют потребность в реализации своей социальной активности через участие в органах самоуправления. Процесс совершенствования органов самоуправления прошел 3 этапа:

I этап (2006–2007 гг.) (диагностический) – изучение общественного мнения о возможной модели ученического самоуправления и путях её разработки; диагностирование внутришкольного пространства отношений.

II этап (2007–2008 гг.) (реализация и развитие системы ученического самоуправления) – совершенствование модели самоуправления с учётом предложений членов школьного коллектива; утверждение, оценка разработанной модели и формирование на её основе органов ученического самоуправления.

III этап (2008–2009 гг.) (практико-обобщающий) – мониторинг реализации программы с последующей коррекцией, подготовка актива к реализации и совершенствованию модели ученического самоуправления в школе. Обработка и интерпретация данных за 3 года; соотношение результатов реализации программы с поставленными целями и задачами; разработка рекомендаций «Проблемы и перспективы деятельности ученического самоуправления в современной школе».

**Первый этап** предполагал постановку вопросов об ученическом самоуправлении на заседаниях методических объединений педагогов школы, педагогических советах, совещаниях классных руководителей, учителей-предметников, родительских и ученических собраниях. Шла подготовка специальных методических выставок по проблеме ученического самоуправления. Велось изучение передового опыта по самоуправлению. Анализировалось использование различных форм изучения общественного мнения педагогов, учащихся, родителей по разработке модели или путей совершенствования ученического самоуправления: дискуссий, анкетирования. Проходил сбор материала.

Затем была проведена диагностика межличностных, внутри-, межвозрастных и других отношений детей в рамках школы. По отношению к стремлению заниматься в школе общественной деятельностью учащиеся разделились на три группы: те, кто хотел бы заниматься – 69%; те, кто не хотел бы, – 10%; и ещё не определились в этом вопросе – 21%. Результаты опроса показали, что среди различных видов участия в общественной деятельности на уровне школы более трети учащихся хотели бы участвовать в школьном самоуправлении: положительное – 79%, отрицательное – 12% и не определились – 8%.

Было проведено анкетирование среди учащихся. В числе прочих были такие вопросы:

– Что такое самоуправление?

Ответы:

– Это когда мы сами всем классом решаем свои школьные проблемы, только советуясь с классным руководителем.

– Это такая организация нашей жизни, когда мы сами решаем о необходимости проведения того или иного мероприятия.

– Это здорово! Это значит, что к моему мнению прислушиваются, что мой «голос» может

оказаться решающим при принятии какого-либо решения.

– Для чего нужно самоуправление?

Ответы:

– Для того чтобы мы могли сами принимать решения, активно участвовать в жизни класса.

– Для того чтобы быть похожими на взрослых, чтобы хоть чуть-чуть понять их заботы и проблемы.

– Участвуя в самоуправлении класса, школы, мы привыкаем к взрослой жизни, понимая, какие нас дальше ждут проблемы.

– Участвуя в организации жизни класса и школы, поневоле становишься более организованным, собранным, самостоятельным.

– Самоуправление приучает к ответственности.

Таким образом, мы пришли к выводу, что большинство наших учеников имеют потребность в реализации своей социальной активности через участие в органах самоуправления.

**Второй этап** предполагал анализ и обобщение собранных предложений в ходе изучения общественного мнения. Происходило формирование творческой группы для разработки конкретных документов, определяющих структуру и содержание деятельности органов ученического самоуправления в школе, включение в разработку конкретных документов учащихся, родителей, педагогов. Шло обсуждение разработанной модели ученического самоуправления и документов, определяющих содержание деятельности в педагогическом, родительском и ученическом коллективах. Творческая группа собирала предложения и практические замечания по совершенствованию разработанных документов. Организовывалась экспертная оценка разработанных документов. Прошли выборы органов ученического самоуправления.

На втором этапе работы были собраны, проанализированы и обобщены все предложения по созданию органов ученического самоуправления. Мы остановились на «Системе школьного самоуправления». Затем была сформирована творческая группа, которая занялась разработкой конкретных документов, определяющих структуру и содержание деятельности органов ученического самоуправления в школе. В эту группу вошли не только члены педагогического коллектива, но и родители, учащиеся, а также представители общественности. На этом этапе были разработаны: Положение об общешкольной конференции, Положение о Совете школы, Положение о Совете учащихся, Положение о конкурсе «Ученик года», Положение о конкурсе «Класс года» и др.

Прошло обсуждение модели самоуправления во всех коллективах школы: педагогическом, родительском и ученическом. Один из педсоветов был посвящён этому вопросу. Тема его звучала так: «О педагогической поддержке ученического самоуправления». В форме деловой игры состоялся заинтересованный разговор педагогов, родителей и старшеклассников.

В ходе педсовета решались следующие задачи:

– выявить конкретные предложения по созданию органов ученического самоуправления школы;

– провести экспертизу основных школьных документов, определяющих содержание и организацию деятельности ученического актива.

**Третий этап** включал подготовку выборного ученического актива к организаторской работе в органах самоуправления; проведение и участие в районных Школах лидера, Школах актива; составление памяток работы актива и подразделений органов ученического самоуправления; выпуски школьной газеты «Северное сияние»; вооружение актива методикой самообразовательной деятельности. Кроме того, обобщался опыт работы ученического самоуправления, оформлялся и описывался опыт работы по формированию органов самоуправления в школе.

В ходе реализации Программы развития ученического самоуправления были достигнуты следующие результаты:

1) сближение интересов личности и общества, их сочетание, взаимосвязь, взаимопроникновение и взаимообогащение;

2) осуществление возможности школьников отстаивать свое мнение, право на распространение и получение достоверной информации.

Подытожим наши достижения:

– аналитико-информационный отдел – анкетирование, выпуски реклам, выпуск газеты органа ученического самоуправления «Северное сияние», соцопрос, изучение общественного мнения по различным вопросам, подготовка видео- и фотоматериалов, оформление различных информационных стендов;

– методический отдел – подборка материала для проведения вечеров и программ (по необходимости), разработка программы «Развитие уче-

нического самоуправления», участие в: IV региональном этапе Всероссийского конкурса воспитательных систем образовательных учреждений всех типов (диплом участника), региональном этапе III Всероссийского конкурса методических пособий «Растим патриотов» (3 место), региональном этапе Всероссийского конкурса работников образовательных учреждений «Воспитать человека» (3 место), районном конкурсе программ на лучшую организацию работы с семьей в системе образования (1 место);

– отдел реализации массовых программ – традиционные общешкольные мероприятия, мероприятия районного уровня: организация и проведение 1-ой районной Школы лидера (1 место в 2007 г.), организация и проведение 2-ой районной Школы лидера (1 место в 2008 г.);

– отдел внешних связей – общение с друзьями из других школ, поиск новых контактов, общение с выпускниками, поздравления, организация рассылки рекламы;

– систематическая сменяемость членов самоуправления, обновляемость видов деятельности – разделение полномочий органов самоуправления школы-интерната и их тесное взаимодействие, гуманность к каждому отдельному человеку, приоритетность интересов учащихся.

Однако решение проблемы не может быть исчерпано за 3 года.

Таким образом, школьное ученическое самоуправление делает процесс воспитания интереснее и результативнее, помогает классному руководителю в организации и управлении классным коллективом, а куратору школьного ученического самоуправления – школой в целом. Дети становятся увереннее в себе. Раскрытие их творческого потенциала, организаторских способностей, развитие их ощущения самостоятельности, проявления интереса к жизни, развитие познавательной активности – это и есть главный успех воспитания.

**Библиографический список**

1. *Караковский В.А.* Пути формирования школьного ученического коллектива. – М., 1978. – С. 44–48.

2. *Прутченков А.С.* Организация и развитие ученического самоуправления в общеобразовательном учреждении: Учебно-методическое пособие. – М., 2003. – С. 98–102.

3. *Рожков М.И., Байбородова Л.В.* Организация воспитательного процесса в школе: Учебное пособие. – М.: ВЛАДОС, 2000. – С. 114–118.

4. *Шамрай Т.Н.* Мы делаем так // Классный руководитель. – 1998. – №2. – С. 52–68.

УДК 371

**Крылова Анастасия Владимировна**

*Стерлитамакская государственная педагогическая академия им. Зайнаб Биишевой*

*3687444@inbox.ru*

# ПРЕОДОЛЕНИЕ ДЕПРИВАЦИИ КАК МЕХАНИЗМ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СМЕНЫ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

*В статье представлены результаты исследования депривации у студентов – выпускников городских и сельских школ, а также их адаптации в условиях смены культурно-образовательной среды. Депривация студентов рассматривается как невозможность удовлетворять свои потребности в условиях смены культурно-образовательной среды и сравнения себя с другими. Преодоление депривации является условием успешной адаптации и самореализации студентов в вузе.*

***Ключевые слова:*** *адаптация, депривация, потребности, культурно-образовательная среда.*

Повышение качества подготовки специалиста в вузе в последние годы все больше связывается с деятельностью психологической службы образовательного учреждения. Поступление в высшее учебное заведение сопровождается у многих студентов необходимостью покинуть привычную среду (дом, родителей, друзей), переехать в другой город, включиться в иной уклад жизни, культуру, новые отношения. В этой связи популярной в психологических исследованиях является проблема адаптации студентов в вузе. При этом адаптация рассматривается, в частности, как процесс и результат вхождения человека в пространство иной культуры [1, с. 7]; как совокупность психологических и физиологических реакций организма, лежащих в основе приспособления его к окружающим условиям и направленных на сохранение отно-

© Крылова А.В., 2010

сительного постоянства его внутренней среды. На приспособительный аспект адаптации указывают также многие другие авторы [2; 8; 9].

Успешность адаптации студентов в новой социокультурной среде, по мнению разных авторов, обеспечивается: овладением национально-культурными ценностями этноса-реципиента [1]; развитием адаптивных способностей студентов, таких как рефлексия, мотивация, саморегуляция, эмпатия [8]; зафиксированными в памяти индивида системными формами, отражающими жизненный опыт личности [4]. Так, В.Н. Соловьев в исследовании на соискание ученой степени доктора наук отмечает расширенный двигательный режим, положительно влияющий на физическое здоровье, умственную работоспособность и успеваемость, а Н.А. Всеволодова в диссертационном исследовании предполагает, что успешность адаптации студентов в новой социокультурной среде обеспечивается позитивным переосмыслением фрустрирующих ситуаций, повышением толерантности по отношению к окружающим, улучшением межличностных отношений в учебной группе.

И все же, в дополнение к названным механизмам и условиям адаптации, мы в своем исследовании обращаем внимание на необходимость преодоления / решения еще одной психологической проблемы, с которой студенты сталкиваются в условиях смены культурно-образовательной среды, – проблемы депривации.

Термин «депривация» пришел в русский язык из английского (deprivation). На русский язык он переводится как «обездоленность, лишенность, безысходность, потерянность, ненужность» и означает «лишение или ограничение возможностей удовлетворения жизненно важных потребностей». Одни из первых исследователей данной проблемы Й. Лангмейер и З. Матейчек характеризуют депривацию как психическое состояние, возникающее в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможности для удовлетворения некоторых его основных (жизненных) психических потребностей в достаточной мере и в течение достаточно длительного времени [6].

В энциклопедическом словаре «Социальная психология» депривация определяется как «психическое состояние, возникновение которого обусловлено жизнедеятельностью личности в условиях продолжительного лишения или существенного ограничения возможностей удовлетворения жизненно важных ее потребностей» [10, с. 40].

Также принято различать виды депривации. Так, Й. Лангмейер и З. Матейчек анализируют, в частности, следующие четыре вида психической депривации:

1. *Стимульная* (сенсорная) *депривация*: пониженное количество сенсорных стимулов или их ограниченная изменчивость и модальность.

2. *Депривация значений* (когнитивная): слишком изменчивая, хаотичная структура внешнего мира без четкого упорядочения и смысла, которая не дает возможности понимать, предвосхищать и регулировать происходящее извне.

3. *Депривация эмоционального отношения* (эмоциональная): недостаточная возможность для установления интимного эмоционального отношения к какому-либо лицу или разрыв подобной эмоциональной связи, если таковая уже была создана.

4. *Депривация идентичности* (социальная): ограниченная возможность для усвоения автономной социальной роли [6].

Наряду с названными видами депривации особый интерес для нас представляет различение понятий «абсолютная» и «относительная депривация». *Абсолютная депривация* – невозможность для индивида или социальной группы удовлетворять свои базовые потребности из-за отсутствия доступа к основным материальным благам и социальным ресурсам: продуктам питания, жилищу, медицине, образованию и т.д. *Относительная депривация* представляет собой субъективно воспринимаемое и болезненно переживаемое несовпадение «ценностных ожиданий» (блага и условия жизни, которые, как полагают люди, они заслуживают по справедливости) и «ценностных возможностей» (блага и условия жизни, которые люди, как опять же им представляется, могут получить в реальности). Относительная депривация отличается от фрустрации тем, что при депривации человек ранее не обладал благом, которого и сейчас лишён (общение в высшем свете, белый цвет кожи, большие деньги, коммуникабельность). При фрустрации человек ранее хорошо знаком с благом, которое хочет получить (еда, зарплата без задержки, уважение, супружеская верность, здоровье, социальная стабильность, живые близкие, собственная жизнь) [3].

Относительная депривация определяется также как «психологическое ощущение разрыва меж-

ду ожиданием и действительностью» [10, с. 40]. Она возникает у человека тогда, когда он начинает сравнивать, сопоставлять себя с другими людьми, делая при этом неутешительные выводы.

Именно в таком понимании относительная депривация характерна, по нашему мнению, для некоторых студентов, пришедших учиться в вуз, особенно это касается студентов, живших в сельской местности и окончивших сельскую школу, этнических мигрантов, выпускников национальных школ, которые начинают учиться в вузе на другом языке, отличном от родного.

Оказавшись в инородной среде, вчерашние школьники, с одной стороны, лишаются привычного круга общения, привычного внимания, понимания, с другой стороны, сталкиваются с другими неоднозначными системами ценностей, иным уровнем материального благосостояния и культуры. Соответственно, отдельные студенты могут переживать как абсолютную, так и относительную депривацию.

Сравнивая свой уровень благосостояния, возможности, способности с тем, чем обладают их однокурсники, некоторые студенты начинают понимать, что они не имеют многого (связи, деньги, защищенность, коммуникабельность, уровень знаний и др.) из того, чем обладают другие студенты в той ситуации, в которой они оказались. Возникающее при этом состояние депривации дезорганизует их поведение и деятельность, негативно сказывается на эмоциональном состоянии, межличностных отношениях, а в итоге и на успешности обучения, подтверждением чему является стабильно высокий процент отчислений из вузов именно студентов первых курсов, совсем недавно успешно сдавших вступительные экзамены.

В этой связи перед психологической службой вуза стоит задача своевременного выявления депривированных студентов и проведения мероприятий, которые позволят преодолеть депривацию и успешно адаптироваться в вузе.

В целях выявления уровня депривированности различных потребностей у студентов и его влияния на процесс адаптации к учебной деятельности нами было проведено экспериментальное исследование.

В качестве испытуемых выступили 97 студентов-первокурсников (из них 51 человек – первокурсники, окончившие сельскую школу и приехавшие учиться в город; 46 человек – первокурсники, окончившие городскую школу), обучающихся в Стерлитамакском филиале Уфимского государственного авиационного технического университета (УГАТУ).

В ходе исследования использовалась методика выявления уровня депривированности различных потребностей у студентов, разработанная совместно с Т.Д. Дубовицкой на основе методики Е.Б. Фанталовой [11]. Методика представляет собой набор из 15 потребностей, подобранных с учетом жизнедеятельности и запросов студентов и сгруппированных в соответствии с «пирамидой потребностей» А. Маслоу. В частности, это были следующие потребности:

1. Иметь дорогие вещи (одежда, украшения, техника).
2. Иметь деньги на необходимые нужды.
3. Иметь источник дохода (подработка / работа и др.).
4. Заботиться о своем здоровье.
5. Иметь возможность обратиться при необходимости за помощью, иметь защитников.
6. Чувствовать себя в безопасности, получать необходимую заботу и поддержку.
7. Общаться с любимым человеком.
8. Иметь хороших друзей в своем окружении на работе / в учебе.
9. Получать удовольствие от общения с окружающими людьми.
10. Достичь успехов в учебе / работе.
11. Получать похвалу от окружающих (преподавателей, сверстников, коллег).
12. Производить впечатление / быть в центре внимания.
13. Проявить свой кругозор / эрудицию / образованность.
14. Проявить свои таланты, способности.
15. Создать / открыть что-то новое, оригинальное.

Студентам предлагалось произвести их попарное сравнение, выразив свое мнение на специальных матрицах регистрационного бланка: первый раз – по значимости (насколько важно иметь названную потребность в сравнении с другими) и второй раз – по доступности (насколько реально имеется возможность удовлетворить сравниваемые потребности). Потребности классифицировались следующим образом:

1) материальные: 1, 2, 3;
2) в безопасности: 4, 5, 6;
3) в общении: 7, 8, 9;
4) в признании, оценке: 10, 11, 12;

**Таблица 1**

**Распределение рангов депривированности потребностей у различных групп студентов**

| № п/п | Группы потребностей | Выпускники с ельских школ | Выпускники городских школ |
|---|---|---|---|
| 1 | Материальные потребности | I | III |
| 2 | Потребности в безопасности | I | V |
| 3 | Потребности в общении | IV | IV |
| 4 | Потребности в признании | III | II |
| 5 | Потребности в самореализации | V | I |

5) в самореализации: 13, 14, 15.

Потребность считалась депривированной, если разница между желаемым уровнем удовлетворения и доступным составляла не менее четырех единиц.

В ходе исследования установлено, что средний арифметический показатель депривированности у студентов – выпускников сельских школ составил 59,8 балла, у студентов – выпускников городских школ составил 43,3 балла. Уровень значимости различий по критерию Стьюдента составил $p<0,01$. То есть первая группа студентов оказалась значительно более депривированной, чем вторая. Также были выявлены различия в видах депривированных потребностей.

Распределение рангов депривированности различных групп потребностей у студентов – выпускников сельских и городских школ оказалось следующим (см. табл. 1).

У выпускников сельских школ наиболее депривированными оказались материальные и потребности в безопасности (ранг I), наименее депривированными оказались потребности в самореализации (ранг V). У выпускников городских школ наиболее депривированными оказались потребности в самореализации (ранг I) и потребности в признании (ранг II), наименее депривированными оказались потребности в безопасности (ранг V). То есть выпускники сельских и городских школ значительно отличаются друг от друга по степени выраженности и удовлетворенности различных потребностей, что не может не сказываться на их поведении и деятельности.

Для выявления уровня адаптации студентов в вузе использовалась также разработанная нами и прошедшая психометрическую проверку диагностическая методика «Адаптированность студентов в вузе». Данная методика, помимо интегрального показателя уровня адаптированности студентов, позволяет определить уровень адаптированности к учебной группе и уровень адаптированности к учебной деятельности.

Полученные с помощью данной методики результаты свидетельствуют о том, что студенты – выпускники сельских школ имеют более низкую, по сравнению со студентами – выпускниками городских школ, адаптацию как к учебной группе, так и к учебной деятельности. Так, сельские и городские студенты имеют, соответственно, следующие показатели адаптированности к учебной группе: 12,1 и 14,0 ($p<0,01$). То есть адаптированность к учебной группе у студентов-выпускников сельских школ значительно ниже, чем у студентов – выпускников городских школ.

Аналогичным соотношением характеризуется адаптированность студентов к учебной деятельности. Сельские и городские студенты имеют, соответственно, следующие показатели адаптированности к учебной деятельности: 10,3 и 12,4 ($p<0,05$). То есть адаптированность к учебной деятельности у студентов – выпускников сельских школ также значительно ниже, чем у студентов – выпускников городских школ.

В ходе исследования также был осуществлен корреляционный анализ, который позволил установить отрицательную взаимосвязь уровня адаптированности студентов в вузе и уровня их депривированности ($r = -0,819$; $p< 0,001$). То есть чем выше уровень депривации у студентов, тем ниже уровень адаптированности. Соответственно, преодоление депривации (то есть создание условий для удовлетворения потребностей, особенно потребности в безопасности) может обеспечить и последующую успешную адаптацию студентов в вузе, а также активизацию потребности в самореализации-самоактуализации.

Для обеспечения актуализации ресурсного потенциала личности, а также успешной адаптации в вузе в условиях смены культурно-образовательной среды студенты-первокурсники – вы-

пускники сельских школ нуждаются в особой психолого-педагогической поддержке, которая позволит им успешно преодолеть возникающее у них состояние депривации и тем самым избежать многих негативных последствий, а также успешно достигать учебных целей. В числе проводимых мероприятий могут быть: создание безопасного и поддерживающего социального окружения; развитие позитивного восприятия самого себя и окружающих людей; создание ситуации успеха, актуализирующей стремление к максимальной реализации своих возможностей; помощь в обогащении индивидуального опыта новыми реальными знаниями о своих возможностях и способностях. Решение этих задач, направленных на преодоление депривации у студентов-первокурсников в условиях смены культурно-образовательной среды, возможно в рамках различных направлений деятельности психологической службы вуза.

**Библиографический список**

1. Адаптация студентов Северного Кавказа в ВУЗах г. Самары: опыт практической работы / С.В. Березин, Д.Д. Козлов, К.С. Лисецкий и др. – Самара: Изд-во «Универс-групп», 2004. – 126 с.

2. *Березин Ф.Б.* Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.

3. Депривация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/ (проверено 26.08.09).

4. *Завьялова Е.К.* Психологические механизмы социальной адаптации человека // Вестник Балтийской педагогической академии. – 2001. – Вып. 40. – С. 55–60.

5. *Казначеев В.П., Лозовой В.П.* Некоторые медико-биологические вопросы адаптации человека: Медико-биологические проблемы адаптации населения в условиях Крайнего Севера. – Новосибирск, 1974. – С. 3–13.

6. *Лангмейер Й., Матейчик З.* Психическая депривация в детском возрасте. – Прага: Авиценнум. – 334 с.

7. *Маслоу А.* Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.

8. *Пакулина С.А.* Механизм развития адаптивных способностей студентов педагогического вуза // Методика вузовского преподавания: Материалы 5-й межвузовской научно-методической конференции, 30–31 октября 2001 г. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – Ч. 2. – С. 242–246.

9. *Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А.* Психология адаптации личности. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 479 с.

10. Социальная психология. Словарь: Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Под ред. М.Ю. Кондратьева. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 176 с.

11. *Фанталова Е.Б.* Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. – М.: Изд-во Бахрах-М, 2001. – 128 с.

УДК 616.89

**Ларионова Светлана Олеговна**
*Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)*
*svetlana@uspu.ru*

# ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ И ОТКЛОНЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

*В статье актуализируется вопрос нравственного развития и воспитания детей младшего школьного возраста с нарушениями развития; представлены результаты исследования особенностей нравственного развития умственно отсталых и с задержкой психического развития детей младшего школьного возраста. В статье описаны как психолого-педагогические условия нравственного воспитания детей с нарушениями и отклонениями интеллекта, так и возможные подходы к нему.*

***Ключевые слова:*** *нравственное развитие, нравственность, нравственные нормы, дети младшего школьного возраста, дети с нарушениями развития, дети с нарушениями и отклонениями интеллекта, нравственное воспитание.*

Проблема нравственного развития всегда остается актуальной и приоритетной в отечественной системе воспитания. Вопросами нравственности, нравственного развития и нравственного воспитания занимались Ю.К. Бабанский, О.С. Богданова, Л.И. Божович, Н.И. Болдырев, Л.С Выготский, Л.А. Высотина, Н.Е. Ковалев, Б.Ф. Райский, Г.В Слепухина, Н.А. Сорокин, Е.В. Субботский, Н.М. Трофимова, И.Ф. Харламов и др. Под нравственным развитием они понимают процесс становления и качественной перестройки сознания, чувств, поведения на основе объективных и субъективных факторов и самовыражения личности в деятельности и поведении. Так, нравственное развитие предполагает процесс количественных и «качественных изменений» (Л.С. Выготский) человека в его восприятии идеалов, ценностей, взглядов, отношений.

В зависимости от того как освоена и принята человеком мораль, в какой мере он соотносит свои убеждения и поведение с действующими моральными нормами и принципами в обществе, можно судить об уровне его нравственности. Нравственным можно считать такого человека, для которого нормы, правила и требования морали выступают как его собственные взгляды и убеждения, как глубоко осмысленные и привычные формы поведения.

Нравственное развитие человека протекает в течение всей его жизни, хотя основы морали закладываются уже в детском возрасте и закрепляются в подростковом и юношеском.

Н.М. Трофимова подчеркивает, что младший школьный возраст является наиболее благоприятным и сензитивным периодом для усвоения норм нравственности, так как ребенок верит в авторитет взрослого, учителя. Нравственная норма может побуждать ребенка к определенным поступкам и действиям, а может и запрещать или предостерегать от них. Нормы определяют порядок взаимоотношений с обществом, коллективом, другими людьми [5].

Таким образом, с учетом нравственных норм детям младшего школьного возраста предъявляются следующие требования: стремиться дружить со всеми детьми и выбирать себе друга, которому можно доверять и которого никогда не подведешь; ценить в людях трудолюбие, активность, инициативность, честность, справедливость; делать добро окружающим людям; трудиться с пользой для себя и людей; бороться с собственной ленью и другими недостатками; беречь общественное добро и родную природу; помогать старшим, инвалидам, пенсионерам, своим товарищам в учебе и труде, общественной работе [3].

В младшем школьном возрасте нравственное развитие ребенка связано с выполнением разнообразных школьных обязанностей и поручений, что создает благоприятные условия для углубления нравственного сознания и чувств, укрепления нравственной воли и поведения. В этом возрасте ребенок сталкивается с четкой и развернутой системой моральных требований, правил, норм, императивов, которыми необходимо руководствоваться во взаимоотношениях с учителем, другими взрослыми, сверстниками.

На значимость нравственного развития детей младшего школьного возраста указывал еще Л.С. Выготский, утверждая, что начало данного

 © Ларионова С.О., 2010

возрастного периода связано с возникновением обобщения переживаний, логики чувств. Ребенок впервые начинает понимать, что значит «я радуюсь», «я огорчен», «я сердит», «я добрый», «я злой», у него возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях [1].

Так, наиболее существенными нравственными качествами, которые следует формировать в младшем школьном возрасте, являются дружелюбность, честность, уважительность, доброжелательность, вежливость, заботливость, дисциплинированность и трудолюбие.

К младшему школьному возрасту каждый ребенок достигает определенного уровня нравственного развития: у него накапливается нравственный опыт, формируются индивидуально-типологические качества личности, вырабатываются определенные привычки и ценности.

В аспекте изучаемой проблемы наиболее существенным представляется анализ особенностей нравственного развития детей с нарушениями развития.

С самого рождения эти дети имеют длительный опыт эмоциональной травматизации. У них наблюдаются разнообразные по степени тяжести эмоциональные нарушения, связанные с переживаниями страха, тревоги, физической боли. Это усугубляет оторванность ребенка от окружающего мира и впоследствии проявляется в девиантности поведения, в усилении соматических заболеваний и психосоциальных отклонений [4].

В процессе изучения данной проблемы нами было проведено исследование особенностей нравственного развития детей младшего школьного возраста: умственно отсталых и с задержкой психического развития.

Исследование проводилось по единой системе в специальном (коррекционном) образовательном учреждении VII вида – в школе №220 и в специальном (коррекционном) образовательном учреждении VIII вида – в школе №167 г. Екатеринбурга.

Возрастная группа – учащиеся 2 и 3 классов в количестве 76 человек.

Для изучения особенностей нравственного развития детей младшего школьного возраста с ЗПР и умственно отсталых учащихся были использованы методики И.Г. Сенина: «Понимание нравственных категорий»; «Что мы ценим в людях?»; «Разложи карточки»; «Дружба»; «Закончи предложение»; адаптированные опросники В.В. Бойко – «Эмоциональная эмпатия»; Е.П. Ильина, П.А. Ковалева – «Личностная агрессивность и конфликтность».

В процессе исследования акцент ставился на выявление нравственных ориентиров и чувств у детей, а также эмоциональной эмпатии и на определение склонности ребенка к враждебности, проявляемой через обидчивость и мстительность.

Результаты исследования позволяют предположить существование особенностей проявления моральных норм у детей с задержкой психического развития.

Дети с ЗПР (79% испытуемых) не имеют целостного представления о нравственных категориях («скромность»; «уважение»; «отзывчивость»; «эмпатия») и нормах. Оценки их суждения часто бывают конкретными и ситуативными. Отношение к нравственным нормам неустойчивое, пассивное, имеет эгоистический характер. Эмоции детей поверхностны и неустойчивы, вследствие чего дети внушаемы и склонны к подражанию. Однако у младших школьников данной категории существуют нравственные ориентиры, но соответствовать им дети не стремятся.

В процессе исследования было обнаружено, что 87% учащихся часто затрудняются охарактеризовать собственное эмоциональное состояние в той или иной ситуации. Кроме того, результаты обследования младших школьников с ЗПР указывают на некоторую ригидность их чувств, проявляющуюся в отношениях таких детей с окружающими людьми. В большинстве случаев для таких детей (92%) характерно отсутствие чувства долга, эмпатии, преданности и, наоборот, присущи неорганизованность, некритичность, неадекватность самооценки.

Таким образом, нравственное развитие учащихся с задержкой психического развития не соответствует младшему школьному возрасту и характеризуется такими специфическими особенностями, как выраженная зависимость проявления моральных норм от внешнего контроля, от условий ситуации; размытость нравственных норм; видение окружающих сверстников как людей, способных в основном на аморальное поведение; становление нравственности в сторону ее прагматичности.

В силу ослабленного психического и эмоционально-волевого развития (инфантилизма), неразвитости процессов самоконтроля, саморегуляции, а также несбалансированности процессов возбуждения и торможения дети с задержкой психи-

ческого развития, как правило, прибегают к более доступным – девиантным формам взаимодействия с окружающей действительностью (это конфликты, обман, воровство, бродяжничество). Это, в свою очередь, приводит к тому, что дети стремятся подчиняться влиянию взрослых правонарушителей. Соответственно, подобное поведение будет негативно сказываться на формировании положительных сторон личности, на совершенствовании собственного «Я» ребенка и на развитии нравственного идеала, а также нравственных чувств.

Проанализировав состояние нравственного развития детей с ЗПР, остановимся подробнее на особенностях нравственного развития умственно отсталых детей младшего школьного возраста.

Результаты обследования умственно отсталых учащихся демонстрируют отсутствие у них (89% испытуемых) четких, сформированных нравственных представлений и понятий о таких категориях, как «дружба»; «вежливость»; «скромность», «уважение». Дети, как правило, не имеют ясных, точных и организованных нравственных ориентиров. Отношение к моральным нормам и правилам неустойчивое. Учащиеся неправильно объясняют поступки (то есть названные ими поступки не соответствуют тем качествам, которые дети называют), эмоциональные реакции неадекватны или отсутствуют. У 36% детей отмечается «затянутость», инертность эмоциональных реакций, имеющих ярко выраженный эгоцентрический характер. В большинстве случаев (77%) умственно отсталые учащиеся весьма слабо контролируют свои эмоциональные проявления, а часто и не пытаются этого делать. Поведение и переживания умственно отсталых младших школьников отражают слабое осознание окружающей обстановки.

Нравственные чувства у 90% испытуемых данной категории отличаются низкой степенью осознанности, как правило, существуют на уровне знаний.

Детям свойственны такие черты, как некритичность в отношении к себе, противоречивость поступков, неспособность и нежелание в овладении нравственными принципами, безволие, внушаемость, зависимость от мнения других, отсюда – беспринципность, нецелеустремленность, безынициативность, проявляющиеся в поведении, во взаимодействиях таких детей с окружающими людьми.

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о том, что среди умственно отсталых детей встречаются младшие школьники (46%) с характерными для них быстрыми переходами от одного настроения к другому, это, в свою очередь, неблагоприятным образом сказывается на личностном развитии, на формировании четких нравственных позиций и нравственных чувств.

Низкие уровни развития эмоциональной эмпатии и одновременно высокие показатели выраженности вспыльчивости и враждебности у умственно отсталых младших школьников (81%) отрицательно воздействуют на формирование у них нравственной стороны личности.

В большинстве случаев (у 72% испытуемых) наблюдаются раздражительность, эгоизм, злопамятность, несдержанность, негативизм и т.д. Учащиеся подвластны аффективным импульсам, непосредственным воздействиям окружающей действительности, не склонны к самостоятельной аналитической переработке этих воздействий с позиции собственных нравственных убеждений и духовных потребностей. Нередко они действуют в соответствии с внезапно возникающими мотивами, желаниями, прихотями, не имея силы воли, чтобы противостоять им. У умственно отсталых детей прослеживается недостаток эмоционально положительных отношений и контактов с окружающими. Такое поведение нередко становится причиной возникновения различного рода девиаций, что, в свою очередь, является фактором, препятствующим адекватному нравственному развитию детей данной категории.

Все вышеперечисленное указывает на следующие особенности нравственного развития детей с нарушениями и отклонениями интеллекта.

Формирование нравственных чувств у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и умственно отсталых происходит с относительным отставанием от возрастной нормы. Недостаточная дифференцированность переживаний, эгоцентрическая направленность таких детей, слабость интеллектуальной и эмоционально-волевой регуляции затрудняют развитие высших нравственных чувств, таких как патриотизм, гражданственность, гуманизм и т.д. Как правило, чувства этих детей мало дифференцированы, поверхностны и неадекватны. Переживания можно назвать упрощенными, примитивными, однако у детей достаточно четко выражены положительные или отрицательные эмоции,

хотя эти эмоции не всегда мотивированы: дети могут беспричинно смеяться, радоваться пустякам. Отрицательные эмоции возникают неожиданно, аффективно, носят стойкий характер. Наиболее высокую эмоциональную оценку у детей находит только то, что им приятно. Они плохо регулируют свои чувства, длительное время не могут найти утешение после нанесенной им обиды со стороны окружающих людей и, следовательно, не удовлетворяются какой-то положительной компенсацией. Доводы рассудка почти отсутствуют как при положительных, так и при отрицательных чувствах.

Слабость регуляции чувств, скорее всего, является причиной того, что духовно-нравственное начало учащихся с задержкой психического развития и умственно отсталых формируется со значительным отставанием. Такие понятия, как чувство долга, ответственности, справедливости, преданности, не находят своего развития в эмоционально-волевой сфере детей младшего школьного возраста с нарушениями развития.

В большинстве случаев дети с ЗПР и умственно отсталые эмоционально неустойчивы, им свойственны колебания настроения, высокая утомляемость.

Разбалансировка чувств у детей с нарушениями и отклонениями интеллекта способствует возникновению эмоциональных расстройств, что ведет к девиациям в поведении. Незрелость эмоционально-волевой сферы является одним из факторов, тормозящим нравственное развитие таких детей.

Эмоции и чувства играют существенную роль в развитии личности. У детей с ЗПР и умственно отсталых наличие в эмоциональной сфере нарушений обусловливает своеобразное психопатологическое формирование характера, его новых отрицательных качеств.

Подобные тенденции в развитии эмоций и чувств младших школьников с задержкой психического развития и умственно отсталых препятствуют формированию у них нравственного сознания, нравственных чувств, морально-психологических качеств, культурного поведения, а также неблагоприятным образом сказываются на гармоничном становлении личности таких детей в целом.

Описанные особенности нравственного развития детей с задержкой психического развития и умственно отсталых детерминированы различными факторами. Речь идет о том, что у детей с ЗПР определенная специфика нравственной стороны личности обусловлена, преимущественно, задержкой эмоционально-волевого развития, а у умственно отсталых детей – нарушениями развития познавательных процессов.

Полученные результаты исследования позволяют более подробно изучить особенности нравственного развития детей младшего школьного возраста с нарушениями и отклонениями интеллекта. Педагогам необходимо учитывать, что процесс усвоения нравственных понятий и, в свою очередь, развитие нравственных чувств требуют продуктивного абстрактного мышления. Следовательно, у подобной категории детей следует развивать данный вид мышления.

Планомерно используя интеллектуальные и личностные способности учащихся с задержкой психического развития и умственно отсталых, необходимо углублять и усложнять содержание знакомых нравственных понятий, не превышая познавательные возможности детей. Однако не следует впадать и в другую крайность: давать необоснованно заниженные нравственные знания.

В процессе нравственного воспитания необходимо использовать и связывать формирование нравственных представлений и понятий у детей умственно отсталых и с задержкой психического развития с их конкретной деятельностью, учитывать и опираться на положительные стороны их личности.

Таким образом, необходима систематическая, планомерная работа по формированию у детей с нарушениями и отклонениями интеллекта моральных понятий, оценочных суждений как основы их убеждений, самосознания.

В нравственном воспитании детей с нарушениями развития существенным является формирование чувства коллективизма, так как нередко излишняя опека со стороны родителей приводит к появлению у детей иждивенческих наклонностей, потребительского отношения, эгоистической направленности личности и т.п. Нравственное воспитание должно быть направлено на предупреждение и преодоление замкнутости, недоверия к окружающим, чувства неполноценности у данной категории детей.

На основе всего вышесказанного можно выделить основные психолого-педагогические условия нравственного воспитания учащихся:

1. Осуществление своевременной диагностики детей с нарушениями и отклонениями интеллекта.

2. Выявление конкретных источников вредных влияний (семейных, бытовых, досуговых) и исключение детей из зоны их воздействия.

3. Использование коррекционно-направленной комплексной системы медицинских и психолого-педагогических мероприятий, предусматривающих специализацию учебно-воспитательного процесса в морально-этическом и правовом аспектах.

4. Содружество семьи и школы. Работа с родителями – одна из важных профессиональных обязанностей педагога в коррекционном обучении и воспитании. Выработка целостного подхода в общении с детьми, определение содержания и стилей воспитания, организация жизни ребенка в семье (приобщение детей к духовному миру взрослых, родителей – к духовному миру детей) способствуют благоприятному социальному развитию детей.

5. Взаимодействие школы с внешкольными учреждениями и общественными организациями.

6. Привлечение школьников к коллективной общественно полезной деятельности с учетом их индивидуально-психологических и возрастных особенностей. Л. С Выготский придавал большое значение включению детей с нарушениями развития в социально значимую деятельность, которая обеспечивает возможность формирования высших форм сотрудничества.

7. Совершенствование позитивных деловых и личностных отношений учащихся в коллективе как фактора, содействующего воспитанию морально-психологических качеств.

8. Стимулирование учащихся, способствующее повышению их активности, проявлению положительных качеств личности, становлению адекватной жизненной позиции.

9. Осуществление помощи и контроля над выполнением учебных и внеучебных обязанностей и поручений учащихся, направленных на формирование их нравственного сознания, нравственных чувств, навыков и привычек социального поведения.

В соответствии с этим можно рекомендовать следующие подходы нравственного воспитания учащихся с задержкой психического развития и умственно отсталых:

1. Выявление типичных для детей отклонений в развитии их личности и индивидуальных для каждого ребенка особенностей.

2. Опора на сохраненные возможности и наиболее сильные стороны ребенка. В процессе педагогической работы с детьми, имеющими нарушения развития, Л.С. Выготский считал необходимым ориентироваться не на «золотники болезни» ребенка, а на имеющиеся у него «пуды здоровья» [2].

3. Дифференцированный подход к той или иной группе детей и индивидуальный – к каждому ребенку.

В работе с такими детьми педагогу следует подбирать наиболее оптимальные приемы психолого-педагогического воздействия на личность, чутко подмечать даже малейшие положительные изменения в его сознании и поведении, хвалить, поддерживать «ростки» нового качества, способствовать их развитию.

В результате целенаправленной психолого-педагогической работы у детей формируются нравственные чувства, понятия, убеждения, воспитываются социальные мотивы поведения, адекватное отношение к людям, труду, обязанностям и правам. Главным, на наш взгляд, является своевременное осуществление воспитательной работы с данной категорией детей, чтобы впоследствии предотвратить у них проявления асоциального поведения, как неизбежного следствия нарушений в развитии.

**Библиографический список**

1. *Выготский Л.С.* Вопросы детской психологии. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 224 с.

2. *Выготский Л.С.* Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.

3. *Педагогика:* Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: «Соврем. слово», 2005. – 720 с.

4. Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. Вып. 5 / Отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 592 с.

5. *Трофимова Н.М.* Нравственные ориентиры младшего школьника // Педагогика. – 1997. – №6. – С. 59–65.

УДК 159.9

**Сачкова Марианна Евгеньевна**
*кандидат психологических наук*
*sachkova@list.ru,*
**Новожилова Надежда Игоревна**
*Московский городской психолого-педагогический университет*
*berkana_aria@mail.ru*

# СРЕДНЕСТАТУСНЫЙ ПОДРОСТОК В ШКОЛЬНОМ КЛАССЕ И ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*В статье представлены результаты сравнительного анализа позиции среднестатусного старшего подростка в ученических группах и детско-юношеских организациях. Исследование раскрывает специфическую интеграционную роль подростков со «средним» статусом в системе эмоциональных взаимосвязей. Особое внимание также уделяется системе референтных отношений в школьном классе и подростковой общественной организации.*

***Ключевые слова:*** *среднестатусный подросток, ученическая группа, детско-юношеская организация, межличностные отношения.*

Несмотря на то что изучение статусно-ролевой внутригрупповой дифференциации является, по сути дела, одной из самых активно разрабатываемых областей социальной психологии, в науке остаются актуальные проблемы, которые по разным причинам оказываются отодвинутыми на самую периферию исследовательской практики. Одним из наиболее важных является вопрос о том, какова специфика положения среднестатусного члена в группе, насколько именно и каким образом «средние» влияют на ее жизнедеятельность. Если обратиться как к отечественным, так и особенно к зарубежным разработкам в области интрагруппового структурирования и статусно-ролевых отношений, то становится очевидным, что основной акцент в них сделан на анализе феномена лидерства. Причины подобного явления понятны. Это, прежде всего, запрос реальной практики, ставящей перед исследователями задачу определения психологических оснований данного явления, прояснения того, каким образом обеспечить управляемость групп и организаций. Что касается аутсайдеров, то и этой внутригрупповой категории уделяется определенное внимание в экспериментальных исследованиях, хотя подобных разработок, конечно, существенно меньше, чем исследований лидерства. Таким образом, полярные интрагрупповые статусные категории представляют собой достаточно традиционный объект внимания психологов, чего никак нельзя сказать о среднестатусных членах группы. Исследования, напрямую посвященные рассмотрению специфичности положения данной страты, характера и интенсивности взаимодействия представителей этого статусного уровня как друг с другом, так и группой в целом, по сути дела, отсутствуют. Парадоксальность подобной ситуации заключается в том, что речь идет о самой многочисленной внутригрупповой статусной прослойке, о «большинстве» в группе.

Кроме того, на наш взгляд, интересным объектом для изучения подобного феномена могла бы стать детско-юношеская общественная организация. Как известно, целый ряд педагогических и психологических исследований был посвящен изучению социальной активности, генезису таких объединений (А.В. Волохов, Е.А. Дмитриенко, А.Г. Кирпичник, О.С. Коршунова, Л.В. Кузнецова, Д.Н. Лебедева, Р.А. Литвак, В.А. Луков, М.Р. Мирошкина, Э.А. Мальцева, И.Н. Никитина, Е.В. Титова, Т.В. Трухачева и др.) [1; 4]. В работах Л.И. Уманского и А.Н. Лутошкина были раскрыты теоретические и методологические основы жизнедеятельности пионерской и комсомольской организаций. При этом особое внимание авторы уделяли проблеме формирования лидеров детских движений [5]. Однако следует отметить, что социально-психологические характеристики детско-юношеских организаций, статусно-ролевые отношения в таких сообществах, а также позиция и роль среднестатусных участников не были проанализированы глубоко и всесторонне. В связи с этим мы определили цель исследования – изучить особенности интрагрупповых взаимоотношений среднестатусных старших подростков в современных детско-юношеских организациях и сравнить результаты с ситуацией в ученических группах их сверстников.

В нашей работе мы опирались на данные эмпирического исследования, полученные при изу-

© Сачкова М.Е., Новожилова Н.И., 2010

чении трех детско-юношеских организаций г. Москвы (общее количество испытуемых составило 103 человека), и результаты исследования, проведенного в 9 и 10 классах общеобразовательных школ г. Москвы (количество испытуемых – 201 человек) [2; 3]. В ходе сравнительного анализа нам необходимо было установить, чем похожи и чем качественно отличаются позиция и внутригрупповая активность среднестатусных участников в группах сверстников разной формы организации и целевой направленности.

В качестве основной гипотезы было выдвинуто предположение о том, что среднестатусные подростки выполняют интеграционную роль как в школьном классе, так и в общественной организации, при этом обеспечивая эмоциональное принятие и включенность во внутригрупповую систему отношений всех статусных категорий. Нами также была сформулирована дополнительная гипотеза о том, что в разных типах исследуемых сообществ существует специфика отношения членов группы к среднестатусным участникам, что, прежде всего, имеет свое отражение в системе референтометрических взаимосвязей внутри контактных групп.

**Методики.** Для проверки справедливости выдвинутых гипотез, помимо целенаправленного наблюдения за жизнедеятельностью реально функционирующих школьных подростковых классов и детско-юношеских организаций, опроса компетентных лиц и анализа документальных материалов, в ходе исследования применялся комплекс социально-психологических методик и методических приемов: социометрия (параметрический вариант), референтометрия (параметрический вариант), методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе.

Статусные позиции в школьных классах и детско-юношеских организациях определялись по фактору «неформального властного влияния в группе», затем анализировались эмпирические данные, полученные в социометрическом и референтометрическом измерениях.

**Результаты.** По данным социометрического исследования оказалось, что учащиеся со «средним» статусом в школьном классе являются привлекательными, эмоционально «принятыми» членами группы. Специально отметим, среди представителей данной страты практически нет «изолянтов», т.е. тех, кто не получает ни одного выбора. При этом социометрически избираемыми «средние» становятся за счет предпочтений таких же, как они, среднестатусных учеников (данные достоверны на 99,9% уровня значимости). Таким образом, можно говорить о том, что внутри своей страты подростки со «средним» статусом выбирают друг друга, т.е. о том, что они эмоционально достаточно приятны друг другу. Сами школьники со «средним» статусом предпочитают выбирать, в первую очередь, лидеров, затем представителей своей страты. При этом, так как слой среднестатусных учащихся – самый многочисленный в группе, он обеспечивает достаточно большое количество выборов представителям своей же страты. Менее привлекательной для них является категория низкостатусных одноклассников.

По данным исследования, в детских организациях среднестатусные, как и высокостатусные члены общностей, – эмоционально привлекательная категория участников общественных организаций. Только 9% представителей этой страты в исследуемых сообществах не получили ни одного социометрического выбора, причем это были «средние», которые по своему властному положению близки к страте аутсайдеров. Такие результаты свидетельствуют о включенности среднестатусных участников групп в общую аттракционную систему взаимоотношений в организациях. При этом среднестатусные получают больше половины выборов от представителей своей же страты, примерно в 2 раза меньше выборов – от лидеров групп и 16% – от аутсайдеров. Достаточно высокий процент выборов, полученных от высокостатусных, говорит об аттракционном приятии лидерами среднестатусной прослойки, существовании положительно окрашенных отношений между стратами. Наличие социометрических выборов, в том числе и от аутсайдеров, позволяет говорить о том, что среднестатусные участники общественных организаций аффективно связаны со всеми статусными прослойками своих общностей.

Мы выяснили также, что социометрические выборы, полученные среднестатусными школьниками-подростками, в подавляющем большинстве случаев оказываются взаимными (чаще всего из 3 возможных выборов 2 оказываются взаимными). Взаимность данная категория испытуемых в экспериментальных группах получает также, прежде всего, от представителей своей страты (78%). Взаимность выборов среднестатусных

подростков с лидерами невысока (20%) и практически отсутствует в отношениях с аутсайдерами (2%). По данным исследования, в детских организациях больше всего взаимных выборов у среднестатусных членов группы с представителями своей же страты (46% от всех взаимных выборов), несколько меньше (39%) – с лидерами и лишь 15% – с аутсайдерами. Достаточно большое количество взаимных выборов с высокостатусными указывает на наличие эмоциональной взаимосвязи между стратами, отсутствие изолированности лидеров от «средних». Одним из объяснений данного феномена может служить факт наличия программы дублеров, существующей в данных общностях, по которой представитель управленческой команды обучает среднестатусного работе по какому-либо направлению деятельности организации.

Основываясь на наших данных, мы можем зафиксировать определенную закономерность: среднестатусные члены группы и лидеры занимают приблизительно сходную позицию в социометрической системе. И та, и другая категории избираемы и эмоционально привлекательны для представителей своих страт и других испытуемых. Обе страты обладают большим количеством взаимных выборов, что также говорит о психологическом комфорте и благополучии участников в группах. Однако данные статусные категории по-разному относятся к низкостатусным членам изучаемых сообществ. Так, была зафиксирована тенденция, заключающаяся в том, что часто в эксперименте лидеры не выбирают аутсайдеров в ситуации эмоционального предпочтения, поэтому более-менее благополучное место в группе низкостатусные получают только за счет их среднестатусных одноклассников. Этот процесс (эмоциональное принятие аутсайдеров «средними») психологически очень важен, так как не только обеспечивает представителям низшей по степени властного влияния статусной прослойки получение эмоционального удовлетворения от сознания того, что они не отвергаемы группой, но и позволяет интегрироваться им в системе межличностных взаимоотношений в рамках сообщества. Так, среднестатусные члены общественной организации своими выборами связывают все страты организации в единое целое, способствуют передаче информации, транслированию ценностных ориентиров от высокостатусных к аутсайдерам. «Средние» в данном случае выступают в роли связующего звена, объединяющего сообщество в целом: они не дают разностатусным членам группы «замкнуться» в рамках своих страт (например, общаться только с представителями своих статусных категорий, что неумолимо приводит к закрытости группы). Таким образом, основная наша гипотеза получила свое подтверждение.

Наряду с аттракционной системой взаимоотношений в изучаемых сообществах, необходимым представляется рассмотрение референтометрических отношений в школьных классах и группах участников детско-юношеских организаций. Итак, по нашим данным, среднестатусные школьники являются достаточно значимыми личностями для разных категорий одноклассников. Однако нельзя говорить о значимости мнения всех среднестатусных подростков. Так, в экспериментальных классах оказался достаточно большой процент среднестатусных учеников, не получивших ни одного референтометрического выбора (28%). Хотя наравне с этими результатами встречаются и показатели, говорящие о том, что некоторые старшеклассники со статусом среднего члена группы являются очень значимыми и по-настоящему референтными личностями (в нашем эксперименте такими испытуемыми было получено по 7–8 выборов). В итоге можно сделать вывод о том, что нет качественных различий по показателю взаимности референтометрических выборов в экспериментальных данных каждой из страт. Таким образом, референтность в школьной группе нельзя жестко связать с определенным статусным слоем. Значимость распределяется между всеми стратами приблизительно в одинаковой степени.

Иная картина получилась при исследовании детско-юношеских организаций. Согласно полученным данным, наиболее значимыми в таких сообществах являются позиции и мнения представителей управленческой команды. В проведенном нами исследовании они получили 60% всех выборов. Оставшиеся референтометрические выборы разделили между собой другие статусные категории: представители страты среднестатусных получили 24% референтометрических выборов, аутсайдеры стали обладателями 16% выборов. В целом, здесь также можно утверждать, что среднестатусные подростки обладают достаточной референтностью в группах, однако нельзя говорить о значимости оценок всех сред-

нестатусных подростков для представителей разных статусных прослоек детско-юношеских организаций. Так, 26% «средних» не получили ни одного референтометрического выбора. И в целом, по сравнению с социометрической картиной, «средние» получили на 12% меньше выборов, в то время как количество выборов, полученных аутсайдерами, практически не изменилось. Таким образом, мы можем отметить, что на этапе референтометрии значимость среднестатусных участников организации для остальных членов сообщества понижается. Причиной того, что именно от лидеров ждут информации по поводу актуальных для организации вопросов, на наш взгляд, является то, что именно члены управленческой команды формируют те ценностные ориентиры и поведенческие нормы, на которых зиждется детско-юношеская организация.

Подведем некоторые итоги. По нашим данным, полученным в 9 и 10 классах общеобразовательных школ, наиболее активными участниками референтометрического «запроса» являются среднестатусные школьники. Данное явление обусловлено всей внутренней жизнедеятельностью ученических групп. При этом нельзя сделать однозначный вывод, определяющий то, какая статусная категория в большей степени значима для всех статусных категорий. Однако в исследовании была зафиксирована тенденция, показывающая, что «средние» чаще запрашивают информацию от лидеров, нежели от аутсайдеров, и этот факт, на наш взгляд, может быть связан со стремлением узнать о возможности роста своего статуса внутри школьного класса. При схожих результатах во всех изучаемых группах в детско-юношеских сообществах были выделены некоторые специфические особенности отношений межличностной значимости. Так, в данных организациях статистически достоверно авторитетность представителей управленческой команды намного превышает значимость мнения других статусных категорий.

**Выводы.** 1. Среднестатусные подростки выполняют функцию «интегратора» в системе межличностных отношений и взаимодействий внутри школьного класса и детско-юношеской организации.

2. В рамках ученической группы школьники-подростки со «средним» статусом проявляют высокую степень активности как в сфере эмоциональных личных предпочтений, так и в системе референтных взаимоотношений.

3. В детско-юношеской организации среднестатусные участники являются ближайшим окружением лидеров, действующей силой сообщества, разделяющей основную идею организации и претворяющей ее в жизнь. В случае ухода кого-либо из членов управленческой команды из организации именно среднестатусная категория выдвигает новых лидеров из представителей своего статусного слоя.

**Библиографический список**

1. *Мальцева Э.А.* Детская общественная организация как пространство социального воспитания подростков: Автореф. дис. … докт. пед. наук / ГОУ ВПО «Удмуртский государственный университет». – Ижевск, 2006. – 40 с.

2. *Сачкова М.Е.* Среднестатусный подросток в системе межличностных отношений школьного класса: Учебное пособие. – М.: МПСИ–Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 128 с.

3. *Сачкова М.Е.* Статусные отношения в подростковых ученических группах // Вопросы психологии. – 2006. – №4. – С. 58–63.

4. Социокинетика: Книга о социальном движении в детской среде: В 2-х частях / Сост. и ред.: Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. – М.: Комитет общественных и межрегиональных связей Правительства Москвы, 2000. – Ч. 1. – 240 с.

5. *Уманский Л.И., Лутошкин А.Н.* Психология и педагогика работы комсорга. – М.: Молодая гвардия, 1984. – 206 с.

УДК 378

**Соколова Екатерина Джабраиловна**
*Шадринский государственный педагогический институт*
*telcat@rambler.ru*

# ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

*В статье рассматривается проблема возможного оказания педагогического содействия самореализации студентов в учебном процессе. Это вызвано необходимостью создания условий для реализации студентами своих способностей, возможностей, индивидуальной неповторимости, для повышения качества их деятельности в учебном процессе. Автором раскрыта структура самореализации, разработана модель педагогического содействия самореализации студентов, определены методологические подходы построения модели и ее компоненты.*

***Ключевые слова:*** *самореализация, педагогическое содействие, педагогическое содействие самореализации личности, модель.*

Изменившиеся условия развития человеческого общества, прежде всего вступление России в мировое сообщество, процессы демократизации, интеграции вызвали изменение целей образования. Образование становится действенным фактором развития общества. Наметившиеся общемировые тенденции в образовании – создание единого образовательного и информационного пространства, переход к непрерывному образованию – выдвигают качественно иные требования к подготовке специалистов.

Образованность личности сегодня – это ее развитая способность к самоисследованию и самосовершенствованию собственных сил, с тем чтобы адекватно природному предназначению и социальным запросам найти свое место в жизни, всесторонне самореализоваться, утвердить себя в обществе и выбранной профессии.

Считая учебную деятельность важной сферой самовыражения студента, отмечаем, что неудачи в учебе, разочарования содержат в себе внутреннюю причину – нереализованность студентом себя, собственной индивидуальности, неповторимости, уникальности. Это может являться основой неудовлетворенности, замедляющей движение по пути саморазвития и самореализации в дальнейшей профессиональной деятельности.

Во время обучения в вузе у студентов только начинает формироваться «Я-профессиональное» и они испытывают определенные трудности в выборе наиболее значимых направлений своего самосовершенствования.

Становится очевидным, что изучение сущности, структуры самореализации студента, поиск путей оказания педагогического содействия этому процессу представляют для педагогической теории и практики чрезвычайно актуальную проблему.

Как отмечает Л.А. Коростылева, самореализация – это осуществление возможностей развития Я посредством собственных усилий, сотворчества, деятельности с другими людьми, социумом и миром в целом [2, с. 25].

По К.А. Абульхановой-Славской, самореализация есть своего рода высшая стадия развития зрелой человеческой личности, результат личностного роста и развития. При этом под саморазвитием понимается процесс приобщения к культуре, постоянного повышения уровня своих знаний и активной реализации себя в жизни [1, с. 27].

Л.А. Коростылева выделяет в структуре самореализации три блока [2, с. 34].

Блок «хочу» – содержит интересы, желания и влечения, побуждающие к активности. Он как бы задает высшую планку возможностей самореализации, аутентичных личности.

Блок «могу» – включает самопознание своих возможностей, самоотношение и самооценку. Представление о своих возможностях может быть адекватным только в том случае, если человек осознанно оценивает свои способности и личностные качества, ориентируясь на свои сильные стороны.

Блок «надо» – способствует самоорганизации и включает в себя саморегуляцию с использованием человеком особенностей своей конативной сферы, а также представление о социальном запросе к личности.

Еще одним понятием, которое рассматривается в статье, является педагогическое содействие. Этот термин был введен в педагогическую науку

© Соколова Е.Д., 2010

Г.Н. Сериковым, который указывает, что это особый вид взаимодействия обучающегося и обучаемого, в котором реализуются субъект-субъектные отношения [4].

Таким образом, мы можем определить педагогическое содействие самореализации личности как педагогическую деятельность, направленную на создание условий для студентов в достижении успеха, укреплении веры в собственные силы, необходимых для самовосхождения, самопознания, самосовершенствования и, в конечном счете, самореализации. При этом педагог является носителем субъект-субъектного взаимодействия и выступает в роли наставника, подвижника, помощника.

Процесс самореализации личности студента на основе педагогического содействия, на наш взгляд, обеспечивается разработкой структурно-функциональной модели, которая требует теоретических и методических пояснений, без которых ее описание может стать лишь схемой, абстракцией.

В методологии науки модель рассматривается как аналог (схема, структура, знаковая система) определенного фрагмента природной или социальной реальности, порождения человеческой культуры, концептуально-теоретического образования и т.п. – оригинала модели [5, с. 382].

Сама по себе модель не является самоцелью, она лишь средство исследования объекта, который она представляет, находясь с ним в отношении некоторого подобия. В нашем исследовании использование модели позволило сохранить представление об изучаемом предмете как о целостном явлении и облегчило проникновение в его сущность.

Модель представляет собой некий эталон, связанный с модельным представлением об объекте педагогического исследования, что потребовало выбрать теоретико-методологический подход к исследованию. В нашем случае использовались системный, личностно-деятельностный и субъект-субъектный подходы.

Значение системного подхода в нашем исследовании состоит в том, что он позволяет рассмотреть педагогическое содействие самореализации студентов как целостную систему, выделить цель и результат, составляющие компоненты, раскрыть диалектику их взаимосвязи, обусловленные компонентами внутренние связи, а также основные условия существования рассматриваемой системы.

Личностно-деятельностный подход позволяет учесть индивидуальные особенности каждого студента посредством включения в рефлексивно-творческую деятельность, побуждает обучаемого не только к активной познавательной деятельности, но и к самоопределению, к самореализации в системе многообразных отношений, способствует личностному росту студентов.

Субъект-субъектный подход позволяет более целенаправленно и эффективно моделировать и строить конкретные учебные занятия с учетом индивидуальности каждого студента. Данный подход способствует формированию позитивной Я-концепции личности студента, стимулирует осуществление обучаемым дальнейшей работы по самосовершенствованию и самостроительству своего «Я».

Педагогическое содействие самореализации студентов осуществляется в рамках структурно-функциональной модели, включающей целевой, содержательный, планово-деятельностный, процессуально-технологический и оценочно-результативный компоненты.

Целевой компонент обусловлен тем, что сознательная цель в деятельности определяет выбор способов действия и выступает как средство управления, сверки результатов действий с прогнозируемым итогом.

Функцией целевого компонента является определение конечного результата педагогического взаимодействия.

Цель исследуемого процесса определяется повышением уровня самореализации студентов на основе оказания им педагогического содействия.

Содержательный компонент модели раскрывает суть самореализации и предусматривает в качестве ее компонентов мотивационный, деятельностный и регулятивный. Данные компоненты мы выделяем в соответствии с рассмотренными выше структурными блоками самореализации.

Мотивационный компонент определяет интересы, желания и влечения, побуждающие к активности, способствует развитию познавательных мотивов и интересов студентов, актуализирует индивидуальные потребности, склонности к деятельности, создает высокую личную заинтересованность в созидании нового.

Деятельностный компонент определяет включенность студентов в различные виды деятельности: решение проблемно-творческих задач и выполнение творческих заданий, проектирование,

моделирование, учебный диалог и пр., а также включает самопознание студентами своих возможностей и самооценку.

Регулятивный компонент включает в себя самоконтроль и саморегуляцию, утверждение и совершенствование личностных качеств, умений.

Планово-деятельностный компонент модели включает организационные элементы, в числе которых мы усматриваем возможности обучающей среды, основными составляющими которой являются доброжелательные отношения между субъектами учебного процесса; формы взаимодействия всех субъектов педагогического содействия (консультирование, помощь); свобода выбора педагогом форм содействия.

Функцией данного компонента является планирование учебного процесса с учетом создания возможностей для самореализации студентов; планирование использования в работе организационных форм, методов, приемов, обеспечивающих самореализацию студентов.

Процессуально-технологический компонент в модели представляет деятельность преподавателя как деятельность, направленную на создание условий, способствующих самореализации студентов.

Основная функция процессуально-технологического компонента – акцентуация мотивационного, деятельностного и регулятивного компонентов самореализации студентов через адекватный выбор методов, приемов, форм и средств педагогического содействия этому процессу.

Методы и приемы педагогического содействия самореализации студентов, согласно субъект-субъектному подходу, должны соответствовать таким требованиям, как:

– диалогичность;

– деятельностно-творческий характер;

– направленность на поддержку индивидуального развития студента;

– предоставление студенту необходимого пространства свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и самовыражения.

К таким методам и приемам мы относим метод проектов, учебную дискуссию, методы решения творческих задач, приемы создания ситуации выбора, рефлексивные приемы, приемы создания ситуации успеха.

Основными формами педагогического содействия самореализации студентов являются занятия, основанные на проектировании (разработка творческих проектов и мини-проектов и их презентация (защита)), занятия, основанные на имитации реальной действительности (семинары в форме ролевой (деловой) игры), семинары-дискуссии.

Оценочно-результативный компонент модели заключается в выявлении критериев и показателей уровня самореализации студентов, определении эффективных диагностических методик.

Определение результативности ориентируется на следующие критерии самореализации студентов:

– стремление к самоопределению – желание определить и критически оценить свои способности, возможности, отношения через призму убеждений;

– стремление к самостоятельной деятельности – желание осуществлять деятельность без посторонней помощи, чтобы самому оценить свои знания и умения при достижении поставленной цели, утвердиться в своих возможностях и способностях;

– стремление к свободе выбора пути достижения цели – желание проявить свои убеждения и способности без помощи и давления извне и готовность нести ответственность за свои действия;

– стремление к творческой деятельности – желание показать, проявить свой неповторимый, оригинальный способ деятельности или нестандартное, отличное от других суждение;

– стремление к состязательности – желание утвердиться и показать другим свои способности, возможности, знания и умения;

– стремление к самоутверждению – желание занять достойное место в коллективе, поднять свой престиж в глазах товарищей, добиться признания, уважения окружающих.

Выделенные критерии самореализации являются взаимосвязанными и могут проявляться одновременно, но не обязательно все сразу. Это зависит от мотива, цели, ради которых будет осуществляться деятельность.

Представленная модель педагогического содействия самореализации студентов в процессе преподавания педагогических дисциплин отличается гибкостью, открытостью, непрерывностью, целостностью и раскрывает взаимодействие субъектов, в результате которого студент становится активным субъектом учебной деятельности и не менее активным субъектом самостанов-

ления, самосовершенствования и самореализации. Применение разработанной модели позволит совершенствовать процесс преподавания педагогических дисциплин в целом и развитие личности студента, в частности.

**Библиографический список**

1. *Абульханова-Славская К.А.* Типология личности и гуманистический подход // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – №4. – С. 27.

2. *Коростылева Л.А.* Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. – СПб.: Речь, 2005. – 222 с.

3. *Осипов В.А.* Педагогическое содействие формированию творческих способностей учащихся // Известия Уральского государственного университета. – 2008. – №60. – С. 168–173.

4. *Сериков Г.Н.* Образование и развитие человека. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.

5. Философская энциклопедия: В 2 т. – М.: Сов. энциклопедия, 1962. – Т. 2. – С. 382.

6. *Цурикова Л.В.* Самореализация студентов в учебно-профессиональной деятельности: Дис. … канд. пед. наук. – Белгород, 2005. – 204 с.

УДК 371.72

**Фадеева Светлана Владимировна**
*Владимирский государственный гуманитарный университет*
*svetik-73@mail.ru*

# КОМПЬЮТЕРНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ КАК ФАКТОР РИСКА РАЗВИТИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

*С тех пор как началось массовое увлечение компьютерными играми, а Интернет стал доступен каждому второму пользователю, в научных кругах стали разгораться споры о степени влияния медиапространства на проявление агрессивности у подростков, о необходимости ограждать подрастающее поколение от ресурсов всемирной паутины. В век глобальной компьютеризации появилась необходимость учить молодых людей культуре общения с современными техническими средствами.*

***Ключевые слова:*** *компьютерные технологии, агрессия, аддикция.*

В стремительно меняющемся мире компьютерные технологии становятся всё более важным фактором, влияющим на становление личности молодого человека. Нельзя не отметить существенный рост значимости для современных подростков форм досуга, связанных с компьютерной техникой. Так, за последние пять лет с 29,3% до 44,9% возросло количество несовершеннолетних, увлекающихся компьютерными играми, а количество подростков, путешествующих по компьютерной сети – с 4,6% до 12,8% [8]. В мае 2008 г. глава Microsoft С. Балмер на встрече с вице-премьером РФ С. Ивановым заявил, что в течение ближайших двух лет Россия займёт третье место в мире по числу персональных компьютеров. По данным Министерства информационных технологий и связи, число владельцев компьютеров на сегодняшний день превышает 26 миллионов человек.

С ростом влияния компьютерных технологий на сознание современного человека наметилась тенденция, позволяющая с тревогой констатировать возрастающую динамику агрессивных проявлений со стороны подростков.

Исследования, касающиеся связи компьютерной зависимости и агрессивности подростков, достаточно противоречивы. В научных кругах утвердились две полярные точки зрения на агрессию в виртуальном пространстве и её влияние на подрастающее поколение.

Сторонники идеи полезности компьютерных игр и Интернет-сайтов утверждают, что эти агенты могут спровоцировать проявления агрессивности у неуравновешенных людей, но не в состоянии превратить нормального подростка в убийцу. Авторы отмечают, что увлечение подростков компьютерными играми, насыщенными сценами насилия, имеет «нормативное значение». Во-первых, процесс сопереживания увиденному сопровождается спонтанной разрядкой накопленной агрессивности, даёт выход бессознательным страхам и тревогам, которые сопровождают реальную жизнь подростка. Во-вторых, просмотр сцен насилия и возможность их ещё и ещё раз пережить в фантазии является одним из современных способов проверки на прочность формирующейся «Я-концепции», которая должна «держать удар», вырабатывая сопротивляемость,

 © Фадеева С.В., 2010

помогающую подростку соответствовать стандартам подростковой популяции в целом [9]. Психоаналитик М. Стора утверждает: обвинять игры – это искать «козла отпущения» вместо решения серьёзных проблем. Видеоигры не толкают подростков на преступления, а, напротив, помогают выстроить отношения в жизни и учат эффективной командной работе, развивают ловкость, внимание и скорость реакции (Т. Райт, П. Бриденбах), исполняют роль сказок в современном мире (Г. Петрусь). Таким образом, приверженцы позиции полезности компьютерных игр считают, что «игровой продукт» не может иметь негативного влияния на психику подростка, а если что-то случается, то это результат семейной, педагогической запущенности или индивидуальных отклонений ребёнка.

Однако сторонники идеи негативного влияния компьютерных развлечений на подростков полностью отвергают аргументы своих оппонентов. Компьютерные игры, по их мнению, являются «стимуляторами убийства» (Д. Бака, Д. Томпсон, Д. Гроссман, Д. Карнели). Американский психолог Д. Гроссман отмечает, что, открыто продавая жестокие игры, «мы приучаем детей убивать, так же как армия муштрует солдат. Телевидение скоро приравняет страдание и смерть к таким удовольствиям, как любимая газированная вода, шоколадка или духи. А видео- и компьютерные игры довершат зловещее образование, они учат прицеливаться и стрелять, как учатся военные, тренируясь на мишенях. Таким образом, “прицелься” – “стреляй” превращается в инстинктивное движение в стрессовой ситуации» [2]. Наблюдения Д. Корнелла, профессора университета штата Вирджиния, также свидетельствуют о том, что подростки, играющие в компьютерные игры, содержащие сцены насилия, более предрасположены к агрессивным мыслям, чувствам и действиям. В апрельском номере журнала «Личность и социальная психология» за 2000 год была опубликована статья «Видеоигры и агрессивные мысли, чувства, поведение в лаборатории и в жизни», авторы которой (профессора психологии К. Андерон и К. Дил) утверждали: дети видят всё больше жестокости в современном мире, и виноваты в этом телевидение, кино и компьютерные игры. Данные специалисты уверены, что существует связь между жестокостью компьютерных игр и агрессивным поведением подростков, что в свою очередь приводит к росту преступлений и убийств. Их исследование показало: влияние на проявления агрессивных форм поведения жестоких компьютерных игр даже серьёзнее, чем влияние жестоких телепередач и фильмов. В обращении к Сенату США К. Андерон сказал: «Хотя в области исследования поведенческих особенностей есть много сложностей, одну простую и ясную вещь нужно знать всем: компьютерные игры увеличивают жестокость и насилие» [1] П. Фордерер, профессор психологии Амстердамского университета, соавтор книги «Видеоигры: мотивы, зависимость и последствия», на конференции в Потсдаме (2007) вместе с ведущими учёными подписал заключительную декларацию, в которой говорилось: «Результаты эмпирических исследований показывают, что просмотр фильмов со сценами насилия повышает вероятность как краткосрочного, так и длительного агрессивного поведения у детей и подростков». Компьютерные игры – куда более мощный фактор воздействия, чем кино и телевидение. Острота и актуальность данной точки зрения подтверждается рядом факторов. Во-первых, участившимися заявлениями несовершеннолетних преступников о том, что компьютерная игра и посещение некоторых сайтов Интернета вызвали у них желание преступить закон. Во-вторых, многочисленные иски родителей к компаниям, разрабатывающим компьютерные игры, что якобы именно они «толкают» подростка на совершение преступлений. Увеличение числа преступлений, совершаемых несовершеннолетними, наглядно демонстрирует тот факт, что насилие в обществе становится новой моделью поведения современных тинейджеров. Выросло целое поколение, для которого слова «война», «убийство», «терроризм» являются обыденными [1].

Кровь, грязь, жестокие убийства, драки, всемогущество компьютерного персонажа – всё это в изобилии выплёскивается на компьютерозависимого подростка-пользователя. Причём в компьютерных играх нового поколения, благодаря новейшим достижениям видео- и аудиоэффектов, насилие часто приукрашается и эстетизируется, создаётся привлекательный образ героя-супермена, способного с помощью силы решать любые проблемы. Согласно теории социального научения (А. Бандура), чувства, вызываемые пассивным наблюдением (в нашем случае жестокость и агрессия), с большой долей вероятности ведут к возбуждению реальной агрессии. Вместо социально

одобренных способов достижения целей игра предлагает действия, противоречащие закону и морали. Всё, на что культура накладывает запрет, в игре разрешается. Подросток начинает совершать те же самые действия, что и лицо, за которым он наблюдает, а, играя в компьютерную игру, сам становится главным действующим персонажем.

Приведём некоторые названия новых компьютерных игр, предлагаемых журналом «Мир ПК»: «Мир боевых искусств », «Counter-Strike: Контрнаступление», «Warhammer Online: Время возмездия», «Магия крови», «Дьявол», «Прекрасный лик смерти», «Тотальное истребление», «Кровавый восход» и т.п. Как видим, уже сами названия указывают на их агрессивный потенциал. А анализ содержания данных игр позволяет раскрыть психологические схемы, которые стимулируют работу рефлексов и обеспечивают процесс игры положительным подкреплением. Например, в компьютерной игре «Валькирия. Восхождение на трон» прекрасная героиня-воительница, облачённая в довольно откровенные наряды, мстит своим врагам на полях сражений, пополняя свои войска невероятно мощными союзниками. Фигура героини в игре – ключевая для понимания идеологической конструкции и смысла игры, и именно она задаёт моральный тон для игрока. Таким образом, идентифицируя себя с героиней, подросток преступает закон, проливает реки крови, безжалостно убивает и мстит врагам – проще говоря, учится решать жизненные ситуации и проблемы исключительно с помощью силы. Аннотации к компьютерным играм также предлагают неограниченные возможности для новых идентификаций. Например, в аннотации к игре «Антикиллер» написано: «Ты можешь почувствовать себя настоящим бойцом. Ты сам решаешь, будешь ли вершить правосудие, встанешь на страже суровых законов криминального мира или попросту начнёшь убивать каждого, кто окажется на твоём пути». Ряд текстов содержит разрешение на деструктивные действия. В одной из таких аннотаций читаем: «Что касается игрового мира, то здесь наконец-то вы сможете сделать то, о чём давно мечтали: разрушить любые объекты, отомстить своим врагам. Хотите покарать своего противника? Можете обрушить на его голову балкон или колонну или с помощью гранатомета разрушить здания»; и т.п. Таким образом, деструктивное поведение выступает в качестве синонима виртуальной свободы.

Часто в описаниях компьютерных игр внимание игрока акцентируется на категориях угрозы, опасности, вероятности стать жертвой, на идее тотальной жестокости мира; например: «Ежедневно в мире совершается десятки тысяч преступлений. Многочисленные банды, наркосиндикаты, религиозные фанатики и маньяки-одиночки для достижения своих криминальных целей могут в одно мгновение превратить спокойную жизнь рядового обывателя в трагический кошмар, полный боли, страха и отчаянья». Влияние аннотаций на игрока, безусловно, невелико. Но вместе с тем нельзя не отметить, что это открытое признание того, что убийство и насилие наблюдаются повсеместно, они обыденны, увлекательны и интересны. Именно на воспевании насилия делают акцент продавцы игр. На наш взгляд, подобные аннотации-воззвания настраивают подростка на жестокость, стимулируют предвкушение игры, в которой нужно убивать и насиловать. Таким образом, молодой человек может испытывать позитивные эмоции пока только от виртуального насилия, которое ему предстоит осуществлять в игре, и не исключено, что оно перейдёт в реальный мир.

Ни для кого не секрет, что сегодня Россия переживает бум преступлений, совершаемых компьютерозависимыми тинэйджерами. В милицейских сводках можно прочитать о том, что, вымогая деньги на игру, подросток- завсегдатай компьютерных клубов совершил убийство своего друга; тринадцатилетний подросток ограбил родных бабушку и дедушку, чтобы разжиться «стольничком» для похода в Интернет-кафе; старшеклассник, после того как поиграл в компьютерную игру «Diablo» (по-испански это означает «Дьявол»), жестоко избил попавшихся на его пути соседей – второклассников [9]; подросток, несколько дней просидевший за игрой, вышел из компьютерного клуба и ограбил прохожего (именно эти действия он проделывал много раз в компьютерной игре).

Интернет – это, помимо телевидения, радио, печати, ещё одна важная информационная среда, которая крайне неоднозначно влияет на подростка, её потенциал весьма специфичен. В Интернет «сливаются» реки различной информации со всего мира, в том числе и информация, способствующая развитию агрессивных форм поведения человека. В Интернет-сети содержатся сотни сайтов, посвящённых суициду, деструктивным

молодёжным субкультурам, религиозным сектам, радикальным политическим группам и т.п. Неконтролируемая возможность посещения таких сайтов и чатов часто приводит к деструктивным формам поведения в реальной жизни. Например: любители игры «Counter-Strike» создавали локальные компьютерные сети и ночи напролёт вели баталии между виртуальными террористами и полицейскими. Эта игра имеет свой возрастной ценз – 16 лет, но вряд ли кто-то придерживался данного ограничения. Большинству игроков, устраивающих подобную жестокую охоту друг на друга, не более тринадцати лет. Они, проводя в Интернете значительную часть времени, реже общаются с друзьями, начинают пренебрежительно относиться к учёбе, своему здоровью, у них нарушается сон, их отличает импульсивность или чрезмерная пассивность.

Поскольку проблема подростковой жестокости и агрессивности, связанной с компьютерной зависимостью, приобретает в настоящее время всё большую остроту, а методы профилактики и коррекции компьютерной зависимости находятся на стадии разработок, мы поставили перед собой задачу изучения влияния жестоких компьютерных игр на проявление агрессивных поведенческих реакций подростков. Исследования проведённые нами на базе профессионально-технических училищ №1 и 2 г. Коврова Владимирской области, подтвердили тот факт, что проявление агрессии выше у компьютерозависимых подростков, а также несовершеннолетних, относящихся к группе риска. В нашем эксперименте приняло участие 235 подростков в возрасте 14–18 лет. С помощью тестов Интернет-зависимости «Поведение в Интернете» А. Жичкиной, Интернет-аддикции Т.А. Никитиной, А.Ю. Егорова [13], теста на зависимость от компьютерных игр А. Котлярова были выделены три группы респондентов. Эти группы отражали степень компьютерной аддикции (деструктивной формы поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности путём изменения своего психического состояния). Группа нормы – 99 чел. (39,6%); группа риска – подростки, склонные к данному виду зависимости, – 92 чел. (38,8%), группа компьютерной аддикции – 44 чел. (17,6%). Группа компьютерных аддиктов довольно многочисленна, несмотря на то что большинство учащихся из малообеспеченных семей и, казалось бы, не могут иметь свободного доступа к компьютеру.

Вторым этапом нашего исследования стало изучение психологических особенностей личности подростков каждой выделенной группы, в частности, нас интересовал уровень выраженности агрессивных проявлений, которые были диагностированы с помощью опросника агрессивности Басса-Дарки. Агрессивность как свойство личности и агрессия как акт поведения могут быть понятны лишь в контексте психологического анализа мотивационно-потребностной сферы личности, поэтому мы использовали опросник Басса-Дарки в совокупности с многофакторным личностным опросником Р. Кэттелла, проективными методиками Люшера; различия между участниками экспериментальных групп выявлялись также по тесту Г. Айзенка. Работа велась с равным количеством респондентов выделенных групп. С помощью выше обозначенных методик были выявлены различия между участниками: в контрольных группах оказался высоким уровень выраженности таких эмоциональных состояний подростков, как тревожность, агрессивность, фрустрация и ригидность.

Ввиду того что проявления агрессии у людей многообразны, в опроснике агрессивности Басса-Дарки для изучения постоянного уровня агрессивности было предложено 75 вопросов, на которые респондентам предлагалось ответить «да» или «нет». Следует отметить, что Басс провел разграничение между враждебностью и агрессией. Враждебность есть реакция отношения, скрытно-вербальная реакция, которой сопутствуют негативные чувства и негативная оценка людей и событий. Если врожденные реакции вербализуются, они принимают форму унизительных замечаний или негативных высказываний. Басс определил агрессию как ответ, содержащий стимулы, способные причинить вред другому существу. Дальнейшие различия он проводил, предлагая выделить подклассы во враждебно-агрессивном поведении. Предложение о необходимости учитывать при измерении существование нескольких различных структур основывалось на классификационной схеме, в которой различаются агрессия и враждебность, причем агрессивное поведение подразделяется на прямое и косвенное, а также на активное и пассивное.

Опросник выделяет следующие формы агрессивных и враждебных реакций:

1. Физическая агрессия (нападение) – использование физической силы против другого лица.

2. Косвенная агрессия – агрессия «окольными» путями, направлена на другое лицо (сплетни, злобные шутки), а также агрессия, которая ни на кого не направлена (взрывы ярости, проявляющиеся в крике, топанье ногами, битье кулаками по столу и т.д.).

3. Раздражение – готовность к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости, грубости.

4. Негативизм – оппозиционные реакции, направленные против авторитета и руководства (от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся законов и правил).

5. Обида – зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством горечи, гнева на весь мир за действительные или мнимые страдания.

6. Подозрительность – недоверие и осторожность по отношению к людям, основанные на убеждении, что окружающие намерены причинить вред.

7. Вербальная агрессия – как правило, выражается через негативные чувства, ссоры, крик, визг; через содержание словесных ответов, это упреки, угрозы, проклятья, ругань, насмешки.

8. Угрызения совести, чувство вины выражают возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, совершающим неправильные поступки.

В таблице 1 приведены полученные нами значения различных видов выражения агрессии у респондентов выделенных групп.

Качественный и количественный анализ средних данных показал различия между выборками. У подростков группы риска и компьютерной аддикции уровень агрессии и враждебности оказался выше, чем у респондентов группы нормы. У испытуемых групп риска и компьютерных аддиктов отмечена эмоциональная незрелость, выражающаяся в неумении проявлять и принимать свои негативные эмоции. Отмечено, что респонденты группы компьютерных аддиктов и группы риска более склонны к частому использованию эмоциональной разрядки, проявляемой в вербальной агрессии вне игрового поля. Компьютерозависимые подростки чаще могут позволить себе эмоциональные разрядки в окружении, где их не знают, где снижен социальный контроль и мала вероятность понести наказание. Они склонны заражаться агрессией толпы.

Наряду с высоким уровнем агрессивных проявлений виртуальным аддиктам и респондентам группы риска более свойственно частое использование непродуктивных эмоциональных и когнитивных (растерянность, смирение) копинг-стратегий, что может быть связано со сниженным уровнем саморегуляции, эмоциональной незрелостью и неадекватной самооценкой. Согласно ответам, респонденты групп риска и компьютерной аддикции выбирают компьютер как наиболее приемлемый способ самоутверждения чаще, чем респонденты группы нормы.

**Таблица 1**

| Интерпретация | Значение | | |
|---|---|---|---|
| | группа нормы | группа риска | группа аддиктов |
| 1. Физическая агрессия | 4,62 | 5,77 | 6,40 |
| 2. Косвенная агрессия | 4,00 | 4,73 | 4,35 |
| 3. Раздражение | 5,03 | 5,50 | 5,35 |
| 4. Негативизм | 2,62 | 2,77 | 2,80 |
| 5. Обида | 4,48 | 4,92 | 4,35 |
| 6. Подозрительность | 5,59 | 5,81 | 4,85 |
| 7. Вербальная агрессия | 6,90 | 7,15 | 7,20 |
| 8. Угрызения совести, чувство вины | 6,14 | 6,73 | 5,70 |
| 9. Спонтанность агрессии | 1,93 | 2,42 | 2,56 |
| 10. Неспособность тормозить агрессию | 1,07 | 1,15 | 1,40 |
| 11. Неумение переключать агрессию на деятельность или неодушевлённые объекты | 2,43 | 2,58 | 2,46 |
| 12. Анонимная агрессия | 0,55 | 0,96 | 1,15 |
| 13. Провокация агрессии у окружающих | 1,93 | 2,08 | 3,15 |
| 14. Склонность к отражённой агрессии | 2,85 | 3,24 | 3,34 |
| 15. Аутоагрессия | 2,66 | 2,77 | 2,78 |
| 16. Склонность заражаться агрессией толпы | 0,76 | 1,46 | 1,76 |
| 17. Удовольствие от агрессии | 1,03 | 1,58 | 1,55 |

**Таблица 2**

| Уровень общей тревожности | Группа нормы | Группа риска | Группа компьютерных аддиктов |
|---|---|---|---|
| Нормальный | 40% | 40% | 10% |
| Несколько повышенный | 20% | 30% | 40% |
| Высокий | 30% | 10% | 30% |
| Очень высокий | 10% | 20% | 10% |
| Чрезмерно высокий | – | – | 10% |

Результаты диагностики уровня общей тревожности у подростков групп риска и компьютерной зависимости также выше, чем у подростков группы нормы (табл. 2)

Признак повышенной тревожности – чувство незащищенности, которое, возможно, повышается с возрастанием противоречий между реальностью и виртуальным миром в сознании подростка. Уход в виртуальный мир выступает у него как удовлетворение потребности в безопасности, как своего рода защита от реальности. Подросток, «убивая» компьютерных «врагов», которые, в свою очередь, пытаются «убить» его, начинает чувствовать себя более уязвимым, считает, что большинство людей враждебно настроены и мир в целом является более опасным, чем есть на самом деле. Такое отношение подростка к окружающему миру считается проявлением высокого уровня тревожности.

Таким образом, нами было выявлено, что у подростков группы риска уровень тревожности и фрустрированности достаточно выражен, но нет существенных отличий в проявлении агрессии и ригидности, по сравнению как с группой нормы, так и с группой компьютерных аддиктов. В группе компьютерных аддиктов наряду с высоким уровнем тревожности выражены проявления агрессивности и фрустрированности, кроме того, была выявлена эмоциональная незрелость, выражающаяся в неумении проявлять и принимать свои негативные эмоции. В группе нормы отмечается низкий уровень тревожности и фрустрированности, уровень проявления агрессивных реакций у респондентов данной группы ниже, чем у подростков групп компьютерной аддикции и риска.

Совершенно очевидно, что оставить ситуацию использования подростками компьютерных игр на стадии «безнадзорности» недопустимо, а запретить им играть в компьютерные игры или вообще пользоваться компьютером невозможно. Компьютеризация российского общества – это факт современной действительности; это та современная реальность, избежать которую невозможно, в то же время недопустимо сидеть сложа руки и ждать, когда целое поколение молодых людей повзрослеет и вдруг неожиданно само научится должным образом решать свои проблемы, не прибегая к жестокости и насилию.

Власти многих стран сегодня открыто признают негативное влияние жестоких компьютерных игр и ряда Интернет-сайтов на детей и подростков. В 2002 году немецкое правительство выступило с инициативой создания списка компьютерных игр, запрещённых для продажи на территории страны. Правительство решилось пойти на этот шаг после трагедии в Эрфурте, где 19-летний подросток, находясь под впечатлением от компьютерных игр, застрелил 16 человек. Неоднократно канцлер Германии Г. Шрёдер собирал круглые столы для обсуждения проблемы негативного влияния компьютерных игр на современную молодёжь. В Греции вступил в силу закон, запрещающий электронные игры всех видов. Этот закон должен положить конец индустрии азартных игр в Интернете и на игровых автоматах, которые в последнее время приобрели в стране слишком большой размах. Премьер-министр Латвии А. Калвитис в интервью Radio SWH заявил, что министерство по делам детей и семьи должно искать способы покончить с подростковым насилием, которое вызывают компьютерные игры [2].

Проблема влияния на подростков жестоких компьютерных игр и Интернет-сайтов актуальна и для России. Однако в России подобные кардинальные меры по борьбе с влиянием «игрового продукта» на подростков не предпринимаются, хотя попытки есть на региональном и местном уровнях. Например, губернатор Белгородской области Е. Савченко издал постановление о борьбе с пропагандой насилия. Документ запрещает «распространение любых видов продукции, про-

пагандирующих насилие, агрессию и антиобщественное поведение». Однако если за рубежом к решению этой проблемы привлекаются значительные силы, то в России ситуация иная. Масштабы научной деятельности, направленной на изучение игрового насилия, в России и на Западе несоизмеримы. Следует признать, что в России на данный момент она ведётся не так, как хотелось бы, и часто ограничивается лишь заявлениями. Так, заместитель генерального прокурора России С. Фридинский заявил о необходимости обратить внимание на жестокие игры, поскольку «материалы ряда уголовных дел, способы и обстоятельства совершения преступлений подростками часто свидетельствуют о том, что взяты они из фильмов, компьютерных игр и Интернета» [13]. Однако ни закона, запрещающего жестокие компьютерные игры, ни создания рейтинговых комиссий, ни возрастных ограничений по продаже детям и подросткам электронных игр так и не последовало. Остро стоит и вопрос регламентации работы компьютерных клубов, в которых подростки просиживают ночи напролёт, подрывая своё психическое и физическое здоровье. На фоне жёстких заявлений официальных лиц и общественности, массовая продажа немаркированной электронной продукции, расширение сети компьютерных клубов, отсутствие какой-либо цензуры на компьютерные игры выглядят, по меньшей мере, вызывающе.

Методы борьбы с производителями жестоких компьютерных игр существуют, но они недостаточно эффективно используются государством, поэтому основная работа в данном направлении ложится на образовательные учреждения, которые обладают большими возможностями предупреждения развития агрессивных форм поведения, связанных с влиянием компьютерных технологий. Одно из таких направлений – это формирование у учащихся информационной культуры. Необходимо обучить подростков адекватно воспринимать получаемую информацию, оценивать её достоверность и качество, соотносить с имеющимися у них моральными нормами. Педагогическая деятельность в данном направлении должна учитывать следующие принципы:

**Системность.** Работа должна базироваться на взаимодействии личностных (внутренних) и социальных (внешних) факторов, влияющих на поведение детей и их образ жизни. При этом педагог должен принимать во внимание, что среди факторов есть те, на которые он может повлиять (например, за счёт определённой тренинговой программы у подростка можно выработать коммуникативные навыки или навыки стрессоустойчивости), и есть факторы, на которые педагогическими методами повлиять невозможно (например, за счёт воспитания вряд ли можно избавить подростка от органических поражений головного мозга, однако можно скорректировать ряд последствий, вызванных этим заболеванием). Поэтому первая группа факторов может быть включена в активную деятельность педагога, влияние же второй группы факторов следует учитывать при социально-педагогической работе с подростком, однако пытаться как-то изменить их не стоит.

**Парциальность.** Рассматривать данную работу как одну из частей общего педагогического процесса и реализовать её через формирование у ребёнка навыков позитивной социальной адаптации.

**Когнитивная адекватность.** Формы, методы педагогической деятельности должны максимально соответствовать специфическим особенностям возрастного и индивидуального развития подростков. В содержание методов необходимо включать адекватные и актуальные возрасту проблемы их социального становления. Например, если для подростков одной из актуальных проблем является поиск героя для подражания или тенденция к общению, то в ходе работы необходимо помочь ему найти для подражания положительный образ «героя» и сформировать приёмы общения с социальным окружением.

**Социокультурная адекватность**. В педагогическом взаимодействии отражаются свойственные обществу стандарты и нормы поведения.

Работа по предупреждению агрессивных форм поведения подростков должна включать в себя определённые виды деятельности по каждому из следующих направлений:

– выявление подростков, склонных к компьютерной аддикции и агрессивным формам поведения;

– формирование у подростков навыков анализа, критической оценки получаемой информации и умения принимать правильные решения;

– обучение подростков регулированию своих импульсивных, агрессивных действий, содействие им в адаптации к требованиям общества;

– взаимодействие с семьей;

– предоставление подростку альтернативных видов деятельности;

– коррекция социально-психологических особенностей личности;

– тесное взаимодействие с организациями и структурами, работающими с подростками;

– повышение профессиональной компетентности педагогов по профилактике аддиктивных форм поведения.

Важно подчеркнуть, что «природный» агрессивный потенциал никуда не исчезает в более зрелом возрасте, просто в процессе социализации развивается умение регулировать свои агрессивные импульсы. Педагогов и родителей необходимо научить приемам взаимодействия с компьютерозависимыми подростками, дать представление о последствиях неразборчивого использования подростками компьютерных игр и Интернет-ресурсов, научить выявлять первые симптомы компьютерной зависимости и связанной с ней агрессивности, педагогически грамотно реагировать на данные проявления, то есть использовать педагогические и психологические механизмы воздействия на несовершеннолетнего.

Очевидно, что нельзя настаивать на однозначной вредности или полезности игр, ибо они не обладают признаками вредности или полезности, так же как и любой другой предмет. Машина может быть как средством передвижения, так и, при ряде обстоятельств, средством, калечащим человека. Почему-то ещё никому не пришло в голову запретить производство автомобилей и передвигаться с помощью конных упряжек. Дело не в предметах, а в том, как, кем и с какой целью они используются. Влияние компьютерных игр должно изучаться в контексте социальных отношений с акцентом на частную детерминацию подростковой агрессии. Мы не утверждаем, что причиной всех преступлений являются компьютерные игры и Интернет, но, возможно, именно от неумения подростков «пользоваться» ими исходит то дополнительное количество агрессивности, которое превращает несовершеннолетнего в правонарушителя.

**Библиографический список**

1. *Журавлёв Д.* Подростковая агрессивность – психологическая закономерность или социальный феномен? // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 185–189.

2. *Жмуров Д.В.* Компьютерные игры и подростковая агрессия // Домашний ПК. – 2003. – №5. – С. 3–15.

3. *Паньков Д.Д., Румянцев А.Г., Тростанецкая Г.Н.* Медицинские и психологические проблемы школьников-подростков: разговор учителя с врачом. – М.: АПКиПРО, 2002. – 239 с.

4. *Попов В.А.* Отклоняющееся поведение молодёжи // Словарь-справочник. – Владимир, 2007. – 250 с.

5. *Степанова М.Н.* Как обеспечить безопасное общение с компьютером // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 146–150.

6. *Смирнов В.М.* Матрица. Самые мрачные картины знаменитой кинематографической антиутопии могут стать реальностью // Школьные технологии. – 2002. – №4. – С. 7–9.

7. *Шипицына Л.С., Шпилени Л.С.* Профилактическая работа с несовершеннолетними различных групп социального риска по злоупотреблению психоактивными веществами. – М.: Моск. гор. фонд поддержки шк. книгоиздания, 2004. – С. 336.

8. *Цымбаленко С.Б., Шариков А.В., Щеглова С.Н.* Информационное пространство российского подростка в постсоветский период. – М.: НИИ школьные технологии, 2006. – С. 128.

9. *Щедрина Е.В.* Обсуждение проблемы влияния компьютерных игр на психику // Научная жизнь. – 2006. – №6. – С. 182–183.

10. *Шлимович Б.* Компьютер и дети // Наука и жизнь. – 1998. – №11. – С. 41–42.

11. *Эльма Ю.* Тинейджер по совместительству геймер // ИКТ. – 2007. – №6.

12. *Егоров А.Ю.* Нехимическая зависимость. Тест А.Ю. Егоров. – СПб.: Речь, 2007. – С. 154–158.

13. Краткий курс юного правонарушителя // Труд-7. – 19.05.2002. – №088.

УДК 377

**Кукушкина Любовь Анатольевна**
*Костромской государственный университет им. Н.А Некрасова*
*Luk-kuku@mail.ru*

# ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ СОЦИАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОФИЛЬНЫХ ЮРИДИЧЕСКИХ КЛАССАХ

*В статье рассматривается сущность социального самоопределения учащихся профильных классов. Определяются и характеризуются педагогические условия социального самоопределения учащихся профильных юридических классов.*

***Ключевые слова:*** *социальное самоопределение, субъектная позиция учащихся, социально-педагогическое сопровождение, педагогическая поддержка.*

Социально-экономические преобразования в нашей стране направлены на стабилизацию и развитие рыночных отношений, что требует от молодого поколения профессиональной и социальной мобильности, активности, способности быстро адаптироваться к меняющимся условиям жизни, труда, осуществлять осознанный выбор при многообразии вариантов решения проблемы занятости, нести ответственность за принимаемые решения.

Сложившиеся понимание социального самоопределения как составляющей общего процесса развития личности предполагает взаимодействие двух структур. С одной стороны – это, личность как сложнейшая саморегулирующаяся система, с другой – взаимосвязь педагогических условий, способствующая социальному самоопределению учащихся старших классов [2; 3]. В основе социального самоопределения человека лежит идея соотношения себя относительно признанных общекультурных человеческих норм и ценностей с целью выделения и обоснования собственной жизненной концепции с позиций социального, профессионального, семейного, культурного развития.

Изучение и рассмотрение феномена социального самоопределения привлекает внимание отечественных и зарубежных исследователей в области педагогики, психологии, философии и социологии. В настоящее время нет единой трактовки этого понятия. Под социальным самоопределением в широком смысле мы понимаем многоуровневый, противоречивый процесс, зависящий от объективных и субъективных факторов, от внешних и внутренних социальных ресурсов.

Социальное самоопределение учащихся это процесс, основанный на включенности старшеклассника в определении своего жизненного выбора и готовности самостоятельно, осмысленно осуществлять и реализовывать свои личные планы с учетом потребности общества.

В послании президента Федеральному собранию (2010 г.) отмечено: «Школьные учителя обладают властью, о которой премьер-министры могут только мечтать» говорил когда-то Уинстон Черчилль. Сегодня его власть надо направить на то, чтобы раскрыть способности каждого ребенка и максимально подготовить его к выбору профессии». Одним из механизмов направленных на решение этой задачи является профильное обучение на старшей ступени общеобразовательной школы. Задача которого – создание системы специализированной подготовки, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающегося, с учетом реально сложившейся социально-экономической ситуации в стране. Данное направление работы должно сформировать у школьника: умение объективно оценивать свои способности, возможности к продолжению образования по выбранному направлению, или сменить профиль подготовки; осознанно осуществлять выбор дальнейшей профессиональной подготовки; готовность нести ответственность за сделанный шаг в определении профессиональной стратегии и прикладывать усилия для получения качественного образования.

На рынке образовательных услуг большой популярностью пользуются юридические, правовые специальности, как следствие возрастает потребность в выделении и исследовании педагогических условий, которые способствовали бы эффективному обеспечению процесса социального самоопределения старшеклассников профильных классов по данному направлению. Рассмотрение этих условий позволит наметить пути совершенствования образовательного процесса,

 © Кукушкина Л.А., 2010

реализовать возможности профильного обучения, улучшить подготовку школьников к осознанному выбору профессии.

Основываясь на теоретических подходах к процессу социального самоопределения учащихся профильных юридических классов, мы предположили, что для эффективной реализации данного направления, необходимо чтобы соблюдались следующие педагогические условия:

– формирование субъектной позиции учащегося в социально-профессиональном выборе;

– реализация комплексной работы в рамках учебной и внеучебной деятельности, основанной на социально-профессиональной направленности;

– организация педагогической поддержки в процессе освоения учащимися профессиональной роли.

При реализации первого условия, мы опирались на понимание роли учащегося с позиции его как субъекта деятельности. Субъектную позицию подростка, мы будем определять как критерий его личностного развития, проявляющийся в стремлении к активному познанию самого себя, к социальному самоопределению, к выстраиванию профессиональной стратегии, к принятию норм и ценностей России как правового государства.

Рассматривая воспитывающую среду профильного класса как условие формирования субъектной позиции подростка, мы выделяем следующие ее функции:

1. Социальную, обеспечивающую освоение подростком социального опыта.

2. Защитную, организующую защищенность подростка от возможного негативного влияния социальной среды, потенциальных и возможных угроз существующих в обществе.

3. Педагогической поддержки, направленной на личностное развитие подростков, формирование их субъектной позиции в воспитывающей среде класса.

Педагогического влияния педагога на формирование субъектной позиции учащегося в социально-профессиональном выборе предполагает субъект-субъектные отношения.

Субъект-субъектное взаимодействие: а) тактика помощи со стороны педагога, прямое заинтересованное участие (советом, идеями, информационными ресурсами и т.д.) при доминировании самостоятельности, активности и креатива самого учащегося; б) в процессе совместного обсуждения педагог стремится выяснить позицию учащегося, обеспечивается самостоятельность при поддержке его активности и творчества на всем протяжении взаимодействия; в) тактика взаимодействия, соучастия и сотрудничества, при которой четко определяются функции и ответственность каждого из субъектов за общий процесс и результат деятельности [10].

Эффективность воспитания связывается не столько с тем, удалось ли педагогу передать старшеклассникам свои знания, умения, компетенции, сколько с тем, сумело ли оно подготовить старшеклассников к самостоятельным действиям, научило ли их творчески мыслить, принимать ответственные решения в сложных социально-политических, профессиональных, нравственных ситуациях. Субъектная позиция отражает индивидуальность, творческое начало, способность к самоорганизации, самоконтролю, а так же к способности выстраивать личную профессиональную стратегию. Приоритетной задачей современного образования становится развитие и формирования субъектной позиции личности подростка, предполагающая не пассивное ожидание, а активное действие с опорой на себя, свой личностный потенциал в формировании социально-профессионального выбора.

Реализация второго условия – реализация комплексной работы в рамках учебной и неученой деятельности, основанной на социально-профессиональной направленности, позволяет создать условия для продуктивного решения включенности школьников в социальные отношения, выбором ими своей роли, позиции в контексте самореализации.

В условиях формирования готовности старшеклассников к социальному самоопределению актуализируется проблема социально-педагогического сопровождения жизненного, профессионального и личностного выбора.

Способность самостоятельно решать конкретные проблемы в жизненных ситуациях на основе ценностного выбора альтернатив имеет для старшеклассника особый личностный смысл в любой деятельности и зависит от мотива, которым он руководствуется. А.Н. Леонтьев подчеркивал: если значение – это средство связи человека с реальностью, то смысл связывает его с реальностью собственной индивидуальной жизни в этом мире [4, с. 298].

Социально-педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников – это особая сфера деятельности педагога как фасилитатора, ориентированная на взаимодействие со школьником в процессе оказания ему поддержки в становлении личностного роста, социальной адаптации, альтернативном выборе способов поведения, принятии решения об избираемой деятельности и самоутверждения в ней [10].

Педагогическое сопровождение социального самоопределения учащихся в профильных юридических классах осуществляется на основе принципов дифференциации, индивидуализации, непрерывности, гибкости, открытости. Результатом является, овладение старшеклассниками ключевых компетенций, содержание которых обеспечивает эффективность социального самоопределения: способность к целеполаганию и принятию адекватных решений в соответствии с индивидуальными и общественными потребностями; стремление к самопознанию; готовность к социально значимой профессиональной деятельности; умение взаимодействовать, выстраивать отношения с социальными партнерами; овладение базовыми юридическими знаниями умениями определяющими дальнейший профессиональный выбор.

В качестве методов педагогического сопровождения социального самоопределения старшеклассников профильных классов мы используем: дискуссии, проекты, тренинги, игры (организационно-деятельностные, сюжетно-ролевые, имитационные), наставничество, социальные практики, индивидуальные и групповые консультации, с помощью которых молодой человек приобретает опыт самопознания, самопонимания в процессе социокультурной деятельности.

Обобщение практического опыта позволило нам выделить такие ролевые функции педагога: организатор, но не контролер, инспектор, «начальник»; коммуникатор, а не всего лишь информатор, оратор, ритор; интерпретатор, а не просто источник, носитель, транслятор информации; дипломат как образец корректности, толерантности, достоинства; инициатор действий, генератор идей, координатор совместных усилий и т.д. [6].

Каждому участнику предоставляется право выбора своей позиции, роли, формы участия. Содержание деятельности должно способствовать расширению социальных связей школьника, его развитию, реализации социальных интересов, намерений, потребностей, функций, ролей.

Сопровождение процессов, связанных с включением школьников в социальные отношения, выбором ими своей роли, позиции в контексте самореализации, самоутверждения и рефлексии, способствует приобретению практико-ориентированного опыта в социально значимой деятельности, выработке собственных средств решения проблем, развитию навыков социального партнерства, социальной активности и функциональной грамотности.

Реализация третьего условия – организация педагогической поддержки в процессе освоения учащимися профессиональной роли – направлена на самопознание учащихся, выявление истинных мотивов их выбора, реальных возможностей и образовательных потребностей. Результатом является готовность учащегося к выбору профессии, осмыслению, проектированию вариантов профессиональных жизненных путей.

Под педагогической поддержкой, мы понимаем, превентивную и оперативную помощь в развитии, содействии саморазвитию учащегося, которая направлена на решение его индивидуальных проблем, связанных с продвижением в профессиональном самоопределении.

Организация педагогической поддержки процесса освоения учащимися профессиональной роли юриста включает следующие направления работы:

1. Аналитико-диагностическое – подразумевает педагогическое исследование учащихся, диагностику общих и частных проблем, подготовку педагогического заключения и рекомендаций по выбранному юридическому профилю.

2. Просветительское направление включает различные мероприятия, направленные на обеспечение учащихся знаниями, необходимыми для адекватного выбора профиля обучения и пути дальнейшего образования в юридической, правовой сферах.

3. Консультативное направление предполагает взаимодействие педагогов с учащимися, по вопросам развития, обучения, социального и профессионального самоопределения с целью реализации индивидуального подхода в системе юридической профильной подготовки.

4. Организационное направление включает как координация деятельности самих субъектов, так и всего процесса социального самоопределения учащихся профильных юридических классов.

Комплексным результатом педагогической поддержки становится готовность старшеклассников к выбору профессии, осмыслению, проектированию вариантов профессиональных жизненных путей, к готовности их к выстраиванию личной профессиональной стратегии.

Таким образом, эффективное социальное самоопределение учащихся профильных юридических классов основывается на сформированной субъектной позиции личности подростка при социально-профессиональном выборе, на педагогической поддержке и сопровождении процесса связанного с включением старшеклассника в социальные отношения, помощи им в становлении личностного роста, социальной адаптации, принятии решения в определении будущей ступени получения образования.

**Библиографический список**

1. *Борытко Н.М., Мацкайлова О.А.* Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока. – Волгоград, 2002. – 208 с.

2. *Винтин И.А., Кадакин В.В.* Социальное самоопределение старшеклассников в новых культурных и общественно-экономических условиях. – Саранск, 2003. – 140 с.

3. *Даутова О.Б.* Самоопределение личности школьника в выборе профессии. – М., 2006. – 352 с.

4. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психологии. – М., 1981. – 236 с.

5. *Лесовик И.В.* Педагогическая поддержка старшеклассников в профессиональном самоопределении // Ростовский электронный журнал. – №18 [140]. – 01.10.2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.relga.ru.

6. *Пряжников Н.С.* Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: Учебно-методические пособие. – М., 2002. – 400 с.

8. *Строкова Т.А.* Педагогическая поддержка и помощь в современной образовательной практике // Педагогика. – 2002. – №4. – С. 20–27.

9. *Тюшев Ю.В.* Выбор профессии: тренинг для подростков. – СПб., 2006. – 160 с.

10. *Чистякова С.Н.* Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: Методическое пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников. – М., 2005. – 128 с.

11. *Чистякова С.Н., Лернер П.С., Родичев Н.Ф., Титов Е.В.* Педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассников. – М., 2004. – 311 с.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378:801

**Власов Аркадий Михайлович**
*Курский государственный университет*
*vlasoff.a@gmail.com*

## ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКОВ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

*Автор рассматривает возможность применения проектных технологий на основе проблемно-деятельностного подхода в профессиональной подготовке переводчиков на факультете иностранных языков. Полученные результаты могут быть применены в теории и практике перевода, а использование проблемно-деятельностного подхода может улучшить существующие способы подготовки переводчиков.*

***Ключевые слова:*** *проблемно-деятельностный подход, проектные технологии, профессиональная подготовка переводчиков, сфера перевода, интегративная обучающая среда.*

Малоизученным остается вопрос выявления и использования проблемно-деятельностного подхода в подготовке специалистов-переводчиков, а именно: представить возможные технологии профессиональной подготовки переводчиков на основе проблемно-деятельностного подхода.

Основная цель статьи – рассмотреть возможность применения проектных технологий в профессиональной подготовке переводчиков на основе проблемно-деятельностного подхода.

Одним из способов реализации проблемно-деятельностного подхода является применение педагогических технологий. Данные технологии обладают огромными возможностями, способствующими реализации этого подхода в подготовке квалифицированных специалистов сферы перевода и переводоведения.

Педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. Педагогический процесс основан на определенной системе принципов. Соответственно, педагогическая технология может рассматриваться как совокупность внешних и внутренних действий, направленных на последовательное осуществление этих принципов в их объективной взаимосвязи, где всецело проявляется личность педагога [1, с. 273].

Педагогические технологии могут быть представлены как технологии обучения (дидактические технологии) и технологии воспитания:

– технологическая цепочка педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата;

– технология предусматривает взаимосвязанную деятельность преподавателя и студента на договорной основе с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальной реализации человеческих и технических возможностей, диалогического общения [2, с. 38–39].

При реализации проблемно-деятельностного подхода обучение рассматривается как сложная динамическая система, управляемая посредством прямой (посылка команд) и обратной связи между преподавателем и студентом. В свою очередь существуют различия между внутренней и внешней обратной связью, внутренняя связь – получение информации самим студентом, а внешняя – получение информации преподавателем о прогрессе обучения студентов.

Положительная сторона проектного обучения с применением проблемно-деятельностного подхода заключается в возможности установить прочную внешнюю и внутреннюю обратную связь между преподавателем и студентом, получать информацию о результатах усвоения знаний, развивает самостоятельность, открывает возможность каждому студенту работать в собственном ритме.

Проектное обучение на основе проблемно-деятельностного подхода предполагает выявление определённой последовательности деятельности преподавателя и умственной деятельности студентов. Деятельность преподавателя по алгоритмизации деятельности студентов, другими


© Власов А.М., 2010

словами, разделения ее на взаимосвязанные элементы, состоит из:

1) выделения условий, необходимых для осуществления обучающих действий;

2) выделения самих обучающих действий;

3) определения способа связи обучающих и учебных действий.

Данный подход увеличивает долю самостоятельной работы студентов, а также позволяет усовершенствовать управление учебным процессом, наделяет студентов средствами управления своими непосредственными действиями. В процессе осуществления такого специфического вида речевой деятельности, как перевод, навыки и умения, а также активизируемые механизмы речи тесно взаимосвязаны, интегрируются и составляют тот уровень иноязычной компетенции, который называют профессиональными переводческими умениями. Проектное обучение на основе проблемно-деятельностного подхода как организационная форма обучения иностранному языку должно иметь конкретное методическое предназначение и занимать свое место в структуре курса обучения.

Целью проектного обучения на основе проблемно-деятельностного подхода на продвинутом этапе профессиональных умений является пополнение своего словарного запаса и приобретение необходимых знаний. Исходя из этого, всё обучение можно разделить на несколько взаимосвязанных этапов: начальный (1–2 курсы), средний (3 курс), завершающий (4–5 курсы). Задачей первых двух этапов обучения является формирование необходимой и достаточной коммуникативной и профессиональной компетенции с целью перехода к завершающему этапу, и этой задаче вполне отвечает такая организационная форма, как проектное обучение. Целью этой технологии является обеспечение перехода от учебной к реальной профессиональной деятельности.

Первый этап обучения представляет собой овладение базовыми знаниями об изучаемом языке, его грамматической структурой, усвоение определенной лексики и формирование коммуникативной компетенции, базирующейся на данной основе. На этом этапе присутствует определённая профессиональная деятельность, но она не является приоритетной.

На втором этапе должна быть воссоздана реальная профессиональная деятельность переводчика, т.е. смоделировано предметное и социальное содержание этой деятельности, должен быть задан ее контекст. Учебный процесс должен быть организован с учётом выступления каждого студента в роли переводчика, чтобы прочувствовать все нюансы данной профессии. Колоссальное значение имеет приобретение не только языкового опыта, но и психологического. Реализация концепции такого обучения требует задания ситуационного контекста и подготовки его в форме учебных материалов.

Третий этап в структуре обучения почти не отличается от профессиональной деятельности переводчиков. На данном этапе необходимо определить функционально-тематический контекст будущей профессиональной деятельности, также необходимо подбирать учебные пособия лингвистического содержания и определять те виды учебной работы, которые позволяют усваивать этот материал с целью формирования профессиональных умений в условиях безаспектного обучения.

Реализация проблемно-деятельностного подхода при помощи метода проектов предполагает развитие познавательных и творческих способностей студентов, а также креативного мышления. Данный подход является средством интенсификации профессионального иноязычного образования, средством развития коммуникативных навыков, а также творческих способностей.

В процессе реализации проблемно-деятельностного подхода студенты активно усваивают знания, у них формируются новые навыки, происходит знакомство с новыми способами сбора, обработки и анализа информации, характеризующей различные ситуации.

Таким образом, при применении проблемно-деятельностного подхода создаётся благоприятная среда активного и свободного развития личности, студент получает возможность свободно выражать свои мысли, каждый участник группового общения остаётся в фокусе внимания остальных, самовыражение личности является не менее значимым, чем демонстрация языковых знаний, поощряются суждения противоречивые, но свидетельствующие о самостоятельности студентов, об их активной точке зрения, участники общения не испытывают страх перед критикой, использование учебного материала подчинено задаче индивидуального речевого замысла, а данный материал соответствует возможности говорящего.

**Библиографический список**

1. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
2. *Пикан В.В.* Перспектива: Технология вариативного обучения. – 2008. – 114 с.
3. *Махмутов М.И.* Теория и практика проблемного обучения. – Казань, 1972. – 365 с.
4. *Леонтьев А.А.* Психологические аспекты личности и деятельности // Иностранные языки в школе. – 1978. – №5.

УДК 378:801

**Воробьев Антон Александрович**
*Курский государственный университет*
*sust87@mail.ru*

# КОММУНИКАТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ В ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКОВ ДЛЯ СФЕРЫ ЮРИСПРУДЕНЦИИ: ТЕХНОЛОГИИ И УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ

*Статья раскрывает основные особенности использования коммуникативного метода в профессиональной подготовке переводчиков для сферы юриспруденции. Автор характеризует основные технологии и условия, необходимые для реализации модели профессиональной подготовки переводчиков для сферы юриспруденции с использованием элементов коммуникативного метода обучения говорению.*

***Ключевые слова:*** *коммуникативный метод, профессиональная подготовка переводчиков, профессиональное общение, педагогические технологии, межкультурная коммуникация.*

Распад СССР, становление новой России, формирование правового демократического государства, стремление перенять опыт США и объединенной Европы в сфере права – все вышеуказанные причины обусловили необходимость сотрудничества с западными странами в сфере юриспруденции. В таком случае имеет место межкультурное профессиональное общение, обслуживать которое – задача профессиональных переводчиков, четко представляющих себе задачи, технологию и специфику юридического перевода. Требования, предъявляемые к качеству перевода в сфере юриспруденции, чрезвычайно высоки. По мнению М.Г. Гамзатова, «в области юриспруденции точный корректно выполненный перевод особенно важен, так как от него зависят порой и судьбы отдельных государств, и судьба одного человека» [2, с. 4].

Ввиду вышесказанного актуальной задачей языковых факультетов вузов является подготовка профессиональных переводчиков для сферы юриспруденции, готовых нести «большую моральную и правовую ответственность за качество и правильность перевода» [2, с. 5]. Современная наука позиционирует перевод как «межкультурный коммуникативный акт, как особый вид речемыслительной деятельности» [2, с. 4], поэтому представляется, что использование элементов коммуникативного метода обучения говорению, разработанного Е.И. Пассовым, позволит подготовить переводчиков – полноценных участников межкультурной, международной коммуникации в сфере юриспруденции. Существующая система ВПО и стандарт ГОС ВПО 2000 г. [1] не учитывают сложившихся на настоящий момент потребностей экономики и рынка труда, поэтому специальность «юридический переводчик» не обособляется. Кроме того, можно отметить слабую разработанность технологий подготовки переводчиков для сферы юриспруденции и неизученность необходимых для их практической реализации условий.

Поэтому целью данной статьи является обоснование и характеристика основных технологий и условий, необходимых для реализации модели профессиональной подготовки переводчиков для сферы юриспруденции с использованием элементов коммуникативного метода обучения говорению. Представляется, что для реализации модели подготовки юридических переводчиков, основанной на коммуникативном методе Е.И. Пассова, необходимо использовать соответствующую педагогическую технологию, которая представляет собой, во-первых, «последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач» [5, с. 268];

 © Воробьев А.А., 2010

и, во-вторых, «планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса» [5, с. 268].

На наш взгляд, педагогическая коммуникативная технология, подходящая для реализации модели профессиональной подготовки переводчиков для сферы юриспруденции, должна представлять собой:

– процесс овладения знаниями, умениями, навыками, необходимыми для решения профессиональных переводческих задач;

– процесс развития духовной культуры личности. Цель образования – «homo moralis – человек моральный, духовный» [4, с. 19]. Образование и педагогические технологии должны быть переориентированы со знаниецентрических на культуросообразные, «которые сделают человека не только образованным, но и культурным, духовным, научат не мыслям, а мыслить, нацелят не на овладение готовыми знаниями и их применение, а на креативность» [4, с. 20];

– процесс освоения основ отечественного и зарубежного права. По словам В.Н. Комиссарова, «система подготовки будущих переводчиков должна включать в себя элементы специализации, дающие представление об основных понятиях в области экономики, права, отдельных естественных наук» [2, с. 22];

– процесс развития профессиональной мотивации;

– процесс овладения правовой культурой страны изучаемого языка;

– процесс профессионально- рудовой социализации, как «совокупности процессов (социальных и педагогических), в разной степени регулируемых и позволяющих будущему работнику, специалисту усваивать систему установок, норм и ценностей, соответствующих осваиваемой социальной роли профессионала» [5, с. 23];

– процесс развития творческих способностей профессионала, необходимых для решения учебных, учебно-профессиональных, а впоследствии и профессиональных задач;

– процесс освоения терминологии отечественного и зарубежного права.

Кроме того, педагогическая коммуникативная технология, направленная на подготовку переводчика как полноценного участника акта межкультурной коммуникации, должна соответствовать всем характеристикам профессионального переводческого общения:

1. Коммуникативное, обучающее общение должно быть предметным, т.е. иметь своей направленностью взаимоотношения обучающихся.

2. Цель обучающего коммуникативного общения – изменение взаимоотношений, посредством сообщения определенной информации, результат – видоизменившиеся отношения.

3. Продукт обучающего коммуникативного общения – собственно интерпретация полученной информации.

4. Способы общения: перцептивный (восприятие коммуникантами друг друга), интерактивный (взаимодействие участников коммуникации), информационный (обмен содержащейся в высказываниях информацией).

5. Средства обучающего коммуникативного общения. «Вербальные: говорение, письмо, аудирование, чтение, перевод. Невербальные: интонация, темп, мимика, жесты, позы и т.п.» [4, с. 74].

6. Единицы обучающего коммуникативного общения. «Ситуации, организуемые на уроках, должны быть единицами общения, т.е. обладать всеми его основными характеристиками и тем самым воссоздавать (моделировать) сущностную природу общения» [4, с. 78].

Цель предлагаемой технологии – профессиональная подготовка переводчика, способного решать широкий спектр задач в процессе профессионального общения, способного «к осуществлению успешной и результативной межкультурной коммуникации в области юриспруденции на основе знания юридической терминологии и стилистики юридических текстов различных разновидностей в исходном языке и языке перевода при непременном владении понятиями права и свободной ориентации в концептуальных юридических картинах мира обоих коммуникантов» [2, с. 23]. Представляется, что в основе технологии профессиональной подготовки переводчиков для сферы юриспруденции, основанной на использовании положений коммуникативного метода, должно лежать моделирование типических профессионально-проблемных ситуаций, наиболее приближенных к условиям реальной профессиональной коммуникации. Кроме того, рассматриваемая технология должна обладать всеми характеристиками коммуникативности:

1. Мотивированность предполагает совершение учащимся действий по собственной воле, в данном случае исключается внешнее воздействие. Студенты должны осознавать, что в насто-

ящий момент профессия судебного переводчика востребована и в случае успешного овладения данной переводческой специальностью существует реальная возможность трудоустройства.

2. Целенаправленность предполагает совершение обучающимся определенных действий, направленных на достижение поставленной цели.

3. Речемыслительная активность подразумевает постоянное участие в решении коммуникативных задач.

4. Функциональность, по мнению Е.И. Пассова, означает, что «процесс овладения речевым материалом всегда происходит при наличии речевых функций, имеющих приоритет перед формой речевых единиц» [3, с. 99].

5. Ситуативность выражается в наличии определенных ситуативных позиций, занимаемых коммуникантами в ходе общения.

6. Содержательность выражается в информативной насыщенности учебных материалов, информативность, в свою очередь, является субъективным явлением, ввиду того что для каждого из участников коммуникации одно и то же информативное сообщение может нести различную смысловую нагрузку.

Процесс реализации коммуникативной технологии профессиональной подготовки переводчиков для сферы юриспруденции характеризуется наличием следующих основных этапов:

1. *Предварительный*. Ознакомление с азами юриспруденции и правовой культуры посредством интеграции дисциплин специализации в процесс профессиональной подготовки будущих переводчиков для сферы юриспруденции. Данный этап вполне оправдан, ведь в большинстве ведущих центров подготовки переводчиков, «помимо специальных переводческих дисциплин, слушателям предлагаются занятия по введению в юридические дисциплины, экономику и бизнес» [2, с. 22].

2. *Тренировочный*. Овладение техникой собственно юридического перевода, ознакомление с юридической терминологией.

3. *Профессионально-ориентированный*. Применение полученных теоретических знаний в области теории перевода и юриспруденции для решения наибольшим образом приближенных к действительности учебно-профессиональных задач.

По мнению Е.И. Пассова, основной единицей любой технологии является прием, который в свою очередь состоит из следующих компонентов:

1) действия, совершаемые обучающимися;

2) учебный материал, которым оперируют обучающиеся;

3) способы совершения учебных действий;

4) условия, в которых действует обучающийся [3, с. 101].

Не вызывает сомнений, что процесс профессиональной подготовки переводчиков для сферы юриспруденции напрямую зависит от внутренних и внешних условий, в которых реализуется технология. Под внутренними условиями реализации технологии понимаются индивидуальные свойства обучаемого:

«1) индивидные свойства (природные задатки: память, воображение, способность к имитации, обобщению и т.п., фонематический слух и др.);

2) субъектные свойства (умение работать, выполнять учебную деятельность);

3) личностные свойства (контекст деятельности ученика, его личный опыт, мировоззрение, эмоционально-чувственная сфера, интересы и желания, статус личности в коллективе)» [4, с. 100].

В рамках реализации коммуникативной педагогической технологии профессиональной подготовки переводчиков для сферы юриспруденции необходимо ориентироваться на вышеперечисленные условия для оптимизации учебного процесса и адекватного, личностно-ориентированного, индивидуализированного применения данной технологии.

Кроме того, успех коммуникативной педагогической технологии зависит от ряда внешних условий:

– внедрение в учебный процесс «юридических дисциплин»: уголовного, гражданского, административного права, курса основных понятий юриспруденции;

– применение возможностей сети Интернет, направленное на самостоятельную работу студентов по поиску необходимой в процессе реализации профессиональной переводческой деятельности фоновой юридической информации;

– оптимальное соотношение самостоятельной и аудиторной работы. Ввиду того что при обучении юридическому переводу не представляется возможным в полном объеме изучить дисциплины юридической специализации, бремя их изучения ложится на студентов, должный уровень мотивации которых позволит им восполнить недостаток необходимых юридических знаний самостоятельно;

– применение как отечественных, так и зарубежных профессиональных, аутентичных текстов, аудио- и видеоматериалов юридической направленности;

– реализация принципа «правовая культура через юридический перевод, юридический перевод через правовую культуру»;

– применение современных информационных, коммуникационных и мультимедийных технологий;

– формирование профессиональных ценностных установок, трудовая социализация будущих специалистов;

– диалогичность образовательного процесса;

– установка на развитие творческого потенциала студента, необходимого для последующего решения профессионально-значимых задач;

– использование приближенных к реальным условиям трудовой деятельности переводчика в сфере юриспруденции учебных ситуаций;

– формирование мотивации учебной деятельности студентов в процессе как аудиторной, так и самостоятельной работы;

– количество студентов в учебной группе;

– самоанализ и самооценка модели имитируемой профессиональной деятельности будущими переводчиками юридической сферы;

– соответствие действий, совершаемых обучающимися, учебного материала, способов совершения учебных действий, методов профессиональной подготовки переводчиков для сферы юриспруденции интересам и потребностям студентов-переводчиков.

Наиболее эффективными формами организации учебного процесса в ходе профессиональной подготовки юридических переводчиков являются следующие:

– деловые игры, в ходе которых моделируются реальные ситуации трудовой деятельности, с которыми сталкивается переводчик в сфере юриспруденции;

– подготовка мультимедийных проектов по актуальным проблемам отечественного и зарубежного права;

– дискуссии по основным проблемам современного права, перевода юридических документов, судебного перевода;

– case-study технологии.

Реализация вышеприведенной педагогической коммуникативной технологии позволяет оптимизировать процесс профессиональной подготовки переводчиков для сферы юриспруденции, способствует усвоению обучаемыми основных ценностных профессионально-значимых установок, профессионально- рудовой социализации, овладению знаниево-теоретическим аспектом, повышению внутренней и внешней мотивированности учебного процесса, созданию условий для наиболее полного становления специалиста как профессионала и творчески-ориетированной, культурной личности. Данная технология должна обладать следующими основными характеристиками:

1) соответствие всем характеристикам коммуникативности;

2) соотносимость с профессиональным общением.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что процесс реализации педагогической коммуникативной технологии профессиональной подготовки переводчиков для сферы юриспруденции представляется наиболее эффективным при следующих условиях:

1) внедрение в учебный процесс «специальных юридических дисциплин»;

2) применение возможностей сети Интернет, компьютерных, мультимедийных технологий;

3) оптимальное соотношение самостоятельной и аудиторной работы;

4) формирование профессиональных ценностных установок, трудовая социализация будущих специалистов;

5) использование приближенных к реальным условиям трудовой деятельности переводчика в сфере юриспруденции учебных ситуаций;

6) формирование мотивации учебной деятельности;

7) диалогичность образовательного процесса;

8) готовность как преподавателя, так и студентов к активной коммуникации;

9) «культуросообразность» учебного материала, методов профессиональной подготовки, педагогических действий преподавателя.

**Библиографический список**

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление подготовки дипломированного специалиста 022900 «Перевод и переводоведение». – М.: Министерство образования РФ, 2000.

2. *Гамзатов М.Г.* Техника и специфика юридического перевода. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2004. – 184 с.

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

4. *Пассов Е.И.* Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. – Мн.: Лексис, 2003. – С. 75–107.

5. *Сластенин В.А.* Педагогика профессионального образования. – М.: Академия, 2006. – С. 278.

УДК 378.147:78

**Гайдай Сергей Николаевич**
*кандидат педагогических наук*
*Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского (г. Чита)*
*nota_key@mail.ru*

# ПРОБЛЕМА АКТИВИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-СЛУХОВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ИХ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

*Статья посвящена анализу ряда проблем инструментально-исполнительского обучения студентов творческих факультетов вузов: содержанию и условиям воспитания их творческой самостоятельности, некоторым аспектам взаимодействия музыкального мышления и восприятия. В публикации рассматриваются вопросы организации процесса воспитания самостоятельности студента-музыканта, показаны пути активизации музыкально-слуховых представлений студентов в исполнительской деятельности.*

***Ключевые слова:*** *самостоятельность, самостоятельная работа, творческая самостоятельность, исполнительская деятельность, музыкально-слуховые представления, музыкальный образ.*

Самостоятельная работа студентов является неотъемлемой составной частью вузовского обучения, одним из показателей его соответствия высоким современным требованиям к качеству образования. Однако, на наш взгляд, провозглашаемая идея ведущей роли самостоятельной работы в учебном процессе вуза может остаться декларацией, если ее реализация не будет связана с важнейшей тенденцией современного педагогического образования – его культурологической ориентацией на развитие творческого потенциала личности. Решение этой проблемы вызывает необходимость кардинального пересмотра методологических подходов к трактовке всех компонентов образовательного процесса учебного заведения, в том числе и самостоятельной работы студентов, которая традиционно рассматривалась исследователями лишь как дополнительный источник накопления репродуктивного опыта. Вместе с тем именно самостоятельная работа личности, с позиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского и других ученых – его последователей, свидетельствует о качестве развития человека, является важнейшим фактором становления его творческих способностей. Следовательно, в современной образовательной ситуации, делающей акцент на самостоятельные занятия обучающихся, необходимо выявлять и актуализировать их продуктивные возможности, инициировать творческую активность личности.

Воспитание самостоятельности личности достигается в самостоятельной деятельности и является сложным и многогранным процессом, в ходе которого самостоятельность как бы проходит ряд уровней. Логика этого процесса предполагает движение от репродуктивно-подражательной к поисково-исполнительской и от нее – к творчески самостоятельной деятельности. Поскольку становление самостоятельности будущего музыканта совершается в условиях творческой деятельности и своею целью имеет творческие достижения, в музыкальной педагогике утвердилась точка зрения (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, Л.Г. Арчажникова, Л.А. Баренбойм, Б.Л. Кременштейн, Г.М. Цыпин и др.), определяющая самостоятельность как «творческую самостоятельность». Основой ее становления является развитое творческое мышление, условиями чего выступают активизация восприятия и музыкально-слуховых представлений, музыкально-теоретические обобщения, базирующиеся на взаимодействии логического и эмоционального в музыке. В основе самостоятельности музыкального мышления как психического процесса лежит система различных умственных операций (анализ, синтез, обобщение), формирование которых – необходимое условие воспитания навыков самостоятельной работы музыканта.


© Гайдай С.Н., 2010

Закономерности человеческого мышления приобретают в музыке глубоко своеобразный характер. Будучи функцией сознания и представляя собой особую форму отражения музыкальной действительности, мышление музыканта выступает как процесс, в котором движение познания проделывает путь от конкретной чувственной музыкальной действительности к раскрытию ее в представлениях и понятиях. Музыкальное мышление оперирует музыкальными образами, которые отражают в человеческой психике объективный мир специфическими средствами музыкального искусства. В свою очередь основой музыкального образа являются музыкально-слуховые представления, играющие ведущую роль в формировании мышления будущего музыканта. Поэтому при формировании навыков самостоятельной работы в процессе изучения произведения особенно важно представлять музыкально-слуховой образ, к которому должен стремиться исполнитель.

В своем развитии деятельность человека дифференцируется на внешнюю и внутреннюю. В музыкальном исполнительстве внешняя деятельность – это реальное воплощение музыкально-художественного образа произведения, внутренняя деятельность – это творческое воображение, система музыкально-слуховых представлений. Формирование ясных, точных и содержательных представлений служит критерием при отборе необходимых исполнительских средств. «Художественно-полноценное исполнение музыкального произведения возможно лишь при наличии сильных, глубоких, содержательных слуховых представлений», – подчеркивает Г.М. Цыпин [3, с. 190].

Важнейшим моментом в процессе активизации музыкально-слуховых представлений является установление последовательных слуховых задач. Поэтому в качестве ключевых проблем исследуемой темы следует выдвинуть воспитание у будущего музыканта навыков слухового самоконтроля (умения слушать себя).

Необходимость слушать себя при игре признается всеми музыкантами. Умение слушать себя в повседневной работе и во время исполнения включает: детальное слышание ткани произведения; эмоциональную наполненность игры; осознание качества исполнения и соответствующую исполнительскую реакцию. Умение слушать себя является активной действующей силой: слышанием своей игры стимулируются эмоциональная и интеллектуальная сферы обучающегося; активизируется воображение; развивается способность критически относится к своему исполнению. Сами слуховые представления становятся яснее и ярче. Однако конкретный звуковой образ целого и его частей не появляется сам по себе. Напряженная стадия слухового выучивания всех деталей, активные поиски за инструментом оптимального звукового воплощения – все это создает внутренние слуховые представления исполнителя. Так постепенно в процессе работы исполнителя и под непосредственным влиянием слушания им своей игры уточняется звуковой замысел.

Схематично данный процесс можно обозначить следующим образом: фиксирующее слышание – частные слуховые представления – конкретные звуковые задачи – слуховое выучивание деталей – внутренние слуховые представления – активное слушание – звуковой замысел произведения.

Работая над отдельными элементами произведения, студент-исполнитель активно воздействует на их звучание. Для того чтобы ученик мог слушать себя, нужна концентрация слухового внимания и точное понимание того, что именно следует слушать (фиксирующее слышание). В связи с этим педагог должен ставить перед студентом точно определенные звуковые задачи: играя отдельно какой-либо голос, мотив, последовательность аккордов, исполнитель сознательно изучает их, получая частные слуховые представления. Для систематизации этого процесса можно выделить в нем несколько направлений, активизирующих слуховые представления:

– слушание мелодии (ее интонационных особенностей, тембровой окраски, выразительности и плавности; дослушивание в ней долгих звуков; работа над фразировкой);

– слушание сопровождения (ровности, точности и выразительности звучания);

– слушание совместного звучания мелодии и сопровождения (соотношение силы и тембра звучания основной мелодической линии и аккомпанемента – при условии гомофонно-гармонического изложения);

– слушание полифонических элементов музыкальной ткани (подголосков, контрапунктических линий, имитационных построений, голосов и их соотношения);

– вслушивание в гармоническую структуру произведения (тонально-модуляционный план, сквозное гармоническое развитие, сложные или непривычные гармонические сочетания).

Подобная дифференциация конкретных «слуховых задач» по группам условна, поскольку в работе часто происходит их сочетание. Нередко элементы музыкальной ткани произведения взаимодействуют и могут быть неотделимы: например, мелодическая линия, несущая в себе гармонию; гармоническая последовательность или модуляция, содержащая выразительный подголосок и т.п. Добавим, что в зависимости от уровня исполнительской подготовленности обучающегося необходимости обязательно учить каждый элемент отдельно может не быть.

После предварительной работы становится возможным собрать воедино уже знакомые отдельные элементы фактуры. При исполнении крупного построения (фрагмента, раздела и пр.) ученик сможет сначала в медленном темпе, а затем и в более быстром осуществлять слуховой самоконтроль над деталями. В результате образуется внутреннее слуховое представление о данном отрывке – одна из ближайших конкретных целей в работе исполнителя. Основная задача на данной стадии – перейти от фиксирующего слышания к активному слушанию. В ходе исполнения произведения полностью важно совершенствовать умение распределять внимание, направляя его на все прослушанные ранее элементы музыкальной ткани. Большое значение имеет создавшееся к этому времени в сознании исполнителя внутреннее слуховое представление произведения и умение сопоставить свое действительное исполнение с этим внутренним звуковым образом.

При воспитании навыка слухового самоконтроля преподаватель встречается со многими трудностями. Главная из них заключается в том, что слушание своей игры требует постоянной напряженности внимания, которая дается ученикам нелегко. Умение слушать себя воспитывается только на конкретных требованиях к звучанию, постановкой конкретных звуковых задач, реализация которых невозможна без слышания своей игры. Следовательно, чтобы научить студента слушать себя, педагог должен задаться специальной целью – сделать слушание неотъемлемой составляющей его игры, постоянно реализуемой в самостоятельной работе.

Приобщение студентов к пристальному, неотрывному вслушиванию в свою игру имеет и еще одно значение: музыкант, с непрерывным вниманием слушающий себя, не может оставаться пассивным, внутренне равнодушным, эмоционально и интеллектуально инертным. Активизация исполнительского начала в личности, таким образом, осуществляется через активизацию ее музыкально-слуховых представлений, через решение задачи научить студента слушать себя, переживать совершающиеся в музыке процессы.

К числу недостатков, определяющих недостаточное развитие навыков самостоятельной работы у будущих музыкантов, относятся как слабое оперирование музыкально-слуховыми представлениями, так и недостаточная взаимосвязь слухового и двигательного начал в исполнении.

Слуховые представления у музыкантов находятся в тесной связи с двигательными представлениями, которые играют важную роль в работе внутреннего слуха, участвуя в создании музыкально-слухового образа как необходимого компонента музыкального мышления. Однако практика показывает, что у учащихся двигательно-моторное овладение музыкальным материалом нередко предшествует слуховому. В этой ситуации слух ученика постепенно привыкает к стихийно складывающимся звуковым контурам. Поскольку качество представлений, скорость их формирования зависят от форм и методов работы над музыкальным материалом, которые могут затормаживать либо, напротив, стимулировать данный процесс, необходимы методы, максимально активизирующие формирование слухового «проекта» произведения. Г.Г. Нейгауз [1] настаивал на том, что в сознании обучающегося сначала должно появиться идеальное слуховое представление и оно должно быть опережающим по отношению к последующему звучанию. В процессе музыкального обучения, таким образом, должно осуществляться движение от эмоционального переживания художественного текста, выявления его духовного смысла – к осознанию музыкальных средств, создающих конкретный художественный образ, и последующему закреплению его в сознании обучаемого. Известный современный исследователь Е.Н. Федорович выдвинула целый ряд специфических методов, позволяющих реализовывать названный принцип движения от внутреннего к внешнему. Среди них выделяются методы развития внутреннего музы-

кального слуха: работа без инструмента, транспонирование, исполнение в замедленном темпе с установкой над «предслышание», беззвучная игра, чередование игры «вслух» и «про себя» [2, с. 214–215]. К данным средствам активизации функции внутреннего слуха можно добавить прием дирижирования мысленной игрой, методики чтения с листа и эскизного изучения произведения.

Чтение с листа – самый быстрый и эффективный метод создания первичного представления звукового образа нового сочинения. В основе первых проигрываний незнакомого произведения лежит перевод зрительных образов в слуховые с последующей реализацией их на инструменте. Этот процесс основан на активной работе внутреннего слуха, что ведет к его интенсивному развитию. Быстрое создание слуховых образов при чтении нотной записи связано с узнаванием стереотипных оборотов музыкальной речи, типовых музыкально-смысловых связей на основе ранее сложившихся музыкальных представлений. Иными словами, игра с листа стимулирует возникновение смысловых догадок, так как активизирует воссоздающее воображение.

Снижение темпа игры (замедленное проигрывание) дает возможность сконцентрировать слуховое восприятие на элементах, деталях авторского замысла, уточнить слуховые представления. Исполнение в медленном темпе может нести и познавательные, и технические функции. Поскольку связь зрительно-слуховых и двигательных представлений выступает в качестве важнейшего условия в техническом освоении материала, следует добиваться ее укрепления. С этой целью учащийся должен сознательно включать представления об игровых действиях и клавиатурные образы в процесс предварительного мысленного ознакомления с произведением.

Мысленное изучение произведения (работа над сочинением вне инструмента) представляет собой произвольное целенаправленное оперирование музыкально-слуховыми представлениями. Для многих учащихся целесообразно комбинировать приемы мысленной игры с работой за инструментом. Наиболее органичное сочетание – мысленный просмотр-разбор незнакомого текста перед чтением его с листа. Как только появляется возможность по нотам услышать все произведение без инструмента, можно обратиться к мысленному исполнению его в целом, что является непосредственной «лепкой» звукового образа сочинения.

Итак, становление образа произведения в слуховом сознании музыканта – управляемый и контролируемый процесс. Внутренний слух, т.е. способность к музыкально-слуховым представлениям и оперированию ими, развиваем, как и всякая другая специальная способность человека. Умение активно вызывать и сознательно трансформировать музыкальные представления выступает в качестве высшей стадии развития музыкального слуха. Активизация музыкального сознания студентов является одним из главных условий оптимизации самостоятельной работы личности в процессе учебно-художественной деятельности. Возникая в музыкальной деятельности, музыкально-слуховые представления дают возможность совершенствовать эту деятельность и сами совершенствуются в процессе ее выполнения, создавая готовность к новой деятельности. Поэтому организация процесса воспитания самостоятельности студента-музыканта должна строиться с учетом понимания тех закономерностей, которые характерны для музыкально-слуховых представлений. Формирование и произвольное оперирование музыкально-слуховыми представлениями является действенным фактором развития музыкального мышления студентов, воспитания их творческой самостоятельности.

**Библиографический список**

1. *Нейгауз Г.Г.* Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. – 5-е изд. – М.: Музыка, 1988. – 204 с.

2. *Федорович Е.Н.* Педагогическое наследие крупнейших российских пианистов: Монография.– Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2001. – 254 с.

3. *Цыпин Г.М.* Внутренний слух (внутреннеслуховые представления) и его роль в профессии музыканта-исполнителя // Психология музыкальной деятельности: Учеб. пособие / Д.К. Кирнарская. Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др.; под ред. Г.М. Цыпина. – М.: Академия, 2003. – С. 188–195.

УДК 930.85

**Гольберг Мария Феликсовна**
*Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова*
*golbergm@list.ru*

# ЖЕНСКОЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ГИМНАЗИЯХ РОССИИ (культурологические аспекты, актуальные для современности)

*На основании проведенных исследований особенностей развития женского математического образования в гимназиях России во второй половине XIX начале XX вв., как фактора ее культурного развития в этот период, выделены те его особенности, которые представляются наиболее актуальными и могут быть использованы в настоящее время, когда происходит перестройка системы среднего образования.*

***Ключевые слова:*** *женское математическое образование, гимназии Министерства Народного Просвещения (МНП) и ведомства учреждений Императрицы Марии (ВУИМ), показатели культурного развития общества, гендерные особенности, раздельное обучение, программы и методики преподавания арифметики, алгебры и геометрии.*

Одним из важнейших показателей культурного развития общества является уровень системы образования, и в первую очередь общего среднего образования.

Следствием изменений, происходящих в последние десятилетия практически во всех областях жизни российского общества, является поиск новых путей построения и методик среднего образования. При этом, как обычно, в эпоху крупных социальных и культурных преобразований этот процесс сопровождается переосмысливанием нашего культурного наследия. История отечественного образования дает богатейший материал, который может быть востребован сегодня для преобразований системы среднего образования.

В этой связи особый интерес представляет период второй половины XIX – начала XX вв. Он характеризуется глубокими переменами не только в социально-экономической и общественно-политической областях, но и в области культуры и ее важнейшей составляющей – среднего образования, уровень которого является показателем духовного развития общества.

В этот период женская средняя школы не только заняла достойное место в общей системе российского образования, но и в своем динамичном развитии достаточно быстро опередила другие звенья этой системы, в частности мужскую среднюю школу. Результатом этих процессов явилось создание системы женского образования, не уступающей по уровню женскому среднему образованию в передовых странах Европы, а по организации и государственного контроля – во многом ее превосходящую [1; 4].

Использование этих достижений, изучение и переосмысление приобретенного весьма актуальны в настоящее время, когда происходит перестройка системы среднего образования.

Одной из наиболее важных составляющих женского образования в аспекте общего культурного развития женщины и ее положения в обществе является преподавание математики [1; 3]. Это связано с тем, что математика является наиболее абстрактной и универсальной областью знаний, играющей первостепенную роль в умственном развитии обучающихся в средней школе. В результате математического обучения накапливаются навыки, нужные практически в любой профессии, такие как

– количественные и пространственные представления,

– умение вычленять сущность, умение абстрагироваться,

– умение схематизировать и др.

В то же время сейчас является общепризнанным тот факт, что у мальчиков и девочек есть свои особенности мышления в области математики и способах ее восприятия, а следовательно, весьма актуальной проблемой является разработка различных методик преподавания математики для девочек и мальчиков.

Перед тем как приступить к изложению возможности использования конкретных достижений в области женского математического образования в период конца XIX – начала XX вв. в плане современных культурных тенденций преобразования системы образования, рассмотрим современные тенденции в перестройке среднего образовании, для наиболее оптимальной реализации которых может быть использован опыт преподавания математики в женских гимназиях дореволюционной России.

 © Гольберг М.Ф., 2010

**Учет гендерных особенностей мышления, восприятия и усвоения знаний.** Сейчас является общепризнанным, что мужской и женский пол воплощают в себе две разные тенденции. Женский сохраняет в генетической памяти все наиболее ценные приобретения эволюции, а мужской, наоборот, легко теряет старое и приобретает новое, что может пригодиться в будущем, в момент возникновения экстремальных условий. Женский пол ориентирован на выживаемость, мужской – на прогресс.

Эти особенности проявляются и в особенностях мышления, восприятия и усвоения знаний, и в первую очередь в области математики. Как отмечалось выше, в настоящее время является общепризнанным тот факт, что мышление в данной области и способах восприятия математики у мальчиков и девочек весьма различно. Для девочек требуется более подробное объяснение, большее количество практических примеров. Однако запоминают они более четко и меньше отклоняются от основной темы.

Мальчики в этом аспекте более индивидуальны. Им более свойственно абстрактное мышление. Они легче с самого начала могут самостоятельно приступить к решению задач.

В частности, этим объясняется тот факт, что ученицы не хуже (а порой и лучше), чем мальчики, воспринимают арифметику, а алгебру и особенно геометрию – хуже. Мальчики чаще решают геометрические задачи с помощью пространственных методов: они мысленно поворачивают фигуры и накладывают их одну на другую. Девочки, в том числе и учительницы-женщины, обозначают углы и стороны буквами и дальше оперируют буквенными символами и шаблонами-теоремами.

Из этого следует, что нужно использовать разные приемы и формы преподавания. Отсюда, в частности, следует целесообразность применения различных методик преподавания математики для девочек и мальчиков.

**Учет естественного предназначения женщины как матери и хранительницы семьи.** Объективные природные особенности женщины должны быть учтены в специфике женского образования, направленного на раскрытие в ней способностей к исполнению этого ее первейшего призвания. С другой стороны, как отмечалось ранее, в настоящее время неуклонно расширяется множество сфер человеческой деятельности (в том числе и тех, где занят большой процент женщин), в которых необходимо приложение математических знаний. Таким образом, в женском образовании и воспитании должны быть оптимально учтены обе эти специфики. Отсутствие этого в современной методике и системе среднего образования не дает женщине опоры в противостоянии негативному воздействию обстоятельств, которые «все более отягощают ее несвойственными ей мужскими чертами» [1].

Следствием этого являются современные попытки введения особых факультативов для женской части учащихся и т. д.

**Переход к раздельному обучению девочек и мальчиков в средней школе.** Естественным следствием этих двух факторов является мощная современная тенденция к переходу (возврату) к раздельному обучению девочек и мальчиков в средней школе. Среди сторонников раздельного обучения не только педагоги, но и врачи, психологи, генетики, которые обосновывают это биологическими и психологическими отличиями развития мальчиков и девочек и, как следствие, особенностями развития способностей к восприятию знаний. Это, в свою очередь, требует использования разных приемов и формы преподавания.

Сегодня в России уже существует раздельное обучение в ряде средних общеобразовательных учреждениях. Это, в частности, реализовано на базе городских экспериментальных площадок, где школьники учатся в параллельных классах на базе одного учебного заведения. В таких программах в Республике Коми участвуют 400 школ, в Ставропольском крае – около 100, в Москве – чуть более 10.

По результатам исследований образовательных процессов в этих учебных заведениях педагоги отмечают целый ряд преимуществ раздельного обучения, таких как общее повышение успеваемости, повышение работоспособности и др.

Тенденции перехода к раздельному обучению характерны и для других передовых стран Европы и Америки. Настоящий бум раздельного обучения переживает США, где существует Национальная ассоциация гендерного образования, и с 1998 г. более чем в 50 раз выросло количество школ с раздельным обучением. В Великобритании раздельное обучение принято в основном в частных элитных школах. Ученые Лондонского института образования установили, что у выпускниц школ для девочек гораздо больше шансов преуспеть в жизни. Этот факт подтверждается

примерами из жизни выдающихся женщин. Так, школы для девочек закончили в свое время: Маргарет Тэтчер, Мадлен Олбрайт, Голда Мейер, Кондолиза Райс и др.

**Достижения в области женского математического образования, которые могут быть востребованы в настоящее время.** Далее перейдем к рассмотрению конкретных достижений в области женского математического образования в гимназиях России конца XIX века, которые могут быть востребованы в настоящее время для решения рассмотренных выше проблем среднего образования. Дадим их краткую характеристику, полученную путем обобщением результатов исследований работ по программам женских и мужских гимназий России рассматриваемого периода [5; 6].

**Отличия в программах преподавания математики в мужских и женских гимназиях.** Проведенные сравнительные исследования программ математики в женских и мужских гимназиях показывают, что их отличие определялось не просто отставанием развития женского образования вследствие недостаточного культурного развития российского общества, но было достаточно продуманным и обоснованным. В определенной степени эти отличия учитывали как особенности восприятия математики девочками и мальчиками, так и тот факт, что не всем образованным женщинам математика необходима в таком же объеме, как мужчинам. Остановимся на тех отличиях преподавания математики, которые, при их соответствующей доработке с учетом как современного уровня математики, так и положения женщины в обществе могут быть использованы для решения современных проблем среднего образования.

1. *Преподавание арифметики.* Из всех разделов математики только арифметика в женских гимназиях преподавалась в таком же объеме, как и в мужских, но по времени дольше на один–два года.

2. *Преподавание геометрии.* В женских гимназиях ее преподавание начиналось уже с первого класса и продолжалось до конца обучения, тогда как в мужских начиналась только с четвертого. При этом курс геометрии в женских гимназиях был ослаблен по отношению к мужским в основном из-за менее подробного изложения стереометрии, геометрии пространственных тел.

3. *Преподавание алгебры.* В ряде женских гимназий алгебра не входила в обязательные предметы и ее элементы давались в рамках необязательных предметов. В мужских гимназиях алгебра преподавалась с III класса, а в женских – только с V-го. При этом в женских гимназиях уделялось существенно большее время «упражнениям, служащим для перехода от арифметики к алгебре». В курсе алгебры женских гимназий отсутствовали разделы мнимых чисел, теория соединений, неравенства и другие наиболее абстрактные разделы.

4. В основных классах женских гимназий удельный вес математики в учебном цикле был примерно в 2 раза ниже, чем в мужских гимназиях.

5. При меньшем объеме математики в основных классах женских гимназий, в восьмом дополнительном классе курс математики был таким, чтобы ученицы получили его после этого в объеме, одинаковом с выпускниками мужских гимназий. В этом дополнительном классе также давался курс тригонометрии.

Приведенные отличия свидетельствуют о том, что при преподавании такого сложного предмета, как математика, в гимназиях дореволюционной России учитывались следующие актуальные для современных тенденций перестройки образования факторы:

– особенности восприятия и усвоения математики женщинами,

– необходимость для всех образованных женщин знания арифметики в полном объеме, а также геометрии на плоскости,

– возможность получения женщинами математических знаний в таком же объеме, как и в мужских гимназиях, путем обучения в дополнительных классах.

**Отличия в программах преподавания математики в различных женских гимназиях.** В системе среднего образования России рассматриваемого периода, как отмечалось выше, существовали различные женские средние образовательные учреждения, такие как женские гимназии Министерства Народного Просвещения (МНП) и ведомства учреждений Императрицы Марии (ВУИМ), институты благородных девиц и др.

Каждое из этих учебных заведений давало возможность получить женщине среднее образование с учетом ее социального положения, способностей и жизненного устремления. Такой подход представляется весьма актуальным для настоящего времени.

Создавая различные женские учебные заведения, разрабатывая и утверждая для них различные программы преподавания предметов, российское общество и правительство исходили из объективной реальности существования разных социальных слоев общества с различными возможностями и устремлениями, что определяло различия в необходимом для них образовании. В первую очередь это относилось к женщинам. Так, женщина из обеспеченного слоя общества могла не заботиться о получении образования для приобретения хорошей профессии. Главной целью ее образования было обеспечение на современном уровне воспитания ее детей и поддержание, как хозяйки семьи, ее соответствующего уровня в обществе. Для воспитанницы гимназий, «детей лиц недостаточного состояния», будущность была ничем не обеспечена. Образование для них составляло единственный капитал, который может спасти их от нищеты в будущем. Характерным показателем такого избирательного подхода к женскому образованию являются отличия в программах преподавания математики в различных женских учебных заведениях России.

Этот опыт дифференциации программ преподавания математики применительно к женскому образованию представляется весьма полезным в настоящее время. И сейчас для женщины должен иметься выбор в содержании и объеме получаемого ею среднего образования, определяемыми ее положением в обществе, выбором своего предназначения и стремления к той или иной профессиональной деятельности.

Следствием этого является необходимость разработки различных программ преподавания основных предметов, и в первую очередь математики.

Весьма показательным в плане исследуемого вопроса представляется сравнение программ математики в женских гимназиях ведомства МНП и ВУИМ. В гимназиях ведомства императрицы Марии (ВУИМ) главной задачей обучения женщины считалось ее воспитание как «доброй супруги, хорошей матери и хорошей хозяйки». В гимназиях МНП в основном учились женщины, которым математика нужна была для дальнейшей профессиональной деятельности и для получения в дальнейшем высшего образования.

Приведем основные отличия в программах математики этих гимназий, которые, при их соответствующей доработке, могут быть использованы для решения современных проблем среднего образования.

1. Различный удельный вес математики в общем объеме преподаваемых предметов. В гимназиях ВУИМ он не превышал 5–7%, в то время как в гимназиях МНП был примерно в 2 раза больше.

2. Преподавание *арифметики*. Арифметика, которая в то время считалась разделом математики, обязательным для любого образованного человека, в гимназиях МНП и ВУИМ давалась примерно в одинаковом объеме.

3. Меньшее суммарное время, выделяемое на преподавание математики (кроме арифметики). В гимназиях ВУИМ только с IV класса начинается преподавание *алгебры и геометрия,* а в гимназиях МНП – уже в I классе.

4. *Геометрия и алгебра* в гимназиях ВУИМ преподаются в существенно меньшем объеме. Так, в курсе алгебры не изучаются логарифмы и прогрессии, не обучают операциям возвышения в степень многочленов и т. д.

5. В гимназиях МНП во всех разделах математики выделяется существенно большее время на решение и разбор *практических задач*.

Применительно к реалиям настоящего времени рассмотренные выше отличия в преподавании математики в различных женских гимназиях, а также женских и мужских, могут быть полезны не по их конкретному содержанию, а в следующих общекультурологических аспектах:

– обязательное преподавание некоторого базового объема математики, необходимого для современного образованного человека,

– преподавание других разделов математики в различном объеме в зависимости от общей ориентации данного учебного заведения,

– различный объем, в часах и количестве, отводимый на разбор и решение практических задач, и различная их направленность. Например, в учебных заведениях с ориентацией на получение высшего образования, в том числе и математического, их количество может быть существенно меньшим, чем в учебных заведениях, ориентированных на получение среднего профессионального образования.

**Наличие дополнительных классов.** Целью организации этих классов было предоставление возможности получения ученицами гимназий не только общих, классических знаний, но и конкретной профессии. В качестве самой востребованной для женщины в то время рассматрива-

лась профессия преподавателя. В дополнительных классах ученица могла выбрать в качестве «главного предмета обучения» [8] различные предметы, в том числе и математику. Для этих учениц, как отмечалось выше, математика давалась в таком объеме, чтобы выпускница женской гимназии не уступала выпускнику мужской. Для этого в дополнительном классе преподавалась *тригонометрия,* не дававшаяся в основных классах. В разделе геометрии расширенно преподавалась *стереометрия.* Существенно дополнялся курс *алгебры*: изучались свойства *логарифмов*, *бином Ньютона*, *теория соединений, неравенства и теория неопределенных уравнений.*

Таким образом, эти классы давали возможность получить профессию педагога любой из основных направленностей (учитель словесности, математик и т.д.). При этом выбор мог быть сделан уже достаточно сложившейся личностью – ученицей седьмого класса, хорошо знакомой с различными дисциплинами.

Классы такого предназначения, дающие выпускникам определенную профессию, весьма актуальны для современной системы образования, причем в первую очередь они могут быть востребованы именно женщинами. Конечно, направленность этих классов в настоящее время должна быть не только педагогической. В одном учебном заведении может быть несколько дополнительных классов различной направленности, как различной направленности в них должно быть и обучение математике.

**Библиографический список**

1. *Днепров Э.Д.* Женское образование в России. – М.: Дрофа, 2009.

2. *Пономарева В.В.* Мир русской женщины: воспитание образование судьба XVIII – начало XX века. – М.: Русское слово, 2008.

3. *Кондратьева Г.В.* Школьное математическое образование в России (вторая половина XIX века). – М.: Издательство МГОУ, 2005.

4. *Зотова Л.М.* Педагогика женского образования середины XIX – начала XX века: Запад – Россия: исторические параллели. – Киров, 2006.

5. «Толковые программы и правила женских гимназий», составленные Португаловым А.В. – Киев: типография И.И. Самоненко, 1916.

6. «Подробные правила и учебные программы всех женских гимназий и прогимназий Министерства Народного Просвещения», изданные под редакцией Александрова В.М. в 1916 году. – Одесса: типография М.С. Козмана, 1916.

УДК 78

**Горбунова Ирина Евгеньевна**
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*ksu@ksu.edu.ru*

# АНСАМБЛЕВОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

*В данной статье освещается вопрос содержания профессиональной деятельности будущего педагога-музыканта в системе дополнительного музыкального образования, в частности, работы с учащимися в классе ансамблевого музицирования. Характеризуются особенности данного вида деятельности, а также задачи и этапы развития умений ансамблевого музицирования у учащихся.*

***Ключевые слова:*** *дополнительное музыкальное образование, ансамблевое музицирование, творческое партнерство, музыкально-исполнительское искусство, фортепианный дуэт, ассоциативное представление, музыкально-педагогические задачи, публичные выступления, музыкальный интерес.*

Одной из задач профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов является необходимость формирования у них готовности к самореализации в различных направлениях профессиональной деятельности. Наряду с подготовкой к работе в общеобразовательной школе (проведение музыкальных занятий – уроков музыки, внеклассных музыкальных занятий) объективно присутствует возможность трудоустройства, творческой самореализации в сфере дополнительного музыкального образования. В этой связи рассмотрим в качестве актуального вопроса профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов особенности содержания работы с учащимися детской музыкальной школы (ДМШ) и детской школы ис-

 © Горбунова И.Е., 2010

кусств (ДШИ) по освоению дисциплины «Ансамбль», предусматривающей овладение умениями совместного музицирования.

Успешность работы в сфере дополнительного музыкального образования зависит от того, насколько специалист ориентирован в специфике содержания музыкально-педагогической деятельности в этих учебных заведениях. При всей ориентации содержания учебной работы с учащимися на общее массовое музыкальное образование в этих учебных заведениях сохраняется и реализуется цель освоения музыкального искусства как основы профессионального развития и обучения детей. Согласно данной цели область преподавания специальных музыкальных дисциплин (игра на фортепиано и других музыкальных инструментах) имеет чётко выраженные ориентиры профессионального подхода к обучению и развитию учащихся. Наряду с подготовкой учащихся к сольному исполнению музыкальных произведений в классе инструмента особое значение приобретает такой вид музыкальной деятельности, как ансамблевое музицирование.

Массовое музыкальное воспитание и образование в России осуществляется не только в общеобразовательных школах, но и посредством учебно-воспитательной работы в системе дополнительного музыкального образования.

Дисциплина «Ансамбль» является важным компонентом содержания музыкального образования детей. Этот вид музыкальных занятий имеет исторически обусловленную характеристику как вид профессиональной деятельности и играет важную роль в художественно-творческом процессе обучения учащихся в ДМШ и ДШИ. Обратимся к истории становления фортепианного ансамбля – исторически сложившегося жанра в музыкально-исполнительском искусстве.

Игра в ансамбле, являясь популярной формой музицирования, имеет свою многовековую историю. Фортепианный ансамбль стал жанром музыкально-исполнительского искусства в XVIII–XIX вв. Фортепианный дуэт – это единственный род ансамбля, когда два пианиста музицируют за одним инструментом. Различия между ансамблями в два рояля и за одним инструментом велики и касаются стилевых основ данного вида деятельности. Два инструмента дают исполнителям гораздо большую свободу, независимость в использовании регистров, педалей, в то время как соседство пианистов за одной клавиатурой способствует их внутреннему единству и сопереживанию. Произведения для двух фортепиано тяготеют к виртуозности, концертности, а сочинения для четырехручного дуэта – к стилю камерного музицирования. [3, с. 4]

Клавишные инструменты прошлых веков – клавикорд и клавесин – имели слишком маленькую клавиатуру, чтобы за ней могли легко разместиться два исполнителя. Когда появилось молоточковое фортепиано с расширенным диапазоном и способностью к постоянному увеличению и уменьшению звучности, открылись регистровые краски, развитие ансамбля шло стремительными темпами.

К началу XIX века благодаря сложившемуся обширному репертуару музыкальный ансамбль утвердился в качестве полноправной самостоятельной формы музицирования. В данный период широко распространилась традиция домашнего музицирования: соло, исполнение музыкальных произведений в различных ансамблях, аккомпанемент пению, танцам и т.д. Произведения для исполнения в четыре руки, рассчитанные на средний пианистический уровень, были доступны многим любителям. Появились первые переложения оркестровых сочинений, что позволило любителям музыки познакомиться с произведениями различных жанров и стилей. Исполнялись переложения симфоний, камерно-инструментальных ансамблей И. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена, Р. Шумана, И. Брамса, Ф. Листа, Д. Верди, Р. Вагнера, П. Чайковского. Эти переложения стали предвестниками новой важнейшей музыкально-просветительской функции фортепианного дуэта, которая сохраняла своё ведущее значение вплоть до широкого распространения в XX веке средств массовой информации.

После Первой мировой войны музыка для исполнения в четыре руки вышла из круга художественных интересов, и причины этого коренились в резких социальных переменах, принесённых новой эпохой. Иному строю жизни с её ускоряющимися темпами перестали отвечать «идеалы» камерного домашнего музицирования. Запросам времени гораздо больше соответствовали концерты не в гостиных, а в больших залах. В этих условиях фортепианные дуэты были мало востребованы.

После Второй мировой войны стал возрастать интерес к искусству эпохи барокко, возникло много новых камерных коллективов – оркестров,

ансамблей. Это было начало возрождения камерных жанров в музыкальном исполнительском искусстве. Концертная жизнь тяготела к формам музыкальных собраний, которые всё чаще устраивались в музеях, картинных галереях, во вновь построенных малых залах. Распространились фестивали камерной музыки. Так появились предпосылки и для возрождения жанра фортепианного дуэта, который может считаться эмблемой камерного музицирования. Он получил своё равноправие среди других исполнительских жанров на эстраде. В программах выдающихся солистов стали звучать четырёхручные произведения для исполнения в ансамбле [3, с. 8].

Рассмотрим проблему приобщения детей к ансамблевому музицированию в ДМШ. Насущной потребностью сегодняшнего дня в музыкальной педагогике является активное внедрение развивающего обучения на всех уровнях музыкального образования.

Особое внимание уделяется концепции развивающего обучения, согласно которой задачи музыкального и творческого развития учащегося-музыканта выдвигаются как специальная цель его фортепианной подготовки (Г.М. Цыпин). Это положение также актуально для методики преподавания музыкально-исполнительских дисциплин и, в частности, «Ансамбля» в системе начального музыкального воспитания и образования детей. Овладение азами совместной музыкально-исполнительской деятельности можно начинать с первых уроков обучения ребёнка музыке.

В современном репертуаре для музыкального ансамбля существуют произведения, предназначенные для начинающих музыкантов, когда солирующую партию ученик исполняет в процессе воспроизведения одного звука или нескольких, изложенных продолжительными длительностями. Данный способ изложения партии ученика с учётом его элементарных возможностей игры на инструменте вместе с тем позволяет ему сосредоточиться в процессе исполнения также и на партии второго исполнителя, изложенной традиционным способом фортепианного письма и содержащей более широкие возможности музыкально-выразительного исполнения. Вторую партию ансамбля может исполнять учитель или учащийся старших классов музыкальной школы. Такой музыкальный дуэт пробуждает у начинающего пианиста интерес к результатам совместного исполнения музыкального произведения. Он получает более яркие впечатления, которые побуждают его к самостоятельному творческому поиску выразительного звучания инструмента.

Одна из главных задач занятий с начинающими – это развитие у них музыкального воображения, включающего ассоциативные представления о разнообразных звучаниях, присутствующих в окружающем мире. Развитие ассоциативных музыкальных представлений может быть основано на выполнении заданий: имитирование звуков, характерных для боя часов, пения кукушки, воспроизведение эффектов эха и т.д. Тем самым ученик вовлекается в активный творческий процесс, обусловленный реализацией образных ассоциаций в звучании инструмента. Используя в выполнении заданий данного типа самый разнообразный материал, учитель может импровизировать, опираясь на личный музыкально-исполнительский опыт. После выполнения подготовительных заданий можно переходить к репертуару, исполнительски доступному и соответствующему уровню музыкального развития учащихся.

Как правило, исполнение музыкальных произведений в ансамбле осуществляется учащимися с большим желанием, а выдвижение художественных целей на первый план позволяет более легко преодолевать технические трудности. Опираясь на личный педагогический опыт в ДМШ, следует отметить интерес учащихся к занятиям в классе ансамбля. Главное условие развития потребности учащихся в ансамблевом музицировании – это подбор репертуара, способного своим содержанием вызывать у детей позитивный эмоциональный отклик и быть доступным их музыкально-художественному и техническому развитию. Особое значение имеет также выбор партнёров – участников музыкального ансамбля, который должен учитывать доверительный характер их межличностных отношений, взаимное уважение и понимание друг друга.

В результате продолжительного личного педагогического опыта работы с учащимися, наблюдений за ними в классе ансамблевого музицирования можно охарактеризовать ряд музыкально-педагогических задач, направленных на устранение возникающих у учащихся недостатков в освоении ансамблевого репертуара. Для учащегося главная задача в ансамблевом музицировании – это развитие умений осознанного восприятия и слухового самоконтроля не только в оценке звучания своей партии, но, прежде все-

го, в оценке результата звучания обеих партий ансамбля, воссоздающих художественный замысел произведения. Не менее важной задачей является формирование у каждого партнёра умений в ансамбле синхронно сочетать музыкально-исполнительские действия адекватно художественному образу музыкального произведения, художественным намерениям второго исполнителя и практическим способам их реализации в звучании инструмента.

Синхронность умений находит воплощение в адекватном осмыслении и эмоциональном прочтении выразительных средств художественного образа музыкального произведения: темпа, ритма, логики интонационного развития, агогики, точности выполнения пауз и длительностей звуков и т.д.

К числу наиболее часто проявляющихся недостатков у партнёров в ансамбле следует отнести ритмическую неустойчивость исполнения партий, что требует особого внимания в ее устранении, поскольку данный недостаток ведёт к нарушению целостности звучания произведения. Это может быть результатом неточного прочтения ритмического рисунка мелодии, разных подходов к определению ритмической пульсации, в отсутствии контроля за эмоциональными переживаниями. Устранение данных недочётов должно постоянно находиться в поле внимания педагога.

Сложность представляет также выбор темпа адекватно образному содержанию произведения. Особой работы требует осмысление художественной оправданности динамических красок, поскольку динамика является одним из самых ярких выразительных средств звучания инструмента и должна находиться в полном соответствии с художественно-образным содержанием музыки. Осмысление логики динамического развития обеспечивается построением динамического плана исполняемого произведения. Требуется также значительная работа с учащимися по осмыслению способов артикуляции при игре на инструменте. Необходимо научить учащихся полностью отдавать себе отчёт в овладении различными способами артикуляции, осознавать логику их применения в соответствии с образным содержанием произведения, чётко управлять звучанием инструмента и своими практическими действиями при их воспроизведении за инструментом. Ясное разграничение артикуляционных способов игры на инструменте в процессе их реализации служит основой формирования пальцевой техники будущих пианистов. В сущности, игра в ансамбле в своём идеальном варианте требует равноправного владения каждым учащимся не только своей партией, но и партией партнёра.

В настоящее время в музыкальной педагогике заметно возрос интерес к коллективным формам музицирования: оркестровое, хоровое, ансамблевое. Это способствует установлению художественно-творческих отношений в процессе исполнения, и даже если один из партнёров не может свободно технически исполнить противоположную партию, необходимо, чтобы он обязательно имел чёткие художественно-музыкальные представления о способах её исполнения. В этом залог создания художественного диалога между партнёрами, основанного на чувстве взаимопонимания, доверия и эмоциональной отзывчивости. Ансамблевое музицирование позитивно влияет на процесс формирования музыкально-художественных способностей и развитие позитивных качеств личности учащегося: доброты, внимания, уважения, ответственности, самостоятельности. Ознакомление с широким кругом музыкальных произведений содействует становлению кругозора учащихся, повышает их интерес к музыкальным занятиям, формирует также потребность в общении, актуализирует сценические способности, развивает музыкальный артистизм, что в своей совокупности составляет основу их музыкального и профессионального развития.

Однако в методике обучения игре на фортепиано учащихся-инструменталистов в детской музыкальной школе по-прежнему сохраняется установка на преобладание сольной формы исполнения, а роль ансамблевого музицирования не получила равноправного с ней обоснования и в силу ряда факторов оказалась отодвинутой на второй план. Распространённым в настоящее время является мнение, что игра в ансамбле – просто более лёгкий по сравнению с сольным вид инструментального исполнительства, поэтому ученик, хорошо играющий соло, автоматически должен хорошо играть в ансамбле.

Более оправданной представляется другая точка зрения: игра в ансамбле – во многом отличный от сольного вид музицирования, имеющий свои особенности. Ансамблевое музицирование, как известно, не только разновидность исполнительской деятельности, но и вид и содержание

учебной работы учащихся, способствующей их творческому развитию. Совместное музицирование вызывает у учащихся глубокий интерес, что является мощным стимулом в работе. Так, ансамблевое музицирование на занятиях по фортепиано в детской школе способно значительно активизировать позитивное отношение учащихся к занятиям, способствовать установлению творческой педагогической атмосферы на занятиях, созданию ситуаций, способствующих достижению продуктивных результатов в художественной интерпретации музыкальных произведений. Испытав радость успешных выступлений в ансамбле, учащийся начинает более комфортно чувствовать себя и в качестве исполнителя-солиста.

Устойчивый интерес учащихся к ансамблевому музицированию позволяет: 1) эффективно решать музыкально-технические проблемы совершенствования игровых умений; 2) развивать весь комплекс музыкальных способностей; 3) активизировать творческую атмосферу занятий; 4) стимулировать стабильность публичных выступлений. Вместе с тем построение репертуарного плана содействует решению проблем общего и музыкального развития учащихся [1, с. 5]. Ансамблевое музицирование является формой работы, максимально способствующей удовлетворению одной из важнейших потребностей подросткового возраста, необходимой для полноценного формирования личности человека, – потребности в общении, в частности, общения с музыкальным искусством, и общения с партнёрами в совместной музыкальной деятельности.

Проблема ансамблевого музицирования в различных её аспектах нашла своё отражение в работах ряда исследователей (М.В. Бутневой, И.И. Польской, Е.Г. Сорокиной и др.). Анализируя проблему ансамблевого исполнительства, авторы охарактеризовали ряд положительных сторон в организации занятий по освоению данного вида деятельности. Во-первых, игра в ансамбле развивает у учеников особые навыки и умения слушать не только то, что сам играет или поёт учащийся, но одновременно и то, что играют или поют другие, слышать общее звучание всех партий. Во-вторых, из всех жанровых разновидностей фортепианных ансамблей наиболее приемлемым для педагогической работы в детской музыкальной школе является ансамбль в четыре руки для одного фортепиано или фортепианный дуэт (как принято его называть в современной зарубежной литературе). В-третьих, подбор репертуара и исполнение фортепианных переложений становятся эффективным средством формирования интереса учащихся к занятиям музыкой, расширения их музыкального кругозора.

Учёными установлено, что музыкальные интересы, закреплённые в соответствующей деятельности, являются одной из главных побудительных сил формирования знаний, умений и навыков, музыкальных способностей и общего развития личности ребёнка. Интерес является одним из центральных звеньев развивающего обучения. В этой связи в условиях детской музыкальной школы реализация принципов обучения, прежде всего, предполагает значительное расширение репертуарного плана учащихся, а также активное использование таких форм работы, как эскизное знакомство и чтение с листа музыкальных произведений разных исторических эпох и стилей доступного уровня трудности. Ансамблевое музицирование комплексно позволяет максимально эффективно реализовать вышеперечисленные направления работы.

Педагогическая работа с учащимися в классе ансамбля подразделяется на три этапа. Значимость, содержание и задачи каждого этапа характеризуются степенью усвоения учащимися необходимых знаний и умений. На первом этапе особое внимание должно быть уделено составлению репертуара, производимому с опорой на реализацию таких основополагающих принципов обучения, как принцип доступности, интереса, художественной ценности, дальней и ближней перспективы развития. Каждому учащемуся должны быть предложены для изучения доступные по уровню сложности произведения, систематически должна проводиться работа по формированию таких важных компонентов развивающего обучения, как чтение с листа в ансамбле. Большое внимание должно уделяться воспитанию умения слушать и слышать своего партнёра по ансамблю, умению вести с ним музыкальный «диалог», подчинять свои исполнительские идеи общему музыкальному замыслу.

На втором этапе основное внимание следует сосредоточить на развитии у учащихся комплекса музыкальных способностей и формировании адекватного уровня самоконтроля и самооценки. Учебный материал строится, в основном, на ансамблевых произведениях невысокого уровня технической сложности, но воспитывающих

у учащихся навыки совместного исполнения, умения разбираться в особенностях музыкального языка, способствующих выразительности исполнения. На данном репертуаре учащиеся осваивают специфику различных приёмов звукоизвлечения на инструменте (non legato, legato, staccato), а также аппликатурные принципы; овладевают сложным навыком синхронности игровых движений (одновременное начало и окончание звучания музыкальной фразы, аккорда и т.п.). Специфика ансамблевого исполнения требует максимальной синхронности во всех действиях ансамблистов. В связи с этим регулярно должна проводиться работа над такими элементами совместного исполнения, как ритмический, динамический, тембровый и артикуляционный ансамбль. Одновременно учащиеся значительно расширяют свой музыкальный кругозор, что позволяет им подняться на качественно новый уровень в процессе освоения умений ансамблевого музицирования.

На третьем этапе основное внимание уделяется развитию умений ансамблевого музицирования и чтения с листа. При этом шире используется метод эскизного знакомства с произведениями, позволяющий учащимся в собственной исполнительской практике ознакомиться с большим количеством музыкальных произведений [1, с. 14–15]. Учащиеся достигают определённой самостоятельности в освоении ансамблевых произведений, приобретают устойчивые навыки чтения с листа в ансамбле, умения быстро ориентироваться в музыкальном тексте. Значительно возрастает интерес учащихся к занятиям, что позитивно влияет на их общее музыкальное развитие.

Более широкое внедрение ансамблевого музицирования в практику учебной работы с учащимися в сфере дополнительного музыкального образования способствует их эффективному музыкальному развитию, опыту сценических выступлений, рождает или усиливает любовь к музыкальному искусству. Освоение данного профиля педагогической работы с учащимися является одним из резервов совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов к решению задач музыкально-эстетического воспитания подрастающего поколения.

**Библиографический список**

1. *Драгайцева Д.Г.* Ансамблевое музицирование подростков в классе общего фортепиано как фактор развивающего обучения (в детской музыкальной школе): Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2005. – 19 с.

2. *Никольская М.Н.* Начинаю играть на рояле. Учебно-методическое пособие. – Владимир: Изд-во «Посад», 2002. – 94 с.

3. *Сорокина Е.Г.* Фортепианный дуэт. История жанра. – М.: Музыка, 1988. – 319 с., ил., нот.

УДК 811.161.1:378:61:341.95

**Игнатова Ирина Борисовна**
*доктор педагогических наук,*
**Озерова Екатерина Николаевна**
*Белгородский государственный университет*
*ekater-ozerova@yandex.ru*

# МОНИТОРИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

*В статье рассматриваются сущность и структура мониторинга качества сформированности профессионально-коммуникативной компетентности иностранных студентов-медиков; предлагается классификация мониторинга по двум основным направлениям: по предмету отслеживания качества знаний (языковой, коммуникативный, профессионально-коммуникативный мониторинг) и по задачам, характеру и основным функциям отслеживания (педагогический и управленческий); предлагается технология проведения мониторинга.*

***Ключевые слова**: мониторинг качества, профессионально-ориентированное обучение, профессионально-коммуникативная подготовка, обратная связь, контроль.*

Характерной чертой современного мира являются активные интегративные процессы в различных сферах человеческой деятельности. Одним из основных проявлений интегративных процессов в сфере языкового образования является современная реализация идеи унификации содержания, форм и методов лингводидактического мониторинга уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетентности учащихся с целью, во-первых, установить общие уровни владения для одного языка в разных странах и для разных языков в одной стране и, во-вторых, обеспечить международное признание языковых сертификатов.

Понятие «мониторинг» происходит от латинского слова «monitor» – напоминающий, надзирающий и обозначает наблюдение, оценку и прогнозирование деятельности человека, в том числе и речевой деятельности.

Обзор исследователей, посвященных проблеме лингводидактического мониторинга профессионально-коммуникативной компетентности иностранных студентов-медиков, позволяет сделать вывод, что она окончательно не разработана и находится в стадии своего осмысления. Так, Т.М. Балыхина, Н.М. Румянцева, Р.В. Кулешова, О.Е. Лебедев и др. отмечают низкую мотивацию преподавателей РКИ к оценке коммуникативной деятельности студентов в профессиональной сфере общения, отсутствие инструментария, четко описанной и продуманной технологии мониторинга качества профессионально-коммуникативной компетентности учащихся.

Для определения сущности мониторинга качества профессионально-коммуникативной компетентности иностранного студента-медика на этапе довузовской подготовки необходимо рассмотреть его отличие от традиционной системы контроля. «На первый взгляд, контроль как структурный компонент учебного процесса также призван устанавливать уровень усвоения» учебного (языкового и речевого) материала [8, с. 48].

В лингвометодике контроль выполняет и такие функции, как руководство и управление учебно-познавательной коммуникативной деятельностью иностранных студентов-медиков, развитием их творческого коммуникативного потенциала и языковых способностей.

По мнению Н.А. Неудахиной, Н.Б. Лаврентьевой, контроль призван обеспечить: а) внешнюю обратную связь (контроль преподавателя) и б) внутреннюю (самоконтроль обучающегося) [6, с. 62]. Очевидно, что при обучении взрослых возрастает роль самоконтроля, поскольку взрослый человек сам старается определить цели своего учения, выбрать его формы, методы, регулирует процесс своего учения и оценивает успешность своих достижений. Кроме того, позиция взрослого по отношению к учебной деятельности – это позиция человека, активно принимающего решения в соответствии со своими внутренними ценностями, мотивами, убеждениями, которые были сформированы в процессе предшествующей деятельности. Изучая русский язык, иностранные студенты-медики рассматривают его как язык получения своей будущей специальности. Поэтому процесс изучения русского языка для них является активной, познавательной деятельностью, которая включена в контекст решения жизненно важных профессиональных проблем.

Процесс контроля собственных достижений в овладении русским языком в профессиональ-

 © Игнатова И.Б., Озерова Е.Н., 2010

ной сфере для иностранных студентов-медиков является психологически трудным, эмоциональным и трудоемким. Поэтому преподаватель РКИ должен планировать организацию контроля с учетом индивидуальных особенностей студентов, их национального менталитета, уметь создавать доброжелательную атмосферу в сочетании с высокой требовательностью, ответственностью, самосознательностью студентов при выполнении заданий и т.д.

В лингводидактике различают несколько видов контроля: предварительный, текущий, тематический, рубежный, итоговый и выпускной.

Систему контроля образуют экзамены и зачеты, устный опрос, контрольные работы, коллоквиумы, рефераты, семинары, лабораторные работы, отчеты по производственной практике. Такие методы контролирования успеваемости студентов в настоящее время использует большинство учебных заведений. Выбор форм контроля зависит от цели, содержания, методов, времени и места.

На сегодняшний день выделяют следующие трудности, связанные со спецификой традиционной формы проверки знаний:

– отсутствие четко сформулированных стандартов знаний и конкретно очерченных объемов умений, достаточных для каждой положительной оценки;

– отсутствие объективных критериев оценки и эффективных механизмов сравнения результатов обучения по данной дисциплине (специальности) в различных вузах, что особенно актуально для выработки верной стратегии подготовки кадров;

– использование студентами шпаргалок, списывание, «взаимопомощь» на экзамене, что искажает достоверность оценки знаний учащихся и мешает преподавателю объективно взглянуть на качество своей педагогической работы.

На современном этапе при оценке знаний студентов перечисленные проблемы в большей степени решаются использованием разных форм контроля.

В последние годы все чаще предлагают использовать тесты как качественные измерители знаний. Исследователи и практики не подвергают сомнению такие достоинства тестирования, как объективность и надежность измерения. Однако есть целый ряд моментов, вызывающих сомнение. Главным образом они касаются границ применимости данной формы контроля. Так, на протяжении всей истории тестирования ведется спор о том, измеряют ли задания, предполагающие развернутый ответ, те же признаки, что и закрытые задания, предполагающие выбор из серии предложенных. Дискутируется главным образом вопрос о том, пригодны ли тесты для контроля высоких уровней познания, когда речь идет о структурировании учебного материала, поисках взаимосвязи между фактами, нового применения и т.п.

Преподавателями РКИ в настоящее время широко используются в оценке качества коммуникативной компетентности иностранных студентов такие критерии, как «показатель результативности учебного процесса по РКИ» и критерии успеха. Причем критерий «показатель результативности учебного процесса по РКИ» позволяет оценивать качество конечных результатов (в конце изучения темы, зачет, экзамен), а с помощью критерия успеха оцениваются промежуточные результаты каждого студента.

Существенным отличием мониторинга является его «более зависимая связь с другими компонентами учебного процесса, в частности с целеполаганием учебного процесса» по РКИ. Мониторинг предусматривает определение результатов обучения (уровня усвоения теоретической части и формирование коммуникативных умений) и его коррекцию «в соответствии с установленным эталоном усвоения, выраженного в конкретных знаниях и умениях (когнитивная сфера деятельности), которые усвоены обучающимися в процессе» профессионально-ориентированного изучения русского языка [4, с. 12]. Кроме того, мониторинг устанавливает не только усвоение сформированных знаний и умений, но и уровень усвоения, который задается целями изучения русского языка на этапе довузовской подготовки, а также создает возможность коррекции усвоения в соответствии с заранее определенным эталоном.

Анализ различных точек зрения на проблему мониторинга (В.Г. Горб, В.А. Кальней, С.Е. Шишова и др.) позволил нам дать свое определение: *мониторинг – это система контролирующих и диагностирующих мероприятий, обусловленных целеполаганием процесса профессионально-коммуникативного обучения РКИ и предусматривающих в динамике уровни усвоения иностранными студентами-медиками учебного (языкового и речевого) материала и его корректировку.*

Сущностными характеристиками лингводидактического мониторинга являются:

– целостность системы мониторинга знаний, навыков и умений студентов-медиков по русскому языку;

– систематичность в отслеживании качества языковой и коммуникативной подготовленности студентов на каждом этапе обучения (после каждого модуля);

– непрерывность и цикличность мониторинга (проведение мониторинговых процедур после каждого учебного модуля).

Эффективность мониторинга качества профессионально-коммуникативной подготовки студентов-медиков в деятельности преподавателя РКИ определяется следующими условиями:

– если преподаватель РКИ осознает необходимость и важность мониторинга знаний, навыков и умений учащихся;

– если преподаватель владеет компетентностью, предполагающей его теоретико-практическую готовность к проведению лингводидактического мониторинга;

– если преподаватель владеет технологией осуществления мониторинга;

– если преподаватель РКИ формирует у студентов адекватную оценку динамики его профессионально-коммуникативных навыков, знаний и умений, стремление к их совершенствованию и развитию, повышает интерес к овладению языковым материалом, необходимым для коммуникативной самореализации в профессиональной сфере общения.

Необходимо отметить, что мониторингом постепенно вытесняются традиционные методы исследования и обследований.

По классификации, предложенной В.Г. Горб, мониторинг делится по двум основаниям:

*По предмету отслеживания*: а) языковой мониторинг; б) коммуникативный мониторинг; в) профессионально значимый коммуникативный мониторинг.

Предметами данного вида мониторингов являются:

– языковой мониторинг – качество уровня сформированности знаний о языковой системе русского языка в соответствии с программным материалом учебного модуля;

– коммуникативный мониторинг – качество сформированных коммуникативных знаний, навыков и умений на основе сознательного усвоения теоретических знаний;

– профессионально-коммуникативный мониторинг – качество уровня сформированности профессионально-коммуникативной компетентности обучаемых.

*По задачам, характеру и основным функциям отслеживания:* а) педагогический и б) управленческий. В ходе педагогического мониторинга получаемая информация должна способствовать повышению уровня межличностного, коммуникативного взаимодействия между различными субъектами образовательного процесса по РКИ, а также создание условий для саморазвития и самореализации учащихся в процессе иноязычной речевой деятельности в профессиональной сфере общения. [5, с. 10–14]. Г.В. Лаврентьев, в частности, отмечает, что «педагогический мониторинг является основой для проведения управленческого (методического) мониторинга. Только в основе педагогически значимой информации возможно осуществлять целенаправленную управленческую деятельность» [6, с. 74].

Многочисленные исследования дают представление о различных видах мониторинга, его функциональных возможностях и его применении в системе языковой профессионально-коммуникативной подготовки иностранных студентов-медиков на этапе довузовского обучения (Т.М. Балыхина, В.В. Карнаухова, Р.В. Кулешова и др.).

С нашей точки зрения, *мониторинг качества профессионально-коммуникативной подготовки иностранных студентов-медиков на этапе довузовского обучения – это процесс непрерывного, научно обоснованного, диагностико-практического отслеживания состояния и развития процесса формирования языковой, коммуникативной и профессионально-коммуникативной компетентности иностранных студентов-медиков с целью его коррекции и выбора наиболее эффективных форм и методов обучения, совершенствования учебно-методической работы, повышение уровня педагогического и профессионального мастерства преподавателей РКИ, результатов обучения*.

Для мониторинга профессионально-коммуникативной подготовки иностранных студентов-медиков наиболее характерно личностно-ориентированное прогнозирование, реальным проявлением которого в практике преподавателя РКИ является уровень развития антиципации, как «способности (в самом широком смысле) действовать и принимать те или иные коммуникативные решения в определенных ситуациях иноязычного речевого общения в профессиональ-

ной сфере деятельности и предвосхищением в отношении ожидаемых результатов этой деятельности» [4, с. 41–49]. Уровень антиципации будет определять характер индивидуальной траектории профессионально-коммуникативного развития иностранного студента-медика.

Сложность объекта мониторинга, каковым является профессионально-коммуникативная компетентность иностранных студентов-медиков, обуславливается невозможностью решения проблемы отслеживания качества языкового образования на базе какой-либо одной из известных концепций. Решить данную проблему возможно используя мониторинг как интегративное применение принципов и положений системного и квалиметрического подходов, отражающих технологию модульного обучения.

По мнению ряда ученых-исследователей, на первый план должна быть поставлена задача разработки концепции модульного обучения иностранному (русскому) языку и определения объема и качества изучаемого материала для каждого этапа обучения (Т.М. Балыхина, О.Н. Беленов, Дж. Уору, В.А. Кальней и др.). Это связано с тем, что в существующих отечественных учебниках и учебных пособиях имеются существенные различия как в тематическом плане, так и в плане определения границ лексического состава и грамматических параметров.

Технология модульного обучения русскому языку иностранных студентов-медиков позволяет осуществлять мониторинг систематически и последовательно, что обеспечивает преемственность в оценке качества знаний, навыков и умений иностранных студентов по русскому языку. При этом выделяются такие формы мониторинга, как *текущий* (в конце каждой темы) и *модульный*, что составляет систему мониторинга.

В Курском государственном медицинском университете для иностранных студентов-медиков, обучающихся на факультете довузовской подготовки, был разработан специальный курс по русскому языку «Первые шаги в профессию», основная цель которого – формирование профессионально-коммуникативной компетенции обучающихся. Учебный курс состоит из 8 модулей, которые представлены 22 уроками, и рассчитан на 140 аудиторных часов. Каждый урок равен серии аудиторных занятий и включает в себя лексико-грамматический и коммуникативный аспекты. В конце каждого урока (несколько учебных занятий) проводится текущий контроль – мониторинг сформированности знаний, навыков и умений. Модульный контроль организуется после усвоения учебного (языкового и речевого) материала модуля, объем которого строго соответствует стандарту по РКИ.

Разработанная нами экспериментальная технология мониторинга качества профессионально-коммуникативной компетентности студентов-медиков включает следующие этапы:

– *нормирование*: выделение эталонов усвоения учебного (языкового / речевого) материала в рамках каждого модуля обучения лексико-грамматических единиц, разработка контролирующих средств, позволяющих оценить достижения студентов, их результаты по темам и разделам учебных модулей;

– *сравнение* реальных результатов (достижений учащихся) с эталонами и нормами (проверка);

– *содержание*: содержательная оценка качества профессионально-коммуникативной компетентности студентов-медиков;

– *коррекция*: корректирование методической организации с учетом индивидуальных достижений студентов.

Следует заметить, что все этапы мониторинга тесно взаимосвязаны, что позволяет говорить о целостности технологии мониторинга.

Одна из важнейших функций лингводидактического мониторинга в процессе по РКИ – это систематическое обеспечение обратной связи. Поэтому контроль иноязычной речевой деятельности учащихся становится неотъемлемым элементом мониторинга.

Введение мониторинга качества сформированности профессионально-коммуникативной компетентности ставит преподавателя РКИ в жесткие рамки соблюдения лексических минимумов и стандартов по русскому языку в процессе обучения иностранных студентов в вузах РФ.

Таким образом, наряду с задачей интеграции в сфере языкового образования, перед российской системой языковой подготовки студентов-иностранцев стоит проблема внутренней интеграции: стандартизации государственного мониторинга качества знаний учащихся по русскому языку.

**Библиографический список**

1. *Аллахвердиева Д.Т.* Опыт применения тестов для дидактической экспертизы обучения //

Высшее образование в России. – 1993. – №2. – С. 102–104.

2. *Ананьев Б.Г.* Психология педагогической оценки // Труды Института по изучению мозга им. В.М. Бехтерева. Вып. IV. – Л., 1935. – 327 с.

3. *Балыхина Т.М.* Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). – М.: Рус. яз. курсы, 2006. – 240 с.

4. *Бухтеева Е.Е.* Мониторинг качества коммуникативной подготовки студентов в процессе профессионального туристского образования: Автореф. дис. … канд. пед. наук / Российская международная академия туризма. – М., 2006. – 20 с.

5. *Горб В.Г.* Теоретические основы мониторинга образовательной деятельности // Педагогика. – 2003. – №5. – С. 10–14.

6. *Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А.* Инновационное обучение технологии в профессиональной подготовке специалистов. – Барнаул, 2004. – 182 с.

7. *Стрюков Г.А.* Стандартизация уровня подготовки и оценивая знаний учащихся // Педагогика. – 1995. – №6. – С. 12–17.

8. *Шишов С.Е., Кальней В.А.* Школа: мониторинг качества образования. – М., 2000. – 175 с.

УДК 371.315.5

**Криворотова Жанна Александровна**
*Челябинская государственная агроинженерная академия*
*jannuhka@mail.ru*

# К ВОПРОСУ О ФОРМАТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ В СОЦИОГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*В статье рассматривается вопрос о методах и методических приемах использования семантического потенциала языковых средств в процессе преподавания истории и обществознания. Автор касается также этических проблем применения языковых средств, апеллирующих к «правополушарной» стратегии мышления.*

***Ключевые слова:*** *гипотеза лингвистической относительности Сепира-Уорфа, принцип экономии мышления, метод загадки, метод метафоры, метод семантического анализа, смысловые аналогии.*

Преимущественно вербальный характер социогуманитарного образования диктует задачу максимального использования семантического потенциала языка.

Согласно гипотезе лингвистической относительности Сепира-Уорфа, речевые формы оказывают определенное влияние на мышление человека [6, с. 125–126]. С помощью языковых средств осуществляется не просто формулировка мысли, но ее встраивание в контекст, т.е. смысловая заданность.

Исходя из этого, мы акцентировали внимание на следующих возможностях применения языковых средств в обучении:

– за счет методического совершенствования организации учебно-познавательного материала создание насыщенного его смыслового контекста (цель – актуализация знаний учащихся, «семантическая подсказка»);

– посредством решения развивающих задач создание условий для приобретения учащимися навыков работы с контекстом (цель – критическое отношение к получаемой информации).

В первом случае речь идет об активном использовании в обучении прецедентных текстов (известные афоризмы, исторические прозвища, нарицательные имена), ярких художественных образов, передающих «дух» эпохи, и других средств. В этом случае мышление приобретает характер латерального (мышление не «вглубь», а «около»). Все это активизирует «правополушарный» компонент мышления учащихся, что делает обучение более увлекательным и эффективным.

«Азбукой образного мышления» называет Н.Б. Мечковская загадку [1, с. 110–112]. Семантический принцип загадки строится на двойном взгляде на предмет, на открытии в знакомом облике новых черт. Поэтому загадка обладает смысловой емкостью, двуплановостью, это всегда «лицо в личине». Загадки обучают пониманию переносных смыслов, непрямых описаний, учат различать грани явлений. Учащиеся могут не только отгадывать исторические или философские загадки, но и создавать свои собственные загадки на заданную тему.

При этом необходимо учитывать, что успех загадки заключается не столько в уровне стилизации, сколько в содержательности, осмысленности полученного интеллектуального продукта.

 © Криворотова Ж.А., 2010

Воображение приводит к хорошим результатам только тогда, когда направляется и критически оценивается логическим мышлением, отклоняясь от действительности, не порывает с ней [3, с. 296–298]. Сравним, к примеру, студенческие варианты исторической загадки. «Левиафан выполз из глубин, одев ульяну маску, и принял человеческий вид». Нарочито образно, претенциозно, но кто догадается, что речь идет о понятии «экспорт мировой революции»? А вот в вариантах «Продажа горя, выдаваемого за общее счастье» или «Коммунизм продукт свой несет и на Запад, и на Восток» отражена конкретная суть, образно скрытая в форме загадки.

Достаточно перспективно использование метафоры в обучении. Метафора – это приравнивание двух предметов из разных мыслительных рядов на основании общего для них признака. Чем неожиданнее смысловое столкновение в метафоре, тем сильнее ее выразительный эффект. Стратегия метафоризации заключается в удивительном комбинировании языковых ресурсов, в создании контраста обычного и нового смысловых контекстов, что создает поле дополнительных ассоциаций. Поэтому метафоры образно «окрашивают» текст, бросаются в глаза и легко запоминаются.

В силу этой специфики метафоры обычно используют для акцентирования внимания на узловых моментах содержания обучения. Так, выпускники школ, как правило, легко идентифицируют исторические метафоры «окно в Европу», «гроза двенадцатого года», «оттепель» и др.

Однако, помимо коммуникативной функции, метафоризация имеет самостоятельное познавательное значение. Дело в том, что в производимой игре слов, вырывая их из обычного контекста, она способна порождать новый смысл. Поэтому задачи анализа известных метафор и моделирование собственных создают условия для развития мышления и творческих способностей учащихся.

Сегодня актуальна задача разработки самой технологии метафорического обучения. Первые шаги в этом направлении сделаны в рамках дидактической эвристики, где ведутся интересные методологические разработки [4; 7].

В то же время проводимые новейшие исследования на стыке педагогики и психолингвистики обнажают ряд опасностей выхода за пределы этических границ в обучении. Речь идет о внедрении эмпатических методов в дидактической эвристике и суггестивных методов в «квантовой» педагогике. Мы выступаем противником разработки таких методов в обучении. В первом случае применение методов эмпатии ведет к приобретению учащимися сомнительного мистического опыта. Апелляция к «правополушарному» компоненту мышления в отрыве от «левополушарных» логических и критических мыслительных операций уводит учащихся в сферу пустого фантазирования. Во втором случае использование суггестивных методов, элементов НЛП-программирования в процессе обучения вообще небезопасно для психического здоровья обучаемых.

Метод метафоры обладает большим идеологическим и суггестивным потенциалом. За счет эффекта эмоционального возбуждения и убеждения метафора прочно обосновалась в сфере идеологии, а в силу возможностей расшатывания устоявшихся стереотипных представлений она способна играть роль семантического внушения. Ввиду вышесказанного считаем, что в отношении метода метафоры также необходимо четко зафиксировать границы его применения в обучении.

В то же время исследование учащимися в процессе решения развивающих задач специфики метафоры как речевой формы благоприятствует развитию у них рефлексии и прививает критическое отношение к получаемой информации, что является хорошим защитным механизмом против попыток каких-либо информационных манипуляций.

Таким образом, сложность проблемы методологической разработки языковых средств обучения состоит сегодня в том, чтобы пройти между Сциллой исключительной логической самодостаточности, как это было в рамках доктрины развивающего образования, и Харибдой безудержной образности, проявившей себя в области дидактической эвристики и «квантовой» педагогики.

Удачное сочетание работы логического и образного компонентов мышления заключает в себе метод семантического анализа. Здесь выявляется поле семантических значений понятий или устойчивых символов, т.е. происходит апелляция к образным представлениям об изучаемом объекте, но технология метода четко предполагает применение именно логических операций.

Например, можно сопоставить представления русских и европейцев о свободе, собственности или других базовых культурных категориях, анализируя семантические интерпретации данных категорий в толковых словарях. Другим вариан-

том применения метода семантического анализа может служить тип заданий на символическое (де)кодирование. Проводя семантический анализ смысловых аналогий объекта, можно выявить, допустим, общий контекст понятия исторической смуты или устойчивого символа России как «медведя».

Для примера приведем один из вариантов методически разработанных нами учебных задач, где применяется метод семантического анализа:

**Условие задачи.** *Проведите анализ противопоставления Москвы и Петербурга как центров национально- и проевропейски ориентированных идей.*

**Справочный материал:**

*– Белокаменная, златоглавая, хлебосольная, православная, словоохотливая, она разных молодцов видала, слезам не верила, веками строилась, от глаз далека, да сердцу близка…*

*– «Эх, Москва моя, златоглавенькая! Кто ты, а? Царевна-королевна? Так нет! В нарядах, а простому человеку открытая. Купчиха ты, что ли? Куда там! Крупичата, да не чваниста. Ученая ты волшебница или как? Так и тут не выходит, – мудра-умна Москва, да сердечная. И не царевна ты, королевна, и не купчиха ты, и не волшебница. Ты, Москва, девица-красавица, вот ты кто! Взглянешь на тебя – полюбишь; полюбишь – беречь станешь; отойдешь от тебя – сердце высушишь!..*

*Москва, скажу тебе, это не всякий городок! Рождена Москва в богатырские времена, всю нашу страну она своими людьми-богатырями осторожила и сохранила. От татар отбила, панов выгнала, французов заморозила и сожгла…*

*Я московский, сорок сороков, кобыла без подков. Хитровка, Петровка, пустая бадья. Московский я! Чем держусь, ни прежде не ведал, ни теперь не узнал. Думаю, только Москвой и держусь. Москва крепка, Москва сила, Москва сердцу мила…*

*Москва клей, на нее что ни лей, все прилепится…*

*В Москве людей, что на дубе желудей. И как дубки, те люди крепкие, негниючие. Ты не смотри, что я тебе по пуп, зато ум во мне не глуп, московский» (Солдатские беседы из записей С.З. Федорченко).*

*– «Она еще до сих пор русская борода, а он уже аккуратный немец… Перед ним со всех сторон зеркала: там Нева, там Финский залив. Ему есть куда поглядеться. Как только заметит он на себе перышко или пушок, ту ж минуту его щелчком. Москва – старая домоседка, печет блины, глядит издали и слушает рассказ, не подымаясь с кресел, о том, что делается в свете» (Н. Гоголь).*

*– Питер – кормило, Москва – корм. Питер – голова, Москва – сердце. Москва создана веками, Питер – миллионами.*

*– в Москве… «всякий день доказывают друг другу какую-нибудь полезную мысль, например, что Запад гниет, а Русь цветет» (А. Герцен).*

*– На дальнем севере, в гиперборейском крае,*
*Где солнце тусклое, показываясь в мае,*
*Скрывается опять до лета в сентябре,*
*Столица новая возникла при Петре.*
*Возникнув с помощью чухонского народа*
*Из топей и болот в каких-нибудь два года,*
*Она до наших дней с Россией не срослась:*
*В употреблении там гнусный рижский квас,*
*С немецким языком там перемешан русский,*
*И над обоими господствует французский,*
*А речи истинно народный оборот*
*Там редок столько же, как честный патриот!*
*Да, патриота там наищешься со свечкой:*
*Подбиться к сильному, прикинуться овечкой,*
*Местечка теплого добиться, и потом*
*Безбожно торговать и честью, и умом – Таков там человек!*
*(Но, впрочем, без сомненья,*
*Спешу оговорить, найдутся исключенья.*
*Забота промысла о людях такова,*
*Что если где растет негодная трава,*
*Там есть и добрая: вот, например, Жуковский,*
*Хоть в Петербурге жил,*
*Но был с душой московской).*
*Театры и дворцы, Нева и корабли,*
*Несущие туда со всех концов земли*
*Затеи роскоши; музеи просвещенья,*
*Музеи древностей – «все признаки ученья»*
*В том городе найдешь; нет одного: души!*
*Там высох человек, погрязнув в барыши,*
*Улыбка на устах, а на уме коварность:*
*Святого ничего – одна утилитарность!*

*(Н. Некрасов)*

В целом, активное использование языковых средств в обучении отвечает принципу экономии мышления. В свете решения задач развития мышления и творческих способностей учащихся, преодоления дисбаланса «логического» и «образного» в методологии обучения, совершенствование

методов применения языковых средств в сфере социогуманитарного образования является чрезвычайно актуальным и перспективным направлением. На этом пути необходимы как глубокая разработка самих методов и приемов (загадки, метафоры, семантического анализа и др.), так и определение тех этических «верст», за которые нельзя выйти, чтобы не упасть в кювет.

**Библиографический список**

1. *Мечковская Н.Б.* Язык и религия. – М.: Агентство «ФАИР», 1998. – 352 с.

2. Моделирование и познание / Под ред. В.А. Штофф. – Минск, 1974. – 126 с.

3. *Рубинштейн С.П.* Основы общей психологии. – СПб.: Изд-во «Питер», 1999. – 720 с.

4. *Сидорчук Т.А.* «Пьем по утрам остаток черной ночи…», или Два приема составления метафор // Эйдос. – 2000. – 8 августа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2000/0805-01.htm/ – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail list@eidos.ru.

5. *Уилсон Р.А.* Квантовая психология / Перевод с англ. под ред. Я. Невструева. – К.: «ЯНУС», 1998. – 224 с.

6. *Халперн Д.* Психология критического мышления. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 512 с.

7. *Хуторской А.В.* Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

8. *Хуторской А.В.* Как обучать творчеству? // Дополнительное образование. – 2001. – №1. – С. 4–10.

УДК 159.9.07

**Кузьменко Людмила Геннадьевна**

*Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова (г. Нальчик)*

*Lyudmilakuzmenko@yandex.ru*

# АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРСОНАЛА СИСТЕМЫ ПЕНСИОННОГО ФОНДА РОССИИ (на примере Кабардино-Балкарской республики)

*В статье раскрывается проблема акмеологического сопровождения профессиональной деятельности работников пенсионной системы. Актуальность исследования обусловлена тем, что в ходе реализации пенсионной реформы неуклонно возрастает значение профессионализма службы в системе Пенсионного фонда России (ПФР). Проблема повышения эффективности кадровой политики и управления персоналом является одной из центральных в период модернизации пенсионной системы. Целью исследования является выявление путей оптимизации деятельности персонала ПФР.*

***Ключевые слова:*** *акмеологическое сопровождение, акмеологическая служба, акмеологический тренинг программно-целевой направленности, акмеологическое исследование личностно-профессионального развития.*

В современных социально-экономических условиях развития кадровой политики в государственных ведомствах Российской Федерации и организациях всех уровней осуществляется реформирование системы управления персоналом, заключающееся в переходе от учетных функций, составляющих традиционно основное содержание деятельности кадровых служб, к продуктивной системе управления персоналом, целью которой является обеспечение эффективности деятельности организаций, совершенствования профессиональной деятельности персонала в условиях конкуренции.

В условиях модернизации подхода к аттестации и оценке деятельности сотрудников системы ПФР особую актуальность приобретает проблема повышения качества как самой профессиональной деятельности персонала, так и их личностно-профессионального развития. Профессиональная деятельность персонала ПФР предполагает активное личностно-профессиональное развитие, способствующее обеспечению успешной модернизации системы ПФР. В связи с важностью задач, стоящих перед ПФР, осуществление продуктивного личностно-профессионального развития кадров учреждений должно опираться на современную акмеологическую теорию профессионализма. Одним из путей реализации такого подхода является акмеологическое сопровождение профессиональной деятельности сотрудников ПФР. Сущность акмеологического сопровождения профессиональной деятельности

© Кузьменко Л.Г., 2010

персонала ПФР заключается в обеспечении функционирования системы ПФР, направленной на повышение эффективности и качества деятельности, совершенствование работы с кадрами, сохранение здоровья, работоспособности сотрудников.

В акмеологическом сопровождении используются следующие группы методов: диагностические и коррекционные тесты, которые обеспечивают мониторинг готовности личности, группы к деятельности и обучению, программно-целевое моделирование и прогнозирование профессиональной деятельности и саморазвития, определение компетентности кадров; отслеживание процессов личностно-профессионального роста, аттестации кадров и создание банка данных их профессиональной пригодности; экспертные оценки профессионального продвижения личности и проектирования карьеры, овладения алгоритмами продуктивного решения профессиональных задач и достижения профессионального мастерства; методы стимуляции самопознания, самокоррекции рефлексивной саморегуляции и самоорганизации профессионального и творческого Я специалиста; акмеологические технологии профессионального консультирования кадров, технологии лидерства и формирования управленческих команд, подбора и расстановки кадров.

Реализация задач акмеологического сопровождения предполагает проведение акмеологических исследований, включающих: разработку эмпирических схем исследования, устанавливающих последовательность эмпирических процедур и рассматриваемых систем, между которыми выявляются связи – социально-психологические, личностные, профессиональные; использование математических моделей и математических методов установления связей, прямых и косвенных зависимостей, иерархий, уровней; типологизацию и классификацию полученных результатов.

Один и тот же метод может выполнять различные функции в ходе акмеологического сопровождения: диагностическую (диагностика профессионально важных качеств; диагностика для целей отбора – образовательного, обучающего, профессионального, то есть профессионально-целевая диагностика; диагностика успешности обучения, тренинга, профессиональных проб; диагностика компетентности и экспертиза; аттестация кадров); развивающую (методы духовного и личностно-профессионального совершенствования, личностного роста; рефлексивные методы; методы саморегуляции; игротехники и различного рода групповые тренинги как акмеологические технологии личностно-профессионального совершенствования); субъектно-деятельностную (сбор характеристик и требований профессиональной деятельности, ее средств, объектов, условий, ситуаций, видов, составление профессиограмм с помощью информационных, моделирующих, контролирующих, аттестационных, обучающих, алгоритмизирующих и других методов) [1, с. 51–52].

В ходе внедрения эксперимента по акмеологическому сопровождению профессиональной деятельности сотрудников отделения ПФР по КБР подтвердилась целесообразность создания психолого-акмеологической службы.

В процессе акмеологического сопровождения профессиональной деятельности сотрудников ПФР была решена задача по выявлению категории работников системы ПФР, чья профессиональная деятельность требует акмеологического сопровождения в первоочередном порядке, подтверждено наличие у большинства специалистов клиентских служб симптомов эмоционального выгорания. Эмоциональное истощение у данной категории работников более чем у 50% максимально выражено. Легкая или средняя степень эмоционального истощения присутствует у всех специалистов.

Особенностями работы специалистов клиентской службы являются не только знание пенсионного законодательства, владение компьютерными программами, но и общение в течение целого рабочего дня с клиентами ПФР. Установление контакта с каждым посетителем, а также необходимость доступного изложения информации с учетом возраста и образовательного уровня клиента, гибкий выход из конфликтных ситуаций – все эти особенности приема у специалистов клиентской службы требуют активных затрат психической и физической энергии, восполнения ресурса организма и психопрофилактических мероприятий, направленных на предотвращение синдрома профессионального выгорания.

В рамках акмеологического сопровождения профессиональной деятельности постоянно проводятся лекционные занятия и обучающие семинары с работниками ПФР по КБР по следующим темам: «Психологические особенности обучения кадров в системе ПФР», «Нетрадиционные методы обучения в системе ПФР», «Психологичес-

кие основы делового общения», «Учет особенностей пенсионного и старческого возраста в работе клиентских служб». Весьма полезными являются практические занятия, проводимые психологом-акмеологом по управлению временем «Тайм-менеджмент».

Деятельность акмеологической службы регламентирована кодексом профессиональной этики психолога-акмеолога системы ПФР и типовой должностной инструкцией главного специалиста (психолога-акмеолога) отдела кадров. Кодекс призван: закрепить систему основополагающих этических норм и общих правил поведения психолога-акмеолога; создать основу для правильного понимания роли психолога-акмеолога в системе ПФР; служить психологам-акмеологам практическим руководством при разрешении проблемных ситуаций; информировать руководителей и работников ПФР о профессиональных этических обязательствах психолога-акмеолога, а также о принципах и правилах взаимоотношений психолога-акмеолога, руководителей и работников ПФР; оградить работников ПФР от неправомерного воздействия на личность и неквалифицированного использования психологических знаний.

Основными этическими принципами психолога-акмеолога являются: принцип конфиденциальности; принцип компетенции; принцип информированности о целях исследований и интерпретации результатов; принцип беспристрастности; принцип квалифицированной пропаганды психологии, акмеологии; принцип взаимодействия в профессиональном сообществе.

Была разработана и утверждена типовая должностная инструкция главного специалиста (психолога-акмеолога) отдела кадров ПФР. В ней подробно описаны функции и обязанности главного специалиста (психолога-акмеолога) отдела кадров. Основные функции, возложенные на психолога-акмеолога, следующие: психолого-акмеологическое обеспечение профессиональной деятельности работников ПФР; социально-психологическая работа; методическое и информационное обеспечение соответствующих вопросов; участие в аттестации, работе с резервом кадров, представление установленной отчетности; выявление и анализ психологических проблем и запросов работников и выработка рекомендаций по их решению; участие в профессиональном отборе кандидатов на работу в систему ПФР; осуществление индивидуально-психологического консультирования работников; оказание необходимой психолого-акмеологической помощи вновь принятым работникам в период адаптации; консультационная поддержка, обучение приемам и методам саморегуляции; консультирование руководства по вопросам работы с персоналом; участие в формировании трудовых коллективов, в проектировании систем организации (организация рабочего времени, рационализация рабочих мест) с учетом психологических факторов и эргономических требований; оказание практической помощи в разрешении конфликтных ситуаций в коллективах и выработка рекомендаций по их предотвращению; информационно-просветительская работа по повышению компетентности работников в области психологии, акмеологии; изучение психологического климата в коллективах и проведение профилактических мероприятий по его улучшению; проведение социально-психологических и акмеологических тренингов, семинаров, дискуссий и других форм групповой работы с работниками; участие в аттестации, оценке результатов служебной деятельности сотрудников ПФР и работе с резервом кадров.

В ходе эксперимента была начата работа над усовершенствованием практики отбора кандидатов, принимаемых на работу в систему ПФР, повышение эффективности кадровых перемещений и служебного роста работников ПФР.

Профессиональный психологический отбор в системе ПФР является одним из видов профессионального отбора и представляет собой комплекс мероприятий, направленных на достижение качественного комплектования должностей органов системы ПФР с целью формирования наиболее работоспособного состава работников на основе обеспечения соответствия профессионально важных деловых, социально-психологических, психологических и психофизиологических качеств кандидатов на вакантные должности.

Профессионально-психологическое сопровождение резерва кадров представляет собой комплекс мероприятий, проводимых кадровыми службами и направленных на углубленное изучение и развитие профессионально важных качеств работников, зачисленных в список резерва кадров, оценку подготовленности работника к выполнению новых функций.

Мероприятия по профессиональному психологическому отбору проводятся главными специалистами (психологами-акмеологами) с ис-

пользованием методов социально-психологического изучения, психологического и психофизиологического обследования, акмеологического исследования.

Акмеологическое исследование предусматривает оценку проектировочных способностей, организаторских способностей, особенностей общения и поведения в коллективе, образовательной и профессиональной подготовленности.

Психологическое и психофизиологическое обследование позволяет оценивать познавательные психические процессы (ощущение, восприятие, память, мышление), внимание, психологические особенности личности (способности, характер, темперамент), свойства нервной системы (силу, подвижность, лабильность, уравновешенность, динамичность), психомоторики и нервно-психическую устойчивость.

Социально-психологическое изучение проводится с использованием следующих основных методов: изучение документов, наблюдение, собеседование. Основным методом психологического и психофизиологического обследования является профессиональное тестирование и психологическая диагностика, в том числе с использованием технических средств профотбора.

В отделении ПФР по КБР применяется универсальная компьютерная программа Maintest, обеспечивающая проведение комплекса действий по тестированию с использованием различных психодиагностических методик в едином стандарте. Универсальная тестовая оболочка Maintest предназначена для проведения полного комплекса действий по тестированию испытуемых с применением различных тестовых методик, которые определяют личностные особенности работников и соискателей, основные мотивы их трудовой деятельности, интеллектуальный и профессиональный уровень, лидерский потенциал, компетенции.

Реализована возможность создания собственных тестовых методик (модуль «ТЕСТКОН»), которая позволяет производить обработку всех протоколов тестирования, перерасчет тестовых норм (по всем доступным, достоверным протоколам в базе) по мере набора статистики с учетом региональной и профессиональной специфики тестируемых. Одновременно перерасчет норм можно производить по нескольким методикам. Дает возможность производить кластеризацию данных (классификация испытуемых по признаку сходства результатов) с использованием наглядной графической картины. Имеется возможность представления результатов тестирования в трех формах: графический профиль, указывающий значения факторов; текстовая интерпретация факторов; таблица результатов (включает сырые баллы, стены, процентиль).

Психодиагностическое обследование кандидата завершается выводом о соответствии его профессионально важных и личностных качеств требованиям, предъявляемым к замещению руководящей должности.

Выводы главного специалиста (психолога-акмеолога) о профессионально-психологической пригодности кандидата имеют строго рекомендательный характер, поскольку оценивается лишь соответствие профессионально важных и личностных качеств кандидата. Вопрос о профессиональной компетентности и окончательное решение о соответствии (пригодности) кандидата требованиям находится в компетентности руководства.

Для акмеологического сопровождения деятельности непосредственно сотрудников ПФР создана комната психологической разгрузки. Комната психологической разгрузки (КПР) – специально оборудованная комната отдыха, целью создания которой является воздействие на человека особо организованными раздражителями для снятия производственного утомления.

Одно из главных направлений работы КПР – проведение мероприятий по текущей профилактике и коррекции неблагоприятных функциональных состояний. Профилактические мероприятия проводятся в конце или в течение рабочего дня во время специально выделенных перерывов для отдыха. Исследование показало, что кратковременный отдых в комнате психологической разгрузки в среднем на 25% продуктивнее равного по времени отдыха в обычных условиях. В результате отдыха в КПР создается и более благоприятное мотивационное отношение к работе.

Особое место в процессе акмеологического сопровождения профессиональной деятельности сотрудников ПФР занимают акмеологические тренинги программно-целевой направленности. Акмеологические тренинги программно-целевой направленности выступают как средство оптимизации подготовки и переподготовки специалистов ПФР и повышения уровня их профессиональной компетентности. При этом программно-целевая направленность акмеологического тренинга понимается как ориентированность тренинга

(системы обучения и подготовки профессиональных кадров) на воссоздание целостного феномена профессионального мастерства, характерного для конкретного вида профессиональной деятельности [2, с. 320].

Практическим результатом реализации акмеологического тренинга является создание комплекса акмеологических процедур, показавших свою эффективность в совершенствовании и коррекции профессиональной деятельности сотрудников ПФР.

Проводимое в отделениях акмеологическое сопровождение профессиональной деятельности способствует повышению социально-психологической компетентности (деловое общение, управление, саморегуляция), развитию профессионально важных качеств работников, а также позволяет управлять развитием групповых процессов (сплоченности и командообразованию, оптимизации психологического климата коллектива).

Таким образом, акмеологическое сопровождение профессиональной деятельности работников системы ПФР – это система организационных и психологических мероприятий, направленных на совершенствование работы с персоналом и повышение эффективности профессиональной деятельности работников ПФР. Это система оперативного, полного и правильного использования достижений и возможностей психологической и акмеологической науки и практических психологов-акмеологов, охватывающая все этапы: начиная с момента поступления на работу, вхождения в должность, адаптации к профессии и сопровождения профессиональной деятельности работника в течение всего периода работы в пенсионной системе.

**Библиографический список**

1. *Деркач А.А., Селезнева Е.В.* Акмеология в вопросах и ответах. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. – 248 с.

2. *Ситников А.П.* Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнологии / Под ред. А.А. Деркача, Е.А. Яблоковой. – М.: Технологическая школа бизнеса, 1996. – 428 с.

УДК 378.096

**Маренцева Елена Сергеевна**
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*l.marentseva@yandex.ru*

# МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРОЦЕССА САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА (на примере художественно-графического факультета)

*В статье представлена модель педагогической поддержки процесса самореализации студентов, внедренная в учебно-воспитательный процесс на художественно-графическом факультете Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Определены средства, принципы, этапы, условия педагогической поддержки, уровни сформированности социальной активности студентов.*

***Ключевые слова:*** *педагогическая поддержка, самореализация, воспитательная деятельность, образовательная среда.*

Под моделированием в философии понимается «метод исследования объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих предметов, явлений и конструируемых объектов для определения либо улучшения их характеристик, рационализации способов их построения, управления ими» [3, с. 342]. Модель представляет собой «аналог определенного фрагмента природной или социальной реальности, продукта человеческой культуры, который служит для хранения и расширения знания об оригинале, его свойствах и структурах, для преобразования или управления им» [1, с. 29].

Моделирование служит задаче конструирования нового, не существующего еще в практике. Модель указывает новые направления исследовательского поиска, а стремление ее формализовать неизбежно приводит к переосмыслению даже устоявшихся понятий и представлений.

В нашей работе предпринимается попытка создания модели педагогической поддержки про-

© Маренцева Е.С., 2010

цесса самореализации студентов в образовательной среде университета.

Модель исследуемого процесса является динамичной и отражает такие процессуальные характеристики, как например, объективность (потенциалы образовательной среды университета применительно к процессу самореализации студентов, условия эффективности исследуемого процесса), временные характеристики (этапы педагогической поддержки процесса самореализации студентов), количественные характеристики (увеличение или уменьшение определенных фактов), качественные характеристики (изменение взаимоотношений составных элементов изучаемого явления), направленность исследуемого процесса (его социальное предназначение), и другие, которые между собой взаимосвязаны и на различных этапах процесса играют более или менее существенную роль [5, с. 54].

Целью моделирования в педагогике является предоставление оснований для преобразования воспитательного процесса, в нашем случае – процесса педагогической поддержки самореализации студентов.

Объектом моделирования мы определяем педагогическую поддержку процесса самореализации студентов в образовательной среде университета, обеспечивающую их личностный рост.

Нами была разработана модель педагогической поддержки процесса самореализации студентов, осуществляемая на художественно-графическом факультете Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова.

Создание художественно-графического факультета было осуществлено на базе Костромского художественного училища Н.П. Шлеина. После окончания Высшего художественного училища, при Петербургской Академии художеств Н.П. Шлеин в 1902–1903 гг. открыл в Костроме художественные классы рисунка, живописи и лепки, затем школу и в 1944 году художественное училище. Художественно-графический факультет КГУ был открыт в 1960 году. На протяжении всех лет коллектив преподавателей поддерживает традиции академической системы обучения, изучение и применение законов реалистической живописи и рисунка составляют главное содержание учебного курса в профессиональной подготовке художников-педагогов.

На факультете осуществляется концепция гармоничного сочетания художественно-творческой деятельности с научно-методической, исследовательской по следующим направлениям: художественно-творческое содержание с научно-исследовательской деятельностью (например, создание художественного произведения на основе научного исследования, изложенного в теоретической части квалификационной работы); научно-методическое содержание с художественно-творческим оформлением (например, разработка по какой-либо дисциплине учебного плана, методического комплекса снабженного учебными плакатами, выполненными на профессиональном, художественном уровне).

Немаловажную роль в учебном процессе студентов играет организация творческого освоения видов и жанров изобразительного искусства. На факультете применяются методики, способные обеспечить высокий уровень прикладных, художественно-творческих исследований, сложились и успешно функционируют творческие группы и коллективы под руководством опытных профессионалов-мастеров: творческая группа углубленно изучающая искусство графики, офорта; студенты изучающие искусство ручного ткачества; росписи по ткани; витража; графического дизайна и т.д.

Особое внимание уделяется организации творческой работы факультета. Выставочно-творческая деятельность является сильнейшим стимулом для развития учебно-методической и творческой деятельности факультета, предоставляет возможности для самореализации студентов. Наличие у факультета своего музея, в котором проходят творческие выставки преподавателей и студентов, встречи с творческими людьми города и области, все это позволяет наиболее эффективно проводить творческо-выставочную деятельность, формировать культурно-эстетический и социальный опыт студентов факультета. В соответствии с программой развития факультета на протяжении уже 7 лет в рамках фестиваля творчества «Студенческая весна» проводится выставка студенческих работ творческих факультетов Костромских вузов в Костромском государственном художественном музее. Традиционными стали выставки творческих работ студентов ХГФ (март-апрель), экспозиции пленэрных работ студентов различных курсов.

Воспитательная работа на факультете по содержанию и формам организации является компонентом реализации общей цели внеаудиторной

деятельности со студентами: развития социальной активности студентов. Она осуществляется в тесной взаимосвязи с творческо-выставочной и профессионально-педагогической деятельностью студентов. В соответствии с логикой образовательного процесса на факультете воспитательная деятельность со студентами направлена на решение следующих задач: создание условий для адаптации студентов к обучению в вузе; развитие организаторских и педагогических умений студентов; актуализация творческого потенциала студентов в учебной и внеучебной деятельности; формирование нравственно-этических качеств студентов; развитие художественного творчества студентов во внеучебной деятельности; организация и проведение культурно-массовых мероприятий, экспозиционной, выставочной деятельности студентов.

Основными средствами для решения поставленных задач на факультете выступают:

*Деятельность кураторов учебных групп 1 курса.* По результатам инструктивно-методического сбора на совете факультета определяются кураторы 1 курса из числа студентов старших курсов. Традиционно кураторами курсов на факультете являются также ведущие специальные дисциплины (рисунок, живопись) преподаватели. Основной задачей кураторов является помощь в адаптации первокурсников к обучению в вузе.

*Организация самоуправления на факультете.* Самоуправление на факультете осуществляется в двух формах: деятельность старостата и творческой группы «культоргов». На старостате решаются вопросы эффективной организации учебной деятельности студентов. В состав старостата входят старосты учебных групп 1–5 курсов. На факультете образована творческая группа, включающая студентов 1–4 курсов, которые выступают инициаторами и организаторами различных культурно-массовых мероприятий на факультете («Посвящение в студенты», «Валентинов день», «Последний звонок», «Знакомьтесь: 1 курс», «Ступени творческого роста», выпуск стенгазеты и др.), а также возглавляют подготовку к общеуниверситетским мероприятиям, в том числе проводимых студенческим клубом «Метро», «День студента», «Студенческая весна», «КВН». Данная группа организована по принципу «совета дела».

Разработанная нами модель педагогической поддержки самореализации студентов в образовательной среде университета включает принципы работы преподавателей по оказанию педагогической поддержки в процессе самореализации студентов в образовательной среде университета, этапы, компоненты.

Мы считаем необходимым определить принципы данного процесса.

Под принципами в науке понимается руководящая идея, основное требование к деятельности и поведению, вытекающее из установленных наукой закономерностей. На наш взгляд, принципы процесса педагогической поддержки самореализации студентов в образовательной среде университета есть определенная система исходных требований, выполнение которых обеспечивает необходимую эффективность в достижении целей, определяет общее направление, содержание, совокупность и логику применяемых средств реализации выдвинутых нами условий [3, с. 16].

Мы в своей работе выделяем следующие принципы педагогической поддержки:

– *Принцип персонификации;* поддерживая процесс самореализации, педагог ориентируется на конкретную личность студента, учитывает его стремления и потенциалы, интересы и возможности, выявляет способности учащихся в том или ином виде деятельности. Условиями реализации принципа персонификации являются:

- определение персональной стратегии и тактики педагогической поддержки, адекватной потребностям каждого объекта;
- осуществление мониторинга изменений в социальном развитии каждого молодого человека;
- выбор специальных средств педагогического влияния на каждого молодого человека;
- учет индивидуальных качеств учащихся, их сущностных сфер при выборе средств педагогического влияния;
- предоставление возможности молодым людям для самостоятельного выбора способов решения своих проблем.

– *Принцип бинарности*; в процессе самореализации важным является сочетание педагогического воздействия и активности студента. Любой вид деятельности в образовательной среде университета строится на взаимодействии педагога и студента. Педагог должен быть личностно значим для студентов, ориентирован на их интересы и способности.

– *Принцип опосредованного влияния;* деятельность педагога заключается в активизации

ресурсов студента, проявления его инициативы в различных видах деятельности, студент осуществляет собственный выбор участия, своей роли в выбранной деятельности. Важно, чтобы сам учащийся стремился к формированию в себе активной жизненной позиции, а любое воздействие педагога должно способствовать формированию позитивных навыков.

– *Принцип социальной активности студента в образовательной среде*; студент осознает цели своего участия, значение реализации собственного потенциала для формирования личностного роста, осознает себя, свое «Я» в деятельности группы, коллектива. Совместно со студентами педагог планирует дальнейшую работу в выбранном направлении, определяет перспективы.

– *Принцип включенности студента в личностно- и социально-значимые отношения;* включаясь в ту или иную деятельность, студент ориентирован не только на себя, но и на группу, принимает ее традиции, опыт, особенности взаимодействия. В совместной деятельности ребята приобретают новые знания, опыт, осваивают новые социальные роли, приобретают новые личностные качества.

Педагогическая поддержка самореализации студентов в образовательной среде университета представляет собой разворачивающийся во времени педагогически относительно управляемый процесс, в ходе которого происходит постепенное, целенаправленное развитие их социальной активности.

Логика этого процесса соответствует механизмам саморазвития личности, выявленных С.Д. Поляковым. Исследуемый процесс состоит из трех этапов, которые находятся между собой в прямой последовательной и возвратной зависимости [4, с. 86].

*Первый этап* – включение студента в социально значимую деятельность. Это этап соответствует процессу адаптации студента в университете. В это время происходит презентация и студентом своих возможностей и самореализация в различных видах социально ориентированной деятельности, осуществляемой в образовательной среде университета. Студенты усваивают специфические возможности и ограничения проявления социальной активности, связанные с особенностями функционирования данного университета.

*Второй этап* – помощь в преодолении возникающих у студента затруднений, с ориентацией на имеющиеся у него реальные и потенциальные возможности и способности, развитие потребности в успешности самостоятельных действий. Как правило, испытываемое состояние затруднения вызывает у субъекта желание избавиться от отрицательного эмоционального состояния и актуализирует различные действия по снятию напряжения. Педагог может оказать помощь студенту через конструирование ситуаций успеха в деятельности; использование имитационных форм, с помощью которых возможно смоделировать различные виды деятельности, в том числе и те, в которых студент может реализовать свои возможности и способности. При этом важной является теоретическая и практическая подготовка педагогов к оказанию помощи в преодолении затруднений.

*Третий этап* – активизация процесса самореализации студента в образовательной среде университета. Это показывает, с одной стороны, его субъектную позицию по отношению к развитию собственных возможностей, а с другой стороны, адекватные проявления социальной активности, соответствующие его целям и требованиям в образовательной среде университета. Данный этап включает две фазы: деятельностную, то есть непосредственную целенаправленную адекватную социальную активность, и самооценочную, то есть анализ и рефлексию собственной деятельности. Активизация происходит за счет обеспечения осознанности и самостоятельности позиционного самоопределения и ролевого участия студентов в социально ориентированной деятельности, педагогического стимулирования рефлексии студентов, научно-методической подготовленности педагогов к управлению процессом самореализации студентов.

К организационно-педагогическим условиям, обеспечивающим успешность педагогической поддержки процесса самореализации студентов в образовательной среде университета, относятся: создание поля самореализации студентов в образовательной среде университета; обеспечение индивидуального маршрута самореализации студента; формирование готовности педагогов к осуществлению педагогической поддержки; разработка программно-методического обеспечения педагогической поддержки процесса самореализации студентов в образовательной среде университета.

Выявление этапности процесса самореализации студентов в образовательной среде универ-

ситета и формирования у них социальной активности потребовало разработки критериев и показателей успешности исследуемого процесса. Исходя из этого, степень самореализации студентов в образовательной среде университета мы предлагаем определять по двум критериям: деятельностному (осознанное, самостоятельное участие студента в различных видах социально ориентированной деятельности в образовательной среде университета, творческое отношение к преобразованию действительности и себя в ней) и эмоционально-ценностному (личностная значимость процесса и результатов деятельности, удовлетворенность качеством участия в ней). Выделенные критерии отражают количественный и качественный аспекты, отражают важнейшие характеристики категории «самореализация студента в вузе» и являются ее объективными показателями. На основании этих критериев нами были определены уровни сформированности социальной активности студентов (допустимый, исполнительский, инициативный).

*Допустимый уровень* характеризуется низкой способностью личности к творческому преобразованию окружающей действительности, у студента слабо развиты механизмы социальной адаптации, отсутствует самостоятельность в принятии решений.

Достигая *исполнительского уровня* социальной активности, студент имеет четкое представление о социальной реальности, готов к преобразованию окружающей действительности на основе уже имеющихся алгоритмов; отличается самостоятельностью, настойчивостью, но недостаточно развиты нравственные ценностные ориентации и эмпатийность.

*Инициативный уровень* представляет собой проявление активности в социально-значимой деятельности. У студента сформированы социально-ценностные ориентации, установка на самостоятельное творческое преобразование действительности в соответствии с государственным заказом, развиты рефлексивные, творческие и эмпатийные способности. Он инициативен и ответственен в решении проблем, достигает успеха в начатом деле.

Таким образом, модель педагогической поддержки самореализации студентов в образовательной среде университета включает:

– цель: представление оснований для преобразования воспитательного процесса со студентами, в нашем случае – процесса педагогической поддержки самореализации студентов;

– объект: педагогическая поддержка процесса самореализации студентов в образовательной среде университета, обеспечивающая их личностный рост;

– принципы: персонификации, бинарности, опосредованного влияния, социальной активности студента в образовательной среде, включенности студента в личностно- и социально-значимые отношения;

– этапы педагогической поддержки: включение студента в социально значимую деятельность; помощь в преодолении возникающих у студента затруднений, с ориентацией на имеющиеся у него реальные и потенциальные возможности и способности, развитие потребности в успешности самостоятельных действий; активизация процесса самореализации студента в образовательной среде университета;

– организационно-педагогические условия: создание поля самореализации студентов в образовательной среде университета; обеспечение индивидуального маршрута самореализации студента; формирование готовности педагогов к осуществлению педагогической поддержки; разработка программно-методического обеспечения педагогической поддержки процесса самореализации студентов в образовательной среде университета;

– критерии: деятельностный (осознанное, самостоятельное участие студента в различных видах социально ориентированной деятельности в образовательной среде университета, творческое отношение к преобразованию действительности и себя в ней) и эмоционально-ценностный (личностная значимость процесса и результатов деятельности, удовлетворенность качеством участия в ней);

– уровни сформированности социальной активности студентов (допустимый, исполнительский, инициативный).

**Библиографический список**

1. *Волохов А.В.* Педагогическое сопровождение самореализации ребенка в детской общественной организации // Психологическое и социально-педагогическое сопровождение детей и молодежи: Материалы международной научной конференции (6–8 декабря 2005 г.). В 2-х т. – Т. 1. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005. – С. 28–30.

2. *Дмитриев А.Е.* Сущностная характеристика социальной активности личности школьника // Формирование социальной активности личности в условиях развитого социализма. – М.: МГПИ, 1983. – С. 114–121.

3. Философский энциклопедический словарь / Редколл.: С.С. Аверинцев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

4. *Копейкин Ю.К.* Педагогическое сопровождение профессиональной самореализации студентов колледжа: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2007. – 23 с.

5. Организация воспитательной работы в профессиональном учебном заведении: из опыта работы / Под ред. З.Н. Калининой. – Тула: Изд-во ТГПУ, 2000. – 102 с.

6. Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: Сб. науч. и метод. тр. Вып. 19 / Под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко и др. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2005. – 96 с.

УДК 370.174:371.048.4

**Клейменова Инна Евгеньевна**

*Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского*

*prof_sochranov@mail.ru*

# К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В статье рассматриваются технологии взаимодействия преподавателя иностранного языка и будущих педагогов-психологов в процессе формирования готовности студентов к переводческой деятельности.*

***Ключевые слова:*** *формирование, готовность, взаимодействие, переводческая деятельность, технологии.*

Вопросы профессиональной подготовки являются актуальными как в теоретическом плане, так и в вопросах практической реализации задач, стоящих перед высшей школой. Современный рынок труда предъявляет требования к конкурентоспособности, компетентности, а также к личностным качествам работника.

В 1990-е годы во многих педагогических университетах стали открываться факультеты психологии, соответственно, возникли вопросы содержательной методической реализации готовности студентов к различным направлениям профессиональной самореализации, проблемы необходимости обращения студентов к первоисточникам по проблемам психологии, особенно в социальной психологии личности, в том числе на английском языке. Студенты столкнулись с проблемами перевода специальных понятий на русский язык. Например, слово «коммуникация» переводится как «тип общения», хотя в оригинале более точно передается семантика данного понятия. Перед студентами ставится задача научиться переводить научные тексты, т.к. может возникнуть опасность искажения смысла содержания, трудности нахождения того или иного эквивалента англоязычного термина.

Обучение студента пониманию авторского стиля того или иного иноязычного источника требует от преподавателя готовить студентов к переводческой деятельности – одному из элементов профессиональной подготовки. Практическое применение иностранного языка в процессе формирования готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности требует от преподавателя методически точно определить языковые знания, умения, навыки, точность использования языка в предметно-профессиональной подготовке студентов.

Эффективность системы профессиональной подготовки будущего педагога-психолога определяется тем, насколько адекватно эта система отражает требования, предъявляемые к личности педагога-психолога, насколько сам процесс приобретения знаний и умений учит студентов практически применять эти знания и быть достаточно компетентным в различных областях своей специальности.

Для того чтобы глубже понять структуру переводческой деятельности, ее содержание в условиях неязыковых факультетов в педагогическом университете, необходимо проанализировать само понятие «перевод». Для преподавателей иностранных языков важно определить набор



© Клейменова И.Е., 2010

навыков и умений, необходимых студенту для осуществления переводческой деятельности, выявить структуру их готовности к выполнению данного вида деятельности. Определение понятия «перевод» достаточно многогранно, но, в соответствии с задачей нашего экспериментального исследования, мы рассматриваем перевод как умение выразить верно и полно средствами одного языка то, что уже выражено средствами другого языка, и как творческий процесс перекодирования информации с одного языка на другой.

Анализ данных понятий крайне важен в контексте нашего исследования, т.к. позволяет очертить общий круг проблем готовности студентов к выделению специфических переводческих умений и навыков, способных обеспечить достаточно высокий профессиональный уровень овладения специальностью, сформировать культурно-языковой тип личности.

Перевод – это сложный специфический вторичный вид деятельности, представляющий собой непрерывный процесс понимания смысла сообщения на одном языке и формулирование высказывания на другом. Психология перевода основывается на личностном, деятельностном и коммуникативном принципах, составляющих методологическую основу организации переводческой деятельности.

В плане нашего исследования мы акцентируем внимание на вопросах психологии личности переводчика и поэтому рассматриваем достаточно углубленно индивидуально-психологические особенности, прежде всего такие, как уровень развития интеллекта, эмоционально-волевая характеристика; система социально-личностных установок, выражающих мотивы профессиональной деятельности студентов и уровень их самооценки.

Рассматривая процессы мотивации переводческой деятельности, следует учитывать, что мотивы автора исходного речевого сообщения и реципиента конечного сообщения не совпадают, так же как и мотивы самого переводчика. Мотивом последнего является не потребность в рождении речевого сообщения с целью оказания определенного регулятивного воздействия на партнера по коммуникации и не сама по себе потребность в переводе, так как переводчик не нуждается в информации исходного текста, ибо является лишь посредником. Перевод характеризуется структурностью, так как существует в действиях и операциях (восприятие исходного текста, удержание в памяти, переключение на другой язык, синхронизация переводческих операций, оформление перевода и т.д.).

Перевод можно рассматривать как деятельность, имеющую три фазы в своем развитии: мотивационно-целевую, аналитико-синтетическую и исполнительную. Традиционно считается, что первая фаза опосредуется деятельностью говорящего. Цель слушания заключается в стремлении понять и осмыслить исходное сообщение. На следующей фазе происходит восприятие и понимание исходного сообщения. Переводчик извлекает основной смысл и перекодирует его, т.е. осуществляет действия по выбору необходимых средств выражения смысла на языке перевода. И в течение третьей фазы происходит передача смысла и содержания исходного сообщения средствами языка перевода. Две последние фазы могут быть обеспечены лишь наличием определенных переводческих умений и навыков.

Следуя логике этой схемы, процесс перевода начинается с целенаправленного анализа исходного сообщения, т. е. его интерпретации, а не просто с восприятия исходного текста. Это становится возможным только при наличии культурного и языкового тезауруса переводчика. Выбор варианта перевода определяется характером интерпретации исходного текста и представлениями переводчика о когнитивной среде рецептора перевода, принадлежащего к другой лингвокультурной общности. На этом можно сделать вывод, что весь процесс перевода должен строиться с учетом «различий между когнитивными образами одного и того же коммуникативного эпизода». Для обладания когнитивными образами, общими для данной лингвокультурной общности, переводчику необходимо познать базисные концепты, характерные для сознания типичного представителя данной общности; принять его ценности, идеалы, поведенческие стереотипы; овладеть тезаурусом, адекватным тезаурусу представителя данной культуры. Обеспечить процесс межкультурной коммуникации между разноязычными коммуникантами позволит формирование культурно-языковой личности переводчика.

Смыслом становится значение слова в контексте, в котором происходит актуализация значений языковых знаков. Ни реальный, чувственно воспринимаемый предмет, ни события или явления мира, ни история, ни литературный текст не имеют смысла, а только восприятие, представле-

ние или размышление о чем-либо может быть наполнено смыслом. Известно, что смысл фразы не состоит из значений слов, ее составляющих, точно так же, как смысл всего текста не может быть сведен к сумме значений частей, образующих текст.

В отечественной психологии традиционно разграничивают понятия «смысл» и «значение». В психологическом словаре мы находим следующие дефиниции понятия «смысл»:

1) суть, главное, основное содержание (иногда скрытое) в явлении, сообщении или поведении;

2) личностная значимость тех или иных явлений, сообщений или действий, их отношение к интересам, потребностям и жизненному контексту в целом конкретного «субъекта» [1].

Разведение понятий «значение» и «смысл» мы встречаем в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, С.Л. Рубинштейна. «Смысл, – пишет Л.С. Выготский, – представляет собой совокупность всех психологических фактов, возникающих в нашем сознании. Смысл оказывается всегда динамическим, текучим, сложным образованием, которое имеет несколько зон различной устойчивости».

Значение же есть только одна из зон, и притом зона наиболее устойчивая, унифицированная и точная. Значение есть тот неподвижный и неизменный пункт, который остается устойчивым при всех изменениях смысла слова в различном контексте. Значение есть не более как потенция, реализующаяся в живой речи, в которой это значение является только камнем в здании смысла.

Рассмотрение данных понятий достаточно актуально в плане подготовки студентов к переводческой деятельности, т.к. в учебном плане подготовки студентов есть предмет «Психология смысла», в котором категории значения и смысла анализируются с точки зрения сознания, мышления, что позволяет средствами разных предметов актуализировать в сознании студентов значимость изучения и более полно и ясно представить данные понятия.

Формирование готовности студентов к переводческой деятельности включало диагностический этап, когда студентам предлагались вопросы следующего характера: городскую или сельскую школу окончил абитуриент, кто преподавал английский язык, какие традиции существовали в школе, каков уровень владения языком, что привлекает в изучении языка, каков общий уровень интеллектуального развития, кругозор, принимал ли участие в научных конференциях, проводимых в школе, городе, районе.

Анализ ответов на данные вопросы позволял более дифференцированно проводить занятия, выделить студентов, которые проявляли наибольший интерес к изучаемым вопросам не только на уровне предлагаемой программы.

С целью выяснения методической подготовленности к переводческой деятельности студентам 1–2 курсов предлагался вопрос: «Как вы думаете, нужно ли владеть навыками перевода?» Первокурсники все ответили: «Да. Конечно. Обязательно». Студенты второго курса дали более развернутые ответы: «Я думаю, это необходимо, т.к. навыки перевода могут пригодиться в профессиональной деятельности, для более полного понимания информации на другом языке». Такое различие связано с тем, что студенты-второкурсники в процессе обучения столкнулись с необходимостью более точно идентифицировать понятия на родном и иностранном языках, видят различия в трактовке понятия, начинают проявлять интерес к отдельным проблемам психологии, принимают участие в научно-исследовательской деятельности, выполняют курсовые работы.

Вопрос: «Как вы считаете, поможет ли знание навыков перевода в Вашей профессиональной деятельности?» Студенты-первокурсники в ответах больше всего видят значимость изучения английского языка как средства общения с зарубежными странами. Студенты-второкурсники рассматривают навыки перевода как необходимые условия совершенствования профессиональной деятельности, т.к. интересующие их вопросы чаще всего отражаются в периодической печати зарубежных стран, данная информация не всегда доступна.

Для студентов затруднительным явился вопрос: «Какие умения вы считаете необходимыми для овладения переводческой деятельностью?» Только 10% студентов выделили следующие: знание транскрипции, чтобы правильно читать и понимать слова, знание лексики для связывания отдельных слов в предложении, склонность к изучению языка.

Студентам второго курса предлагался вопрос: «Что необходимо, на Ваш взгляд, включить в содержание занятий, способствующих овладению навыками перевода?» Необходимо включить за-

нятия, посвященные тому, как переводить тексты, знакомить с научным стилем, т.е. необходимы теоретические занятия и практические.

Анализ вопросов организации переводческой деятельности, особенностей ее осуществления на неязыковом факультете позволяет вычленить педагогические условия, способствующие формированию более эффективной готовности студентов к профессиональной деятельности:

1) организация межпредметных связей, способствующих созданию целостной системы знаний, умений и навыков;

2) привлечение студентов к активному участию в научно-исследовательской деятельности;

3) осознание необходимости обращения к первоисточникам, что способствует формированию интереса к переводческой деятельности;

4) формирование профессиональной мотивации, стремление стать востребованным специалистом на рынке труда, владение методической диагностической базой изучения человека, а отсюда – обращение к базе диагностических данных на языке оригинала.

Работа над формированием готовности студентов к будущей профессиональной деятельности в процессе развития переводческих умений включала следующие направления:

1. Разработка и апробация спецсеминара «Подготовка к переводческой деятельности». Работа проводилась со студентами второго курса и включала рассмотрение теоретических вопросов: «перевод как вид деятельности», «особенности научного стиля изложения материала». Основной акцент делался на разработку и применение студентами практических упражнений, позволяющих сформировать необходимые умения, использовать дидактический материал, показывающий специфику русскоязычного и англоязычного термина.

Выбор проведения занятий со студентами второго курса определялся тем, что в процессе обучения у них уже четко сформулирован категориальный аппарат предмета. В учебном плане предусмотрен предмет «Методы и методология психологического исследования». У студентов появляется реальная возможность сравнить батареи предлагаемых адаптированных тестов с учетом особенностей ментальности и архетипа россиян и реально существующими тестами на языке оригинала.

Студенты четко различают специфику созданных тестов, начинают глубже понимать предлагаемые методики. Содержание спецсеминара помогает ориентироваться на межпредметные связи в обучении, формировать у студентов целостные представления о рассматриваемых психологических явлениях и методах, методиках их изучения.

2. Организация поэтапной диагностики, позволяющей выявлять мотивацию изучения предметно направленной информации, отношения студентов, а также выявлять личностную направленность. Это позволяет дифференцировать подготовку к переводческой деятельности в зависимости от интереса студента, от его потенциальных возможностей овладеть иностранным языком, от наличия собственных проблем, актуализирующих значимость обучения.

3. При проведении занятий дидактический материал включал информацию о личностях ученых-психологов зарубежных стран, привлекались для чтения и перевода отдельные материалы из их работ, происходило знакомство с периодической печатью, в результате чего студентам становилась доступна текущая информация по различным психологическим проблемам.

4. Была разработана система упражнений для формирования переводческих умений студентов-психологов; логическая последовательность подбора и организации их с учетом психолого-педагогических требований, предъявляемых к организации учебной деятельности со студентами высшей школы, а также требований, предъявляемых к методической организации занятий по иностранному языку.

В освоении переводческих навыков и умений решающая роль принадлежит активной целенаправленной переводческой деятельности. Способом привлечения к такой деятельности становится система упражнений, которая, основываясь на лингвистическом мышлении студентов, предлагает многократное выполнение заданий с различным лексическим и грамматическим наполнением для реализации требуемых действий, доведения их до автоматизма. В результате таких упражнений студент приобретает знания по теории и практике перевода, вырабатываются устойчивые переводческие навыки и умения.

Для нас имеет значение, что, рассматривая различные подходы к организации переводческой деятельности на уровне практики, студент знакомится с этими понятиями на уровне теории, овладевая выбранной специальностью. Возникает тесная взаимосвязь между обучением

предмету и формированием умений переводческой деятельности, что сближает в сознании студента данное положение, актуализирует его значимость.

Теоретико-методологический анализ различных подходов к письменному переводу позволяет нам представить этот процесс как систему упражнений для выработки умений и навыков письменного перевода на различных этапах работы с текстом. Она представляет логически взаимосвязанные блоки: предтекстовый (связанный с прогнозированием содержания текста, выявлением ключевых слов и словосочетаний), текстовый (предполагающий при рассмотрении текста в целом умение вычленять основные идеи текста) и послетекстовый (предполагающий проверку понимания содержания текста, осмысление основных проблем, представленных в тексте, их реальное обсуждение и принятие решений по выбору лучшего варианта перевода).

**Библиографический список**

1. Краткий психологический словарь. – М.: Педагогика, 1998. – С. 351.

УДК 370.174:371.048.4

**Лупанова Наталья Александровна**
*кандидат педагогических наук*
*Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского*
*prof_sochranov@mail.ru*

# САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК НАУЧНАЯ КАТЕГОРИЯ

*В статье представлен анализ основных научных психолого-педагогических концепций выявления структуры и содержания понятия «самоопределение личности».*

***Ключевые слова:*** *личность, методология, самоопределение, категория науки.*

Переход общества к инновационному социально-ориентированному типу развития в условиях построения модели открытой экономики и формирования нового механизма социального развития предполагает актуализацию различных научно-теоретических и практических проблем, связанных с модернизацией деятельности основных социальных институтов, к которым, несомненно, относится система образования.

«Теперь же в эпоху быстрой смены технологий должна идти речь о формировании принципиально новой системы непрерывного образования, предполагающей постоянное обновление, индивидуализацию спроса и возможностей его удовлетворения. Причем ключевой характеристикой такого образования становится не только передача знаний и технологий, но и формирование творческих компетентностей, готовности к переобучению.

В свою очередь, навыки непрерывного образования, умение обучаться в течение всей жизни, выбирать и обновлять профессиональный путь формируются со школьной скамьи» [Наша новая школа, с. 2–3].

Модернизация системы образования, основанная на обеспечении её открытости, проектности и информационной насыщенности, предполагает необходимость исследования проблем самоопределения личности, в частности, проблемы профессионального самоопределения. Это связано с переходом на рыночные отношения, которые требуют высокой конкурентоспособности, включающей в себя приспособляемость, целеустремленность, саморазвитие, эмоциональная устойчивость, что определяет готовность к самоопределению.

Самоопределение как самостоятельный выбор человеком своего жизненного пути, целей, ценностей, нравственных норм, будущей профессии и условий жизни является необходимым условием жизнедеятельности человека, определяющим качество его личностной и профессиональной зрелости.

Категория «самоопределение» пришла в русский язык из немецкого, как и многие другие философские понятия. Это произошло во времена, когда ни психология, ни политология еще не выделились из философии в самостоятельные дисциплины.

В качестве философской категории «самоопределение» трактуется как самоназначение – понятие этики, противоположное понятию косности. Самоопределение является деятельным отно-

 © Лупанова Н.А., 2010

шением к ситуации, бескорыстным и даже связанным с риском, поскольку оно направлено на защиту этических ценностей от того, что им угрожает. Однако проблема самоопределения ни в одной философской системе не исследовалась, но личностные особенности, составляющие сущность самоопределения, были ею рассмотрены.

В философской литературе мы часто встречаем отождествление самоопределения с действием. Речь идет о том, что в процессе самоопределения я сам выбираю, являюсь инициатором действия. То есть в своем действии личность основывается на том, что дает ей обоснование ее бытия. Человек в процессе своей жизни ориентирован на то, в чем он находит смысл своей жизни и за счет чего жизнь приобретает надситуативную целостность.

И. Кант выделил три принципа, благодаря которым человек является тем, чем он является, – социальным существом. Эти принципы Кант называет предшествующими опыту (а не следующими из опыта). По сути же, речь идет все о тех же идеализациях. Первый принцип – закономерность, благодаря этому принципу существуют наука (как система знаний о природе), теория и истина (смотрите первую строку). Второй принцип – целесообразность; имеется в виду, что все существующее в мире интерпретируется человеком либо к его удовлетворению, либо к неудовлетворению. Не обладал бы человек принципом целесообразности, не было бы искусства, эстетических суждений, идеала красоты. Третий принцип – конечная цель. Если бы не было ее, то отсутствовало бы представление о свободе, о смысле практических действий, а смысл этот – добро (смотрите всю третью строку). Свободным является лишь человек, способный действовать в соответствии с всеобщими целями. Разумная воля – это практический разум. Религия разума – это чистая вера в добро, в собственные моральные устои. Бог – это просто абсолютно нравственный закон.

Механизмами самоопределения являются показатели человеческой мощи, такие как знание, техника, труд, нацеленное на покорение мира мышление.

В русской философии самоопределение рассматривали представители русской религиозной философской мысли – В.С. Соловьев, Н.А. Бердяев, С.Л. Франк, И.А. Ильин, М.М. Бахтин – через отношение к «другому».

Н.А. Бердяев рассматривал «другое» через дарованную Богом человеку свободу. «Изначальность, непроизводимость моей свободы выражалась в том, что я мог принять “не-я”, лишь сделав это “не-я” содержанием своего “я”, введя его в свою свободу. …Все в человеческой жизни должно пройти через свободу, через испытание свободы» [3, с. 52].

Самоопределение в русской философии – это судьба, долг, общественное предназначение. Оно зависит от желания, терпения.

Самоопределение как психологический феномен рассматривается в отечественной науке с начала XX века С.Л. Рубинштейном. Он говорит о взаимозависимости жизни и личности. «Как бы то ни было, каждый человек, будучи сознательным общественным существом, субъектом практики, истории, является тем самым личностью. Определяя свое отношение к другим людям, он самоопределяется. Это сознательное самоопределение выражается в его самосознании. Личность в ее реальном бытии, в ее самосознании есть то, что человек, осознавая себя как субъекта, называет своим “я”. “Я” – это личность в целом, в единстве всех сторон бытия, отраженная в самосознании» [19, с. 565]. Самоопределение – свободное избрание человеком своей судьбы, осуществленная детерминация, а механизмом самоопределения является интеллектуальная работа по рефлексии жизненной ситуации.

Подход, намеченный С.Л. Рубинштейном, развивает К.А. Абульханова-Славская. Для нее, как и для С.Л. Рубинштейна, центральным моментом самоопределения является самодетерминация, собственная активность, осознанное стремление занять определенную позицию. Самоопределение есть «осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений» [10, с. 138]. Проблему самоопределения личности составляет разрешение противоречия между условиями, обстоятельствами жизни и требованиями общества, с одной стороны, и возможностями, способностями, потребностями и целями личности, с другой стороны. Задачей человека как субъекта является разрешение этих противоречий.

Б.Г. Ананьев рассматривает самоопределение в связи с исследованием жизненного пути человека. Он пишет: «Благодаря противоречивому сочетанию в человеке свойств открытой и закрытой систем его сознание является одновременно

субъективным отражением объективной деятельности и внутренним миром личности. В этом относительно обособленном от окружающего внутреннем мире складываются комплексы ценностей (жизненных планов и перспектив, глубоко личностных переживаний), определенные организации образов ("портретов", "пейзажей", "сюжетов") и концептов, притязаний и самооценки. Но внутренний мир, конечно, если это не "мирок" обывателя, не есть укромное вместилище для потерянной в мире индивидуальности, как это полагает экзистенциализм. Внутренний мир человека работает, и мера напряженности его работы (переработки опыта, выработки собственных позиций и убеждений, пути самоопределения и т.д.) является показателем духовного богатства индивидуальности. Эффекты его работы путем экстериоризации проявляются в поведении и деятельности как продукты творчества, производящего ценности для общества. Через сложные переходы по различным видам связей из закрытой системы в открытую человек вносит свой собственный вклад в материальную и духовную культуру своего общества и человечества» [2, с. 274].

А.Н. Леонтьев рассматривает самоопределение в связи с потребностью и мотивом: «Всякая деятельность связана с потребностью. Потребность и создает общую направленность деятельности, причем конкретизация этой общей направленности деятельности зависит от условий, в которых она протекает, иначе говоря, от того, что в данных условиях способно удовлетворить эти потребности» [13, с. 237]. Таким образом, он провозглашает активное влияние внутренних сил и возможность управления влияниями среды.

И.С. Кон, рассуждая о самоопределении личности, подчеркивает, что любое описание человеческой жизни предполагает два главных вопроса: 1) чем человек занимается, какова его предметная деятельность, и как он сам к ней относится; 2) каковы его взаимоотношения с людьми. И.С. Кон рассматривал социальное самоопределение, включающее в себя профессиональное и моральное. Он определяет значение термина «самоопределение» как процесс определения своего положения в мире, оно *направлено во вне*, но подразумевает и *определенную внутреннюю работу»* [12, с. 333]. «Направлено вовне» означает, что человек определяет *свой способ участия* во внешней действительности. «Определенная внутренняя работа», связанная с самоопределением, состоит в *процессе выработки* приемлемого для себя своего способа участия во внешних событиях, соотнесенного с требованиями внешних условий. Требования внешних условий выступают своего рода *должным* для человека. К тому же самоопределение он рассматривает и как самоограничение, которое способствует формированию жизненного плана – явления социального и этического порядка. При формировании жизненных планов человек отвечает на два вопроса: «Кем быть?» и «Каким быть?»

А.В. Петровский рассматривал коллективистическое самоопределение личности. «Личность избирательно относится к воздействиям данной конкретной общности, принимая одно и отвергая другое, в зависимости от опосредующих факторов – оценок, убеждений, идеалов. Таким образом, было выявлено, что дилемме «автономия-подчиненность группе» противостоит самоопределение личности в коллективе, а противоположность неосознаваемым установкам внушаемости составляют осознаваемые волевые акты, в которых реализуется самоопределение» [20, с. 32].

Б.Ф. Ломов рассматривал самоопределение как выбор собственной позиции. С его точки зрения самоопределение – сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях. «Включаясь в социальные процессы, личность тем самым изменяет и обстоятельства своей собственной жизни. Участвуя в них, она вместе с тем активно определяет и развивает "линию" своей собственной жизни. Иначе говоря, основным условием самоопределения личности и сознательного регулирования своей жизнедеятельности является ее общественная активность» [14, с. 157]. Активность и деятельность, по Б.Ф. Ломову, являются эквивалентами. Деятельность отождествляется с разными формами активности. Общественная активность реализуется через общение и деятельность, которые предполагают межсубъектные отношения и характеризуется всеми свойствами субъектно-субъектных отношений. В анализе таких отношений, по Б.Ф. Ломову, раскрывается не просто действие того или иного субъекта или воздействие одного субъекта на другого, но процесс их взаимодействия, в котором обнаруживаются содействие (или противодействие), согласие (или противоречие), сопереживание и т.д. Ведущая роль в этом процессе принадлежит мотиву. Он должен быть включен субъектом в образ себя и выступать,

таким образом, как ценность, субъект должен осуществить определенное действие (ценностное самоопределение).

Курт Левин ввел понятие «динамического поля», где каждый пункт взаимодействует с другими и где изменение напряжения в одном из пунктов немедленно порождает тенденцию к устранению этого напряжения и восстановлению динамического равновесия. Понятие «поле» применялось им к описанию взаимоотношений между субъектом и его непосредственным окружением. «“Поле” – это структура, в которой совершается поведение, охватывает в нераздельности мотивационные устремления индивида и существующие вне индивида объекты его устремления» [18, с. 258]. Именно мотивация определяет реальную деятельность познания.

Современные психологи отмечают активную, преобразующую роль самоопределения в смысловой организации жизни.

«Самоопределение – сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в ситуациях проблемных. Его особые формы – самоопределение коллективистское и самоопределение профессиональное» [21, с. 264].

Проблема самоопределения в педагогических исследованиях заявлена в конце 80-х – начале 90-х гг. в рамках концепции свободного воспитания. Термин «самоопределение» используется в педагогике для обозначения процесса взросления человека, ориентации его в мире ценностей, формирования жизненной перспективы, жизненных планов, выбора профессии, в связи с процессом определения человеком своего места, назначения, отношения к миру, обществу, где осуществляется переход возможности в действительность.

«Самоопределение –

1) определение своего места в жизни, в обществе, осознание своих общественных, классовых, национальных интересов;

2) определение, выявление народом своей воли в отношении своего национального и государственного устройства» [16, с. 695].

С точки зрения Б.М. Бим-Бада, «самоопределение – центральный механизм становления личностной зрелости, состоящий в осознанном выборе человеком своего места в системе социальных отношений» [11, с. 252]. Это действительно так в случае достижения личностью определенного социального статуса и достаточного уровня социальной зрелости. Однако в этом определении не учитываются основы подсознательной самокоррекции поведения и деятельности личности. С. Гроф убедительно показывает, что в ранних возрастных периодах развития и при недостаточной социальной и профессиональной зрелости личности человек интуитивно ищет свою социальную и профессиональную нишу, стремясь преодолеть сложившиеся стереотипы и стандарты поведения.

А.В. Мудрик рассматривает педагогическую деятельность в связи с индивидуально-ориентированным воспитанием, которое направлено на педагогическую поддержку самоопределения учащихся. Ее содержанием являются: самопознание (информация о себе); самоанализ (рефлексия); познание (информация об окружающем); целеполагание; планирование. Средством трансляции культуры, овладевая которым человек не только адаптируется к условиям постоянно меняющегося социума, но и становится способным к адаптивной активности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивать собственную субъектность и приумножать потенциал мировой цивилизации, он считал образование, в процессе которого осуществляется самоопределение.

Самоопределение – это «сопоставление внутреннего с внешним, их соотнесение и стремление привести в соответствие» [9, с. 346]. Данное понимание самоопределения связывает его с субъективным пространством саморазвития.

П.Г. Щедровицкий пишет: «Неправильно понимать самоопределение как “определение относительно себя”. Понятие самоопределения предполагает наличие не только самого процесса и включенность в него субъекта (эмпирического или трансцендентального), но и некоторого пространства или некоторых пределов, относительно которых или в которых самоопределение происходит» [22, с. 109].

В.В. Сериков рассматривает самоопределение в рамках личностно-ориентированного подхода как выстраивание человеком собственного мира.

Самоопределение, для которого наиболее сензитивным периодом является юношеский возраст, не прекращается всю жизнь человека, следовательно, его можно исследовать лишь в динамике, в направлении определения его основных тенденций, а не как стабильный, завершенный процесс. Педагогическое исследование проблемы самоопределения должно прежде всего быть связано с разработкой педагогических условий,

обеспечивающих становление тех личностных структур, от которых зависит дальнейшее позитивное самоопределение человека.

**Библиографический список**

1. *Абульханова К.А., Березина Т.Н.* Время личности и время жизни. – СПб.: Алетейя, 2001. – 159 с.

2. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.

3. *Бердяев Н.А.* Самопознание. – М.: Международные отношения, 1990. – 336 с.

4. Большой толковый психологический словарь. Т. 2 (П-Я); Пер с англ. / Ребер Артур. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2001. – 560 с.

5. *Выготский Л.С.* Психология. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с.

7. *Гальперин П.Я.* Лекции по психологии. Учебное пособие. – М.: КДУ, 2005. – 400 с.

8. *Гинзбург М.Р.* Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. – 1994. – №3. – С. 43–52.

9. *Громкова М.Т.* Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учебное пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.

10. *Канке В.А.* Философия: Учебное пособие для студентов высших и средних специальных учебных заведений. – М.: Логос, 2001. – 272 с.

11. *Кьеркегор С.* Наслаждение и долг. – Ростов-на-Дону, 1998. – 416 с.

12. *Кон И.С.* Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.

13. *Леонтьев А.Н.* Философия психологии. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1994. – 287 с.

14. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 467 с.

15. *Лурия А.Р.* Лекции по общей психологии. – СПб.: Питер, 2007. – 320 с.

16. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

17. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; ред.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

18. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки. – М.: Политиздат, 1974. – 447 с.

19. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 594 с.

20. *Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.

21. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест; М.: ООО «Издательство АСТ», 2001. – 800 с.

22. *Щедровицкий Г.П.* Очерки по философии образования. – М.: ПЦ «Эксперимент», 1993. – 154 с.

23. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М.: Флинта, 2006. – 352 с.

УДК 370.174:371.048

**Перепелкина Ольга Александровна**

*Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского*

*prof_sochranov@mail.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ «НАША НОВАЯ ШКОЛА»

*В статье анализируются условия, средства и технологии возможности формирования профессиональной компетентности педагогов в процессе модернизации деятельности отечественной системы образования.*

***Ключевые слова:*** *формирование, профессиональная компетентность, условия, взаимодействие.*

В современных условиях развития образования меняется статус учителя, его образовательные функции и, соответственно, меняются требования к его профессионально-педагогической компетентности.

В настоящее время в науке нет однозначного подхода к определению «профессиональная компетентность».

В зарубежной литературе под компетентностью подразумевают «углубленное знание», «состояние адекватного выполнения задачи», «способность к актуальному выполнению деятельности» и т.д., что не отражает содержания этого понятия в полной мере.



© Перепелкина О.А., 2010

В отечественной науке сегодня под профессиональной компетентностью понимается определенное психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции (А.К. Маркова) [1]; как наличие специального образования, широкой общей и специальной эрудиции, постоянное повышение своей научно-профессиональной подготовки (В.Г. Зазыкин и А.П. Чернышева) [2]; как профессиональную подготовленность и способность субъекта труда к выполнению задач и обязанностей повседневной деятельности (К.А. Абульханова) [3]; как потенциальную готовность решать задачи со знанием дела (П.В. Симонов) [5].

Показателем профессиональной компетентности является общая совокупность объективно необходимых знаний, умений, навыков:

– умение правильно распорядиться ими при исполнении своих функций;

– знание возможных последствий определенных действий; практический опыт;

– результат труда человека; гибкость метода и критичность мышления;

– профессиональные позиции, индивидуально-психологические качества и акмеологические инварианты.

А.К. Маркова определяет профессиональную педагогическую компетентность как «осведомленность учителя о знаниях и умениях и их нормативных признаках, которые необходимы для осуществления этого труда; обладание психологическими качествами, желательными для его выполнения, реальная профессиональная деятельность в соответствии с эталонами и нормами». В содержание компетентности педагога включается процесс (составляющие его – педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность) и результат (обученность и воспитанность школьников) его труда. А.К. Маркова обращает внимание на то, что «знания и умения учителя составляют объективную структуру его труда», и в каждом процессуальном блоке рассматривает объективно необходимые знания и умения, а затем психологические требования к их выполнению [1].

А.К. Маркова, рассматривая профессиональную компетентность, выделяет следующие её виды: специальная компетентность, социальная компетентность, личностная компетентность и индивидуальная компетентность [2].

Е.В. Попова, вслед за А.К. Марковой, исследуя психолого-педагогическую компетентность как интегральную характеристику, тем не менее, подчеркивает большую значимость психологических качеств личности педагога, которые дополняются умениями («техниками»), и, соответственно, при формировании психолого-педагогической компетентности учителя главная роль принадлежит совершенствованию его личности [5].

По мнению В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко и Е.Н. Шиянова, профессиональная компетентность педагога выражает «единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности», при этом основу структуры компетентности учителя составляют многочисленные педагогические умения, характеризующие эту готовность [4].

Н.В. Абульханова придает большое значение конкретно-предметным знаниям специалиста, ибо, по ее мнению, «именно они выступают первоосновой формирования всей профессиональной компетентности», и поэтому система подготовки специалиста должна обеспечивать, прежде всего, усвоение соответствующих знаний, поскольку они являются необходимой предпосылкой для реализации процесса труда [3].

В зарубежных странах, например в США, приветствуется желание общественности видеть в школах высоко компетентных специалистов, учителей принимают на работу по результатам тестов, в содержании которых выделяют пять основных аспектов:

1) основные умения; 2) общий кругозор (знания в области искусства, литературы, истории); 3) знание преподаваемого предмета; 4) знания в области педагогики, психологии и философии; 5)мастерство учителя (этот аспект, однако, часто подвергается критике, и его признают неадекватным, так как трудно учесть все элементы мастерства) [6].

Некоторые ученые, рассматривая профессиональную компетентность педагога, выделяют её виды. Коммуникативную компетентность в своих исследованиях рассматривают Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, Е.С. Кузьмин, Ю.А. Емельянов и др. [2]. В.А. Адольф различает предметную, психолого-педагогическую и методическую компетентность учителя, которые в совокупности образуют так называемую функциональную компетентность [7].

Н.В. Кузьмина расширяет этот перечень и в качестве отдельных видов педагогической компетентности выделяет следующие:

1) специальная компетентность в области преподаваемой дисциплины;

2) методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся;

3) психолого-педагогическая компетентность в сфере обучения;

4) дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых;

5) рефлексия педагогической деятельности или аутопсихологическая компетентность.

При этом в содержании каждого из видов педагогической компетентности Н.В. Кузьмина отдает приоритет необходимым в педагогической деятельности знаниям и умениям.

Какие же на сегодняшний день предъявляются требования к профессиональной компетентности учителя в связи с изменением квалификационных характеристик (КХ) должностей работников образования и интенсивным внедрением информационных и коммуникационных технологий в образовательный процесс?

Требования, предъявляемые КХ к работникам образования, направлены на повышение результативности их труда, трудовой активности, деловой инициативы и компетентности работников образования, наиболее полное использование их профессионального и творческого потенциала, рациональную организацию труда и обеспечение его эффективности. При этом под компетентностью понимается качество действий работника, обеспечивающих адекватное и эффективное решение профессионально значимых предметных задач, носящих проблемный характер, а также готовность нести ответственность за свои действия.

К основным составляющим компетентности работников образования относятся: профессиональная, коммуникативная, информационная, правовая.

Профессиональная компетентность – качество действий работника, обеспечивающих эффективное решение профессионально-педагогических проблем и типичных профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием жизненного опыта, имеющейся квалификации, общепризнанных ценностей; владение современными образовательными технологиями, технологиями педагогической диагностики (опросов, индивидуальных и групповых интервью), психолого-педагогической коррекции, снятия стрессов и т.п., методическими приемами, педагогическими средствами и их постоянное совершенствование; использование методических идей, новой литературы и иных источников информации в области компетенции и методик преподавания для построения современных занятий с обучающимися (воспитанниками, детьми), осуществление оценочно-ценностной рефлексии.

Педагогический работник должен владеть умениями:

1. Информационные умения:

– владение общими приемами редактирования текстовой и числовой информации;

– владение приемами текстового редактирования, соответствующими специфике предметной области (ввод формул, использование символов псевдографики, художественное оформление текста, внедрение графических объектов и т.п.);

– владение приемами сохранения, копирования и переноса информации в электронном виде;

– владение навыками поиска информации на электронных мультимедийных носителях (энциклопедиях, справочниках, учебниках) и в сети Интернет;

– представление информации средствами презентационных технологий;

– использование средств информационных технологий для транслирования информации и сопровождения образовательного процесса и др.

2. Аналитические умения:

– анализ педагогических программных средств и ресурсов сети Интернет с учетом основных дидактических (научность, доступность, адаптивность и др.), эргономических и технических требований;

– оценка образовательного потенциала электронных ресурсов, степени их интерактивноссти и информативности педагогической составляющей;

– оценка качества электронных ресурсов с позиции многообразия средств и форм представления информации, способов организации образовательного процесса, вовлечения учащихся в активную познавательную деятельность.

3. Прогностические умения:

– прогнозирование эффективности использования программных средств учебного назначения и ресурсов сети Интернет, в образовательном процессе исходя из поставленных дидактических целей;

– прогнозирование наиболее эффективных организационных форм деятельности учителя и учащихся с ресурсами ИКТ, включая кооперированную деятельность на базе сетевого взаимодействия;

– предвосхищение результата обучения с использованием конкретных ресурсов, предвидение возможных отклонений и нежелательных последствий и др.

4. Проективные умения:

– навыки проектирования учебно-воспитательного процесса с использованием электронных ресурсов и выработки конкретных методических рекомендаций по их применению в профессиональной деятельности (перевод цели и содержания образования в конкретные педагогические задачи);

– формирование системы средств обучения, необходимой для преподавания конкретной учебной дисциплины с использованием информационных технологий и др.

5. Организационные умения:

– обеспечение педагогически целесообразного использования потенциала распределенного информационного ресурса, предоставляемого средствами ИКТ, и организация учебного процесса на его основе;

– навыки управления педагогическим процессом с ориентацией на конечный результат;

– психолого-педагогическая диагностика уровня обученности, продвижения в обучении на базе компьютерных тестирующих, диагностирующих методик установления уровня интеллектуального потенциала обучающегося, контроля и оценки их знаний, умений и навыков;

– повышение мотивации к учению путем вовлечения учащихся в активную исследовательскую, проектную деятельность межпредметного характера на основе средств ИКТ и др.

6. Коммуникационные умения:

– владение навыками сетевого взаимодействия в асинхронном (посредством электронной почты и форумов) и синхронном (чат-сессии, ICQ) режимах;

– оценка актуальности проблем и прогнозирование их масштабируемости с целью выноса на коллективное обсуждение злободневных вопросов для большего числа субъектов, участвующих в сетевом взаимодействии;

– выбор способа сетевого взаимодействия (или их комбинации), наиболее соответствующего характеру проблемы;

– использование всех возможностей выбранного способа сетевого взаимодействия для наиболее точного отражения сути проблемы и обеспечения оперативности ее решения и др.

7. Ориентационные умения:

– готовность к формированию морально-ценностных установок учащихся (особенно при работе в сети Интернет);

– владение способами транслирования школьникам культурных знаний средствами ИКТ с учетом продуктивной сущности культурного пространства Интернет;

– готовность к организации культурной деятельности субъектов образования на базе средств ИКТ творческого (не транслирующего!) характера, нацеленной на создание новых образцов культурного наследия общества; деятельности, нацеленной на самоутверждение личности;

– готовность к культурному развитию и социальной адаптации учащихся в современном информационном обществе и др.

Таким образом, воспитать всесторонне развитого, подготовленного к жизни и взаимодействию в современном информационном обществе ученика может только учитель, владеющий современными профессиональными компетентностями.

**Библиографический список**

1. *Маркова А.К.* Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. – 1990. – №8. – С. 82–88.

2. *Лотова И.П.* Психологические условия эффективности профессиональной деятельности работников социальных служб. – М.: Издательство МГСУ «Союз», 1999. – 127 с.

3. Психология и педагогика. Учебное пособие / Под ред. К.А. Абульхановой, Н.В. Васиной, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластенина. – М.: Совершенство, 1998. – 320 с.

4. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

5. *Попова Е.В.* Психолого-педагогическая компетентность как научно-педагогическая проблема // Известия Южного отделения Российской академии образования. Вып. 1. – Ростов-на-Дону, 1999. – С. 127–136.

6. *Балицкая Н.З.* Педагогическое образование за рубежом. Тесты на компетентность учителя //

Педагогическое образование. – 1992. – №5. – С. 101–102.

7. *Адольф В.А.* Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. – 1998. – №1. – С. 72–75.

8. *Маркова А.К.* Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. – 1995. – №6. – С. 55–63.

9. *Синенко В.Я.* Профессионализм учителя // Педагогика. – 1999. – №5. – С. 45–51.

10. Квалификационные характеристики должностей работников образования. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ №593 от 14.08.2009.

УДК 15

**Ручкова Наталья Александровна**
*кандидат психологических наук*
*ru_n_a@mail.ru,*
**Ледовских Ирина Александровна**
*Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского*
*sitra@inbox.ru*

# ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ» В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ПО ПСИХОЛОГИИ

*В статье отражен результат исследования значения понятия «творческое мышление» и его эквивалентов в отечественной и зарубежной психологии. Исследование позволило обнаружить большой фонд представлений, связанных с этим словосочетанием, многие из которых объединились в целостную смысловую структуру. В статье рассматриваются теоретические проблемы творческого мышления, современные точки зрения на творчество как процесс.*

***Ключевые слова**: творчество, мышление, творческое мышление, креативность, интуиция, инсайд.*

*...употребление любого слова предусматривает пережитый опыт, символом которого оно служит.*

*Х.Л. Борхес*

Отечественные и зарубежные исследователи отмечают, что творчество как предмет научного познания обладает своеобразной спецификой: его не только сложно изучать, но трудно даже охарактеризовать.

Понятие творческого мышления представляет собой сложное сочетание понятий «мышление» и «творчество». Рассмотрим, что собой представляет понятие «творчество».

Во-первых, это связано с проблемой перевода понятия «творчество» в разных языковых культурах. Во-вторых, сложность заключается в трудностях перевода. В исследованиях западных психологов широко используется термин «креативность», который, в зависимости от контекста, означает и «творчество», и «способность к творчеству» («творческость»), и «творческое мышление». В русскоязычной литературе каждый из этих терминов означает отдельное понятие. В то же время встречаются исследования, где эти понятия не разводятся и нередко одно подменяется другим.

Понятие креативности многими авторами полностью ассоциируется с творчеством, обозначающим мыслительный процесс по решению творческих задач (К. Тейлор, Е.Л. Яковлева, К.А. Торшина) [12; 11; 9].

Отечественные психологи связывают творчество с «порождением психических новообразований»: обобщенных знаний – по В.В. Давыдову; целей и смыслов – по А.Н. Леонтьеву, О.К. Тихомирову; способов действий – по Я.А. Пономареву; познавательных мотиваций – по А.М. Матюшину; перцептивных образов – по В.П. Зинченко» [4].

В своих работах Е.П. Торранс указывает, что практически «процесс Уоллеса» лежит в основе любого существующего метода систематического обучения творческому мышлению. С этих же позиций рассматривают творчество большинство отечественных психологов (В.Н. Пушкин, Я.А. Пономарев, С.А. Рубинштейн и др.). Так, Я.А. Пономарев определяет творчество как «взаимодействие, ведущее к развитию» [6]. А.М. Столяров


© Ручкова Н.А., Ледовских И.А., 2010

характеризует его как «процесс сложных объективно-субъективных отношений между творцом и объектами творчества, как единство познания и преобразования» [9]. Сам Е.П. Торранс, предлагая определять творчество как процесс, указывает, что, «определив творчество как процесс, можно ставить вопросы о том, какого типа личностью надо быть, чтобы реализовать такой процесс, какая среда ему способствует и какой продукт получается в результате успешного завершения этого процесса» [14].

Подход к пониманию творчества с позиции умственных способностей. Дж. Гилфорд определил творчество в терминах умственных способностей, обеспечивающих творческое достижение. Таким образом, этот подход позволяет (вместе с процессуальным подходом) рассматривать творчество через понятие «творческое мышление». Дж. Гилфорд выделил понятие «дивергентное мышление» как порождение множества идей, а также новой оригинальной, необычной информации на основе данной информации [2]. Однако он не сводит творческое мышление к одному лишь дивергентному мышлению; оно также включает чувствительность к проблемам, способность к переопределению и др. К позиции Дж. Гилфорда близки взгляды отечественных исследователей А.М. Матюшкина, А.В. Брушлинского, В.В. Шадрикова и др.

По мнению А. Тэйлор, существуют такие уровни творчества:

– экспрессивное творчество – спонтанное рисование у детей;

– продуктивное творчество является ограниченной и контролируемой свободной игрой, поставляет научные и художественные продукты;

– инвентивное (изобретательское) творчество, когда изобретательность проявляется в материалах, методах и техниках;

– инновационное творчество – улучшение через модификацию;

– порождающее творчество – выдвижение совершенно нового принципа или допущения, вокруг которого могут возникнуть новые движения и школы.

Таким образом, можно отметить, что большинство исследователей склонно «творчество» или «креативность» рассматривать, не отделяя эти понятия от понятия «мышления»: «творческое мышление» или «креативное мышление».

В современных исследованиях перечисленные подходы нередко комбинируются. Так, с нашей точки зрения, рассмотрение особенностей творческого мышления требует подхода как с позиций процессуальности (по Е.П. Торрансу), так и с когнитивных позиций (по Дж. Гилфорду).

Отечественные психологи Я.А. Пономарева, А.М. Матюшкин, В.Н. Дружинин, Б. Карлоф и И. Шумпетер утверждают, что для творческого акта характерно рассогласование цели (замысла, программы) и результата. Творческая активность, часто возникающая в процессе запланированной деятельности, может увести от цели, выдав «побочный продукт», который, по сути, и является творческим результатом.

Рассматривая современные точки зрения на творчество как процесс, Т. Тардиф и Р. Стернберг выделили два наиболее общих подхода: как к процессу, протекающему в отдельной личности в отдельный момент времени, или как к процессу, зависимому от системы социальных связей, проблемных сфер и критериев оценок креативного продукта, т.е. в широком социальном и историческом контексте; при этом процесс креативности не теряет своей связи с индивидуальностью творца, но требует иного подхода к творческому процессу [8].

Многие исследователи делают акцент на различных составляющих процесса креативности. Так, Дж. Гилфорд и Е. Торранс рассматривают креативность как творческое мышление; Р. Стернберг подчеркивает важность способности создавать «продуктивные метафоры» [8].

Поэтому в настоящее время по-прежнему остается спорным вопрос: является креативный процесс «нормативным» для всех, но имеющим более сильные или слабые проявления у каждого индивида, или он доступен только отдельным индивидам в определенные моменты времени? Сторонники есть и у той, и у другой точки зрения. Вопрос важен тем, что при положительной его оценке возникает возможность контролировать и «тренировать» креативный процесс, что «полезно для каждого и повышает шансы всего общества на выживание».

В то же время актуальным в педагогической психологии в контексте проблемы творчества в настоящий момент остается вопрос о творческих способностях индивида. По мнению В.Н. Дружинина, существует как минимум три основных подхода к этой проблеме [3].

Первый подход предполагает, что высокий уровень творческих способностей зависит от

высокого уровня развития интеллекта индивида, т.е. творческого процесса как специфической формы психической активности не существует. Эту точку зрения разделяют практически все современные специалисты в области интеллекта (Г. Айзенк, Д. Векслер, Р. Стернберг и др.).

Во втором подходе творческая способность (креативность) является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта (М. Воллах, Н. Коган, Дж. Гилфорд, Г. Грубер, Я.Л. Пономарев, К. Тейлор и др.).

В третьем подходе креативность (творческая способность) не рассматривается как психическое образование, но и интеллектуальная одаренность выступает лишь как необходимое, но недостаточное условие творческой активности личности. Главную роль в детерминации творческого поведения играют мотивации, ценности, личностные черты (Д.Б. Богоявленская; А. Маслоу; А. Олах; К. Роджерс; А. Таннебаум).

Различие в этих подходах обусловливает различные взгляды на проблему способности каждого индивида к творчеству: от ограниченной уровнем интеллекта – до безграничной, выраженной в самоактуализации личности.

По Дж. Рензулли, способность к творчеству является результатом сочетания трех характеристик: интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень, творческого подхода и настойчивости. Другие авторы включают в творческую одаренность мотивацию (А.М. Матюшин, Д.Б. Богоявленская), особенности эмоциональной сферы психики (Л.С. Выготский, К. Томас-Ноулз и Дж. Эврил и др.), Я-концепцию (А. Олах, А. Маслоу, Е.Л. Яковлева) и т.д.

В последние десятилетия отечественные психологи разработали ряд оригинальных концепций, связанных с процессами творчества и особенностями психической деятельности творческой личности (Д.Б. Богоявленская, В.В. Давыдов, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, О.К. Тихомиров, В.В. Шадриков и др.).

В западной психологии одной из таких теорий является теория «дивергентного мышления» Дж. Гилфорда [2], который выделил креативность как самостоятельный фактор, обозначив ее как «способность к дивергентному мышлению». Теория дивергентного мышления предполагает основанием для творчества способность к порождению множества решений на основе однозначных данных, в отличие от конвергентного мышления, диагностируемого традиционными тестами интеллекта и направленного на поиск единственно верного результата. Таким образом, по Дж. Гилфорду, интеллект и креативность не только не связаны, но представлены взаимопротивоположными процессами. Мы в своей работе также базируемся на представлении о том, что интеллект и креативность являются самостоятельными факторами.

В теории «интеллектуального порога» Е.П. Торранс [14] мы встречаемся с тем, что между уровнем интеллекта и уровнем креативности есть некоторая корреляция: при 1–3 ниже 115–120 они образуют единый фактор, а при 10 выше 120 – креативность становится независимой величиной. Эта теория предполагает, что нет креативов с низким интеллектом, но есть интеллектуалы с низкой креативностью. Но последующие исследования показали, что в одних случаях корреляция наблюдается, а в других – отсутствует.

В концепции «интеллектуальной активности» Д.Б Богоявленской [1] предлагается рассматривать проблему творчества через понятие «интеллектуальной активности», которая, по ее мнению, является единицей творчества. Интеллектуальная активность соединяет в себе интеллектуальные (умственные) и неинтеллектуальные (личностные, мотивационные) факторы психики. Умственные способности составляют фундамент интеллектуальной активности, но не проявляются в ней непосредственно, а преломляются через мотивационную структуру личности. Таким образом, творчество – это производное интеллекта, преломленного через мотозащитную структуру, которая либо тормозит, либо стимулирует его проявление [1]. Интеллектуальная активность выражается через интеллектуальную инициативу – продолжение мыслительной деятельности за пределами требуемого, независимо от внешних факторов. Эта внутренняя потребность, по мнению автора, играет роль двигателя творчества.

В теории «инвестирования», предложенной Р. Стернбергом и Д. Лавертом [8], креативным считают такого человека, который стремится заниматься неизвестными или непризнанными идеями; он может верно оценить потенциал развития идеи и возможный спрос на нее. Творческий человек, вопреки сопротивлениям среды, непониманию и неприятию, способен доказать состоятельность идеи и пустить ее в работу.

В исследованиях Р. Стернберга творческие проявления личности детерминируются шестью основными факторами: интеллектом как способностью; знанием; стилем мышления; индивидуальными чертами; мотивацией; внешней средой. Среди этих факторов интеллектуальная способность является основной. Для творчества особенно важны следующие составляющие интеллекта: 1) синтетическая способность – новое видение проблемы, преодоление границ обыденного сознания; 2) аналитическая способность – выявление идей, достойных дальнейшей разработки; 3) практические способности – умение убеждать других в ценности идеи. Кроме того, Р. Стернберг считает, что для творчества необходима независимость мышления от стереотипов и внешнего влияния: творческий человек самостоятельно ставит проблемы и автономно их решает.

Одним из важнейших постулатов Р. Стернберг выделяет необходимость проявление креативности в творческой среде. В то же время он отмечает, что мотивация может компенсировать отсутствие таковой, а интеллект, взаимодействуя с мотивацией, значительно повышает уровень креативности. Исследователь считает, что интеллект и креативность образуют единый фактор; при этом в наибольшей степени коррелирует с креативностью «текучий» интеллект, а в наименьшей – личностные особенности. Сочетание всех указанных факторов создает «синдром креативности» [8].

В.Н. Дружинин считает: чтобы выделить этот «синдром креативности», по-видимому, необходимо рассматривать проявления творчества в целом у личности, т.е. изучать целостную творческую личность [3].

Выделяя признаки творческого акта, практически все исследователи и сами творцы подчеркивают его бессознательность, спонтанность, неконтролируемость волей и разумом, а также измененность сознания в момент творческого созидания. Эти признаки свидетельствуют об особых отношениях сознания и бессознательного в процессе творчества. Одним из первых на это обратил внимание Г. Уоллес (1926), который представил механизм творческого решения задач следующим образом:

1) подготовка (ведущая роль принадлежит сознанию);

2) инкубация (включение бессознательного);

3) озарение (инсайт);

4) пересмотр (обработка решения на сознательном уровне).

Таким образом, В.Н. Пушкин [7] позволил представить механизм взаимосвязи сознательного и бессознательного в процессе творческого акта. Сознание (сознательный субъект) в этот момент пассивно и лишь воспринимает творческий продукт. Бессознательное (бессознательный субъект) активно порождает творческий продукт и представляет его сознанию.

Эту идею подтверждает В.Н. Дружинин: «Очевидно, что при осуществлении рационально и сознательно управляемой целесообразной деятельности имеется другое отношение, активность сознания и рецептивная роль бессознательного, которое “обслуживает” сознание, предоставляя ему информацию, операции и пр.» [3]. Трактовки В.Н. Пушкина придерживаются практически все исследователи, лишь детализируя выдвинутую им идею о взаимодействии сознательного и бессознательного при творческом акте. Тем самым утверждается, что «творческий продукт есть следствие включения интуиции и не может быть получен на основе логического вывода» [7].

Более структурированную модель творческого мышления предлагает Я.А. Пономарев, объясняя основную массу фактов, зарегистрированных психологией творчества [6], где творческий акт включается в контекст интеллектуальной деятельности по следующей схеме: на начальном этапе постановки проблемы активно сознание, затем – на этапе решения – активно бессознательное, а отбором и проверкой правильности решения на третьем этапе занимается сознание. Если мышление изначально логично, т.е. целесообразно, то творческий продукт может появиться лишь в качестве побочного. Следовательно, процесс решения такой задачи дает как прямые продукты – заранее планируемые результаты, на достижение которых направлено действие, так и побочные длительные продукты, которые изначально не планируются и получаются автоматически. Прямые продукты решения всегда осознаются субъектом, так как заранее планируются; побочные продукты часто не осознаются. Осознание их обычно называют «озарением» или инсайтом.

Роль побочных продуктов деятельности в отыскании способа решения задачи показана в экспериментах под руководством Я.А. Пономарева [6].

На основе своего понимания творчества как интеллектуальной активности Д.Б. Богоявленская выделяет следующую структурно-уровневую организацию творческого мышления:

– стимульно-продуктивный (пассивный) – задан условиями извне;

– эвристический – при выполнении работы, в рамках заданного субъект ищет дополнительные связи и новые закономерности;

– креативный – субъект «вычерпывает» объект познания до самой сути, до создания теории, объясняющей природу факта, закономерности.

Определение творчества, данное Д.Б. Богоявленской, согласуется с определением Я.А. Пономарева: «...Интеллектуальная активность – интегральное свойство личности, обеспечивающее возможность выходить за пределы заданной ситуации, действовать вне требований ситуации, т.е. позволяет выйти за рамки внешне целесообразной деятельности и осуществить собственное целеполагание» [6].

В последние десятилетия экспериментальная психология накопила огромное число фактов, трактовка которых сходится в одном: чтобы получить оригинальный продукт творчества, человек должен выйти в «более широкое пространство». Структуру и механизмы творческого мышления многие западные исследователи, начиная с Дж. Брунера и Дж. Гилфорда, связывают с этим понятием.

Проведенный нами анализ отечественных и зарубежных исследований показывает, что проблема творческого мышления еще очень далека от разрешения, однако существует уже достаточно разработанный и обширный методический и теоретический базис для дальнейших исследований.

Таким образом, можно согласиться с многими исследователями в том, что творческое мышление – «универсальная познавательная способность» (по Дж. Гилфорду), которая включает процессы преобразования когнитивного опыта и создания нового. В акте творческого мышления можно выделить ведущие характеристики, последовательно выступающие на каждом этапе этого процесса:

– на I этапе – аналитическую способность мышления, способность к анализу проблемы;

– на II этапе – совокупность ситуативности, воображения, интуиции и инсайта как способности к перекомбинациям и синтезу при «высокоскоростной» бессознательной обработке информации;

– на III этапе – способность репрезентировать продукт бессознательной обработки в сознание («озарение»);

– на IV этапе – аналитико-синтетическая способность мышления, способность провести анализ полученного продукта и вторичный синтез (решение проблемы) на сознательном уровне.

Исходя из такого представления мы подбирали методики диагностики и методы развития творческого мышления студентов.

Каждый этап этого процесса позволил определить основные критерии оценки творческого мышления.

В качестве критериев творческого мышления (креативного процесса) большинство авторов рассматривает: 1) творческий продукт; 2) личностные черты (качества ума). Кроме того, выделяют показатели творческого мышления, определяемые по успешности выполнения тестов на креативность. Многие авторы не разделяют показатели и критерии.

К продуктам креативного процесса можно отнести технические инновации, новые идеи, новые стили в искусстве, новые парадигмы в науке и т.д. Оценка креативности продуктов художественного, литературного, научного творчества, как отмечают многие исследователи, может быть проведена только в контексте существующих в данной культуре, в данное время критериев. В этом вопросе также важно, что считать креативным продуктом – результат лабораторных экспериментов по решению проблем, ответы на тесты креативности или реальные жизненные достижения, изучению которых многие авторы отдают предпочтение.

В.Н. Дружинин [3] и Н.В. Хазратова [11] предлагают собственный подход к оценке креативности. При небольшой отдаленности в «ассоциативном поле» сравнение со стимульным материалом оценивается как низкокреативное (1 балл), при наличии скрытых признаков ассоциация оценивается как креативная (2 балла), при отсутствии в ответе семантических связей с предметом ответ считается девиантным (0 баллов), что позволяет выделить воспроизводящие (стереотипные), оригинальные (творческие) и неосмысленные (девиантные) продукты.

Некоторые исследователи считают, что для оценки креативного продукта в области научных знаний необходимо брать креативное решение проблемы, сензитивность восприятия пробела-

ми в существующих знаниях, преодоление дисциплинарных границ, поскольку они трудны для категоризации, неожиданность в сочетании с соответствием поставленной задаче; продукт должен быть сложным, изначально не сформулированным и представлять собой синтез различных областей знаний.

Среди личностных качеств большинство исследователей в качестве критериев выделяют следующие:

1. Способность видения проблемы характеризуется способностью самостоятельно видеть и ставить проблемы.

2. Оригинальность мышления характеризуется способностью смотреть на предмет нестандартно, увидеть его в новом свете. Противоположной характеристикой для оригинальности является косность мышления, представляющая серьезный барьер в творческой деятельности.

3. Лёгкость ассоциирования характеризуется способностью к быстрому и свободному переключению от движения мысли в одном направлении к движению в обратном.

4. Воображение характеризуется способностью вызывать в сознании из богатства воспоминаний определенные составные части и создавать из них новые психологические образования. Воображение определяется как процесс преобразующего отражения действительности и считается (наряду с фантазией) важным средством творческого мышления.

5. Гибкость мышления характеризуются свободным переключением с одной умственной операции на другую (качественно новую), легкостью перестройки сложившихся схем мышления и систем действий. Антиконформизм мышления характеризуется неподчинением общепринятому мнению, т.к. наука вообще идет путем отрицания. Умение менять свое мнение, отрешаться от традиционных взглядов в наше время становится важнейшим условием продуктивной деятельности.

6. Легкость генерирования идей характеризуется способностью генерировать новые идеи. Иногда это качество называют «беглостью» и расшифровывают как «способность генерировать много идей в ответ на один стимул» (С. Парне).

7. Способность к переносу характеризуется как способность к переносу знаний и умений в новые условия (другой термин – «транспозиция отношений»). В зарубежной психологии существует термин «расширение сферы применения ранее сформированной структуры».

8. Готовность памяти предполагает овладение достаточно большим объемом хорошо систематизированных знаний. В связи с этим одним из качеств творческой личности считается «готовность памяти» или «упорядоченность мышления». Иногда говорят об «объеме памяти», однако думается, что речь должна идти не об объеме как количественной характеристике, а о качественных параметрах, таких как системность, динамичность, уровень обобщенности знаний.

9. Диалектичность мышления сопоставима с понятием «альтернативность мышления», что подразумевает усмотрение различных аспектов одной и той же проблемы. Этот критерий чаще упоминается у отечественных исследователей.

10. Критичность мышления рассматривается как строго контролируемое отношение к поступающей информации. Роль его в творческой деятельности, по мнению многих, весьма высока: чувствовать, какие идеи следует отбросить, не менее важно, чем уметь генерировать их.

11. Реже в исследованиях в качестве критериев творческого мышления упоминают «способности к свертыванию операций» («свертывание рассуждений»), «способность к доведению до конца» («способность развить идею»), «способность к обобщению». Понятие содержательного обобщения тесно связано с абстрагированием как отбрасыванием несущественного. Довольно часто успех деятельности зависит от правильного выбора того, что является наиболее важным, и добровольного игнорирования второстепенных обстоятельств. Умение пренебречь несущественными фактами как фактор творчества фиксируется и в работах зарубежных исследователей.

Своими исследованиями Е. Торранс добавил такие критерии, как: юмор, фантазия, цвет и движение, литературное и метафорическое чувство, которые, возможно, точнее характеризуют творческое мышление, чем все прочие [14].

В качестве показателей творческого мышления чаще всего выделяют: беглость мысли (количество идей, возникающих в единицу времени), гибкость мысли (способность переключаться с одной идеи на другую), оригинальность (способность производить идеи, отличающиеся от общепризнанных), любознательность (чувствительность, «сензитивность» к проблемам в окружающем мире), способность к разработке гипотезы, «иррелевантность» (логическая независимость реакции от стимула).

Таким образом, творческое мышление (креативный процесс) является специфическим для разных областей знании, но обладает общими характеристиками (критериями); имеет временные рамки и определенные этапы; значительна роль бессознательного в этом процессе, а одним из ключевых моментов его является инсайт; творческое мышление – это свойство личности, активизирующей интеллектуальные возможности на решение творческих задач, имеющее свои характеристики, которые могут поэтапно проявляться в творческом мышлении.

**Библиографический список**

1. *Богоявленская Д.Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов, 1983.

2. *Гилфорд Дж.* Природа умственного развития. – М.: Прогресс, 1967.

3. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. – 2-е изд. – СПб.: Изд-во «Питер», 1999. – Серия «Мастера психологии».

4. *Зинченко В.П., Моргунов Е.Б.* Человек развивающийся. Очерки Российской психологии. – М., 1994.

5. *Матюшкин А.М.* Вопросы методики экспериментального исследования психологических закономерностей творческого мышления // Научное творчество. – М., 1969.

6. *Пономарев Я.А.* Психология творческого мышления. – М.: АПН РСФСР, 1960.

7. *Пушкин В.Н.* Эвристика – наука о творческом мышлении. – М.: Политиздат, 1967.

8. *Стенберг Р., Григоренко Е.* Инвестиционная теория креативности // Психологический журнал. – 1998. – №2.

9. *Столяров А.М.* Эвристические приемы и методы активизации творческого мышления. – М.: Изд-во ВНИИПИ, 1988.

10. *Торшина К.А.* Современное исследование проблемы креативности в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1998. – №4.

11. *Хазратова Н.В.* Формирование креативности под влиянием микросреды: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 1994.

12. *Яковлева Е.Л.* Психология развития творческого потенциала личности. – М.: Флинта, 1997.

13. *Taylor C.W.* Cultirating multiple creative talents in students // Journal for the Education of the Giften. – 1985. – Vol. 8.

14. *Torrance E.P.* Scientific views of creativity and factors affecting its growth // Daedalus: Creativity and Learning. – 1965.

УДК 378

**Свешников Сергей Юрьевич**
*кандидат педагогических наук*
*Костромской государственный университет им. Н. А. Некрасова*
*ksu@ksu.edu.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ: К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ

*В статье затронута проблема формирования социальных компетентностей будущих бакалавров образования: даны определения этого понятия в узком и широком смысле, рассмотрена актуальность формирования социальных компетентностей бакалавров в процессе модернизации современного российского образования, перехода к многоуровневой системе высшего образования и ее построения на компетентностной основе, сформулированы цели введения степени «бакалавр».*

***Ключевые слова:*** *компетенция, самореализация, коммуникация, конкурентоспособность, духовный потенциал, системный подход.*

В современном обществе всё большее внимание уделяется вопросам образования. Во всех общественных сферах – в государственном управлении, во всех культурных сферах – прогрессивные лидеры внедряют новые образовательные программы, создают условия, способствующие наращиванию интеллектуального капитала и повышению знаний и умений людей. Несмотря на это, в обществе существует проблемное явление, когда большинство взрослых, даже обладающих высокими профессиональными компетенциями, зачастую проявляют неспособность адекватно отвечать на изменяющуюся ситуацию в сферах своей частной жизни или на рынке труда, неспособность решать свои личные, социальные, экономические и нравственные задачи.

Основное внимание социальных лидеров, решающих задачи развития человеческого потен-


© Свешников С.Ю., 2010

циала, направлено на развитие профессиональных знаний и навыков людей. В связи с этим в обществе возрастает хроническое недоразвитие *социальных компетенций* у многих взрослых людей, так же остро востребованных обществом, и создаётся дефицит так называемого *социального капитала*.

Понятие «компетенция» является сегодня не только одной из базовых педагогических категорий, но и объектом междисциплинарного исследования. Будучи существом общественным, развиваясь и приобретая новые качества, человек постоянно контактирует с другими людьми, демонстрируя при этом потребность в наличии социальных компетенций.

Понятие «социальная компетенция» было впервые введено в науку Дж. Равеном в 70-е гг. XX в. и отражает способность человека эффективно взаимодействовать со своим окружением, так организовать свои контакты с другими людьми, чтобы обеспечивался максимум позитивных и минимум негативных последствий для каждого человека, участвующего во взаимоотношениях. В фундаментальном исследовании «Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании» И.А. Зимняя отмечает, что «все компетентности социальны в широком смысле слова, ибо они вырабатываются, формируются в социуме» [3]. Подобную точку зрения мы встречаем и у других исследователей (например, у А.В. Мазуренко), которые подчёркивают, что многообразие и сложность социальных отношений человека требуют от него владения большим спектром социальных знаний и способностей, связанных с его отношением к миру, обществу, узкому окружению [4]. Однако в целях конкретизации классифицируемых ключевых компетентностей И.А. Зимняя выделяет *социальные компетентности в узком смысле слова*, т.е. именно те, которые в большей степени характеризуют взаимодействие человека с обществом, социумом, другими людьми, а именно: компетентность здоровьесбережения, гражданственности, информационно-технологическую, обобщения и компетентность социального взаимодействия.

Некоторые исследователи (Т.Е. Исаева, Л.А. Петропавловская) считают, что социальные компетенции обладают уникальным качеством: они обеспечивают преодоление относительности знаний и способностей человека в решении быстро изменяющихся социальных ситуаций благодаря наличию у него социальной подготовленности, опирающейся на цели и смыслы жизни и проявляющейся в выборе рационального поведения, создающего максимально комфортные условия для всех участников деятельности [7]. Поэтому эту группу компетенций Т.Е. Исаева предлагает обозначить как *социально-организационные компетенции*, так как они представляют собой совокупность знаний, рефлексивных умений и способностей личности, целенаправленно избираемых ею для решения различных конкретных социальных ситуаций, приводящих к изменению отношений между людьми на основе поиска пути, наиболее благоприятного для всех участников, в процессе чего возникает необходимость регулирования своих целей, эмоций, способов поведения.

В *широком смысле социальные компетенции* – это жизненные и «природные» компетенции человека, направленные на реализацию жизненной стратегии и на решение повседневных – личных и профессиональных – задач. Социальные компетенции человека можно описать как вполне определённые знания, умения и личностные навыки. Это знания, основанные на целостном восприятии мира, определяющие способности чувствовать, понимать и анализировать явления и процессы в самом себе, в обществе и природе, позволяющие использовать своё воображение и органы чувств во всей полноте; знания, основанные на этике личной ответственности за качество собственной жизни, за состояние своего здоровья и окружающей природной и социальной среды, за сохранение и развитие культурного окружения и наследия. Это навыки креативности и самореализации, определяющие способность творчески подходить к решению бытовых и профессиональных, личных и социальных задач, регулировать своё здоровье, ставить личные рекорды и менять ход личной и коллективной истории; навыки саморазвития и самомотивации, определяющие принятие решений относительно качества всех сфер своей жизни, позволяющие исследовать и собственный внутренний мир и развивать скрытые резервы собственного сознания и тела; навыки самостоятельного критического мышления и поиска знаний, определяющие способности к обучению, позволяющие получить доступ в огромный мир человеческого опыта и знаний в любом возрасте. Это умения общать-

ся и сотрудничать, предполагающие наличие широких коммуникативных навыков – от навыков обращения с собственным внутренним миром до навыков гармоничного межличностного взаимодействия, сотрудничества и выстраивания гармоничных отношений с различными социальными группами и многими культурами.

Социальные компетенции – это знания и навыки, которыми должен обладать каждый взрослый человек. Очевидно, что многим людям, – не только молодым, но и взрослым гражданам нашей планеты, – необходимо развивать эти базовые компетенции: обновлять ограничивающие их социальные и идеологические представления, ценностные ориентации, совершенствовать творческие, лидерские и коммуникативные навыки.

Недостаток или недоразвитие этих важнейших знаний и навыков жизни у многих взрослых людей как представителей определённых социальных групп приводит к перекосам в общественном развитии. Именно эти компетенции формируют экономику, политику и культуру личности, семьи и любого сообщества. Именно они определяют уровень благосостояния и демократии стран, уровень здоровья наций, а также уровень бедности, преступности и других негативных общественных явлений.

Социальные компетенции являются управляющей инстанцией по отношению к любой профессиональной деятельности, и их недостаток или недоразвитие у многих людей являются главной причиной безработицы во многих странах, причём «тянущейся» через поколения. Если взрослые, профессионально обученные мужчины и женщины не способны заработать себе на жизнь, позаботиться о себе и своей семье, то их детям негде научиться навыкам принятия решений и заботы о семье и, в свою очередь, труднее вырваться из капкана нищеты. Современная ситуация на рынке труда требует специалистов, способных проявлять активность и творчество в меняющихся условиях рынка. Личные способности профессионалов понимать явления и выстраивать отношения всегда играют центральную роль в любой организации людей. Именно поэтому работодатели больше обращают внимание на такие категории, как лидерские способности, готовность к развитию, стремление к исследованию и познанию, чем на специализированные знания и навыки людей. Никакие государственные льготы и пособия, никакие социальные программы, сколь бы велики и привлекательны они ни были, не могут дать людям самого главного – уверенности в себе. Только постоянное совершенствование жизненных знаний и навыков, наравне с профессиональными, позволяет людям полнее реализовывать заложенные в них природой таланты и с наименьшими издержками осваивать новую профессию или менять место работы.

Конкурентоспособность страны определяется духовным потенциалом её народа. Только за счёт развития своего духовного потенциала страна может занимать в мировом пространстве соответствующее место. Достижение этой цели требует широкого подхода, который выходит далеко за пределы существующей системы образования.

Социальные компетенции, в своих определённых фазах развития, являются своеобразным *показателем духовного потенциала человека* и, в широком масштабе, показателем духовного потенциала страны, который можно «замерить», рассматривая его как некий *духовный капитал*. Поэтому сам процесс развития социальных компетенций взрослых в различных социальных и профессиональных группах общества можно рассматривать как способ повышения духовного потенциала страны.

Способность отдельно взятой страны воспроизводить *социальный капитал* является определяющей все перспективы её экономического и культурного развития, потому что именно на эти компетенции взрослых граждан, вне зависимости от их профессиональных компетенций, можно рассчитывать при постановке и решении масштабных государственных и национальных задач, связанных с развитием любого сектора рынка и культурных сфер страны.

В мире, на самом деле, уже накоплено достаточно знаний и опыта в области развития социальных компетенций людей. Эта область знаний, в которой сплавлены педагогика, психология, социология и политология, в которой сочетаются интересы экологии к окружающей среде и сосредоточенность на практической деятельности, творческая самореализация личности и устремлённость к социальным и историческим переменам. Богатейший арсенал воспитательных и образовательных методик этой области развития людей основан на глубоких исторических корнях и древних знаниях, на высших духовно-нравственных идеалах человечества, на традициях милосердия и благотворительности. На стыке и в синтезе

наук в этой области знаний изучается, выявляется и показывается, каким образом можно восстанавливать природные жизненные навыки человека, сознательно и намеренно высвобождать, совершенствовать человеческий потенциал личности и группы людей.

Систему развития социальных компетенций следует рассматривать как новый общественный институт, относительно самостоятельный, но теснейшим образом взаимосвязанный с другими институтами нашего общества. Это будет открытая социокультурная, образовательная и информационная система, способствующая творчеству и инновациям в любой отрасли и секторе рынка, в том числе в существующей системе образования, оказывающая позитивное влияние на все сферы жизни каждого взрослого человека и, в результате, на подрастающее поколение.

Системный подход к развитию социальных компетенций взрослых позволит сконцентрировать необходимые ресурсы и аккумулировать необходимую информацию в этой важнейшей сфере человеческой культуры: сосредоточить лучшие профессиональные кадры этой области знания, обучающие программы, материальную базу в социально-образовательных учреждениях; содействовать организациям и проектам, реализующим все лучшие методы развития людей и отвечающим потребностям всех категорий взрослых людей, независимо от их пола, происхождения, возраста, социального положения, мировоззрения, вероисповедания и ранее полученного образования; выработать единые критерии и требования к участникам, предоставляющим на рынке все социально-образовательные услуги; отработать механизмы сбора и анализа общественных данных, технологии принятия управленческих решений по социально-экономическому развитию различных сообществ, регионов и стран; получить значительный прирост качества профессионального образования, подготовки высококвалифицированных кадров во всех отраслях и социально-культурных сферах; повысить эффективность государственных, общественных и международных организаций в развитии «социального капитала» страны, развитии демократического общества; повысить ответственность бизнеса в решении задач социального развития.

Программа развития социальных компетенций должна стать постоянным элементом политики мирового сообщества.

Социальные компетенции – это и способность эффективно взаимодействовать с другими людьми в процессе речевого общения и осуществления какой-либо иной деятельности на основе имеющихся знаний, навыков, умений, сформированных коммуникативных способностей и качеств личности. Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин замечают, что социальная компетенция обусловлена наличием желания, потребности, мотивов, определённого отношения к будущим партнёрам по общению, а также собственной самооценкой, умением ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею. Иными словами, социальная компетенция обеспечивает взаимодействие и общение человека с другими людьми и, следовательно, формируется, развивается и реализуется в социуме, в социальной ситуации. Социальная компетенция, как и любая другая, имеет возрастную динамику и возрастную специфику. Отсюда вытекает определение цели формирования социальной компетенции: сформировать социальную компетенцию – значит научить ребёнка максимально эффективно взаимодействовать с другими людьми в разнообразных ситуациях общения с учётом личностных особенностей и особенностей партнёра по общению, сформировать и укрепить желание и умение общаться, обеспечив для этого необходимый набор знаний.

*Политические и социальные компетенции* – это и способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряжённости личных интересов с потребностями предприятия и общества, участвовать в функционировании гражданских институтов.

В процессе модернизации современного российского образования становится актуальной задача профессионального формирования социальных компетенций личности в процессе её субъектной самореализации в воспитывающей среде. Необходимость решения такой задачи определяется миссией, возложенной на образовательные учреждения официальными органами, и ожиданиями общества, определяющими потребностями граждан в развитии социальных компетенций в процессе получения образования. Современная социальная ситуация развития нашего общества определяет особую значимость в процессе субъектной самореализации личности *воспитывающей среды образовательного уч-*

*реждения*. Эта среда позволяет формировать социальные компетенции растущего человека. Функционирование воспитывающей среды во многом зависит от деятельности лидеров как её субъектов. Лидер, являясь объективно субъектом воспитывающей среды, самореализуется в ней как организатор деятельности, как образец деятельности и поведения, как инициатор и генератор позитивной активности.

Рассматривая социальную компетенцию как реализованную возможность личности в совершенствовании социопространства в целом и себя в этом пространстве, в частности, можно установить, что воспитывающая среда образовательного учреждения способна моделировать социальное поведение человека, давая ему возможность приобретать опыт субъектной самореализации, развивать социальные компетенции. Именно это положение становится значимым в процессе формирования социальных компетенций.

Субъектную самореализацию личности в процессе формирования её социальных компетенций можно рассматривать как реализуемое *умение устанавливать меру своей социальной востребованности*. Проявляется субъектная самореализация личности многогранно в форме познания, отношения, преобразования действий. Субъектная самореализация проявляется в отношении к социальным явлениям, в познании социальных явлений, в преобразовании социального окружения в целом и себя в нём, в частности. Социальные компетенции характеризуют меру субъектной самореализации личности. Они включают в себя: опыт межличностного взаимодействия, владение продуктивными технологиями организации деятельности: средство общения, способ самореализации, цель самореализации, условие профессионального роста (успеха), результат самосовершенствования, условие социальной успешности, механизм социального совершенствования.

При реформировании высшей школы формирование новых образовательных институтов способствует повышению уровня образованности и культуры россиян, сохранению высокого качества подготовки специалистов, способных обеспечить выход на новые технологии, которые станут основой развивающегося постиндустриального общества.

Социальных ожиданий от многоуровневого образования много. Обозначим некоторые из них: более высокое качество образования и построение его на компетентностной основе, более высокий уровень индивидуализации, чем при традиционном образовании; более эффективное взаимодействие образования с окружающей средой; высокая степень диверсификации образовательных маршрутов.

Рассмотрим особенности формирующейся в российском высшем образовании многоуровневой системы подготовки с учетом влияния ее требований на возможность и необходимость развития учебно-исследовательской компетентности бакалавров как части социальной компетентности. Существенно, что эта новая составляющая образовательной системы, включающая четырехлетний бакалавриат как часть шестилетней образовательной программы подготовки магистров, ориентирована на фундаментальное междисциплинарное образование. При таком подходе появляется возможность поднять на новый уровень качество образования. Речь идет не только о необходимости профессиональных знаний и практического опыта, требующихся для выполнения тех или иных профессиональных обязанностей, но и о развитии творческих возможностей личности, активизации глубинных источников ее интеллектуального потенциала.

Формирование базовых профессиональных компетенций выступает в качестве приоритетной миссии находящегося на стадии становления многоуровневого высшего образования в России. Его развитие не должно обязательно идти по общей для всех вузов схеме. При этом главным ориентиром должно быть повышение качества образования путем обновления его содержания, диверсификации учебных планов, широкого развития современных образовательных технологий. В этих условиях совершенствование учебного процесса будет способствовать развитию индивидуального стиля учебной деятельности студентов, повышению учебно-исследовательской компетентности, профессиональному и личностному развитию.

Одним из аспектов модернизации образования является построение его на *компетентностной основе*. Учитывая многообразие позиций по этому вопросу, в самом общем виде можно утверждать, что это такой вид содержания образования, который предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых, т.е. относящихся ко мно-

гим социальным сферам, функций, социальных ролей, компетенций.

*Компетентностный подход* выдвигает на первое место не информированность студента, а умение решать проблемы, возникающие в познании и объяснении явлений действительности; при освоении современной техники и технологии; во взаимоотношениях людей, в этических нормах, оценке собственных поступков; в практической жизни при выполнении социальных ролей; в правовых нормах и административных структурах, в потребительских и эстетических ценностях; в овладении профессией в высшем учебном заведении, в умении ориентироваться на рынке труда; при рефлексии собственных жизненных проблем, самоорганизации себя, выборе стиля и образа жизни, разрешении конфликтов.

Студента бакалавриата нельзя обучить учебно-исследовательской и социальной компетентности – компетентным он может стать лишь сам, найдя и апробировав различные модели поведения в данной предметной области, отобрав из них те, которые в наибольшей степени соответствуют его индивидуальному стилю, притязаниям, эстетическому вкусу и нравственным ценностям. Учебно-исследовательская и социальная компетентность выступает как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта, ее нельзя сформировать, дав обучающемуся учебное задание или включив его в деятельность. Он должен пройти через последовательность ситуаций, близких к реальности и требующих от него все более компетентных действий, оценок, рефлексии приобретаемого опыта.

Специфика компетентностного обучения заключается в том, что здесь усваивается не готовое знание (кем-то приготовленное к усвоению), а прослеживаются условия происхождения данного знания. Студент как бы сам создает необходимые для решения задачи понятия. При таком подходе учебная деятельность, периодически переходя то в форму исследовательской, то в форму практико-преобразовательной деятельности, сама становится предметом усвоения.

Уровень бакалавриата ведет к освоению общих и профессиональных компетенций до уровня, позволяющего применять их в стандартных ситуациях, и предполагает изучение общих математических и естественнонаучных, гуманитарных и социально-экономических дисциплин, общепрофессиональных дисциплин направления, а также специальных, формирующих начала специализации и выработки навыков выполнения научно-исследовательских работ, которые углубляются в магистратуре.

Таким образом, введение степени бакалавр преследует определенные цели (функции бакалавриата): облегчает выпускникам вузов поиск своего места на рынках труда (социально-экономическая функция); ведет к сокращению общего времени на подготовку (социально-защитная функция); выступает средством борьбы с отсевом студентов (функция повышения образовательной эффективности и социальной справедливости); обеспечивает большую гибкость образовательных программ (функция диверсификации); усиливает внутригосударственную (национальную) и международную мобильность (функция социально-экономической интеграции и межкультурной коммуникации); содействует признанию (функция транспарентности); предполагает усиление взаимодействия образования и трудовой деятельности (функция реализации образования в течение всей жизни); повышает эффективность использования ресурсов, так как не принуждает студентов менять направления обучения в различных переходных точках (ресурсосберегающая функция). Следовательно, обучение в бакалавриате дает только общетеоретическую базу для дальнейшего освоения выпускником конкретной выбранной им профессии в процессе трудовой деятельности – либо путем самообразования, либо через систему переподготовки и повышения квалификации.

В целом активность восприятия идеи многоуровневого образования и темпы включения вузов в ее реализацию подтверждают актуальность исследования проблемы развития социальной компетентности студентов бакалавриата как средства реализации целей системы высшего профессионального образования в России. Различия в темпах восприятия вузами разного профиля – классическими университетами, техническими, педагогическими и другими – идеи многоуровневой подготовки кадров свидетельствуют о разнице методологической и методической зрелости фундаментальной и прикладной ветвей вузовской науки.

**Библиографический список**

1. *Алексеева Л.П., Шаблыгина Н.С.* Преподавательские кадры: состояние и проблемы профес-

сиональной компетентности. – М., 1994.

2. *Белицкая Г.Э.* Социальная компетенция личности // Сознание личности в кризисном обществе. – М., 1995.

3. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М., 2004.

4. *Мазуренко А.В.* Педагогические условия становления и развития социальных качеств студенческой молодёжи в культурно-образовательной среде вуза: Дисс. … канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2006.

5. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. – М., 1993.

6. *Митяева А.М.* Технологии развития индивидуальных стилей учебной деятельности студентов в условиях двухуровневой системы высшего образования: Монография. – Орел, 2006.

7. *Петровская Л.А.* Компетентность в общении. – М., 1989.

8. *Тихомирова Е.И.* Лидерство в молодёжной среде. – Самара; Оренбург, 2000.

9. *Хершген Х.* Маркетинг. Основы профессионального успеха: Учебник для вузов / Пер. с нем. – М., 2000.

УДК 370.174:371.048.4

**Сохранов Владимир Васильевич**
*доктор педагогических наук*
*Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского*
*prof_sochranov@mail.ru*

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЛИЯНИЯ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

*В статье рассматривается процесс формирования социальной компетентности личности в условиях информатизации педагогической деятельности.*

***Ключевые слова:*** *информатизация, компетентность, социальная компетентность, формирование.*

Изучение структуры и содержания социально компетентного информационно насыщенного профессионального педагогического действия показывает существование совокупности факторов, влияние которых определяет меру его успешности в плане воздействия на развитие социальной компетентности личности. Среди них особую роль играет деятельность педагога, побуждающая человека к поведению, отражающему социальную норму и уровень личностных притязаний.

Как известно «деятельность – динамическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной действительности» [9, с. 101].

Системная методология проведенного исследования предопределяет следующую последовательность постановки и раскрытия проблемы: определение содержания базового понятия «информационно насыщенная педагогическая деятельность»; выявления целевой, структурной, содержательной и регулятивной значимости педагогического действия для исследуемого процесса.

Междисциплинарный анализ рассматриваемой взаимосвязи (Ф.С. Авдеев, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, И.В. Роберт, А.А. Русаков, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин и др.) позволил выделить классическое толкование информационно насыщенной педагогической деятельности (ИНПД), которая «представляет особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленной человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе» [1, с. 24].

Принимая в целом данное понимание ИНПД, мы, в ходе экспериментальной работы, произвели уточнение базового понятийного аппарата. Так, ИНПД рассматривалась в виде целенаправленного процесса нравственного воздействия педагога на личность подопечного для:

– информационного насыщения его личностной и социально значимой информацией;

– побуждения его к саморегулированию;

– соотнесения опыта культурного развития и саморазвития человечества с конкретной ситуацией становления личности отдельно взятого человека.

 © Сохранов В.В., 2010

Данный подход к определению педагогической деятельности выявил значимость смыслообразующей характеристики (А.Н. Леонтьев) деятельности – ее целевого компонента. Отметим, что целеполагание – проблемная позиция педагогического действия. Вариативность региональных подходов и недостаточная стабильность и четкость формирования федерального стандарта образования в области информатизации приводят к снижению роли образования в формировании социально компетентного действия личности. Как правило, речь идет об адаптационных действиях, побуждающих личность к информационно насыщенному профессиональному рефлексированию.

В ходе экспериментальной работы найдена зависимость уровня воздействия педагогического действия на исследуемый процесс в зависимости от его направленности.

В большинстве из наблюдаемых случаев авторитарное побуждение личности к проявлению социальной компетентности отрицалось ими как элемент культуры, утративший свою актуальность. Только в 3,2% случаев, исходя из индивидуальных и личностных особенностей, студенты включались в процесс профессионально значимого и социально компетентного действия в информационном поле деятельности на адаптивном уровне.

Авторитарность, как личностная и профессиональная особенность педагогической самореализации, в целом не способствует формированию социально компетентного информационно насыщенного профессионального действия, что соотносится с юношеским максимализмом и прагматизмом социально-бытового и профессионального самовыражения большей части людей.

Детерминирующее значение имело равно ответственное и эмоционально-ценностное побуждение личности к соотнесению социальной значимости информационно насыщенного профессионального действия и личностной мотивации профессионального самоопределения в информационном поле деятельности. Равно ответственное состояние педагога и подопечного способствует их сонаправленному движению к педагогическому и личностно значимому результату, что приводит в 31,6% случаях к ситуативному мобильному самопроявлению.

Отдельная ранговая матрица выстраивалась нами в соответствии с эмоционально-ценностным обоснованием значимости информационно насыщенной педагогической деятельности в исследуемом процессе. Базовым параметром соотнесения явилось ценностное отношение участников педагогического процесса к значимости проявления в информационном поле деятельности педагогического мастерства и импровизации, реализуемой в профессиональном аспекте.

В соответствии с соционической типологией контрольные и экспериментальные группы были разделены на следующие подгруппы: рационалисты и иррационалисты. В процессе констатирующего и преобразующего срезов выявлена зависимость перевода дидактической и личностной компетентности информационно насыщенного самоопределения студентов в общесоциальную.

Сравнительно-сопоставительный анализ обозначенной зависимости проявляет характерологические особенности формирования исследуемого свойства личности. Ведущей особенностью исследуемого процесса является определяющая роль иррациональности в реализации творческого подхода к информационному насыщению дидактического самоопределения студентов в информационном поле деятельности.

В этом случае все виды иррациональности более комфортны в процессе перевода готовности к информационному насыщению личностного и дидактического опыта в действие, которое оценивается окружающими как проявление достаточной личностной готовности к проявлению достаточного уровня информационной компетентности.

Все виды рационалистов имеют большие ранговые показатели при выполнении адаптивных действий, которые требуют от студентов аккуратности, последовательности, настойчивости и целеустремленности. Иррационалисты в качестве личностных основ своего проявления в информационном поле деятельности используют активность, самостоятельность, инициативность и интуицию. Это позволило нам для каждого из указанных типов определить программу саморазвития умений, позволяющую усилить готовность студентов к проявлению информационной компетентности в информационном поле педагогической деятельности.

Отметим еще одну важную особенность, выявленную в ходе экспериментальной работы. Исследование показало, что в любом виде рационального и иррационального поведения педагог более продуктивен в рассматриваемом аспек-

те, если он обладает умениями интуитивного педагогического предположения в решении проблем, связанных с информатизацией профессиональной подготовки будущих специалистов, бакалавров и магистров.

Большая часть выборки, обладающая указанным свойством, была более содержательна в педагогически направленном информационно насыщенном учебном действии. Данные студенты разрешали возникающие социально-педагогические и собственно-дидактические задачи импровизационно и с проявлением устойчивого интереса к творческому действию личности в педагогическом информационном поле. Наличие в дидактической информационно насыщенной деятельности студентов интуитивности позволяет разрешать возникшие задачи проблемно и более активно соотносить личностный и профессиональный опыт в организации информационно насыщенного педагогического процесса с социально-признанными параметрами его проведения.

Высказано предположение (с учетом результатов исследований В.В. Харькина) о корректирующей роли интуитивности в личностном и профессиональном проявлении социальной компетентности в осуществлении информационно насыщенной деятельности. В ходе исследования роли педагогической деятельности в социально-компетентном действии личности в информационном поле деятельности обнаружена устойчивая корреляция соотнесения мыслительного вида со всеми видами компетентности.

Таким образом, определение целевого компонента информационно насыщенной деятельности определяет возможность перевода личностной и профессиональной компетентности в социальную. Нами установлена устойчивая корреляция личностной ориентированности, технологичности, целеполагания с интенсивностью обозначенного процесса. Как известно, цель в педагогическом процессе может определяться дуалистично. С одной стороны, исходя из соответствующих стандартов. С другой – из возможностей участников педагогического процесса. Названные варианты целеполагания альтернативны. В ходе исследования использовался другой способ постановки цели, предполагающей выполнение следующих педагогических действий: педагогическая диагностика готовности участников педагогического процесса к деятельности в информационном поле и определение модели соотнесения стандарта информатизации самоопределения личности и индивидуально-личностных особенностей студентов.

Данный вариант целеполагания позволяет естественным образом соотнести все уровни информационной готовности, которые присутствуют в проявлении педагога и студентов. В этом случае преподаватель действует по технологии, выражающейся в следующих действиях: «изучи алгоритм – следуй за... – выбери сам – осознай рациональность выбора – примени на практике – проанализируй ошибки сделанного».

Исследование показало эффективность данного способа целеполагания с точки зрения предмета нашего исследования. Информационно насыщенная педагогическая деятельность, основанная на личностном и технологическом целеполагании, воспринимается большинством студентов как «искреннее соучастие в моей профессиональной судьбе» (один из характерных ответов студентов ФМФ – 1997–2010 гг.).

Это позволило определить методику постановки цели в процессе информатизации профессиональной подготовки студентов, которая способствовала побуждению студентов к осмыслению социальной значимости своих действий в информационном поле деятельности. Например, их целесообразности. Так, в МОУ СОШ № 30 (г. Пенза) студентам-практикантам было необходимо подготовить этическую беседу с учащимися 9-х классов. Отдельные студенты проводили традиционные 2 этапа данного КТД: информационное насыщение студентов и формирование модели возможного личностного и профессионального действия.

Другие – избрали более рациональный путь. В одном этапе КТД совмещалось вербальное и действенное приобщение учащихся к технологии выполнения КТД, основанного на поиске информационного потока в Интернете и его анализа. Это позволило более эффективно формировать положительный опыт поведения учащихся. Данный и множество других примеров позволяют нам репрезентативно утверждать о значимости целеполагания в эффективном влиянии информационно насыщенной педагогической деятельности на исследуемый процесс.

Анализ обозначенной взаимосвязи позволяет сделать следующие выводы:

– наиболее значимой, с точки зрения исследуемого процесса, является функция «волевого

усилия», являющаяся базовым компонентом проявления готовности личности к компетентному действию в информационном поле деятельности;

– любое компетентное информационно насыщенное действие является таковым в определенной пространственно-временной ситуации информационного насыщения личности. Изменение самой ситуации, состава участников действия, его цели, задач, функции и содержания способствует возникновению вариативной ситуации, когда состояние достаточной готовности перерастает в состояние «неготовности». Снятие возникшего противоречия возможно в том случае, если педагогическая деятельность реализует функцию подготовки личности к самоопределению в информационном поле деятельности;

– функция эмоционально-ценностного опредмечивания личностного профессионального и общесоциального самоопределения человека позволяет личности обеспечить достижение поставленной цели на основе установления адекватных ценностных отношений к информатизации жизнедеятельности личности;

– модель действия личности в информационном поле деятельности возникает в этом случае естественно, исходя из реально возникшей ситуации, которая разрешается «вычерпыванием себя» (И.С. Кон) из ситуации «ближайшего саморазвития» (А.В. Петровский, Л.С. Выготский);

– особое внимание в анализе взаимосвязи информационно насыщенной деятельности и формирования социальной компетентности личности необходимо уделять содержательным аспектам информационно насыщенного взаимодействия участников педагогического процесса прежде всего, реализации совокупности умений, к которым можно отнести следующие: аналитические; прогностические; проективные; рефлексивные; мобилизационные; информационные; развивающие; ориентационные; перцептивные; общения и прикладные.

**Библиографический список**

1. *Абдеев Р.Ф.* Философия информационной цивилизации. – М., 1994.

2. Большой энциклопедический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб., 2003.

3. *Карпов А.В.* Психология принятия решения профессиональной деятельности. – М., 1991.

4. *Климов Е.А.* Путь в профессию. – Л., 1974.

5. *Кон И.С.* Открытие «Я». – М., 1978.

6. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М., 2002.

7. Психология. Словарь. / Под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990. – 494 с.

8. *Сластенин В.А.* Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М., 1976. – 160 с.

9. Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С. Рапацевич – Мн.: «Современное слово», 2001.

10. *Сохранов В.В., Лупанова Н.А., Стенякова Н.Е.* Особенности подготовки студентов к профессиональной деятельности в процессе изучения дисциплин педагогического цикла. – Пенза, 2007.

УДК 372.853:159.947.5

**Цветкова Александра Тимофеевна**
*кандидат педагогических наук*
*Шуйский государственный педагогический университет*
*sgpu@mail.ru*

# ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И АКМЕ-ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ МОТИВАЦИИ И САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ШКОЛА – УНИВЕРСИТЕТ – ШКОЛА (методический аспект)

*В статье представлена авторская концепция о преемственности в процессе формирования мотивации и самоорганизации учебной деятельности (в рамках физического образования) на двух возрастных уровнях. На уровне средней школы разработана теория формирования мотивации и самоорганизации учебной деятельности. На уровне высшего педагогического образования разработана система мотивационной подготовки будущих учителей физики.*

***Ключевые слова:*** *преемственность, концепция, мотивация, самоорганизация, учебная деятельность, мотивационно-самоорганизационные состояния, педагогическая технология, умения, авторский спецкурс, акмеологичекий подход, уровни, профессиональный.*

Проблема формирования познавательного интереса, мотивации школьников в процессе обучения физике относится к разряду нестареющих: эта проблема всегда актуальна.

Мотивацию исследовали многие учёные. *В психологии* мотивацию рассматривают как интегративное свойство личности (Л.И. Божович, А.К. Маркова, В.С. Мерлин, С.Л. Рубинштейн и др.). В *дидактике* мотивацию исследовали М.А. Данилов, Л.М. Зюбин, В.С. Ильин, И.А. Каиров, Р.Г. Лемберг, Ю.В. Шаров, Г.И. Щукина и др.

В *теорию и методику обучения физике* понятие мотивации впервые было введено в 1977 году (А.В. Перышкин, В.Г. Разумовский, В.А. Фабрикант). В настоящее время существуют *различные точки зрения* методистов-физиков на мотивацию: мотивация как *средство* и *условие* достижения целей обучения; как фактор, определяющий эффективность урока (В.Г. Разумовский, Л.С. Хижнякова, А.И. Архипова); как *нацеливание, ориентировка* учащихся в новой теме – «мотивационный этап» урока (В.А. Моркотун, Л.А. Прояненкова); как мотивировка – побуждение к осознанию значимости знаний по каждой теме (Г.И. Рябоволов, П.И. Самойленко, Е.И. Огородников). Не отвергая правомерности таких подходов, мы считаем необходимым более полное внедрение достижений психологии (в исследовании мотивации) в методику обучения физике, в *каждый урок*.

Авторские ***позиции:*** 1. В процессе обучения физике необходимо формировать *целостную мотивацию*: не только интерес к физике, но и ответственное отношение к учению в целом, т.е. *мотивацию учебной деятельности* ***как свойство личности***. 2. Мотивацию учебной деятельности как интегративное свойство личности обучаемого рассматриваем *во взаимосвязи* с другим личностным свойством – ***с самоорганизацией.*** 3. В процессе обучения одному предмету (физике) необходимо формировать мотивацию и самоорганизацию как *взаимосвязанные интегративные свойства личности*.

Психолого-физиологическое *обоснование взаимосвязи* личностных качеств ученика – мотивации и самоорганизации – мы находим в теории самоорганизации личности (У.Р. Эшби, В.Г. Пушкин, В.Н. Пушкин, Б.Г. Юдин) и в анализе физиологических основ саморегуляции (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн).

Автором разработана *концепция* о ***преемственности*** в организации *непрерывного* процесса ***формирования мотивации и самоорганизации учебной деятельности*** в рамках физического образования. Как известно, *преемство* – это «передача, переход чего-нибудь от предшественника к преемнику»; «*преемственный* – идущий в порядке преемства, последовательности от одного к другому» [1, с. 516].

Понятие преемственности, на наш взгляд, относится к системным процессам; предполагает плавный и естественный переход от одной ступени (стадии) к другой; органическую взаимосвязь последующего с предыдущим. В нашем случае *преемственность* рассматривается в системе *развития научного исследования* и его практи-

 © Цветкова А.Т., 2010

ческого применения на *двух* образовательных *уровнях*.

На *уровне среднего образования* (общего и профессионального) разработана, апробирована и реализуется **теория формирования мотивации и самоорганизации учебной деятельности.** Её *основные положения*:

а) За основу нами взят путь воздействия на мотивационную сферу учащегося через ***организацию учебной деятельности*** на уроке.

б) Деятельность ***ученика*** на уроке можно представить в виде ***последовательности*** его ***действий:*** сосредоточение внимания на учебной ситуации → ориентировка в деятельности (получение ориентирующей информации о новых физических знаниях и осознание смысла предстоящей деятельности) → постановка цели → стремление к ее достижению (выполнение учебных действий) → контроль и корректировка учебных действий → оценка (самооценка) полученного результата. (Данная последовательность избрана нами в результате анализа известных структур Т.А. Шамовой, О.С. Гребенюка и др.).

в) Представленную структуру называем ***мотивационно-самоорганизационной основой (МСО)*** *учебной деятельности***.** А возбуждаемые психические состояния, адекватные элементам МСО, – его ***мотивационно-самоорганизационными состояниями (МСС).***

г) Формирование МСС обучаемых на реальном уроке является процессом *управляемым.*

д) З*адача учителя физики* заключается в том, чтобы ***методически обеспечить*** в течение всего урока каждое МСС обучаемого в деятельности.

е) М**етодика** формирования мотивации и самоорганизации учебной деятельности включает *методическую систему трёхуровневого управления МСС* учащихся на уроке физики (последовательность усложняющихся *педагогических задач*, методические *средства*, необходимые для реализации каждой задачи, учёт *психолого-дидактических условий* их результативного решения); *критерии* оценки сформированности МСС; *правила* методического обеспечения МСС стороны урока физики; *измерители* уровня сформированности МСС учащихся и их мотивации и самоорганизации в целом (*диагностические методики*).

На *уровне высшего педагогического образования* осуществляется профессиональная ***мотивационная подготовка*** будущих учителей физики; в процессе её мы применили ***акмеологический подход*** (АП). В чём сущность АП?

Акмеология – новая, развивающаяся наука. Исследователи, работающие на фундаментальном уровне (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, В.Г. Зазыкин, А.М. Зимичев и др.), определили предмет акмеологии, разработали основные принципы, понятия, категории и другие методологические положения. Автор данной статьи, начиная с 1995 года, реализует *акмеологический подход* в педагогическом университете на ***методическом (технологическом) уровне*** в процессе преподавания педагогических и методических дисциплин («Теория и методика обучения физике» (ТиМОФ), «История физики», разделы курса «Педагогика» и др.).

Наше понимание ***акмеологического подхода*** на *методическом (технологическом)* уровне: АП заключается в том, что вузовские преподаватели решают задачи по обучению, воспитанию и развитию будущих педагогов – специалистов по различным учебным предметам – на основе ***акме-идеи –*** идеи достижения наивысшей фазы в своем развитии и в профессиональной деятельности. Так, преподаватели-методисты решают следующие ***акмеологические задачи***:

– сформировать у студентов *специальные профессиональные знания и умения* методического характера (по решению физических задач, физическому эксперименту, оборудованию физического кабинета и др.);

– показать студентам *критерии уровней* профессионально-педагогической деятельности и *образцы* уроков опытных учителей (видеозаписи, посещение школ, моделирование занятий с учащимися и др.); научить сравнивать, анализировать опыт работы учителей в целом и отдельные занятия, выделяя их *мотивационную сторону*;

– стимулировать, поддерживать и формировать у каждого студента – будущего учителя – *стремление работать* на самом *высоком* ***(акме)*** *уровне* (проводить уроки, внеурочные занятия и др.), достичь вершин педагогического мастерства, постоянно совершенствовать свои профессиональные знания и умения (в том числе и *мотивационные*);

– научить студентов проектировать свою *авторскую программу* будущей педагогической деятельности по реализации содержательной, операционной и *мотивационной сторон* процесса обучения физике.

Профессиональная мотивационная подготовка будущих учителей физики осуществляется в 3 этапа. На *первом этапе* студентам читается **авторский спецкурс** «Методика формирования мотивации и самоорганизации учебной деятельности школьников в процессе обучения физике». Курс является *интегрированным*: базируется на знаниях по физиологии, кибернетике, общей психологии, педагогической психологии, психологии развития, общей педагогике, теории и методики обучения физике. *Задачи спецкурса*:

– Познакомить студентов с основными положениями ***авторской*** теории формирования мотивации и самоорганизации школьников (через развитие их мотивационно-самоорганизационных состояний).

– Сформировать у студентов *знания* о мотивационно-само-организационном обеспечении занятий по физике, о комплексах эффективных психолого-дидактических и методических средств.

– Представить педагогические технологии по формированию различных мотивационно-самоорганизационных состояний учащихся (сосредоточение внимания на объекте деятельности, ориентировка в учебной ситуации, целеполагание, стремление к достижению цели, контролю, корректировке и оценке полученного результата).

– Показать диагностические методики, предназначенные для наблюдений и измерения уровня сформированности мотивации и самоорганизации учебной деятельности школьников и их мотивационно-самоорганизационных состояний.

В результате реализации спецкурса у будущих учителей формируются ***мотивационные знания и*** первоначальные ***умения по*** *их применению.*

На *втором этапе* – в ходе изучения курсов: «ТИМОФ», «История физики»; практикумов по решению физических задач, физическому эксперименту, организации внеклассной работы по физике – происходит обучение студентов ***педагогическим технологиям*** формирования мотивации и самоорганизации учебной деятельности школьников.

Под ***педагогической технологией*** в данном случае мы понимаем совокупность научно обоснованных и проверенных на практике психолого-педагогических и методических средств и способов, с помощью которых учитель продуктивно (с получением *гарантированного результата)* решает ***педагогические задачи*** *мотивационного характера*: по методическому обеспечению мотивационно-самоорганизационной стороны урока, по формированию отдельных мотивационно-самоорганизационных состояний; мотивации и самоорганизации учебной деятельности школьников в целом. (Педагогические технологии выступают здесь как *подсистемы* по отношению к *педагогическим и методическим системам* более широкого, обобщённого плана.)

Педагогические технологии и педагогические задачи мотивационного характера реализуются через совокупность последовательных действий учителя, направленных на формирование мотивации и самоорганизации учебной деятельности школьников, в соответствии с избранной структурой их учебной деятельности.

*Третий этап* – этап *самостоятельной реализации* студентами-физиками сформированных на занятиях *мотивационных знаний и умений* в ходе педагогической практики в средних общеобразовательных учреждениях (на уроках, при организации внеклассных мероприятий и т.п.). При этом будущие учителя производят измерения уровня сформированности мотивации и самоорганизации учащихся.

Под ***профессиональными мотивационными знаниями и умениями*** мы понимаем такие профессиональные знания и умения, которые позволяют педагогу психолого-педагогически и методически обеспечить мотивационную сторону урока и других форм занятий, то есть побуждать школьников к учению, эффективно развивать их мотивацию и самоорганизацию учебной деятельности психолого-дидактическими средствами и средствами учебного предмета.

Для измерения степени сформированности у будущих учителей их профессиональных мотивационных знаний и умений нами разработаны и используются средства **наблюдений и измерений** (по различным видам деятельности учителя физики: решение физических задач; проведение физического эксперимента; организация внеурочной работы по физике; использование исторического материала на уроках физики и др.).

В результате проведённого исследования и многолетнего опыта работы в школах и педагогическом университете по описанной системе ***автор*** приходит ***к выводам****:* 1. Задача формирования мотивации и самоорганизации учебной деятельности *как свойства личности* должна быть неотъемлемой частью деятельности школьного

учителя физики. 2. Обучение студентов технологиям формирования мотивации и самоорганизации учебной деятельности школьников должно стать ***обязательным компонентом профессиональной подготовки*** будущих учителей физики в педагогических университетах, а также и переподготовки учителей в институтах систем: ИРО, ИПКРО, ФПК и др.

**Библиографический список**

1. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 15-е изд. – М.: Русский язык, 1984. – 816 с.

2. *Цветкова А.Т.* Технологии формирования мотивации и самоорганизации учебной деятельности у школьников и будущих учителей физики. – М.: МПУ, 1997. – 231 с.

3. *Цветкова А.Т.* Акмеологический подход к вузовской подготовке учителя // Педагогика. – 1997. – №1. – С. 56–58.

4. *Цветкова А.Т.* Измерение уровня профессиональных мотивационных умений учителей // Наука и школа. – 1998. – №5. – С. 7–12.

5. *Цветкова А.Т.* Методика формирования мотивации и самоорганизации учебной деятельности в процессе обучения физике: Монография. – М.: Прометей, 1999. – 130 с.

6. *Цветкова А.Т.* Методика формирования мотивации учебной деятельности и самоорганизации школьников в процессе обучения физике. Программа спецкурса для высших учебных заведений. – М.: Прометей, 2000. – 44 с.

7. *Цветкова А.Т.* Система подготовки будущих учителей физики к формированию учебной мотивации и самоорганизации школьников // Материалы VIII Междун. науч.-методич. конф. «Физическое образование: проблемы и перспективы развития». Ч. 2. – М.: МПГУ, 2009. – С. 130–133.

8. *Цветкова А.Т.* Концепция формирования учебной мотивации и самоорганизации школьников на уроках физики // Физика в системе современного образования (ФССО-09): Материалы X Межд. конф. Т. 2. – СПб.: РГПУ, 2009. – С. 133–135.

# ПОЛИТОЛОГИЯ. СОЦИОЛОГИЯ

УДК 323

**Лопатин Иван Дмитриевич**
*кандидат политических наук*
*Костромская государственная сельскохозяйственная академия*
*erm@ksaa.edu.ru*

## К ВОПРОСУ О КАЧЕСТВЕННЫХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ЯВЛЕНИЯ ЭКСТРЕМИЗМА

*В статье кратко рассмотрены проблемы современных трактовок понятий «экстремизм» и «терроризм» в науке и нормативно-правовых актах; даются рекомендации по дальнейшей разработке и уточнению проблемных позиций.*

***Ключевые слова:*** *терроризм, экстремизм, семантика.*

Экстремизм и терроризм… Сегодня эти слова настолько прочно вошли в повседневный обиход, что больше не режут слух, а воспринимаются как нечто неразрывно связанное с современной действительностью. Данные термины не только широко используются в научных работах по общественным дисциплинам, но также в повседневном общении, в журналистике, в юридических практиках. Однако, несмотря на значительное количество теоретических работ, многие аспекты проблемы требуют дальнейшего исследования.

Первый вопрос, требующий безусловного уточнения, – семантика понятия «экстремизм». Сколько бы словарей и теоретических работ мы ни рассматривали – столько же будет и различных смысловых трактовок этого термина. Возьмем самую распространенную у нас точку зрения. Согласно ей, под экстремизмом понимают так называемое насилие «сверх меры» (неспровоцированное), не только физическое, но и экономическое (например, реформы начала 1990-х годов в России), психологическое и иное. Но это – только в отечественной науке [6; 7; 10; 12]. В западном мире под экстремизмом, экстремистским действием понимают действие, «основанное на насилии». В Британии и США «на насилии» означает нетерпимость по отношению к представителям других социальных групп (этническим, религиозным, «сексуальным меньшинствам» и т.д.) [5]. Соответственно, применяется там термин для характеристики конкретных правонарушений со стороны лица или группы лиц в том случае, если в составе правонарушения присутствуют мотивы «ненависти». На наш взгляд, западный подход к определению понятия имеет то преимущество, что его куда как легче применять в юридической практике.

У отечественных законодателей имеется свое, отличное от всех остальных мнение на предмет семантики понятия «экстремизм». В законе [1] под экстремизмом понимается деятельность, направленная на подрыв конституционного строя России, публичная демонстрация символики национал-социалистической рабочей партии Германии и фашистской партии Италии, пропаганда их политических доктрин. Здесь возникают вопросы. Если целью авторов является ужесточение ответственности за действия по подрыву государственной безопасности, то она явно не достигнута. Да, собственно законодательная база для пресечения подобных действий уже давно существует [2; 3; 4]. Если же цель законодательных актов – введение ответственности за пропаганду нацистских и фашистских взглядов, то не слишком ли мало для двух весьма объемных документов? Запрет подобной пропаганды – дело нужное, но этого недостаточно, да и много ли найдется в России сторонников идеи расового превосходства немцев или итальянцев. Однако даже и в этом аспекте недоработки в законе «О противодействии…» весьма существенны. Например, относительно запрещенной символики. Совершенно непонятна формулировка «до степени смешения» [1]. Если здесь имеется в виду свастика, то опять же, с точки зрения возможности практического применения, ценность закона минимальна, так как, даже при незначительном отличии от нацистской, всегда можно в судебном порядке доказать непричастность гитлеровской партии к конкретному графическому изображению, поскольку мировая культура знает тысячи вариантов этого древ-

 © Лопатин И.Д., 2010

него символа (хотя бы «коловрат»). Но, с другой стороны, подобные неточности в законодательстве всегда оставляют возможности для разного рода злоупотреблений. С помощью формулировки «до степени смешения» можно привлечь к ответственности членов исторических клубов, занимающихся реконструкцией сражений, детально воспроизводящих экипировку древнерусских воинов, например. У них на щитах часто встречалось именно изображение свастики. Или возьмем нацистское приветствие, которое очень похоже на древнее приветствие римских легионеров. Как здесь установить «степень смешения»? Таким образом, получается то, что ценность законодательных актов состоит лишь в обозначении проблемы, для реального же применения в юридической практике требуется очень серьезная доработка. Пока же наши правовые акты представляют собой не слишком удачный вариант заимствования из западных законодательств, следовательно, не выражают даже в минимальной степени нашей общественной воли.

Каковы должны быть пути доработки? Нам представляется наиболее корректным путь конкретного обозначения каждого правонарушения, которое может быть истолковано как экстремизм. В случае с той же свастикой нужно указать, что экстремизмом будет считаться публичное демонстрирование черного цвета свастики на красно-белом фоне, закрученной в правую сторону и т.д. Иными словами, в законах необходимо иметь перечень конкретных действий, подпадающих под определение экстремистских.

Второй момент, на который стоит обратить внимание, может быть сформулирован следующим образом: возможно, на сегодняшний день имеет смысл, в принципе, отказаться от использования термина «экстремизм» в общественных науках, оставив его только юристам и законодателям. Причина – потеря первоначального лексического значения слова в контексте широкого употребления в разговорном языке и журналистике. Сегодня экстремизм – одно из самых популярных бранных слов в адрес конкурентов (политических, по бизнесу и других). Особенно же широким стало употребление этого термина в электронных и печатных СМИ. Связано это также и с тем, что законы не дают однозначной и точной трактовки термина. А раз так, то можно «навешивать ярлыки» практически безнаказанно и с немалой выгодой, так как, стараниями тех же СМИ, в массовом сознании прочно утвердилась установка, что экстремизм – это очень плохо. Каким же понятием заменить экстремизм – вопрос остается открытым. В конце концов, есть семантически бесспорный термин «терроризм», который многие считают крайней формой экстремизма.

Наконец, третий момент касается также самого содержания понятия «экстремизм». И здесь нужно отметить тот факт, что рамки экстремизма (социальные экстремумы) являются чрезвычайно подвижными, претерпевая со временем значительные изменения. Если принять точку зрения отечественных исследователей, что экстремизм – это насилие «сверх меры», то необходимо уточнить следующие: что есть мера и чье мнение, государства или общества, нужно принимать как определяющее эту меру?

Начнем с социальных экстремумов, то есть границ между экстремальным и экстремистским. Нет нужды доказывать, что каждый экстремист (или тот, кого мы считаем таковым) локализован во времени и пространстве. Иными словами, если мы считаем поступок какого-либо исторического персонажа экстремистским с точки зрения сегодняшнего положения социальных экстремумов, то совсем не обязательно таковым его оценивали современники и сам субъект. Более того, одно и то же действие в разные эпохи оценивается диаметрально противоположным образом. То, что сегодня мы считаем экстремизмом, сто лет назад было легким нарушением, то есть попадало в разряд экстремального, а двести лет назад вообще признавалось за норму. Возьмем для примера знаменитую «банкетную кампанию» 1904 года. С точки зрения логики сегодняшнего дня, поведение всех ее участников, от «умеренных» земцев до сторонников с.-р. и с.-д., является ярким примером экстремизма. Мало того что антиправительственная акция была проведена во время войны, так еще и призывы к насильственному свержению власти с трибун звучали, то есть по сегодняшним законам участники этих сборищ подлежат уголовному преследованию. Но 105 лет назад такие оценки никому в голову не приходили. Максимум, за что осуждали земцев, так это за некоторое нарушение приличий. А предоставление трибуны тем, кто призывал к массовому насилию и террору против власти (то есть преступное попустительство) им в вину никто и не ставил. А если посмотреть еще на сто лет назад, к при-

меру, на декабристов, то здесь опять все иначе. На их «тайных» сходках постоянно звучали речи, призывающие народ «к топору», но очень характерна реакция Александра I: «Не мне их судить», хотя в серьезности намерений этих людей вряд ли приходилось сомневаться, что события 14 декабря 1825 года и показали. Здесь более всего исследователю важен следующий момент: какие стихийные или управляемые факторы приводят к превращению разрешенного собрания в революционное, преступное сборище? На наш взгляд, в первую очередь нужно смотреть на то, насколько осознают свою ответственность перед обществом его участники, чем для них реально является так называемый «дух законов».

И последнее. Можем ли мы считать экстремизмом те действия, которые, несмотря на явно насильственный характер, поддерживает большинство в обществе? На наш взгляд, здесь необходимо подходить отдельно в каждом конкретном случаи. С «банкетной кампанией» понятно, поскольку эти же люди общественное мнение во многом и формировали. С последующими же действиями (террор 1905–1907 гг.) все не так однозначно. В терроре так или иначе принимали участие все политические силы страны, кого из них считать террористами и экстремистами – левых, правых или всех, в том числе и так называемых либералов, – зависит от точки зрения конкретного исследователя.

Таким образом, обозначенная нами проблема довольно сложна и имеет крайне неоднозначные трактовки. Помимо обозначенных нами, есть еще много недостаточно освещенных в научной литературе вопросов, например, влияние различных природных и общественных факторов на формирование экстремистского способа мышления и действия. В коротко рассмотренных нами вопросах наиболее важным сегодня мы все же считаем уточнение семантики понятия, необходимость прийти к какому-либо общепринятому значению слова «экстремизм» (сейчас этот термин слишком широк, поэтому на практике малоприменим). С точки зрения определения социальных экстремумов, границ экстремистского и экстремального, нам представляется наиболее корректным понимать под насилием «сверх меры» такое, которое не одобряется государством. Хотя и здесь есть свои сложности. Не стоит забывать, что крайняя степень экстремизма – терроризм, то есть оружие слабого, государство же по определению – сила. В России, с ее неразвитыми институтами гражданского общества, ответственность государства за терроризм еще весомее. Неадекватность же поведения власти реальным угрозам, поспешность и чрезмерная суровость наказаний за не слишком тяжкие проступки приводит к катастрофическим последствиям для общества, яркий тому пример – процессы над участниками «хождения в народ» в 1870-е гг. С другой стороны, необходима своевременная реакция властей на явно антиобщественные действия, отсутствие же таковой приводит лишь к разрастанию масштабов насилия, примером чему служат события октября-декабря 1905 года. Для адекватного же выбора способов противодействия насилию «снизу» следует учитывать следующие факторы: историческую фазу развития общества, уровень жесткости социальной системы и господствующую идеологию.

**Библиографический список**

1. «О противодействии экстремизму…» ФЗ от 25.07.2002 // Российская газета. – 2002. – 7 сентября.

2. «О борьбе с терроризмом» ФЗ от 25.07.1998 №130 // Российская газета. – 1998. – №146. – 4 сентября.

3. «О внесении дополнения в федеральный закон «О борьбе с терроризмом» ФЗ от 21.11.2002 №144 // Российская газета. – 2002. – №225. – 27 ноября.

4. «О мерах по противодействию терроризму» УП от 15.02.2006 №116 // Российская газета. – 2006. – № 34. – 17 февраля.

5. *Багдасарян А.* Конституции европейских государств. – М., 1998.

6. *Ильинский И.М.* О терроре и терроризме. – М., 2001.

7. Молодежный экстремизм / Под ред. А.А. Козлова. – СПб., 1998.

8. *Милюков П.* Катастрофа самодержавия // Свободная мысль. – 1997. – №2.

9. *Ольденбург С.* Царствование Императора Николая II. – Белград, 1939.

10. Политология: Энциклопедический словарь. – М., 1993.

11. *Спиридович А.И.* Партия социалистов – революционеров и ее предшественники. 1886–1916. Изд. второе, доп. – Пг., 1918.

12. Феномен экстремизма / Под ред. А.А. Козлова. – СПб., 2000.

УДК 316.66:316.37

**Демин Михаил Вячеславович**
*Малая исследовательская группа «СЛАСИС»*
*slasis@klax.tula.ru*

# ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР РОЛЕВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

*В статье подчеркивается изменчивый и вероятностный характер социальной роли. Усвоение, исполнение и создание ролей происходят опытным путем. Кратко изложены три возрастные стадии ролевой социализации – от усвоения наличных ролей до создания новых ролей. Вводится понятие ролевой переориентации – формирования и апробирования новых ролей на основе компонентов уже имеющихся. Самостоятельное ролевое творчество признано высшей стадией социализации личности.*

***Ключевые слова**: социальная роль; личность; ролевая социализация; ролевая переориентация.*

История изучения ролевых аспектов социализации насчитывает более полувека. Широкую известность получили определение личности как совокупности ролей и социализации – как процесса усвоения ролевых норм, выдвигаемых обществом [ср., например, 7, с. 251–252 и 1, с. 436].

Однако многие трактовки ролевой социализации нуждаются в уточнении. С одной стороны, еще нередко абстрагируется факт исторической изменчивости ролей, почти никогда не возникавших в завершённом, готовом для усвоения виде, но являющих собой продукт личностного и социального **сотворчества**. С другой стороны, недостаточно освещается участие личности в формировании ролей [8, с. 33]. Так, в определенные периоды развития и личности, и общества закономерно нарастает массовая «ролевая дистанция» – критическое отторжение наличных ролей со стороны акторов-индивидов. Связующим роль и личность звеном выступает индивидуальный ролевой опыт [2, p. 606], развитие которого, в свою очередь, знаменует очередную ступень развития личности. При этом активный характер личности, ее автономная деятельная сущность приводят к тому, что процесс ролевой социализации носит ярко выраженные **экспериментальные черты**, сохраняемые на протяжении почти всей жизни человека.

Известны, как минимум, четыре фактора: коммуникативный сбой, дефицит индивидуальных способностей, утрата личной мотивации и отсутствие тех или иных ресурсов [3, p. 7], побуждающие **пробовать и менять варианты** роли. Пример – преодоление кросс-культурного барьера. Роль оказывается лишь **наиболее вероятным способом** совмещения индивидуального, психологического и социального, типического начал личности, по-разному реализуемым на разных стадиях социализации.

Рассмотрим обобщенно три такие стадии.

Первая стадия. Детство. Экспериментальное освоение наличных конвенциальных ролей, предлагаемых социальным окружением.

Ребенок вовлечен в ролевые взаимодействия с самого раннего возраста. Основой активного отношения к исполняемым вокруг него (и с его участием) ролевым сценариям служат изученные еще И.М. Сеченовым и И.П. Павловым ориентировочные (исследовательские) рефлексы, распространяемые как на объекты (младенчество), так и на поведенческие акты других людей (дошкольный и ранний школьный возраст). Многие отечественные и зарубежные ученые согласны с тем, что социальными навыками дети «овладевают **путем проб и ошибок**» [6, с. 123].

Дети могут посредством подражания взрослым имитировать фрагменты сценария (церемониальные, трудовые и т.п.), на опыте осваивая систему роли. Попутно испытываются сила и пределы ролевых санкций. Особенно это характерно в «период самоутверждения» с трех лет [4, с. 151–152], а с семи лет складывается желаемый ролевой «Я-образ». Девочкам обычно раньше удаются ролевые игры (учитель-ученик, врач-пациент), мальчики склонны к инструментальным играм и к освоению бытовых орудий труда. Но все это носит одинаково **экспериментальный характер** – результат не следует из самого действия, выбор действия случаен, а обстановка не определена. Здесь, кстати, кроется причина непредсказуемости многих детских «шалостей».

Вторая стадия. Юность. Экспериментальная интеграция принятых ролей.

На этом этапе социализации необходимо достичь собственной ролевой идентичности, избрать и принять комплекс ролей как личный целостный сценарий жизненного пути и как деятельную, социальную часть самого себя. Кроме того, данный

© Демин М.В., 2010

этап стимулируется бурным развертыванием конституциональных черт организма, биопсихических задатков и способностей, которые провоцируют свое социальное выражение. Но теперь психологическим механизмом выступает поисковая активность, порождающая **ознакомительно-пробную** временную деятельность в самых разных жизненных сферах [9, с. 454]. Наступает «психосоциальный мораторий» – социально-одобряемый **репетиционный период** по апробации избираемых ролей (ученичество и т.п. формы). На основе уже имеющегося опыта возможна творческая «фантазийная» постановка даже лично неизвестной роли [5, p. 6–7]. Экспериментальную ситуацию создает стремление молодого человека принять ролевой набор во всей полноте его формирующих и выражающих личность качеств, при этом характерны болезненные частые смены ролей целиком. «Я бесцельно читал, строил модели кораблей, играл на рояле, слушал только что изобретенное радио, строчил юмористические заметки…, но больше ничего не писал и подумывал о визите к психиатру» – вспоминает известный психолог Б.Ф. Скиннер [цит. по 10, с. 333].

Часто работа над ролями вполне исчерпывается этим вторым периодом. Личность постепенно вырабатывает навыки самопрезентации в рамках принятого ролевого набора и далее лишь оттачивает их в различных условиях.

Однако случается и другое.

Третья стадия. Средний возраст. Экспериментальная ревизия наличного ролевого набора и создание новых ролей.

В это время индивид практическим образом приходит к выводу о своей неисчерпанности доступными ролями. Нередким следствием становится кризис середины жизни, драматичная полоса «ролевых разрывов», жертвами которых становятся избранная профессия, место жительства, родственные связи, а порою – и сам человек. Более конструктивным и зрелым решением является **ролевая переориентация** – формирование и апробирование видоизмененных или принципиально новых ролей на основе компонентов уже имеющихся. Переориентация подразумевает изменение субъективно-значимых параметров ролевых действий, их контрагентов, символьных средств и других элементов известной роли вплоть до ее полного функционального преобразования. Наиболее актуальный пример – малый бизнес, выросший из бытовых ролей (надомное производство, «шопинг» и т.п.) Механизмом переориентации служат особые креативные действия, в экспериментально-свернутых масштабах производящие отбор, варьирование, рекомпозицию и **апробирование** элементов роли. Человек может расценивать их как «**пробу**», «игру» лишь ради решения текущих задач (коммерческих, технических и др.), однако объективной, хотя и часто неосознанной целью является воссоздание роли как целостной системы. Обращение к столь высоким целям характеризует высший этап социализации личности. Личности-режиссера, личности-драматурга не только единичного, собственного, но и группового, общественного бытия.

Таким образом, на ключевых этапах социализации личности прослеживается логика перехода от интериоризации социально-ролевых установок к экстериоризации накопленного социального опыта в автономном ролевом творчестве. Общей чертой процесса выступает его экспериментальное оформление, обусловленное интерактивным и вероятностным характером исполнения социальных ролей.

**Библиографический список**

1. Большая психологическая энциклопедия. – М.: Эксмо, 2007. – 544 с.

2. *Winnubst J.A., Heine Eg*. German developments in role theory: 1958–1980 // Sociology. – 1985. – Vol. 19. – №4. – P. 598–608.

3. *Vliert E. van de, Allen V.L.* A role theoretical perspective on transitional processes // Role transitions. – N.Y.; L., 1984. – P. 3–19.

4. *Волков Б.С.* Возрастная психология. В 2-х ч. Ч. 1: От рождения до поступления в школу. – М.: Владос, 2008. – 366 с.

5. *Ruddock R.* Roles and relationships // Library of social work. – L.: Routledge & Kegan Paul, 1969. – 117 p.

6. Развитие ребенка и его отношений с окружающими: Пер. с англ. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1993. – 511 с.

7. Российская социологическая энциклопедия / Под общ. ред. Г.В. Осипова. – М.: Норма – Инфра-М, 1998. – 672 с.

8. *Солодникова Н.И.* Социализация личности: сущность и особенность на разных этапах личности // Социологические исследования. – 2007. – №2. – С. 32–39.

9. Социология молодежи. Энциклопедический словарь. – М.: Академия, 2008. – 608 с.

10. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. – СПб.: Питер, 1999. – 608 с.

УДК 316.33

**Максименко Александр Александрович**
*кандидат психологических наук*
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*alex-maximenko@yandex.ru*

# «СОБАЧЬЕ СЕРДЦЕ» КАК ИНСТРУМЕНТ ЦЕННОСТНОГО ОТБОРА

*В настоящей статье автор, опираясь на повесть М.А. Булгакова «Собачье сердце», пытается создать инструмент ценностного отбора.*

***Ключевые слова:*** *ценностный отбор, профессиональный отбор, аксиологический менеджмент, «собачье сердце».*

Искав наряду с многочисленными консультантами в 70–80-е года прошлого века организационное совершенство, Томас Питерс предложил свою знаменитую «7S» [4], центральным звеном которой стали «совместные ценности». Т. Питерс тогда вряд ли мог представить себе, что благодаря этой незамысловатой аббревиатуре с глубоким смыслом он станет пионером ценностно-ориентированного подхода в менеджменте.

И хотя известно было и до него, что в чужом монастыре «welcome» мало кто скажет новому уставу[1], ценностному соответствию компании и работника уделялось меньшее внимание, чем стандартному профотбору. Действительно, выбрав из двух кандидатов менее квалифицированного (но с системой ценностей, более соответствующей ценностям компании), работодатель автоматически должен был включить якобы «необоснованные» затраты на повышение его квалификации до уровня второго претендента. Выбор в пользу менее квалифицированного при первом приближении выглядит экономически нецелесообразным, несмотря на то что система ценностей первого кандидата может быть подходящей системе ценностей компании [2].

Однако в последнее время приходит понимание, что главным критерием отбора становятся не требования работодателя к квалификации работника, а требования к его системе ценностей. Ценности важней умений и способностей. Шведские проповедники фанки-бизнеса [5] обосновывают это почему-то следующим образом. Во-первых, период полураспада знаний настолько короток, что знания нанятого сегодня сотрудника довольно быстро выйдут из употребления. Во-вторых, наши навыки изменить легче, чем базовые ценности, что очевидно для каждого, кто когда-либо пытался жить с кем-то другим. К тому же в определенной организационной культуре знания и способности новичка могут не раскрыться, в другой же – наоборот, найдут понимание, будут востребованы и проявятся наилучшим образом [3].

Перестроить свою систему ценностей, изменить отношение к стилю лидерства и критериям оценки успеха довольно сложно. И с возрастом становится все сложнее перестроиться и адаптироваться к новым требованиям.

Как заставить людей разделять ваши взгляды и систему ценностей? Ответ предельно прост: найти таких, кто их уже разделяет. И несмотря на столь банальное решение вопроса, с этим согласятся руководители даже таких компаний, где на подготовку специалистов уходят долгие годы.

Закономерным становится вопрос: где искать кандидатов? Явно, что поиск кандидатов через рекрутинговые агентства будет мало эффективным, в силу того что их системы построены на примате профессионализма (квалификации). Но выход есть: осуществлять поиск по клубным местам интересов. Так, компания Cisco пытается найти людей на фестивале пива[2].

Какой инструментарий можно предложить в возникшей ситуации? Для начала внесем упорядоченность и наглядно представим нашу дилемму «профессионализм / ценности», переложив ее на язык матрицы (рис. 1). На одной оси матрицы (горизонтальной) расположим степень разделения ценностей компании, а на другой – степень профессионализма. Полученные четыре квадранта матрицы дают нам четыре типа соответствия.

Низкую степень профессионализма и соответствия ценностям компании дает нам тип *«Шариков»*. Это образ малообразованного и, мягко говоря, недостаточно культурного человека. В описаниях М. Булгакова [1], Шарикову чужды стыд и мораль, отсутствуют многие человеческие качества, кроме подлости, ненависти, злобы. Он во-

© Максименко А.А., 2010

**Рис. 1.** Матрица «уровень профессионализма – степень разделения ценностей»

рует, пьет, бесчинствует в квартире Преображенского, способен на доносы. По версии одного из литературных критиков, образ Шарикова был создан как утопия идеи возможности «скоростного» процесса создания общества «пролетарской демократии» (одной из государственных идей эпохи 1920-х годов). Этим сам Булгаков отказывает Шарикову в возможности быть образованным, просвещенным.

Высокая степень профессионализма и низкая степень соответствия ценностям компании отразилась в квадранте *«Профессор Преображенский»*. Это, по замыслу М. Булгакова [1], европейски знаменитый ученый, столп генетики и евгеники. Как представитель старой интеллигенции, профессор Преображенский исповедует старые принципы жизнеустройства. Доминанта его системы ценностей: уважение к труду вне существующего мировоззрения в обществе. По его мнению, каждый должен заниматься своим делом: в театре – петь, в больнице – оперировать. Это образ профессионала «до мозга костей», который не может принять иных правил и порядков.

Высокая степень соответствия ценностям компании и низкая степень профессионализма как нельзя лучше подходит еще одному булгаковскому герою – председателю домкома *Швондеру*. В нем заключена искренняя вера в проповедуемые ценности и честное бескомпромиссное достижение целей (в контексте булгаковского романа – «уплотниться»). В силу своего не очень высокого образования, Швондер – это типаж, мыслящий исключительно лозунгами, однако без толики сомнения в правильности.

В нашей матрице при анализе приведенных выше трех образов кандидатов, которые отличаются явной иронией и провокационностью, при отборе в ключе контекста нашей статьи важно отдать предпочтение «Швондеру», нежели «Профессору Преображенскому», и отсечь любые попытки проникновения в компанию «Шарикова».

И, наконец, высокая степень профессионализма и высокая степень разделения ценностей компании дает нам желаемый образ *«Идеального кандидата»*. Его достоинства позволят в ближайшем будущем претендовать на роль лидера в компании, поэтому еще одним из критериев вероятностного прогнозирования успешности ценностного отбора для обеспечения идентичности организационной культуры будет критерий соответствия стиля лидерства и основания власти (влияния) типу организационной культуры.

К чему приведет стремление к абсолютной идентичности ценностей организационной культуры? Зачастую это приводит к нивелированию субкультур и появлению феномена огруппления (термин введен И. Дженисом в 1971) [7], который указывает на конформизм мышления в компании. Огруппление обычно возрастает по мере сплочения коллектива с одновременным непреднамеренным подавлением критических мыслей. Компанией IBM был выработан метод «диких уток»[3] как средство борьбы с негативными эффектами от последствий идентичности ценнос-

тей организационной культуры. В компанию включаются люди, не «зараженные» ценностями сложившейся организационной культуры, которым предоставляют довольно широкий круг полномочий в осуществлении своих проектов с простой целью – сотрясти, «разбудить» систему, «убаюканную» перманентным консенсусом по широкому спектру вопросов. И они это успешно делают[4].

**Примечания**

[1] Согласно отчету KMPG, в 2005 году в Европе было потрачено без учета соответствия ценностей организационных культур на поглощения свыше 215 млрд. евро при этом только 17% слияний повысили биржевую стоимость акций [6].

[2] Mountain View International Microbrewery Festival.

[3] Легенда заимствована из истории о диких утках Серена Кьеркегора. Он писал о человеке, которому нравилось наблюдать, как дикие утки, собравшись в огромные стаи, летят осенью на юг. Он взял в привычку кормить их в близлежащем пруду. Спустя какое-то время утки более не утруждали себя полётами на юг – они зимовали в Дании, питаясь тем, чем он кормил их... Через три-четыре года они настолько обленились, что им вообще стало трудно летать… и погибли от холода.

[4] В обычных условиях таких «бунтарей» либо увольняют, либо они сами уходят, не выдержав прессинга.

**Библиографический список**

1. *Булгаков М.А.* Собр. соч.: В 5 т. Т. 2. – М.: Худож. лит., 1990.

2. *Максименко А.А.* Тип организационной культуры как критерий рекрутмента // Актуальные проблемы науки в агропромышленном комплексе: материалы научно-практической конференции. Т. 2. – Кострома: Изд-во КГСХА, 2002. – С. 165–167.

3. *Максименко А.А.* Организационная культура: системно-психологические описания: Учеб. пособие. – Кострома: Костромской гос. ун-т им. Н.А. Некрасова, 2003.

4. *Питерс Т., Уотерман Р.* В поисках совершенства. Уроки самых успешных компаний Америки. – М.: Вильямс, 2008.

5. *Нордстрем К., Риддерстрале Й.* Бизнес в стиле фанк: капитал пляшет под дудку таланта. – СПб.: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2003.

6. *Чернатони Л.* От видения бренда к оценке бренда. Стратегический процесс роста и усиления брендов. – М.: ООО «Группа ИДТ», 2007.

7. *Janis I.* Victims of Groupthink. – Boston: Houghton Mifflin, 1972. – Pp. 5–15.

УДК 331

**Осипова Валентина Николаевна**
*Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*
*valenssya@yandex.ru*

# ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МИГРАНТОВ И ЖИТЕЛЕЙ ПРИНИМАЮЩЕЙ ТЕРРИТОРИИ (на примере города Костромы)

*Миграция – неотъемлемая характеристика образа жизни современного общества. В настоящее время Кострома является одним из городов, привлекающих трудовых мигрантов. В связи с этим в ноябре 2008 года было проведено исследование по проблеме отношения костромичей к мигрантам. Статья посвящена результатам данного исследования.*

***Ключевые слова:*** *миграция, миграционная ситуация, социологический опрос, отношение местных жителей к мигрантам, межкультурная коммуникация.*

Миграция стала неотъемлемой частью нашей жизни. На данный момент во всем мире развитие миграции идет крайне противоречиво.

В Костромской области миграционная ситуация остается стабильной. Несмотря на то что в условиях мирового финансового кризиса миграционные потоки несколько сократились (2007 год – 19447 человек, 2008 год – 21805, 2009 год – 16643), иностранные граждане и лица без гражданства продолжают въезжать на территорию нашего региона. Основными странами въезда являются

© Осипова В.Н., 2010

Узбекистан, Украина, Азербайджан, Таджикистан, Казахстан, Армения, Молдова, Кыргызстан.

Кострома, наряду со многими городами России, является привлекательным городом для трудоустройства мигрантов и их постоянного проживания. В связи с этим в ноябре 2008 года проведено исследование по проблеме отношения костромичей к мигрантам.

В качестве объекта исследования выступили костромичи, проживающие в трех городских округах: Давыдовском, Фабричном и Заволжском. Данные округа составляют территорию практически всего города, но по масштабу и составу они не идентичны. Так, Давыдовский округ – это типичный «спальный район» с множеством магазинов, торговых центров, а также стройплощадок.

Название Фабричного округа говорит само за себя. На его территории расположены заводы и фабрики, где и работают в большинстве своем жители данного округа.

Заволжский округ – самый большой по территории район Костромы. По составу он включает в себя все то, что было сказано о двух предыдущих округах: «спальные районы», торговые центры, фабрики, стройплощадки.

Таким образом, все три округа территориально и по составу населения представляют Кострому. Поэтому объектом исследования отношения жителей города Костромы к мигрантам выступили три группы по 25 человек в возрасте 30–50 лет, проживающих в Давыдовском, Фабричном и Заволжском округах.

Методом исследования выбран социологический опрос (анкетирование).

На вопрос «*Как Вы относитесь к появлению в Вашем городе мигрантов?*» 21,3% респондентов ответили, что относятся к этому негативно, 32% – скорее негативно. 28% опрашиваемых безразличны к появлению в их городе мигрантов. Скорее положительно и положительно относятся к появлению мигрантов по 8% опрошенных.

С чем же связано такое отрицательное отношение костромичей к приезжим? Местному населению задавался открытый вопрос о том, *что отрицательного видят они в приезде мигрантов*. Их ответы условно можно разделить на две группы: восприятие мигрантов как конкурентов и констатация их отрицательных качеств.

Жители города (32%) считают мигрантов конкурентами как на рынке труда, так и в сфере жилья. Например, «занимают рабочие места», «дефицит вакансий на рынке труда», «блокирование сбыта сельскохозяйственной продукции местных жителей, образование посредников по сбыту, увеличение цен при перепродаже», «недоступно жилье (скупают состоятельные приезжие)».

Отношение к мигрантам усугубляется и мировым финансовым кризисом, о котором говорится во всех средствах массовой информации. Поэтому среди ответов респондентов встречаются и такие: «В связи с тем, что страна переживает финансовый кризис, идет массовое сокращение на предприятиях, не хватает рабочих мест для русских, хотя они могли бы работать на тех местах, где трудятся мигранты», «рост безработицы, отток финансовых средств».

Ко второй группе ответов можно отнести суждения о поведении мигрантов, особенностях их характера. Костромичей (24%) волнует непристойное поведение мигрантов и то, что из-за них растет преступность («разгул преступности и наркомании, угроза терактов», «нарушение действующего законодательства»). Также костромичи склонны считать, что мигранты провоцируют конфликты: «мигранты – конфликтные люди», «враждебное отношение к русским, пренебрежение», «межнациональные конфликты».

В эту же группу можно включить ответы, касающиеся социально-бытовых проблем, связанных с мигрантами. Жители Костромы отмечают, что пребывание мигрантов в городе сопровождается следующим: «антисанитария в местах их проживания, в местах торговли», «неопрятный вид, грязь, болезни», «возможны вспышки каких-либо заболеваний».

Вернемся к вопросу об отношении населения нашего города к мигрантам. Среди опрошенных костромичей есть люди, которые положительно относятся к приезжим, но таких 16%. Такой небольшой процент положительно настроенных респондентов подтверждается еще и тем, что на вопрос *«Что положительного Вы видите в приезде мигрантов в Ваш город?»* половина опрошенных (48%) ответили: «Ничего». 28% считают положительным в приезде мигрантов то, что они являются «дешевой рабочей силой». «Выполняют “черную” работу за небольшую оплату своего труда», «занимают рабочие места, которые не востребованы коренным населением».

Анализируя ответы на данный вопрос, можно увидеть некоторые предпосылки расположенности костромичей к межкультурной коммуни-

кации. Приблизительно 6,7% опрошенных называют среди положительных моментов приезда мигрантов в Кострому «обмен культурными традициями». Например, «много культур – можно узнать жизнь и традиции других народов», «смешенные браки», «привносят в культурную жизнь города свой национальный колорит».

На отношение местных жителей к мигрантам влияет и страна (регион), из которой они приехали. В анкету включен вопрос: *«Какие чувства Вы лично испытываете к людям, которые приезжают в Россию из Беларуси, Молдовы, Украины; с Северного Кавказа; из Средней Азии; Вьетнама; США и стран Западной Европы; арабских и африканских стран?»* Разберем по отдельности отношение костромичей к приезжим из каждой из перечисленных стран. К людям, приезжающим из *Беларуси, Молдовы, Украины*, 56% респондентов испытывают положительные чувства, 13,3% – отрицательные, и 28% не испытывают никаких чувств. К жителям *Северного Кавказа* 72% опрашиваемых относятся отрицательно, 12% – положительно, 16% не испытывают никаких чувств. Отношение местных жителей к мигрантам из *Средней Азии* почти такое же, как и к мигрантам с Северного Кавказа: 9,3% положительно, 60% отрицательно, 22,7% безразлично. *Вьетнамцев* не любят 45,4% респондентов, положительно к ним относятся 10,6%, не испытывают никаких чувств 36%. К гражданам *США и западноевропейских стран* местное население в основном (42,6%) не испытывает никаких чувств. 25,4% относятся к ним положительно, а 17,3% – отрицательно. И, наконец, жители *арабских и африканских стран*. К ним 41,3% опрошенных костромичей относятся отрицательно, 28% не испытывают никаких чувств, а 12% относятся положительно.

Таким образом, костромичи в большинстве своем испытывают положительные чувства к жителям Беларуси, Молдовы, Украины, отрицательные – к приезжим с Северного Кавказа, из Средней Азии и Вьетнама, нейтрально относятся к мигрантам из США и стран Западной Европы, а также арабских и африканских государств.

Положительные чувства к мигрантам из Беларуси, Молдовы, Украины можно объяснить тем, что русские воспринимают их как своих, недаром говорят «братья-славяне». Костромичи не любят жителей Северного Кавказа в связи с частыми конфликтами на юге нашей страны, а также, как было сказано в одной из анкет, – «за кавказский пыл и темперамент». В Кострому чаще всего мигрируют представители стран Средней Азии и Вьетнама с целью трудоустройства, возможно, поэтому жители нашего города испытывают к ним отрицательные чувства. Безразличное отношение к жителям США и стран Западной Европы, скорее всего, связано с тем, что они приезжают в наш город на небольшой срок, в основном только как туристы. По той же причине костромичи безразлично относятся к представителям арабских и африканских стран, целью пребывания которых в нашем городе является получение высшего образования.

Часто один человек относится к другому так, как думает, что относятся к нему. То есть, возможно, русские испытывают некоторые негативные чувства к представителям других национальностей, потому что считают, что они так же к ним относятся. Чтобы это проверить, задается следующий вопрос: *«Чувствуете ли Вы в настоящее время враждебность к себе со стороны людей других национальностей?»*. «Очень часто», – отвечают 4% респондентов, «довольно часто», – 8%. Редко в настоящее время чувствуют враждебность к себе со стороны людей других национальностей 28% опрошенных костромичей. Никогда этого не испытывали 29,3%, практически никогда – 14,7%. Судя по этим цифрам, у опрошенного местного населения нет особых поводов для ответной агрессии. Ведь даже по их собственному мнению, люди других национальностей в своем большинстве положительно к ним относятся.

Еще одним показателем отношения местных жителей к приезжим могут служить предложения респондентов по улучшению взаимодействия и понимания между мигрантами и местными жителями. Итак, на открытый вопрос *«Как Вы считаете, что нужно сделать, чтобы взаимодействие и понимание между мигрантами и местными жителями стало лучше?»* 32% опрашиваемых затруднились ответить. Эти цифры говорят о том, что население нашего города не задумывается о таких вопросах или не считает это проблемой. 10,7% респондентов настроены пассивно, они не считают, что нужно что-то делать: «А это надо? Думаю, что нет», «Ничего этого никогда не будет», «Тут сделать ничего невозможно, так как это личное дело каждого человека».

Среди опрошенных костромичей 6,7% внесли предложения, ущемляющие интересы мигрантов.

Например: «Запретить законодательно мигрантам общаться между собой на родном языке в общественных местах», «Жить каждому в своей стране», «Выселять мигрантов».

Но все-таки большая часть респондентов (48%) высказываются в пользу мигрантов. Эти предложения можно разделить на три группы. Во-первых, это воззвания к органам государственной власти: «Улучшить условия пребывания мигрантов в стране», «Урегулировать пребывание мигрантов правовыми актами, обеспечить контроль за соблюдением правовых норм», «Усиление ФМС, реформирование миграционного законодательства», «Ужесточить ответственность за преступления на почве межнациональной розни».

Во-вторых, советы приезжим и предложения самим себе: «Соблюдение мигрантами законодательства Российской Федерации, традиций русского народа», «Нужно с пониманием входить в положение мигрантов и добрее относиться друг к другу. Надо понимать, что люди не от хорошей жизни приезжают на заработки», «Быть человечными, ведь они тоже люди и им, может, помощь нужна больше, чем нам».

В-третьих, некоторые костромичи склонны думать, что правильное общение поможет улучшить взаимоотношения между мигрантами и местными жителями. Так, они предлагают: «Изучать культуру друг друга. Терпимее относиться друг к другу», «Повышать уровень культуры и духовности. Воспитывать у граждан чувство терпимости друг к другу», «Информировать русское население о пользе пребывания мигрантов», «Больше уделять внимание культурным связям с другими народами», «Не нагнетать обстановку со стороны СМИ».

Таким образом, исходя из ответов костромичей, для улучшения взаимодействия и понимания между мигрантами и местными жителями необходима система совместных целенаправленных действий со стороны органов государственной власти всех уровней, местных жителей и мигрантов. И здесь помимо законодательной базы необходима правильно организованная межкультурная коммуникация, одной из форм организации которой сможет стать Центр дружбы народов.

В ходе опроса представителей Давыдовского, Фабричного и Заволжского округов города Костромы получены приблизительно одинаковые данные, что позволило представить объективную картину отношения костромичей к мигрантам. Результаты исследования показали, что костромичи в большинстве своем негативно относятся к появлению в их городе мигрантов. Они видят в них конкурентов и считают, что приезжие провоцируют конфликты. Также опрошенные костромичи ссылаются на «непристойное поведение» мигрантов, которое может быть причиной конфликтов, и жалуются на некачественную работу, выполняемую мигрантами. В подтверждение этого костромичи говорят, что могут обойтись без мигрантов, то есть сами могут выполнять ту работу, которой сейчас занимаются приезжие.

Половина опрошенных не видит ничего положительного в приезде мигрантов. Остальные считают плюсом в основном только тот факт, что мигранты выступают «дешевой рабочей силой». Но все же есть и такие люди, которые называют положительным моментом в приезде мигрантов возможность межкультурной коммуникации.

Костромичи считают, что в последнее время в их городе увеличилось число мигрантов, которые в основном работают в сфере строительства и торговли.

Как уже отмечалось, отношение к мигрантам зависит также и от той страны, региона, откуда они приехали. Положительные чувства к мигрантам из Беларуси, Молдовы, Украины объясняются тем, что русские воспринимают их как своих, как часть своего народа. Костромичи не любят жителей Северного Кавказа в связи с частыми конфликтами на юге нашей страны, а также «за кавказский пыл и темперамент». В Кострому чаще всего мигрируют представители стран Средней Азии и Вьетнама, возможно, поэтому жители нашего города испытывают к ним отрицательные чувства. Безразличное отношение к жителям США и стран Западной Европы, скорее всего, связано с тем, что они не так часто приезжают в наш город на большой срок, в основном только как туристы. По той же причине костромичи безразлично относятся к представителям арабских и африканских стран, целью пребывания которых в нашем городе является получение высшего образования.

Но часто русские сами провоцируют конфликты с представителями других народов, высказывая идею своей исключительности. Многие из опрошенных жителей города Кострома считают, что Россия – для русских, для русского народа. Хотя среди респондентов были и те, кто не принимал эту идею и даже был возмущен ею.

Как уже говорилось, в большинстве своем костромичи негативно относятся к мигрантам. Но все же отрицательное отношение к мигрантам не выходит за рамки сознания каждого отдельного человека. Более того, враждебность к мигрантам в нашем городе не выливается в какие-либо постоянные открытые столкновения. Да, конечно, случаются где-то отдельные конфликты, но это не превращается в массовые явления. И еще существует надежда на улучшение взаимоотношений между мигрантами и местными жителями. Это может быть достигнуто как продуманной миграционной политикой государства, так и пониманием граждан России и мигрантов друг друга, интересов и потребностей каждого.

УДК 316.346.32-053.6:325.111.

**Юнусбаева Венера Фависовна**
*Институт социально-экономических исследований Уфимского научного центра Российской Академии наук*
*aspir1981@mail.ru*

# ВОПРОСЫ КАЧЕСТВА КАДРОВЫХ РЕСУРСОВ В АГРОПРОМЫШЛЕННОМ КОМПЛЕКСЕ

*В данной статье рассматриваются последствия влияния современных экономических условий на состав молодых трудовых ресурсов в АПК.*

***Ключевые слова:*** *аграрный сектор, занятость, сельская молодежь, миграция, квалифицированные кадры, трудоспособный возраст.*

Ухудшение социально-экономических условий жизни на селе, сокращение численности рабочих мест, низкий престиж сельскохозяйственного труда активизировали миграционные процессы трудоспособного населения в города. С 2000 года в Российской Федерации наблюдается сокращение численности лиц трудоспособного возраста, занятых в сельхозпроизводстве. В 2000 году среднегодовая численность работников на сельхозпредприятиях составляла 8996 тыс. чел., а в 2006 году – 7141 тыс. чел. [7]. В 2007 году из села выбыло 748 тыс. чел., из них молодежь в возрасте до 30 лет составляла 46 % [5, с. 98].

Опережающий рост городского населения по сравнению с сельским – типичная черта современной урбанизации, «характеризующейся не только ростом размеров и численности городов, увеличением числа проживающего в них населения, но прежде всего формированием и все более широким распространением городского образа жизни, городской культуры» [1, с. 44].

Перемещение трудоспособного населения из сел в города происходит во всех странах мира, когда в результате индустриального развития, за счет совершенствования технологий повышается производительность сельскохозяйственного труда – с одной стороны, а с другой – возрастает потребность в рабочей силе со стороны промышленности. Однако в результате реформ в стране наметились деструктивные тенденции с точки зрения задач социально-экономического развития села.

Село не обеспечивает расширенное демографическое воспроизводство, позволяющее удовлетворять потребности и города, и самой деревни. С 2000 года, несмотря на определенный рост рождаемости, на селе сохраняется высокая естественная убыль населения. Так, число лиц, родившихся в 2008 г., составило 519,1 тыс. чел., а число умерших – 632,4 тыс. чел. В результате количество умерших по-прежнему превышает количество родившихся почти на 113 тыс. чел. [2, с. 68].

В предыдущие годы увеличение доли населения трудоспособного возраста происходило за счет смены поколений. С 2009 г. демографическая обстановка характеризуется сокращением лиц трудоспособного возраста. В 2008 году численность лиц в возрасте моложе трудоспособного в Российской Федерации составила 22,5 млн. чел., а число лиц старше трудоспособного возраста – 29,8 млн. чел., а в 2009 году численность лиц старше трудоспособного возраста увеличилась, составив 30,1 млн. чел. [7, с. 68]. В последующие годы разница в численности между поколением, выходящим на пенсию, и поколением, вступающим в трудоспособный возраст, будет возрастать, как и демографическая нагрузка на трудоспособную часть населения.

© Юнусбаева В.Ф., 2010

Прогнозы численности населения указывают на то, что население трудоспособного возраста сократится в 2020–2025 годах до 57,6–57,9%. Одновременно с 20,3% до 26,15% увеличится доля населения пенсионного возраста, а доля 20–29-летних в населении трудоспособного возраста к 2015 году снизится до 25,2% [3, с. 41].

Дестабилизация процессов демографического воспроизводства населения, изменение демографической структуры на селе создают дисбаланс между потребностью в молодых кадрах и их наличием, распределением и соотношением трудовых ресурсов во всех отраслях экономики.

Миграционная активность молодого трудоспособного населения изменяет половозрастную структуру кадровых ресурсов на селе. В структуре обеспеченности сельскохозяйственных организаций молодые специалисты моложе 30 лет составляют только 16,5 %. Недостаток агрономов, механизаторов, зоотехников, ветеринарных врачей, электриков и других квалифицированных кадров на сельхозпредприятиях составляет 13,9 тыс. чел. [4, с. 288].

Молодежь, вступающая в трудоспособный возраст, является основным источником пополнения трудовых ресурсов в экономике за счет замещения рабочих мест выбывающих старших поколений.

Прогрессирующее старение квалифицированных кадров на селе в условиях деформации процессов воспроизводства сельского населения актуализирует вопросы рационального использования и размещения квалифицированных кадров.

По данным Росстата, из лиц трудоспособного возраста, проживающих на селе, высшее образование имеют 9,1%, среднее профессиональное – 17,6 %, среднее – 34,5 %, не имеют общего – 2,9% [6, с. 79]. Недостаток численности молодых специалистов на сельскохозяйственных предприятиях восполняется в основном за счет работников с низким уровнем квалификации.

Перемещение молодого населения из сел в города способствует разрыву преемственности поколений. Смена сельской идентичности на городскую деформирует процессы передачи социального опыта и культурных традиций.

Включаясь в систему социальных взаимоотношений, человек идентифицирует себя с определенной группой, обеспечивающей ему защиту личностных и профессиональных интересов, осваивает социокультурный опыт, накопленный в системе стереотипов человеческой деятельности. Информация о видах человеческой деятельности закреплена в культурных традициях. Передача ее осуществляется с помощью обычаев, подробно объясняющих то, что следует делать в той или иной конкретной ситуации. Преемственность способствует установлению и укреплению социальных связей и отношений между людьми разных поколений. Ослабление звеньев в цепи духовной преемственности обостряет межпоколенные противоречия, снижает значение духовных и нравственных ценностей в молодежной среде. Увеличивается роль участия других социальных институтов в регуляции механизма преемственности поколений. Изменения в механизме межпоколенной преемственности корректирует направления социальной деятельности молодого поколения и деформирует процессы социальной адаптации. При выборе способов и методов достижения жизненного и профессионального успеха молодое поколение руководствуется скорейшим повышением статусных позиций, основанных на минимизации времени достижения желаемых жизненных целей, направленных на удовлетворение материальных потребностей.

Изменения численного и качественного состава кадровых ресурсов на селе, отток молодого трудоспособного населения в города имеют последствия для демографического, экономического, социокультурного развития села и его трудоресурсного потенциала.

Реализация государственной программы «Развитие сельского хозяйства и регулирование рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия на 2008–2012 годы» и обеспечение эффективности доктрины продовольственной безопасности возможны через повышение квалификации имеющихся сегодня на селе кадров и более активное привлечение молодых специалистов различных сельскохозяйственных профилей.

Выявление факторов, определяющих профессиональный и, соответственно, жизненный путь сельской молодежи, позволит, на наш взгляд, разработать ряд мероприятий, способствующих снижению миграционных потоков из сел в города и закреплению молодых квалифицированных специалистов в аграрном секторе экономики.

**Библиографический список**

1 *Ахиезер А.С., Коган Л.Б., Яницкий О.Н.* Урбанизация, общество и научно-техническая ре-

волюция // Вопросы философии. – 1969. – №2. – С. 43–53.

2. Демографический ежегодник России 2008. Стат. сб. / Росстат. – М., 2008. – 557с.

3 Население России. Одиннадцатый-двенадцатый ежегодный демографический доклад / Под ред. А.Г. Вишневского. – М.: Наука, 2006; Демографический ежегодник. – 356 с.

4. Российский статистический ежегодник. Росстат. – М., 2009. – 525 с.

5. Россия в цифрах 2009. Крат. стат. сб. / Росстат. – М., 2009. – 525 с.

6. Труд и занятость в России 2009. Стат. сб. / Росстат. – М., 2009. – 623 с.

7. Федеральная служба государственной статистики. Статистические данные по занятости и безработицы в 2009 году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gks.ru/bgd/regl/b09_13/IssWWW.exe/Stg/html1/05-05.htm.

# ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ

УДК 338.45

**Ковальский Павел Григорьевич**
*кандидат технических наук*
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*kowalski@list.ru,*
**Юдин Евгений Васильевич**
*ОАО «Московский вагоностроительный завод им. Войтовича»*

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЫНКА ПРОДУКЦИИ И УСЛУГ ОТРАСЛЕВОЙ ПРОМЫШЛЕННОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ

*В статье рассмотрены рыночные условия деятельности промышленных предприятий, обеспечивающих функционирование отраслевых производств. Утверждается, что мелкие предприятия следует относить к системе отраслевой производственной структуры. Характерной моделью рынка продукции и услуг отраслевой промышленной инфраструктуры является олигополия. Наиболее распространенные варианты: олигополия при лидерстве цены доминантной фирмы, олигополия с ломаной кривой спроса, а также картельное соглашение.*

***Ключевые слова**: производственная инфраструктура, вспомогательное производство, модель рынка, олигополия.*

Последовательное развитие хозяйственной деятельности в парадигме разделения труда и специализации товарного производства приводит к неизбежному усилению зависимости промышленных организаций от деятельности элементов их внешней и внутренней среды, выполняющих по отношению к ним обеспечивающие функции. Современное промышленное производство в принципе невозможно или неэффективно без вспомогательных и обслуживающих подразделений.

Как правило, совокупность элементов, носящих обеспечивающий характер по отношению к базовой части обозначается термином «инфраструктура». В широком смысле слова «инфраструктура» (от infra-(лат) -под, -ниже, -рядом; и structura- (лат.) – устройство, строение) может пониматься как составная часть общего устройства экономической или политической жизни, носящая подчиненный, вспомогательный характер и обеспечивающая нормальную деятельность экономической или политической системы в целом [1]. В теории же и практике управления предприятиями и комплексами нет единого мнения о толковании понятия «инфраструктура». Например, в Большом экономическом словаре [2] инфраструктура трактуется как совокупность отраслей, предприятий и организаций, входящих в эти отрасли, направленной деятельности, призванных создавать условия для нормального функционирования производства и обращения товаров, а также жизнедеятельности людей. Здесь же отмечается, что в инфраструктуру следует включить дороги, связь, транспорт, складское хозяйство, внешнее энергоснабжение

В [3] инфраструктура понимается как вспомогательный вид деятельности, направленный на обслуживание главного объекта; в [4] – как система отраслей и служб, удовлетворяющих нужды производства и населения; в [5; 6] как комплекс инженерно-технических сооружений и объектов, обеспечивающих необходимые материально-технические условия для размещения и успешного функционирования предприятий промышленного и сельскохозяйственного производства.

На наш взгляд, множественность толкований в данном вопросе затрудняет отнесение элементов внутренней и внешней среды промышленных организаций к системе инфраструктурного обеспечения и делает невозможным рассмотрение её как объекта управления. Для решения данной задачи представляется необходимым обосновать ключевые характерные признаки инфраструктурных элементов и попытаться их систематизировать. Отталкиваясь от общего суждения в перечисленных трактованиях термина «инфраструктура», можно утверждать, что ключевым ее признаком выступает обеспечивающий или обслуживающий характер её целевой функции. При этом целевая функция может быть ориентирована по двум направлениям: поддержка жизнедеятельности людей (общества) и поддержка произ-


© Ковальский П.Г., Юдин Е.В., 2010

водственной деятельности. Таким образом, вполне логично обобщенную сферу инфраструктурного обеспечения поделить на две подсистемы: социальную инфраструктуру и производственную инфраструктуру.

Очевидно, что к социальной инфраструктуре следует отнести элементы, обеспечивающие жизнедеятельность людей, решающие социальные задачи. Например, системы здравоохранения, образования и т.д. Данные элементы возникают под влиянием общественно-политических процессов эволюционным или революционным путем и функционируют, ориентируясь с одной стороны на установленные стандарты и регламенты, с другой на запросы со стороны общества к качеству и видам предоставляемых услуг. Такая специфика социальной инфраструктуры априори позволяет утверждать, что ее функционирование выходит за рамки рыночных механизмов, следовательно, управление социальной инфраструктурой не может строиться чисто на экономических принципах, и требует отдельного детального изучения.

Элементы, обеспечивающие функционирование производственной системы обозначаются, как правило, термином «производственная инфраструктура». При этом можно заметить 2 подхода к пониманию её сущности: как совокупности инженерно-технических сооружений, обеспечивающих эффективное функционирование производства; как совокупности отраслей, обеспечивающих эффективное функционирование производства. Анализируя специфику производственной инфраструктуры важно отметить, что она возникает вследствие специализации элементов внутренней среды промышленных организаций, исполняющих вспомогательные или обслуживающие функции по отношению к основному производству.

В принципе общий перечень функций производственной инфраструктуры ограничен: энергоснабжение, информационное обеспечение и услуги связи, выполнение научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, кадровое обеспечение, материально-техническое обеспечение вспомогательными материалами и дополняющими средствами технологического оснащения и т.д., поддержка по вопросам технической эксплуатации и ремонта оборудования и технологической оснастки, транспортное, складское обеспечение и т.д. Как можно заметить лишь часть этих функций предполагает отраслевую специализацию. Так информационное обеспечение, энерго- и водоснабжение, транспортные услуги и пр., по сути, выходят на уровень общеотраслевой инфраструктуры, а на отраслевом уровне выделяются, прежде всего, поддержка эксплуатации и ремонта средств технологического оснащения предприятий отрасли, а так же снабжение отраслевых производств специфичными аксессуарами. Таким образом, формирование отраслевой инфраструктуры находится в рамках классической экономической проблемы «производить или покупать» необходимые для конкретной отрасли продукты и функции. Следовательно, сфера деятельности отраслевой инфраструктуры с экономических позиций должна рассматриваться как рынок продуктов (услуг) производственного назначения. Рассматривая же инфраструктурные продукты как рыночные товары, необходимо указать на следующие их особенности: во-первых продукт/услуга приобретается исключительно для производства других товаров или услуг и имеет отраслевую специфику; во-вторых – инфраструктурный продукт обязательно необходим для устойчивой реализации технологического процесса; в-третьих для инфраструктурного продукта как правило характерны однородность характеристик. Эти особенности обусловливают специфику рынка инфраструктурных продуктов, а именно: покупателей мало и они крупные; спрос на инфраструктурные продукты/услуги может резко меняться, так как зависит от первичного спроса на продукцию соответствующей отрасли; мотивы покупки рациональные, покупатели имеют профессиональную подготовку, объем закупок достаточно крупный.

Рассмотрев специфику инфраструктурной продукции с позиции спроса попытаемся проследить специфику её предложения, что в итоге позволит установить тип рынка, характерный для промышленной продукции предприятий отраслевой инфраструктуры и обосновать рациональные модели рыночных действий.

В решение данной задачи, во-первых, следует отметить, что специфичность спроса на инфраструктурные продукты обусловливает его ограниченный объем и, следовательно, малочисленность инфраструктурных предприятий на рынке. Из-за малочисленности фирм конкурентная борьба между ними проблемна – любое действие одного участника рынка не останется незамеченным со

стороны конкурентов и вызовет их реакцию, т.е. в рыночной деятельности инфраструктурные промышленные производства взаимозависимы. Эти особенности позволяют утверждать, что рынок продукции и услуг отраслевой промышленной инфраструктуры является олигополией, для которой характерны указанные признаки.

Теоретические и прикладные экономические исследования [5–7] показывают, что наибольшее распространение получили 4 модели олигополии: 1) модель ценового лидерства; 2) модель с ломанной кривой спроса; 3) картель и сговор; 4) модель рыночной доли.

Для модели **ценового лидерства** характерна ситуация когда одно предприятие устанавливает цену, а другие ее принимают. Причем данная логика может проявляться в двух вариантах [8]:

– вариант барометрического ценового лидерства;

– лидерство цены доминантной фирмы.

При барометрическом ценовом лидерстве одно из предприятий играет роль «барометра», отражающего изменения условий рынка или производственных затрат, которые диктуют изменения цены. Причем эту роль может играть то одно предприятие, то другое. Если же остальные участники олигополии не согласны с данными диктовками, они реагируют контрмерами, что приводит к ряду колебаний рыночных цен и постепенному установлению равновесной цены. Т.е. фирма выступает как барометрический лидер только в том случае, когда остальные участники соглашаются с ее действиями. Лидерство цены доминантной фирмы применимо к таким олигопольным рынкам, где одна из фирм становится лидером в силу того, что она крупнее и имеет более низкий уровень затрат, чем конкуренты. Благодаря этому доминантная фирма получает возможность вести себя как монополист, устанавливая объем производства и цены, отвечающие условию равенства предельных доходов и затрат, максимизируя свою прибыль. Следовательно, каждое конкурирующее предприятие сможет продавать свою продукцию по цене, назначенной доминантной фирмой, причем объем его производства будет таким, чтобы предельные затраты равнялись цене, назначенной доминантной фирмой, т.е. аналогично условиям чистой конкуренции с принятием рыночных цен. Рыночная же доля фирм, конкурирующих с доминантной будет ограничиваться их более высокими затратами, что отражено на рисунке 1.

При цене $P_1$, которая соответствует точке пересечения кривых $MC_{cf}$ и $D_M$, конкурирующие фирмы будут пытаться захватить весь рынок. При такой цене спрос на продукцию доминантной фирмы будет нулевым, т.е. кривая спроса для доминантной фирмы $D_{df}$ пересечет ось координат в точке $P_1$. Кривые же спроса конкурирующих

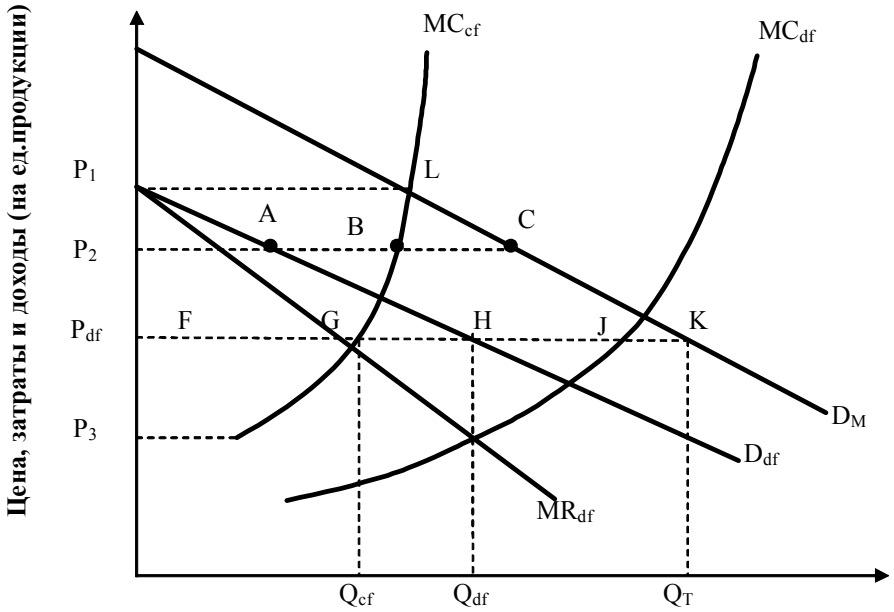



**Рис. 1.** Рыночная модель олигополии с ценовым лидерством доминантной фирмы

фирм и кривая MR будет представлять собой горизонтальную линию $P_1L$, которая будет пересекать $MC_{cf}$ в точке L.

При цене $P_2$ конкурирующие фирмы будут стремится поставлять на рынок $P_2B$ единиц продукции, так как MR конкурентов равны цене, т.е. $MC_{cf}$ в точке B. Доминантная фирма сможет поставлять BC единиц продукции. Следовательно, для инфраструктурного предприятия можно указать точку, в которой $P_2A$=BC, в нашем случае точку A. В ней кривая спроса для доминантной фирмы будет представлять прямую линию, проходящую через точки $P_1$ и A.

Попытаемся определить функцию предельного дохода для доминантной фирмы. Поскольку для линейной функции спроса $P=a-b*Q$, $TR=PQ=aQ-bQ^2$, то $MR=dTR/dQ=a-2bQ$. Это означает, что наклон кривой MR вдвое больше, чем у кривой спроса. Поэтому, чтобы построить $MR_{df}$, мы должны разделить расстояние от любой точки кривой $D_{df}$ до оси ординат пополам и из точки $P_1$ провести прямую линию.

Построив кривую предельного дохода доминантной фирмы, мы можем найти объем производства $Q_{df}$ и цены $P_{df}$, при которых конкурирующие фирмы продадут все, что производят. Однако, следует учесть, что количество продукции, которое сможет продать фирма, определяется ее предельными затратами. Так как доход конкурирующих фирм при равенстве их предельных доходов и предельных затрат так же максимален, они будут продавать $Q_{cf}$ единиц продукции по цене $P_{df}$, установленной доминантной фирмой. Общее предложение на рынке – это $Q_T$, равное $Q_{df}+Q_{cf}$.

Из данных рассуждений очевидно, что доминантная фирма является наиболее эффективной и имеет самый низкий уровень затрат. Следовательно, если конкуренты снизят цены, то оптимальное положение (при котором MC=MR) для них будет соответствовать более низкому уровню объемов производства и продаж. Т.е. снижая цену, конкуренты доминантной фирмы просто потеряют часть своей рыночной доли. Вместе с тем нельзя утверждать, что модель ценового лидерства доминантной фирмы долговечна, поскольку в реальных условиях наблюдается расширение рынков, обострение международной конкуренции, появлением новых фирм и технологий.

**Модель с ломанной кривой спроса** отражает ситуацию, когда цена на продукцию производителей, действующих на олигопольных рынках стабильна достаточно длительное время. Это объясняется спецификой олигопольной ситуации, которая проявляется в том, что конкуренты вынуждены взаимодействовать, вследствие чего цена на определенные виды продукции в данной отрасли стабилизируется. Графически эта ситуация отражена на рисунке 2.

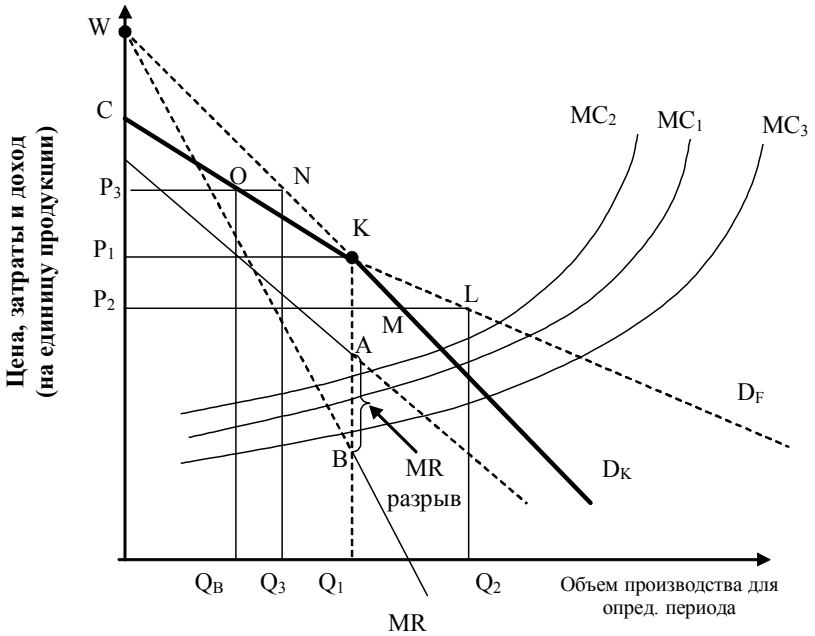
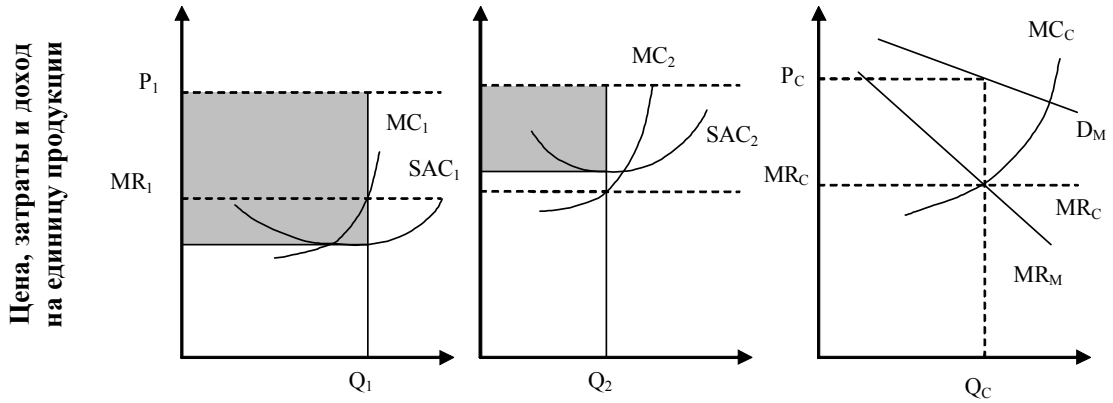



**Рис. 2.** Рыночная модель олигополии с ломанной кривой спроса

Как видим из рисунка 2 цена единицы продукции установленная фирмой равна $P_1$, а $Q_1$ – объем производства при данной цене. Через точку K с координатами ($P_1$, $Q_1$) проходят две кривые спроса $D_F$ и $D_K$ Кривая $D_F$ соответствует функции спроса для данной фирмы при фиксированных ценах на продукцию конкурентов, а кривая спроса $D_K$ – функции спроса для фирмы в том случае, когда при изменении фирмой цены на свою продукцию конкуренты соответственно меняют цены и на свой товар. Очевидно, что путем снижения цены с $P_1$ до $P_2$ фирма может увеличить свою долю с $Q_1$ до $Q_2$ единиц продукции. Но в условиях олигополии при попытке производителя пытается увеличить свою рыночную долю путем снижений цены, конкуренты, защищая свои рыночные доли так же будут вынуждены снизить цены. Тогда сегмент спроса кривой $KD_F$ отличающийся высокой эластичностью, сдвинется в положение $KD_K$ и будет менее эластичным. Соответственно спрос увеличится незначительно, с $Q_1$ до $Q_A$ и рыночная доля фирмы останется приблизительно той же.

С другой стороны, если конкуренты начнут приводить свои цены в соответствии с предложением фирмы-инициатора, то соответствующим сегментом кривой спроса $D_K$ будет $K_W$. При увеличении цены с $P_1$ до $P_3$ спрос упадет только до $Q_3$. Но если другие фирмы не будут повышать цены на свою продукцию, то относительно неэластичный сегмент KW кривой $D_K$ сместится вниз и совпадет с более эластичным сегментом CK кривой $D_F$. Реальный объем выпуска продукции должен будет измениться с $Q_1$ до $Q_B$. Следовательно, небольшое увеличение цены повлечет за собой потерю значительной части рыночной доли.

Как известно специфичной чертой олигополии является малое число производителей. Отсюда, высока вероятность объединения фирм с целью получения дополнительной выгоды. Если они смогут достичь соглашения по вопросам цен, объемов производства, раздела рынка, использования производственных мощностей, расходов на закупку ресурсов и т.п., то они смогут действовать как монополия. Когда такое соглашение открыто и носит формальный характер, данная группа фирм обозначается как **картель**, при скрытом, неформальном соглашении – как **сговор**. Картелизация объясняется тем, что фирмы желают исключить неопределенность и повысить свою прибыль путем стабилизации существующих рыночных долей, цен, уменьшения конкуренции и разделения сфер влияния, что исключает ненужные затраты. Очевидно, в ситуации картеля производство участников распределится так, чтобы достичь равенства предельных затрат и предельных доходов картеля, а предельный доход картеля естественно зависит от общего рыночного спроса. На рисунке 3 представлен простейший случай картеля из двух участников, причем первый имеет более низкий уровень затрат, чем второй. Кривая предельных затрат первой фирмы $MC_1$, второй фирмы $MC_2$, затрат картеля – $MC_C$. Для




**Объем производства для определенного периода**

**Предприятие 1** **Предприятие 2** **Картель**

**Рис. 3.** Модель рынка для картеля из двух предприятий

совокупного рынка с кривой спроса $D_M$ и кривой предельного дохода $MR_M$ точка пересечения кривых $MC_C$ и $MR_M$ отразит объем производства картеля $Q_C$, который при цене $P_C$ позволит максимизировать прибыль.

Следует учесть, что каждая из входящих в картель фирм, выпускает такую часть общей продукции картеля при которой предельные затраты фирмы равны предельным доходам картеля, обеспечивая максимальную картельную прибыль. Очевидно, что цена, назначенная каждой фирмой, ориентирована на максимизацию прибыли картеля. Поскольку цена назначенная картелем всегда выше средних общих затрат участников, всем участникам гарантирована прибыль, однако более эффективные фирмы (у которых затраты ниже) получат больше прибыли. В силу этого в данной ситуации вероятен обман со стороны менее эффективных участников. Это является наиболее распространенной причиной распада картелей.

Данная модель ярко проявляется в сфере ремонта подвижного состава железнодорожного транспорта. Так, сегодня услуги по ремонту грузовых и пассажирских вагонов, тяговых и путевых машин оказывают многие заводы. Однако значительная их часть координируется ОАО «РЖД» через создание управляющих Дирекций. В рамках данной координации ОАО «РЖД» по сути, распределяет объемы заказов между данными заводами, обеспечивая максимальный общий экономический результат.

**Модель рыночной доли** показывает, что цены на продукцию, продаваемую в условиях олигополии, имеют тенденцию к выравниванию, несмотря на различие в затратах конкурирующих фирм. Данная модель характерна для ситуаций, когда у конкурентов рыночные доли и/или предельные затраты равны. Таким образом, модель проявляется в 4 вариантах:

– равные и доли и предельные затраты;
– разные и доли и предельные затраты;
– равные доли, разные предельные затраты;
– разные доли, равнее предельные затраты.

Для ситуации равных долей и предельных затрат характерно отсутствие конфликтов по вопросам ценообразования, так как они обе получают максимальную прибыль и продают товар по одинаковой цене. Следовательно, ни одна из фирм не пытается захватить дополнительную дою рынка, понизив цены. Проиллюстрируем данное положение на рисунке 4. Как видим кривая рыночного спроса $D_M$ и кривые спроса фирм $D_{A,B.}$ Так как каждой фирме принадлежит половина рынка их кривые спроса, кривые предельного дохода $MR_{A,B}$ и предельных затрат $MC_{A,B}$ совпадают. Обе фирмы предпочитают такие объемы продаж и производства при которых MR=MC. Соответственно, каждая фирма производит Q единиц продукции, продает их по цене P и получает прибыль ABPT.

В ситуации разных и долей и предельных затрат представить и проиллюстрировать обобщенную модель действия участников достаточно трудно или даже невозможно из-за разнообразия всех возможных вариантов.

В ситуации равных долей, но разных предельных затрат характерна высокая вероятность кон-

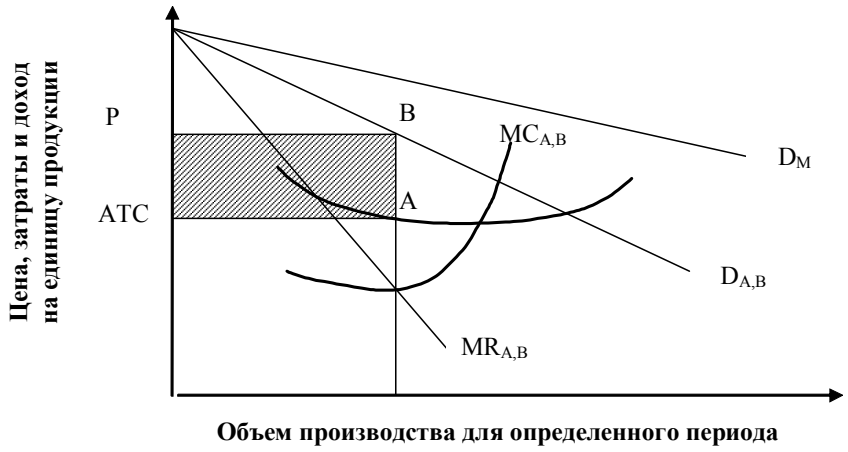



**Рис. 4.** Модель олигопольного рынка для двух предприятий с одинаковыми рыночными долями

фликта по вопросам ценообразования и раздела рынка. Это объясняется тем, что объем производства, соответствующий максимальной прибыли менее затратного участника выше, а цена, при которой прибыль максимальна – ниже. Для фирмы, у которой выше предельные затраты, а следовательно и желаемая цена на продукт, остается несколько вариантов: вступить в сговор, начать ценовую войну (невыгодную для себя же), или пытаться снизить свой уровень предельных затрат.

В случае разных долей, но равных предельных затрат конфликт по вопросам ценообразования может возникнуть или нет, в зависимости от того, как меняются предельные затраты с ростом объема производства и продаж. Для такой ситуации возможны 3 варианта:

– предельные затраты участников растут пропорционально;

– предельные затраты участников остаются неизменными;

– предельные затраты растут неодинаково.

В 1 ситуации предельные затраты фирмы с большей рыночной долей с увеличением объема производства вырастут сильнее. Следовательно, ей необходимо либо принимать цены другого участника, либо снижать объемы своего производства. В любом случае, если она не сможет снизить свои предельные затраты, то потеряет часть рынка. Во 2 ситуации фирмы максимизируют свою прибыль, назначая одну и ту же цену и сохраняют при этом свои рыночные доли. В 3 ситуации фирма, у которой бóльшая рыночная доля сможет производить продукцию при меньших, чем у конкурента затратах, тем самым имея возможность назначать цену ниже конкурентов. В таких условиях предприятие с меньшей рыночной долей будет вынуждено сконцентрироваться на повышении качества своей продукции, либо совершенствовать систему её реализации. Однако существенная экономия, обусловленная увеличением масштаба производства, может позволить крупной фирме захватить доминирующее положение в данной отрасли и действовать согласно модели ценового лидерства.

Рассмотрев вышеуказанные модели, представляется справедливым утверждать, что более распространенными являются варианты лидерства цены доминантной фирмы, модель ломанной кривой спроса, а так же картельное соглашение. В целом же можно заключить, что сфера деятельности отраслевой инфраструктуры с экономических позиций должна рассматриваться как рынок продуктов (услуг) производственного назначения. Характерными особенностями его является то, что покупателей мало и они крупные; спрос на инфраструктурные продукты/услуги может резко меняться, так как зависит от первичного спроса на продукцию соответствующей отрасли; мотивы покупки рациональные, покупатели имеют профессиональную подготовку, объем закупок достаточно крупный. Теоретической моделью, наиболее походящей для рынка отраслевой промышленной инфраструктуры, является олигополия, однако он может иметь и черты олигопсонии или даже монопсонии, когда отрасль-потребитель представляет собой монополию.

**Библиографический список**

1. Толковый словарь иностранных слов / Под ред. Л.П. Крысина. – М., 1998. – 858 с.

2. Большой экономический словарь / М.Ю. Агафонова, А.Н. Азрилиян, С.И. Дегтярев / Под ред. А.Н. Азрилияна. – М.: Фонд «Правовая культура», 1994. – 528 с.

3. *Гукова А.В.* Производственная инфраструктура в экономике региона: Дис. … канд. экон. наук. – Волгоград, 1999.

4. *Игнатьев А.М., Игнатьев С.И., Крутик А.Б.* Госпредприятие: регулирование деятельности и инфраструктура / Под науч. ред. А.Б. Крутика. – СПб.: Изд-во СПбУЭФ, 1995. – 161 с.

5. *Бабаев Б.Д.* Экономика (экономическая теория). – Иваново, 1995. – 208 с.

6. Большая книга по экономике. – М.: Тера-Terra, 1997. – 400 с.

7. *Борисов Е.Ф.* Экономическая теория. – М.: Юрист, 2000. – 380 с.

8. *Сио К.К.* Управленческая экономика: Пер. с англ. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 671 с.

УДК 33

**Рахманов Рауф Тофик оглы**
*генеральный директор «KD floor»*
*raufrahman@mail.ru*

# ИНВЕСТИЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РЕГИОНЕ

*В статье рассмотрены проблемы инвестиционного обеспечения инновационной деятельности. Определены механизмы поддержки инновационной деятельности в регионе, а также условия функционирования этих механизмов.*

***Ключевые слова**: инвестиции, инновации, регион, информационное пространство, инновационная деятельность.*

Единое информационное пространство благоприятствует полноценным инвестиционно-инновационным процессам. Следовательно охватываются все три этапа инвестирования: прединвестиционный, инвестиционный, эксплуатационный, учитывая при этом интересы всех субъектов. Движущей силой выступают обеспечивающие подсистемы, которые выполняют организационно-экономическую и нормативно-правовую функцию. К ним относятся следующие подсистемы:

1) подсистема информационного обеспечения;
2) подсистема правового обеспечения;
3) подсистема инфраструктурного обеспечения.

Подсистема информационного обеспечения позволяет предоставить инвестору весь перечень интересующей его информации.

Под правовым обеспечением следует понимать достаточное количество законодательных актов, регулирующих условия предпринимательской деятельности в регионе и защищающих интересы инвесторов.

В основе инфраструктурного обеспечения должно лежать создание региональной инфраструктуры и механизмов. Подсистема призвана обеспечить реализацию всего технологического цикла привлечения, защиты и финансового сопровождения инвестиций с опорой на общепризнанные правовые и коммерческие отношения между субъектами инвестиционной деятельности. Создаваемая инфраструктура должна объединить в едином финансово-экономическом пространстве региона, на единой технологической основе финансовые операции обращения денег, акций, облигаций, векселей и других активов. Цель формирования подобной инфраструктуры – создание возможностей инвесторам-акционерам вкладывать финансовые средства в стабильно производящую структуру; руководителям предприятий решать проблему привлечения финансовых ресурсов на развитие производственной базы и увеличение оборотных средств; администрациям региона осуществлять эффективный контроль и анализ процессов привлечения инвестиций и акционирования с целью преодоления бюджетного дефицита.

Инновационная деятельность требует высокой степени мобилизации финансовых, материальных, информационных, интеллектуальных и кадровых ресурсов. Это крайне важно для коммерческого использования научных исследований и разработок, эффективного их продвижения на внутренние и внешние рынки. Проблемы взаимоотношений научных организаций с промышленными предприятиями чаще всего возникают в результате отсутствия платежеспособного спроса на научную продукцию, нерешенности вопросов защиты интеллектуальной собственности и многих других причин. На ряде предприятий Владимирской области созданы инновационные структуры. Однако без кооперации с научно-исследовательскими организациями конкурентоспособный продукт создать трудно.

Для перехода к инновационному типу развития необходимы существенные финансовые затраты, как капитальные, так и текущие. В развитых странах сегодня тратится на НИОКР 2–3% ВВП. Таким образом, первым шагом по инновационному пути развития должно стать ежегодное привлечение инвестиций в сферу НИОКР.

Без разработки механизма реализации инновационного процесса, как средства решения проблем структурной перестройки промышленности и привлечения инвестиций, невозможно обеспечить непрерывное обновление технической базы производств, освоение и выпуск новой конкурентоспособной продукции, выход на мировой рынок товаров и услуг. Организовать этот

© Рахманов Р.Т., 2010

процесс – задача для соответствующих структур региональных администраций.

Как одну из проблем можно обозначить наметившийся и увеличивающийся разрыв между высоким уровнем научных достижений, с одной стороны, и крайне примитивным уровнем производственных технологий и оборудования, с другой. В решении таких проблем, стоящих перед регионами, как повышение конкурентоспособности продукции, углубление обработки материалов и сырья, повышение экспортного потенциала, экономическое и научно-техническое обоснование привлечения инвестиций и др., инновационному варианту развития производства нет альтернативы.

Другой проблемой в этой же связи является отсутствие в регионах развитой инфраструктуры, необходимой для развертывания инновационной деятельности.

Потенциал научных организаций используется недостаточно. Основными причинами этого являются следующие: продукты научных разработок редко выступают в качестве конкурентоспособных товаров; разобщенность науки и производства вследствие нарушения ранее действовавших связей научных организаций с предприятиями; субъективные и другие факторы. Названные причины ставят существенные барьеры на пути развития экономики.

Отметим, что механизм – прежде всего совокупность и последовательность состояний, стадий процессов, из которых складывается какое-либо явление. Механизм является результатом целенаправленной деятельности и представляет собой некоторую совокупность институций, норм, правил, обеспечивающих при определенных условиях формирование заданных явлений.

К основным направлениям совершенствования механизмов поддержки инновационной деятельности в регионе можно отнести:

– создание системы комплексной поддержки инновационной деятельности, развитие производства, повышение конкурентоспособности и экспорта наукоемкой продукции;

– развитие инфраструктуры инновационного процесса, включая системы информационного обеспечения, систему экспертизы, сертификации и продвижения разработок, подготовки и переподготовки кадров;

– развитие малого инновационного предпринимательства путем формирования благоприятных условий для образования и успешного функционирования малых высокотехнологичных организаций и оказания им государственной поддержки на начальном этапе деятельности;

– совершенствование конкурсной системы отбора инновационных проектов.

Важнейшей частью государственной и региональной научно-технической политики является механизм ее выработки и реализации, в составе которого можно выделить ряд блоков: нормативно-правовой, организационно-управленческий, экономический, рыночный.

*Нормативно-правовой блок* составляют законы, нормативно-правовые акты, принимаемые Федеральным Собранием РФ, Правительством РФ, законодательными и исполнительными органами субъектов Федерации.

*Организационно-управленческий блок* механизма научно-технической политики гарантирует, прежде всего, четкое организационно-управленческое обеспечение деятельности, конкретизирует роль органов государственной власти федерального и регионального уровней.

К элементам *экономического блока* механизма инновационной политики следует отнести: совокупность налогов субъектов научной и научно-технической деятельности, все экономические формы поддержки инновационного предпринимательства, совокупность льгот для организаций и предприятий, выполняющих научные исследования и разработки, особый таможенный режим для субъектов научно-технической деятельности, систему государственного финансирования научно-технических и инновационных работ, совокупность финансовых форм участия внебюджетных фондов в научном и научно-техническом творчестве, развитие научно-технической активности, государственные льготы и гарантии банкам, финансирующим, кредитующим научно-исследовательские проекты и программы; меры социальной защиты научных работников и др.

*Рыночный блок* механизма напрямую связан с решением проблемы самоуправления субъектов научной и научно-технической деятельности, отработкой отношений собственности на средства научного производства и результаты творческого труда, с введением в эту специфическую деятельность состязательности, соревнования.

Для работоспособности данного механизма, необходимо:

1) создать организационные и экономические механизмы для повышения востребованности инноваций отечественным производством, обеспечения опережающего развития фундаментальной науки, важнейших прикладных исследований и разработок;

2) совершенствовать нормативно-правовую базу научной, научно-технической и инновационной деятельности;

3) адаптировать научно-технический комплекс к условиям рыночной экономики, обеспечить взаимодействие государственного и частного капитала в целях развития науки, технологий и техники;

4) рационально сочетать государственное регулирование и рыночный механизм, меры прямого и косвенного стимулирования научной, научно-технической и инновационной деятельности при реализации приоритетных направлений развития науки, технологий и техники;

5) совершенствовать взаимодействие государственного и частного капитала для развития науки, техники и технологий;

6) совершенствовать систему подготовки научных и инженерных кадров высшей квалификации в области науки и технологий;

7) осуществлять поддержку научных исследований и экспериментальных разработок в приоритетных направлениях развития науки, технологий техники с учетом мировых тенденций в этой сфере;

8) укреплять научно-исследовательский сектор Высшей школы;

9) активизировать деятельность по передаче знаний и технологий между оборонным и гражданским секторами экономики, развивать технологии двойного применения и расширение их использования;

10) ускорить реализацию научных и научно-технических достижений, способствующих предотвращению возникновения военных конфликтов, техногенных и экологических катастроф и снижению ущерба от них;

11) разработать и модернизировать вооружения, военную и специальную технику, содействовать развитию оборонно-промышленного комплекса.

УДК 33

**Свиридов Николай Никитович**
*доктор экономических наук*
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*ksu@ksu.edu.ru*

# ИНСТИТУТ ОТХОДНИЧЕСТВА: ГЕНЕЗИС И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ

*Автор статьи исследует генезис, трансформацию и развитие института отходничества в общей структуре социально-экономического развития России.*

***Ключевые слова:*** *трудовая миграция, социально-экономический феномен отходничества.*

В начале XXI века Россия столкнулась с весьма острыми и специфическими проблемами в своем социально-экономическом развитии. Во-первых, переход к рынку психологически не воспринимался значительной частью населения. Это проявлялось в забастовках, разгуле преступности, неинституциональных формах и методах передела собственности, росте потенциала противоречий в обществе. Во-вторых, под воздействием ряда экономических и политических факторов, происходил процесс формирования страт, которые отражали интересы, часто далекие от интересов государства и общества. В результате чего стал невозможным переход человека из бедной части населения в более обеспеченную. Государственная служба, под воздействием различных механизмов, стала источником получения административной ренты. В-третьих, в силу низких доходов рабочих и жителей деревни, значительная часть крупных предприятий промышленности и аграрного сектора стали банкротами. Этому способствовали также отсталость технологий, физический и моральный износ фондов и низкая конкурентоспособность продукции. В-четвертых, принимаемые государством меры по экономической и социальной поддержке безработных носят «пожарный характер» и не решают крупных проблем. Безработица стала не только экономической, но и политической проблемой, создавая дискомфорт государствен-

© Свиридов Н.Н., 2010

ному и региональному управленческому аппарату. Совершенно очевидно, что комплекс проблем невозможно решить в краткосрочный период. Более того, как показывает анализ складывающейся ситуации, на государственном уровне отсутствует внятная и реальная концепция выхода из финансово-экономического и социального кризиса. Проблема актуализируется еще в связи с тем, что среди некоторой активной части населения (преимущественно молодежи, научных работников, высококвалифицированных специалистов) проявляются эмигрантские настроения. Значительная часть людей пенсионного возраста, в силу низкой пенсии, продолжает работать. В этих условиях население принимает для себя ряд решений по поиску источников дохода.

Задача данной статьи – исследовать генезис, трансформацию и развитие института отходничества в общей структуре социально-экономического развития России. Следует отметить, что в современных условиях (а это начало XXI века) возрождается и все больше набирает темпы институт отходничества. Здесь подчеркнем, что, в отличие от трудовой миграции, отходничество представляет собой самостоятельное явление со своими специфическими чертами и особенностями. Экономическая наука как-то оставила в стороне исследование института отходничества современной России. Явление это сложное и противоречивое, поэтому явно возникает необходимость исследования проблем и происходящих процессов в институте отходничества, междисциплинарного подхода и привлечения таких наук, как социология, психология и ряда других. К сожалению, обобщение статистических данных органы госстатистики оставили вне разработки эмпирических материалов по проблемам института отходничества.

В научной литературе не сложилось единого представления о сущности института отходничества, не дается и однообразного его определения. Так, современный энциклопедический словарь дает такое определение: «Отходничество в России – временный уход крестьян из мест жительства на заработки в города и на сельскохозяйственные работы в другие местности. Было распространено среди помещичьих оброчных крестьян. Усилилось после крестьянской реформы 1861 г.» [1, с. 811].

В более ранних изданиях аналогом отходничества дается определение отхожих промыслов. Так, в ротопринтном издании энциклопедического словаря Брокгауза и Ефрона находим: отхожие промыслы – это «промысловая деятельность лиц крестьянского и мещанского сословия вне места их постоянного жительства» [2, с. 264]. В дореволюционной России институт отходничества постоянно был в поле зрения государства, местных органов власти и научной общественности. Так, признаками занятия отхожими промыслами была промысловая деятельность крестьян и мещан – хозяев-земледельцев или членов земледельческого хозяйства, для чего эти лица должны переносить свое местопребывание на более или менее продолжительное время за пределы административной общины. При этом сохраняется хозяйственная связь с общиной. В основу видового различия отхожих промыслов брались обычно следующие признаки: профессия уходящих на заработки – сельскохозяйственные и неземледельческие. Спецификой неземледельческих промыслов России конца XIX века является их широкий спектр: строительство, горнозаводское дело, рыболовство, извоз, торговля, работа в трактирах и др. По времени года отходничество было летом, осенью, зимой, весной с продолжительностью от одного до пяти месяцев. Немало было случаев, когда отходники уходили на весьма продолжительное время – 2–5 лет и бессрочно. Характерной чертой формирования отходников было то, что создавались артели, охватывающие мужчин, женщин и детей. Надо отметить, отходники регистрировались на местах отхода или местах промысловой деятельности. Документом, удостоверяющим личность, был паспорт, который выдавался волостным правлением. Следует сказать, что мотивацией занятия отхожим промыслом был не только излишек рабочей силы в деревне, но и более высокая заработная плата на стороне, а также другие социальные и экономические причины.

Пореформенная Россия характеризовалась ярко выраженной региональной спецификой отходничества. Можно выделить пять регионов. Во-первых, регионы с преобладанием **внеземледельческого отхода.** Это области средней нечерноземной полосы России, старый центр русской государственности. Здесь была высокая плотность населения. Существующий по тому времени уровень промышленного и особенно аграрного производства не могли прокормить жителей региона. Не случайно здесь, в отличие от других регионов, раньше стали развиваться торговые, кустар-

ные промыслы и затем промышленность. Этому способствовали естественные водные транспортные пути – река Волга с ее притоками. Большое влияние на развитие отраслей промышленности оказывали такие крупные города, как Москва, Петербург, Нижний Новгород, Казань и др. Специфической чертой этого региона было то, что здесь еще в XVIII веке уже существовал институт отходничества. А уже к середине XIX века темпы развития отходничества значительно возросли. Этому способствовали такие факторы, как строительство железных дорог и отмена крепостных отношений. В этом регионе отходничество охватывает 8–10% наличного населения. Это большинство мужского рабочего населения.

Во-вторых, регион земледельческого отхода, охватывающий губернии средней черноземной полосы и юго-западные губернии. В этих регионах характерно ярко выраженное аграрное производство. Большинство населения занято в сельском хозяйстве. Крестьяне находили дополнительные заработки в близлежащих помещичьих хозяйствах, обрабатывая земли по найму. Широко при этом использовалась и аренда помещичьих земель. Специфической особенностью этих регионов было то, что до отмены крепостного права здесь отходничество было развито слабо. В пореформенной России в данных регионах характерным видом отходничества были «косовицы» в степных районах. В отход уходило от 3 до 10% наличного населения.

В-третьих, регионы внеземледельческого, так называемого чернорабочего отхода. Основными видами деятельности здесь были землекопные работы, сплав леса и др. В этот регион входили западные губернии. Здесь отход на промыслы был развит слабее, чем в двух вышеизложенных регионах. Особенностью данного региона была значительная нужда в дополнительных заработках и пополнении семейного бюджета. Исторические условия и лесной характер местности не способствовали развитию отходничества. Население не стремилось к передвижению на дальние расстояния.

В-четвертых, отходнические районы по добывающей промышленности – это охотничьи, рыболовные промыслы, а также сельскохозяйственные в промышленных зонах. Здесь происходил процесс замены ушедших на внеземледельческие промыслы. Это было характерно для северных губерний России, где низкая плотность населения и наличие значительных естественных и природных богатств. Для северных губерний было характерно то, что отсутствовали помещичьи крупные землевладения, а также отсутствовала крестьянская перенаселенность.

И, в-пятых, регионы, где практически отсутствовало движение на отхожие промыслы. К таким регионам относились южные степные губернии и восточные заволжские уезды. В этих регионах с ростом городов и разработкой рудных богатств существовал спрос на отхожий труд, однако отсутствовало предложение. Это было обусловлено тем, что здесь осваивались новые земли и существовал спрос на сельскохозяйственные работы. Данный спрос удовлетворяли отходники и переселенцы из черноземной полосы, а внеземледельческие отходы формировались из промышленности.

По существу, была межрегиональная и отраслевая специализация отходничества. Это положение подтверждают эмпирические данные. Следует заметить, что в значительной степени процесс отходничества можно было характеризовать по количеству выданных крестьянам паспортов. Например, в Калужской (1895 г.) и Рязанской (1891 г.) губерниях было выдано соответственно 22,1 и 22,2% от общей численности крестьянского населения, а в Ярославской (1893 г.) – 14,9%, Орловской (1891 г.) – 9,9%. Особенностью этого периода было то, что отходничеством занимались преимущественно мужчины. Темпы отходничества ежегодно росли. Так, по губерниям центральной России ежегодный темп роста отхожих промыслов с 1885 по 1895 гг. составлял 10–15%, и за этот период в некоторых губерниях рост составил в 3–4 раза (Смоленская, Псковская и др.). Специфическая форма отходничества была у крестьян Ростовского уезда Ярославской области. Она заключалась в том, что жители этого уезда интенсивно занимались земледельческим отходом на **огородные** промыслы. Крестьяне на арендованных помещичьих землях Подмосковья выращивали овощи и реализовывали жителям Москвы.

К началу XX века наблюдалось постепенное снижение земледельческого отходничества из губерний черноземной полосы. Это связано с ростом машинной обработки земли и расширением заселения степных регионов. Однако возрастало отходничество на внеземледельческие промыслы. Особое место здесь принадлежит **строительному** промыслу (плотники, каменщики, штукатуры, мостовщики, печники и др.). Этот вид отход-

ничества значительно был распространен и в Костромской губернии. Особенно это было характерно для Солигаличского, Чухломского и Галичского уездов. Строительный отхожий промысел захватил и черноземную полосу (Курская, Орловская, Воронежская губернии). В конце XIX – начале XX веков здесь уходило более 20% мужского населения. Возросший спрос на строителей свидетельствовал о значительном росте в России постоянного капитала в форме зданий, сооружений, железных дорог, фабрик, заводов, жилья. Особенно были распространены такие виды ремесленной деятельности, как слесарное дело, портняжное, сапожное, типографское и т.п. Имел место и фабрично-заводской промысел из Калужской, Ярославской, Пермской губерний, при этом отходники направлялись в Москву, Петербург, Серпухов. На строительные, ремесленные и фабрично-заводские промыслы в совокупности уходят в Московской губернии 35,5%, в Тверской – 36,5%, в Калужской – 71,8%! Такая форма отходничества составляла в Ярославской – 13%, в Курской – 18%, в Воронежской – 11% мужского населения.

Значительной формой отходничества был **торговый** промысел, который существенно различался по регионам. Так, если из Ярославской губернии торговым промыслом занималось до 37,5%, то из Калужской всего 8,4%. Для этих губерний был характерен транспортный промысел, который составлял 5–8%. Весьма специфичным видом отхожего промысла было **услужение** и вольные профессии. Для добывающей деятельности было характерно занятие рыболовством и охотой. Такой тип отходничества широко распространен на Волге, Каспийском и Черном морях и по берегам Северного океана. Охота была характерна для Вологодской области. Следует отметить и такую весьма распространенную форму отходничества, которая характерна для России того времени (да и современной), как **нищенство**. Этот вид отхода особенно наблюдался в Московской, Калужской, Вологодской, Нижегородской, Пензенской и других губерниях. Нищенством иногда занимались целые деревни, отправляясь в нерабочее время на лошадях и пешком в отдаленные губернии. Отходничеством занимались и женщины, которые преимущественно выполняли сельскохозяйственные работы или поступали в услужение.

Специфическими региональными чертами промысла было то, что отходники стремились в столичные города. Так, например, из Ярославской губернии в 1893 г. отправилось в столицы (Петербург, Москву) 70,2%, в другие губернии – 9,3%, и в пределах своей губернии отходников работало 20,5% от общего числа отходников. Возрастала и численность отходников Петербурге и Москве. К началу XX века отходнический промысел охватил не только крестьянство, но и городских фабрично-заводских рабочих. Это было характерно для городов Серпухов, Коломна и других интенсивно развивающихся промышленных центров. С быстрым ростом фабрично-заводского производства появилась тенденция сокращения дальних отходов в пользу близлежащих городов. По половому признаку отходничеством занимались в основном мужчины. По губерниям это характеризовалось следующим образом: мужчины 80–85%; юноши – около 10–12%; девушки в возрасте 14–18 лет – 1,5–2%; женщины взрослые – 8–10%. Численность женщин, занимающихся отхожим промыслом, за период 1885–1895 гг. возрастала ежегодно на 4–5%, тогда как среди мужчин – на 2–4%. Этот процесс свидетельствовал о важных изменениях в семейных отношениях, в возрастании их социально-экономической самостоятельности, в изменении образа жизни женщин России.

Важность явления отхожего промысла заключалась в том, что он характеризовался ярко **выраженным сезонным** характером. Эта специфика была существенна по регионам России. Так, в Смоленской губернии с 1892 по 1895 гг. численность отходников среди мужчин возросла с 89,9 до 114,6 тыс. человек, рост – 27,5%, среди женщин, соответственно, с 19,7 до 25,7 тыс. человек или рост – 30,5%. Численность семейных отходников в Смоленской губернии в 1892 году составила 7 тыс. 130 человек. В Ярославской губернии в тот же период отходничество характеризовалось своими особенностями. Так, в 1893 году в отход уходило мальчиков 5,1% и девочек 0,1% в возрасте до 14 лет, а юношей и девушек в возрасте 14–18 лет соответственно 12,6% и 1,4%. Мужчины и женщины в возрасте старше 18 лет составляли соответственно 69,4% и 10,8% отходников области. В Костромской губернии мужчины составляли 89,7%, а женщины 10,3% от общей численности отходников. Здесь наблюдалась тенденция роста отходничества семейного и женского. Подобная закономерность была характерна для Московской и Калужской губерний, где темпы роста

женщин, занимающихся отхожим промыслом, опережали мужское отходничество на 20–30%.

Здесь следует обозначить ряд важных теоретических суждений. Во-первых, экономическая состоятельность в тот период ассоциировалась с владением землею и сельскохозяйственными животными. Отмена крепостного права в России все-таки не ликвидировала «голод» на землю. Основная масса крестьянских семей, имевшая земельные наделы в центральных губерниях в 5–8 десятин, не могла обеспечить семейный бюджет, который давал бы возможность создавать приличествующие условия жизни. Поэтому крестьяне стремились (в отличие от помещичьих хозяйств) возделывать более доходные и трудоемкие культуры – овощи, картофель, лен. Во-вторых, избыток семейного трудового ресурса искал применения в других, альтернативных аграрному производству, секторах экономики, которыми являлись отхожие промыслы. Этому способствовали и быстрый рост промышленности, развитие транспорта того периода. И, в-третьих, явно недостаточно освещены в специальной научной экономической литературе духовно-нравственные трансформациях отходников. Они приобретали более квалифицированную специальность, осваивали современные, по тому периоду, приемы организации труда, формировался семейно-артельный дух отходников, создавались новые формальные и неформальные институты. По возвращении в свои деревенские условия, отходники внедряли новшества в сельскохозяйственном труде, быту и поведении. Всем этим обогащалась деревня.

Однако значительная часть отходников обустраивалась в городах, формируя квалифицированные кадры для внеземледельческих отраслей. И здесь в городские условия переносились психология, формы поведения и другие институты сельской жизни. К примеру, отходники, переселяясь на окраины города, заводили огороды, сельскохозяйственных животных, тем самым обеспечивая себя продовольствием. Часть излишков становилась товаром, пополняя бюджет семьи.

В силу сезонного характера и неравномерного по периодам года распределения труда в сельском хозяйстве, отхожий промысел также имел свои специфические черты по продолжительности времени и периодам года. Заметим, в 1891 году местными волостными органами власти отходникам выдавались паспорта одномесячные, трехмесячные, которые считались краткосрочными, и полугодовые, годовые и пятилетние – долгосрочные. Для таких земледельческих губерний, как Воронежская, Киевская, Харьковская, Пензенская, Тамбовская, было характерно краткосрочное отходничество, которое составляло 50–70%, а для центральных губерний – Рязанской, Орловской – лишь 30–40%.

Институт отходничества, охватывающий, как правило, крестьянство, оказывал огромное влияние как на жизнь деревни, так и на общий характер экономической и социальной эволюции России. Влияние на экономику проявлялось в том, что доходы, зарабатываемые в отхожем промысле, были существенным пополнением семейного бюджета мелкого крестьянского хозяйства. Это было важнейшим фактором поддержания крестьянского хозяйства. Без такой «подпитки» разорение было бы неизбежным с соответствующими отрицательными, часто трагическими социальными и духовно-нравственными последствиями. При продолжительности отхода на внеземледельческие промыслы в 7–10 месяцев средний валовой заработок по видам специальностей составлял 125–150 рублей. Отметим, что в тот период корова стоила 35–45 рублей, а лошадь – 55–65 рублей. Для Чухломского, Солигаличского и Галичского уездов Костромской губернии характерным был городской отход – строители, половые, овчинники, землекопы. Для этих регионов было характерно длительное пребывание в отходе – по 9–12 месяцев, тогда как для губерниий с преобладанием земледельческого отхода – кратковременное пребывание в отходе (1–3 месяца). Достаточно высокие доходы имели приказчики (организаторы отходнических бригад, которые искали работу и работали вместе с коллективом отходников), торговые работники, повара. Их заработок составлял от 250 до 1000 рублей. Размер заработка на земледельческих отхожих промыслах составлял 0,55–0,70 рублей в день у женщин и 0,85–1,00 – у мужчин. Отходники регулярно пересылали по почте свои заработки семьям, что было важным подспорьем бюджета крестьян. Надо отметить также и другую составляющую – влияние отходничества на грамотность. Как показали данные по Костромской губернии за 1883 год, в уездах с развитым дальним отходом на промысел грамотность новобранцев в армии составляла 55,9%, тогда как в уездах с развитыми местными промыслами – всего 25,8%.

**Таблица 1**

**Средняя рождаемость в уездах Костромской губернии [2, с. 272]**

| Характеристика уездов | 1866–1870 | 1881–1883 | 1866–1883 |
|---|---|---|---|
| Лесные уезды | 4,73 | 5,22 | 4,94 |
| Фабричные уезды | 4,45 | 4,70 | 4,55 |
| Отхожие уезды | 4,20 | 4,35 | 4,32 |

Нельзя не отметить и того факта, что институт отходничества влиял на рождаемость и другие показатели демографии (табл. 1).

Отхожие промыслы, как одна из форм внутреннего передвижения, влияет на рождаемость, брачность, смертность и окончательную эмиграцию. Дальний отход снижает рождаемость. Более высокая плодовитость браков была в лесных уездах. Женщины, мужья которых постоянно жили дома, рожали в среднем по уездам Костромской области 9,58 детей, тогда как жены, мужья которых отправлялись в отход на промыслы – около 5,0. Исследования показали, что нередко отходники «привозили» и болезни, в том числе сифилис. В уездах Костромской губернии, где развит отхожий промысел, прирост населения ниже (всего 0,2% в год), чем в среднем по губернии – 0,81%.

Институт отходничества существенно влияет на сословную трансформацию, меняя экономические отношения. Отходники часто переселялись всей семьей в города на постоянное жительство. Этот процесс был характерен для большинства губерний центральной России. Отхожий промысел стал самостоятельным фактором эволюции экономических отношений. Отхожая деревня много дала быстро развивающейся промышленности, транспорту. Все это в совокупности рушило крепостнические отношения. Дешевизна рабочей силы деревни понижала заработную плату в городе. И еще важный социально-экономический аспект: город наполнялся малограмотным, с низкой культурой населением. Это явление особенно характерно было для России, в отличие от Западной Европы. Наплыв малограмотного населения сдерживал научно-технический прогресс, для которого необходимы высококвалифицированные рабочие всех отраслей промышленности.

Возникает вопрос: в чем же причины возникновения и развития института отходничества? Здесь явно обозначились две взаимосвязанные и взаимообусловленные причины: **экономические и социальные**. К первой относится постоянное, перманентное малоземелье крестьянской семьи. Это обусловлено, во-первых, перенаселенностью и быстрым ростом населения в деревне того периода и постоянным дроблением земельных наделов вследствие раздела крестьянской семьи и образования самостоятельных хозяйств. Во-вторых, рост арендных платежей, рыночных цен на землю и прямых налогов государства, что значительно снижает конкурентоспособность крестьянских хозяйств. Это положение создает условие «ножниц цен» в аграрном секторе экономики. В-третьих, значительный упадок кустарной промышленности под влиянием конкуренции и быстрого роста крупной промышленности. Кроме того, развитие железнодорожного транспорта способствовало мобильности сельского населения и передвижению его на дальние расстояния. В-четвертых, после отмены крепостного права в 1861 году среди крестьянства обозначилась существенная экономическая дифференциация

**Таблица 2**

**Группировка крестьянских хозяйств по уездам Воронежской и Калужской губерний**

| Группы крестьянских хозяйств | % соотношения | Размеры семьи, чел. | Дающие батраков, % | Нанимающие батраков, % |
|---|---|---|---|---|
| Безземельные | 4,0 | 3,47–3,50 | 14,1 | 1,3 |
| До 5 десятин | 24–28 | 5,2–5,1 | 12,6 | 3,2 |
| 5-15 десятин | 40–48 | 6,4–6,8 | 12.2 | 4,8 |
| 15-25 десятин | 18–20 | 8,5–7,00 | 11,3 | 8,0 |
| Свыше 25 десятин | 7–0 | 12,0–9,0 | 2,5 | 16.4 |
| Итого | 100.0 | 6,8–6,5 | 11,8 | 5,6 |

Рассчитано автором по [3, с. 335–389].

и имущественное неравенство. Это привело к подчинению экономически слабых крестьянских хозяйств, преимущественно малоземельных. Вот данные того периода, убедительно доказывающие подобное положение (табл. 2).

Следует отметить, что данные относятся к концу XIX века – пореформенному период, когда быстро развивались промышленность, транспорт и другие отрасли. Приведенные данные свидетельствуют, что безземельные и малоземельные крестьяне были основным источником батрачества, а крупные хозяйства – нанимателями батраков. Но это еще не все: отметим социально-демографический аспект. Крестьянские хозяйства со значительными наделами земли (более 15 десятин) имели и большие размеры семьи – 8–12 человек. Надо подчеркнуть также, что и малоземельные нанимали батраков, что было связано с уходом членов семьи – основных работников – на отхожие промыслы. Такая противоречивая ситуация складывалась в то время. На отход толкали крестьянство также и несчастные случаи: неурожаи, пожары, падеж скота, болезни.

Среди **социальных** факторов отметим следующие. Во-первых, сохранившаяся и после отмены крепостного права значительная **зависимость личности** от мира, главным образом вследствие существования круговой поруки. Во-вторых, общая малограмотная культура деревенской жизни, техническая и технологическая отсталость заставляли наиболее энергичных людей видеть в выходе из деревни на далекие промыслы единственный спасительный исход. И, в-третьих, при всех отрицательных факторах, в деревне стало возможным облегчение свободы передвижения, развивалась грамотность населения. А также под воздействием общего развития промышленности, торговли, роста потребностей городского населения, заселения некоторых территорий России (преимущественно южных и юго-восточных степей) возрос спрос на дополнительных рабочих в местах промысловой деятельности.

Существовали и сдерживающие факторы развития института отходничества в России того периода. Среди экономических факторов – это дороговизна транспортных расходов и дальность пути, затруднения в поиске работы на местах промыслов, низкая квалификация, незнакомство с другими видами труда, кроме аграрного. К социальным факторам, сдерживающим развитие отходничества, относятся бюрократические формальности (получение разрешения от общины, которая дает его при условии выплат недоимок). Общество под каким-либо другим предлогом могло не выдавать паспорт. Кроме того, сам отходник, в силу малограмотности, слабо ориентируется в новой обстановке и выгодных отхожих профессиях. Часто отходников эксплуатируют сами наниматели, а также родственники и община. Отсутствие специального законодательства, регулирующего и поддерживающего отхожий промысел, также сдерживало развитие данного института.

Исходя из объективно складывающегося положения в системе отхожего промысла, ряд исследователей того времени (Л. Кириллов, Г. Сазонов, В. Руднев, Д. Кебанков, В. Ленин и др.) предлагали цивилизованные методы регулирования этого процесса: не допускать усиленного наплыва излишних ресурсов труда в городах; охрана прав отходников по заключенным договорам; способствовать возвращению в семьи в удобном транспорте; охрана прав личности отходников в деревне; равноправие с другими сословиями и установление свободы выхода из сельской общины. Кроме того, предлагалось на местах работы отходников устраивать консультационные центры, которые давали бы сведения о видах работ, условиях и размерах оплаты труда; создание профсоюзов и введение государственного страхования на случай болезни, старости и т.п.

В связи с переходом к рынку в начале XXI века в России явление отходничества также рельефно обозначилось и быстро развивается. Из некоторых районов Костромской области уже уходит на отхожие промыслы по 150–200 человек (Чухломской, Парфеньевский и другие районы). Основным видом их деятельности является строительство. А для Нерехтского и некоторых других районов характерной формой работы в отходничестве является для мужчин – охранная деятельность, для женщин – работа в пошивочных и других цехах (часто подпольных). Автору известна супружеская пара из Нерехтского района, имеющая двоих детей, когда муж и жена, отработав две недели, меняются между собой и ухаживают за детьми. Возраст мужа и жены в пределах 32–35 лет. Поэтому уже сейчас необходима цивилизованная правовая база, регулирующая институт отходничества. В силу социально-экономической значимости данной проблемы, автором будут предложены более глубокие исследования про-

цесса развития института отходничества современной России.

**Библиографический список**

1. Краткая российская энциклопедия. Т. 2. – М., 2003.

2. Россия. Энциклопедический словарь. – Ленииздат, 1991. – С. 264.

3. *Щербина Ф.А.* 1849–1936 гг. Крестьянские бюджеты // Антология социально-экономической мысли в России. Дореволюционный период. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2000. – С. 335–389.

УДК 33

**Тюрин Сергей Борисович**
*кандидат экономических наук*
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*ksu@ksu.edu.ru*

# МЕГАЭКОНОМИЧЕСКАЯ СРЕДА И МОДЕРНИЗАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ХОЗЯЙСТВА

*В статье раскрывается сущность мегаэкономической среды и обосновывается ее роль в модернизации национального хозяйства, с одной стороны. С другой стороны показано значение экономических интересов и институтов в мегаэкономической системе.*

***Ключевые слова:*** *национальное хозяйство, экономические интересы, мегаэкономическая среда, мегаэкономическая система, модернизация.*

XXI век коренным образом изменил роль и функции государства и аппарата административного управления общественными процессами, в особенности на его высшем, федеральном уровне[1]. Самым главным из этих изменений следует признать постепенную трансформацию государства из обеспечивающего исключительно функции правопорядка и демократического представительства различных слоёв и групп общества в мощный механизм перераспределения и частично производства экономических благ и услуг, измеряемый десятками процентов валового внутреннего продукта[2]. Расширение сферы экономических интересов представляет возможным выделить следующие функции государства как института экономической власти: 1) стабилизационную, которая состоит в обеспечении устойчивого состояния экономики и пропорционального развития различных её частей; 2) регулятивную, состоящую в организации движения основных макроэкономических показателей путём регулирования уровня доходов различных слоёв общества; 3) распределительную, которая предполагает влияние государственных органов на распределение национального дохода, совокупных инвестиций, капитала и труда; 4) стимулирующую, состоящую в создании необходимых экономических и социальных условий для развития внутренних условий экономического роста. С данными выводами перекликается концепция социального национального хозяйства. Она исходит из того, что государство помимо защиты правового порядка и предоставления общественных благ имеет дополнительные важные функции. Набор этих функций меняется не только во времени, но и в зависимости от политической ситуации (точнее, от того, какие политические силы находятся у власти и насколько устойчивы их властные позиции). Тем не менее, с институалистской точки зрения, бесспорным является тот факт, что расширение (модификация) функций государства – неотъемлемый атрибут модели социального национального хозяйства. Причем, хотя к этим функциям относится и политика социального выравнивания, она не является главенствующей. Основная опасность, подстерегающая на пути развития модели социально ориентированной экономики, – неверное определение качества государственной активности.

Иными словами, государство может вмешиваться в те процессы, которые лучше протекают без его участия, и оставлять без внимания сферы и направления, крайне нуждающиеся в государственном регулировании. Если попытаться представить обобщенный список дополнительных хозяйственно-политических функций государства, наиболее характерных для модели социального рыночного хозяйства и наиболее бесспорных для большинства теоретиков[3], то он выглядит следующим образом: 1) политика хозяйственного по-

 © Тюрин С.Б., 2010

рядка: обеспечение свободного предпринимательства и свободы хозяйственных действий при помощи политики содействия конкуренции; государство при этом не только борется со злоупотреблениями монополий, но и создает условия для поддержания постоянной конкурентной среды; 2) общественная политика: поощрение малого и среднего предпринимательства, развития многочисленного и устойчивого среднего класса; это не только способствует сохранению конкурентного порядка, но и передает стабильность демократическому общественному устройству (в частности, благодаря институтам гражданского общества); 3) социальная политика: влияние на распределение доходов, сложившееся в результате рыночных процессов, с целью устранения резких «перекосов» в распределении доходов и имущества, которые могли бы препятствовать самостоятельной активности индивидов, направленной на создание наилучшего в данных условиях уровня жизни, а также с целью социальной защиты тех, кто по возрасту, из-за болезни или инвалидности не может обеспечить себе достойное существование; 4) экологическая политика: контроль за экологическим загрязнением и поощрение хозяйственной деятельности, не враждебной природной среде; 5) стабилизационная политика: сглаживание конъюнктурных колебаний и обеспечение устойчивости основных макроэкономических параметров с ориентацией прежде всего на такие цели, как стабильность денежной единицы (то есть низкая инфляция), высокая занятость, равновесие платежного баланса; 6) политика роста и структурных сдвигов: создание правовых, инфраструктурных и т.п. условий экономического роста, а также ограниченное вмешательство для корректировки структурных сдвигов. В данном списке важен и порядок функций – он составлен по мере убывания значения государственного вмешательства в той или иной сфере. Может показаться, что некоторые функции (особенно две последних) присущи скорее для «интервенционистского» государства, и не связаны непосредственно с социальным рыночным хозяйством. Равным образом, неблагоприятно (или даже разрушающе) действует на модель выдвижение этих функций на первый план, придание им основополагающего, а не дополняющего значения.

Однако их отсутствие или недостаточное к ним внимание препятствует реализации функций, названных выше. Особенно дискуссионной в настоящее время является проблема необходимости и границ активной структурной политики государства. По нашему мнению, данная политика особенно важна в долгосрочном периоде, когда структурные характеристики системы эволюционируют, приобретая социально значимые функции. В краткосрочном же периоде, на первый план выдвигаются первые три функции, влияющие на эффективность распределения ресурсов и конечного продукта в соответствии со сформировавшимися потребностями в условиях стабильной системы макропропорций. Не случайно и то, что функция социального регулирования также не стоит на первом месте. Прежде чем выполнять функции выравнивания доходов и социальной поддержки, государство должно обеспечить эффективное функционирование экономики и условия для самостоятельного обеспечения индивидами достойного уровня жизни. Иначе никаких средств «вспомоществования» не хватит. Таким образом, рост социально-экономической эффективности экономической системы заключается отнюдь не в том, чтобы осуществлять максимально широкую социальную помощь, а в том, чтобы создавать такие условия, когда в такой помощи будет минимальное число нуждающихся[4]. Государственная социальная политика в развитых странах строится на основе принципа субсидиарности: ответственность за решение социальных задач распределяется между рынком и государством (и между территориальными уровнями государственной власти) таким образом, что исключается дублирование функций.

Рынок и субъекты государственного регулирования действуют на тех уровнях, где лучше может быть реализована социальная задача. Даже в теоретической рыночной модели государству принадлежит важнейшая роль – сохранение самой рыночной системы путем выражения общих, или общественных интересов. Ни один частный бизнес, каких бы гигантских размеров он ни достиг, по своей природе не может игнорировать свои собственные интересы и взвалить на себя интересы всего общества[5]. В рыночной системе общественные интересы – это защита общества и каждого гражданина. Однако с подобными обязанностями государство может справиться только в том случае, если оно является частью демократического общества. В таком обществе наряду с рыночным механизмом налажен демократический механизм контроля избирателей над государ-

ственным аппаратом, а судебная система обеспечивает правовую защиту всем гражданам в соответствии с законом. Поэтому государство может стать одним из институтов рыночной модели лишь тогда, когда оно является институтом демократического общества, что характерно для многих передовых стран. Правда, история человечества, как известно, богата исключениями. Были случаи, когда государство поддерживало частную собственность и рыночное развитие, но при этом преследовало любые демократические начала. Такое состояние не может продержаться долго. И, в конечном счете, объективные закономерности проложили себе дорогу, связав рыночную модель с демократическим устройством. Оставаясь в рамках экономической теории, трудно представить действующую рыночную модель без введения множества различных предпосылок. В действительности любая рыночная модель реализуется под воздействием как экономических, так и внеэкономических факторов. Причем по мере возрастания сложности экономического развития той или иной страны роль внеэкономических факторов возрастает, ибо рыночная модель экономики – это не самоцель, а средство повышения благосостояния населения и укрепления демократических принципов как в обществе в целом, так и во всех звеньях человеческой деятельности.

Контроль общества и социальная ответственность каждого вынуждают и бизнес, и государственных чиновников считаться с общественными интересами, гармонизировать частные и общественные интересы. Во всех странах, где рыночная экономика достигла расцвета, демократические институты находятся на высоком уровне. Исторически сложилось таким образом, что становление и развитие рыночных отношений эффективно происходило только тогда, когда одновременно эволюционировало и укреплялось демократическое общество. В результате в рыночном хозяйстве формировались не просто общепринятые правила игры, а такие условия предпринимательской деятельности и функционирования рынков, которые содержали в числе важнейших элементов, с одной стороны, ответственность каждого перед обществом, а с другой – контроль со стороны общества за всеми участниками рынка, в том числе и государственными институтами. Баланс обязанностей и ответственности не находился в застывшем состоянии, а изменялся вместе с эволюцией экономики и общества. Причем ведущим звеном выступает экономика, а демократические институты общества ищут адекватные ответы на вызовы экономики[6]. Конечно, ни одна развитая страна не имеет идеальной демократической системы. Каждой такой системе присущи свои проблемы и противоречия. Но для всех национальных демократических систем, у которых немало своих специфических особенностей, характерно одно общее свойство – рыночный механизм служит обществу, а не подчиняет и не подминает его. При этом точно так же, как на практике нет стандартной для всех рыночной модели, так и нет стандартной модели демократического общества. Отсюда следует, что становление демократических институтов в России – это поиск решения собственных проблем, а не приспособление чужого опыта к своим задачам. Другими словами, и в общественной сфере России не обойтись без собственного варианта, или национальной модели демократических институтов.

При рассмотрении институционального аспекта социально-экономической эффективности на макроуровне методологическое значение приобретает решение следующих взаимосвязанных проблем: 1) Определение соотношения самоорганизации и организации в современном рыночном хозяйстве, что с неизбежностью требует рассмотрения проблемы размеров государства в национальном экономическом пространстве. 2) Определение специфических форм и методов государственного регулирования экономики в краткосрочном и долгосрочном периодах, адекватным целям роста социально-экономической эффективности системы на постиндустриальном этапе развития. 3) Выяснение роли и места государства в формировании оптимальной структуры экономики, обеспечении эволюционных структурных сдвигов в целях повышения социально-экономической эффективности системы. 4) Анализ особенностей государственного регулирования социально ориентированного экономического развития в период трансформации российского национального хозяйства от командно-административной системы к рыночной. Надо сказать, что в данном параграфе работы исследуются лишь общие методологические подходы к проблеме институциональных преобразований рыночного хозяйства в направлении роста его социально-экономической эффективности. Согласно авторской эволюционно-структура-

листской концепции социально-экономической эффективности на макроуровне, размер и сила государства являются важнейшими институциональными характеристиками в модели социально эффективной макропропорциональности как в краткосрочном, так и в долгосрочном периоде. По нашему мнению, оптимальность размера государства определяется не долей его собственности в национальных активах (она должна быть минимальной в связи с повсеместной более низкой эффективностью функционирования государственного сектора по сравнению с частным), а оптимальным (зависящим от степени зрелости хозяйства и национальной специфики) набором функций и методов государственного регулирования. В нашем понимании – сильное государство – это оптимальное по размерам (как правило, небольшое в нашей терминологии) и эффективно функционирующее государство в системе демократических институтов. Фундаментальные исследования проблем самоорганизации и организации систем различной степени сложности провел Г. Рузавин[7]. Мы согласны с ученым, что наиболее существенной характеристикой эволюции любой системы является необратимость, выражающаяся в определенной направленности ее изменений. Такие изменения неизбежно предполагают учет фактора времени в соответствующей теории.

Классическая наука, опиравшаяся на представление об изолированных или замкнутых системах, исследовала лишь обратимые процессы и поэтому абстрагировалась от изменений систем с течением времени (в долгосрочном периоде). В экономической науке представление о статике и динамике процессов в явном виде сформулировал Д.С. Милль. Это представление было заимствовано из ньютоновской механики и потому опиралось на идею обратимых и равновесных процессов. По-видимому, впервые четкое различие между обратимыми и необратимыми процессами в экономике было проведено Н. Кондратьевым. «Под эволюционными, или необратимыми процессами мы понимаем те изменения, которые при отсутствии резких посторонних пертурбационных воздействий протекают в определенном и в одном и том же направлении. Народнохозяйственный процесс в целом, – писал он, – представляется необратимым процессом перехода с одной ступени или стадии на другую»[8]. Процесс экономической эволюции большинство исследователей связывает, прежде всего, с технологическими изменениями. По нашему мнению, сомнительно ставить знак равенства между технологической и экономической эволюцией в целом, как это делает В. Маевский.

«Процесс экономической эволюции на макроуровне, – пишет он, – состоит в переходе от одного технологического уклада к другому, который сопровождается ростом масштабов производства, производительности труда, усложнением хозяйственных связей и отношений»[9]. Конечно, технический прогресс, приводящий к замене одного технологического уклада другим, способствует развитию всех составных элементов системы общественно-материального производства и поэтому представляет собой важнейшее и необходимое условие экономической эволюции. Но последняя не исчерпывается переходом от одного технологического уклада к другому хотя бы потому, что производство не может существовать ради самого себя. Оно должно всегда ориентироваться на потребление, на удовлетворение растущих запросов людей. Чтобы говорить о возможностях и перспективах экономического развития, как указывал С. Булгаков, необходимо, прежде всего, установить, является ли человек функцией экономики, хозяйства или же само хозяйство есть функция человека[10]. Аналогичных позиций придерживались многие представители отечественной социологической, экономической и политической мысли, выступавшие с критикой экономического детерминизма. Таким образом, процесс самоорганизации лежит в основе не только технологических укладов, но и всей экономической и социальной системы общества. Солидаризируясь с Г. Рузавиным, считаем, что в качестве базы анализа экономической эволюции должна быть взята именно целостная система организации экономической деятельности общества. Но интегрированная общая теория может быть построена лишь на основе исследования эволюции отдельных конкретно-исторических форм организации экономической деятельности[11].

Главным различием между биологической и социальной эволюцией является то, что если первая протекает стихийно в силу естественных законов самоорганизации, то вторая может управляться, корректироваться и направляться обществом. Несмотря на неизбежные случайности и стихийность в развитии социально-экономических и культурно-исторических систем, в целом

оно осуществляется под воздействием сознательного организующего управления общества в лице государственных органов власти и общественных институтов. Чтобы раскрыть механизм взаимодействия самоорганизации и организации в социальной эволюции, необходимо сначала разграничить понятия организации и самоорганизации, так как часто их считают почти тождественными на том основании, что в обыденном сознании они связаны с организацией в целом. Самоорганизация и в природе, и в обществе осуществляется медленно и постепенно, путем проб и ошибок. В этом смысле ее можно и нужно рассматривать как основу эволюционного процесса, в результате которого происходит отбор качеств, признаков, свойств, навыков, умений и других факторов, способствующих лучшей адаптации системы к изменяющимся условиям среды. Эволюционный характер возникновения рынка, происхождения морали, языка, науки и культуры в целом признают многие видные западные ученые. В своих телевизионных лекциях М. Фридман с самого начала подчеркивает постепенный характер образования рынка и сравнивает его с процессом формирования морали, языка и культуры.

Принцип «невидимой руки» и экономической свободы, по его мнению, показывает, как «сложная, организованная, постепенно развивающаяся система может эволюционировать и процветать без всякого центрального управления и как согласие в ней может быть достигнуто без какого-либо трения»[12]. В отличие от Фридмена Хайек прямо связывает социально-историческую эволюцию с самоорганизацией и установлением расширенного спонтанного порядка[13]. Эволюционные процессы не исключают, конечно, качественных изменений в обществе, о которых речь пойдет в дальнейшем. Точно так же самоорганизация, результат которой не осознается участвующими в ней людьми, не умаляет значения сознательной организации, управления и руководства[14].

Как справедливо замечает Ю. Осипов, «самоорганизация в первом приближении – это сама себя осуществляющая организация, сама себя производящая организация. Она соседствует с организацией как волевой организацией, идущей извне»[15]. С изменением экономического типа и системы общественного производства меняется тип регулирующего механизма рынка. Современная экономика – это своего рода экономика систем, а не индивидуумов. И рыночный механизм, и рыночная конкуренция – это конкуренция систем, перешедших от состояния стихийного саморегулирования в состояние жесткой самоорганизации и взаимоорганизации[16]. Сказанное выше, закладывает методологическую основу для исследования эндогенных и экзогенных параметров модели социально эффективной макропропорциональности экономической системы, концепция которой сформулирована в следующем параграфе настоящей работы.

Способность экономической системы рыночного типа к самоорганизации в долгосрочном периоде позволила нам разграничить эндогенный (внутренний) и экзогенный (внешний) механизмы структурного развития экономики, определить роль и место государства в данном процессе. Таким образом, государство является неотъемлемой частью экономической системы. Симбиоз рыночного и государственного регулирования – сложная саморазвивающаяся система. В ходе её эволюции совершенствуются, приспосабливаясь к новым условиям и друг к другу обе её составляющие – как рыночная, так и государственная. При определении специфических форм и методов государственного регулирования экономики, адекватных целям роста социально-экономической эффективности на макроуровне на постиндустриальном этапе развития следует подчеркнуть следующее. Механизм государственного регулирования экономики в краткосрочном и долгосрочном периодах существенно различаются. В условиях краткосрочного периода, когда в качестве констант выступают объем ВВП и структурные параметры экономики, целью государства является обеспечение условий для социально эффективного распределения и перераспределения национального продукта в соответствии со структурой индивидуальных и общественных потребностей, создание условий для экономического роста. В долгосрочном периоде государство призвано способствовать формированию социально эффективных структурных параметров экономики, поэтому в процесс рыночной самоорганизации оно вносит организованное начало посредством научно обоснованной промышленной политики. Дискуссия о необходимости и желаемом объеме структурно-инвестиционной активности государства в долгосрочном периоде не утихает в научной среде с начала прошлого столетия.

**Примечания**

[1] См.: *Гэлбрейт Дж.К.* Экономическая теория и цели общества. – М. Прогресс, 1979. – С. 45–50; *Гэлбрейт Дж.К.* Новое индустриальное общество. – М.: Прогресс, 1969. – С. 74.

[2] См.: Государство в эпоху глобализации: экономика, политика, безопасность (Мировое развитие. Вып. 3) / Отв. ред. Ф.Г. Войтоловский и А.В. Кузнецов. – М.: ИМЭМО РАН, 2008. – 219 с.; *Киселёв Е.А., Сафрончук М.В.* Государство и экономика: конституция взаимоотношений // США – Канада: экономика, политика, культура. – 1999. – №11. – С. 107–108.

[3] См., например: Основы рыночного хозяйства / Под ред. А. Шюллера и Х.Г. Крюссельберга. – Магбург, 1993. – С. 100–101; *Гутник В.П.* Социальное рыночное хозяйство: опыт Германии // Общество и экономика. – 1997. – №1–2. – С. 67; Более подробно об отдельных направлениях см.: Механизм регулирования экономики в Германии: как он функционирует и чему учит. – М.: ВлаДар, 1995; Социальное рыночное хозяйство Германии и рыночная трансформация в России. – М.; Кельн: ИНФРА–М, 1996.

[4] И.В. Ойкен и Л. Эрхард отмечали, что основа решения социального вопроса и достижения благосостояния не в справедливом перераспределении, а в эффективном и конкурентном производстве (см.: *Ойкен В.* Основные принципы экономической политики. – М.; Прогресс, 1995. – С. 187–192; *Эрхард Л.* Благосостояние не для всех. – М.: Начала – Пресс, 1991. – С. 205, 239 и др.).

[5] См.: *Пороховский А.* Российская рыночная модель: пути реализации // Вопросы экономики. – 2002. – №10. – С. 35–46.

[6] Подробнее см.: Economic Report of the President. – Washington, 2002. – P. 36–42; Мир на рубеже тысячелетий. – М.: Новый Век, 2001. – С. 201–215; *Пороховский А.* Новая экономика: американский вызов // США – Канада: экономика, политика, культура. – 2001. – №6; *Пороховский А.* Государство и новая экономика: американский подход // США – Канада: экономика, политика, культура. – 2002. – №3.

[7] *Рузавин Г.* Самоорганизация как основа эволюции экономических систем // Вопросы экономики. – 1996. – №3. – С. 104.

[8] *Кондратьев Н.Д.* Проблемы экономической динамики. – М., 1989. – С. 58, 59, 62.

[9] См.: *Маевский В.* Экономическая эволюция и экономическая генетика // Вопросы экономики. – 1994. – №5. – С. 5.

[10] *Булгаков С.Н.* Философия хозяйства. – М., 1992. – С. 254.

[11] См.: *Рузавин Г.* Самоорганизация как основа эволюции экономических систем // Вопросы экономики. – 1996. – №3. – С. 103–114.

[12] *Friedman M.* Free to Choose. A Personal Statement. – N.Y., 2010. – P. 6, 7.

[13] *Хайек Ф.* Пагубная самонадеянность. – С. 27.

[14] *Хакен Г.* Синергетика. – М.: Мир, 1980.

[15] *Осипов Ю.* Принципы хозяйственной самоорганизации. – М., 1993. – С. 6, 7.

[16] См.: *Осипов Ю.* Принципы хозяйственной самоорганизации. – М., 1993; *Friedman M., Friedman R.* Free to Choose. – N.Y., 1980; *Хайек Ф.* Пагубная самонадеянность. Ошибки социализма. – М., 1992; *Дудкин В.* Саморегулирование и регулирование рыночной экономики // Экономист. – 1998. – №5. – С. 40–45.

**Шилянский Юрий Александрович**
*Московский государственный открытый университет*

# ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ И ДИНАМИКА ЭКОНОМИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

*Интеграционные преобразования представляют научный и исследовательский интерес, поскольку в национальных хозяйствах с развитой рыночной экономикой одним из основных способов активного перераспределения экономических прав собственности выступают интеграционные преобразования. Конкуренция на рынке обеспечивает трансформацию экономических отношений между хозяйствующими субъектам, реализующим стратегию эффективного развития. Следует отметить высокую актуализацию необходимости пересмотра подходов, к решению социально-экономических проблем в условиях социально-экономических изменений в национальном хозяйстве, включая разработку и реализацию подходов к регулированию интеграционного развития хозяйствующих субъектов.*

***Ключевые слова:*** *экономические отношения, взаимодействия, интеграционные преобразования, противоречия.*

Все процессы концентрации и капитализации капитала и производства, укрупнения размеров хозяйствующих единиц, создания новых организационных структур, приводящие к трансформации рыночных отношений во внутрифирменные и являются по своей сути интеграционными преобразованиями, или интеграцией. Хозяйствующие субъекты, образуемые в ходе таких процессов, будут являться интегрированными формированиями. В случае смены собственности в ходе интеграционных процессов имеет место явление – «трансформация собственности» – процессы ее смены, перехода под контроль определенных институтов, привлечения к владению наемных рабочих, превращение собственности в наиболее распространенное средство платежа при крупных трансакциях, в результате чего понятие «собственность» отрывается от своего физического содержания, а иногда и от юридического. Существуют достаточно сложные механизмы трансформации отношений собственности, функционирующие при участии государства, финансовых компаний, корпораций, банков. Одна из основных задач таких механизмов – снижать трансакционные издержки. Формирование и развитие экономических структур, обеспечивающих эффективное функционирование национального хозяйства, крайне важно для дальнейшего развития экономической системы и социально-экономических связей. Формы таких структур могут быть весьма разнообразны, но в настоящее время их сущность сводится, главным образом, к интеграции и партнерству. В связи с этим для нас особый интерес представляют экономические противоречия, возникающие в процессе интеграционных преобразований хозяйствующих субъектов. На наш взгляд, анализ интеграционных преобразований и их познание необходимо осуществлять путём раздвоения единого на взаимоисключающие, противоположные моменты, стороны и тенденции, взаимоотношение которых характеризует элементы данной системы как нечто целое и качественно определённое и составляет внутренний импульс её изменения, развития, превращения в ее новое качество. Между тем, характер противоречий, на наш взгляд, зависит как от специфики противоположных сторон, так и от тех условий, в которых развёртывается их взаимодействие, т.е. институциональной среды. В интеграционном преобразовании можно выделить внутренние и внешние противоречия. Внутренние противоречия представляют собой взаимодействие противоположных сторон внутри интеграционного преобразования, к таковым следует отнести ожидания и внутренние эффекты интеграции. Кроме того, развитие интеграционного преобразования характеризуется не только возникновением внутренних противоречий, но и постоянным взаимодействием его с внешними условиями, со средой: другими экономическими субъектами, государством и домохозяйствами. Внешние противоречия возникают при взаимодействии противоположных эффектов и факторов, относящихся к разным субъектам (например, проявление ограничительных санкций со стороны общества по отношению к корпорации, разнонаправленность эффектов для компаний, домохозяйств и государства). Существует большое количество внутренних и внешних ограничений, которые и образуют множество противоречий. Для выявления содержания противоречий перейдем к последователь-

 © Шилянский Ю.А., 2010

ному анализу логических стадий интеграционного преобразования. В экономической литературе можно обнаружить различные подходы к анализу интеграционных процессов. Так, одни авторы анализируют противоречия через мотивы интеграции [3], другие осуществляют анализ через выявление факторов интеграционных процессов [2], третьи отдают предпочтение анализу интеграционных теорий и определяют последствия интеграции [1; 4]. Одним из основополагающих направлений анализа интеграционных преобразований в корпоративном секторе экономики является лежащая в их основе мотивация, то есть причины, побуждающие экономических субъектов к осуществлению интеграции. Общеизвестно, что мотивация является движущей силой экономических процессов, в том числе и интеграционных. Определенная направленность мотивации субъектов интеграционного процесса определяет возникновение противоречий в его осуществлении, поскольку могут отличаться как экономические интересы, так и последствия интеграции для конкретного экономического субъекта. Вместе с тем она опосредована факторами экономической среды, влияющими на интеграционные преобразования. Кроме того, осуществляя определенные действия, хозяйствующие субъекты формируют ожидания, как результат этих действий, проявляющийся в определенных последствиях (эффектах).

Хозяйственные ситуации, в которых могут иметь место интеграционные процессы, чрезвычайно разнообразны, что порождает множество различных ожиданий экономических субъектов по поводу их осуществления и определяет совокупность возникающих противоречий. Возникновение противоречий может быть связано, например, с разнонаправленностью экономических интересов или с несоответствием мотивов и ожиданий с полученными в результате интеграционного преобразования экономики эффектами. Так, экономические интересы менеджеров (увеличение размера корпорации, карьерный рост, личное обогащение) зачастую приходят в конфликт с интересами акционеров. Многие мелкие фирмы становятся целью поглощения крупными корпорациями, так как способны обеспечить конкурентное преимущество для развития бизнеса. Инструментом, позволяющим сгладить отрицательные тенденции при возникновении противоречий интересов собственников, менеджмента и работников выступает диверсификация бизнеса, которая позволяет стабилизировать доходы корпорации за счет деятельности в различных рыночных сегментах с различной конъюнктурой. Например, венчурные компании, создающие уникальные инновационные продукты или технологии, могут создать прототип продукта, но не имеют финансовых ресурсов для организации серийного производства. В то же время корпорации выгоднее купить такую компанию, генерирующую идеи, чем создавать «с нуля» собственное подразделение. В некоторых случаях, интеграция позволяет оптимизировать налогообложение. Так как становится возможным использование трансфертного ценообразования с целью минимизации налоговых платежей. Например, в западных странах существует возможность применения принципа «переноса на будущие периоды» убытков одной корпорации для уменьшения налогооблагаемой прибыли другой (то есть снижение будущих налоговых платежей). Выст-

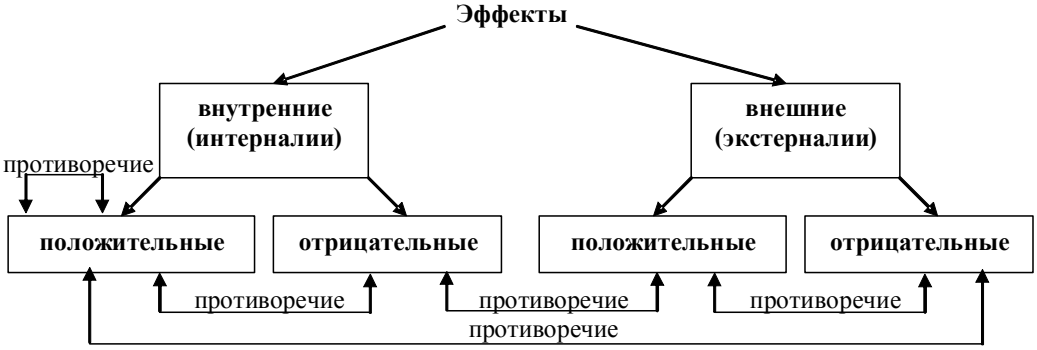



**Рис. 1.** Структурная типология эффектов интеграционных преобразований

раиваясь в единую логическую цепочку, мотивы, факторы и ожидания интеграции влияют в совокупности на экономические эффекты (последствия) интеграционных преобразований, которые, на наш взгляд, логично разделить на внешние (экстерналии) и внутренние (интерналии) эффекты. Безусловно, что такие эффекты имеют разнонаправленные действия, в этой связи их следует делить на отрицательные и положительные (см. рис. 1).

На наш взгляд, разрешение внутренних противоречий, как отмечено ранее, представляет собой процесс согласования экономических интересов субъектов интеграции через реализацию эффективной экономической стратегии. Внешние противоречия, как правило, связаны с институциональной составляющей экономики – корпоративным кодексом, стратегией анализа и политикой управления со стороны Федеральной антимонопольной службы, а также с процессами институционализации интеграционных преобразований, в части их защиты от криминальных захватов. Слияния и поглощения могут, как улучшить положение корпорации и повысить прибыльность и устойчивость, так и наоборот, привести к потере конкурентных позиций. Основным фактором, который определяет использование слияний и поглощений корпорациями является конкуренция, которая вынуждает активно искать инвестиционные возможности, эффективно использовать имеющиеся ресурсы, снижать издержки и искать стратегии противодействия конкурентам. Интеграционные преобразования – слияния и поглощения – имеют различные цели и форму, но обязательно предполагают изменение собственника или структуры капитала и, следовательно, затрагивают экономические интересы как минимум двух экономических субъектов, которые могут быть несопоставимы, в результате чего могут возникать противоречия. Однако, следует заметить, что любое интеграционное преобразование осуществляется вне разрывной связи с его «регулятором» – государством (конфедерацией государств, например, Евросоюз, который осуществляет контроль за слияниями и поглощениями в отраслевом разрезе, задачей которого является создание благоприятных и конкурентных условий экономической деятельности) и «получателями» – наемными работниками, потребителями, совокупностью людей, принимающих на себя определенные эффекты (последствия) интеграции – которые могут быть как положительными или отрицательными, так и варьироваться в некоторой комбинации.

Среди позитивных эффектов интеграционного преобразования, кроме того, следует отметить следующие: 1. *Синергетические эффекты.* Повышение эффективности за счет устранения дублирующих функций в каждой из интегрирующихся фирм, централизации маркетинга, снабжения, управления финансовыми потоками. Экономия за счет масштаба, т.е. снижение средней величины издержек на единицу продукции по мере увеличения объема выпуска, в результате распределения постоянных издержек на больший объем продукции. Однако существует некий предельный уровень выпуска, при превышении которого издержки начинают возрастать, то есть возможности экономии за счет эффекта масштаба ограничены. Взаимодополняющее действие активов двух или нескольких организаций, совокупный результат, которого намного превышает сумму результатов их отдельных действий. Синергетический эффект в данном случае возникает благодаря экономии, обусловленной масштабами деятельности, комбинирования взаимодополняющих ресурсов, финансовой экономии за счет снижения трансакционных издержек, возросшей рыночной мощи из-за снижения конкуренции, взаимодополняемости в области исследований. Экономия на трансакционных издержках, которая возникает вследствие обращения сырья и товаров в рамках корпорации не по рыночным, а по трансфертным ценам. 2. *Повышение финансовой устойчивости.* В некоторых случаях простая диверсификация денежных потоков может обеспечить благоприятный эффект: если движение финансовых ресурсов в двух фирмах не слишком тесно коррелированно между собой, слияние может содействовать стабилизации финансового положения объединенной корпорации. Слияние обеспечивает упрочение базы финансовых операций, а это, в свою очередь, повышает кредитоспособность корпорации и позволяет ей претендовать на привлечение более крупных инвестиций, кредитов и займов. 3. *Создание и накопление достижений научно-технического прогресса,* процедур и правил рационального осуществления экономической деятельности. В рамках корпораций возникают такие научно-исследовательские подразделения, которые не могут себе позволить содержать, ввиду высоких рисков, более мелкие фирмы. 4. *Венчурное производство*

*и распределенность рисков.* Из практики хорошо известно, что из 10 венчурных проектов обычно «выстреливают» два или три, издержки, которые несут такие проекты, не способны покрывать мелкие и средние фирмы, а вот корпорации могут позволить себе такие издержки и риски. 5. *Расширение клиентской базы и выход на новые рынки.* Используя интеграцию, экономические субъекты обеспечивают себе доступ на новые рынки, могут приобретать на них клиентскую базу, а также избавить себя от необходимости получения определенного рода лицензий. Также можно выявить противоречия между внутренним отрицательным эффектом и внешним положительным эффектом. Развитие компаний, в том числе и с использованием интеграционных процессов, зачастую означает повышение эффективности, генерирование значительных финансовых потоков, что в свою очередь определяет повышенное внимание со стороны государства.

Негативные эффекты интеграционного преобразования характеризуются следующими последствиями. 1. *Падение эффективности управления с ростом корпорации (бюрократизация).* Создание интегрированного участника с увеличением масштабов деятельности неизбежно увеличивает степень внутренней бюрократии и способствует определенному снижению оперативности принятия решений. Управление деятельностью отдельных звеньев (структурных подразделений) усложняется. Поэтому оптимальная степень централизации является не последним фактором, принимаемым во внимание при выборе варианта интеграции. 2. *Снижение стимулов к росту эффективности экономической деятельности.* Слияния могут повысить эффективность интегрированных фирм, но они же могут и ухудшить результаты текущей производственной деятельности, усилить бремя бюрократии. Чаще всего очень сложно заранее оценить, насколько велики могут быть изменения, вызванные слиянием или поглощением. Но и результаты множества исследований по измерению чистого эффекта уже произведенных слияний и поглощений дают очень противоречивые, зачастую абсолютно противоположные выводы. Несмотря на обоснованность мотивов и их адекватность, необходимо учитывать факт интеграции уникальных по своей сути объектов. 3. *Негибкость, возможность потери контакта с потребителями.* Рост корпорации часто сопровождается снижением эффективности ее управления. Очень часто крупные корпорации имеют возможность регулировать спрос и цены на свою продукцию, что снижает стимулы к росту эффективности, и делает корпорации «негибкими». 4. *Конфликт корпоративных культур.* Несоответствие корпоративных культур материнской компании и компании-цели – действительно, одна из самых больших проблем интеграционных преобразований. 5. *Социальная напряженность и сопротивление персонала.* Ценность многих корпораций прямо зависит от таких специфических активов, как человеческие ресурсы, – профессионализма менеджеров, квалификации рабочих, инженеров, исследователей. Смена собственников приводит к пересмотру сложившихся критериев оценки персонала, к изменению приоритетов расходования средств, к изменению относительной важности отдельных функций управления. К числу негативных воздействий организационных изменений на трудовой коллектив практики относят следующее: напряженная психологическая атмосфера; снижение лояльности работников по отношению к организации; уменьшение инновационной активности сотрудников, нежелание принимать даже разумные риски; рост числа конфликтных ситуаций между работниками и руководством внутри трудового коллектива; изменение требований работников к уровню вознаграждения; уход некоторых ведущих специалистов; снижение производительности труда.

**Библиографический список**

1. *Авдашева С.Б.* Анализ роли интегрированных структур на российских товарных рынках / С.Б. Авдашева, В.П. Валюневич, А.В. Горбачев, В.Е. Дементьев, Я.Ш. Паппэ. – М., 2000. – 312 с.

2. *Владимирова И.* Слияния и поглощения компаний // Менеджмент в России и за рубежом. – 1999. – №1. – С. 27–48.

3. *Игнатишин Ю.В.* Слияния и поглощения: стратегия, тактика, финансы. – СПб.: Питер, 2005. – 208 с.

4. *Радыгин А.Д.* Слияния и поглощения в корпоративном секторе: основные подходы, особенности России и задачи регулирования // Вопросы экономики. – 2002. – №12. – С. 85–109.

# SUMMARY

## CONGRATULATIONS

**ALL THE TIME IN ACTION, IN CREATIVE WORK**

## NATURAL STUDIES. ECOLOGY

**Yu.B. Kuz'michyov, B.T. Vorob'yov**

**SCALARIZATION OF VECTOR BOUNDARY-VALUE PROBLEMS OF LINEAR HYDRODYNAMICS**

The present research is a generalization of operator scalarization method on other types of operators (beside those used in [1-10]), and an illustration of its application on examples of solutions of some typical problems of linear hydrodynamics of viscous incompressible liquid with free surface.

**Keywords:** hydrodynamics, scalarization, vector problem.

**A.V. Pozdeyev**

**USAGE OF PREPARATION OF SALMON MILT AS RADIODEFENSIVE DEVICE**

In this work, as a radiodefensive device usage of biologic preparation obtained from fish mint is researched. Increase of survival rate of laboratory animals at lethal dosed irradiation is experimentally revealed.

**Keywords:** ionizing radiation

**T.L. Sokolova**

**DIAGNOSTIC POSSIBILITIES OF SOIL MESOFAUNA**

In this article, possibilities of soil mesofauna with a point of view of bioindication are examined. As the biological factors such indicators, as number, occurrence, a biodiversity of invertebrates are taken into account. On the basis of comparison of ecological conditions of habitats, attempt to define leading factors on which degree of generality of pedobionts depends is made.

**Keywords:** biodiversity, soil mesofauna, bioindication, morpho-ecological groups.

**A.D. Tsvetkova, O.P. Akayev**

**THE ENVIRONMENTAL ASPECT OF RECYCLING SILICON-CONTAINING WASTE OF THE PRODUCTION OF ALUMINIUM FLUORIDE**

In the article, the possibility of environmental damage to the environment as a result of large-scale storage in the open air of silicon-containing waste aluminium fluoride is examined. The possible directions of the secondary use of data of silicon-containing waste are described.

**Keywords:** environmental damage, soils, silicon-containing waste, recycling.

## PHILOSOPHY. ETHICS

**S.A. Gubanov**

**FEATURES OF DIALECTICS OF THE CONCEPT "ANTHROPODICEA" IN THE ONTOLOGY OF P.A. FLORENSKY**

In the given research, attention is focused on consideration of features of functioning of the personal beginning in the ontology of the concept "anthropodicea" of P.A. Florensky.

**Keywords:** antropodicea, personality, Cult, Belief Cult, dialectics, theurgy, Sacra, Spirit, discourse, antinomy, objective reality, phenomenon, Truth, ontology.

**Ye.V. Kuznetsova**

**THE INTERPRETATION OF COMMUNICATION IN THE HUMANITIES**

Communication is the object of investigation of many branches of the modern humanities: philosophy, sociology, psychology, linguistics. This phenomenon is interpreted in different ways: as act of transmission of message, as social interaction, as change of information. Anyway all scientists say that communication includes individual features of speaking persons, their wishes, aims and language itself. Communication is possible if language space of one communicant crosses language space of another.

**Keywords:** communication (social, artistic), message, social interaction, functions of communication, comprehension, consciousness.

**D.G. Mikhaylichenko**

**ASPIRATION FOR FREEDOM OF THE MODERN HUMAN IN THE CONDITIONS OF INFORMATIONAL REPRESSIVENESS**

In the article, it is proved that the aspiration vector to freedom is being transformed in the modern society. Information repressiveness of the present conducts to loss of gnoseological reference points for realization of free activity that demands activization of intellectual activity of the modern person.

**Keywords:** aspiration to freedom, repressiveness, modern human, imperious relations, informationality.

**Ye.Yu. Nemchinova**

**ON THE SENSE FIELD OF THE INTERACTION PROCESS BETWEEN ELITES**

The article reveals the basic theoretical and methodological aspects of studying the interaction process between elites by means of the category of the sense field. It also examines the structure of the sense field, the essence and meaning of each level. The double specificity of the sense field of the interaction process between elites is analyzed. The principles of sense-formation contextual determination and agonality – are specified.

**Keywords:** interaction process, sense, sense field, elites.

**S.V. Porosenkov**

**PHILOSOPHICAL INTERPRETATIONS SPECIFICITY OF RELIGIOUS KNOWLEDGE**

The specifics of religious knowledge is expressed in the philosophical interpretations based on the methodology of Marxism, existentialism, schools of psychoanalysis, philosophical anthropology, theology. Specific sources that use religious knowledge lie in the revelation of the mystical achievement, existential experiences. In content and in form of existence the religious knowledge is conservative, pluralistic, linked to religious experience, focused on the supernatural, it is dominated by the irrational over the rational content.

**Keywords:** religious knowledge, philosophical concepts, theology, rational, irrational, religious experience, revelation.

**N.Ye. Red'kin**

**THE PROBLEMS OF USAGE OF INTUITIVITY TEST FOR VERIFICATION OF NORMATIVE ETHICAL THEORIES**

This paper examines the practice of using the intuitivity test as an evaluation criterion of normative ethical theories. Mechanism of intuitive thinking and its differences from rational decision-making is described. It is shown, that due to the nature of intuitive thinking, the results of intuitivity test are often influenced by factors that contradict the conditions of the original problem, which calls into question the reliability of the results of such verification.

**Keywords:** normative ethics, verification, moral intuition, intuitivity test, thinking experiment.

**T.L. Belkina, I.A. Serova, A.Yu. Yagodina**

**TRANSFORMATION OF VALUABLE ATTITUDE TO THE HEALTH**

In the article, in the frames of philosophy of health it is shown that transformation of valuable attitude to health (from neglecting of the problem of sanitation to the interest to this problem) is tied to world outlook. Principle of the care of oneself is a basis of the healthy way of life.

**Keywords:** healthy lifestyle, mythologized health, rational hypochondria, self-care, philosophic dietetics.

**D.N. Stetsenko**

**MODERN CONCEPTIONS OF COMMUNICATION ACTION IN PHILOSOPHICAL INTERPRETATION**

In his article, the author has made an attempt to study different aspects of advertising, public relations and Internet technologies from the viewpoint of communicative action. It is mentioned that ways of interaction are changing in the course of technological development and information transmission and thus, the quality of communication reaches a different level. Author questions whether this development follows the way of simplifying the system or one can expect a certain transmission onto a different communication level, i.e. another level of interpreting all scientific & cultural heritage (of mankind)?

**Keywords:** communications, media culture, marketing communications, advertising, mass culture, public relations.

**A.V. Shanskaya**

**BIBLICAL EXEGESIS AS ONE OF THE WAYS OF CHURCHING. EXPERIENCE OF THE RUSSIAN ORTHODOX CHURCH AND THE LOCAL CHURCH OF WITNESS LEE**

The article analyses the role of biblical exegesis (exegesis from Greek. εχξηγησις – interpretation, explanation) in the process of churching using the example of the Russian Orthodox Church and the Local Church of Witness Lee. Biblical exegesis is seen through the principles and methods of the interpreting of the New Testament. Separately, characteristics is given of how the selected principles and practices are realized in the church life of the viewed denominations.

**Keywords:** New Testament, Bible translations, Bible exegesis, Russian Orthodox church, local church.

## HISTORY

**V.Yu. Barunov**

**SOVIET COMMUNIST PARTY SCHOOLS IN THE INITIAL PERIOD OF THE NEW ECONOMIC POLICY: EDUCATION BASES OR INDOCTRINATION? (ON THE MATERIALS OF IVANOVO-VOZNESENSK, KOSTROMA AND YAROSLAVL PROVINCES)**

The article examines the merely studied issues of preparation of promoted workers among workers and peasants in Soviet Party schools at the beginning of the New Economic Policy period. The article is based on the wide range of sources: statistic material and investigation literature; much attention is paid to the examining of various innovatory methods of teaching in such schools, revealing positive and negative results of such teaching.

**Keywords:** promoted workers, workers and peasant intellectuals, Soviet Party schools, New Economic Policy, curriculums, studies accounting.

**I.I. Nikonov, V.Yu. Barunov**

**ACTIVITY OF SOVIET COMMUNIST PARTY SCHOOLS BY TRAINING COMMAND STAFF (ON THE MATERIALS OF IVANOVO-VOZNESENSK, KOSTROMA AND YAROSLAVL PROVINCES)**

## CULTURE AND ART STUDIES

**N.Yu. Avetyan**

**THE PORTRAIT OF A.I. HERZEN BY S.L. LEVITSKY. (REMBRANDT AND THOMPSON IN THE CREATIVITY OF RUSSIAN PHOTOGRAPHER)**

The article is devoted to the scientific analysis photographic portrait of A.I. Herzen by S.L. Levitsky. The author researches the artistic influences the works of Rembrandt and American daguerreotypist Warren Thompson into the creativity of the Russian photographer. This is first publication about Levitsky which is dedicated to the evolution of creative individuality of this master.

**Keywords:** traditions and novelty, artistic influence, portrait, daguerreotype, photography.

**M.Yu. Barkova**

**THE WAY OF THE AUTHOR'S SELF-KNOWLEDGE IN THE CREATIVE-PROFESSIONAL PROCESS (BY THE EXAMPLE OF THE WORKS ALBUM BY A.F. KONI «DURING THE LAST YEARS»)**

The article deals with the works album of A.F. Koni «During the last years» reflecting the author's world view caused by his professional work and characterizing him as the outstanding personality of his epoch. The album structure and his creation history are given in the article, its significance is described. Cultural-philosophical and legal aspects were especially important for the author by consideration of self-knowledge ways of A.F. Koni.

**Keywords:** self-knowledge, judicial speeches, proceedings, legal ethics, creative-professional process.

**Ye.Yu. Borisova, N.Yu. Pogorelova**

**P.I. TCHAIKOVSKY AS THE FOUNDER OF NEW MOSCOW SCHOOL OF CHURCH MUSIC**

In the article we put the problem to concern that part of Tchaikovsky's activity which, for quite clear reasons, has dropped out from acoustical experience of several generations, d – it is, great enough on volume, spiritual-musical creativity which now comes back both in concert life and in church choir.

**Keywords:** Russian sacred music, Ancient Russian cchurch chant, traditions of church chanting of the 18th century, new means of musical expressiveness in sacred music, new type of cconcert sacred music.

**Ye.A. Vishnyakova**

**THE ESTABLISHING OF CORPORATE CULTURE IN THE MIDDLE AGES**

Life of a person in the Middle Ages was the process of carrying out his/her social role. People were not simply engaged in trades, but were identified with them. Within the boundaries of guild brotherhood a medieval craftsman lead his/her social, economic, working, religious, domestic, and festive life.

**Keywords:** corporate culture, masterpiece, corporate charter, domestic customs, brotherhood.

**V.V. Dormidontova, T.L. Belkina**

**GARDEN-PARK SPACE AS ARTISTIC INTERPRETATION OF SCIENTIFIC WORLD PICTURE**

New classification of the gardening styles, based on the evolution of the natural science and main paradigm of each epoch, is proposed.

**Keywords:** art of gardening, composition, space, style, history.

**S.V. Ivanova**

**ON THE TYPOLOGY OF FEMALE COMPOSERS' CREATIVITY OF THE 18TH CENTURY**

This article is dedicated to the typological review of female composers' creativity of the 18th century. The characteristic of musical-creative activity of women (enlighten amateurs, composers-performers – pianists, violinists, singers) is given in this

article for the first time, and the picture of their social status is also reconstructed.

**Keywords:** women-composers of the 18th century, «author – enlightened amateur», «composer-perfomer».

**M.Yu. Korolyov**

**AUTHOR'S CONSCIOUSNESS AND ART CREATIVITY**

This article is devoted to the problem of studying of the author's consciousness in the context of the typology of cultural process, offered by P. Florensky with an example of the realization of author's consciousness in the Chapelle du Rosaire Vence, by H. Matisse.

**Keywords:** author's consciousness, art text, types of culture, P. Florensky, Chapelle du Rosaire, H. Matisse.

**Ye.V. Pilyuk**

**CULTURAL RECEPTION OF LIBERTY STYLE IN ITALY: FROM OBLIVION TO NOSTALGIA**

The “modern” style traditionally referred to as “Floreal” or “Liberty”, was at the peak of its popularity from 1890 to 1914. For a long time the style was not regarded to have any cultural importance. Meanwhile, this style represents an interesting cultural phenomenon – a complete transformation from an easily recognizable international code, into something far more attached to one culture – in this case Italian culture – than the style’s rules could have envisioned or permitted.

**Keywords:** “Liberty”, international style code, cultural memory, nostalgia culture.

**V.S. Ryazanova-Dauri**

**STEREOTYPES OF BEAUTY AMONG OB UGRIC PEOPLE**

Stages and problems of formation of stereotypes of beauty, the factors that constrain acceptance of the innovation in traditional culture of Ob Ugric people are examined in this article.

**Keywords:** stereotypes of beauty, rites and customs, decorations, marriage relations.

**A.A. Savkina**

**ORNAMENTAL TENDENCIES IN SAMARA LANDSCAPE PAINTING OF 1950—1970IES**

This article contains showing of ornamental tendencies: generality, planarity, laconism, "carpetness" that were typical for Russian painting of the second half of 50ies — the beginning of 60ies, in landscapes by Samara painters. The creative evolution of V.Z. Purygin, who came from realistic treatment of space to “carpet-like” structure of picture’s plane, is at the heart of the analysis.

**Keywords:** plastic solution, ornamental quality, laconism, planarity.

**S.I. Khvatova**

**ON CLERICAL SINGING STILE**

The clerical singing of the Russian Orthodox Church is peculiar for its special performing style, defined by the clergy as a prayerfulness. The article is devoted to the analysis of the theoligical and musicological literature on the peculiar quality of sound production by the singers of church choirs.

**Keywords:** church inclination, clerical singing, prayerfulness.

## STUDIES OF LITERATURE

**V.G. Andreyeva**

**“SMOKE” BY I.S. TURGENEV AND “ANNA KARENINA” BY L.N. TOLSTOY**

In this article the author tells us about Tolstoy’s using and creative alteration of Turgenev’s art discoveries, which we can see in his novel “Smoke”.

**Keywords:** subject and composition unity, system of inside “cohesion” in novels.

**T.P. Batalova**

**A.S. PUSHKIN’S «THE CAPTAIN’S DAUGHTER»: SENSE OF THE TITLE**

The article deals with specificity of the poetic A.S. Pushkin’s «The Captain’s Daughter». The author analyses their plot, motives, the system of images, and the structure of the work. The sense of the title is revealed on this basis.

**Keywords:** plot, motive, image, Grinyov, Pugachev.

**V.A. Gavrikov**

**PHENOMENON OF SINGING AND SINGING POETRY: FUNCTIONAL ASPECT**

Sacred code is inherent for every singing act. Physiological, psychological, anthropological, sociological, philological studies prove this thesis. The article is devoted to influence of sacred functionality of singing on poetical component of modern singing poetry.

**Keywords:** singing poetry, synthetic text, singing phenomenon, functionality, right brain hemisphere.

**M.A. Yerofeyeva**

**PECULIARITIES OF THE USAGE OF METAPHORE IN A. PROKHANOV'S NOVEL "THE LAST SOLDIER OF THE EMPIRE"**

The writer Aleksandr Prokhanov is bright and at the same time contradictory phenomenon of Russian literature. However, there is principle feature, in consideration of which the prosaist's creativity supporters, admirers as well as the most furious opponents are in good agreement – it is special metaphorness of his works.

**Keywords:** metaphore, system of cabals, poetics particularities, mystic powers, taxonomies.

**N.K. Kashina**

**GENRE METAPHOR IN V. ROZANOV'S TEXTS**

V. Rozanov's literary works are examined in their genre nature. The genre itself appears as a metaphor, which needs a rapt investigation. V. Rozanov's works are drawn towards a unique genre – epiphany, which was deeply comprehended by J. Joyce. This genre is the key to understand V. Rozanov's works.

**Keywords:** style, genre, metaphor, stream of consciousness, sphere of consciousness, epiphany, metaphorical construction.

**A.K. Kotlov**

**MODERN RUSSIAN REALISTIC PROSE: TRANSFORMATIONS, MODIFICATIONS OR MUTATIONS?**

The author analyzes contradictory sayings of critics and literaries on realism as artistic method and also about changes that are happening in Russian realistic prose of late 20th – early 21st centuries.

**Keywords:** artistic (creative) method, style, realism, modernism, postmodernism, style transformations and modifications, genetic mutations.

**G.V. Popova**

**CLARIFYING SIGNS OF FANTASTIC WORK AS A METHODIC PROBLEM**

In the article, distinctive sings of fantasy which can serve as the bases for analysis of fantastic works in school practice are revealed.

**Keywords:** fantasy, fiction, extraordinary, perception, conventionality.

**M.N. Smirnov**

**MOTIVE OF DUALISM IN POETIC COLLECTION BY V.F. KHODASEVICH «THE HEAVY LIRA»**

The semantic filling of the motive of dualism in the poetic collection by V.F. Khodasevich «The Heavy Lira» (1922) is uncovered and its composite role is showed in the article.

**Keywords:** motive, dualism, commonness, soul, other world.

## LINGUISTICS

**Ye.V. Blinova**

**PHRASEOLOGICAL SYSTEM OF THE STORY "SHE-NOSTRIL" BY A.N. KURCHATKIN**

Modern phraseology considers it necessary to study phraseological units in speech in order to reveal their functions in the process of communication, and also methods and techniques of inserting phraseological units in the text. Being image-bearing expressions, phraseological units are used as a means of creating imagery. In the text they can enter syntagmatic and paradigmatic relationships, creating an integral phraseological system of a literary work.

**Keywords:** phraseological units, synonyms, antonyms, thematic groups.

**N.V. Bulavina**

**CHARACTERISTICS OF CREATION OF SUBSTANTIVE ABSTRACT NOUNS IN MEDIA**

This article represents analysis of characteristics of creation of new abstract nouns derived from substantives. In its first part, the authoress shows semantic classification of such neologisms. In the second one, the ways of word-formative process and their genre features are examined. In support of the validity of her assumptions, the authoress demonstrates numerous examples taken from the contemporary periodical press.

**Keywords:** neologisms, abstract nouns, ways of word-formative process, lexical system of language.

**S.N. Gagarin**

**UTILITARIAN TEXTOCENTRISM IN COGNITIVE LEXICOGRAPHY**

The article argues in favour of applying the principle of utilitarian textocentrism in cognitive lexicography due to its great potential as an engine for transforming the dictionary into a better instrument for studying foreign vocabulary in a consistent and systemic manner.

**Keywords:** cognitive lexicography, concept, verbalization of concepts, structural organization of dictionary, systemic studying of vocabulary, media discourse.

**O.Yu. Ganzina**

**THE CONCEPTUAL METAPHOR AS A WAY OF CREATING THE IMAGE OF A POLITICAL LEADER IN MODERN GERMAN PERIODICALS AND NEWSPAPERS**

The basic concerns were to study the conceptual metaphor in the political discourse, to show the topicality of using it in periodicals and newspapers and to describe the pragmatic functions of the conceptual metaphor by creating the image of any political leader.

**Keywords:** conceptual metaphor, ontological metaphor, orientational metaphor, political discourse, pragmatic function.

**Yu.A. Gurskaya**

**FAMILY NAMES OF THE ETHNOS ORIGIN ON THE TERRITORY OF THE GRAND DUCHY OF LITHUANIA**

The author deals with the family names of the ethnographic origin in the official documents of the Grand Duchy of Lithuania. The connection is established between the ethnonymous family names and toponyms. The most ancient ethnonyms are determined: Rus, Lithuanian, Gudy – out of them, the most ancient family names were created.

**Keywords:** proper names, ancient ethnonyms, family names, toponyms.

**M.V. Klischenkova**

**EXPRESSION OF SPEECH ADDRESSNESS IN ANCIENT UPPER-GERMAN "TATIAN" (ON THE MATERIAL OF DIALOGUES AND MONOLOGICAL SAYINGS**

In the present article, lexical-grammatical means expressing inner speech in "Evangel Harmony" by Tatian – the monumental work of Ancient-Upper-German writing

**Keywords:** speech act, addressness of speech, inner speech, lexical-grammatical means.

**Sh.D. Musayeva**

**THE CONCEPT OF "CONSCIENCE" IN S. ZWEIG'S INDIVIDUAL ARTISTIC CONCEPT-SPHERE**

The article is dedicated to investigation of the synonymous range the dominant of which is the concept of "Conscience". The present concept is studied within Stefan Zweig's individual artistic concept-sphere that forms cultural and philosophic paradigm of his oeuvre. The subject of analysis is short story "Angst" ("Fear"). The undertaken analysis allows to reveal Zweig's language consciousness and make some conclusions about his language preferences.

**Keywords:** linguoculturology, concept, individual artistic concept sphere, Stefan Zweig.

**I.V. Novikova**

**INNER FORM AS THE OBJECT OF RESEARCH**

The article presents a review on the problem of inner form based on the works of some scientists. The phenomenon of inner form is treated from the psycholinguistic point of view and three aspects of inner form study are distinguished. The role of inner form in the process of vocabulary acquisition is discussed.

**Keywords.** inner form, psycholinguistic investigations, school bilingualism, foreign word identification.

**L.R. Nugayeva**

**SELF-PRESENTATION STRATEGY IN POLITICAL DISCOURSE: GENDER ASPECT**

The paper addresses the issue of political discourse basic communicative strategies. We analyze the strategy of discredit and the strategy of self-presentation with its tactics and its language means in terms of gender approach. We come to conclusion that the tactics of strategy of self-presentation used by males and females in politics are gender stipulated. As for language means differentiating, we have not identified any gender preferences.

**Keywords:** political discourse, communicative strategy, communicative tactic, self-presentation strategy, gender.

**A.N. Polezhayeva**

**THE LINGVOECOLOGICAL PROBLEM OF MODERN SONG TEXT AS A FACTOR FOR FORMATION OF YOUTH'S CULTURE OF SPEAKING (BASING ON THE TEXTS OF MODERN SONGS)**

The article reveals the problem of formation of youth's culture of speaking. The characteristics of modern songs are especially underlined because of their negative influence on the process of formation of youth's culture of speaking. While investigating this lingvoecological problem, the achievements of allied sciences such as cultural linguistics, psycholinguistics and culture of speech are taken into account.

**Keywords:** lingvoecology, cultural linguistic, youth, modern song (lyrics text).

**N.F Pukovskaya**

**EUPHEMISMS OF THE GERMAN LANGUAGE – HISTORY AND THE SPHERE OF USAGE**

The article contains statements on appearance and development of euphemisms in human society. Here, also main cases of usage of euphemisms, fields of their functioning and ebbing are traced. The author undertakes an attempt to focus readers' and scientists' attention onto artistic imagery of given expressions for which many euphemisms are equipped with literal translation.

**Keywords:** euphemisms, tabuing, phraseology, ethimology, stable expressions.

**N.A. Stadul'skaya**

**INDUSTRIAL BRANDS PRAGMATIC ANALYSIS**

This paper analyzes material's names, mostly industrial ones, and explores their meaning and construction. In doing so, it suggests techniques for developing names for materials and discusses important issues in naming such products as genericide and semantic positioning.

**Keywords:** nomination, pragmatonyme, brand, pragmatics, phonosemantics.

**I.A. Sukhanova**

**VYACHESLAV IVANOV'S POEM "THE DUNGEON": COMPONENTAL ANALYSIS OF INTERMEDIALITY**

The paper contains an analysis of Vyacheslav Ivanov's poem "The Dungeon", 1904. By revealing of semantic components of the poem, the author hopes to prove the interrelation of Ivanov's text with the picture "Isle of the Dead" by Arnold Вцcklin which had enormous popularity in 1900-ties.

**Keywords:** componental analysis, semantic components, semantic fields, intermediality.

**G.N. Tel'minov**

**IMPOSITIVITY MITIGATION IN RUSSIAN AND AMERICAN INTERNET ADVERTISING**

The article deals with the peculiarities of advertisement mitigation through negative and positive politeness in the Internet. Influence of such advertisement on the consumer is described.

**Keywords:** Internet, Internet-advertisement, positive politeness, negative politeness.

**O.A. Titova**

**THE ENGLISH NOUNS NOMINATING *GOSSIPS* AND *CHATTERBOXES*: THE CONCEPTUAL ANALYSIS OF THEIR INNER STRUCTURE**

The article analyses the inner structure of metaphoric compound nouns nominating *gossips* and *chatterboxes*. The author attempts to single out the most productive metaphoric kinds motivating the actual meaning of those emotive nominations.

**Keywords:** substantive composites, metaphor, inner structure, cognitive procedures, phraseological unit.

**I.Yu. Tret'yakova**

**PHRASEOLOGICAL IMAGERY AND PECULIARITIES OF ITS OCCASIONAL TRANSFORMATION**

Phraseological imagery is one of the most important features of phraseologisms as verbal signs. Imagery is the factor that stipulates occasional transformations of phraseological units. In many cases, the peculiarities of imagery characteristics determine the ways of occasional transformations of phraseological units.

**Keywords**: phraseological unit, occasional phraseologism, occasional phraseologism transformation methods, transforming, phraseological imagery.

## PEDAGOGY. PSYCHOLOGY

**A.A. Antonov**

**PERSONAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF RAPIDITY OF CHILDREN PRESCHOOL AGE**

The article contains analyses of the results of the experiment on the development of rapidity of children preschool age taking into account their personal characteristics. The author examines the aspects of correlation of the development of indexes of children's physical training and mental processes.

**Keywords:** preschool psychology, rapidity of schoolchildren, preschool educational establishments, preschool education.

**Ye.V. Bazanova**

**PROJECTING ORGANIZATIONAL STRUCTURES OF MANAGEMENT OF UPBRINGING PROCESS IN THE COUNTRY IN THE NOTHERN REGION OF RUSSIA**

Projecting of organizational structures of management of upbringing process in the country should undergo on the base of personality-activity and humanistic approach in transmission of competence of projecting by subjects of common activity with the aim of upbringing and development of the child's personality.

**Keywords:** upbringing process projecting, organizational management structures, upbringing in the country.

**A.K. Bolotova**

**SELF-DISCLOSURE IN THE EDUCATIONAL PROCESS: TIME AND TIMELINESS**

The article is devoted to the problem of self-disclosure of a personality as implicit readiness to active self-fulfillment. The author examines positive and negative consequences of self-disclosure in communication and studies temporal boundaries, time and relevance of self-disclosure of a person in dyadic, interpersonal and inter-group relationship.

**Keywords:** self-realization and self-disclosure, interpersonal communication, humanistic upbringing, attraction, reliability, acception.

**O.V. Volkova**

**THE ANALYSIS OF THE PROBLEM OF PATRIOTIC UPBRINGING AT PRIMARY SCHOOL**

In the article, those difficulties are revealed, that teachers deal with patriotic upbringing. The author suggests the strategy of solving these problems.

**Keywords:** patriotic upbringing, spiritual-moral upbringing, upcoming generation, young schoolchild, family, methodical maintenance, societas, strategy.

**I.V. Gerlakh**

**PLOT-ROLE THEATRICAL GAME AS A FACTOR OF FORMATION OF SOCIALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF THE YOUTH**

The results of Russian and foreign investigations of the youth movement role are generalized and systematized in the article below. The classification of role-play theatrical games from the point of view of their opportunities in upbringing the social significant qualities of a personality is given and described. The author introduces the pedagogic types of roles in a game, you can also sec the influence of the roles he introduces on a personality. The concept of the article is of theoretic-methodological character and can be used by the investigation the activity of role game clubs.

**Keywords:** the youth movement role, plot- role theatrical game, education of young people, social significant qualities of personality, pedagogic possibilities of the role.

**I.F. Isayev, N.V. Fisunova**

**FREE-TIME ESTABLISHMENTS' FUNCTIONING IN ORGANIZING SCHOOLCHILDREN'S PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION**

The article deals with German free time establishments of various types such as musical schools, children's art schools, youth unifications, handcraft groups, and sport organizations. These establishments help schoolchildren not only spend their spare time there, they also assist to discover their capacities and professional self-determination. The experience of cooperation of schools and free time establishments in Germany may be of great interest and benefit for Russian schools.

**Keywords:** free time establishments, musical schools, children's art schools, youth unifications, professional self-determination, pupils' capacity discovery.

**A.A. Koroznikova**

**THE PUPILS' HOME RULE DEVELOPMENT**

The necessity of the pupils' home rule development, which is determined by the problem of the socialization of the pupils, the upbringing of the social qualities of the pupils and their active civil position, is examined. One can see the stages of the pupils' home rule development and the results of the realization of the development of the pupils' home rule Program in the average boarding school in the village Beloyarsk in Priuralsky District of Yamal-Nenets Region.

**Keywords:** pupils' home rule, public school life, organs of school home rules, stages of pupils' home rule development.

**A.V. Krylova**

**DEPRIVATION OVERCOMING AS MECHANISM OF STUDENTS' ADAPTATION IN THE CONDITIONS OF CHANGING OF CULTURAL-EDUCATIVE MEDIA**

Results of research deprivations at students – graduates of urban and rural schools and their adaptation in the conditions of change of the cultural-educational environment are presented. Deprivation of students is considered as impossibility to satisfy the requirements in the conditions of change of the cultural-educational environment and comparison with others. Overcoming deprivation is a condition of successful adaptation and self-realization of students at high school.

**Keywords:** adaptation, deprivation, requirements, cultural-educational environment.

**S.O. Larionova**

**RESEARCH OF THE PROBLEMS OF MORAL DEVELOPMENT AND UPBRINGING OF CHILDREN WITH MENTAL DISABILITIES**

The question of moral development and upbringing of junior schoolchildren with disturbance of de-

velopment is actualized in the article. The author presents results of investigation of peculiarities of moral development of junior schoolchildren: mentally challenged and with mental retardation. Psychological pedagogic conditions and approaches of moral upbringing of children with mental disturbance are described in the article.

**Keywords:** moral development, morality, moral standards, junior schoolchildren, children with disturbance of development, children with mental disturbance and disabilities, moral upbringing.

**M.Ye. Sachkova, N.I. Novozhilova**

**MIDDLE-STATUS ADOLESCENT AT SCHOOL CLASS AND CHILDREN'S-YOUTHFUL ORGANIZATION**

Results of the comparative analysis of a middle status position of the senior adolescent at school groups and the children's-youthful organizations are described. In this study, the complex of social-psychological techniques was applied: sociometry, referentometry, methodical technique of definition informal intra-group power structure. The special attention is paid to the system of referential relations in a school class and adolescence public organization.

**Keywords:** middle-status adolescent, study group, youth organization, interpersonal relationships.

**Ye.D. Sokolova**

**THE PEDAGOGIC ASSISTANCE OF THE STUDENTS' SELF-REALIZATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

The problem of possible rendering of the pedagogic assistance of the students' self-realization in the educational process is examined. It is caused by the necessity of creation of conditions for realization by the students of their abilities, possibilities, individual originality, for improvement of the quality of their activity in the educational process. The self-realization structure is revealed, the model of the pedagogic assistance of the students' self-realization is developed, the methodological approaches of construction of the model and its components are defined.

**Keywords:** self-realization, pedagogic assistance, pedagogic assistance of person's self-realization, model.

**S.V. Fadeyeva**

**COMPUTER DEPENDENCE AS A FACTOR OF RISK OF THE DEVELOPMENT OF THE AGGRESSIVE BEHAVIOR OF TEEN-AGERS**

Since beginning of mass passion for computer games and Internet becoming available for each second user, the discussion became heated about the extent of the influence of media space on the display of the teenagers' aggression, and about the necessity of protection of rising generation against the resources of the world-wide web in the scientific circles. In the age of global computerization, there was a necessity to teach young people the culture in dealings with up-to-date technical equipments.

**Keywords:** computer technologies, aggression, addiction.

**L.A. Kukushkina**

**DETERMINATION OF THE PEDAGOGIC CONDITIONS OF SOCIAL SELF-DETERMINATION OF PUPILS IN SPECIALIZED JURIDICAL CLASSES**

The article deals with the essence of social self-determination of pupils in specialized classes. The pedagogic conditions of social self-determination of students in specialized juridical classes are defined and characterized.

**Keywords**: social self-determination, subjective position of pupils, socio-pedagogic maintainance, pedagogical support.

## PROFESSIONAL EDUCATION

**A.M. Vlasov**

**THE USAGE OF PROBLEM-SOLVING APPROACH IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF INTERPRETERS, BASED ON THE PROJECT TECHNOLOGIES**

The article is devoted to the process of professional training in the sphere of interpretation. The author shows the possible ways of using project technologies, based on the problem-solving approach in the process of the interpreters' professional training. The received results can be applied in the theory and in the practice of interpretation, the usage of the problem-solving approach can improve existing ways of preparation of experts in this sphere.

**Keywords:** problem-solving approach, project technologies, professional training of interpreters, sphere of interpretation, training environment.

**A.A. Vorob'yov**

**THE COMMUNICATIVE METHOD IN PROFESSIONAL COMMUNICATION TRAINING OF INTERPRETERS FOR THE SPHERE OF JURISPRUDENCE: TECHNOLOGIES AND CONDITIONS**

The article reveals the main peculiarities of using the communicative method in the professional training of interpreters for the sphere of jurisprudence. The author analyses the main technologies and conditions of the professional training model of interpreters for the sphere of jurisprudence realization with the using of the communicative method. The results can be very essential for the theory and practice of professional judicial interpreters' training.

**Keywords:** communicative method, professional training of interpreters, professional communication, pedagogic technology, intercultural communication.

**S.N. Gayday**

**PROBLEMS OF ACTIVIZATION OF MUSIC AND ACOUSTIC IDEAS OF STUDENTS IN DEVELOPMENT OF THEIR CREATIVE INDEPENDENCE**

The article is devoted to the analysis of some problems of instrumental and performance students' training at creative departments of higher education institutions: to the maintenance and conditions of education of their creative independence, some aspects of interaction of musical thinking and perception. In the publication questions of the organization of process of education of independence of the student-musician are examined; ways of activization of music and acoustic students' ideas in performance activity are shown.

**Keywords:** independence, independent work, creative independence, performance activity, music and acoustic ideas, musical image.

**M.F. Gol'berg**

**FEMALE MATHEMATICAL EDUCATION IN RUSSIAN GYMNASIA (CULTUROLOGICAL ASPECTS, APPLICABLY FOR CONTEMPORANEITY)**

The peculiarities of development female mathematical education in Russian gymnasia at the end of 19th century – the beginning of 20th century are investigated as attribute of cultural development. The educational peculiarities are emphasized as those which can be used at this period of time, when reorganization of high education is happening.

**Keywords:** female mathematical education. gymnasia of Department of Folk Education and of Empress Maria's Office Facilities, factor of cultural development of society, gender specifics, separate education, arithmetic-algebra and geometry programs and methodology of teaching.

**I.Ye. Gorbunova**

**ENSEMBLE MUSIC PLAYING AS THE COMPONENT OF THE SUBJECT-MATTER OF THE PROFESSION OF A FUTURE MUSIC TEACHER**

This article deals with the question of the subject-matter of the profession of a future music teacher in the system of supplementary music education, particularly in the work with the pupils in the class of ensemble music playing. The author characterizes the peculiarities of this kind of work and also the tasks and stages of the development of the pupils' skills of ensemble music playing.

**Keywords:** supplementary music education, ensemble music playing, creative partnership, musical mastery, piano duet, associative presentation, musical and pedagogic tasks, public performances, musical interest.

**I.B. Ignatova, Ye.N. Ozerova**

**MONITORING OF PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF INTERNATIONAL MEDICAL STUDENTS**

The article discusses the content and structure of monitoring the quality of formed professional and communicative competence of international medical students; monitoring classification on the basis of two main characteristics is proposed: a) the subject of knowledge quality monitoring (language, communicative, professional and communicative monitoring), and b) aims, type and main functions of monitoring (educational and managerial); monitoring techniques are proposed.

**Keywords:** quality monitoring, professionally-oriented education, professional and communicative training, feedback, control.

**Zh.A. Krivorotova**

**ON THE QUESTION OF FORMAT OF USING LANGUAGE MEANS IN SOCIO-HUMANITARIAN EDUCATION**

The question on methods and methodical devices of using semantic potential of language means is examined in the article. The author also concerns ethical problems of application of the giver means of teaching in socio-humanitarian education.

**Keywords:** hypothesis of linguistic relativity of Sapir–Whorf, principle of economy of thinking,

method of riddle, method of metaphor, method of semantic analysis, semantic analogies.

**L.G. Kuz'menko**

**ACMEOLOGICAL SUPPORT OF PERSONNEL PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE SYSTEM OF RUSSION PENSION FUND (ON THE EXAMPLE OF THE KABARDINO-BALKAR REPUBLIC)**

In this article, the problem of acmeological support of personnel professional activity of employees in the system of pension fund is examined. The urgency of research is caused by the fact that during realization of pension reform in Russia, value of professionalism of service steadily increases in the system of Russian Pension Fund (FPR). The problem of increase of efficiency of personnel selection and management is one of the central aims in the period of modernization of pension system; the purpose of this research is to reveal the ways of optimization personnel professional activity in the system of FPR in Russia.

**Keywords:** acmeological support, acmeological service, acmeological training of program-target orientation, acmeological research of personal professional development.

**Ye.S. Marentseva**

**MODEL OF PEDAGOGIC MAINTENANCE OF THE PROCESS OF STUDENTS' SELF-REALIZATION IN THE CONDITIONS OF UNIVERSITY EDUCATIVE MEDIA (ON THE EXMAPLE OF FACULTY OF ARTS AND GRAPHICS)**

The model of pedagogic maintenance of the process of students' self-realization introduced in the Faculty of Arts and Graphics of Nekrasov Kostroma State University is presented in the article. Means, principles, stages, conditions of pedagogic maintenance, levels of formation state of students' social activeness are determined.

**Keywords:** pedagogic maintenance, self-realization, upbringing activity, educative media.

**I.Ye. Kleymenova**

**ON THE QUESTION OF FORMING OF READINESS OF FUTURE PEDAGOGUES-PSYCHOLOGISTS FOR TRANSLATING ACTIVITY**

The article touches upon the technologies of interaction between English teacher and future pedagogues-psychologists in the process of forming of readiness for translating activity.

**Keywords**: forming, readiness, interaction, translating activity, technologies.

**N.A. Lupanova**

**SELF-DEFINING OF INDIVIDUAL AS A SCIENTIFIC CATEGORY**

The article represents the analysis of the basic scientific psychological and pedagogic conceptions of identification of structure and meaning of the term «personality self-defining».

**Keywords**: individual, methodology, self-defining, category of science.

**O. A. Perepyolkina**

**FORMING OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF PEDAGOGUES IN THE CONDITIONS OF REALIZATION OF NATIONAL INITIATIVE «OUR NEW SCHOOL»**

The article analyses conditions, means and technologies of formation of professional competence of pedagogues in the process of modernization of the activity of Russian education system.

**Keywords**: formation, professional competence, conditions, interaction.

**N.A. Ruchkova, I.A. Lyodovskikh**

**THE DEFINITION OF "CREATIVE THINKING IN SCIENTIFIC LITERATURE IN PSYCHOLOGY**

The article reflects the result of research of the meaning of "creative thinking" and its equivalents in Russian and foreign psychology. The article discusses theoretical issues of creative thinking, modern point of view on the creative process.

**Keywords**: creativity, thinking, creative thinking, creativity as personality characteristics, intuition, insight.

**S.Yu. Sveshnikov**

**FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE: ON TRAINING OF THE BACHELORS OF EDUCATION**

The article deals with the problem of forming social skills for future undergraduate education: Defining this concept in the narrow and broad sense, we examine the relevance of the formation of social competence bachelors in the modernization process of the modern Russian education, the transition to a multi-level higher education system and its construction is based on competence, The goals the introduction of the degree of "bachelor" are set.

**Keywords:** competence, self-fulfillment, communication, competitiveness, intellectual potential, system approach.

**V.V. Sokhranov**

**PSYHOLOGICAL AND PEDAGOGIC ASPECTS OF INFLUENCE OF INFORMATIZATION OF PEDAGOGIC ACTIVITIES ON FORMING OF SOCIAL COMPETENCE OF INDIVIDUAL**

The article touches upon the process of forming of social competence of individual in condition of informatization of pedagogical activity.

**Keywords**: informatization, competence, social competence, forming.

**A.T. Tsvetkova**

**SUCCESSION AND ACME-APPROACH IN RESEARCH OF MOTIVATION AND SELF-ORGANIZATION OF LEARNING ACTIVITY: SHOOL – UNIVERSITY – SHOOL (METHODOLOGIC ASPECT)**

The article presents the author's conception of the succession in the process of formation of motivation and self-organization of learning activity (in Physics) at two age levels. The theory of formation of motivation and self-organization of learning activity was elaborated to the level of secondary school. The system of motivational preparation of future teachers of Physics was elaborated in the level Higher Pedagogic Education.

**Keywords:** succession, conception, motivation, self-organization, learning activity, motivational and self-organization states, pedagogic technology, skills, author's special course of study, acmeological approach, levels, professional.

## POLITICAL SCIENCE. SOCIOLOGY

**I.D. Lopatin**

**ON THE QUALITATIVE CHARACTERISTICS OF THE POLITICAL EXTREMISM AS A PHENOMENON**

In the article, the modern interpretation of extremism and terrorism as a concept in political science and legal acts is briefly given. There are also practical recommendations upon making more accurate definition of the concept.

**Keywords:** terrorism, extremism, semantics.

**M.V. Dyomin**

**EXPERIMENTAL CHARACTERISTICS OF ROLE-PLAY SOCIALIZATION**

The article makes an emphasis on changeable and probabilistic character of social role. Adoption, performance and creation of role occur by experienced way. Three age stages – from adoption of available roles to creation of new roles – are briefly stated. The role reorientation concept is introduced, it implies forming of new roles on the basis of already available components and testing of roles. Autonomous role creativity is recognized as the supreme stage of socialization of a person.

**Keywords**: social role, person, role-play socialization, role reorientation.

**A.A. Maksimenko**

**"HEART OF A DOG" AS AN INSTRUMENT OF AXIOLOGICAL SELECTION**

In this article, the author attempts to create an instrument of axiological selection based on Bulgakov's novel.

**Keywords:** management by values, staff selection, axiological selection, axiological management, "Heart of a Dog".

**V.N. Osipova**

**PECULIARITIES OF INTERRELATION BETWEEN MIGRANTS AND LOCAL PEOPLE OF THE HOSTING TERRITORY (ON THE EXAMPLE OF KOSTROMA CITY)**

Migration is an integral feature of the way of life of the modern society. At the present time, Kostroma is one of the cities attracting working migrants. In connection with this, in November 2008, the research on the problem of Kostroma people's attitude to migrants was conducted. The article reflects the results of this research.

**Keywords:** migration, migration situation, social poll, attitude of local people to migrants, cross-cultural communication.

**V.F. Yunusbayeva**

**QUESTIONS OF QUALITY OF HUMAN RESOURCE IN AGRARIAN- INDUSTRIAL COMPLEX**

The article describes effects of contemporary economic conditions on working-age population's migration activity.

**Keywords:** agrarian sector, employment, rural youth, migration, qualified personnel, able-bodied age.

## ECONOMY AND MANAGEMENT

**P.G. Koval'skiy, Ye.V. Yudin.**

**THEORETICAL ANALYSIS OF PRODUCTION AND SERVICES MARKET OF SECTORAL INDUSTRIAL INFRASTRUCTURE**

The present article analyzes market conditions of industrial enterprises activity, which ensure sectoral production functioning. Such enterprises are considered to be in the system of sectoral industrial

infrastructure. The typical model of product and services market of sectoral industrial infrastructure is oligopoly. The most frequent variants: the oligopoly with price leadership of dominating company, the oligopoly with broken demand curve, and also cartel agreements.

**Keywords**: industrial infrastructure, auxiliary process, market model, oligopoly.

**R.T. Rakhmanov**

**INVESTITIONAL PROVIDING OF INNOVATIVE ACTIVITY IN PERIPHERY**

The problems of investitional providing of innovative activity are examined in the article. Mechanisms of supporting innovational activity in periphery and also conditions of functioning of these mechanisms are determined.

**Keywords:** investitions, innovations, periphery, information media, innovational activity

**N.N. Sviridov**

**THE SOCIAL INSTITUTION OF RUSSIAN PEASANTS' GOING IN FOR SEASONAL WORK FAR FROM THEIR HOME PLACE: GENESIS AND DEVELOPMENT PROBLEMS**

The article author researchs genesis, transformation and development of the social institution of Russian peasants' going in for seasonal work far from their home place in the common structure of social economic development of Russia.

**Keywords:** labour migration, social economic phenomenon og Russian peasants' going in for seasonal work far from their home place.

**S.B. Tyurin**

**THE MEGAECONOMIC ENVIRONMENT AND MODERNIZATION OF RUSSIAN ECONOMY**

The essence of the megaeconomic environment is revealed and its role in modernization of Russian economy, on the one hand, is proved in the article. On the other hand, value of economic interests and institutes in megaeconomic system is shown.

**Keywords**: Russian economy, economic interests, megaeconomic media, megaeconomic system, modernization.

**Y.A. Shiljansky**

**INTEGRATION TRANSFORMATIONS AND DYNAMICS ECONOMIC RELATIONS**

Integration transformations represent scientific and research interest as in national economy with the developed market economy one of the basic ways of active redistribution of the economic property rights integration transformations act. The Competition in the market provides transformation of economic relations between managing to the subjects realizing strategy of effective development. It is necessary to note high actualization of necessity of revision of approaches, to the decision of social and economic problems in the conditions of social and economic changes in a national economy, including working out and realization of approaches to regulation of integration development of managing subjects.

**Keywords:** economic relations, interactions, integration transformations, contradictions

# ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

1. Статьи направляются в редакцию в электронном и бумажном виде в 1 экземпляре. Электронный вариант статьи может быть представлен на диске (CD-R) или вложением в электронное письмо.

2. **Электронный вариант статьи** выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович.doc)

3. **Компьютерный набор статьи** должен удовлетворять следующие требования: формат – А4; поля – по 2,5 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

4. **Построение статьи**:

4.1. Индекс УДК (присваивается в библиотеке по названию статьи и ключевым словам).

4.2. Отрасль науки и шифр научной специальности, по которым написана статья.

4.3. Сведения об авторе:

– фамилия, имя, отчество (полностью) ***(на русском и английском языке)***;

– полное название организации, город, страна (в именительном падеже) – место работы или учебы автора ***(на русском и английском языке)***;

– адрес электронной почты для каждого автора;

– почтовый адрес с индексом и контактный телефон (можно один для всех соавторов);

4.4. Название статьи (сокращения в названии недопустимы) ***(на русском и английском языке)***.

4.5. Аннотация, объясняющая цель работы, актуальность проблемы (не более 6 строк) ***(на русском и английском языке)***.

4.6. Ключевые слова (5–6 слов или словосочетаний, несущих в тексте основную смысловую нагрузку) ***(на русском и английском языке)***.

4.5. Текст статьи.

4.6. Библиографический список (указывается в алфавитном порядке, нумеруется вручную).

5. **Оформление библиографического списка**:

* *Статья в журнале*: Фамилия и инициалы авторов, соавторов (до 3). Название статьи // Название журнала. – Год. – №. – С. от–до.

* *Статья в сборнике трудов*: Фамилия и инициалы авторов. Название статьи // Назв. сб. трудов. – Место издания: Издательство, год. – С. От–до (Тр. / Назв. учеб. заведения или науч. учреждения. – № вып.).

* *Монография или книга*: Фамилия и инициалы авторов. Название. – Место издания: Издательство, год. – С. от–до; или Название / Под ред. Инициалы и фамилия. – Место издания: Издательство, год. – С. от–до (или число страниц в книге __с.).

* *Авторские свидетельства и патенты*: А. с. номер. Название.

* *Автореферат*: Фамилия и инициалы. Название: Автореф. дис. ... канд. ... наук / Назв. учеб. заведения. – Город, год. – __с.

* *Диссертация*: Фамилия и инициалы. Название: Дис. ... канд. ... наук / Назв. учеб. заведения. – Город, год. – с.

* *Интернет источники*: Фамилия и инициалы. Название [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://... (дата обращения …).

6. **Библиографические ссылки** в тексте статьи оформляются квадратными скобками с указанием порядкового номера издания по библиографическому списку и страниц. Например [2, т. 5, с. 25–26].

7. **Максимальный объем** текста статьи с аннотацией, ключевыми словами и библиографическим списком – 17 тыс. знаков, включая пробелы, но не более 10 страниц машинописного текста.

8. **Единицы измерения** приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).

9. **Рисунки, схемы, диаграммы.** В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например (рис. 2). Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах tif, tiff (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).

10. **Таблицы**. Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word и располагаются в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например (табл. 2). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается.

11. **Математические и физические формулы** выполняются только в редакторе MS Equation.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ**

# ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА им. Н.А. НЕКРАСОВА

Материалы опубликованы в авторской редакции

Компьютерная верстка А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован
в Центральном территориальном управлении
Министерства Российской Федерации
по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций (г. Тверь)

Свидетельство о регистрации ПИ № 5-0022 от 26 апреля 2000 г.

ИД №03618 от 25.12.2000
Подписано в печать 17.08.2010
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. 38,4 л.
Тираж 999 экз.
Изд. № 29.

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**