

ВЕСТНИК

КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА
и м. Н. А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит с 1995 г.

2007 Том 13

ОСНОВНОЙ ВЫПУСК

№ 3

Главный редактор
Н. М. РАССАДИН

Редакционная коллегия:

О.П. Акаев, Н.Ф. Басов, П.Н. Белкин,
А.М. Белов, С.К. Булдаков, Н.П. Гибало,
И.А. Едошина, А.Г. Кирпичник (зам. главного
редактора), А.Н. Коврижных (отв. секретарь),
В.П. Лебедев, Ю.В. Лебедев, В.Н. Маин,
В.Л. Миловидов, М.И. Скаржинский,
А.И. Субетто, А.И. Тимонин, Г.М. Травин,
Н.П. Фетискин, В.В. Чекмарев,
М.С. Шалумов

Учредитель

Костромской государственный университет
имени Н.А. Некрасова



СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

- 5 **Абрамова С.Ю.**
Развитие и совершенствование феноменологии креативности в педагогическом процессе образования
- 9 **Андреев П.В.**
Развитие представлений об альтруизме и взаимопомощи в зарубежной и отечественной психологии
- 13 **Арутюнян И.А.**
Обобщение профессионального опыта педагога-музыканта и преемственность национальных исполнительских школ
- 16 **Барышев А.А., Королев А.А., Меньшов А.В., Смирнов С.Н., Шарова Л.Г., Кудрявцев Е.Ю.**
Психологические аспекты выполнения задач биологической защиты
- 20 **Браун Т.П.**
Адаптация студентов к условиям обучения в вузе как фактор активного взаимодействия личности с образовательной средой
- 27 **Варзиев С.Х.**
Учебный предмет «Народный танец»: концептуально-теоретическая модель
- 30 **Герлах И.В.**
Воспитательный потенциал молодежной общественной организации «Клуб ролевых игр»
- 34 **Дубынина Ю.В.**
Проведение музыкально-краеведческих занятий с подростками во внеурочное время с целью развития их восприятия
- 37 **Зайцев И.В.**
Опыт социально-психологического исследования особенностей политической идентичности
- 41 **Мацибора М.Г.**
Из истории становления заочного образования в России
- 46 **Рыбакова С.А.**
Комплексная программа формирования культуры здорового образа жизни учащихся образовательного учреждения до 2010 года

- 48 **Смирнов Б.Е.**
Развитие исследовательских умений студентов средних профессиональных учебных заведений в проектной деятельности при обучении истории и обществознанию
- 52 **Талипова О.А.**
Влияние типа родительского отношения на самоотношение старших подростков с задержкой психического развития
- 57 **Урусова Л.Х.**
Воспитание девочек-подростков в адыгской этнопедагогике
- 60 **Шалагинова К.С.**
Системный подход к психологическому сопровождению агрессивных младших школьников
- 64 **Шмойлова Н.А.**
Ценностное отношение к здоровью и самоактуализация личности
- ФИЛОЛОГИЯ**
- 70 **Бахтиярова А.В.**
Гидрографическая лексика русских говоров Беломорья как фрагмент языковой картины мира помора
- 72 **Белоглазова В.А.**
Литературная реальность как объект осмысления литературы (по роману Дж. Хайнса «Рассказ лектора»)
- 75 **Беляева В.Н.**
Лексика с семантическим компонентом «свет» как объект лингвистического анализа
- 78 **Бутусова С.Н.**
Аксиологические особенности функционирования логических частиц в немецкоязычной рекламе
- 81 **Волгина О.В.**
Частицы в нижегородских говорах
- 85 **Гапонова Ж.К.**
«Ярославские губернские ведомости» как источник изучения мOLOGских говоров XIX в.
- 90 **Гукова Т.А.**
К вопросу о русском влиянии на становление национальных литератур Кабардино-Балкарии (XIX–XX вв.)
- 94 **Егорова О.А.**
Семантика восходящего тона в австралийском варианте английского языка
- 97 **Иванова Л.В.**
Из опыта создания учебного словаря-справочника театральной лексики
- 101 **Иванова Н.Е.**
О принципах лексикографической разработки идиом
- 105 **Капустина В.А.**
«Толстые» журналы: прошлое, настоящее и будущее
- 107 **Карасева Е.В.**
Структурная схема «кому есть каково» и её участие в формировании речевых регистров
- 112 **Колеватых Г.М.**
Авторский комментарий как рамочный компонент стихотворения (на примере книги В. Кальпиди «Мерцание»)
- 116 **Кулинцева Н.А.**
Текстообразующая роль скрепы, вводящей последнее предложение абзаца
- 120 **Манукян Я.А.**
Особенности языка немецких солдат двух мировых войн (на материале понятийного поля «Продовольственное снабжение в армии»)
- 124 **Назарова И.В.**
Лексика женских головных уборов в говорах юга Нижегородской области: тематические группы
- 129 **Наумова И.А.**
Особенности использования технической метафоры в российском политическом дискурсе
- 131 **Кумыш В.Ю.**
Некоторые особенности построения образа Демона в поэме М. Ю. Лермонтова «Демон»
- 135 **Павлова Е.В.**
«Миражная интрига» в повести А.Ф. Писемского «Сергей Петрович Хозаров и Мари Ступицына (Брак по страсти)»
- 139 **Палкин А.Ю.**
Языковой аспект политкорректности
- 145 **Садриева Г.А.**
Образная парадигма с левым компонентом «глаза» (на материале английского, русского, татарского языков)
- 151 **Симонова Е.Г.**
Ассоциативная связь между прилагательными цвета и именами существительными немецкого языка
- 154 **Симонова Н.А.**
Лексико-семантическая группа глаголов с моторно-визуальной семантикой в русском языке

- 158 **Смирнова Е.Н.**
Образ театра в романе Б. Пастернака
«Доктор Живаго»
- 162 **Трегубова Ю.А.**
Формы неконтактного русско-английского
двуязычия учащейся молодежи (на приме-
ре Липецкой области)
- 166 **Троицкая О.Г.**
Гендерная маркированность единиц
фонетического уровня
- 170 **Устинова Л.П.**
Глаголы информирования, функционирую-
щие в формальном регистре общения
(на материале немецкого и русского языков)
- 174 **Цыбикова Н.С.**
Прагматика оценочных имплицитов
в электронном новостном тексте
- 177 **Чернявская Н.В.**
Эмоционально-смысловые аспекты литера-
турного архетипа «старик и старуха»
в русской прозе XIX–XX вв.
- 184 **Шабликова Н.П.**
Стилеобразующая функция аспекта «точка
зрения» в построении современного
английского рассказа
- 188 **Шебловинская А.Н.**
Строфическое и метрическое своеобразие
«Фейных сказок» К.Д. Бальмонта

ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ

- 192 **Бороздина О.Ю., Брагина З.В.**
Интернационализация образования –
корпоративные проблемы
- 197 **Коровкина Т.Е., Петраков Г.А.**
Интересы сторон в жилищной сфере
- 202 **Матершева В.В.**
Спрос на образование в России
и теория человеческого капитала
- 208 **Чекмарёв С.Ю.**
Логистическая концепция управления
ветроэлектрическими станциями

КУЛЬТУРОЛОГИЯ. СОЦИОЛОГИЯ

- 210 **Буторина Т.С., Голикова Н.В.**
Символика вышивки в ценностно-мировоз-
зренческих представлениях крестьянской
семьи (на примере Олонецкой губернии
второй половины XIX – начала XX веков)
- 213 **Гонозов О.С.**
Ревизия культурных ритуалов в ростовской
деревне 1920-х гг.: характер и результаты

- 216 **Гуреев М.В.**
Управление массами посредством мораль-
ных кодексов. Социокультурный пример
Японии
- 221 **Зеленков П.Г.**
Роль правосознания личности в регулирова-
нии социального конфликта (социологичес-
кий анализ)
- 225 **Зубец И.З.**
Христианские мотивы в резьбе и росписи
по дереву. К постановке вопроса
- 231 **Коугия Л.А.**
Способы передачи «потока сознания»
в синтаксисе романа Вирджинии Вулф
«Миссис Дэллоуэй»
- 234 **Мешалкин А.Н., Мешалкина Л.В.**
Художественный мир Е.В. Честнякова
- 238 **Панкратова А.В.**
Семиотическая структура дизайна интерьера
- 242 **Хохлова И.Л.**
«Лествица» преподобного Иоанна
в живописи Древней Руси.
Обзор основных произведений
- 248 **Шустов А.К., Смирнов В.А.**
Некоторые особенности детских и молодеж-
ных общественных объединений Костромс-
кой области
- 253 **Яновская Е.В.**
Журнал «София»: Москва – Ярославль

ФИЛОСОФИЯ. ПОЛИТОЛОГИЯ

- 259 **Митин А.Н.**
Аксиологический анализ правовой нормы
- 260 **Нестерук Е.С.**
Справедливость в правотворчестве
и правоприменении
- 262 **Устинова Л.П.**
Глаголы информирования, функционирую-
щие в формальном регистре общения
(на материале немецкого и русского
языков)
- 262 **Чуйков С.А.**
Гражданское общество как фактор самоор-
ганизации социальной системы

В ПОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ВУЗА

- 267 **Бурдина И.В.**
Потенциал педагогической практики
в формировании у будущих педагогов
ценностных ориентаций на воспитательную
деятельность

- 271 **Гусев В.А., Батаева Я.Д.**
Пути подготовки будущих учителей математики к применению средств наглядности и элементов координатного метода при решении текстовых задач в 5–6 классах основной школы
- 277 **Кривенко Ж.Д.**
Обучение исполнению русских народных песен различных жанров
- 281 **Сафонова О.Ю.**
Подготовка будущих менеджеров к деловому письменному общению на английском языке
- 285 **Сафонова Т.В.**
Модель контекстной подготовки будущих пилотов
- 290 **Патяева Н.В.**
Технология формирования иноязычной компетентности студентов инженерных специальностей

- 295 **Чернецов А.В.**
Диагностирование качества образования курсантов военного вуза в учебном процессе

- 298 **Чжан Цзюнь**
Китайская народная музыка в контексте подготовки педагогов-музыкантов

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

- 302 **Боцьева Н.И.**
Роль вводных занятий в формировании методологических знаний у школьников
- 304 **Васильева Т.А.**
Формирование основ эстрадного исполнительства у учащихся-аккордеонистов на начальном этапе обучения
- 308 **Седых Л.В.**
Компетентностная структура образовательного результата обзорного урока по литературе

310 СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

313 ОБРАЩЕНИЕ К АВТОРАМ

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

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

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

- Экономические науки:* «Проблемы новой политической экономики» (4 номера в год);
«Экономика образования» (4 номера в год);
- Культурология:* «Энтелехия» (2 номера в год);
- Исторические науки:* «Волжский рубеж» (2 номера в год);
- Технические и естественные науки:* «Системный анализ. Теория и практика» (2 номера в год);
«Квалиметрия образования и науки» (2 номера в год);
- Гуманитарные науки:* «Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика» (2 номера в год);
- Философские науки:* «Вопросы системогенетики» (2 номера в год).

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

С.Ю. Абрамова

РАЗВИТИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФЕНОМЕНОЛОГИИ КРЕАТИВНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ

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

Социальный заказ на исследование механизмов развития и совершенствования творческого потенциала личности обусловил проблему креативности в обучении. Динамичная личностная характеристика креативности выражается в творчестве и ее основном предназначении. На данный момент творчество является научно установившейся категорией в психолого-педагогических науках. Однако, само понятие «креативность» пока не нашло достойной диффиниции в соответствующих словарях и не имеет достойной научной интерпретации в педагогике творчества. Несмотря на то, что проблема креативности в образовании изучается достаточно активно, до сих пор не сложилась единая концепция на саму проблему совершенствования процесса обучения в образовательном процессе. По мнению известного ученого Роберта Кабалы [1] можно сказать, что *креативность есть тайна, завернутая в головоломку, спрятанную внутри загадки.*

Творчеству в современном образовательном процессе отводится роль и место дополнительного материала к обязательному содержанию. Гуманизация общества – основное направление XXI века. На современном этапе развития данная тенденция представлена определяющей ролью человеческого фактора. В феноменологии данного аспекта творческо-ориентированные технологии обучения являются имплицитно заданными, главными составляющими.

Несмотря на то, что творчество является высшим проявлением феномена человека оно менее всего изучено. Спонтанность творческого процесса изначально делает его неуловимым для естественно-научных экспериментов и опытов. «Едва ли можно ожидать от современной науки универсального понимания природы творчества, полностью удовлетворяющего всем собранным фактам и всякого рода запросам. Знания эти еще слишком удалены от желаемой близости к истине» [1] как в отечественной, так и в зарубежной педагогической науке. Созидание нового – неотъемлемая часть человеческой жизни нашей цивилизации, и этому необходимо специально учить, как специально обучают детей навыкам переработки информации, чтения, письма, оперирования навыками математическими символами.

С опытом феномена творческой деятельности связано возможное формирование определенных качеств личности, которые сложно развить, передавая в готовой форме знания и умения: инициативность, гибкость, уверенность, свобода мышления и суждений, неординарность и непохожесть на окружающих, и многое другое. Именно в креативно-ориентированной деятельности между учащимися возникают отношения, предполагающие терпимость, уважение к мнению собеседника, готовность проанализировать и посмотреть на проблему в разных плоскостях. Творческое обучение порождает качественно новое отношение личности учащегося к окружающему, к жизни, принятию социума во всей полноте и многообразии.

В целом, можно думать о самоценности и феноменологии творческого опыта для учащихся, которая заключается в следующем:

- проживание ситуации «здесь» и «теперь», как погруженность в настоящее;
- наивность, естественность, открытость;
- отказ от факторов, мешающих творить: сильного убеждения в уникальности своего «Я»;
- отказ от страха быть непонятым, отвергнутым другими;

- сила и мужество при принятии решения;
- креативное постижение мира, как альтернатива абстрактному познанию;
- обретение внутренней целостности и гармонизация личности;
- переживание самоуникальности и понимание другой личности в момент творчества.

Феномен творческого опыта не является простым дополнением к основному изучению предметов. Творческий опыт должен быть активной составляющей того целостного личного опыта, который приобретает учащийся в образовательном процессе. Все креативно-ориентированные технологии, процедуры, приемы и методы, работающие на получение учащимся такого рода опыта, – становятся обязательной частью данного процесса обучения.

Чаще всего от педагогов можно услышать следующее утверждение, что целенаправленно заниматься изучением и совершенствованием феномена креативности в обучении не представляется возможным, по причине отсутствия свободного временного пространства в процессе обучения, скованности рамками образовательного стандарта.

Однако на протяжении веков выдающиеся педагоги пытались не только теоретически осмыслить суть, механизмы и критерии творчества, но и обозначить его прикладные аспекты. Одним из таких аспектов был поиск педагогических условий, в которых возможно успешное формирование и совершенствование творческой личности педагогов и учащихся.

Впервые на это обратил внимание И.Г. Песталотци [2], понимавший обучение, как творчество самих учащихся, приобретение знаний на основе самостоятельности в развитии. Данная точка зрения совершила существенный поворот от внешней природы к природе самого учащегося. По мнению И.Г. Песталотци [2] существенная черта образования состоит в гармоническом развитии всех природных сил и способностей личности человека.

Идеи феномена творчества получили свое дальнейшее развитие в трудах отечественных педагогов. Так, Н.И. Пироговым [3] выдвигается принцип «общечеловеческого воспитания», как истинной философии, под которым он понимал воспитание «внутреннего» человека, раскрытие его внутренних сил. Так затем – формирование «наружного» человека, как превращение внеш-

него материала. Причем, сам педагог становится философом, с его первой функцией – совершенствования человеческого в человеке, а именно – в учащихся.

Приверженность данной точки зрения на феномен воспитания через творчество придерживался К.Д. Ушинский [4; 5]. Стратегия реформ в образовании рассматривалась им, как процесс совершенствования всех систем в целях создания условий для полноценного развития личности учащегося, раскрытия его творческого потенциала.

Это был новый методологический подход к образованию и воспитанию школьников. Многие идеи и взгляды К.Д. Ушинского [4; 5], сочетавшие личный опыт и философские умозаключения, достойны того, чтобы стать основой формирования современной концепции воспитания и обучения школьников, особенно в части становления их творческой индивидуальности.

Из представленного анализа взглядов педагогов можно сделать вывод, о том, что многое в процессе совершенствования обучения, реализующееся через креативно-ориентированные технологии, зависит от точки отсчета, выбранной самим педагогом. Один и тот же материал, в одинаковом объеме можно представить ученикам в различной форме: репродуктивной, творческой, исследовательской, ценностно-смысловой, проблемной, эрудированной.

В чем проявляются черты феномена учебного творчества:

- видение новой проблемы в знакомой ситуации;
- видение целостной структуры объекта и его новой функции;
- самостоятельное комбинирование известных способов действия, превращение их в новый способ действия;
- поиск различных вариантов решения проблемы и альтернативных доказательств;
- самостоятельный аналитический перенос (ближний и дальний) знаний и умений в принципиально новую ситуацию;
- построение принципиально нового способа решения проблемы.

Современные педагоги следующим образом комментируют приведенные выше черты феномена творчества в процессе обучения. Д.Г. Левитес [5] в своем труде «Школа для профессионалов, или Семь уроков для тех, кто учит» пишет: «Если сам учитель не боится совершать «рейды» в соседние темы, разделы, в другие предметы,

в различные внешкольные, внеучебные ситуации, связывая их с изучением на уроке материалом, – подобные способы переноса быстро усваиваются учениками. Широкую популярность приобретают в настоящее время интегративные уроки, межпредметные конференции, межпредметные и надпредметные проекты и игры – все это один из способов развития и совершенствования творческих способностей».

Видение целостной структуры: «Когда новый материал изучается индуктивным путем или сложный объект рассматривается сначала по частям, – не спешите сами делать вывод, обобщения, дайте возможность ему увидеть всю картинку. Предоставьте эту возможность своим ученикам» [5].

Ни объем знаний, приобретенных в готовом виде, ни умения, освоенные по образцу, не обеспечивают приобретение человеком творческого опыта. Креативно-ориентированные технологии способны научить творчеству по иному.

Педагогикой накоплен определенный багаж знаний и, что еще важнее, научных рекомендаций по развитию способности к творчеству, опираясь на эти рекомендации, частично – на творческий потенциал своих лучших представителей, разработала множество конкретных приемов и методов. Рассмотрим некоторые из них. Прежде всего – ряд общих рекомендаций и принципов, на которые необходимо опираться, конструируя на уроке ситуации для творчества.

Говоря о развитии и совершенствовании феномена творческой, Э. де Боно [6; 7] формулирует следующие принципы:

- выделение необходимых и достаточных условий решения задачи;
- развитие готовности отказаться от прошлого опыта, полученного при решении задач подобного рода;
- развитие способности видеть многофункциональность вещи;
- развитие способности к соединению противоположных идей из разных областей опыта и использование полученных ассоциаций для решения проблемы.

Развитие способности к осознанию стереотипной идеи и освобождения от ее влияния.

В практической педагогике существуют различные подходы к реализации принципов и требований в конкретной учебной деятельности: развитие творчества на основе системы творческих

и исследовательских заданий, креативно-ориентированные технологии и проблемное обучение.

В.А. Бухвалов [8; 9] выделяет следующие виды творческих заданий:

- а) выбор требуемой информации из предложенной;
- б) исправление ошибок; установление взаимосвязей – закономерностей;
- в) объединение (систематизация);
- г) сравнение;
- д) доказательство, опровержение;
- е) составление плана деятельности;
- ж) моделирование;
- з) установление причин;
- и) определение последствий;
- к) определение новых функций;
- л) решение противоречий;
- м) поиск проблем;
- н) анализ научных закономерностей и теорий.

Методология творческих задач первых шести видов состоит в том, что они решаются с помощью информации, имеющейся в учебниках. Для решения других задач креативного содержания можно использовать различные методы активизации мышления, такие как *мозговой штурм, синектика, метод фокальных объектов, морфологический метод, метод творческих преобразований*.

Мы выяснили, что применять творческие задания в школе можно и нужно на всех этапах изучения темы.

Целесообразно также чередовать репродуктивные и творческие задания на этапе закрепления изученного материала, проводить отдельные уроки решения творческих задач, выполнять творческие практические и зачетные работы.

В период нашего исследования с 2003 по 2007 год, проводимый с учащимися 5–8 классов Покровской средней школы № 2 (Владимирская область), нам удалось изучить возможности применения исследовательских заданий в учебном процессе, они достаточно высоки. *Во-первых*, это обучение детей методам научных исследований на уроках: реферирования научно-популярной литературы, анализ решенных научных проблем, поиск подходов к решению нерешенных научных проблем.

Во-вторых, мы использовали обучение методами креативно-ориентированных технологий для создания основ научного исследования, проведения первых самостоятельных исследований и оформления рефератов школьниками по ряду учебных дисциплин, а именно, таких как: психо-

логия (в МОУ СОШ № 2 г. Покрове данный предмет изучается, как основной), литература, история, человек и общество. Для учащихся, это был первый и довольно удачный опыт освоения ими методологии исследовательской деятельности. Однако для нас было интересно обосновать тот факт успешного использования в педагогике специальных креативно-ориентированных технологий, о которых речь пойдет ниже.

Технология, ориентированная на поиск резервов умственного развития, и прежде всего творческого мышления учащихся 5–8 классов, формирования способности к самостоятельной познавательной деятельности.

Основываясь на полученные экспериментальные данные, мы склонны утверждать, что совершенствование процесса обучения учащихся 5–8 классов методами креативно-ориентированных технологий позволяют нам выявить оптимальные формы организации и управления творческим процессом обучения и воспитания с целью самовоспитания и достижения развития творческой индивидуальности как феномена личностной категории креативности. Реализация научных исследований в практическом аспекте выражается в моделировании процесса обучения и воспитания, которые содержательном виде реализуются в инновационной практике.

Таким образом, новые концептуальные подходы к феномену творчества, выделение различных его видов, факторов и критериев готовности к нему и др. позволяет нам говорить о том, что данная категория приобрела многомерный характер, а само творчество стало рассматриваться как суть жизнедеятельности современного педагога и ученика.

Общество за всю историю своего развития накопило огромный потенциал для полного раскрытия и реализации человеческой сущности. Однако, традиционная система образования до сих пор содействовала развитию рационализма, веры в линейный прогресс и абсолютную истинность науки. Сегодня недостаточно знать, в чем состоят ошибки прошлого. Гораздо важнее осознать и понять, в каких направлениях целесообразно двигаться. Одним из таких направлений и является совершенствование процесса обучения методами креативно-ориентированных тех-

нологий, инновационное креативное образование, базирующееся на прочном сплаве психолого-педагогических знаний, которое можно считать образованием XXI века, поскольку основными принципами его функционирования являются: подготовка к творчеству; переход от проектирования элементов техносферы к проектированию деятельности; формирования мировоззрения; реализация междисциплинарных связей с целью формирования системы обобщенных знаний; развитие полихроматичности мышления и интеллектуальной деятельности.

Таким образом, феноменология развития и совершенствования креативно-ориентированных технологий в образовании не может быть лишь некоторой притягательной добавкой к существующей системе. Она должна пронизывать как ее внутренний организм, так и всю социальную надсистему. Возможности для учебного творчества есть в каждом предмете, каждой теме. Задача педагога акцентировать на них внимание учеников, не откладывать их изучение, как нечто необязательное, а помочь представить творческую реальность образования ученикам во всей ее многогранности.

Библиографический список

1. *Понамарев Я.А.* Исследование творческого потенциала человека // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 1. – С. 57–62.
2. *Песталоцци И.Г.* Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М., 1981.
3. *Пирогов Н.И.* Избранные педагогические сочинения. – М., 1985.
4. *Ушинский К.Д.* Собр. соч. в 8 т. – Т. 6. – М., 1949.
5. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. Сочинения в 11 т. – Т. 2. – М., 1952.
6. *Морозов А.В.* Креативность как важнейшая характеристика инновационной деятельности преподавателя // Креативная педагогика и психология. – М., 2001.
7. *Морозов А.В.* Эвристические методы решения творческих задач // Деловая психология. – СПб., 2000.
8. *Боно Э.* Рождение новой идеи / Пер. с англ. – М., 1976.
9. *Морозов А.В.* Творческая активность сознания. – Киев, 1976.

П.В. Андреев

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ АЛЬТРУИЗМЕ И ВЗАИМОПОМОЩИ В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Современные потребности общества характеризуются ориентацией на гуманизацию человеческих взаимоотношений. Воспитание доброжелательных, сопереживающих и готовых прийти на помощь людей является одной из важнейших задач современной психологической науки. В данной статье представлен теоретический анализ представлений зарубежных и отечественных исследователей, касающийся проблемы становления и развития альтруизма и взаимопомощи людей. Предлагается новый комплексный подход к изучению альтруизма как самостоятельной психологической категории, имеющей свое содержание, представленное тремя взаимосвязанными компонентами (моральным, эмоциональным и деятельностным). В статье изложены современные научные положения, рассматривающие в качестве компонентов альтруизма: 1) умение соотносить свое поведение с моральными нормами; 2) развитие эмпатических действий; и 3) осуществление действий оказания помощи при взаимодействии людей.

В зарубежной психологии понятие «альтруизм» (altruism) ассоциируется с понятием «помогающее поведение» (helping behavior). Здесь можно выделить три основных подхода к проблеме развития альтруизма у людей.

В рамках *гуманистического подхода* зарубежной психологии понятие «помогающее поведение» – отношение между людьми, в котором одни люди содействуют другим людям в становлении и развитии личности, в улучшении жизнедеятельности и взаимоотношений (К. Роджерс, 1994). Данное отношение, как утверждает автор, может возникнуть между ребенком и родителями, учителем и учеником, клиентом и психотерапевтом, организуется зрелыми и развитыми личностями (родителем, учителем, психотерапевтом) [11]. К. Роджерс выделяет следующие моменты помогающего взаимодействия, которое возникает между психотерапевтом и клиентом. Первый – безоценочное принятие каждой мысли, каждого чувства, каждого смысла, изменения направленности другого человека (клиента). Второй – глубокое понимание чувств и личностных смыслов другого. Третий – дружеское общение в ходе по-

иска клиентом самого себя. Четвертый – доверие к «мудрости организма» (неосознаваемый разум). Пятый – помощь клиенту в том, чтобы он полностью ощутил свои чувства [11].

Сторонники *бихевиористического подхода* в своих исследованиях рассматривают помогающее поведение человека как стимул, как «модель», которая побуждает людей к альтруизму [13].

В исследованиях представителей *психоаналитического подхода* в зарубежной психологии помогающее поведение рассматривается, как стремление одного человека путем бескорыстного поступка устранить «чувство вины» перед другим человеком, «уравновесить» свои отношения [13].

В отечественной психологии так же выделяются три основных подхода к пониманию природы альтруизма.

Так, представители *личностно-нормативного подхода* полагают, что развитие альтруистического поведения обусловлено умением соотносить свое поведение с моральными нормами. В исследованиях С.Г. Якобсон и Е.В. Субботского было установлено, что развитие альтруизма обусловлено моральным выбором, отражающим его мотивацию, которая может носить как прагматический характер (личная выгода), так и альтруистическую направленность (бескорыстная помощь, общественный мотив деятельности) [14; 15].

Прежде всего, сами по себе моральные нормы едва ли могут способствовать возникновению альтруистического поведения. Для этого они с необходимостью должны быть приняты и переработаны субъектом. Но в таком случае выделение личностных норм, понятых как переработанных социальных, не разрешает проблемы определения и рассмотрения внутренних детерминант альтруистического поведения. Уместно вспомнить поэтому, что так называемые личностные нормы часто интерпретируются как установки личности. Такая интерпретация вполне соответствует традиционному представлению об установке как о готовности действовать определенным образом. В связи с этим мы предполагаем, что альтруистическое поведение может быть адекватно понято в свете теоретических представлений об иерархической природе установки [2], базирую-

щейся на теории деятельности [6], согласно которой каждая деятельность побуждается и направляется мотивом, представляющим собой определенную потребность. Мотивы отражаются в сознании человека, но не всегда адекватно, и в этом случае исследовать их можно только косвенным путем — через психологический анализ содержания деятельности. Но в деятельности в различных ситуациях по-разному и в разной степени проявляются две опосредованные формы отражения действительности — значение и личностный смысл. Если в «значениях представлена преобразованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира, его свойств, связей и отношений, раскрытых совокупной общественной практикой» [2, с. 141], то личностный смысл — это продукт отражения мира конкретным субъектом, формирующийся в его индивидуальной деятельности и выражающийся в его (субъекта) отношении к осознаваемому субъектом явлению [2]. Благодаря личностному смыслу объективное значение связывается с реальной жизнью субъекта, с мотивами его деятельности, создается пристрастность, субъективность человеческого сознания. Таким образом, всякая ситуация, предмет или явление выступают для субъекта, отражаются им двояким образом. В условиях, когда отражаются ситуация, предмет или явление, имеющие определенное значение, и когда целеобразование не затруднено, субъект интерпретирует их в соответствии с их объективным значением. Но если ситуация достаточно неопределенна, то в таких случаях на первый план выступает их личностный смысл, их значение для субъекта. Это своеобразие личностного смысла подчеркнуто А.Н. Леонтьевым. Он писал по этому поводу следующее: «В том случае, если целеобразование в наличных объективных условиях невозможно и ни одно звено деятельности субъекта не может реализоваться, то данный мотив остается лишь потенциальным — существующим в форме готовности, в форме установки» [6, с. 23]. Иными словами, в неопределенной ситуации активизируется личностный смысл, побуждающий субъекта к готовности действовать определенным образом, в соответствии с его ценностными ориентациями, преобладающими тенденциями и т.д., то есть в соответствии с тем, что наиболее адекватно выражено в понятии «установка», которая, согласно представлениям А.Г. Асмолова, и является стабилизатором деятельности, без которого

«деятельность не смогла бы существовать как самостоятельная система, способная сохранять устойчивость, направленность движения» [2]. В свете теоретических представлений А.Г. Асмолова об иерархической уровневой природе установки как психологического механизма стабилизации деятельности выделяется четыре уровня установочной регуляции деятельности, соответствующие структуре деятельности: уровень смысловых установок, уровень целевых установок, уровень операциональных установок и уровень психофизиологических механизмов — регуляторов установки в деятельности. Уровень смысловых установок является ведущим в иерархической структуре регуляции деятельности. Смысловые установки вызываются мотивом деятельности и выражают в ней личностный смысл в форме готовности к сохранению направленности деятельности в целом. Существенной их особенностью является то, что для их изменения необходимо включение субъекта в новую деятельность. Критерием для выделения следующего уровня установочной регуляции деятельности является наличие цели действия. Цель, будучи представленной в форме образа осознаваемого предвидения результата, актуализирует готовность субъекта к ее достижению и тем самым определяет направленность действия. Под целевой установкой и понимается готовность субъекта совершить, прежде всего, то, что сообразно стоящей перед ним цели, которая возникает после принятия определенной задачи. Из приведенного становится ясным, что различительным критерием для отделения уровня смысловых установок от уровня целевых является наличие цели для последнего, представленного в «форме образа осознаваемого предвиденного результата» [2]. Целевые установки соответствуют цели осуществления действия и выполняют функцию его стабилизации. Операциональные установки определяются условиями осуществления действия. На их основе формируются устойчивые стереотипы поведения. Согласно нашим представлениям, реализация альтруистического поведения осуществляется через смысловые альтруистические установки, которые выявляются наиболее отчетливо в заданных человеку неопределенных ситуациях, где ему предоставляется возможным выбрать наиболее специфические для него способы реагирования. Логично предположить, что поскольку неопределенная ситуация релевантна проекции различ-

ных установок, то в этих условиях и будет происходить актуализация установок, соответствующих альтруистическому мотиву, то есть альтруистической смысловой установке, реализующейся в соответствующей альтруистической деятельности, под которой мы понимаем гуманистически ориентированную деятельность субъекта по оказанию помощи нуждающемуся в ней человеку, побуждаемую бескорыстной мотивацией, согласуемую с интересами других людей (группы, всего общества) и сопровождаемую специфическими альтруистическими переживаниями. Готовность субъекта к осуществлению подобной деятельности мы называем альтруистической установкой. Сформированность же альтруистических установок у субъекта может свидетельствовать о высоком уровне развития его нравственного сознания.

Представители *индивидуально-эмоционального подхода* изучают альтруизм людей в рамках теории эмпатии. Понятие эмпатии было предложено Т.П. Гавриловой (1975) и определялось, как способность индивида эмоционально отзываться на переживания другого человека [5].

Исследователи эмпатии исходили из положения, что для осуществления ее развития недостаточно двух форм эмпатийного процесса (сопереживания и сочувствия), необходим третий компонент, который включал бы в себя действие оказания помощи. Эта необходимость указывалась в работах Л.И. Божович, Т.Е. Конникова и А.В. Петровского. Авторы утверждают, что бескорыстная подлинная эмпатия невозможна без действительного компонента, в основе которого лежало бы стремление человека к осуществлению помогающих действий [4; 9].

По мнению А.А. Бодалева, сочувствие, как форма эмпатийного процесса не несет в себе стремление человека действительно помочь другому [3].

По мнению Н.Н. Обозова действенная эмпатия является высшей формой человеческих отношений, при которой люди не только понимают состояние друг друга, сопереживают и сочувствуют, но и оказывают взаимную помощь. Взаимная помощь, по мнению автора, это и есть содействие, при котором действия одного партнера направлены на стимуляцию, поддержание и облегчение действий другого [7].

Данные положения подтверждены исследованиями развития эмпатии у дошкольников Л.П. Стрелковой (1987), в ходе которых было установлено, что эмпатия детей как феномен, включенный в контекст

жизненных отношений людей, удобно рассматривать как своеобразный эмоциональный процесс, который в генетическом аспекте представляет собой трехзвеньевую цепочку (сопереживание – сочувствие – импульс и содействие), где каждое звено занимает свое определенное место; функционирование звена обеспечивается соответствующим психологическим механизмом. Эмпатийный процесс, продолжают авторы, основывается на фундаментальной человеческой потребности – потребности в другом человеке. Началом этого процесса можно считать элементарную ситуацию (эмоциональное состояние другого); эмоциональное заражение («запускает» эмоциональную идентификацию (отождествление) с другими (объект эмпатии), которое предоставлено субъекту эмпатии в качестве сопереживания, то есть переживания аналогичных эмоций другого. Познавательные компоненты, включенные в процесс эмпатии ребенка, вызывающие ослабление идентификации, способствуют переводу субъекта на собственную позицию, а также обуславливают переход ко второму этапу эмпатийного процесса – сочувствию. Сочувствие и анализ ситуации, как утверждает Л.П. Стрелкова, вызывают импульс к содействию, а результатом эмпатийного процесса, по которому можно судить о характеристиках отдельных его звеньев, является акт реального содействия (помощи) [12].

Представители *коллективистского подхода* изучают альтруизм людей в рамках теории коллективов. Здесь альтруизм могут определять как форму коллективистических взаимоотношений людей и как часть действенной эмоциональной групповой идентификации.

Наиболее подробное изучение особенностей коллективистских взаимоотношений, отличающих коллектив от других типов человеческих объединений, представлено в стратометрической концепции А.В. Петровского. В работах автора проявление альтруизма людьми определяется как действенная эмоциональная групповая идентификация (ДЭГИ) [8]. Понятие ДЭГИ было введено В.А. Петровским (1973) и определялось как разновидность межличностных отношений, при котором неблагоприятные переживания одного из членов группы даны другим как мотивы поведения, организующие их собственную деятельность, направленную одновременно на осуществление групповой цели и на устранение неблагоприятных условий, вызывающих отрицательные переживания у своего товарища [10].

Обобщая все выше указанные представления об альтруизме можно выделить три основных направления изучения данной проблемы, приемлемых как для зарубежных, так и для отечественных исследователей. Первое направление – изучение альтруизма с мотивационной стороны (за рубежом – представители бихевиористического подхода, а в отечественной психологии – личностно-нормативный подход), второе – с эмоциональной (в зарубежной психологии – представители психоаналитического подхода, а в отечественной психологии – индивидуально-эмоциональный подход) и третье – со стороны человеческих взаимоотношений (за рубежом – представители гуманистического подхода, а в отечественной психологии – коллективистский подход).

Согласно деятельностному подходу А.Н. Леонтьева мы определяем альтруизм как самостоятельную психологическую категорию, которая имеет свою структуру и содержание [6].

Таким образом, психологическое содержание альтруистического поведения может быть представлено тремя взаимосвязанными компонентами: моральным, эмоциональным и деятельностным.

Выводы

1. В зарубежной психологии понятие «альтруизм» соотносится с таким понятием как «помогающее поведение» (helping behavior). Представители гуманистического подхода определяют помогающее поведение как форму взаимоотношений. В психоаналитическом подходе в психологии помогающее поведение характеризуется как стремление одного человека «загладить вину» перед другим. Сторонники бихевиорального подхода определяют помогающее поведение как стимул в форме «модели».

2. В отечественной психологии можно выделить три основных подхода к пониманию природы альтруизма: 1) личностно-нормативный (со стороны нравственных норм и моральных убеждений личностей); 2) эмоциональный (со стороны анализа роли альтруистических эмоций – эмпатии, как сопереживания, сочувствия и содействия); 3) коллективистский (со стороны общественных взаимоотношений людей).

3. Обобщая исследования зарубежных и отечественных авторов, можно выделить три компонента альтруистического поведения, определяю-

щие его развитие: моральный (умение соотносить собственное поведение с моральными нормами); эмоциональный (развитие эмпатии); деятельностный (осуществление действий оказания помощи людьми в совместной деятельности).

Библиографический список

1. *Абраменкова В.В.* Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. – 416 с.
2. *Асмолов А.Г.* Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2002. – 416 с.
3. *Бодалев А.А.* Восприятие и понимание человека человеком. – М.: МГУ, 1982. – 198 с.
4. *Божович Л.И., Конникова Т.Е.* О нравственном развитии и воспитании детей // Вопросы психологии. – 1975. – №1. – С. 80–89.
5. *Гаврилова Т.П.* Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1977. – 23 с.
6. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
7. *Обозов Н.Н.* Совместимость и срабатываемость людей. – СПб.: ЛНИИП «Обилие», 2000. – 212 с.
8. *Петровский А.В.* Некоторые новые аспекты разработки стратометрической концепции групп и коллектива // Вопросы психологии. – 1976. – №6. – С. 34–44.
9. *Петровский А.В.* Популярныe беседы о психологии. – М.: Педагогика, 1983. – 224 с.
10. *Петровский В.А.* Эмоциональная идентификация в группе и способ ее выявления // К вопросу о диагностике личности в группе. – М., 1973. – С. 69–78.
11. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
12. *Стрелкова Л.П.* Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1987. – 24 с.
13. *Субботский Е.В.* Проблема взаимопомощи и альтруизма в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1977. – №1. – С. 164–174.
14. *Субботский Е.В.* Генезис морального поведения у дошкольников // Вестник Московского ун-та. Серия «Психология». – 1973. – №3. – С. 13–25.
15. *Якобсон С.Г.* Психологические проблемы этического развития детей. – М.: Педагогика, 1984.

ОБОБЩЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА И ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ НАЦИОНАЛЬНЫХ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ ШКОЛ

Одним из важнейших направлений научных поисков является изучение и обобщение профессионального опыта как составляющей профессионального мастерства педагога-музыканта. В научной литературе достаточно широко рассматриваются вопросы, связанные с формированием профессионального сознания педагога (А.К. Маркова), профессионального умения педагога, педагогические способности (В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина), личностное и профессиональное развитие педагога (Н.С. Глуханюк, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина и др.)

Профессиональный опыт рассматривают и как совокупность знаний, умений и навыков (К.К. Платонов), и как совокупность событий или «техник жизни» человека, актуализируемых в различных профессиональных ситуациях (Л.И. Анцыферова) и как результирующую психических процессов, в которой закреплены все профессиональные знания, умения, навыки, способы и технологии деятельности, с которыми сталкивается за свою жизнь человек (Э.Ф. Зеер) и т.д. Опыт становятся только те жизненные и профессиональные содержания, которые осмыслены, проработаны человеком и стали частью его внутреннего мира. Умение правильно переживать и анализировать свои достижения и ошибки – важный компонент профессионального опыта.

Профессиональный опыт педагога-музыканта – это сложное многокомпонентное образование, в структуру которого входит педагогический, музыкальный и исполнительский опыт, где каждому компоненту соответствует свой комплекс знаний, умений и навыков.

В философии опыт определяется как совокупность предметно-практической деятельности взаимоотношения человека с окружающим миром, в ходе которого человек изменяет мир и самого себя. Другими словами, музыкальный опыт можно определить как взаимодействие, взаимоотношение человека с музыкальным искусством, как совокупность практической деятельности человека, связанной с постижением музыки.

По мнению Е.И. Банниковой музыкально-педагогический опыт это «...сфера профессионального бытия, в основе которого лежат три ценнос-

тные доминанты – музыка, педагог и ребенок, и которое чувственно-практически познается, духовно достигается в музыкально-педагогической деятельности учителем...» [2]. Отсюда, содержанием процесса изучения опыта являются все аспекты профессиональной деятельности педагога, благодаря чему создается целостное представление об опыте и знаниях педагога-музыканта, позволяющее поднять анализ и обобщение результатов его художественной и педагогической практики на более высокий уровень.

Некоторые исследователи уделяют внимание передовому педагогическому опыту. К нему относятся педагогическое мастерство и новаторство (М.Н. Скаткин). Педагогическое мастерство – это рациональное использование рекомендаций науки, педагогическое новаторство – собственные педагогические находки и открытия. В.И. Загвязинский охарактеризовал передовой опыт так: «Передовой педагогический опыт – это отвечающий современным запросам, открывающий возможности постоянного совершенствования, нередко оригинальный по содержанию, логике, методам и приемам (или хотя бы по одному из указанных элементов) образ педагогической действительности» [4, с. 49]. Т.е., чтобы педагогический опыт можно было считать действительно передовым, он должен содержать в себе нечто новое, прогрессивное в отличие от обычной практики, обеспечивая, наряду с этим, эффективность учебно-воспитательного процесса.

Хотелось бы подчеркнуть, что использование новых приемов, методов неизбежно влияет на всю педагогическую систему в целом, и на каждый ее компонент, в частности. В процессе использования новых методов педагог открывает для себя новые связи, отношения, закономерности учебно-воспитательного процесса. Педагог-музыкант, изучающий тот или иной педагогический опыт, может уловить хотя бы некоторые закономерные черты и общие принципы педагогической системы. Л. Ройзман пишет, что «любые точные схемы, программы, инструкции, касающиеся музыкально-педагогического процесса, должны пониматься как примерные, ориентировочные материалы, а не как точные приказы» [11, с. 23]. «Иногда самые будничные, прозаичные искания при-

водят к неожиданным художественным находкам, а вдохновенный порыв требует еще долгого упорного труда для полного утверждения практических результатов» [13, с. 79]. В конечном итоге, цель процесса изучения и использования педагогического опыта – приобщиться к методу мышления выдающихся педагогов-музыкантов, погрузиться в поток художественного творчества мастеров, виртуально, заочно присутствовать в моменте рождения педагогических ценностей, значимых для последующих поколений.

Профессиональный опыт педагога-музыканта по своей сущности индивидуален. В связи с этим, он представляет собой интеграцию изученного профессионального опыта (педагогического, музыкального, исполнительского) различных поколений, национальных школ, в процессе сравнения, анализа, обобщения и как результат, представление нового материала на основе своих предпочтений и потребностей в работе.

В.В. Пухальский рекомендовал начинающим преподавателям при выборе объекта изучения и подражания: «Никогда не судите о педагоге по тому, как играют его ученики, пока они у него занимаются» [8, с. 172]. Подлинную, всестороннюю работу педагога-музыканта достаточно сложно выявить.

Большинство ученых, единодушно фиксируют многоструктурность музыкально-педагогической деятельности. Так А.С. Яковлева называет исполнительский, педагогический, теоретико-методический компоненты [14, с. 17–18]. Л.Г. Арчажникова считает, что помимо вышеназванных сюда должны быть включены музыковедческий, концертмейстерский, лекторский, научно-исследовательский компоненты А.Н. Якупов причисляет сюда такие составляющие как сочинительская, просветительская, организаторская, менеджерская [15, с. 43].

Создателями исполнительских школ, новых педагогических направлений, обеспечивающих прогресс педагогической теории и практики в соответствии с насущными потребностями своего времени, всегда были выдающиеся музыканты-исполнители всех специальностей. Вспомним известные слова С.И. Савшинского: «Нельзя учить тому, чего ты сам не умеешь...» [3, с. 268]. Именно эту особенность подчеркивают авторы большинства монографий при исследовании деятельности выдающихся педагогов-музыкантов. Так Л.В. Когтева считает, что «исполнительский опыт послужил основой формирования педагогичес-

ких принципов С.Е. Фейнберга – новаторского отношения к репертуару, нетрадиционных способов истолкования текста, особых, найденных им методов воспитания исполнителей» [7, с. 19].

Совершенствованию исполнительского мастерства способствует расширение музыкального кругозора (чтение специальной литературы, прослушивание музыки и т.д.), которое в свою очередь подталкивает к поиску плодотворных педагогических методов при работе с учениками. В тоже время, если какой-то компонент музыкально-педагогического опыта не достаточно развит, страдает вся система. Именно от собственной активности, инициативы, увлеченности, от самооценки зависит, что и как возьмет педагог из общей сокровищницы педагогической науки и практики, что и как сделает своим. В этом процессе у педагога формируются профессиональные качества, которые находят отражения в его деятельности, а стало быть, и в опыте.

В деле изучения, обобщения профессионального опыта педагогу способны помочь целенаправленные сопоставления, активные поиски аналогий, контрастов, «включение механизма ассоциаций» (термин Е.В. Назайкинского). «Ассоциации, богатство ассоциативного фонда – вернейшее мерило подлинной образованности, душевной содержательности, культуры человека» [8, с. 240].

К.Д. Ушинский еще в 1940-х годах говорил о сущности обобщения опыта как о передаче мысли выведенной из опыта, а не сам опыт [12, с. 35]. Под обобщением опыта (Ю.К. Бабанский, М.Н. Скаткин, В.И. Загвязинский, Я.С. Турбовской) понимают вывод, положение, мысль общего характера, возникающие в итоге исследования, а затем синтез отдельных фактов и явлений. В выводах раскрываются связи между явлениями. Необходимо выяснить какую функцию выполняет каждый выделенный элемент в целостном педагогическом процессе, как он влияет на достижение устойчивых положительных результатов. Приобретение умения обобщать, синтезировать результаты анализа представляет собой важный этап в деле накопления мастерства педагога-музыканта.

В решении педагогом той или иной проблемы всегда будет что-то уже известное, традиционное и вместе с тем в ней может открыться что-то новое, что являет собой результат творческих поисков педагога. Это объективно существующие принципы и закономерности педагогического процесса, не теряющие своей актуальности на протяжении длительного времени, сближают по-

зиции различных педагогов – при всем их индивидуальном своеобразии и характерности, и выводят на понятие национальной исполнительской школы. Именно выдающиеся представители различных исполнительских школ чутко реагируют на изменения, происходящие в общественной жизни, сознании людей.

В исследованиях, посвященных исполнительским школам, большое внимание уделяется анализу педагогических принципов крупнейших отечественных педагогов-музыкантов (С.Н. Байдалинов, Л.В. Биглер, Е.Н. Федорович, Т.А. Хмунина и др.) и особенное место отводится проблеме сохранения, развития национальных традиций, анализу характера художественно-просветительской и музыкально-педагогической деятельности (Т.Г. Мариупольская, Л.А. Тарасова, А.П. Юдин и др.).

Значительная часть представителей национальных исполнительских школ отличаются высоким профессионализмом, бережно сохраняют исполнительские и педагогические традиции этой школы.

Развитие современной фортепианной педагогики в значительной мере опирается на изучение и освоение в рамках преемственности педагогического наследия и опыта выдающихся музыкантов-педагогов прошлого. В связи с этим назрела необходимость более пристального внимания и изучения педагогического наследия выдающихся музыкантов Армении конца XIX начала XX века, стоявших у истоков фортепианной педагогики Армении. Такое изучение необходимо, чтобы данного опыта почерпнуть наиболее ценные положения, которые, в свою очередь, могут быть направлены на более эффективное использование в практике преподавания педагогов-музыкантов.

Анализ преемственных связей национальных исполнительских школ дает возможность не только выяснения тех или иных музыкально-эстетических и музыкально-педагогических традиций, которые нашли свое отражение в исследуемой художественно-педагогической идее. Творческое следование традициям расширяет практическое их применение, раскрывает их новые связи, конкретизирует их содержание. Для того, чтобы проследить развитие традиций армянской фортепианной школы необходимо, на наш взгляд, обращение к истокам армянской музыки.

В искусстве разных стран и народов встречаются во многом общие темы, вечные проблемы, сходные устремления. Однако, формы, средства их выражения, степень и соотношение чувств, эмоций, в общем их спектре не равнозначны.

Возникающие различия и составляют необычность, индивидуальность каждой из национальных школ. Именно это имел в виду А. Хачатурян, утверждая, что национальное проявляется не в том, *что* выражает музыка а в том, *как* она это делает [14, с. 11].

Наше время, характеризуется тенденциями сближения, взаимопроникновения культур разных народов. Стремясь найти нечто особенное, присущее именно данной культуре, возможно отличающее ее от других культур – можно выявить, какой оттенок вносит искусство того или иного народа в пеструю и многокрасочную картину мировой музыкальной культуры.

Библиографический список

1. *Анцыферова Л.И.* Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. 2 изд. – М.: Институт психологии РАН, 2006.
2. *Банникова Е.* Обобщение музыкально-педагогического опыта: научно-педагогические основы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999.
3. Вопросы фортепианной педагогики. – М., 1976.
4. *Загвязинский В.И.* Методология и методика дидактического исследования. – М., 1982.
5. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального развития. Учебное пособие. – М.: Academia, 2006.
6. *Исмаилова Ф.С.* Основы профессионального консультирования. – М., 2003.
7. *Когтева Л.С.Е.* Фейнберг – исполнитель и педагог: Автореф. дис. ... канд. иск. – М., 1982. – С. 19.
8. *Коган Г.* Избранные статьи. Вып. 2. – М., 1972.
9. *Николов Я.Л.* Повседневные ситуации и ценностные ориентации личности // Идеологический процесс и воспитание личности / Общ. ред. В.А. Северцева. – М., 1980.
10. *Платонов К.К.* Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – С. 256.
11. *Ройзман А.* Спрашивают педагоги-практики // Вопросы педагогики. – 1963. – С. 26–46.
12. *Ушинский К.Д.* О пользе педагогической литературы // Избранные педагогические сочинения. Т. 1. – М., 1974.
13. *Фейнберг С.* Пианизм как искусство. – М., 1969.
14. *Хачатурян А.* О творческой смелости и вдохновении // Советская музыка. – 1953. – №11.
15. *Яковлева А.* Вокальная школа Московской консерватории: Автореф. дис. ... д-ра иск. – М., 1994.
16. *Якупов А.* Музыкальная коммуникация (история, теория, практика управления): Автореф. дис. ... д-ра иск. – М., 1995. – С. 43.

А.А. Барышев, А.А. Королев, А.В. Меньшов,
С.Н. Смирнов, Л.Г. Шарова, Е.Ю. Кудрявцев

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАЧ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ

Несмотря на вступление в силу в 1972 году Конвенции о запрещении разработки и накоплении биологического оружия, вопрос применения его в системе средств вооруженной борьбы для достижения целей вооруженного конфликта в настоящее время остается актуальным. До тех пор, пока биологическое оружие не будет заменено новыми видами оружия, обеспечивающими аналогичный эффект, возможность его применения существует.

В современной военной литературе при рассмотрении проблемы применения биологического оружия основное внимание акцентируется на поражающем действии биологических агентов исключительно с физиологической точки зрения, в то же время факторам воздействия применения биологических средств на психику военнослужащих не уделяется должного внимания.

Психолого-педагогические исследования убедительно доказывают, что ведение боевых действий в условиях применения даже обычных огневых средств поражения людей и вооружения вызывает высокие психо-эмоциональные напряжения. В условиях применения биологического оружия физиологические и психо-эмоциональные напряжения людей возрастают до угрожающих пределов, что проявляется увеличением частоты появления стрессовых состояний и невротических расстройств, причем в более тяжелых формах, в охвате ими относительно большей доли личного состава подразделений и, следовательно, к более серьезной потере ими боеспособности.

В состоянии стресса личный состав полностью утрачивает свою боеспособность и нуждается в неотложной медицинской помощи. Потеря боеспособности у отдельных военнослужащих за счет наступления стрессового состояния может привести к потере боеспособности подразделения в целом.

Подразделения РХБ защиты вынуждены выполнять задачи по предназначению в сложной обстановке, в определенной изоляции от своих войск, при этом испытание на себе реальной угрозы для жизни порождает возможность появления стрессовых и невротических состояний, прежде всего неврастения и психастения – невроза навязчивых

состояний. Для неврастения характерны изменчивость настроения, взрывы эффектов при умеренных раздражителях, нервозность, несдержанность и нетерпимость, расстройство внимания и ослабление памяти. Под влиянием психо-эмоциональных травм возникают острые реактивные состояния – либо возбуждения крайней формы, либо тяжелейшие депрессии вплоть до ступора. При неврозе навязчивых состояний у людей возникает чувство общей неуверенности в себе, тревоги и страха, а также проявляются мысли и действия, от которых пострадавший не может освободиться.

Возрастание физиологических напряжений связано прежде всего и с необходимостью выполнять специальные задачи в средствах индивидуальной защиты, испытывать их изнуряющее и сковывающее воздействие, осуществлять трудоемкие и опасные работы по выявлению факта применения биологического оружия, установлению границ районов биологического заражения и др., что в свою очередь ведет к усилению психо-эмоциональных напряжений. Все это обуславливает рассмотрение проблем, связанных с психическими состояниями, возникающих у военнослужащих при выполнении задач биологической защиты.

Среди актуальных проблем современной психологии проблема психических состояний человека в сложных условиях занимает одно из ведущих мест. Если принять во внимание, что деятельность подразделений РХБ защиты протекает не просто в сложных, а очень часто и в экстремальных условиях, то становится ясно, что значимость этой проблемы рождена самой жизнью, предъявляющей все возрастающие требования к деятельности военнослужащего, его психической устойчивости, способностям и умениям.

Современная боевая деятельность военнослужащих отличается высокой интенсивностью, напряженностью, предельно допустимыми нагрузками. Выполнение личным составом различных задач в условиях боевой деятельности сопряжено с возрастающим стрессовым воздействием, что в свою очередь приводит к формированию различных состояний психической дезадаптации. Эти воздействия могут быть мощными и неоднократ-

ными (применение оружия, выполнение боевых задач в условиях биологического заражения и т.д.). Характеризуясь различной степенью внезапности, масштабностью, они могут служить источником как объективно, так и субъективно обусловленной психической напряженности (стресса).

Наиболее мощными или экстремальными стрессорами являются угроза для собственной жизни, жизни товарищей по службе, гражданских лиц, потери среди личного состава подразделения, применение оружия и поражение им другого человека. Специфика и условия современной боевой деятельности предъявляют значительно более высокие требования не только к профессиональной подготовленности военнослужащих, но и к их личным качествам, эмоционально-волевой устойчивости, характеру поведения, особенностям реагирования в экстремальных ситуациях.

Возникновение тех или иных психических состояний обусловлено, как правило, воздействием множества факторов экстремальной обстановки, в которой военнослужащие выполняют задачи по предназначению.

В этом случае следует рассматривать не только непрерывно изменяющиеся психические процессы и устойчивые особенности личности, но и временные и вместе с тем целостные *психические состояния*. Такой подход дает более полное представление о сущности психики, о взаимодействии психических структур и процессов.

Идея психического состояния вытекает из того, что психика — это величина не постоянная, она не всегда «равна самой себе»; ее параметры подвержены переменам.

Люди характеризуются не только теми качествами, которые им свойственны, но и состояниями, в которых они находятся в данное время (в то время, когда мы с ними имеем дело). Результаты деятельности, взаимоотношения между военнослужащими также зависят не только от их качеств, но и от состояний.

По определению Н.Д. Левитова психическое состояние — это некоторое характерное единство психических процессов, оказывающее существенное влияние на их течение и результаты психического функционирования: «Это целостная характеристика психической деятельности за определенный период времени, показывающая своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и свойств личности».

Некоторые исследователи сосредотачивают свое внимание на основных, центральных компонентах структуры психического состояния. Чаще всего главным в состоянии называют переживание, которое является системным образованием и выполняет роль индикатора психики в тот или иной момент времени.

Психические состояния военнослужащих в процессе выполнения поставленной задачи — это определенные реакции их психики на воздействие конкретных факторов данной деятельности. Эти реакции носят приспособительный характер, они нацелены на адаптацию к изменяющимся условиям деятельности и различным воздействиям обстановки.

Однако в зависимости от индивидуальных особенностей военнослужащего может наблюдаться как соответствие психических состояний условиям выполняемой деятельности, так и несоответствие.

В первом случае проявляется согласованность функциональных возможностей военнослужащего со средствами и условиями его деятельности. Человек, как правило, эмоционально положительно относится к такой деятельности. Этим психическим состояниям свойственны высокая активность, оптимальная мобилизованность духовных и физических сил военнослужащего. Во втором случае развиваются так называемые «сложные», или «трудные» психические состояния.

Л.П. Гримак выделяет следующие группы «трудных» состояний:

- 1) психические состояния, вызванные чрезмерной психофизиологической мобилизацией организма в естественных фазах деятельности;
 - 2) психические состояния, формирующиеся под влиянием неблагоприятных или непривычных факторов внешней среды биологического, психологического и социального характера;
 - 3) предневротические фиксации неблагоприятных реакций, проявляющихся в результате закрепления отрицательной реакции в памяти («застойный очаг возбуждения») и последующего ее воспроизведения в аналогичных первичному случаю условиях;
 - 4) нарушения в сфере личностной мотивации.
- Чаще всего к «трудным состояниям» относят монотонию, фрустрацию, астению, тревогу, стресс и некоторые другие.

Монотония — это психическое состояние, которое возникает у военнослужащих из-за недостатка внешней стимуляции в специфических ус-

ловиях боевой деятельности, а также в результате более или менее продолжительного воздействия однообразных раздражителей. Монотония свойственна некоторым видам дежурств, например ведению биологического наблюдения. Это состояние характеризуется сниженным уровнем активности, что проявляется сонливостью, ослаблением воли, притуплением бдительности, внимания, уменьшением способности к переключению и сообразительности, увеличением времени реакции на поступающую информацию, неоправданными паузами в деятельности, возрастанием количества ошибок. Все это сопровождается дискомфортом эмоциональным переживанием, стремлением перейти к более активным формам активности, даже в ущерб решаемым задачам.

Фрустрация, как психическое состояние, возникает вследствие конфликта между значимой для военнослужащего целью и невозможностью ее достижения. Это острое переживание неудачи на пути к цели. Военнослужащие в процессе боевой деятельности часто испытывают подобные состояния в виде разочарования, раздражения, отчаяния. Одной из психологических причин, способствующих частым фрустрациям, является неадекватная самооценка личности, завышенный уровень притязаний военнослужащего.

Астения возникает, как правило, в результате эмоционального перенапряжения военнослужащих, которое порождается угрозой для жизни или здоровья, значительными трудностями, ответственностью и другими причинами. Астения относится к пограничным психическим состояниям и может быть связана с болезнью. Признаками астении являются: ощущение разбитости и слабости, физическое недомогание, равнодушие, снижение физической и умственной работоспособности, повышенная утомляемость, бессилие.

Тревога — одно из распространенных психических состояний военнослужащих в условиях деятельности. Состояние тревоги отражает нарушение равновесия в системе «человек — внешняя среда», которое осознается как беспредметная угроза. Уровень тревожности в большей степени определяется индивидуальными качествами военнослужащего, чем ситуацией, в которой он находится. Переживание тревоги негативно сказывается на поведенческой активности военнослужащего.

Условия, вызывающие подобные состояния, определяются неоднозначно. Их часто называют «трудными», «экстремальными», «затрудненными», «особыми», «необычными», «чрезвычайными», «критическими», «предельными» и т.п.

Некоторые авторы относят к экстремальным те условия, которые вызывают реакции организма и личности, находящиеся на грани патологических нарушений. Другие авторы экстремальными считают условия, неблагоприятные для жизнедеятельности. Каждая из названных точек зрения выражает преимущественно какую-то одну сторону экстремальности. Все они подчеркивают необычность, значительное отличие данных условий деятельности от нормальных. Действительно, экстремальными являются те факторы, которые по своим объективным характеристикам выходят за рамки диапазона оптимального обитания человека, а также и за рамки оптимальных условий деятельности. Таким образом, можно с уверенностью говорить, выполнение задач биологической защиты является экстремальной ситуацией и может вызывать все вышеописанные «трудные состояния»

Важное практическое значение имеет классификация экстремальных факторов. В зависимости от продолжительности действия и последствий выделяют обычно кратковременные и долговременные стрессоры, внешние и внутренние экстремальные факторы.

Негативными последствиями воздействия экстремальных факторов деятельности являются *психические травмы*. Они — результат взаимодействия травматического события и оценки этого события военнослужащим.

Под боевой психической травмой (БПТ) понимается переживание большой силы, вызванное кратковременным или длительным воздействием психотравмирующих факторов боевой обстановки, приводящее к расстройствам психики различной степени тяжести. Основным психотравмирующим фактором экстремальной обстановки является опасность, угроза жизни и физическому здоровью. Переживание опасности является самым сильным; травмирующим является, как правило, восприятие ужасающей картины гибели и ранений других людей.

В процессе деятельности у военнослужащих могут возникать самые разные психические состояния. Одни из них будут способствовать выполнению задач, другие, наоборот, препятствовать их выполнению, вплоть до срыва. Важно знать особенности, причины возникновения, признаки проявления психических состояний, уметь

предотвращать и воздействовать на них определенными способами.

Среди психических состояний особое место принадлежит напряженности, или стрессу.

В психологии понятие «стресса» было унифицировано и стало использоваться для характеристики особенностей психофункционального состояния индивида в экстремальных условиях адаптации на физиологическом, психологическом и поведенческом уровнях.

Некоторые отечественные психологи для характеристики психических компонентов стресса используют термин «психическая напряженность».

Психическая напряженность – это особое психическое состояние. По определению Ю.Ф. Быкова состояние психической напряженности военнослужащих – это форма отражения экстремальных ситуаций, возникающих в процессе учебно-боевой деятельности.

Выделяют основные параметры экстремальности факторов, вызывающих психическую напряженность:

- максимизация или минимизация интенсивности воздействия (например, вибрация, шум двигателей и функционирование в условиях сенсорной депривации);
- качественное своеобразие факторов, которое характеризует физиологически особую среду деятельности человека (например, температурное воздействие, гипоксия и т.п.);
- характер действия (нерегулярность появления, монотонность и т.п.);
- объективная сложность выполняемой задачи (избыток информации при дефиците времени, отсутствие информации, высокий темп и т.п.);
- время (индивидуальность оптимальности темпа психической активности и его границ, влияние биологических ритмов);
- условия, в которых выполняется задача (состояние погоды, времени суток, местности и др.).

Необходимо также отметить, что экстремальность факторов обусловлена психологическими особенностями человека, и его психологические характеристики, жизненный опыт, объем знаний и т.д. существенно влияют на воздействие этих факторов.

Наиболее характерные возможные отрицательные проявления психической напряженности в деятельности военнослужащих при выполнении задач биологической защиты:

1. *Беспокойство*. Военнослужащий берется за все подряд, но не может выделить главного, не

может довести начатое до конца. Такое поведение может продолжаться до нескольких часов.

2. *Раздражительность*. Ощущение бессилия, невозможности что-либо сделать эффективно. Воин начинает беспричинно сердиться и ругаться на кого-либо или на что-либо. Раздражительность проявляется до одного часа и более.

3. *Боль в груди и сердцебиение*. Неожиданно у военнослужащего возникает боль в груди или сердцебиение. Он знает, что со здоровьем у него все в порядке, но тем не менее испуган и обеспокоен, встревожен тем, что может начаться сердечный приступ. При прекращении деятельности это продолжается 15–20 минут.

4. *Неконтролируемая дрожь (нервный озноб)*. У военнослужащего внезапно начинается дрожь, при которой невозможно даже зажечь спичку. Такое проявление может быть до 10–15 минут.

5. *Неспособность к правильным действиям*. В определенный промежуток времени теряется способность к нормальному функционированию. Человек не может вспомнить свои обязанности и выполняемые задачи, не знает с чего начать что-либо делать. Этот промежуток достигает примерно 10 минут.

6. *Крайняя степень усталости и истощение*. Ощущается неспособность сделать даже один шаг. Военнослужащему хочется немедленно сесть, он совершенно опустошен и не может даже ни о чем думать. При невозможности хорошего отдыха, сна данное проявление может продолжаться довольно долго. При длительном проявлении напряженности, вызывающем повышенную утомляемость, бессонницу, раздражительность и т.п., формируется пограничное или даже патологическое психическое состояние, приводящее к функциональному расстройству нервной системы.

Внешние и внутренние факторы могут в экстремальных условиях породить и особые психические явления – фобии, т.е. боязнь человека чего-либо.

Появление признаков поражения у кого-либо из подразделения настораживает остальных, и не без оснований, так как разрыв по времени появления признаков заражения у личного состава подразделения может достигать двух и более дней. Страх, порождаемый ожиданием проявлений действия биологического агента, усиливает психо-эмоциональное напряжение до крайних пределов. Даже у лиц, избежавших заражения, могут реактивно наступить расстройства, характерные при реальных поражениях.

Информация о применении биологического оружия, умышленно инсценируемая противником или распространяемая посредством слухов, способна вызвать *панические настроения* больших групп людей. Проникновение психотравмированных военнослужащих в расположение и боевые порядки войск, не пострадавших от биологического заражения, будет способствовать их деморализации.

Опыт показывает, что при угрозе применения химического и биологического оружия возможно возникновение *ложных* групповых и массовых поражений («психические инфекции»), развивающихся по механизму психического заражения и подражания.

В этой связи уместным будет привести один из характерных примеров. Батальон французского иностранного легиона в 1985 г. подвергся ложной химической атаке на своей базе на Корсике. Эта часть до этого уже не раз проходила подобные испытания. Обычно самолет, пролетая над войсками на низкой высоте, сбрасывал на них воду в паровобразном состоянии, имитируя применение ОВ. Однако в тот раз инструкторы применили вместо воды безвредный порошок красного цвета, который был незнаком войскам. Ког-

да личный состав батальона обнаружил, что засыпан порошком, он был потрясен. Все подумали, что произошла страшная ошибка и применено настоящее ОВ. Это привело всех в состояние шока. Десятки солдат корчились на земле, проявляя все признаки отравления ОВ. Некоторые еле дышали от ужаса, наблюдая, что творится вокруг. Остальных охватила паника и они либо бежали, либо застыли на месте в ожидании смерти.

Таким образом, при выполнении задач биологической защиты психика военнослужащих подразделений РХР защиты подвергается психологическому воздействию множества мощных травмирующих факторов. Все это требует их тщательной психологической подготовки, учитывающей психологические особенности разных видов боевых действий и специфику проявления психики воинов в условиях применения ОМП. Полностью избежать негативного воздействия психической напряженности на военнослужащих в боевой деятельности невозможно. Однако с помощью психопрофилактических мероприятий, через своевременное оказание психологической поддержки и помощи, осуществление реабилитации можно значительно снизить процент психологических потерь.

Т.П. Браун

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ КАК ФАКТОР АКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛИЧНОСТИ С ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ

Адаптация личности к обучению – это сложный, длительный, а порой острый и болезненный процесс. Он обусловлен необходимостью отказа от привычного, неизбежностью преодоления многочисленных и разноплановых адаптационных проблем и профессиональных затруднений.

Адаптация личности к внешним условиям выступает как одна из линий ее развития. Как психологическая включенность личности в социальную, профессиональную среду, адаптация происходит по мере того, как данная среда оказывается сферой реализации жизненных планов, потребностей и стремлений личности, а индивид раскрывается и разворачивается в общности как личность и как индивидуальность. Пассивная адаптация, основанная на принципе гомеостаза,

обеспечивает только внешний комфорт и не ведет к раскрытию личностного потенциала. Активная адаптация, предполагает расширение поля деятельности и сознания личности, является предпосылкой реализации заложенного в ней потенциала. В основе адаптации личности как динамического явления лежат противоречия между требованиями, предъявляемыми условиями новой среды, и готовностью личности к ним на основе предшествующего опыта.

Процесс адаптации реализуется во всех случаях нарушения баланса взаимоотношений в системе человек-среда и имеет общие, неспецифические проявления. Социальная адаптация – это «процесс выработки», по возможности, оптимального режима целенаправленного функционирования личности, то есть приведение ее в кон-

кретных условиях времени и места в такое состояние, когда вся энергия, все физические и духовные силы человека направлены и расходуются на выполнение его основных задач. Такое состояние достигается превращением внешних условий жизнедеятельности, переживаемых как новые, непривычные, в «свои условия», в результате адаптации человек действует естественно, непринужденно.

Процессы личностного развития являются во многом взаимосвязанными и взаимообусловленными.

По мнению Т.Н. Вершининой, если социальная среда активна по отношению к субъекту, то в адаптации превалирует приспособление; если же во взаимодействии доминирует субъект, то адаптация носит характер активной деятельности.

Период обучения в вузе является, возможно, наиболее важным для человека в плане происходящего в это время личностного роста, реально становления его как личности. Этот период, являющийся началом взросления, характеризуется одновременным протеканием ряда специфических процессов, обусловленных как особенностями учебной деятельности, так и социальной среды. К таким динамическим процессам можно отнести: профессиональное самоопределение и связанное с ним развитие профессионально значимых качеств; личностное самоопределение, включающее формирование системы личностных смыслов и ценностных ориентаций; собственно адаптацию к условиям обучения и социальной среде, также включающую усвоение принятых социальных норм и ценностей.

Социальная адаптация как форма социального развития, с одной стороны, формирует собственную природу человека, а с другой – создает социальную среду, все то, что объединяется в понятие социальной действительности. Социальная адаптация – это взаимодействие и согласование интересов личности и социальной среды. Исследователи выделяют несколько ее видов: профессиональная, бытовая, семейная, правовая и др. Сущность такого вида как адаптация старшеклассников в университетской среде – нахождение оптимального соответствия между личностью и социальной средой, представленной вузовским уровнем образования. Университетская среда оказывает существенное влияние на процесс социальной адаптации студента и будущего профессионала и представляет собой часть социокуль-

турного пространства, зону взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательного процесса. Это вузовский микросоциум (личностная среда), в который включены студенческие группы (первичные студенческие коллективы); референтные группы студентов (коммуникативная среда); преподаватели-тьюторы, преподаватели вуза, администрация; а также, предметная среда (материально-техническая база и различные ресурсы вуза). Процесс получения профессионального образования в этой среде должен быть осмысленным, мотивированным, эмоционально привлекательным.

Анализ исследований позволил выделить следующие особенности адаптации студентов в университетской среде: в процессе адаптации в университетской среде индивид не только усваивает социальные нормы, которые обуславливаются требованиями и содержанием деятельности в вузе, но также осваивает социальный опыт и систему ценностей высшего учебного заведения; адаптация личности в университетской среде способствует улучшению морально-психологического климата в учебной группе, повышает его сплоченность, устойчивость и стабильность; адаптированная личность приобретает такие черты, как осознание единства своих и коллективных интересов, целеустремленность, взаимоподдержка, сочувствие, сопереживание, большая продуктивность деятельности; оптимально протекающий процесс адаптации способствует развитию творческих возможностей, активности личности и ее самоутверждению, этот процесс выявляет нравственно-психологический потенциал личности; это мощный фактор формирования структуры самосознания личности; при длительном, устойчивом взаимодействии старшеклассника с университетской средой адаптация выступает как необходимое условие включения личности в коллектив.

Исходя из этого, важнейшим направлением вузовской подготовки является совершенствование социума как пространства социальной адаптации человека, его собственных усилий для нормального жизнеобеспечения. В результате такого совершенствования университетская среда становится более благоприятной для самореализации личности. При этом следует учитывать влияние на состояние микросреды.

Традиционно адаптация рассматривается как процесс и как результат. При рассмотрении адап-

тации как процесса выделяют его временные характеристики, стадии адаптации, рассматривают их протяженность. В рамках этого направления происходит выявление основных элементов адаптационного процесса, связанных в единую логическую и временную последовательность. М.А. Дмитриева в процессе адаптации человека к профессиональной деятельности выделяет ряд этапов: первичная адаптация, период стабилизации, возможная дезадаптация, вторичная адаптация, возрастное снижение адаптационных возможностей [5].

Результативный аспект адаптации используется как основной элемент при оценке успешности адаптационных процессов в целом. Ф.Б. Березин формулирует три критерия оценки психической адаптации в условиях определенной профессиональной деятельности [3]:

1) успешность деятельности (выполнение трудовых заданий, рост квалификации, необходимое взаимодействие с членами группы и другими лицами, оказывающее влияние на профессиональную эффективность);

2) способность избегать ситуаций, создающих угрозу для учебного процесса, и эффективно устранять возникшую угрозу;

3) осуществление деятельности без значимых нарушений физического здоровья.

Общим показателем адаптированности является отсутствие признаков дезадаптации. Дезадаптация может возникнуть вследствие кратковременных и сильных воздействий среды на человека или под влиянием менее интенсивных, но продолжительных воздействий. Дезадаптация проявляется в различных нарушениях деятельности: в снижении успеваемости, в нарушениях учебной дисциплины, в повышении заболеваемости студентов. Физиологические и психологические признаки дезадаптации соответствуют признакам стресса.

Соответственно, при рассмотрении профессиональной адаптации также следует выделять три взаимосвязанных аспекта: а) адаптация как процесс приспособления студента к изменяющимся условиям образовательной среды, характеризующийся своими пространственно-временными механизмами; б) как результат этого процесса, характеризующийся степенью итоговой адаптированности человека; в) как источник новообразований, характеризующийся комплексом формируемых качеств будущего профессионала. От соответствия этих трех компонентов зависит ха-

рактер поведения студента, степень эффективности его взаимодействия в системе «человек – образовательная среда», психологические состояния студента и др.

Обычно исследователи при рассмотрении профессиональной (или социально-профессиональной, подчеркивая при этом роль социального взаимодействия) адаптации выделяют два типа адаптационного процесса, характеризующихся, соответственно:

1) преобладанием пассивного, конформного принятия ценностных ориентаций;

2) с преобладанием активного воздействия человека на профессионально-социальную среду.

Наиболее интересным представляется видение двух приведенных типов адаптационного процесса, предложенное Л.М. Митиной. Исследователь, опираясь на положения Рубинштейна о двух способах жизни, выделила две модели (или стратегии) профессиональной адаптации [9]: модель профессионального функционирования (адаптивное поведение) и модель профессионального развития (творчество, личностный и профессиональный рост). В первой модели у человека доминирует пассивная тенденция, проявляющаяся в приспособлении, а отчасти, и в подчинении профессиональной деятельности внешним обстоятельствам. Во второй модели – модели профессионального развития – доминирует активная тенденция, проявляющаяся в стремлении к профессиональному самовыражению, самореализации.

При адаптивном поведении (I модель) в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде предписанных требований, правил, норм. В деятельности специалист, как правило, руководствуется постулатом экономии собственных энергетических затрат (физических, эмоциональных, интеллектуальных и др.). При этом он пользуется, в основном, наработанными ранее алгоритмами решения профессиональных задач, проблем, ситуаций, превращенных в штампы, шаблоны, стереотипы.

При поведении профессионального саморазвития (II модель) человек характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневности, увидеть свой труд в целом и превратить его в предмет практического преобразования. Этот прорыв дает ему возможность стать хозяином положения, конструирующим свое настоящее и будущее, что позволяет внут-

ренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия разных сторон профессиональной деятельности, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать трудности как стимул дальнейшего развития, как преодоление собственных пределов, возможность «приподнять потолки». Таким образом, вторая модель адаптации, по Л.М. Митиной, ориентирована на активное использование и развитие имеющегося у человека индивидуального ресурса.

А.А. Реан считает, что типы адаптационного процесса, различаются не по критерию «активный – пассивный», ибо всякая адаптация есть проявление активности психики. И первый из названных типов (I модель) адаптации тоже характеризует активную адаптацию. Но здесь речь идет об активном приспособлении человека, об активном его самоизменении, самокоррекции в соответствии с требованиями профессиональной среды. Таким образом, если речь идет о процессе профессиональной адаптации, то пассивного принятия ценностных ориентаций первичного трудового коллектива (моно- или полипрофессиональной группы), составляющего персонал организации, без активного самоизменения человека быть не может. А.А. Реан критерием различения типа адаптационного процесса предлагает считать вектор активности, его направленность [10]:

1. Направленность вектора активности «наружу» соответствует второй модели адаптации (модели профессионального развития – по Л.М. Митиной). Процесс адаптации характеризуется активным воздействием человека на профессиональную среду, ее освоение и приспособление к себе.

2. Направленности вектора активности «внутри» соответствует первой модели адаптации (модели адаптивного поведения – по Л.М. Митиной).

Процесс адаптации связан с активным изменением человеком себя, с коррекцией собственных установок и привычных поведенческих стереотипов. Это тип активного самоизменения и активного самоприспособления к среде. И, как отмечает А.А. Реан, еще неизвестно, что с энергетической и эмоциональной точки зрения дается легче: изменение среды или изменение себя. Ибо конформное, пассивное принятие требований, норм, установок и ценностей профессиональной (да и социальной) среды без включения активного процесса самоизменения, самокоррекции и саморазвития – это всегда не адаптация, а деза-

даптация. Это практически всегда (только лишь в различной степени выраженности) переживание человеком психологического дискомфорта, неудовлетворенности, ощущение собственной малости и, возможно, неполноценности. Истинная адаптация – это всегда активный процесс: будь то активное изменение профессиональной среды или активное изменение себя. Причем, это активное изменение себя, оставаясь процессом профессиональной адаптации (приспособления), может объективно протекать как процесс развития человека-профессионала, развития его профессионализма. Это наглядно можно представить на примере вхождения молодого специалиста в новую для него профессиональную среду со сложившимися профессиональными традициями и стилем совместной деятельности.

На этапе вхождения человека в новый для него коллектив, в организацию с установившимися правилами, традициями должна преобладать стратегия адаптивного поведения. Эта стратегия позволяет человеку конструктивно войти в технологический процесс, характеризующийся своими нормативами, освоить необходимые алгоритмы жизнедеятельности, определяемые внутренними правилами и распорядками, вписаться в сложившиеся информационные потоки, в систему деловых и межличностных отношений членов коллектива. При адаптивном поведении человек проходит процесс профессиональной социализации, связанный с «присвоением» накопленного социального и личного опыта в коллективе.

3. В случае неприемлемости для человека по каким-либо причинам двух рассмотренных вариантов, адаптационный процесс протекает по типу активного поиска в социальном и профессиональном пространстве новой образовательной и профессиональной среды, для которой адаптивный потенциал данного человека является достаточным. Считается, что последнее обстоятельство является принципиально важным, ибо каждый человек обладает своим индивидуальным ресурсом профессионального развития, который может обеспечивать адаптацию и развитие его профессионализма в одних условиях, но не может обеспечить его адаптацию в других условиях.

При выборе стратегии образовательно-профессиональной адаптации человек оценивает:

а) требования, предъявляемые к нему со стороны образовательной и профессиональной среды;

б) собственный индивидуальный ресурс профессионального развития в плане возможности изменения профессиональной среды или изменения себя как профессионала;

в) цену усилий (физические и психологические затраты) при выборе стратегии изменения образовательной и профессиональной среды или самокоррекции себя как профессионала. Ясно, что оценка всех этих параметров в большинстве случаев происходит на неосознаваемом, интуитивном уровне.

М.А. Дмитриева выделяет три основных аспекта профессиональной адаптации [5]:

1) психофизиологический аспект – адаптация индивида к физическим условиям образовательной среды;

2) собственно профессиональный аспект – адаптация субъекта деятельности к профессиональным задачам, выполняемым операциям, профессиональной информации;

3) социально-психологический аспект – адаптация личности к социальным компонентам образовательной среды.

Важным аспектом адаптации является принятие человеком профессиональной роли. При этом эффективность профессиональной адаптации в значительной степени зависит от того, насколько адекватно человек воспринимает свою профессиональную роль.

Неадаптивность может выступать и как дезадаптивность – в случае постоянной неуспешности попыток реализовать цель или же при наличии двух и более равнозначимых целей. Это может свидетельствовать о незрелости личности, невротических отклонениях, дисгармонии в сфере принятия решений; или же может быть следствием экстремальности ситуации.

Показателем успешности психической адаптации является, прежде всего, достижение возможности выполнения основных задач деятельности. В качестве критериев адаптации студентов к учебной деятельности чаще всего использовались две их группы: объективные (успеваемость, показатели общественной и научной активности, показатели общей и профессиональной направленности, стабилизация свойств внимания, памяти, мышления) и субъективные (отношение к учебным предметам, к выбранной профессии, к получаемым знаниям). На основании предложенных В.Г. Асеевым критериев оценки успешности производственной адаптации, можно сфор-

мулировать также следующие показатели эффективности адаптации студентов к процессу обучения в вузе:

1. Группа объективных критериев: успешность собственно учебной деятельности (текущая и сессионная успеваемость); стабильность в процессе учебы функционального состояния организма учащихся (отсутствие резких сдвигов в состоянии психофизиологических функций); отсутствие ярко выраженных признаков утомления при выполнении учебной деятельности.

2. Группа субъективных критериев: удовлетворенность процессом обучения; удовлетворенность коллективом и сложившимися в нем отношениями (психологическим климатом); проявление учащимся активности в учебной и общественной деятельности.

Такой подход позволяет более объективно судить о качестве адаптационного процесса, так как эффективность психической адаптации оценивается с учетом ее психофизиологической и социально-психологической стоимости, которая определяется энергетическими и информационными затратами. Под ценой или платой адаптационного процесса обычно понимается степень напряжения регуляторных систем, которая необходима для обеспечения адаптационной деятельности человека.

Для преобразовательной, творческой деятельности человека необходимы такая регуляция и саморегуляция, которые позволяют ему оптимально включиться в изменившиеся условия среды, формы, нормы, ценности поведения, поиска активности, чтобы достичь свободы действия. Максимально активная личность оптимально включится в новые условия жизнедеятельности. Цель адаптации – достичь оптимума эффективности деятельности, обеспечить развитие организма, человека и, как минимум, сохранить его жизнеспособность, функционирование в своей целостности. Всякая адаптация временна, имеет пределы. Социальная адаптация осуществляется в рамках объективно складывающихся норм, ценностей, отношений, целей и убеждений.

Социально-психологическая адаптация заключается во взаимном приспособлении личностей, групп путем усвоения ролей, норм, способов, форм взаимодействия в определенных условиях. Так, человек сначала «входит» в группу, ориентируется к ней (как объект), разделяя убеждения и представления его членов, а затем воздействует на них, изменяя их взгляды (как субъект).

Адаптация к учебной деятельности предполагает одновременное воздействие целого ряда влияний, включающего в себя комплекс как субъективных (зависящих главным образом от самих студентов), так и объективных (в большей степени зависящих от внешних обстоятельств) факторов.

Социально-психологическая составляющая процесса адаптации отражает изменение социальной роли обучаемого, круга и содержания его общения, корректировку потребностей и системы ценностей, необходимость более гибкой регуляции своего поведения, возникновение потребности в самоутверждении в складывающемся коллективе учебной группы, усвоение норм и традиций, сложившихся в вузе, а также отвечающий характеру избранной профессии.

Психологическая составляющая отражает перестройку мышления и речи студента применительно к условиям профессионального обучения, резкое возрастание роли функций внимания, памяти, зрительного восприятия, увеличение эмоционального напряжения, испытание и тренировку воли, реализацию задатков и способностей.

Деятельностная составляющая отражает приспособление студентов к новым психофизиологическим нагрузкам, ритму жизни, методам и формам работы, приобщение к напряженному учебному труду, преодоление своеобразного индивидуального «информационного взрыва», противоречие для части студентов между личными интересами и необходимостью, связанное с недостаточной четкостью их социальной установки на овладение профессией. Эта «вечная» проблема будет, по крайней мере, ещё достаточно долго существовать, поэтому от успешного её решения зависит, кто из поступивших в вуз успешно его закончит.

Мотивационная сфера как одно из конституирующих образований личности играет одну из ведущих ролей на протяжении всего процесса адаптации. Ведущие мотивы выступают в качестве побудительной силы, направляющей деятельность, активность личности, которая протекает по внешней, предметной и социальной среде.

Мотивация как ведущий фактор регуляции активности личности, ее поведения и деятельности, представляет исключительный интерес. За объективно абсолютно одинаковыми поступками, стоят различные причины, то есть побудительные источники этих действий, их мотивация может быть абсолютно разной.

В качестве мотивов могут выступать идеалы, интересы личности, убеждения, социальные установки, ценности. За всеми этими причинами все равно стоят потребности личности во всем их многообразии.

Проблема формирования реального представления о будущей профессиональной деятельности у студентов связана со следующими факторами. Студенты часто плохо представляют роль и место некоторых дисциплин в их будущей профессиональной деятельности.

Следовательно, необходимым компонентом в процессе формирования у студентов реального образа будущей профессиональной деятельности является и аргументированное разъяснение деятельности выпускников. Формирование положительного отношения к профессии является важным фактором повышения учебной успеваемости студентов.

Различают три формы адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза:

- адаптация формальная, касающаяся познавательного-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, ее требованиям к своим обязанностям;
- адаптация общественная, то есть процесс внутренней интеграции (объединения) групп студентов-первокурсников и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом;
- адаптация дидактическая, касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе.

Для успешной адаптации необходимым является проявление активной позиции, которая должна быть не только у преподавателя, но и у студента, то есть должна быть совместная деятельность. Студент должен сам находить и выбирать для себя способы и пути достижения той или иной образовательной цели, а преподаватель – создавать для этого условия.

Именно на первом курсе формируется отношение молодого человека к учебе, к будущей профессиональной деятельности, продолжается «активный поиск себя». Даже отлично окончившие среднюю школу, на первом курсе не сразу обретают уверенность в своих силах. Первая неудача порой приводит к разочарованию, утрате перспективы, отчуждению, пассивности.

По критериям устойчивости и степени выраженности выявлено два типа адаптации – стабиль-

ный и меняющийся типы, причем устойчивый тип адаптации по степени выраженности представлен тремя уровнями – высоким, средним и низким, а меняющийся тип – двумя разновидностями: с повышающейся и понижающейся степенью адаптированности, т.е. с положительной и отрицательной динамикой процесса адаптации. Распределение студентов по названным типам и видам адаптации в процентном отношении к общему числу (245 человек) оказалось следующим. В среднем за первые три семестра обучения 6% студентов стабильного типа обнаруживают низкий уровень адаптированности, 53,5% – средний и 12% – высокий. Из числа студентов меняющегося типа адаптации положительный сдвиг адаптированности имело в среднем 26,3%, а количество студентов с понижающимся уровнем адаптации составило – 11,5% от общей выборки.

Сравнительный анализ результатов традиционного и личностно-ориентированного обучения убеждает в эффективности последнего. Его положительное влияние на успеваемость и изменение в структуре личности студентов объясняется следующим.

Применение личностно-ориентированного обучения значительно активизировало образовательную и воспитательную функции педагогического контроля. Факт наличия сетевого плана, графика оперативного учета организовывал и направлял учебную деятельность студентов, побуждал их к более активному отношению к занятиям, формировал стремление учиться в полную силу. Показателями такого отношения явилось большое количество студентов, желающих выполнять задания не традиционными способами, участвовать в тренингах, деловых играх, значительное сокращение числа пропусков без уважительных причин. Наличие модульной технологии педагогического контроля создало нужный мотивационный стимул и активизировало учебно-познавательную деятельность студентов.

Библиографический список

1. *Асеев В.Г.* Теоретические аспекты проблемы адаптации // Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности. – Иркутск, 1986.
2. *Андреева Д.А.* О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе // Человек и общество. – 1973. – Вып. XIII. – С. 25–27.
3. *Березин Ф.Б.* Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л., 1988. – 270 с.
4. *Вершинина Т.Н.* Производственная адаптация рабочих кадров // Социально-экономические проблемы труда на промышленном предприятии. – Новосибирск, 1979. – С. 238–263.
5. *Дмитриева М.А.* Психологические факторы профессиональной адаптации // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. – СПб., 1991.
6. *Лагерева В.В.* Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками. – М., 1991. – 48 с. (Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Обзор. информ. / НИИВО; Вып. 3).
7. *Медведев В.И.* О проблеме адаптации // Компоненты адаптационного процесса. – Л., 1984. – С. 316.
8. *Мельникова Н.Н.* Проблема социально-психологической адаптации. Некоторые подходы к изучению // Социальная психология: Теория. Эксперимент. Практика. – Ярославль, 2000. – Т. 2. – С. 266–270.
9. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития. – М., 1998.
10. *Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А.* Психология адаптации личности: Учебно-научное издание. – СПб.: Медицинская пресса, 2002.
11. *Яницкий М.С.* Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики: Учебное пособие. – Кемерово: Кемеровский гос. ун-т, 1999. – 84 с.

УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ «НАРОДНЫЙ ТАНЕЦ»: КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ

На современном этапе развития цивилизации в условиях динамичной трансформации социокультурной, биологической и информационной среды обитания особое значение приобретает развитие у молодежи ряда важных личностных характеристик, таких, как коммуникативность и толерантность, способность к психологической и социальной адаптации в условиях быстрой смены технологических парадигм, развитость эмоциональной сферы и ее устойчивость, гуманитарная грамотность и способность к поликультурному общению. Это приводит к необходимости всесторонней гуманизации и гуманитаризации любого образования, которое в условиях современного общества становится поликультурным, так как развитие информационных технологий с неизбежностью приводит к взаимодействию и взаимопроникновению ранее обособленных культур. В то же время современный этап развития мирового сообщества характеризуется своеобразным «этническим ренессансом», проявившимся в возрастании этноцентрических тенденций в обществе, в усилении внимания и интереса к культуре своей этнической группы, к нравственным ценностям и идеалам, традициям, обрядам, фольклору, языку, в стремлении к этнокультурной идентификации. При этом в условиях глобализации мировых процессов и культурной конвергенции остро стоят проблемы национально-культурной толерантности и межэтнического взаимодействия. Попытки решения этих вопросов поставили перед системой образования проблему формирования поликультурной личности – человека, ориентированного через свою культуру на другие, обладающего целостным мировоззрением, развитым историческим, географическим, правовым, художественно-эстетическим сознанием. Именно поликультурное мышление и гуманитарная грамотность создают условия для положительной воспитательной рефлексии, формируют человека гражданином мира, дают возможность проявлению гуманистических ценностей и ориентиров, толерантности, противостоящих де-гуманистическому мышлению и проявлениям ксенофобии.

В условиях нарастания антропогенных экологических факторов сложной комплексной социально-педагогической проблемой, требующей переориентации целей образования и воспитания, становится и сохранение и укрепление здоровья учащейся молодежи, формирование ценностно-ориентированного здорового образа жизни на основе здоровьесберегающего компонента в содержании всех учебных курсов и организации всего педагогического процесса.

Мы считаем, что очень эффективным средством реализации рассмотренных тенденций и целей может быть введение в программы образовательных учреждений всех степеней учебной дисциплины «Народный танец». Опираясь на разработанную в [1–6] концепцию гуманитаризации и этнизации образования, можно выделить следующие компоненты в концептуальном содержании предлагаемой учебной дисциплины «Народный танец».

1. Этико-аксиологический компонент предмета «Народный танец», предусматривающий выявление и всестороннее использование этико-гуманистического потенциала изучаемых танцев, акцентирование внимания на их аксиологических, этических и социальных аспектах. В частности, этот компонент включает анализ содержания танцев с точки зрения их общечеловеческого, социокультурного значения в различных цивилизационных условиях. Особенностью народного танца является то, что посредством физических движений, жестов, поз и мимики человек высказывал свое мировоззрение и объяснял жизненные события, в конечном счете выражая свой опыт, все взаимодействия в котором впоследствии воспроизводил в форме танца, как особого способа самоощущения и самовыражения. Традиционный структурно-массовый обрядовый танец именно своими образами, отражающими духовность, на основе воспроизводства нрава и стиля общечеловеческого и гендерного общения посредством применения специфических жестов, поз и мимики оказывает положительное влияние на развитие коммуникативных способностей и эффективность процесса общения. Гуманитарные разделы, помещенные в предполагаемый

предмет «народный танец», способны красочно рассказать об истории развития человеческих отношений, меняющихся в прямо пропорциональной зависимости от эволюции и соответственно изменении форм исконного народного танца, затрагивающего исторические особенности того или иного общественного строя, со своей спецификой быта или гендерных отношений, являющихся матрицей общечеловеческих и межвозрастных взаимосвязей. При этом эффективно может реализоваться междисциплинарное взаимодействие с такими учебными дисциплинами, как история, литература, мировая художественная культура, физкультура, география и другими.

2. Историко-генерализированный корреляционно-синхронизированный компонент, учитывающий связи и зависимости между развитием структуры и видов деятельности в истории человеческого общества и отражением этого в народном танце, в эволюции его форм. Расширенная концепция историзма предполагает, в частности, в процессе изучения нового танца не ограничиваться просто краткой исторической справкой об истории самого танца, но давать краткую социокультурную панораму эпохи, в контексте которой танец появился, включая историческую обстановку эпохи, уровень развития культуры и производительных сил. Целесообразен и историко-ретроспективный анализ эволюции идей, отражаемых в танце. Так как, несмотря на значительную степень неизбежных эволюционных преобразований, народные танцы, особенно обрядовые, сохраняют отдельные элементы весьма архаичных структур и глубинных мифологических смыслов и значений, то, прослеживая изменения и инновации, происходящие с ними в различные периоды, в разных социальных средах, можно получить глубокое представление об этнической истории народа, эволюции его мировоззрения, связях с другими этносами, различных аспектах духовной и материальной культуры.

3. Культурно-инфузионный компонент, решающий задачу обучения «общению культурой» через знакомство с танцами разных народов. Обрядовый, и вообще народный танец столь же разнообразен, сколь различны уклады жизни и культура разных народов. Н.В. Гоголь писал: «Посмотрите, народные танцы являются в разных углах мира: испанец пляшет не так, как швейцарец, шотландец не как теньеровский немец, русский не так, как француз, как азиат. Даже в провин-

циях одного и того же государства изменяется танец. Северный русс не так пляшет, как малороссиянин, как славянин южный, как поляк, как финн; у одного танец говорящий, у другого бесчувственный; у одного бешеный, разгульный, у другого спокойный; у одного напряженный, тяжелый, у другого легкий, воздушный. Откуда родилось такое разнообразие танцев? Оно родилось из характера народа, его жизни и образа занятий. Народ, проводивший горделивую и бранную жизнь, выражает ту же гордость в своем танце; у народа беспечного и вольного та же безграничная воля и поэтическое самозабвение отражаются в танцах; народ климата пламенного оставил в своем национальном танце ту же негу, страсть и ревность» [7]. Народные танцы – это своеобразный пластический портрет народа. В них отражены творческая сила народной фантазии, поэтичность и образность мысли, выразительность и пластичность формы, глубина и свежесть чувств. Это эмоциональная, поэтическая летопись народа, самобытно, образно ярко рисующая историю событий и чувств, пережитых им. Какого бы характера ни были танцы, в них выражено художественное воплощение характера, темперамента, эстетических идеалов народа, его отношение к добру и злу как в природе, так и в общественной жизни, ощущение субстанции бытия. Поэтому знакомство с народными танцами разных этносов, рассмотрение истории возникновения и развития видов танцев и их психологических и социально-психологических функций создает условия, которые выступают реальной основой формирования поликультурной личности, способной на конструктивное сотрудничество с носителями различных этнокультурных ценностей.

4. Интегративно-аппликативный компонент, подразумевающий установление и выявление того, что объединяет различные культуры, что должно содействовать более глубокому пониманию общих этических стандартов и универсальных человеческих ценностей и обеспечению более высокой степени уважения культурного разнообразия и культурного наследия, так как зачастую танцы одинаковой тематической направленности разных народов несут одну и ту же идеологию, но выраженную разными пластическими средствами. Учебный предмет «Народный танец», обращаясь в этом случае к древним корням различных культур, позволяет найти то, что объединяет их, способствует их более глубокому

пониманию и искоренению предубеждений и предрассудков. Использование концепции интегративно-корреляционных связей призвано обеспечить формирование целостного видения мира во всем многообразии связей и зависимостей, при этом особое внимание уделяется развитию кросскультурной грамотности и ценностных критериев, касающихся воспитания в духе уважения различных культур.

5. Сенситивно-рефлексивный компонент, подразумевающий, что любое знание должно представлять перед учащимся как знание о человеке и для человека, как отражение его надежд, мнений, желаний и идеалов. Предмет «Народный танец» обеспечивает усиление эмоционального аспекта обучения и его эстетической направленности.

6. Интеракционно-гностический компонент гуманитаризации образования, предусматривающий интеграцию на уровне освоения разных в онтологическом отношении способов познания мира, позволяет посредством предмета «Народный танец» осмысливать систему «человек-мир» на разных уровнях ее функционирования, обучая образному, визуальному мышлению, переводу с объективного внешнего языка на внутренний язык образно-концептуальных моделей действительности.

7. Личностно-вариативный компонент, подразумевающий использование личностно-ориентированной, вариативной педагогики обучения народному танцу, индивидуализированной в зависимости от физического типа и психологических особенностей учащегося. Введение этого компонента обусловлено также тем, что успех обучения зависит не только от внешних факторов, но и от внутренних, в частности, от индивидуально-психологических особенностей человека, от психофизиологических особенностей возраста, учет которых рассматривается как необходимое условие гуманизации и гуманитаризации образования.

8. Антропоцентристский компонент, означающий, что в центре обучения помещен сам обучающийся, не он подчинен учебному материалу, но все содержание образования подчинено его развитию как высшей цели. Тогда человеческая культура, история, духовные ценности, которые «транслируются» через образование, выступают не просто, как совокупность уже достигнутых результатов, которые надо усвоить, а как средство пробуждения в человеке будущего творца культуры и истории, как поле возможной само-

актуализации новых поколений. Такой подход, с одной стороны, обеспечит жизнь и развитие самой культуры, с другой стороны, создаст каждому человеку благоприятные условия для творческого овладения той или иной профессией. Всякий конкретный вид творчества – это не только проявление самоактуализирующейся личности в науке, искусстве, общественной жизни, но это, прежде всего, формирование личной позиции, отношения к фактам и явлениям. Эта позиция и определяет присущую данному человеку линию нравственного поведения.

9. Аппликативно-валеологический компонент, включающий совокупность тех принципов, приёмов, методов педагогической работы, которые, дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаком здоровьесбережения. Процесс занятий народными танцами является одним лучших из числа всех существующих естественных и доступных видов здоровьесберегающих технологий. В истории культуры человечества накоплен богатейший опыт использования разнообразных форм организованного физического движения, посредством которых у представителей разных народов веками вырабатывались определённые не только физические, но и психологические характеристики. Существуют целые пласты, массивы традиционных форм «двигательной культуры», которые в принципе никогда не смогут быть заменены иными, новыми. Поэтому среди множества разнообразных технологий учебный предмет «народный танец» заслуживает самого серьезного внимания, так как именно его исконные движения, жесты, позы и их элементы были впоследствии применены в современных видах физического развития и совершенства, таких как, например, аэробика или ритмика. Занятия народными танцами способствуют формированию у учащихся физического, психического, духовно-нравственного здоровья, воспитанию у них культуры здоровья, действенной мотивации на ведение здорового образа жизни, прививают культуру самостоятельного совершенствования собственного психо-эмоционального статуса.

Для успешного внедрения дисциплины «Народный танец» в образовательный процесс необходимо концептуально и конкретно-содержательно разработать систему учебно-методических пособий и дидактических средств. В частности, целесообразно создание терминологическо-

го словаря и энциклопедии по народной хореографии, а также хрестоматии по народному танцу – учебника, состоящего из описания региональных народных танцев и классических образцов народных танцев различных народов. Этот учебник, вероятно, можно скомпоновать по степени сложности и по годам обучения. При этом объем материала должен быть шире программного минимума, чтобы преподаватель имел возможность выбора материала в зависимости от учебной ситуации. Необходимо также скоррелировать программу предмета «Народный танец» с программами других предметов учебного цикла. Особенно это касается таких предметов, как физкультура, музыка, биология, валеология, психология.

Библиографический список

1. *Elkanova T.M.* To the problem of humanization of engineering education // International conference of engineering education: Abstracts. May, 23–25, 1995, Moscow, Russia. – Moscow, 1995. – P. 51–53.
2. *Elkanova T.M.* Пути гуманитаризации преподавания естественнонаучных дисциплин // Высшее

образование в России. – 1992. – №2. – С. 88–93.

3. *Elkanova T.M., Белогуров А.Ю.* Общегуманитарный базис современной системы образования (попытка концептуально-теоретической модели) // Высшее образование в России. – 1995. – №4. – С. 64–66.

4. *Elkanova T.M., Белогуров А.Ю.* Гуманизация и этнизация: две реалии современной педагогики // Педагогика. – 1996. – №3. – С. 66–67.

5. *Elkanova T.M., Чеджемова Н.М.* Концептуальные компоненты гуманитаризации образования в региональном аспекте // Диалог. – 2004. – №1. – С. 48, 74–75.

6. *Elkanova T.M.* Theoretical and methodical aspects of humanitarization of natural science education // Importance of Science Education in the Light of Social and Economic Changes in the Central and East European Countries: The Materials of the IV IOSTE Symposium for Central and East European Countries. – Kursk, 2003. – P. 209–213.

7. *Гоголь Н.В.* Петербургские записки 1836 года // Полн. собр. соч. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1952. – Т. 8. – С. 184–185.

И.В. Герлах

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МОЛОДЁЖНОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ «КЛУБ РОЛЕВЫХ ИГР»

Опыт деятельности молодёжных и детских движений в России в XX веке, используемые ими игровые и организационные формы и методы работы стали своеобразной основой для появления такого нового масштабного российского социокультурного феномена как *ролевое движение*, объединяющего тысячи молодых людей по всей стране. Попытки рассмотрения истории становления ролевого движения, систематизации и классификации процессов его развития предпринимались рядом теоретиков и практиков ролевого движения: А.И. Ермолаевым, Л.Е. Смеркович, С. Толмачёвым, Б. Соловьёвым, В. Калинин, Л. Бочаровой, А. Стегалиным и др., а также педагогами-исследователями такими, как Б.В. Куприянов, А.Е. Подобин, А.Р. Ляндзберг, М.Ю. Кожаринов и др. Анализ работ этих авторов позволил определить следующие *причины возникновения* ролевого движения:

1. Отсутствие в 80-е годы XX века интересных, перспективных государственных проектов, предназначенных для «лучшего круга» нашей молодёжи [1].

2. Неудовлетворённость данной категории молодёжи предлагаемыми социокультурной действительностью 80-х годов легитимными формами жизнедеятельности (участие в экономической, общественной, культурной жизни страны), выступавшими как пространство самореализации [4, с. 68].

3. Мифологическая потребность: «господство той или иной идеологии несет в себе систему объяснений места человека в природе и в мире людей. В период перестройки эта ниша оказалась незаполненной, именно поэтому данная группа молодёжи сориентировалась на игровые роли, а внешнему (предметному) пути предпочла путь внутреннего (духовного) преобразования» [4, с. 68].

Названные выше авторы выделяют следующие *источники ролевого движения*: Клубы любителей фантастики (КЛФ), Военно-исторические

клубы (ВИКи), объединения неформалов, в частности хиппи, и клубы самодетельной песни (КСП). Кроме того, по их мнению, в качестве источников можно рассматривать методы, использовавшиеся в пионерском движении и коммунарских объединениях: военно-полевые игры «Зарница» и «Орленок», технологию организации и проведения коллективно-творческих дел, направленность на саморазвитие в процессе улучшения окружающей жизни, событийность и др. [4, с. 63].

Педагоги Б.В. Куприянов и А.Е. Подобин, опираясь на работы непосредственных участников ролевого движения, выделяют *четыре основных этапа* зарождения и развития ролевого движения в нашей стране: 1) вызревание предпосылок (60-е годы – первая половина 80-х гг. XX в.); 2) оформление движения (вторая половина 80-х гг. – начало 90-х гг. XX в.); 3) тиражирование, широкое распространение (середина 90-х гг. XX в.); 4) изменение характера движения (вторая половина 90-х гг. XX в. – настоящее время) [4, с. 64].

Исследователь ролевого движения И. Семёнов отмечает, что самого движения как единой организации, не существует, так как у членов движения «нет ни единой цели, ни общих для всех интересов, ни механизмов координации. По сути, «движение» представляет собой множество различных по размеру групп со своими интересами, целями и образом действий» [9]. Структуру современного ролевого движения составляют клубы поклонников творчества Дж.Р.Р. Толкина; клубы, занимающиеся исторической реконструкцией; военно-исторические клубы; клубы любителей фантастики и фэнтези; клубы индеанистов – поклонников ролевых игр в индейцев и др.

По данным, полученным нами в результате исследований, проводившихся с 2001 по 2006 гг., ролевое движение на юге России объединяет в основном молодёжь 18–25 лет (83%), кроме того, есть представители старшего возраста от 30 до 45 лет (3%) и старшие-школьники 13–15 лет (11%); 40% от общего количества участников ролевого движения – студенты.

Сущность ролевого движения составляет совокупность неформальных молодёжных общественных объединений и организаций, занимающихся созданием и проведением ролевых игр, а также связанными с ними различными видами деятельности: историческим и игровым фехтованием, изготовлением игрового оружия, доспехов, костюмов и аксессуаров, литературно-музыкаль-

ным творчеством, разработкой теории ролевой игры и др. Наиболее стабильной организационной единицей ролевого движения является *клуб ролевых игр*.

Для анализа воспитательного потенциала клуба ролевых игр рассмотрим понятия, входящие в содержание данного явления. Лексическое значение понятия «потенциал» предполагает, прежде всего, скрытые возможности кого-либо, чего-либо, которые могут реализоваться при определенных условиях [6, с. 1058; 7, с. 404]. Говоря о *потенциале молодёжной общественной организации*, мы имеем в виду возможность «общности людей, новых сил, рождающихся в процессе их совместной деятельности» [5, с. 45]. С позиции педагогики *сущность молодёжной организации* представляет собой совокупность специально созданных средовых условий, обеспечивающих устойчивые социально-педагогические культурообразующие взаимоотношения между её членами, направленных на оптимизацию их социального взаимодействия и совершенствование окружающего жизненного пространства. Следовательно, педагогическая сущность молодёжной организации может быть определена не просто как некий социальный потенциал, а именно как воспитательный потенциал. Ведущими *принципами материализации воспитательного потенциала* молодёжной организации являются [2]: 1) субъектная значимость общественной жизни; 2) гармонизация взаимоотношений личности и общества; 3) гуманистическая направленность; оптимистическая перспектива; социально-педагогический динамизм; 4) возрастная ориентация и индивидуализация: учет возрастных и индивидуальных особенностей.

Существует ряд *факторов*, создающих условия для развития личности в рамках молодёжной общественной организации: добровольность вхождения и свобода выхода из объединения, отсутствие жесткой заданности и регламентированности деятельности, возможность реализации законных прав и свобод. Под *развитием личности* в детской и молодёжной организации понимаются качественные изменения, происходящие в ее структуре в процессе освоения роли, отражающей принадлежность к общественной организации, наделенность конкретными правами и обязанностями, определяющими стиль поведения и отношений. Освоение роли члена молодёжной организации связано, прежде всего, с осознани-

ем личностью цели своего вхождения в него, своего места, роли и образа жизни в нем; возможностей, предоставленных ей объединением, добровольно принимаемой меры ответственности за себя и других. Сознательное участие в деятельности организации предопределяет выполнение роли субъекта познания, деятельности, общения, права, творчества, саморазвития. Это, в свою очередь, ведет к необходимости развития представления о себе и других, умение строить с ними отношения, совместно участвовать в деятельности, самоутверждаться и самореализовываться через сотрудничество. В результате целенаправленного воздействия в рамках молодежной организации и вне их актуализируются социальные значимые потребности, способности к разнообразной – по направлению, содержанию, характеру, формам, способам – деятельности и системе отношений, стимулируется саморазвитие и самосовершенствование на основе самопознания и социальной активности.

Основными функциями клубной деятельности являются компенсаторная и стимулирующая, поскольку клуб предоставляет детям и молодежи большую вариативность выбора при отсутствии строго заданной программы. В клубе работает действительно самоуправление, формирующее основы демократической культуры личности. Не менее важен учёт воспитательного потенциала таких эмоциональных явлений, свойственных именно коллективной деятельности, как совместность, коллективность переживаний, соревновательные ситуации, ситуации успеха и неуспеха, новизны, внезапности, перспективной устремленности, самооценки коллектива и др.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что *воспитательный потенциал молодежной общественной организации «Клуб ролевых игр»*, представляет собой *спектр возможностей целенаправленного педагогически ценного воздействия на формирование положительных качеств гармонично развивающейся личности молодого человека средствами сюжетно-ролевой театрализованной игры и других видов деятельности ролевого движения*. Говоря о положительных качествах личности, мы имеем в виду актуальные для современного процесса построения гражданского общества в России: толерантность, интернационализм, коммуникабельность, духовность, демократичность, патриотизм, стремление заниматься общественно-полезной деятель-

ностью, самосовершенствоваться и самореализовываться. В этом наша позиция соответствует современной концепции гуманистического воспитания о гармоничном развитии личности, сформулированной В.А. Сластёниным, И.Ф. Исаевым, Е.Н. Шияновым [8, с. 285].

Структурные компоненты воспитательного потенциала клуба ролевых игр можно выделить на основе ряда потенциалов коллектива, названных А.Н. Лутошкиным [5]: 1) воспитательные возможности клуба ролевых игр в настоящем и будущем; 2) нравственные нормы клуба ролевых игр; 3) сложившееся общественное мнение о деятельности клуба ролевых игр, обеспечивающее поддержку воспитательной работы, реализуемой клубом; 4) организованность и дисциплина; 5) наличие способного руководителя и мастеров (организаторский фонд клуба); 6) определённый уровень сплочённости членов клуба; 7) отлаженную систему педагогического управления и др. Эти потенциалы выражаются в их «способности подключать дополнительные источники активности к действиям личностей, быть своеобразными «усилителями» деятельности людей в коллективах» [5, с. 46]. *Критериями воспитательного потенциала клуба ролевых игр* выступают: 1) степень добровольности и осознанности принятия членами клуба участия в его работе; 2) качество отношений, возникающих между членами клуба; 3) соответствие действий руководителя клуба поставленным воспитательным целям и задачам; 4) соответствие уставных воспитательных целей и задач современной концепции гуманистического воспитания; 5) качество реализации процессов самоуправления; 6) соответствие деятельности клуба ролевых игр потребностям членов клуба, особенно в самореализации; 7) уровень доступности услуг, предоставляемых клубом как общественной организацией для всех нуждающихся в них; 8) уровень общественной значимости работы клуба ролевых игр.

Рассматривая деятельность клуба ролевых игр как молодежной общественной организации, мы можем выделить комплекс следующих условий развития его воспитательного потенциала:

– *психолого-педагогические*: 1) деятельность, характер которой обеспечивает участие членов клуба ролевых игр в моральном поведении; 2) яркие эмоциональные переживания, наличие «эмоциогенных ситуаций», постановка и достижение педагогически ценных целей клубной работы;

3) удовлетворение в деятельности клуба ролевых игр педагогически ценных потребностей личности; 4) общий положительный эмоциональный фон (романтика, свобода общения, туризм, духовная близость и т.п.); 5) испытание членами клуба ролевых игр удовлетворения от продуктивного взаимодействия;

– *социально-педагогические*: 1) вовлечения членов клуба в активную общественно-полезную деятельность; 2) использование положительных культурных образцов социального поведения; 3) наличие сформированного положительного имиджа клуба;

– *организационно-педагогические*: 1) создание равных возможностей для членов клуба ролевых игр в плане личностного развития; 2) вовлечение членов клуба ролевых игр в самостоятельную творческую деятельность; 3) наличие корректных положительных и отрицательных подкреплений со стороны руководителя и лидеров клуба ролевых игр; 4) вовлечение в деятельность, требующую включения в процесс самовоспитания;

– *организационно-методические*: 1) вовлечение членов клуба ролевых игр в физическую деятельность; 2) создание ситуаций для совместного коллективного принятия решений, сотрудничества при выполнении клубных обязанностей; 3) создание ситуаций информационного обмена; 4) проведение обязательного анализа деятельности клуба ролевых игр и его членов, в котором должны преобладать положительные оценки.

Наличие выделенных нами условий является необходимым для успешного проведения комплексной воспитательной работы в рамках молодёжного клуба ролевых игр. При их соблюдении будут решаться задачи, являющиеся общими для любого направления общественного воспитания: формирование гуманистического сознания и самосознания; активной жизненной позиции; личной ответственности человека за свой труд, пове-

дение и собственные духовные качества [3]. Решение данных задач достигается благодаря доступности использования в рамках клуба ролевых игр всей системы методов воспитания, включающей в себя методы формирования сознания личности, организации деятельности и формирования опыта её общественного поведения, стимулирования и мотивации деятельности и поведения, контроля, самоконтроля и самооценки личности, а также ведущих средств воспитания.

Библиографический список

1. Бочарова Л. История Ролевого Движения в России – от Античности до Нового времени. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://zabzamok.org.ru/zzamok/740>.
2. Железнова Л.Б. Преемственность при создании детских общественных организаций XXI века [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://bank.orenipk.ru/Text/t43_53.htm.
3. Кочетов А.И. Культура педагогического исследования. 2-е изд., испр. и доп. – Мн.: Ред. журн. «Адукацыя і выхаванне», 1996. – 312 с.
4. Куприянов Б.В., Подобин А.Е. Очерки общественной педагогики: ролевое движение в России. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2003. – 104 с.
5. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.
6. Советский энциклопедический словарь / Науч.-ред. совет: А.М. Прохоров (пред.). – М.: Советская Энциклопедия, 1991. – 1600 с.
7. Словарь иностранных слов. 8-е изд. – М.: Русский язык, 1981. – 624 с.
8. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
9. Семёнов И. Реальная нереальность [Электронный ресурс] // Ролевое движение: проблемы и перспективы: семинар. Режим доступа: <http://www.magister.konvent.ru/seminar.htm>.

Ю.В. Дубынина

ПРОВЕДЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-КРАЕВЕДЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ С ПОДРОСТКАМИ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ ИХ ВОСПРИЯТИЯ

*«Но все мне памятна до боли
Тверская скудная земля»*

А. Ахматова

Проводимая под нашим руководством музыкально-краеведческая работа с подростками на протяжении нескольких лет в ряде школ г. Твери ярко свидетельствует о том, что музыкально-краеведческий материал является важнейшим средством развития их восприятия. При этом, экспериментальная работа показала, что особенно эффективно этот процесс происходит при соблюдении следующих педагогических условий:

- применение на внеклассных занятиях разных видов музыкально-краеведческой деятельности;
- использования высокохудожественного материала музыки родного края (разных ее жанров);
- развитие у школьников устойчивого интереса к музыке родного края.

В Тверском крае родилась целая плеяда выдающихся деятелей музыкальной культуры (С.М. Лемешев, В.С. Попов, Н.Н. Сидельников, Б. Александров и др.), которые с беззаветной преданностью служили своему народу, воспевая и прославляя красоту родной верхневолжской земли.

Непременная задача учителя музыки – пробудить у школьников интерес к богатейшей культуре Верхневолжья. В связи с этим перед педагогом, знакомящим детей с творчеством композиторов Тверского края, стоят следующие задачи:

- воспитывать у детей восприятие этой музыки, эмоциональную отзывчивость, умение слышать и понимать содержание, красоту, своеобразие музыки; формировать эстетические чувства;
- развивать интерес к музыке края, родной природе, истории, культуре, своего народа, желание больше узнать об особенностях, своеобразии народных истоков;
- расширять репертуарные рамки учащихся за счет включения нового учебного краевого музыкального материала (произведений композиторов, связанных с краем, музыкального фольклора).

Не стоит забывать, что музыкально-краеведческая работа олицетворяет собой подлинное патриотическое воспитание средствами музы-

кального искусства (Д.С. Лихачев, В.В. Асафьев и др.). Вышесказанное свидетельствует об исключительной важности включения в процесс воспитания и образования школьников музыкальных традиций народа, музыки композиторов края, и других особенностей музыкальной культуры края, без сохранения которых любой народ, теряя свою самобытность, обречен на постепенное вымирание.

В процессе музыкально-эстетического формирования школьников большую педагогическую значимость приобретает музыкально-краеведческое воспитание школьников. При этом, музыкально-краеведческая деятельность – новый необходимый вид музыкально-педагогической деятельности учителя, имеющий характерное содержание и структуру, новое направление в его профессиональной подготовке.

Специфику профессиональной деятельности учителя музыки, заключающейся в широком профиле работы, отмечали отечественные музыковеды, ученые, педагоги. Так, Б.В. Асафьев писал о необходимости музыкальному педагогу в общеобразовательной школе быть теоретиком, регентом, музыкальным историком, музыкальным этнографом, а также хорошо владеть инструментом. Он ориентировал педагога-музыканта на непрерывное пополнение собственных знаний, в том числе в области музыкальной этнографии и истории музыки родного края.

Методологическое значение имеет и высказывание О.А. Апраксиной: «Школьному учителю-музыканту необходимо знать возрастные возможности и особенности детей, методы работы с ними».

Школьное музыкальное краеведение – один из элементов музыкального воспитания в школе и одна из отраслей школьного краеведения. Школьное музыкальное краеведение не является самостоятельным предметом школьного изучения. Оно реализует принцип обучения и воспитания на *местном музыкальном материале*. Жизненная направленность знаний учащихся – важ-

нейший принцип современной работы. Большую помощь в осуществлении этой задачи может оказать музыкальное краеведение эффективное средство связи обучения с жизнью.

Научно-познавательное значение музыкального краеведения трудно переоценить. Эксперимент показывает, что широкий интерес вызывают материалы о детстве и юности выдающихся деятелей искусства и музыкальной культуры: известного музыканта и баснописца И. Крылова; основателя первого оркестра русских народных инструментов В.В. Андреева; замечательных певцов, солистов государственного академического Большого театра С.Я. Лемешева, А.П. Иванова, Т.Ф. Тугариновой и других музыкантов.

Музыкально-краеведческая работа педагогически очень многогранна. Одновременно она может носить исследовательский, прикладной, общественно-полезный и образовательно-воспитательный характер. В процессе музыкально-краеведческой деятельности формируется музыкально-эстетическая культура учащихся. На внеклассных музыкально-краеведческих беседах, лекциях-концертах учащиеся значительно расширяют свой музыкально-эстетический кругозор.

Внеклассная музыкально-краеведческая работа может быть кружковой или групповой и массовой. Необходимым элементом и кружковых, и массовых занятий является индивидуальная работа. К массовым формам можно отнести: лекции-концерты, вечера, утренники, игры, праздники, викторины, олимпиады, диспуты, конкурсы, экскурсии, посещение выставок, спектаклей, домов-музеев музыкантов и т. п.

Из массовых форм внеклассной музыкально-краеведческой работы, экскурсия является наиболее эффективной формой, т.к. дает учащимся возможность ознакомиться с подлинными памятниками музыкальной культуры края в естественных условиях помогает установить связь между содержанием ученика и окружающей действительностью. С учащимися экспериментальной группы были проведены музыкальные экскурсии по нашим разработкам: «Детские годы И.А. Крылова в Твери – основа формирования его как будущего баснописца и музыканта»; «По памятным музыкальным и историческим местам г. Твери» и др.

Экскурсия продуктивна, т.к. в высшей степени наглядна. Она помогает учащимся по новому взглянуть на окружающий их мир. Рассмотрим подробнее методику проведения музыкальных экскурсий.

Экскурсии, с точки зрения поставленных задач, могут быть разделены на две основные группы: на две основные группы:

1) экскурсии, демонстрирующие объект изучения;

2) экскурсии, комментирующие его.

Возможна следующая классификация музыкально-краеведческих экскурсий:

– музыкально-художественные;

– обзорные;

– музыкально-археологические; музейные;

– музыкально-производственные;

– музыкально-бытовые (этнографические, исторические, биографические).

По месту нахождения музыкально-краеведческие экскурсии бывают ближние и дальние; по характеру изучения материала – тематические и комплексные. Экскурсия должна быть хорошо подготовлена и проведена. Она включает три основных этапа:

1) предварительную подготовку учителя и учащихся;

2) проведение экскурсии;

3) последующую проработку.

Примерная схема плана школьной музыкально-краеведческой экскурсии: 1) тема экскурсии; 2) цель экскурсии; 3) подготовительная работа учителя-экскурсовода учащихся; 4) вводная беседа в классе, постановка перед учащимися индивидуальных и групповых заданий; 5) поведение экскурсии; 6) обработка собранных материалов и подготовка отчетов; 7) итоговая беседа; 8) подведение итогов экскурсии (организация выставок, оформление альбомов и т.д.).

Оптимальный состав группы 20–25 человек.

Экскурсионная форма работы позволяет применять разнообразную совокупность методов, способов и приемов. Основные методы: 1) показ; 2) изложение; 3) беседа; 4) моторный метод и т.д. Эти методы применяются не изолированно, а в комплексе. Метод показа имеет три уровня: 1) предварительный показ, когда экскурсанты получают обобщенные впечатления от объектов; 2) показ объекта; 3) анализ.

Показ взаимодействует со словом экскурсовода. Сообщения осуществляются методом изложения и беседы. Основными формами рассказа при показе объектов на музыкально-краеведческой экскурсии являются:

1) справка (краткое изложение основного материала об объекте);

2) описание и характеристика;

3) объяснение.

Используется разные виды бесед: эвристическая, повторительно-обобщающая, проверочная, закрепляющая.

Специфику экскурсии составляет движение, применение моторного метода. При этом имеется в виду, как перемещение экскурсантов от объекта к объекту, так и то, что благодаря движению человек более внимательно относится к деталям вещей, которые ускользают от его взора, при одном только зрительном восприятии.

Смена ракурсов в движении формирует в сознании учащихся более многоплановый и более точный образ экскурсионного объекта, осуществляется более детальное рассмотрение его.

К кружковым формам относятся: музыкально-краеведческий кружок, общество, выпуск музыкально-краеведческих газет, фольклорные экспедиции по родному краю и т.п.

Музыкально-краеведческий кружок обеспечивает систематическую работу по музыкальному краеведению в школе, базируясь на знаниях, полученных учащимися на уроках музыки. Работа кружка проводится в двух направлениях: теоретическом (лекции, доклады, конференции) и практическом (экскурсии, фольклорные экспедиции, посещения домов-музеев и т.д.).

Программа музыкальных кружков может быть посвящена изучению музыкальной культуры в целом, музыкального фольклора края, истории музыкальных заведений и т.д. План работы составляется на год, включая каникулы.

В экспериментальной группе нами проводились в течение 2-х лет внеклассная работа по региональной программе по музыке профессора Л.А. Тарасовой «Музыкальная культура Тверского края». Контрольные замеры показывают, что музыкальные, изобразительные и литературные материалы программы существенно повлияли на развитие музыкального восприятия подростком.

Отметим, что развитию восприятия, а также кругозора, исследовательских умений школьников способствовали занятия в периодическом зале областной библиотеки им. Горького. Школьники под нашим руководством занимались поисковой работой и находили статьи о музыкальной жизни края в газетах, журналах Тверской области разных лет XX века.

Кратко охарактеризуем теорию и методику работы музыкально-краеведческих кружков.

Важно, чтобы каждый член кружка мог выбрать тему его интересующую и исследовать ее. При этом учащиеся овладевают определенными умениями и навыками: составлять библиографию, аннотацию книг по музыкальной культуре края, работать с каталогами, справочной литературой, документами, записывать воспоминания.

Овладение методом научного исследования, происходит в результате работы с различными источниками музыкального краеведения – документами музыкальных музеев, архивов, мемуарами и т.д.

В ходе многолетней работы музыкально-краеведческих кружков собирается богатый материал в виде альбомов, рефератов, документов, этот материал используется в учебно-воспитательном процессе. На базе кружков могут возникнуть формы организации внеклассной работы.

Изучение и собирание фольклора края – важное направление в школьной музыкально-краеведческой работы (знакомство с исполнителями фольклористами, прослушивание фонограмм, посещение филармонических концертов, работа в фольклорных коллективах, собирание и изучение музыкального фольклора края, в процессе участия в фольклорных экспедициях).

Каким же путем учитель может заинтересовать учащихся музыкальным краеведением? Наиболее традиционен следующий. Учитель содержательно, интересно, ярко рассказывает на уроке или занятиях кружка что-либо из музыкальной истории родного края. Так, учащиеся шестых классов школ г. Твери познакомились с творчеством Самуила Моисеевича Майкапара (1867–1938). В 1901 году им была открыта в г. Твери музыкальная школа. Исследователь его творчества Б.Л. Вольман отмечает, что музыкальные занятия с тверскими детьми повлияли на то, что большое место в его творчестве стало занимать сочинение музыки именно для детей. Как раз этот аспект деятельности принес композитору наибольшую известность. Среди его детских и юношеских произведений можно назвать яркие образные пьесы «Маленький командир», «Маленькая сказка», «Вальс», «Романс», «Семимильные сапоги», «Всадник в лесу» и др. Эти разнохарактерные пьесы вызвали у детей различные ассоциативные представления. Восприятие программных произведений привело к более конкретизированным немзыкальным представлениям ассоциативно-

го происхождения, так как сама программа явилась объективным показателем выхода содержания за пределы сути музыкальной выразительности. Школьники услышали в музыке Майкапара голоса птиц, шум ветра, раскаты грома, шелест листьев, порхание мотылька и т. п.

С большим интересом на занятиях кружка дети воспринимали музыку К. Тушинка (из альбома «Цветной дождь»), Б. Александрова (музыка из к/ф «Свадьба в Малиновке») и др.

В заключении отметим, что самобытная уникальная краевая музыкальная культура (народная

и профессиональная), как особый музыкально-исторический феномен России, действительно в значительной степени способствует развитию восприятия подростков.

Библиографический список

1. Тарасова Л.А. Музыкальная культура Тверского края: Программа и планы. – Тверь, 2000.

2. Тарасова Л.А. Музыкальная культура Тверской области: Учебное пособие. – М.: Центр им. Кабалевского, 2006.

И.В. Зайцев

ОПЫТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Преамбула. В статье политическая идентичности раскрывается с точки зрения социального конструкционизма и представлена как дискурсивная формация. Автор описывает, выявленные в ходе исследования политического дискурса особенности идентичности.

Феномен политической идентичности рассматривается в философии, политологии, политической социологии, политической психологии. Здесь накоплена обширная база идей, теоретических и эмпирических разработок. В частности, в контексте идентичности анализируются проблемы политического менталитета, политической культуры, трансформации политического сознания и образов политики. Вместе с тем, проблематика политической идентичности не теряет своей актуальности.

Социально-психологический подход определяет необходимость исследования идеологических и структурных особенностей политического мира, для более глубокого понимания проблемы формирования политической идентичности [5].

Отличительной чертой социальной психологии двух последних десятилетий является интерес к проблеме социального знания как конституирующего элемента повседневной жизни индивида и социального сообщества. Исходные принципы психологического подхода к проблеме социального конструирования реальности были сформулированы в 1980-е годы в работах К. Гергена и десятилетием раньше, в работах Р. Харре. В научной литературе этот подход получил название «социальный конструкционизм».

Социально-конструкционистский подход придерживается посылки, которая состоит в том, что язык – динамичная форма социальной практики,

которая формирует социальный мир, включая идентичности, социальные отношения и представления о мире. Отсюда следует, что ментальные процессы и категории, образуются в результате социальной, дискурсивной практики [3].

С точки зрения данного подхода знание о политике, продуцируемое посредством привлечения в него значений и смыслов и взаимного обмена этими смыслами в соответствии с принятыми правилами, является, дискурсивной формацией. Другими словами, политическая реальность, как и отдельно взятые образы этой реальности, конструируется в дискурсе, в процессе которого «возникают локальные, относительно устойчивые, но исторически и культурно подвижные “формы понимания мира и этой реальности”. Эти “формы”, т.е. описания и объяснения политической реальности (в виде лингвистических образов), выступают конституирующими элементами, составляя также неотъемлемую часть социальных шаблонов и образцов (поведенческих, коммуникативных, когнитивных, лингвистических)» [1, с. 52, 58].

Дискурсивный характер исследуемой реальности, которая представлена в социально-конструкционистском подходе как текстовая или символистическая, потребовал разработки иных исследовательских методологий.

Принятый социальным конструкционизмом метатеоретический принцип смылосозидатель-

ной активности поведения (в том числе речевого) позволяет утверждать, что вовлечение «Я» в разные лингвистические практики имеет жизненно важные последствия для позиционирования индивида в обществе. С такой точки зрения, продуцирование текста рассматривается как форма социального действия. В контексте текстового анализа такая деятельность получает обозначение «дискурсивной», а метод анализа текстов название «дискурсивный анализ».

Предметом нашего исследования стало изучение содержания и особенностей политической идентичности. В качестве основного метода исследования мы использовали разновидность дискурсивного анализа – критический дискурс-анализ (КДА), предложенный Н. Фэркло и Р. Уодком. В качестве исследовательского материала мы выбрали свободные сочинения на тему «Я и политика». Структуру и содержание сочинений респондентам предлагалось определять самостоятельно. Единственное требование, которое предъявлялось к сочинениям – это расшифровка используемых в работе понятий. Авторы сочинений – студенты Волгоградского государственного университета заочной формы обучения на базе высшего профессионального образования, в совокупности N=100 человек, в возрасте 25–40 лет. Настоящее исследование не учитывало возрастных и гендерных различий.

Анализ сочинений мы начали, как предполагают многие качественные подходы, с анализа производства значений. Дискурсивный анализ отличается от других качественных подходов в том, что основной интерес исследователя в нем связан с тем, как производятся значения в дискурсах или репертуарах, которые люди используют для общения о политике. Таким образом, сформулированные проблемы приводят к изучению того, как в дискурсе люди создают представление о политическом мире, политике, политических группах и идентичностях.

Задача первого этапа анализа заключалась в выделении и обобщении тем, к которым обращались респонденты в своих работах. Под темой следует понимать основные идеи, содержащиеся в тексте, к которым обращается респондент. Тема в настоящем исследовании представлена как форма кодирования, в которой фрагменты текста размещаются по категориям.

На этом этапе мы идентифицировали все темы, которые встречались в работах. В процес-

се анализа некоторые темы нами были отклонены. Принцип, по которому выделенные темы проходили селекцию, заключался в следующих требованиях:

- тема должна встречаться не менее чем в 5-ти работах;
- понятия, которые используются в теме, должны быть расшифрованы;
- в теме должна прослеживаться личная позиция автора.

Далее мы проанализировали все встречающиеся в работе объяснения самого феномена политики. Их анализ включал определенную долю интерпретации. Рассмотрим несколько примеров:

(1) *«Для меня политика – это борьба за власть, это где-то далеко».*

(2) *«Политика – одна из визитных карточек той или иной страны, одна из важнейших характеристик положения государства, потому что, в соответствии с ней строятся отношения других стран мирового сообщества к государству».*

(3) *«Политика – это не простое дело, чтобы построить карьеру на этом поприще, нужно очень хорошо разбираться в людях».*

(4) *«Политика представляется мне монстром, который поработил и теперь эксплуатирует народ. Политика – это отмывание денег, и простому народу ни чего хорошего от нее ждать не приходится. Сделать что-то с этим ни кто не может».*

Объяснение сущности политики в примерах варьируется. В примере (1) политика рассматривается как борьба за власть, с уточнением того, что она происходит вне электората. Выражение «где-то далеко» функционирует как объяснение отчужденности политики от автора. В примере (2) политика представляется в виде важнейшей характеристики государства. Объяснение важности автор вводит союзом «потому что», четко обозначающего причинную связь между положением государства и отношением к нему других стран. В примере (3) автор представляет политику как профессиональную деятельность. С помощью союза «чтобы» вводится объяснение сложности этой деятельности для автора. Возможно, в данном случае, сложность этой профессиональной деятельности связывается с умением разбираться в людях. В примере (4) автор не операционализует политику посредством общепринятых понятий, олицетворяя ее с монстром, тем самым, выражая свое негативное отношение к ней.

Отчужденность автора от политических систем обозначено фразой *«народу ни чего хорошего от нее ждать не приходится»*. Кроме того, мы предполагаем, что автор здесь подразумевает непроницаемость и недоступность политической системы. Наше предположение подкрепляется фразой *«Сделать что-то с этим ни кто не может»*. На наш взгляд, если бы речь шла об изменении описанной ситуации изнутри (со стороны самой политики), был бы использован вместо слова «не может» — «не хочет».

Важно отметить, что исследователями определения политики не вводились заранее, определение сущности данного феномена респондентами давалось самостоятельно. Данные определения политики нами рассматривались как конструкт образа политики, в котором выражается восприятие этого феномена.

Следующий этап анализа работ включал в себя анализ причин, описывающих политику и политическую жизнь. Данные читались, перечитывались, и затем давалась их интерпретация. При этом элементы текста (отрывки сочинений) сравнивались по содержанию и по форме для выявления сходств и различий в объяснениях сущности политики. Как отмечают Поттер и Уезерел, объяснения распознавались не только по принципу «что было сказано в отрывке», но и по принципу «как составлялись эти отрывки и к каким лингвистическим ресурсам обращались авторы сочинений» [4]. Особое внимание уделялось двум аспектам объяснения. Первым аспектом было описание автором сущности самой политики, с учетом выделяемых субъектов-«носителей». Вторым аспектом была манера описания автором своей роли и участия в политике и политической жизни страны. Такой исследовательский подход, предлагаемый критическим дискурс-анализом Нормана Фэркло, позволяет на качественном уровне подойти к исследованию вопросов о политической идентичности.

В результате анализа нами было выделено четыре типа идентичности.

Первый — «идентичность включенного типа». Объяснения с помощью данного репертуара строятся вокруг идеи о том, что любой человек способен оказывать влияние на политику. Авторами сочинений используются такие конструкции как: *«политика создается личностью»*, *«хочу подчеркнуть роль влияния личности на политику»*, *«каждый из нас оказывает влияние на*

политику», *«изменения в политике зависят от усилий каждого»*, *«любой из нас может изменить политику и жизнь в стране»* и так далее. Следует заметить, что авторы при этом не говорили о собственном влиянии на политику или о возможности такого влияния. Среди часто появляющихся при этом подходе языковых единиц следует выделить: *личность, каждый из нас, любой человек, каждый человек*, а также активные глаголы, такие как: *влиять, занимать (активную позицию)*. Одним из основных критериев для выделения данного типа послужили четкие представления и знание политических систем и институтов, которые авторы сочинений продемонстрировали в своих работах. Участие в политической жизни авторами, как правило, не сводилось только к участию в голосовании на выборах представителей органов власти. Авторы отмечали также и такие формы участия в политических процессах, как деятельность общественно-политических организаций и объединений, открытые протесты и митинги, переписка с органами власти, наказы депутатам и так далее.

Второй — «идентичность отчужденного типа», характеризует политику как деятельность отдельных лиц (политиков). Авторы сочинений четко отделяют себя от политики. Приемами, с помощью которых авторы проводят грань между собой и политикой, является использование следующих выражений: *«...это то, чем живут наши политики»*, *«Я к ней не имею ни какого отношения»*, *«это где-то далеко от меня»*, *«политика она для политиков, а мне семью кормить надо»* и тому подобное. Таким образом, авторы сочинений противопоставляют себя («далеких» от политики) и политиков (других людей, занимающихся политикой).

Другая важная характеристика этого типа заключается в идеи влияния политики на жизнь общества. Она выражена в таких языковых конструкциях, как: *«Политика влияет на нашу жизнь. Мы можем этого не замечать, но это так»*, *«Политика влияет на нашу сознательную жизнь»*, *«Политика определяет, что нас ждет завтра»*, *«Мы все зависим от политики»* и так далее. Часто в работах разворачивается идея того, что политика отражает интересы только правящей элиты.

Данному типу свойственны размытые и поверхностные представления о политических структурах, системах и институтах. Например, в работах встречаются случаи тождественного употребления понятий «администрация» (орган

исполнительной власти) и «дума» (орган законодательной власти). Губернатору приписывается законотворческая функция (не следует отождествлять с законотворческой инициативой). Из политических персоналий выделяются только президент, губернатор и мер. В сочинениях авторы подчеркивают отсутствие у себя интереса к данной сфере общественной жизни.

Участие в политике для данного репертуара ассоциируются только с выборами представителей органов власти. При этом, как правило, авторы отмечают собственную незначительную роль, а саму процедуру выборов, воспринимают как формальную. Например: *«от моего голоса ничего не зависит»*, *«зачем ходить на выборы, если давно за нас все решили»*, *«на выборах все решают деньги, а не наши голоса»* и так далее. Данному типу свойственно игнорирование выборов в органы власти.

Третий – «идентичность избегающего типа». Данный тип идентичности мы назвали «избегающим», выражая, тем самым, стремление респондентов избежать ситуации принятия решений в политической жизни и переложить ответственность (например, за выбор) на других. Объяснения посредством избегающего репертуара сводятся к тому, что политика – это борьба за власть, в которую включены все граждане. Роль граждан в борьбе за власть авторы объясняют их конституционным правом «выбирать и быть избранными». Именно участие в выборах авторы рассматривают как возможность своего «включения» в политическую жизнь. Объяснения избегающего репертуара авторы выстраивают с помощью языковых приемов, включающих следующие выражения: *«...потому что вокруг них много суеты и все говорят об этом»*, *«...все голосовали»*, *«...многие считают»*, *«все недовольны»*, *«...все его выбирали»*. Особенностью этого типа является то, что авторы не предоставляют собственных убеждений и точек зрения, подход основан на ориентации на мнение большинства («многие», «все»).

Вместе с тем, следует заметить, что данному типу свойственны адекватные представления о политической системе. Авторы операционализируют политические понятия, демонстрируют грамотность в описании политических процессов. Вместе с тем, придают значение только значимым политическим событиям, которые получили широкий общественный резонанс.

Четвертый – «идентичность идеалистического типа» определяет политику как институциональное образование, вид профессиональной деятельности, «при желании доступный любому гражданину». Одним из критериев для выделения данного типа послужили «идеалистические», часто преувеличенные представления о политическом участии. Важная характеристика этого типа заключается в вере респондентов в возможность оказывать влияние на политику, определять перспективы развития общества и государства. Авторы сочинений говорят об интересе к общественно-политической жизни, отводя при этом себе субъектную роль. Степень и уровень личного участия в политической жизни авторы определяют лишь собственным желанием: *«если я захочу, я смогу стать...»*, *«в будущем, возможно, я стану политиком, если не потеряю к этому интерес»*, *«...в случае необходимости, я могу организовать митинг протеста, и заставлю официальную власть прислушаться к мнению народа»*, *«всегда можно заставить власть прислушаться к твоему мнению»* и так далее.

Следует отметить, что авторы демонстрируют высокий уровень осведомленности и знаний о политике, политических институтах и процессах. Отмечают свой интерес к политике. В работах приводят собственные суждения и дают оценку политическим институтам. Еще одной особенностью данного типа является использование таких выражений как: *«я бы на месте президента...»*, *«я бы сделал...»*, *«если бы был на их месте»*, *«думаю, что у меня бы получилось...»* и тому подобное.

Приводят примеры собственного участия в политике. Например, в одном из сочинений был описан случай, когда автор выступил инициатором обращения в органы исполнительной власти с требованием очистить двор от строительного мусора, оставшегося после ремонта трубопровода. Другим примером может служить описанный случай восстановления права на льготную оплату коммунальных услуг, в ходе переписки с региональными органами законодательной и исполнительной власти.

Отметим, что политическая идентичность может быть представлена и смешанным типом. Так, в ходе дискурсивного анализа, нами были установлены сочетания «включенного» и «идеалистического» и «отчужденного» и «избегающего» типов политической идентичности. Однако дискурсивный анализ не позволяет выявить сте-

пень выраженности того или иного типа политической идентичности.

В целом, следует заметить, что политическая идентичность наших респондентов характеризуется некоторыми особенностями. Она осуществляется посредством идентификации в большей степени не с движением, партией или идеологией, а с персоной, лидером. Значительной остается проблема однозначно определения своих политических предпочтений и устойчивости политической идентичности. Возможно, это связано с тем, что Волгоградский регион на фоне укрепления и развития демократических политических движений в стране, долгое время оставался в числе сторонников «левых» политических сил. Отношение к представителям властных структур включает в себя психологическое неприятие, разочарование, отторжение. Оно проявляется в дискурсе, в системе образов, стереотипов, идеологических шаблонов и штампов, которыми оперируют респонденты. Построение высказываний при этом осуществляются методом «от противного» («Такие люди, как М., не могут...», «Я никогда не буду...»).

Проведенное нами исследование позволило изучить содержание политического дискурса и раскрыть особенности политической идентичности, на основе которых мы выделили четыре типа: включенный, отчужденный, избегающий и идеалистический тип политической идентичности. Каждому из этих типов политической идентичности присуще собственное истолкование политической реальности, опосредующее взаимодействие индивида с политическими институтами.

Следует отметить, дискурсивный анализ не позволяет определить степень выраженности того

или иного типа политической идентичности, однако, позволяет собрать богатый эмпирический материал об исследуемом объекте и подготовить основу количественного исследования.

Так, используя полученные результаты в ходе качественного исследования политической идентичности, мы разработали опросник, позволяющий выявить степень выраженности типа политической идентичности и определить влияние некоторых факторов (составляющих структуру политического дискурса) на формирование конкретного типа.

Библиографический список

1. Герген К.Дж. Движение социального конструкционизма в современной психологии // Социальная психология: саморефлексия маргинальности: Хрестоматия. – М.: ИНИОН РАН, 1995.
2. Филлипс Луиза Дж., Йоргенсен Марианне В. Дискурс-анализ. Теория и метод / Пер. с англ. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2004. – С. 26.
3. Edwards D. Discourse and Cognition. – London: Sage, 1996.
4. Potter J., Wetherell M. Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour. – London: Sage, 1987.
5. Turner J.C. Some current issues in research on social identity and self-categorisation theories. – 1999.
6. Wallerstein I. The construction of peoplehood: Racism, nationalism, ethnicity. In E. Balibar. – 1991.
7. Wetherell M., Maybin J. “The distributed self: a social constructionist perspective”, in R. Stevens (ed.), Understanding the Self. – London: Sage, 1996.
8. Widdicombe S., Wooffitt R. The Language of Youth Subcultures: Social Identity in Action. – Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1995.

М.Г. Мацибора

ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ ЗАОЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

В современном мире образование становится одним из важнейших факторов, обеспечивающих экономический рост, социальную стабильность, развитие институтов гражданского общества. Во всех странах мира, независимо от уровня их экономического развития, решаются общие проблемы: как увеличить доступ людей к образованию на любом этапе их жизненного пути при наличии разных стартовых возможностей и потребностей; как

сделать образование качественным, отвечающим требованиям, предъявляемым развивающимся обществом и рыночной экономикой; как средствами образования подготовить человека к постоянно изменяющимся условиям жизни и труда.

Произошедшие в России за последние десятилетия социальные, экономические и политические изменения оказали существенное влияние на систему высшего образования.

Сегодня одним из основных требований, предъявляемых к специалисту, является умение эффективно и оперативно принимать решения в сложных условиях (большой объем разнородной информации, нехватка времени, чужеродное информационное влияние).

Для достижения высокого уровня научно-практической подготовки выпускников вузов необходимо решить две главные проблемы: обеспечить возможность получения студентами глубоких фундаментальных знаний и изменить подходы к организации самостоятельной работы студентов с тем, чтобы повысить качество обучения, развить творческие способности студентов, их стремление к непрерывному приобретению новых знаний, а также учесть приоритетность интересов студентов в самообразовании, самоопределении и самореализации.

Заочное обучение, возникшее как особый вид самообразования, по своей сущности является промежуточной формой образования между стационарными учебными заведениями и самообразованием [1].

Воспитание навыков самообразования и потребности человека в нем является важнейшим условием реализации идеи непрерывного образования. Как бы ни было развито формальное образование, каждая из его форм подготовки кадров тяготеет к относительной устойчивости изучаемых программ. Потребности быстро растущей специализации в производстве и науке могут быть удовлетворены только путем оптимального сочетания формального образования и самообразования. А.П. Владиславлев считает, что самообразование – путь осуществления системной, целенаправленной деятельности по получению и совершенствованию знаний, умений и навыков в любых видах общих и специальных учебных заведений, а также путем самообразования.

Заочное образование сегодня представляет собой одно из образовательных звеньев в цепи непрерывного образования. Высшее образование без отрыва от производства является важнейшей составляющей системы непрерывного образования. Заочная форма образования сокращает разрыв между наукой и ее применением, так как студент-заочник имеет возможность сразу использовать полученные знания на практике и тем оптимальнее, чем больше профиль его работы соответствует обучению. Совершенствование системы непрерывного образования в совре-

менных условиях ведется в направлении интенсификации обучения. Это позволяет по-новому взглянуть на опыт высшего заочного образования, которое с самого своего возникновения опиралось на интенсивные факторы обучения, на оптимальную реализацию принципа экономии времени и на широкое использование принципа самообразования. Заочная высшая школа в современных условиях несет в себе ценный опыт организации самообразования и самостоятельной работы студентов, интенсификации учебного процесса, который можно использовать при дневной форме обучения и во всей цепи непрерывного образования.

Совершенствование высшего заочного образования, исходя из принципов непрерывности, должно идти и дальше по линии воспитания потребности и готовности к непрерывному овладению способами и средствами саморазвития и самообучения.

Многолетняя практика подготовки специалистов по системе заочного образования подтвердила ее эффективность и право на равноценное (со своей спецификой) существование с другими системами обучения. При этом следует отметить, что опыт заочной системы образования во всех странах убедительно подтверждает, что такая подготовка специалистов и повышения их квалификации имеет право на существование и в будущем. За время своего существования заочная форма обучения изменялась, совершенствовалась, укреплялась и утверждалась.

Рост контингента студентов-заочников и повышение требований к качеству обучения определили необходимость в изучении организации заочного образования в России. Современные учебники педагогики и истории педагогики почти не касаются вопросов заочного образования. Это явилось одной из причин, по которым была выбрана тема исследования. Другой же причиной послужил тот факт, что особое место в общей системе подготовки студентов-заочников всегда занимали и занимают самообразование и самостоятельная работа.

Умение самостоятельно учиться и идти по пути самообразования всегда являлось актуальной задачей во все периоды развития человечества. Известный немецкий педагог А. Дистервег придавал исключительную важность воспитанию в человеке способности «...самого себя образовывать в течение всей своей жизни...» [2, с. 118–

119]. В историко-педагогических документах мы находим подтверждение тому, что и для России вопрос о самообразовании тоже был актуальным. В «Истории русской педагогики» П.Ф. Каптерев раскрывает способ самообразования, существовавший ещё у наших предков – начетчество. Суть начетчества сводилась к чтению множества рукописных сборников, заключающих в себе разнообразные сведения по разным областям, преимущественно же по религиозно-нравственной области. Из этих рукописных сборников, а позднее из печатной литературы, древний русский человек пополнял своё образование [3].

Особенностью исторического развития России в дореволюционный период, отмечаемой современной историографией, был низкий уровень образования в обществе в целом. Уровень образованности среди женского населения был еще ниже.

Активный интерес к образованию в России отмечается с середины XIX века. Помимо общей средней и низшей школ, развиваются разнообразные по форме профессиональные, «воскресные» (сельскохозяйственная, коммерческая, промышленная), «вечерние» школы и курсы. Как особую форму дополнительной школы образуют «народные университеты». Деятельность их характеризуется изменением отношения к вопросу о женском образовании: для женщин становится доступным среднее образование, наблюдается значительный рост женских учебных заведений.

После Октябрьской революции 1917 года в стране фиксировался низкий культурный уровень подавляющего большинства населения, что послужило основанием для развертывания большой общеобразовательной работы со взрослым населением. В дореволюционной России было всего 105 высших учебных заведений, в которых в 1914 году обучалось не более 100 тысяч студентов. На Урале, в Западной и Восточной Сибири, на Дальнем Востоке было всего 8 вузов. Дореволюционная высшая школа не имела никакого опыта подготовки специалистов высшей квалификации без отрыва от производства. Это обстоятельство обусловило интенсивное развитие теории общего образования взрослых. В этом смысле заочное образование в нашей стране представляет собой детище Октябрьской революции, хотя предпосылки его начали складываться еще во второй половине XIX века.

Руководители государства понимали, что для закрепления побед революции, преодоления от-

сталости, для построения нового общества, дальнейшего хозяйственного и культурного строительства необходимо развитие системы высшего профессионального образования. Поэтому в статье «О нашей революции» (В.И. Ленин) была выдвинута идея о том, что для строительства социализма необходимо достижение определенного уровня культуры. Считалось, что можно «начать с завоевания революционным путем предпосылок для этого определенного уровня, а потом уже, на основе рабоче-крестьянской власти и советского строя, двинуться догонять другие народы» [4, с. 381]. Данное положение позволяет понять истоки размаха культурной революции в нашей стране после 1917 года.

После 1917 года решение проблемы общего, политического и профессионального образования велось в двух направлениях: организация обучения в средней и высшей школе рабоче-крестьянской молодежи и детей трудящихся с привлечением имеющихся преподавательских кадров; широкое развитие внешкольной учебы без отрыва от работы для тех, кто не получил ранее достаточного образования или квалификации.

Формирование высшей заочной школы первых ее этапах происходило за счет практиков, имеющих солидный трудовой опыт, показавших себя умелыми организаторами производства. Именно на эту сторону обращал внимание Устав первого заочного высшего учреждения «Внешкольного университета», созданного по инициативе А.В. Луначарского в 1920 году в городе Новочеркасске. Уже в своем первоначальном варианте высшая заочная школа выступала как система повышения квалификации лиц, хорошо знающих практику и нуждающихся преимущественно в повышении своего теоретического уровня, т.е. выполняла функцию непрерывного образования. В этом виде она решала одну из задач культурной революции – ликвидацию дефицита в специалистах высокой квалификации и создание народной интеллигенции, способной на уровне современных достижений науки и техники управлять государством, производством и образованием.

Возникновение заочного образования явилось важным достижением в культурном строительстве советского государства. В тот период, когда термин «заочное образование» только входил в обиход, оно рассматривалось как особый вид самообразования. Самообразование перехо-

дит в «заочное обучение, когда работа по программам и заданиям из центра сопровождается постоянной и систематической консультацией со стороны руководящих органов» [5, с. 91–92].

Самообразование обычно противопоставляется обучению в стационарном учебном заведении, при обучении в котором значительная часть учебной информации исходит непосредственно от преподавателей, обучение ведется планомерно, под непосредственным их наблюдением и контролем. При самообразовании выбор предметов и учебной литературы, необходимых для изучения, глубина проработки материала определяется самими обучающимися. Источником учебной информации являются главным образом книги. Элементы самообразования присутствуют и играют важную роль уже в школьном образовании. Значимость самостоятельной работы по поиску нужной информации и самостоятельному приобретению знаний, необходимых для решения учебных задач, неуклонно возрастает при переходе от начальной ступени обучения к более высокой. К тому же следует учесть, что целью школьного образования является приобретение учащимися навыка самостоятельной работы, т.е. самообразования. Для того чтобы самостоятельные занятия были наиболее продуктивными, они требуют определенного минимума школьных знаний. Самообразование не исключает использование утвержденных учебными центрами программ, очных и письменных консультаций. В этом смысле заочная форма получения образования делает более эффективной самообразовательную работу.

По материалам было установлено, что самообразованию отводилась большая роль; были затрачены огромные усилия на организацию помощи самообразованию, что позволяет сделать вывод о неизбежности перехода массового самообразования в заочную форму обучения. Это подтверждают решения VIII (март 1919 года), а затем и XIII (май 1924 года) съездов Коммунистической партии.

С 1920 года в печати активно использовалось слово «самообразование», с середины двадцатых годов появляется термин «заочное обучение». В 1922 году и позже в стране сложилось несколько центров, которые проводили и организовывали исследовательскую работу в области общего образования взрослых. Среди них Всероссийская комиссия по самообразованию при Главполитпросвете и Курсы заочного обучения по перепод-

готовке учительства в Московской губернии, организованные Московским губпросом. Оба центра осуществляли заочное руководство кружками обучающихся. Ведущим центром формирования педагогической мысли в области образования взрослых стал Главполитпросвет РСФСР, которым руководила Н.К. Крупская. Она редактировала издаваемые Главполитпросветом теоретический журнал «Коммунистическое просвещение» и педагогические сборники, посвященные работе разных типов школ для взрослых. Ею написано большое количество работ по различным вопросам педагогики взрослых, среди которых особенно важным является курс лекций «Основы политпросветработы».

Большой вклад в развитие теории общего образования взрослых внесли сотрудники Главполитпросвета: заместитель председателя А.Г. Кравченко, заведующий подотделом совпартшкол и школьным отделом А.Ф. Рындич, заведующий школьным отделом А.И. Фильштинский, работники школьного отдела Л.П. Лойко, П.Н. Абрамов, А.П. Станичевский. В 20-е годы продолжали проводиться съезды, конференции, совещания, на которых в ходе дискуссий формировалась коллективная мысль, как по общим проблемам педагогики взрослых, так и по вопросам работы разных типов школ и преподавания отдельных предметов.

Кроме Главполитпросвета в Москве изучением проблем образования взрослых занимались: политпросветсекция Исследовательского института научной педагогики при 2-м МГУ (организованная в 1927 году), Академия коммунистического воспитания им. Н.К. Крупской, Дом политпросветработника губполитпросвета, Центральный кабинет политпросветработника Главполитпросвета. По вопросам преподавания на рабфаках много ценного внесли ученые, работавшие в системе рабфаков Главпрофобра: В.Н. Образцов, А.Н. Бартенев, П.П. Лебедев, А.М. Пешковский и другие.

Исследования по теории общего образования взрослых проводились в Ленинградском политико-просветительном институте под руководством М.Я. Басова и Е.Я. Голанта. Самостоятельно, вне научных учреждений, исследовали эту проблему Е.Н. Медынский и Г.Г. Шахвердов.

Целью заочных курсов Главполитпросвета являлось повышение общеобразовательного уровня и политическое просвещение курсантов. Однако эти курсы не ставили перед собой задачу дать цельное систематическое образование сво-

им заочникам. Они рассылали кружкам темы для проработки и списки литературы. Рефераты, написанные обучающимися в этих кружках, рецензировались консультантами и высылались обратно на места.

В 1926 году появляется особенно много статей о заочном обучении за границей (справочник по заочному обучению, 1929 г.). При этом следует отметить, что многие ошибки начального периода заочного образования у нас в стране были связаны с некритическим перенесением на нашу почву западной системы заочного образования. Так, форма обучения, естественная для платного учебного заведения в капиталистических странах, была мало приемлемой для нас.

В 1925 году в Москве возникли Заочные кооперативные курсы Центросоюза. Эти курсы ставили своей целью дать своим заочникам среднее специальное образование (счетоводов, бухгалтеров и т.д.). Обучение было платным. Курсам удалось выпустить доброкачественные учебные материалы, проводить ежемесячный инструктаж заочников на местах по выполнению зачетных работ, которые высылались для проверки в Москву. Учебная деятельность этих курсов за первый год оценивалась как весьма успешная. Эти достижения в значительной степени связаны с качеством подготовки первого выпуска заочников, годами мечтавших получить профессиональное образование и не имевших ранее такой возможности. Рассчитывать на массовый длительный успех такой организации заочного обучения трудно. Однако успех первого года работы кооперативных курсов, по-видимому, существенно повлиял на выбор варианта системы заочного образования в период ее становления. В номере газеты «Известия» от 1 августа 1926 года сообщалось о введении в РСФСР системы заочного обучения. Это была первая публикация в прессе о начале организации государственной системы заочного образования.

Возникшее в середине двадцатых годов заочное образование базировалось на самокупаемости. Настоятельное требование снижения сто-

имости этого вида обучения определило весьма низкий уровень расходования средств на него. С 1932 года финансирование стало осуществляться за счет государства.

Хотя условия для развития заочного образования в начальный период не были достаточно благоприятными, популярность его была огромна: если к осени 1927 года в Главпрофобре было зарегистрировано 16 учебных центров по заочному обучению, то на начало 1929 года таких центров было уже более 70. Рост числа центров является показателем востребованности заочной формы обучения среди населения. Это в свою очередь показывает, что создание заочной формы обучения было актуальным, обоснованным и целесообразным событием для образования в частности и для дальнейшего культурного и экономического развития страны в целом.

Для современного высшего образования и особенно для заочного важен опыт прошлых лет. Для дальнейшего совершенствования системы заочного образования, повышения уровня научной, профессиональной и методической подготовки важно осмыслить опыт прошлого, сделавший систему жизненной, с тем, чтобы на этой основе преодолевать имеющиеся недостатки, намечать новые пути и средства улучшения качества подготовки специалистов на современном этапе. Именно поэтому изучение этапов истории заочного образования становится значимым и представляет интерес, как для специалистов, работающих в сфере образования, так и для студентов вузов.

Библиографический список

1. Горностаев П. В. О теории общего образования взрослых до Октября и в первые годы после революции. Учебное пособие. – М., 1974.
2. Дистервег А. Избранные пед. сочинения. – М., 1956.
3. Кантерев П. Ф. История русской педагогики. – Петроград, 1915.
4. Ленин В. И. Полн. собр. соч., изд. 5-е. Т. 45. – М.
5. Вейкшан В. Виды самообразовательной работы // Народный учитель. – 1926. – № 9.

С.А. Рыбакова

КОМПЛЕКСНАЯ ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ДО 2010 ГОДА

Вопросы укрепления здоровья молодежи, формирования культуры здорового образа жизни занимают важное место в деятельности учебных заведений.

Для спасения здоровья подростков в условиях нестабильного экологического равновесия и низкого уровня культуры здоровья, в образовательном учреждении должна быть разработана программа, которая будет содействовать формированию рационального отношения к своему здоровью и здоровью окружающих.

Отмечая особую важность и актуальность проблемы, возрастает роль учебного заведения в формировании культуры здорового образа жизни учащихся. Совету учебного заведения необходимо ежегодно рассматривать данные вопросы на различных уровнях. Целесообразно проводить тематические педсоветы, на которых разносторонне рассматривается выполнение мероприятий комплексной программы формирования здорового образа жизни обучающихся за год.

За последнее время произошли существенные изменения в организации образовательного процесса при переводе профессионального учебного заведения из режима функционирования в режим устойчивого развития. Объективно возникает необходимость систематизации нормативно-правовых документов в целях согласованного функционирования всех служб и структурных подразделений. Для этого в ОУ создается сборник нормативно-правовых документов (Устав учебного учреждения, Положение о Совете ОУ, Положение о педагогическом Совете, Правила внутреннего распорядка для обучающихся, Положение о методическом объединении классных руководителей, Положение о смотре-конкурсе Советов групп и классных руководителей, студсоветов и др.). Практически во всех перечисленных документах, регулирующих организацию и контроль деятельности учебного заведения, главными задачами учреждения указана приоритетность образовательных и воспитательных направлений, программ, способствующих формированию личности, обладающей знаниями и навыками самоанализа, самосовершенствования, осознанного отношения к своему здоровью.

Так например, в Программу развития учебного заведения до 2010 года необходимо внести мероприятия комплексной программы «За здоровый образ жизни» по созданию социально-психологической службы в целях формирования самостоятельности, толерантности, адаптации учащихся, расширению функций студенческого самоуправления, всеобщей диспансеризации учащихся и коллектива сотрудников, совершенствованию материально-технической базы (учебных корпусов, спортивных залов, общежитий, актовых залов) и др.

Планируя работу педагогического Совета необходимо включить вопросы совершенствования учебно-воспитательного процесса в целях формирования культуры здорового образа жизни.

Примерные повестки дня педагогических Советов на учебный год по данной тематике:

1. О формах и методах работы по формированию здорового образа жизни.

2. Об участии в международных проектах по молодежной политике (работа кризисных центров, подготовка волонтеров по программам «Сверстник сверстнику», «Стоп, наркотик!», «Спасите детей» и др.).

3. О сквозном экологическом образовании.

4. Из опыта работы председателей цикловых комиссий по сквозному правовому образованию, формированию культуры здорового образа жизни.

5. О внедрении в учебно-воспитательный процесс здоровьесберегающих технологий.

6. Здравоведческая деятельность педагога.

Тематика заседаний методической комиссии классных руководителей (кураторов):

1. О подготовке мероприятий месячника «Здоровый образ жизни студента».

2. Здоровьесберегающие воспитательные технологии.

3. Нравственно-психологический образ педагога.

4. Своеобразие педагогической деятельности.

5. Мастерство педагогического общения.

6. Современная педагогика в поисках новой модели (неопедагогика).

7. Дидактические принципы деятельности педагога.

8. Психокоррекция. Формирование навыков самоанализа и самоконтроля у студентов.

Так, например план проведения тематического педсовета может быть таким:

1. Доклад «О формах и методах работы по формированию культуры здорового образа жизни учащихся» (директор образовательного учреждения).

2. Сводклады:

– О внедрении здоровьесберегающих педагогических технологий в учебно-воспитательный процесс (методист учебного заведения);

– О состоянии здоровья учащихся по итогам общей диспансеризации (информация заведующего здравпунктом учебного заведения);

– О работе факультетов общественных профессий, организаторов спортивно-массовой работы и культурно-массовой работы, педагогов дополнительного образования (зам. директора по воспитательной работе).

3. Утверждение комплексной Программы формирования культуры здорового образа жизни учащихся на учебный год.

4. Сквозные программы формирования здорового образа жизни учащихся по учебным дисциплинам (заместитель директора по учебной работе).

5. О подготовке родительской конференции «За здоровый образ жизни».

6. Утверждение постановления педагогического Совета.

При экспертной оценке образовательного учреждения по вопросу организации здоровьесохраняющих условий обучения необходимо рассмотреть наличие следующих компонентов:

1. Система коррекции нарушения соматического здоровья.

2. Контроль за соблюдением санитарно-гигиенических норм.

3. Формы воспитательной работы ОУ.

4. Система медико-психологического и педагогического мониторинга состояния здоровья.

5. Разработка и реализация обучающих программ по формированию здоровья и профилактике.

6. Служба психологической помощи по преодолению стрессов.

7. Организация и контроль обеспечения сбалансированного питания.

8. Мероприятия, направленные на сохранение здоровья школьников и учителей.

Решение проблемы здоровья подростков, совершенствования их физического развития дол-

жно основываться на знании общих закономерностей роста и развития организма ребенка в онтогенезе, нельзя недооценивать роль биологии человека. Использование индивидуально-типологического подхода позволяет адекватно оценить физическое развитие обучаемого, учесть его функциональные возможности, а также своевременно подобрать оптимальный двигательный режим, который, в свою очередь, обуславливает биологическую надежность организма и создает предпосылки для формирования полноценного здоровья.

Цели программы формирования культуры здорового образа жизни учащихся на учебный год:

1. Помочь обучаемому осознать, что главная ценность жизни есть здоровье человека, за которое он отвечает сам, и сам же обязан поддерживать его.

2. Дать знания по основам личной гигиены и охранению своего здоровья.

3. Оказать помощь юношам и девушкам в социализации половой индивидуальности, как будущего семьянина – жены и мужа, матери и отца, мужчины и женщины.

Обретение здоровья – процесс в значительной мере управляемый и каждый человек должен учиться быть здоровым и совершенствовать свой образ жизни.

Известно, что состояние здорового человека зависит от четырех групп факторов: наследственности (13–15%), здравоохранения (12–15%), экологии (10–12%) и образа жизни (60%). Учебное заведение не может оказать какого-либо серьезного положительного влияния ни на один из первых трех факторов, но влияние его на образ жизни учащегося обусловлено процессом образования. Местом творения здоровья подростка сегодня становится не семья, где опыт родителей чаще всего несет нездоровье, не медицинские учреждения, занимающиеся болезнями и больными людьми, а образование.

Программа предназначена тем, кто хочет обрести драгоценность, равной которой нет в мире, – здоровье и физическое совершенство.

Программой предусмотрено ознакомление с характеристиками опасных и вредных факторов и экстремальных ситуаций. Система здорового образа жизни позволяет формировать установки на сохранение здоровья и следовать им в повседневной жизни.

Программа направлена не только на формирование умения обучаемого жить в гармонии с собой, но и помогает более продуктивно усва-

ивать другие учебные дисциплины, развивающие общую и профессиональную культуру каждой индивидуальности.

Так, например, студенты должны «сотворить» себя тройко: валеологически (быть здоровым), профессионально (определить пути жизни), духовно (найти свой идеал). А также изучить воздействие тренировочных нагрузок на динамику умственной работоспособности человека.

В программу входят следующие установки:

1. Установка на жизнь и здоровье.

2. Установка на совершенство физическое, духовное, социальное.

3. Установка на смысл и цель жизни: «Быть живым мало – надо быть живым и здоровым». Нужно раскрыть:

а) связь наследственности человека (нормы реакции как генетического потенциала здоровья) с его здоровьем;

б) природу психосоматической конституции человека, ее морфологические, эндокринные особенности, тип нервной системы и способы их реализации;

в) связь здоровья с образом жизни человека

(уровень жизни, качество жизни, стиль жизни, вредные привычки);

г) связь здоровья с окружающей средой (экологическая валеология);

д) зависимость здоровья человека от его отношения к своему здоровью, от установок на здоровый образ жизни, на знание человеком своих возможностей (резерв), санитарно-гигиенических основ жизни.

Получив знания, можно определить потенциал здоровья – совокупность индивида и особенности его поведения, по которым можно построить прогноз, определить предрасположенность к заболеваниям. Все это лежит в основе наблюдений в дневнике самоконтроля студентов, которые они ведут в течение всего периода обучения, фиксируют результаты выполнения тестов.

Положительные результаты работы – формирование у обучающихся навыков заботы о своем здоровье и здоровье окружающих, более успешная адаптация в учебном заведении, оптимистическое восприятие жизни, реализация способностей каждого в полезной деятельности, растущее чувство собственного достоинства.

Б.Е. Смирнов

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ

От современной личности требуется не просто наличие знаний и умений, но и способность к их самостоятельному приобретению, а главное – творческому применению на практике.

В условиях развития новой педагогической парадигмы, связанной с постоянным и неуклонным возрастанием требований к уровню развития личности, преподавателям историко-обществоведческих дисциплин приходится искать новые пути для реализации запросов общества. Прежние педагогические системы, основанные на передаче знаний и умений от педагога к студенту, уходят в прошлое. Поэтому самой жизнью перед педагогами поставлена задача сформировать молодого человека, обладающего критическим, нестандартным мышлением, способного самостоятельно исследовать окружающий мир и прини-

мать на этой основе взвешенные решения, что нашло отражение в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.

Студенты ССУЗов могут развивать навыки исследовательской деятельности либо самостоятельно, либо при обучении на повышенном уровне (курс «Основы исследовательской деятельности»), либо благодаря целенаправленной работе педагога. Остановимся на последнем варианте.

Из имеющейся литературы по теме можно сделать вывод, что в ряде учебных заведений ведется целенаправленная работа по совершенствованию исследовательских умений учащихся в процессе обучения различным дисциплинам, имеются попытки обобщить опыт преподавателей. Однако публикации касаются преимущественно общеобразовательной школы и предметов естественно-математического цикла. В уч-

реждения среднего профессионального образования (далее СПО) работа по формированию исследовательских умений ведется эпизодически и, в основном, в процессе обучения специальным дисциплинам и практикам. К сожалению, нам не встретились публикации об особенностях этой работы при обучении историко-обществоведческим дисциплинам в условиях СПО.

В значительной мере осуществлению наших задач соответствует метод проектов. Преподавателями и методистами накоплен значительный опыт его применения для формирования тех или иных значимых качеств обучающихся. Наш интерес привлекает, прежде всего, исследовательский тип проектов. По своей структуре он напоминает научную работу и тем самым формально способствует достижению поставленной цели – развивает исследовательские умения студентов уже в начале их обучения в ССУЗе.

Начиная работу, следует представлять уровень сформированности исследовательских умений студентов первого года обучения. При этом мы исходим из того несомненного обстоятельства, что в школе каждый ученик так или иначе был вовлечен в учебно-исследовательскую деятельность на сильном для него уровне при изучении большинства школьных предметов, так как обучение в содержательной и методической части ведется на научной основе.

Выпускники основной общеобразовательной школы имеют некоторые, хотя и недостаточно сформированные и осознанные, основные исследовательские умения: работать с книгой, искать необходимую литературу, устанавливать причинно-следственные связи, применять методы сравнения, обобщения, анализа, синтеза и другие.

Как показывают исследования, большая часть выпускников школ считает, что не имеет опыта учебно-исследовательской деятельности, лишь некоторые эпизодически привлекались учителями к реферативной работе. Единицы же выполняли самостоятельные учебные проекты разных типов, и совсем редки случаи целенаправленного приобретения каких-либо исследовательских умений в процессе обучения историко-обществоведческим дисциплинам. Заметим, что за несколько лет наблюдений в Ярославском градостроительном колледже ни один первокурсник не заявил о том, что школьные учителя истории и обществознания когда-либо приобщали его к науке.

Такая самооценка подтверждается данными контроля уровня сформированности исследовательских умений студентов, приступивших к обучению в колледже на базе основного общего образования. Ни один студент не имеет правильного представления о структуре научной работы, не знает особенностей содержания ее основных частей, не может грамотно оформить библиографию, не умеет обоснованно применять научные методы познания и т.д. Таковы основные позиции, исходя из которых педагогу предстоит осуществлять последующую деятельность.

Для дальнейших действий необходима программа, основанная на четком представлении о промежуточном результате – модели сформированности исследовательских умений у студента, окончившего первый курс. Из имеющейся литературы по теме можно сделать заключение о том, что в школах, лицеях и ССУЗах, где ведется серьезная целенаправленная работа по формированию исследовательских умений, существует специальный учебный курс, рассчитанный на два-три года обучения. В большинстве учебных заведений такой курс отсутствует. Нам представляется, что в условиях обучения истории и обществознанию в ССУЗе модель сформированности исследовательских умений у студента может быть упрощена, прежде всего, потому, что на изучение этих дисциплин отводится мало времени.

Это обстоятельство вынуждает педагога тщательно отобрать те исследовательские умения, которые он хотел бы сформировать у студента. В педагогической литературе встречается подразделение исследовательских умений студентов на операционные, тактические и стратегические.

К операционным можно отнести умения пользоваться каталогами, в том числе электронными, справочно-библиографической литературой, словарями, энциклопедиями, умение работать с книгой: делать выписки, составлять сложный развернутый план, конспектировать, выделять главное, цитировать, ссылаться на авторов литературных источников, писать тезисы, аннотации, рефераты, рецензии, умение оформлять библиографию, умение работать с Интернетом, умение использовать эмпирические методы научного исследования: анкетирование, беседу, интервьюирование, тестирование, а также умения статистической и компьютерной обработки данных.

К тактическим исследовательским умениям относят способность к быстрой ориентации при по-

иске новой информации, определение наиболее эффективных методов сбора и обработки информации, умение устанавливать причинно-следственные связи, умение сформулировать проблему, определить объект, предмет исследования, выделить цель и задачи, выдвигать гипотезу, умение использовать теоретические методы научного познания: анализ и синтез, классификацию и обобщение, абстрагирование и конкретизацию, сравнение, индукцию и дедукцию, моделирование и др.

Под стратегическими ИУС понимают умение ориентироваться во всей системе процесса решения прикладной научной проблемы, видеть место данной проблемы в структуре соответствующей области знания, а также способность определить ее философские и мировоззренческие предпосылки, ценностные установки, соответствие господствующей научной парадигме, умение формулировать обобщенный теоретический принцип, объясняющий сущность явления, и т.д.

Как представляется, в наших обстоятельствах этот набор должен содержать в себе лишь операционные и тактические умения. Стратегические умения вырабатываются в самом процессе исследовательской деятельности и будут проявляться постепенно и не на первом году обучения в ССУЗе.

В наших обстоятельствах все вышеперечисленные умения приходится формировать во время аудиторных занятий по изучаемой дисциплине и во внеаудиторной работе. Поскольку содержание урока определяется рабочей программой, постольку осуществление нашей задачи может занять лишь его незначительную часть. Но и этого времени будет достаточно для кратких консультаций общего плана при условии необходимой подготовительной работы.

Имеющийся опыт показал, что недопустимо даже кратковременное промедление с осуществлением поставленных задач, так как у педагога на их решение имеется всего десять (а реально девять) месяцев учебного года.

Чрезвычайно важным моментом реализации нашей педагогической цели является отношение студента к новому и очень трудному для него виду деятельности. Преподавателю, прежде всего, необходимо положительно мотивировать студента: показать значимость для него овладения научными методами поиска истинного знания. Методы и приемы создания необходимой мотивационной среды достаточно полно представлены в педагогической литературе.

Затем нужно вооружить студента необходимыми методиками проведения самостоятельного научного исследования. Опыт учит, что использование заимствованных рекомендаций, имеющих в педагогической литературе, либо не соответствует замыслу преподавателя-обществоведа, либо оказывается слишком трудным для молодых людей 15–17 лет, не имеющих опыта исследовательской деятельности. Поэтому наилучший результат достигается при применении специально разработанного преподавателем и адаптированного к конкретным условиям учебно-методического пособия, имеющего цель ознакомить студента с основами научно-исследовательской работы. В нем следует: дать основные понятия научно-исследовательской деятельности; ознакомить со структурой научного сочинения; подробно описать процесс выполнения исследования; научить правильно оформлять научный труд; подготовить молодого человека к публичной защите своего исследования.

Следующим шагом может стать практическое занятие, схематично демонстрирующее исследование какого-либо простого, но близкого каждому студенту социального явления или процесса в соответствии с алгоритмом и требованиями, изложенными в методическом пособии.

Поскольку компьютер внедрился уже во все сферы человеческой деятельности, то его применение в процессе осуществления научного поиска в историко-обществоведческой области уже в настоящее время не только оправданно, но и необходимо. Речь идет об использовании компьютерных технологий на всех этапах научного исследования и, в особенности, на этапе публичной защиты его результатов.

Преподаватель в качестве примера демонстрирует созданную им самим или студентами компьютерную презентацию, сопровождающую представление результатов исследовательской работы при ее публичной защите. При этом следует отметить преимущества данного способа представления перед другими.

Если позволяют условия, возможна эффективная демонстрация поиска информации в Интернете, включающая в себя работу в электронных каталогах и виртуальных библиотеках, а также на специализированных тематических сайтах. Студенты информируются и о других возможностях применения компьютера для проведения научно-исследовательской работы.

Важным этапом является выбор темы исследования. Целесообразно ограничиться той предметной областью, в которой компетентен сам преподаватель – научный руководитель. Еще лучше, если он сам ведет научно-исследовательскую работу. Преподавателю предстоит помочь студенту выбрать такую тему исследования, чтобы тот работал над ней с интересом, а научный руководитель мог бы его консультировать.

Сам процесс формирования у студентов исследовательских умений проходит в два этапа. На первом этапе студент проводит сравнительно простое исследование из жизни учебного заведения, города, микрорайона и т.п., которое готовит его к осуществлению более сложного, объемного и серьезного группового исследования (проекта), имеющего и определенное практическое значение. Конечно, всегда находятся студенты, которые способны и индивидуальное исследование провести на хорошем уровне. Они одновременно работают над индивидуальной и групповой темами.

При планировании своей работы преподаватель определяет сроки и формы представления промежуточных и итоговых результатов. Эти сроки следует строго соблюдать в условиях ограниченности времени.

Промежуточные результаты представляются в основном на индивидуальных консультациях, а итоговый результат в виде текста научного сочинения, основные структурные элементы которого оформлены по общепринятым правилам, предъявляется после проверки научным руководителем аудитории, присутствующей на публичной защите. Как правило, времени на публичную защиту хватает только для групповых проектов и нескольких самых интересных индивидуальных исследований.

Неотъемлемой частью защиты как индивидуальной, так и групповой исследовательской работы является компьютерная презентация, выполненная в одной из специальных программ. К ней также предъявляются определенные требования по содержанию и оформлению.

Лучшие исследовательские работы рекомендуются к представлению на студенческих научных конференциях. Имеющийся опыт показывает, что студенты первого курса в возрасте 15–17 лет способны в течение нескольких месяцев целенаправленной работы в той или иной мере овладеть всей совокупностью оперативных и тактических исследовательских умений и использовать их в ходе са-

мостоятельных исследований научного характера. Индивидуально степень овладения исследовательскими умениями широко варьируется. Отметим, что все студенты работают и овладевают приемами научно-исследовательской деятельности самостоятельно. Это подтверждается контрольными проверками, проводимыми в обследуемых группах на втором курсе, в ходе которых студенты, освоившие приемы исследовательской работы годом раньше, осуществили проектные задания по другим учебным дисциплинам в соответствии с научными требованиями. Важно отметить, что в этом случае консультации научным руководителем были сведены до минимума.

Таким образом, работа по формированию исследовательских умений у первокурсников в процессе проектной деятельности при обучении истории и обществознанию дала свои положительные результаты. Можно обоснованно предполагать, что овладевшие исследовательскими умениями студенты будут готовы применить их в ходе дальнейшего обучения специальным дисциплинам.

Библиографический список

1. *Августманова Т.В.* Педагогические условия развития исследовательской деятельности старшеклассников в инновационном образовательном учреждении: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 2003.
2. *Бочарова Н.Б.* Исследовательская деятельность учителей и учащихся в школе гуманитарно-филологического профиля: Дис. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2004.
3. *Кожухова М.Ю.* Формирование исследовательских умений старшеклассников в научном обществе учащихся: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 272 с.
5. *Самохина В.М.* Исследовательская деятельность старшеклассников как фактор их подготовки к профессиональному самоопределению: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Чебоксары, 2004.
6. *Федоряк Л.М.* Формирование исследовательских умений у учащихся в проблемно-модульном обучении: Дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 1997.

О.А. Талипова

ВЛИЯНИЕ ТИПА РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ НА САООТНОШЕНИЕ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Преамбула. В статье проанализированы особенности самооотношения старших школьников с задержкой психического развития и влияние родительского отношения на его формирование. Полученные данные можно использовать для построения коррекционно-развивающей программы по формированию позитивного самооотношения у старших школьников с задержкой психического развития.

В отечественной психологии существует немало работ, подчеркивающих важность полноценного эмоционального общения ребенка с задержкой психического развития (ЗПР) с родителями. В семье, по мнению ряда исследователей, заложены большие потенциальные возможности влияния на ребенка, формирования у него положительной эмоциональной направленности на окружающих взрослых, сверстников и самого себя. Еще Л.С. Выготский указывал на решающую роль социального окружения в развитии аномального ребенка, отмечая, что «...социальные последствия дефекта усиливают, питают и закрепляют сам дефект» [4, с. 39].

Результаты научных исследований последних лет свидетельствуют о явном неблагополучии семей воспитывающих детей с ЗПР, что, безусловно, отягощает их психическое развитие. В исследованиях Д.И. Альрахаль, В.Е. Васильевой, Г.В. Грибановой, Е.Е. Дмитриевой, О.В. Защиринской, А.С. Сагитовой, Е.В. Самойленко, Р.Д. Триггер, У.В. Ульяновской и др. делается вывод, что внутрисемейные отношения во многом определяют характер отставания в развитии у детей с ЗПР.

Признавая научную актуальность указанной выше проблемы, мы считаем исключительно важным изучение влияния типа родительского отношения на формирование самооотношения старших подростков с ЗПР. Поскольку ряд исследователей обращает внимание на то, что сфера самооотношения поражается одной из первых при нарушениях в развитии.

Целью нашего исследования являлось исследование влияния типа родительского отношения на самооотношение старших подростков с задержкой психического развития в сравнении с нормально развивающимися сверстниками (НПР). Исследование проходило в два этапа: на первом этапе мы изучали специфические особенности самооотношения старших подростков с ЗПР в срав-

нении с НПР сверстниками; на втором – влияние на самооотношение старших подростков с ЗПР и НПР типа родительского отношения.

Исследование проводилось в г. Нижнекамске (Республика Татарстан), на базе общеобразовательной школы №29, а так же в городе Уфе (Республика Башкортостан) на базе общеобразовательных школ №70, №74, №87 в классах VII вида для детей с ЗПР. Экспериментальным исследованием было охвачено 160 старших подростков в возрасте от 15 до 16 лет, из них 60 человек подростки с ЗПР, 100 человек – нормально развивающиеся сверстники. В исследовании принимали участие родители: 60 человек – матери, воспитывающие подростков с ЗПР, и 50 – матери, воспитывающие нормально развивающихся подростков; учителя (классные руководители) – 12 человек. Общий объем выборки составил 282 человека.

Для диагностики самооотношения нами были использованы методики С.Р. Пантелеева «Методика исследования самооотношения» и Ч. Осгуда «Личностный Дифференциал». В целях изучения особенностей воспитания подростков в семье использовали «Тест-опросник родительского отношения» (ОРО) А.Я. Варги, В.В. Столина.

Сравнительный анализ особенностей самооотношения у старших подростков с ЗПР и НПР, позволил получить, на наш взгляд, объективно ценные данные. Они убеждают в том, что в старшем подростковом возрасте (15–16 лет) у молодых людей с ЗПР и НПР активно формируется самосознание, вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самооотношения, развиваются способности проникновения в свой собственный мир. По таким компонентам, входящим в структуру самооотношения как самоуверенность, саморуководство, отраженное самооотношение, самооценность, самопринятие, самопривязанность выявлено доминирование достаточно высоких значений, что свидетель-

Таблица

**Результаты сравнительного исследования самоотношения
по методике С.Р. Пантелеева по t-критерию Стьюдента**

Испытуемые	Шкалы методики С.Р.Пантелеева								
	1. Закрытость-открытость	2. Самоуверенность	3. Саморуководство	4. Отражённое самоотношение	5. Самоценность	6. Самопринятие	7. Самопривязанность	8. Внутренняя конфликтность	9. Самообвинение
Ср.знач. ЗПР (N1=60)	6,3	5,9	6,4	5,5	6,1	6,5	6,4	5,5	4,8
Ср. знач. НПР (N2=100)	5,8	6,4	6,1	6	7,4	6,1	6,3	5,1	4,5
t эмп	2,6	-2,5	1,2	-1,8	-5,2	1,3	0,09	1,8	0,8
значимость	0,01	0,02	0	0,1	0,001	0	0	0,1	0

ствует о позитивном и дружеском отношении к себе подростков изучаемых категорий.

Старшие подростки с ЗПР и НПР в основном достаточно уверены в себе, отчетливо переживают собственное «Я» как внутренний стержень и испытывают чувство обоснованности и последовательности своих внутренних побуждений и целей. Результаты исследования представлены в таблице.

Вместе с тем, несмотря на наличие общевозрастных особенностей и тенденций, отмеченных нами, мы можем выделить и специфические особенности, характерные для самоотношения старших подростков с ЗПР. Так, анализ их ответов показал, что они более закрыты, чем их нормально развивающиеся сверстники, что, на наш взгляд, говорит о значительно меньшей осознанности ими собственного «Я», о пониженной рефлексивности и критичности, недостаточной способности осознавать и выдавать значимую информацию о себе (при $p < 0,01$).

На фоне недостаточного уровня осознания собственного «Я» подростки с ЗПР демонстрируют высокий уровень самопринятия – чувство глубокой симпатии к себе, согласия со своими внутренними побуждениями, принятия себя такими, какие есть, пусть даже с некоторыми недостатками; саморуководства – уверенности в способности эффективно управлять собственным поведением, справляться с эмоциями и переживаниями по поводу самого себя; самопривязанности – нежелании меняться. И все это на общем

фоне положительного отношения к себе. На наш взгляд, эта консервативная самодостаточность, отрицание возможности и желательности развития собственного «Я», очевидная тенденция к преувеличению собственной значимости, свидетельствует тоже о недостаточном уровне развития рефлексивности и критичности старших подростков с ЗПР, неумении использовать опыт взаимоотношений, отражающий оценку окружающими их деятельности и поведения. Эти предварительные выводы были проверены и подтверждены ходе интеркорреляционного анализа.

Ориентируясь на положение специальной психологии, о том, что аномальное и нормальное психическое развитие имеет общие закономерности, мы установили, что основным компонентом самоотношения, вокруг которого строится вся система самоотношения старших подростков с ЗПР и НПР, является самоуверенность. Данный фактор задает отношение к себе как уверенному, самостоятельному, волевому и надежному человеку, которому есть за что себя уважать. С учетом выявленных закономерностей мы можем отметить больше сходства, чем различий в самоотношении старших подростков с ЗПР и НПР.

Далее рассмотрим общевозрастные и специфические особенности самооценки подростков изучаемых категорий (уровень, адекватность). Для самооценки старших подростков характерно доминирование достаточно высокого уровня самоуважения, проявляющегося в удовлетворенно-

сти собой и своими умениями; высокой самооценки волевых сторон личности – способности держаться принятой линии поведения, а также уверенности в независимости от внешних обстоятельств и оценок. С целью повышения точности выводов о субъективных аспектах отношения к себе, отметим, что оценивая себя старшие подростки с ЗПР выражают большее сомнение по поводу собственной обаятельности (при $p < 0,05$), упорства (при $p < 0,02$), деятельности (при $p < 0,1$), суетливости (при $p < 0,05$) и раздражительности (при $p < 0,01$). При этом, по таким критериям, как доброта (при $p < 0,001$), решительность (при $p < 0,01$), энергичность (при $p < 0,1$) и уверенность (при $p < 0,02$) их оценки достоверно превышают оценки НПР сверстников.

Сопоставление самооценок испытуемых с оценками экспертов (в качестве которых выступили учителя – классные руководители), показало наличие специфических особенностей, характеризующих самоотношение подростков с ЗПР. Так, в отличие от своих НПР сверстников, самооценку которых можно охарактеризовать как в большей степени адекватную, но с некоторой тенденцией к занижению, подростки с ЗПР демонстрируют неадекватное завышение самооценочных суждений практически по всем характеристикам. Можно сказать, что для адекватного оценивания этим подросткам менее всего доступны такие качества, как: здоровье, ум, сила, добросовестность, доброта, отзывчивость, решительность, энергичность, справедливость, уверенность, честность, самостоятельность.

На наш взгляд, неадекватное завышение самооценочных суждений подростками с ЗПР также можно объяснить недостаточной осознанностью собственного «Я», пониженной рефлексивностью и критичностью, которые характеризуют самосознание подростков с ЗПР.

Таким образом, для самосознания старших подростков с ЗПР как на эмоциональном (самоотношение и самооценка), так и на регулятивном (саморуководство) уровне, характерна переоценка (неадекватное завышение) своей значимости, что, по всей видимости, можно объяснить ущербным формированием образа Я, недостаточной его осознанностью, снижением навыков рефлексивности и критичности (когнитивный уровень).

Интерпретируя результаты, полученные по методике А.Я. Варги, В.В. Столина, мы установили, что однозначно преобладающего типа роди-

тельского отношения в его «чистом виде» не встречается ни в группе матерей, воспитывающих подростков с ЗПР, ни в группе матерей, воспитывающих подростков с НПР.

Сравнительный анализ показал, что уровень отвержения своего ребенка значимо выше в группе матерей, воспитывающих подростков с ЗПР, причем различия являются статистически значимыми при $p < 0,001$. Следовательно, старшие подростки с ЗПР чаще воспринимаются своими матерями как плохие, неприспособленные, неудачливые, неспособные добиться успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, дурных наклонностей. Матери подростков с ЗПР чаще испытывают по отношению к детям злость, досаду, раздражение, обиду, недоверие, неприязнь, неуважение. Эти данные подтверждают результаты исследования У.В. Ульяновской, Е.В. Самойленко [5], о наличии эмоционального отвержения как достаточно частой характеристики материнского отношения к ребенку с ЗПР.

По шкале «кооперация» или «образ социальной желательности», были зафиксированы самые низкие значения как в группе матерей подростков с ЗПР, так и подростков с НПР (причем различия являются статистически значимыми при $p < 0,001$). Следовательно, анализ полученных результатов позволяет утверждать, что матери подростков интересующих нас групп по большей части не интересуются делами и планами своих детей, не стремятся помогать и сочувствовать им. Причем, эта тенденция ярче проявляется в группе матерей подростков с ЗПР. Испытывая чувство неловкости за своего ребенка, они низко оценивают его интеллектуальные и творческие способности, подавляют инициативу и самостоятельность, не доверяют ему в спорных вопросах, не учитывают его точку зрения.

Если учесть, что семьи большинства детей с ЗПР, по данным исследований (Е.Н. Васильевой, О.В. Защириной, В.И. Кондрашина, Е.В. Самойленко, У.В. Ульяновской и др.) отличаются явным социально-психологическим неблагополучием, то можно говорить об утяжелении этих последствий [1; 3; 5].

У матерей старших подростков с ЗПР и НПР, прослеживается симбиотическая привязанность, проявляющаяся в стремлении к близким, доверительным отношениям со своим ребенком. Мамы сожалеют, что ребенок вырастет и меньше нуждается в их поддержке, они ощущают тре-

вогу за его будущее, причем тревога повышается, когда ребенок начинает автономизироваться. Поскольку исследование проводится в группе старших подростков, можно предположить, что такой тип родительского отношения может вызывать у ребенка протест, который объясняется зарождающейся потребностью в независимости. Однако следует отметить, что стремление удовлетворить все потребности ребенка, оградить от трудностей и неприятностей жизни у матерей старших подростков с ЗПР, проявляется меньше, причем различия являются статистически значимыми при $p < 0,001$.

В родительском отношении к подросткам обеих групп отчетливо просматривается авторитаризм. Матери испытуемых с ЗПР и НПР требуют от детей безоговорочного послушания и дисциплины, стараются навязать во всем свою волю, мысли, чувства.

Анализ данных показывает, что у матерей старших подростков с ЗПР чаще прослеживается стремление инфантилизировать детей, приписать личную и социальную несостоятельность. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка с ЗПР кажутся родителям детскими и несерьезными, подростки с ЗПР представляются менее приспособленными, более открытыми для дурных влияний. Испытывая большую досаду к ребенку из-за его неспешности и неумелости, матери подростков с ЗПР стараются оградить детей от трудностей жизни и строго контролировать их действия. Различия между группами являются статистически значимыми при $p < 0,001$.

Поскольку, основной задачей данного этапа исследования являлось определение степени влияния типа родительского отношения на самоотношения старших подростков с ЗПР, нами было проведено корреляционное исследование. Анализ полученных данных, позволяет констатировать, что тип родительского отношения к подросткам с ЗПР значительно определяет содержание их самоотношения. Так, значительное влияние на их самоотношение оказывает такой тип родительского (материнского) отношения, как «принятие-отвержение». Данный тип родительского отношения коррелирует с самоуверенностью ($p < 0,01$), саморуководством ($p < 0,05$), отраженным самоотношением ($p < 0,01$), внутренней конфликтностью ($p < 0,01$) и самообвинением ($p < 0,05$). Из сказанного можно сделать вывод, что у старших подростков с ЗПР, воспитывающихся в атмосфере

эмоционального отвержения, недоверия и неуважения со стороны родителей, формируется неудовлетворенность своими возможностями, сомнение в способности вызывать уважение у окружающих, ощущение собственной слабости. Убежденность матери в том, что ее ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума и дурных наклонностей, часто приводит к тому, что у подростка с ЗПР складывается вера в подвластность собственного «Я» внешним обстоятельствам, размытый локус «Я». У таких подростков отмечается высокий уровень внутренней конфликтности и самообвинения, что часто протекает на общем негативном эмоциональном фоне отношения к себе.

На самоотношение старших подростков с ЗПР значительное влияние оказывают такие типы родительского (материнского) отношения как «кооперация» и «авторитарная гиперсоциализация». Являясь социально-желательным типом родительского отношения – «кооперация» взаимосвязана с саморуководством ($p < 0,05$), отраженным самоотношением ($p < 0,05$), внутренней конфликтностью ($p < 0,05$). Следовательно, чем выше оценивает мать интеллектуальные и творческие возможности своего ребенка, чем чаще поощряет инициативу и самостоятельность, демонстрирует заинтересованность в его делах и планах, тем отчетливее переживает подросток с ЗПР собственное «Я» как внутренний стержень, интегрирующий и организующий его личность, деятельность и общение, тем выше его уверенность в способности вызывать у других уважение, симпатию, одобрение и понимание, тем позитивнее эмоциональный фон отношения к себе.

Тип родительского отношения «авторитарная гиперсоциализация», отражающий форму и направление контроля за поведением ребенка, влияет на такие составляющие самоотношения старших подростков с ЗПР как самоуверенность ($p < 0,01$), отраженное самоотношение ($p < 0,05$), самооценку ($p < 0,01$). Таким образом, требуя от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины, стараясь навязать во всем свою волю, родитель формирует у ребенка неуверенность в себе, неумение вызвать симпатию у других, а также сомнение в ценности собственной личности.

Анализ результатов показал, что на самооценку старших подростков с ЗПР, значительное влияние оказывает такой тип родительского отношения как «принятие-отвержение». Показатели по

шкале «принятие-отвержение» влияют на оценивание подростком с ЗПР личной обаятельности ($p < 0,01$), доброты ($p < 0,05$), решительности ($p < 0,05$), суетливости ($p < 0,05$), дружелюбия ($p < 0,01$), уверенности ($p < 0,01$), честности ($p < 0,01$), предполагаемого отношения со стороны окружающих ($p < 0,01$), хорошего характера ($p < 0,01$), трудолюбия ($p < 0,01$), способности говорить правду ($p < 0,01$). То есть, если мать уважает индивидуальность своего ребенка, симпатизирует ему, принимает таким, какой он есть – у подростка с ЗПР отмечаются высокие оценки собственной обаятельности, доброты, решительности, уверенности, дружелюбия, честности, трудолюбия. Подростки с ЗПР, воспитывающиеся в атмосфере эмоционального принятия матерью, более уверены в том, что нравятся людям, всегда говорят правду, обладают хорошим характером.

Также позитивно на самооценку старших подростков с ЗПР влияет ориентация матери на социально-желательный тип родительского отношения. Этот тип родительского отношения взаимосвязан с самооценкой разговорчивости ($p < 0,05$), решительности ($p < 0,05$), дружелюбия ($p < 0,01$), предполагаемого отношения со стороны окружающих ($p < 0,01$), способности говорить правду ($p < 0,05$). Можно заключить, что подростки, воспитываемые матерями поощряющими инициативу и самостоятельность, заинтересованными делами и планами своих детей высоко оценивают собственную речевую активность, решительность, способность дружить, говорить правду, вызывать в других людях чувство симпатии. Также было выявлено, что у подростков, матери которых отчетливо демонстрируют авторитаризм в отношениях, чаще формируется низкая самооценка собственной отзывчивости ($p < 0,05$) и трудолюбия ($p < 0,05$).

В целом можно констатировать, что тип родительского отношения оказывает значительное

влияние на самоотношение и самооценку старших подростков с ЗПР, причем это ведущее значение родительского отношения в формировании самоотношения и самооценки подростков с ЗПР сочетается с крайне неблагоприятной ситуацией, складывающейся в семьях, воспитывающих детей с ЗПР. Следовательно, к числу важнейших направлений проведения коррекционно-развивающей деятельности, в системе комплексной реабилитации детей с трудностями социально-психологической адаптации вследствие задержки психического развития необходимо отнести работу с родителями, воспитывающими старших подростков с ЗПР.

Библиографический список

1. *Васильева Е.Н.* Формирование эмоционального отношения к близким взрослым у старших дошкольников с задержкой психического развития в зависимости от характера отношений в семье // Шестилетние дети: проблемы исследования / Под ред. У.В. Ульянковой. – Н. Новгород, 1993. – С. 98–108.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений. В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Д.Б. Элькнина. – М.: Педагогика, 1983. – 386 с.
3. *Защиринская О.В.* Внутрисемейные отношения у младших школьников с задержкой психического развития // Теоретические и прикладные вопросы психологии. Материалы юбилейной конференции «Ананьевские чтения – 97» / Под ред. А.А. Крылова. – СПб., 1997. – С. 83–89.
4. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция / Под ред. У.В. Ульянковой. – СПб.: Питер, 2007. – 304 с.
5. *Ульянкова У.В., Самойленко Е.В.* Влияние доминирующего типа материнского воспитания на полоролевое поведение мальчиков-подростков с ЗПР // Дефектология. – 2006. – №4. – С. 29–37.

ВОСПИТАНИЕ ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ В АДЫГСКОЙ ЭТНОПЕДАГОГИКЕ

Преамбула. *Целью настоящего исследования является анализ и структурирование системы женского воспитания в подростковый период в адыгской этнопедагогике. Проблема женского воспитания в адыгской народной педагогике не явилось предметом исследования ни одной отдельной работы в отечественной педагогической науке, что делает ее изучение актуальной.*

Адыгская народная педагогика связывает особенности воспитания детей с традиционными половозрастными категориями, с половозрастным делением, при котором учитывается не только пол и возраст индивида, но и психологические особенности той или иной категории. В этом отношении интересной представляется воспитательная система девочек в возрасте 14–15 лет.

С точки зрения педагогики, физиологии и психологии, подростковый период является наиболее сложным и ответственным в плане воспитательных задач, которые ставятся в работе с девочками. Поскольку, ни в одном возрасте индивидуальные колебания и своеобразие не выражены так резко, ни в одном возрастном периоде начало, и завершение его не находится в такой зависимости от самых разнообразных условий (социальных, экономических, культурных, бытовых, климатических и т.д.) как в этот период. Происходит целая перестройка всех физиологических систем организма. Меняются психика, поведение и социально-бытовые ориентации девочек. Именно в подростковом возрасте начинает формироваться «внутренняя позиция женщины», что совпадает с повышением самооценки. Этот этап связан с половым созреванием девочек, с рождением в девочке-подростке девушки. И именно в этот период особенно велика роль нравственных аспектов в воспитательном процессе.

Опираясь на историко-этнографический и психологический материал, обобщенный опыт многолетних наблюдений за девочками выявил, что особо необходимыми для адыгских девочек считались женственность, скромность, послушание, сдержанность в выражении чувств. Девочкам, с раннего возраста описывают тот женский идеал, к которому они должны были стремиться. Это образ послушной, почитающей и почитаемой, уважающей и уважаемой, глубоко любящей своих родителей и близких. К тому же, адыгская девушка должна была быть воспитана так, чтобы

она могла найти «подход» к любому человеку, что соответственно, повлияло на основное направление развития в этот период – интимно-личное общение.

Круг воспитателей девушек постепенно расширялся. Помимо матери и бабушки, в воспитательный процесс включались уже родственники, соседи, окружающие люди.

Этот период носил трансмиссионно-трудовой оттенок. Здесь девочкам предстояло практически ознакомиться с обязанностями и делами, которые выполняли уже взрослые адыгские женщины. Девочки-подростки должны были быть «трудолюбивы и искусны во всякой домашней работе».

Своеобразным кодексом, отражающим основные принципы и требования того, чтобы девочка-подросток стала трудолюбивой и работающей, являются народные пословицы и поговорки, сказки, притчи о труде и трудовом воспитании, которые относились к устойчивым формам и были как бы универсальными средствами воспитания. И естественно, что все это подчинено самому главному, а именно воздействовать на подрастающее поколение девушек, чтобы оно любило труд – основу всей жизни и человеческого благополучия. Только в труде человек находит счастье и удовлетворение. Именно с позиции этой народной философии адыги оценивали деятельность каждого члена общества. Ярким подтверждением этого являются многочисленные пословицы и поговорки, посвященные труду. Вот некоторые из них: «Дыщэр дыщэ зыщІыр пщІэнтІэпсщ» – «Золото золотом делает труд»; «Джэдым джэдыкІэм и гуашІэщ» – «У курицы плод её труда – яичко»; «ЛэжьэкІуэфІ и фЫщІэ щІэми жьыми яІуатэ» – «О делах хорошего работника и млад и стар говорит»; «Дыщэр чэзэпкІэ ягъэунэху, цІыхур ІуэхущІафэкІэ зэхэху» – «Золото испытывают кислотой, человека определяют по его делам»; «Мастэр пщІанэми, Іуэху щІэкІэ тхьэмыщкІэкъым» – «Хотя игла гола, но она не бедна: у нее есть дело» [2] и мн. др.

Мысль, что труд – источник человеческого существования, содержится и в сказках. Незатейливые бытовые сказки мудры и поучительны во многих отношениях. Хотя их композиции до предела просты, в них явственно видны два основных императива: будь таким – не будь таким, делай так – не делай так, поступай так – не поступай так – фокусировавшие в себе воспитательную силу воздействия и идеал трудолюбивого и воспитанного человека в дидактических сказках, а также в других фольклорных произведениях адыгов. Таковы сказки: «Кто не работает, того не кормят» [8, с. 160–161], «Запасливый муравей», «Дочь и падчерица», «Приключения девочки-сиротки», «Девичий мыс» и др. [3]

Адыги стремились выработать у девочек выносливость в труде: «Псибл Иутц» – «Имеет 7 жизней» – говорили о терпеливой и выносливой женщине; «Емызэш ылоф кыдохъу» – «Кто не устает, добивается своего», «Апэу тэджырэм шыкэхъу фальфы» – «Кто рано встает, тому его лошадь рождает жеребенка», «Ошлум умыгбатырэр уаеш бгытыжыштэп» – «Чего не приобрел в хорошую погоду – не приобретешь в непогоду», «Ильэс Иофыр шлэжыгуае» – «Упустишь годовую работу – потом трудно наверстать». Отношение к труду адыги считали основной нормой оценки человека: «Цыхум и уасэр и лэжыгэрш» – «Цена человеку – его труд», «Цыфыр зыгэлъапэрэр илэцлагъ» – «Человек дорог делами своих рук», «Дыщэр чзэпкIэ ягъэунэху, цыхур ИухушлэфэкIэ зэхыху» – «Золото проверяют кислотой, человека – его делами», «Жыгыр зыгъэдахэр пхъэшхэмышхъэш, цыхур зыгъэбжыфIэр и Иуху шлэфэш» – «Дерево украшают его плоды, а человека – его труд» [2].

Сказки, пословицы и поговорки служили также средствами убеждения, с помощью которых народ внушал девушкам моральные требования. Многие народные сказки служат материалом для этических бесед, убедительно доказывающих необходимость тех или иных моральных качеств. И они обычно раскрывают смысл той или иной адыгской пословицы или поговорки.

Учет трудового опыта предыдущих поколений также является в фольклоре кавказских горцев одним из основных методов трудового воспитания.

Высоко оцениваются в адыгском героическом эпосе «Нарты», а также и в других произведениях народного творчества дела и поступки женщин. Об этом свидетельствуют женские образы: Сата-

ней, с помощью которой мужественные нартс выходили из всех затруднений; Светлорукой Адих, в доме которой находили ласку и помощь бедные люди, острой на язык и знающей все на свете Малечипх, помогающей мудрыми советами своему мужу – молодому нарту; воительницы Даханаго, дающей людям счастье и др. В произведениях более позднего времени мы видим женщин, выступающих наравне с мужчинами на защиту интересов своей Родины. Таков образ Лашин, выступившей на борьбу с силами крымского хана. На таких примерах народ показывает в своем творчестве высокую роль женщины в обществе и семье и требует уважения к ней.

Большое значение в приобщении к труду играли назидательные произведения устного народного творчества, которые уже сами по себе являлись словесными средствами убеждения. Назидание, одобряющее или осуждающее, поучающее или намекающее, выражая мнение воспитателя, членов семьи или же общественное суждение в целом становилось целесообразным лишь при условии, когда оно воздействовало формированию необходимых убеждений у объекта воспитания – т.е. девочки.

Различного рода словесные поощрения и осуждения в конечном итоге были направлены на выработку определенного убеждения. Чтобы девочки выросли трудолюбивыми, необходимо было убедить их значимости труда для жизни человека, семьи, общества, убедить настолько, чтобы труд воспринимался как основное правило их жизни, чтобы стремление к труду стало привычкой. Адыгские девушки с малых лет слышали от старших замечания, подчеркивающие роль труда. «Есть-то ты любишь, так почему же не работаешь?» – с таким укором часто обращались к ленивой девушке и тут же могли недовольство лентяйкой подчеркнуть и поговорками: «Лучше маленькое дело, чем ничего не делать», «Курица и та копошится», «И завтра день, и еще будет месяц» и т.п.

Большое значение в практике трудового воспитания имело «разъяснение». Девочкам разъясняли, какое значение в жизни семьи имеет та или иная работа, объясняли, как ее следует выполнять. Маленькой девочке, впервые взявшей в руки вязальные спицы, старшая сестра или мать разъясняли и показывали, как надо придерживать нить, как провести ее через петлю, как располагать пальцы на спицах и т.д. Девочки наблюдали, как старшие сестры приделывали шелковую бахрому

к своим платкам, образуя замысловатые ажурные плетенки, и сами стремились сделать также.

Девушку, умело выполнявшую ту или иную работу старшие хвалили вслух. Одобрение служило одним из лучших стимулов развития трудовых интересов у девушек. Его выражали не только словесно, результат труда ребенка стремились показать людям, которые, в свою очередь, присоединялись к похвалам. Оно обычно высказывалось сразу после выполнения детьми того или иного поручения. Это доставляло большое удовольствие ребенку и вызывало у него стремление заслужить похвалу старших, быть в числе тех, которых считают хорошими. Нередко рукоделие девочек становилось предметом обсуждения ее подружек или старших сестер, которые, внимательно разглядывая его, высказывали одобрение.

Высшую похвалу женского мастерства выражала половица: «Шу гъуэгурькIуэм бзыпхъэ трех» – «Снимает мерку с едущего всадника». Это означало, что девушка достигла такого мастерства, что без примерки, на глаз, сможет черкеску сшить любому мужчине. Про таких мастериц также говорили: «У птички на лету снимет мерку».

Кроме этого, женщины, делали прекрасные циновки (арджан), корзины из рогазы, всевозможные вышивки, которым учили девочек.

В изучаемый период (XIX–XX вв.), когда речь идет о трудовом воспитании, были два диаметрально противоположных направления, связанных с классовым делением общества: это – воспитание в крестьянской семье и воспитание детей княжеско-дворянского сословия. Каждое из них, естественно, имело свои специфические особенности.

Если в первобытно-общинную эпоху всем детям прививались примерно одинаковые физические (трудовые) навыки, то с возникновением классов и социально привилегированной части общества дети княжеско-дворянского сословия начинали получать одно воспитание, а простого трудового народа – другое. Такое воспитание основывалось на антагонизме классов.

Расположенные на разных ступенях социальной иерархии, каждая из социальных групп постепенно вырабатывала свои стандарты, свою систему нравственных норм, свои условности, нарушение которых считалось отступлением от законов, по которым жил этот класс, эта часть общества.

Сообразно своим классовым интересам знать растила детей явно или завуалированно в духе презрения ко всякого рода физической ра-

боте. Из детей князей и дворян готовили будущих господ, которые должны были повелевать, угнетать, и эксплуатировать трудовой народ.

Яркой иллюстрацией такого презрительного отношения представителей высшего сословия адыгов к трудовой деятельности является, например, их ответ на «увещевания не хищничать» – «а что же станется с нами, когда перестанем хищничать? Мы сделаемся пастухами». Крестьяне же, следуя своему главному принципу «Мылажьэ шхэркъым» (Кто не работает, тот не ест), «Улажьэмэ, лыжь пшыныц, умылажьэмэ, лажьэ бгъуэтынц» (Если работаешь, будешь есть вяленое мясо, а если не работаешь – горя хлебнешь» [4], учили свою смену в духе трудолюбия, добросовестного отношения ко всему, что создается трудом человека. При очевидной зависимости от сословной принадлежности семьи и ее богатства, принципы воспитания были сходными, нося классический характер.

Естественно, девочка-подросток из высшего класса была менее загружена работой, в ней воспитывалось сознание своего превосходства, презрение к «низшим», умение повелевать и т.п., но, тем не менее, даже им прививался известный минимум трудовых навыков и умений. Особенно важно было уметь шить, вышивать, ткать, готовить.

Существовавший вплоть до XIX в. институт аталычества, т.е. обязательное воспитание ребенка вне родной семьи, в чужом доме, распространялся и на девочек. Все девушки, кроме княжеских дочерей, воспитывались у себя дома. Девочка-княжна отдавалась в чужой дом на воспитание уоркским и узденским женам. Здесь ее держали в жестком повиновении, обучая вышиванию золотом и серебром, рукоделию, этике поведения, красноречию, искусству иносказаний.

Об аталыческом воспитании девочек сообщал также Ф. Дюбуа де Монтере: «они научаются, живя у своих аталыков, вышивать, ткать галуны, шить платья, плести корзины, циновки из соломы и другим легким и приятным женским работам» [1].

Параллельно с трудовыми навыками, воспитывались в них и те качества, которые становились необходимыми к этому возрастному этапу – строгое знание обычаев, скромность, толерантность, сдержанность в выражении чувств, послушание и покорность старшим в семье.

К указанному возрастному периоду (14–15 лет) у девочек – подростков были уже длин-

ные косы, которые заплетались в две косы, иногда доходившие в своей длине до колен.

Как мы видим, воспитательный процесс девочек 14–15 носит общий трансмиссионно-трудовой характер. Причем, данный аспект не начинается и не заканчивается в этот период, а лишь имеет более выраженное настроение и оттенок. К тому же, внимание трудовому акценту начинают уделять с самого раннего возраста девочки, и сопровождает её всю жизнь. Вот почему данный переходный период важен не только в становлении физически здоровой, но и гармонично развитой личности девушки.

Таким образом, женская воспитательная система адыгской этнопедагогике строиться на основе приоритета гендерного воспитания с учетом физиологических, возрастных, психических особенностей девочек. Содержание поэтапного вос-

питательного процесса строиться на ценностных ориентирах, которые определяют качества личности девочки, заложенные в идеальную модель женского образа, основанную на особенностях гендерной культуры адыгской этнопедагогике.

Библиографический список

1. Дюбуа де Монпере Ф. Путешествие вокруг Кавказа. – Сухуми, 1937. – 193 с.
2. Кабардинские пословицы и поговорки / Под ред. А.М. Гукемуха, З.Б. Кардангушева. – Нальчик: Эльбрус, 1994. – 328 с.
3. Кабардинские народные сказки. – Нальчик: Эльбрус, 1959. – С. 5–159.
4. Шоров И.А. Идеи нравственного воспитания в адыгском устном народном творчестве. – Ростов-на-Дону, 1977. – 80 с.

К.С. Шалагинова

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ АГРЕССИВНЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Проявления физической жестокости, вспышки гнева, преднамеренное разрушение чужой собственности, причинение боли, унижения, часто затеваемые драки – это симптомы, напрямую связанные с одним из актуальных и дискуссионных вопросов психологии, – феноменом человеческой агрессивности.

Интерес к заявленной теме определяется, с одной стороны, важным значением феномена человеческой агрессивности в структуре личности вообще, её влиянием на формирование тех или иных форм поведения, конструктивных, социально одобряемых, либо, напротив, разрушительных, придающих поступкам асоциальный характер. С другой стороны, актуальность данной проблемы определяется нарастающим вниманием к проблеме агрессивности исследователей самых разных специальностей – психологов, педагогов, социологов, что отражает социальные запросы общества, испытывающего возрастающее воздействие насилия и жестокости.

Исследования последних лет убедительно доказывают, что детская агрессивность значительно помолодела. Если раньше речь шла об агрессивности, начиная преимущественно с подросткового возраста, то теперь данная проблема стала актуальной уже для начальной школы, а истоки агрессивности

в поведении детей все чаще обнаруживаются в дошкольном возрасте. Данное обстоятельство выдвигает на первый план проблему разработки содержания и организации специальной практико-ориентированной деятельности психолога по профилактике и коррекции агрессивности в школьной среде, начиная с детей начальных классов.

Несмотря на пристальный интерес к данной проблеме, проблему агрессивности в школьной среде следует признать недостаточно изученной хотя бы потому, что отсутствует единое общепринятое понятие агрессии. Различные методологические и концептуальные подходы (Д. Бэрн, Д. Ричардс, А. Басс, К. Лоренц, А. Бандура, Г.Э.Бреслав, И.А. Фурманов, Л.В. Семенюк) к объяснению детской агрессивности не позволяют однозначно трактовать предпосылки возникновения этого феномена. Однако становится ясно, что детская агрессивность есть личностная черта, причинами которой могут быть как психологические (нарушения в мотивационной, эмоционально-волевой деятельности сферах), так и социально-педагогические факторы (дизинтеграция семьи, нарушение эмоциональных связей в системе детско-родительских отношений, особенности стиля воспитания).

Попытки объяснения агрессивных действий младших школьников затрудняются тем, что не

Таблица 1

Характеристика уровней проявления агрессивности

Уровни проявления агрессивности	Содержательная характеристика проявления агрессивности на каждом из уровней
Нулевой уровень.	Характеризуется отсутствием проявления агрессивности.
Первый уровень Проявление агрессивности только в эмоционально-волевой сфере.	Характеризуется негативным эмоциональным отношением ребенка к позициям, занимаемым в обществе; неудовлетворенностью достижениями и положением в школе, семье, что находит свое проявление в обиде, зависти, ненависти к окружающим и обусловлено чувством горечи, гнева.
Второй уровень Агрессивность проявляется в эмоционально-волевой и интеллектуальной сферах.	Характеризуется намеренностью (в отличие от случайности), выделением объекта для нападения. Негативные чувства при этом находят свой выход либо в форме ссор, криков, визгов, либо через содержание словесных ответов – угроз, проклятий, ругани.
Третий уровень Проявление агрессивности в эмоционально-волевой, интеллектуальной, мотивационной сферах.	Характеризуется враждебностью ребенка в отношениях к другим детям, взрослым, животным, предметам природы и материальной культуры, склонностью к их разрушению. Дети в большинстве своем на действия, представляющие даже минимальную угрозу, реагируют агрессивно, причем даже в тех ситуациях, когда действия других людей не характеризуются стремлением причинить им неприятности.
Четвертый уровень. Агрессивность проявляется в эмоционально-волевой, интеллектуальной, мотивационной, деятельностной сферах.	Характеризуется некоторой неуравновешенностью, зачастую достаточно жестким отношением к другим людям, пренебрежением интересами близких в достижении собственных целей, к сознательно опасным и неодобряемым формам поведения, что провоцирует конфликтные ситуации, которые вполне возможно избежать.

только в обыденном сознании, но и в профессиональных кругах, во многих теоретических концепциях явление агрессии получает весьма противоречивые толкования, мешая как его пониманию, так и возможности воздействия на нивелирование агрессивности.

Наиболее перспективным и продуктивным направлением в решении проблемы разработки содержания и организации практико-ориентированной работы психолога с агрессивными младшими школьниками является обращение к системному подходу. Специфика системного познания состоит в возможности описания и объяснения интегральных образований действительности (целостностей), что определяет эвристический потенциал данного подхода и границы его применения.

Системный подход в области психологии достаточно сложен и имеет свою специфику. В качестве ключевых рассматриваются вопросы механизмов порождения целостностей, соотношения стадий и уровней развития, его видов, критериев, взаимоотношений актуального и потенциального в психическом развитии. Использование системного подхода связано, с одной стороны, с идентификацией собственно психологических проблем в разных сферах деятельности человека,

с другой – с использованием психологических знаний в реальных жизненных ситуациях.

Применение системного подхода позволило нам подойти к проблеме агрессивности младших школьников в единстве трех взаимосвязанных компонентов: теоретического; эмпирического 1 (школа); эмпирического 2 (вуз).

При этом каждый из трех компонентов предполагает единство трех аспектов – понятийного аппарата (понятие агрессивность, уровни ее проявления), диагностического и коррекционного – развивающего аспектов. Перейдем к характеристике каждого компонента.

Компонент № 1 (теоретический). Рассматривая агрессивность как личностную черту, затрагивающую все проявления психики (познавательные процессы, эмоционально-волевую сферу, индивидуально-психологические особенности) мы, в рамках своего исследования, выделили пять уровней проявления агрессивности. В таблице 1 представлена содержательная характеристика каждого уровня.

Выделенные нами содержательные характеристики уровней проявления агрессивности, безусловно, не являются исчерпывающими. Вместе с тем они, на наш взгляд, необходимы и достаточ-

Таблица 2

Диагностика агрессивности младших школьников на различных уровнях ее проявления

№ уровней	Методики, позволяющие диагностировать агрессивность детей на различных уровнях ее проявления.
Первый уровень	– показатель проявления №1*; – проективная методика «Кактус».
Второй уровень	– показатели проявления: №14, №4*; – адаптированная для экспресс-диагностики агрессивности – методика «Крокодилы».
Третий уровень	– методика «Несуществующее животное»; – тест Розенцвейга (детский вариант); – показатели проявления: № 9, №13*.
Четвертый уровень	– анкета для педагога «Критерии агрессивности ребенка»; – показатели проявления агрессивности: №8, №10, №11*.

*Примерная схема наблюдения за агрессивными проявлениями в поведении ребенка

но конструктивны как для диагностики уровня проявления агрессивности младших школьников и других возрастных категорий при условии адекватного подбора необходимого диагностического материала, так и для построения целенаправленных коррекционных программ. На основе представленных в таблице 1 характеристик нами была разработана и апробирована диагностическая программа, представленная в таблице 2.

Соблюдение системного подхода психологического сопровождения агрессивных младших школьников, позволило разработать коррекционно-развивающую программу. Программа коррекции агрессивности в начальной школе построена с учетом пяти выделенных уровней проявления агрессивности и предполагает прохождение детьми четырех основных этапов коррекционного занятия. В рамках осуществляемого нами системного подхода построение второго и третьего этапов коррекции (этапа объективирования трудностей развития и конфликтных ситуаций и конструктивно-формирующего этапа) осуществлялось в соответствии с выделенными уровнями проявления агрессивности. Таким образом, основная часть занятий на втором и третьем этапах предполагает наличие упражнений, методик, направленных на коррекцию агрессивности в эмоционально-волевой, интеллектуальной, мотивационной, деятельностной сферах.

Компонент № 2 (эмпирический 1). Системный подход к построению практики работы с агрессивными детьми мы обозначили как парадигму психолого-педагогического сопровождения. Понятие сопровождения используется в психологии достаточно давно, но особую популярность приобрело в последние годы. М.Р. Битянова, Т.В. Азарова, Е.И. Афанасьева, Н.Л. Василье-

ва, рассматривая сопровождение как конкретную практическую деятельность, как метод психологической работы в школе, трактуют его как системно организованную деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психического развития каждого ребенка в школьной среде [3].

Некоторые отечественные психологи пользуются близкими по смыслу категориями. Например, И.В. Дубровина, Н.Н. Толстых, Ю.З. Гильбух используют термин содействие.

Мы в рамках своего исследования рассматриваем психологическое сопровождение агрессивных младших школьников как систему профессиональной деятельности, включающую создание социально-психологических условий для успешного обучения и психического развития детей с различными уровнями проявления агрессивности.

Каждый цикл психолого-педагогического сопровождения имеет определенную универсальную структуру, алгоритм реализации, включающий в себя этапы постановки, уточнения и решения задач сопровождения. Алгоритм реализации психологического сопровождения предполагает наличие трех этапов:

Первый этап – постановка проблемы. Возможны два варианта осуществления данного этапа. Первый вариант – работа психолога по запросу (со стороны педагогов, родителей относительно проблем в поведении ребенка) и запланированное обследование определенной параллели по программе диагностики агрессивности, представленной нами в компоненте №1. По итогам диагностики вся обследованная группа школьников условно делится на пять подгрупп с разными уровнями проявления агрессивности.

Второй этап – уточнение проблемы. Данный этап необходим в случае работы психолога по запросу. Основная задача работы, проводимой на данном этапе – уточнение сути возникшей проблемы, поиск возможных причин возникновения агрессивности в поведении ребенка. Помимо собственно индивидуальной диагностической работы с ребенком, на этом этапе предполагается сбор дополнительной информации от учителей, классного руководителя, родителей и т. д.

Третий этап – решение проблемы. Основное содержание работы на данном этапе предполагает проведение коррекционно-развивающей работы (тренингов) со всеми школьниками данной параллели, консультирование педагогов и родителей, социально-диспетчерскую деятельность (оказание помощи в поиске нужных специалистов).

Анализ практики внедрения и осуществления психологического сопровождения агрессивных младших школьников, проведенного нами на базе муниципального общеобразовательного учреждения – гимназия №4, позволяет говорить о положительных результатах и положительной динамике. Так, по итогам проведенной коррекционно-развивающей программы отмечены «перемещения» детей на более низкие уровни проявления агрессивности. По словам учителей, работающих в контрольных классах – классах, где осуществлялась коррекционно-развивающая программа, дети стали более терпимыми, уменьшилось число конфликтных и травмирующих моментов на переменах, школьники начали использовать более конструктивные формы поведения и решения собственных проблем.

Компонент №3 (эмпирический 2). Проблема разработки системного подхода к психологическому сопровождению агрессивных младших школьников не рассмотрена всесторонне без подготовки специалистов к осуществлению психологического сопровождения. В связи с этим обстоятельством, логическим завершением нашего исследования явилось знакомство студентов с его теоретическими и эмпирическими результатами в рамках курса по выбору «Психологические основы работы с агрессивным младшими школьниками».

Информационный блок дисциплины предполагает достаточно подробное рассмотрение феномена человеческой агрессивности – понятий агрессия и агрессивность, природы, причин, специфики проявления агрессивности в начальной

школе, типов агрессивных детей, влияния и значения семьи в возникновении и проявлении агрессии в поведении детей, арсенала диагностических методик, принципов и особенностей коррекционной работы с детьми подобной категории.

С целью целостного формирования представлений о собственных возможностях и способностях мы считаем необходимым, познакомить будущих педагогов с основами самодиагностики, составлением программ саморазвития и самосовершенствования. Для приобретения будущими учителями опыта по профилактике агрессивного поведения младших школьников мы предлагаем включение элементов тренинга в содержание практических и семинарских занятий, использование системы ролевых игр. Ролевые игры, позволяющие студентам проигрывать роли «учителей» и «учеников (агрессоров и их жертв)», «представителей администрации школы», «психолога», «родителей школьников», дают студентам возможность не только понять, но и почувствовать суть происходящего на эмоциональном уровне.

Наметившуюся положительную тенденцию подготовки будущих педагогов к работе с агрессивными детьми подтверждают ответы студентов на вопрос о том, что дал курс по выбору «Психологические основы работы с агрессивными детьми». 54% студентов ответили, что основная «заслуга» курса в предоставлении теоретического и методического материала – методик, игр, упражнений для коррекционных занятий, необходимых для будущей профессиональной деятельности; 23% респондентов отметили, что знания, полученные на курсе по выбору, придали уверенности при прохождении второй педагогической практики; 14% опрошенных курс позволил по-другому взглянуть на проблему детской агрессивности, пересмотреть собственное отношение к детям подобной категории; 9% дисциплина «Психологические основы работы с агрессивными детьми» позволила лучше узнать и понять себе.

Анализ результатов экспериментальной работы по осуществлению психологического сопровождения агрессивных младших школьников и подготовки будущих учителей позволяет говорить во-первых, об актуальности и необходимости подобной работы; во-вторых, утверждать, что максимального результат в подобной работе позволяет достичь использование системного подхода. Именно системный подход с длительным планированием работы в школе, а затем в вузе

позволяет говорить о реализации сопровождения, которое эффективно при рассмотрении и наличии трех взаимосвязанных компонентов теоретического, эмпирического 1 (школа) и эмпирического 2 (вуз).

Библиографический список

1. Агрессия детей и подростков / Под ред. Платоновой. – СПб.: Речь, 2005. – 316 с.

2. Битянова М.Р., Азаров Т.В., Афанасьева Е.И. Работа психолога в начальной школе. – М., 2001. – 347 с.

3. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности. – СПб.: Речь, 2004. – 137 с.

4. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. – Минск, 1996. – 216 с.

Н.А. Шмойлова

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ЗДОРОВЬЮ И САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ

В современных условиях одним из факторов развития личности и общества в целом является раскрытие потенциала человеческих возможностей, его реализации и эффективного использования. Идея самореализации, самоактуализации чрезвычайно важна для многих концепций личности человека [1; 2; 4; 5].

Личность, использующая собственные ресурсы, способна к раскрытию внутреннего потенциала, т.е. к самоактуализации. Самоактуализация представляет собой непрерывный процесс саморазвития личности. Абрахам Маслоу под самоактуализацией понимает постоянный процесс развития своих возможностей. Изучая самоактуализацию, Маслоу заметил, что многие одаренные люди не смогли полностью использовать свои способности, другие же, может быть, со средним талантом, сделали невероятно много. Так что же влияет на успешность такого важного процесса как самоактуализация? Ученый в свое время предпринимал попытки изучения самоактуализации. Анализируя свои наблюдения, Маслоу сделал вывод, что только здоровые индивиды способны приводить в полное равновесие свои мысли, чувства и действия, справляться с разногласиями в себе. Они движутся к пределам совершенства с помощью самоконтроля и самонаблюдения [4]. Стремление к более высоким целям само по себе указывает на здоровье. Однако эти наблюдения не были подтверждены какими либо исследованиями. Современные исследования ценностно-смысловой сферы личности также не дают полной картины о связи здоровья и самоактуализации личности. Для восполнения этого пробела нами было предпринято исследование самоактуализации личности и ее соотношении со здоровьем личности.

Исходя из того, что понятие здоровья человека включает в себя различные характеристики, мы ограничили процесс его изучения такой важной характеристикой как отношение к собственному здоровью как к ценности. Опираясь на мнение Г.С. Никифорова [8], мы исходим из того, что ценностное отношение к собственному здоровью включает следующие компоненты:

– когнитивный компонент (субъективная оценка здоровья с целью осознания собственного состояния);

– эмоциональный компонент (определение личностью места здоровья в иерархии жизненных ценностей, доминирующее настроение личности);

– поведенческий компонент (реализация ценности здоровья в реальной жизнедеятельности, действия, направленные на сохранение здоровья, здоровый образ жизни).

Таким образом, под ценностным отношением к здоровью мы будем понимать внутренний механизм поведения, направленный на сохранение здоровья, в основе которого лежит высокая субъективная значимость здоровья и его осознание как предпосылки реализации своих жизненных задач.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что личность с высоким уровнем ценностного отношения к здоровью имеет также высокий уровень самоактуализации.

В исследовании приняли участие 182 человека в возрасте от 17 до 25 лет (97 женщины, 85 мужчин). Все испытуемые являются студентами Барнаульского государственного педагогического университета.

Для определения уровня самоактуализации испытуемых использовался самоактуализационный тест (САТ) Л.Я. Гозмана и др. [3]. Для изуче-

ния ценностного отношения к здоровью применялись следующие методики: методика Д.В. Каширского «Изучение особенностей системы ценностей» [6] для изучения эмоционального компонента ценностного отношения к здоровью; авторская анкета «Мое здоровье» для изучения когнитивного и поведенческого компонентов ценностного отношения к здоровью. Полученные результаты были подвергнуты обработке с использованием методов математической статистики: корреляционного анализа методом Ч. Спирмена и однофакторного дисперсионного анализа Р. Фишера (ANOVA).

Под уровнями ценностного отношения к здоровью мы понимаем: высокий уровень – 32–41 баллов, 22–31 – средний уровень ценностного отношения к здоровью, 12–21 баллов – низкий уровень ценностного отношения к здоровью, 1–11 баллов – отсутствие ценностного отношения к здоровью.

Под уровнями самоактуализации мы понимаем, вслед за Л.Я. Гозманом: высокий уровень – 55–70 Т-баллов, 45–54 – средний или нормальный уровень и 36–44 – низкий. Ниже 35 Т-баллов – нулевая самоактуализация.

Предельное значение параметров САТ (псевдосамоактуализация) свидетельствует о слишком сильном влиянии на результат фактора социальной желательности или о намерении испытуемых выглядеть в наиболее благоприятном свете, поэтому для того, чтобы результаты исследования были наиболее достоверными, значения свыше 70 Т-баллов не учитывались.

Соотношение эмоционального компонента ценностного отношения к здоровью и самоактуализации личности

Эмоциональный компонент ценностного отношения к здоровью изучался, как указывалось выше, с помощью методики Д.В. Каширского «Изучение особенностей системы ценностей», в которой необходимо поставить каждую из 25 ценности на одно из 25 ранговых мест: по значимости, по реализации в жизни, по удовлетворенности от реализации. Таким образом, эмоциональный компонент включает в себя следующие параметры: значимость ценности здоровья, реализация здоровья в реальной жизнедеятельности, удовлетворенность от реализации здоровья.

Значимость ценности здоровья. С помощью методики Каширского установлено, что 57,1% респондентов включили «здоровье» в перечень

наиболее важных жизненных ценностей. Наряду со здоровьем в число самых важных ценностей для большинства респондентов вошли: активность для достижения позитивных изменений в обществе (64,8%), любовь (53,2%), общение (24,1%), самореализация (21,4%).

Корреляционный анализ показал, что здоровье по значимости в иерархии жизненных ценностей личности положительно коррелирует с 12 характеристиками самоактуализации: интегральным показателем самоактуализации ($r=0,46$; $p<0,001$), ориентацией во времени ($r=0,15$; $p<0,03$), опорой ($r=0,23$; $p<0,001$), ценностными ориентациями ($r=0,16$; $p<0,02$), гибкостью поведения ($r=0,33$; $p<0,000004$), спонтанностью ($r=0,17$; $p<0,01$), самопринятием ($r=0,32$; $p<0,000007$), взглядом на природу ($r=0,26$; $p<0,0003$), синергией ($r=0,15$; $p<0,03$), контактностью ($r=0,26$; $p<0,0003$), познавательными потребностями ($r=0,20$; $p<0,005$), креативностью ($r=0,31$; $p<0,00001$).

Данные исследования показывают, что самоактуализирующаяся личность живет настоящим и правильно понимает важность сегодняшнего дня для достижения поставленных целей. При этом ценность здоровья для такой личности является непререкаемой. Наиболее значимые связи места здоровья в иерархии жизненных ценностей также определены с такими параметрами самоактуализации, как гибкость поведения, ценностные ориентации. Э. Шостром объединяет эти параметры в единый блок ценностей.

Самоактуализирующаяся личность очень высоко оценивает значение здоровья для достижения успехов в жизни, ощущает внутреннюю потребность в желании быть здоровой. Скорее всего это связано с тем, что любое человеческое существо стремится к своему расцвету, действуя в наибольшей степени в соответствии со своими возможностями, а возможности эти как раз и дает здоровье, отсюда и понимание его ценности для полного раскрытия талантов и способностей, для реализации творческого потенциала личности.

Реализация ценности здоровья в реальной жизнедеятельности. Реализацию ценности здоровья в реальной жизнедеятельности на одно из первых мест поставили 50% респондентов. Наряду со здоровьем в перечень наиболее реализуемых ценностей вошли также: приятное времяпрепровождение (59,8%), любовь (58,2%), высокое образование (50%), общение (38,4%).

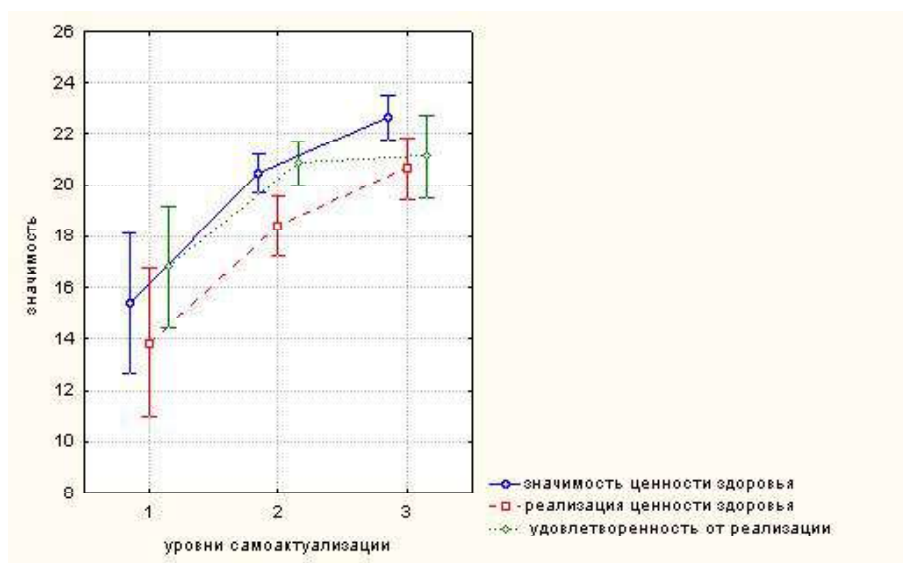


Рис. Результаты исследования взаимосвязи эмоционального компонента ценностного отношения к здоровью и интегрального показателя самоактуализации личности

Корреляционный анализ позволил установить, что реализация в жизни ценности здоровья положительно коррелирует с 11 характеристиками самоактуализации: интегральным показателем ($r=0,34$; $p<0,000002$), ориентацией во времени ($r=0,21$; $p<0,003$), опорой ($r=0,19$; $p<0,006$), гибкостью поведения ($r=0,15$; $p<0,03$), спонтанностью ($r=0,23$; $p<0,001$), самопринятием ($r=0,22$; $p<0,002$), взглядом на природу ($r=0,21$; $p<0,004$), синергией ($r=0,21$; $p<0,004$), контактностью ($r=0,23$; $p<0,001$), познавательными потребностями ($r=0,18$; $p<0,01$), креативностью ($r=0,20$; $p<0,005$).

Стремление к реализации своего личностного потенциала само по себе указывает на здоровье личности. Скорее всего, это связано с тем, что самоактуализирующиеся индивидуумы привлекают наиболее трудные и запутанные проблемы, которые требуют максимальных усилий. Они стремятся иметь дело с неопределенностью и неоднозначностью и предпочитают трудные задачи легким решениям.

Удовлетворенность от реализации ценности здоровья. Удовлетворенность от реализации ценности здоровья испытывают 62,6% испытуемых. Таким образом, большая часть наших испытуемых удовлетворены тем, насколько в их жизни реализуется здоровье.

Удовлетворенность от реализации ценности здоровья положительно коррелирует с 9-ю характеристиками самоактуализации: интегральным

показателем ($r=0,37$; $p<0,00$), ориентацией во времени ($r=0,23$; $p<0,001$), опорой ($r=0,22$; $p<0,001$), гибкостью поведения ($r=0,29$; $p<0,00004$), самопринятием ($r=0,35$; $p<0,000001$), синергией ($r=0,19$; $p<0,01$), контактностью ($r=0,25$; $p<0,0005$), познавательными потребностями ($r=0,21$; $p<0,004$), креативностью ($r=0,25$; $p<0,0005$).

Материалы исследования указывают на то, чем выше удовлетворенность от реализации ценности здоровья в иерархии жизненных ценностей личности, тем выше уровень ее самоактуализации. Самоактуализирующаяся личность получает удовлетворение от достижения поставленных целей.

Таким образом, значимость ценности здоровья, ее реализация в жизни и удовлетворенность от реализации находятся в тесной связи с характеристиками самоактуализации. Полученные в ходе исследования данные говорят о том, что личность, которую можно охарактеризовать как самоактуализирующаяся, отводит здоровью в иерархии жизненных ценностей наиболее важное место; высоко оценивает важность здоровья для реализации своих возможностей.

Однако полученные данные свидетельствуют также и о противоречиях в системе ценностей испытуемых, об этом говорят полученные данные (рис.). На графике видно, что интегральный показатель самоактуализации по-разному связан с параметрами ценностного отношения к здоро-

вью. Так наиболее высокие показатели обнаружены с ценностью здоровья, а наиболее низкие с реализацией ценности здоровья. Но в целом, видна положительная корреляционная связь ценностного отношения к здоровью и самоактуализации. Некоторые противоречия свидетельствуют о том, на наш взгляд, что самоактуализирующаяся личность отнюдь не является «простой», данная личность находится в поиске идеальных ценностей, ее привлекают наиболее трудные и запутанные проблемы, она стремится иметь дело с неопределенностью и предпочитает трудные задачи легким решениям. А там где есть место поиску, там не может быть однозначности.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у самоактуализирующихся студентов в большей степени выражена такая ценность, как здоровье в различных ее проявлениях: значимость, реализация, удовлетворенность от реализации.

Итак, все параметры эмоционального компонента показали положительные корреляционные связи с базовыми шкалами самоактуализационного теста, а также с гибкостью поведения, самопринятием, синергией, контактностью, познавательными потребностями креативностью. Это свидетельствует о том, что самоактуализирующаяся личность умеет жить настоящим, правильно ориентируется во времени, способна не откладывать жизнь на завтра и не вязнуть в прошлом; руководствуется в жизни своими собственными целями, убеждениями, установками и принципами; имеет целостное восприятие мира, способна быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию, принимает себя и умеет находить общий язык с окружающими. Все перечисленные характеристики тем более выражены, чем выше место здоровья в иерархии жизненных ценностей данной личности.

Соотношение когнитивного компонента ценностного отношения к здоровью и самоактуализации личности

Субъективная оценка здоровья личности, которая является характеристикой когнитивного компонента ценностного отношения к здоровью, как указывалось выше, включает в себя знания своего здоровья, его оценка, поэтому на данном этапе мы изучали субъективную оценку здоровья испытуемых и ее связь с самоактуализацией личности.

В целом по выборке большинство испытуемых оценили свое здоровье как хорошее (43,95%)

и отличное (43,95%). 10,9% респондентов оценили свое здоровье как удовлетворительное, 0,5% – неудовлетворительное. Такие высокие показатели, полученные респондентами по методике «Субъективная оценка здоровья», скорее всего, связаны с тем, что все наши испытуемые – студенты в возрасте от 18 до 25 лет.

Субъективная оценка здоровья как фактор оказывает существенное влияние на следующие характеристики самоактуализации: интегральный показатель ($F=17,34$; $p \leq 0,00$), ориентацию во времени ($F=7,77$; $p \leq 0,00006$), опору ($F=7,98$; $p \leq 0,00005$), гибкость поведения ($F=7,17$; $p \leq 0,00001$), спонтанность ($F=4,03$; $p \leq 0,008$), самоуважение ($F=2,90$; $p \leq 0,003$), самопринятие ($F=3,22$; $p \leq 0,02$), принятие агрессии ($F=4,35$; $p \leq 0,00$), контактность ($F=4,81$; $p \leq 0,003$), познавательные потребности ($F=6,18$; $p \leq 0,0005$), креативность ($F=18,20$; $p \leq 0,00$).

Это говорит о том, что такие качества самоактуализирующейся личности как способность находится здесь и сейчас, умение руководствоваться своими принципами и установками, умение понимать себя и окружающих зависят от субъективной оценки здоровья. Чем лучше человек себя ощущает, тем больших результатов в жизни он добивается.

Связь субъективной оценки здоровья и таких характеристик самоактуализации как самопринятие и самоуважение, которые объединены в единый блок самовосприятия говорит о том, что самоактуализирующаяся личность, умеющая жить настоящим, способная полагаться на свои принципы и установки, принимать себя вопреки своей слабости; уважающая себя за свою силу, чувствует себя здоровой. Это и понятно, ведь, чем лучше самочувствие, тем больше желание идти к поставленной цели. Человеческое существо рождается с огромным потенциалом здоровья и сил, для полной реализации которых требуется желание самого человека. Каждый человек решает самостоятельно, в каком направлении двигаться ему: в направлении к здоровью, которое помогает человеку испытывать хорошее самочувствие, быть в тонусе или пятиться назад – к деградации, разрушению, что в свою очередь приводит к потере жизненного тонуса, а значит и к отсутствию вкуса к жизни.

Таким образом, представления о собственном здоровье (когнитивный компонент) связаны с темпоральной характеристикой самоактуализации, проявляющейся в способности жить «настоя-

щим» и видеть свою жизнь целостной во временном континууме.

Соотношение поведенческого компонента ценностного отношения к здоровью и самоактуализации личности

Поведенческий компонент – это реализация ценности здоровья в реальной жизнедеятельности, действия, направленные на сохранение здоровья, здоровый образ жизни. Поэтому для изучения поведенческого компонента мы выясняли, каков образ жизни респондентов и каким образом он связан с самоактуализацией личности.

Большинство испытуемых получили высокие результаты по анкете, направленной на оценку образа жизни: 42,4% оценили свой образ жизни как здоровый, 37,9% – близкий к здоровому. Абсолютно нездоровым свой образ жизни не назвал никто. 17,5% респондентов считают свой образ жизни удовлетворительным.

Образ жизни как фактор оказывает существенное влияние на такие характеристики самоактуализации как: интегральный показатель ($F=10,15$; $p<0,00$), ориентацию во времени ($F=6,28$; $p<0,00$), опору ($F=7,53$; $p<0,00$), гибкость поведения ($F=9,37$; $p<0,00$), самопринятие ($F=6,32$; $p<0,00$), контактность ($F=10,39$; $p<0,00$), познавательные потребности ($F=3,46$; $p<0,03$), креативность ($F=3,15$; $p<0,04$).

Полученные данные говорят о том, что такие качества самоактуализирующейся личности как способность находится здесь и сейчас, умение руководствоваться своими принципами и установками, умение понимать себя и окружающих зависит от успешной реализации ценности здоровья в реальной жизнедеятельности. Только лишь регулярные усилия, труд и усердие в реальной жизнедеятельности способствуют высокому уровню здоровья. Этот наиболее высокий уровень отношения к здоровью и требует активной деятельности субъекта, направленной на сохранение и поддержку своего здоровья. Направленность личности на сохранение своего здоровья способствует личностному росту. То есть чем более здоровым является образ жизни человека, тем выше его стремление к самоактуализации.

Высокая степень реализации ценности здоровья в реальной жизнедеятельности (поведенческий компонент) способствует повышению уровня самооценки, самопринятия и самоуважения, и, таким образом, способствует самоактуализа-

ции. Поведенческий компонент, выполняя функцию развития, проявляется в личностном росте.

Выводы

1. Эмоциональный компонент в системе ценностного отношения к здоровью выполняет регулятивную функцию и в большей степени связан с уровнем реальной самоактуализации.

2. Эмоциональный компонент проявляется в самовосприятии и самоотношении и играет ведущую роль в сохранении равновесия между отчуждением во внутреннем плане и идентификацией во внешнем, что является главным условием самоактуализации личности.

3. Высокая степень значимости социального окружения снижает уровень самооценки и самоуважения и препятствует проявлению аутентичности как важного механизма самоактуализации. Высокий уровень эмоционального и когнитивного компонентов ценностного отношения к здоровью связан с доминированием положительных эмоциональных состояний над отрицательными, интересом к самому себе, отказом от оценки своей внутренней ценности по прежним достижениям или под влиянием оценок других, высокой фрустрационной толерантностью (предоставление себе и другим права совершать ошибки) и аутентичностью.

4. Представления о собственном здоровье (когнитивный компонент) связаны с темпоральной характеристикой самоактуализации, проявляющейся в способности жить «настоящим» и видеть свою жизнь целостной во временном континууме, способствуют активности и формированию готовности к преодолению предполагаемых жизненных трудностей. Реалистичность представлений о субъективном здоровье приводит к отказу от нереалистического стремления к «глобальному» счастью или полному исключению тревоги, беспокойства и жизненных проблем.

5. Представления о собственном здоровье противоречивы и имеют наиболее низкую из всех компонентов степень силы активности (субъективная оценка здоровья).

6. Поведенческий компонент ценностного отношения к здоровью, выполняя функцию развития, проявляется в личностном росте, который является как показателем уровня ценностного отношения к здоровью, так и показателем степени самоактуализации личности.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1969. – 339 с.
3. Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинская М.В. Самоактуализационный тест. – М.: РПА, 1995.
4. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. – СПб., 1997. – 430 с.
5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М.: Смысл, 1999. – 243 с.
6. Методическое пособие для практических психологов. – Барнаул, 2006. – 32 с.
7. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие / Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: БАХРАХ, 1998. – 308 с.
8. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во С-Петербургского ун-та, 2000. – 504 с.
9. Рудкевич Л.А., Рыбалко Е.Ф. Возрастная динамика самореализации творческой личности // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. О.Г. Кукосяна. – СПб: Изд-во СПбГУ. – С. 89–106.
10. Maslow A.H. Motivation and personality. – N.Y.: Harper and Row, 1987.

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

ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ КГУ ИМ. Н.А. НЕКРАСОВА: ПЕРВЫЕ ШАГИ: ПЯТИЛЕТИЮ ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ КГУ ПОСВЯЩАЕТСЯ / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А.Г. Кирпичник и др.; сост. Е.Е. Смирнова; науч. ред. Н.Ф. Басов. – Кострома: КГУ, 2006. – 208 с. – ISBN 5-7591-0727-5.

Книга посвящена пятилетнему юбилею института педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Материалы, представленные в издании, раскрывают ведущие направления деятельности педагогического коллектива института, характеризуют работу основных структурных подразделений и определяют перспективы развития.

Бердова О.В. КОСТРОМСКОЕ УЧИТЕЛЬСТВО (XVIII – НАЧАЛО XX ВЕКА) / О.В. Бердова, Е.А. Лушина; отв. ред. А.А. Герасимов; рец.: Н.М. Рассадин, А.М. Белов. – Кострома: КОИПКРО, 2006. – 208 с.

Книга посвящена истории становления профессии учителя в Костромской губернии XVIII – начала XX века.

Воронина К.А. НАШ ИСТПЕД: ВОСПОМИНАНИЯ ДЕКАНА / под ред. А.Г. Кирпичника; рец.: Б.З. Вульф, А.Д. Шилик. – Кострома: КГУ, 2007. – 100 с.: ил. – ISBN 5-7591-0794-1.

В книге представлены воспоминания декана историко-педагогического факультета Костромского государственного педагогического института К.А. Ворониной о рождении и становлении одного из первых в стране факультетов по подготовке специалистов пионерской, комсомольской, воспитательной работы.

ГИДРОГРАФИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА РУССКИХ ГОВОРОВ БЕЛОМОРЬЯ КАК ФРАГМЕНТ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ПОМОРА

Общепризнанно, что язык человека отражает его менталитет, знания об окружающей действительности, условия его жизни, особенности географической среды, природы, при этом языковая картина мира диалектоносителя и носителя литературного языка имеет существенные различия. Особенно ярко различия в языковом членении окружающей действительности проявляются в лексике природы. Цель данной статьи – рассмотреть специфику языковой картины мира диалектоносителя на примере гидрографической лексики русских говоров Беломорья.

При сегментации окружающей действительности в сознании диалектоносителя основополагающей позицией является актуальность/неактуальность для человека самой реалии, что отражается в ее номинациях. Поморы селились преимущественно по берегу Белого моря, в устьях рек, чтобы обеспечивать себя пресной водой. Основными занятиями жителей Беломорья являлись и являются морские промыслы и мореплавание. В данных условиях гидрографические реалии «мель», «залив» являются актуальными и важными для жителей Беломорья, что отражено в языке. В то время как для обозначения мели в современном литературном языке употребляются слова: *мель, о'тмель, коса', риф, ба'нка, перека'т*, в говорах Беломорья данный концепт номинируется (помимо слов, известных литературному языку) апеллятивами: *водопо'ймина, за'пески, ка'режка, ко'рга, коси'ца, ко'шка, ла'йда, ла'йдина, леме'ха, ле'щадь, лу'да, мели'на, меля'к, наль, намо'й, намо'ина, намо'йка, ню'ра', осере'док, осере'дыш, отмелец, пе'ремель, перебо'р, подво'дница, по'йма, про-мо'й, рель, рё'лка, чу'ра, я'гра'*. Корпус лексем, номинирующих данные концепты в русских говорах Беломорья, является многочисленным.

Кроме того, в наименованиях мелей в русских говорах Беломорья выявляется большая подгруппа «каменистая мель; камень в водоеме». Данная реалья представляет собой значительную

опасность при мореплавании, вследствие чего актуализируется в сознании диалектоносителя: «Описывая в лоции «опасные подводные камни», он (Помор. – А.Б.) ласково называет их «одинки», «бакланцы», «воронухи», «поливухи», не раз наблюдал, как они «на погоды играют». При ветре бьет о них волна, взлетают брызги и пена. Он, словом, отличает легко проходимые «корошки», небольшие каменистые мели, от «корг» – эти могут доставить мореходу неприятности, у них и название иное» [3, с. 15]. Для номинации «каменистой мели; камня в водоеме» в говоре используются слова: *абик, абуконь, ап, бакла'н, бакла'нец, бакла'ш, баклы'ш, больша'к, бык, ворону'ха, ки'нака, ни'локса, потайни'к, серё'-дыш, среды'ш, халу'й, гладу'ха, голы'ш, отпня'-дыш, го'ле'ц, оди'не'ц, оди'нок, поливу'ха, лан, клип, ке'кур, кекурый*.

Другой важной специфической чертой восприятия мира диалектоносителем является не только номинация реалии, но и высокая степень ее детализации и дифференциации по различным признакам. В связи с этим в наименованиях мелей и заливов в русских говорах Беломорья выявляется значительный ряд апеллятивов, среди которых почти не обнаруживается полных семантических дублетов. Назовем ряд дифференциальных признаков, способных различать наименования отмели: «местоположение объекта относительно границ водоема» (этот признак указывает на удаленность мели от берега), «характер грунта», «местоположение объекта в водоеме относительно уровня воды», «форма отмели» («коса» – удлиненная), «гряда» – удлиненная возвышенная, «островок» – округлая), «способ образования» (мели могут возникать в силу разных причин, ее образование может происходить в результате возвышения морского дна, скопления камней на дне водоема, в результате наносов песка и т.п. течением, волнением).

Так, например, слово *ко'рга* в некоторых районах обозначает каменистую отмель, противопоставляясь апеллятиву *я'гра'* «песчаная отмель», ср.:

«Го'ломень круго'м одна', ни ягры', ни ко'рги» (Архангельская обл., Приморский р-н, село Летняя Золотица) [1, вып. 9, с. 262]. Слово *пе'ремель* употребляется в Беломорье в обобщенном значении 'отмель', но в некоторых районах известно и с более дифференцированными значениями: 'намытая отмель в реке': *Намыло ко'ргу, она то исчезнет, то появится, намо'ина така, пе'ремель* (Мурманская обл., Терский р-н, село Варзуга; Карелия, Кемский р-н, село Поньгома) [6]; «внезапно появляющаяся на реке мель, перекат» (Архангельская обл., Каргопольский р-н, села Кудряшевская, Ловзанга) [8, вып. 26, с. 154]. Апельлятив *ка'режка* используется для обозначения речной мели (Мурманская обл., Терский р-н, село Умба) [5, с. 63]: *Карешка – мелкое место на реке, когда камни не покрыты водой* [4]; слово *рѣ'лка* известно в данном районе в значении «каменистая мель на море, не обнажаемая при отливе» (Мурманская обл., Терский р-н, село Тетрино) [5, с. 133]. Для наименования песчаной речной отмели, намытой водой, в архангельском Поморье используется слово *промо'й* (Архангельская обл., Онежский р-н, село Посад) [7, т. 5, с. 278; 4], для названия каменной мели в море – *ба'нка*: *На банках образующая нисаки – однолетней лёта. Я пошла на банку, бабошницу катать.* (Архангельская обл., Приморский р-н) [1, вып. 1, с. 107]; *«ба'нка – подводная скала»* (Архангельская обл., Приморский и Мезенский р-ны) [9, с. 214]; *В море ба'нки бывают, подводные насыпи каменны* (Мурманская обл., Терский р-н, село Варзуга) [6]. Кроме того, в семантике данной лексемы наряду с семами 'каменистая' и 'подводная' содержится (имплицитное или лексически выраженное) указание на форму отмели (сема 'круглая'): *Ба'нка – мель круглая, остров такой, камни в море; под водой всегда; в тихую воду не видно, а в шторм на них пена; в шторм опасно заезжать»* (Арх. Прим. Дураково); *Ба'нка – это баклыш*, т. е. 'камень'; форма данной реалии – круглая (Карелия, Кемский р-н, село Поньгома) [6].

Дифференциация значений может происходить и по другим признакам, например: *я'гра' (егра')* 'песчаная отмель в устьях рек'; *намо'ина, намо'й, намо'йка* 'наносная песчаная отмель'; *коса'* 'прибрежная длинная отмель'; *ла'йда, ла'й-дина* 'прибрежная илистая отмель'; *подво'дница, леме'ха* 'подводная отмель', *пески'* 'речная песчаная отмель'.

Географическая лексика диалекта в высокой степени детерминирована условиями окружающей среды. В бассейне Белого моря имеется большое количество заливов разного типа, поэтому и корпус лексем, номинирующих концепт «залив», значителен в количественном отношении. «Залив – часть океана, моря, озера, водохранилища, вдающаяся в сушу и слабо отчлененная от основного водного бассейна... В зависимости от причин возникновения, размеров, конфигурации, степени связи с основным водоемом в географической науке среди заливов различают: бухты, эстуарии, фьорды, лагуны, лиманы и гафы» [2, с. 90–91]. В литературном языке также используются слова *зали'в, га'вань, за'водь*. В языке помора для обозначения данной реалии бытуют апеллятивы: *зуба', губови'на, при'зуб, пригу'бок, закольдо'эжина, заты'г, загу'бина, лахта, ку'рья, са'лма, за'губье, за'зуба, зало'й, заому'-ток, заому'тье, букля', боча'га, чѣ'вруй, зато'н, шар, казамыс, по'га, потча и потычь, отток (оток), озѣ'рко, зале'щина*.

Таким образом, количественное и семантическое многообразие апеллятивов, номинирующих концепты «отмель», «залив» в русских говорах Беломорья:

- демонстрирует основной принцип членения окружающей действительности помором (в сравнении с носителем литературного языка) – с точки зрения актуальности реалии;

- обнаруживает высокую степень детализации и дифференциации по различным признакам жизненно важных и актуальных для помора реалий;

- выявляет прямую зависимость наименований водного ландшафта в говорах Беломорья от географических условий региона.

Библиографический список

1. Архангельский областной словарь / Под ред. О.Г. Гецовой. – М., 1980–2001. – Вып. 1–11.
2. Барков Л.С. Словарь-справочник по физической географии. – М., 1954.
3. Гемп К.П. Выдающийся памятник истории поморского мореплавания XVIII столетия. – Л., 1980.
4. Картотека Словаря русских говоров Карелии и сопредельных областей; хранится в Санкт-Петербургском государственном университете.
5. Меркурьев И.С. Живая речь Кольских поморов. – Мурманск, 1979.
6. Полевое авторское диалектологическое исследование.

7. Словарь русских говоров Карелии и сопредельных областей / Под ред. А.С. Герда. – СПб., 1994–2002. – Тт. 1–5.

8. Словарь русских народных говоров / Под ред. Ф.П. Филина, Ф.П. Сороколетова. – М.; Л.,

СПб., 1965–2003. – Вып. 1–37.

9. Чернейко Л.О. Опыт парадигматического анализа лексики. (На материале географических терминов архангельских говоров): Дис. ... канд. филол. наук. – М., 1980.

В.А. Белоглазова

ЛИТЕРАТУРНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ ОСМЫСЛЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ (по роману Дж. Хайнса «Рассказ лектора»)

Возникнув в результате потребности человека в эстетическом осмыслении окружающей действительности, литература вступила в диалог с реальностью. Отношения между ними не были статичными, они модифицировались в процессе изменения как самого словесного искусства, так и человека и мира. Цель настоящей работы – проследить развитие этого диалога на протяжении от античности до рубежа XX–XXI веков, зафиксировать те поворотные моменты в истории литературы, когда она обращается к осмыслению собственного феномена. Актуальность данной проблемы определяется тем, что ярко выраженная специфика современной литературы, от которой нередко отказывается консервативный читатель, воспитанный на классике, во многом объясняется именно этим процессом. Саморефлексия литературы нуждается в рассмотрении и понимании, поскольку эта тенденция не исчерпала себя и, очевидно, будет востребована еще на протяжении длительного периода.

В романе Дж. Хайнса «Рассказ лектора» (2001 г.) данная особенность современной литературы находит яркое отражение, поэтому анализу этого произведения в статье уделяется отдельное внимание.

Классическое литературоведение, восходящее к «Поэтике» Аристотеля, определяет отношения между литературой и реальностью через понятие «мимесис», переводимое как «подражание». Такой взгляд на словесное искусство не исчерпал себя и сегодня.

Однако уже со второй половины XVIII века возникают мысли, что назначение литературы не сводится к тому, чтобы отсылать к чему-то внешнему по отношению к произведению. Переосмысления мимесиса не происходит, но наблюдается смещение акцентов: главным становится «представление о том, что литература должна «нравиться» [3, с. 360].

Такое понимание литературы доводится до некоего предела романтиками, отделившими словесное искусство от повседневной действительности: «Художественное произведение <...> должно <...> декларировать, что оно не является природой и не претендует на это» [8, с. 126].

В XIX веке отношение к литературе как самоцели привело к тому, что произведение начинает рассматриваться как качественно сделанная вещь. Знаковой фигурой в этот период становится Г. Флобер, для которого сочинительство превращается в труд, нередко доводивший писателя до физического истощения. Его усилия были направлены на поиски безупречной формы, а мечтой становится «книга ни о чем» [5, с. 230], без сюжета, которая держалась бы внутренней силой стиля.

Осознание литературы как изделия привело в первой половине XX века к переосмыслению понятия «мимесис». Влияние на литературную теорию здесь оказали труды Ф. де Соссюра, сосредоточившего внимание на независимости означающего от означаемого в знаке. Выводы ученого легли в основу литературоведческого анализа русской формальной школы, англо-американской New Critics, французского структурализма. Эти школы подходят к произведению как к замкнутой на себе структуре, акцент делается ими на форме, природа исключается из произведения, сюжет воспринимается как игра автора с абстрактными схемами, а мимесис толкуется не как подражание, а как создание референциальной иллюзии. В поле зрения исследователей оказывается акт «делания» произведения: «Как сделана «Шинель» Гоголя» (Б.М. Эйхенбаум).

Во второй половине века в рамках постструктурализма литература осознается сотканной из цитат, она воспринимается как коллаж, который автор творит почти бессознательно, аккумулируя предше-

ствующие художественные приемы. Постструктурализм отказывается от объективной реальности в праве на существование: человек постигает мир через призму текстов: «...нет ничего, существующего вне текста» [1, с. 15]. Текст размыкается только в мир других текстов. Постструктурализм предлагает другую точку зрения, отличающуюся от классической: литература подражает литературе.

Все эти размышления основываются на изменениях, которые претерпевает само словесное искусство. По Аристотелю, литература должна отражать действительность, а целью автора является доведение до читателя истины. Но уже Ф. Рабле создает произведение, не соотносящееся с этими требованиями. «Гаргантюа и Пантагрюэль» представляет скорее игру с читательскими стереотипами, пародию, увлеченность собой как самоцелью, нежели подражание природе. Необычными являются романы «Дон Кихот» М. де Сервантеса и особенно «Жизнь и мнения Тристрама Шенди, джентльмена» Л. Стерна. В XX веке эти произведения будут названы ранними образцами метапрозы, представляющей собой «род саморефлексивного повествования» [2, с. 72], первыми романами, в которых осмысливается не столько окружающая действительность, сколько феномен литературы.

XVIII век характеризуется вниманием к форме и технике: классицисты подчинили свои сочинения жесткому канону, внимательно относились к форме произведения романтики, выше мы отметили сосредоточенность на технике Г. Флобера. Однако этот процесс особенно усложняется к XX веку, когда принципиально изменяется картина мира человека. Литература освобождается от воспитательной функции, прописанной Аристотелем, поскольку представляется невозможным воспитать личность в мире, лишившемся многовековых устоев. Возникает потребность скрыться от пугающей действительности, и своего рода «пристанищем» становится искусство, как это уже было в эпоху романтизма, с той принципиальной разницей, что для романтиков искусство было отсветом божественной гармонии, а для человека XX века оно само становится Богом. Искусство лишается этических оценок, на первое место ставится эстетическое, и форма становится основным носителем смысла. Эту особенность литературы символизма и модернизма Х. Ортега-и-Гассет обозначил как «дегуманиза-

ция», то есть расчеловечивание, уход от изображения привычных нам реальности, чувств, характеров и сосредоточение внимания на художественной стороне произведения [3]. Ожидаемым следствием данного процесса становится появление «нового романа» А. Роб-Грийе, Н. Саррот, согласно идеям которых художник может видеть смысл своей деятельности лишь в создании форм.

Постмодернизм еще более углубляет эту тенденцию: если мир – это текст, то любое произведение отражает исключительно литературную реальность. Постмодернистские произведения отличаются высокой степенью теоретической саморефлексии, этот процесс часто превращается в главный предмет изображения. Именно в эпоху постмодернизма наиболее ярко проявляет себя метапроза («Заблудившись в комнате смеха» Дж. Барта, «Если однажды зимней ночью путник» И. Кальвино), в которых стиль, язык, техника практически становятся главными героями.

Роман современного американского писателя Дж. Хайнса «Рассказ лектора» ярко отражает эту особенность – осмысление литературой литературной реальности. С точки зрения жанровой принадлежности «Рассказ лектора» – филологический роман. Дж. Хайнс избирает местом действия произведения факультет английской литературы университета Мидвеста. Главный герой романа – филолог Нельсон Гумбольдт, и филологические проблемы ложатся в основу сюжета.

Роман начинается с «черной полосы» в жизни героя: Нельсону сообщают об увольнении, он выходит на площадь, где студенты празднуют Хэллоуин, спотыкается, и спицами велосипеда ему отрезает указательный палец правой руки. В этот момент Нельсон слышит тринадцатый бой часов и голос: «Чем могу служить, профессор Гумбольдт?» [7, с. 17] Палец пришивают, и вскоре Нельсон понимает, что обрел магическую силу – подчинять своей воле всякого, кого коснется. Сначала испытывая муки совести, а потом безжалостно, Нельсон устраняет соперников и становится деканом. В конце романа герой терпит поражение: становится виновником пожара в библиотеке, смерти единственного друга, разрушает свою семью, остается посредственным ученым. «Рассказ лектора» заканчивается тем, что в жизни Гумбольдта наступает новый период, в котором ему предстоит все начинать сначала.

В соответствии с требованием жанра, в романе находят отражение проблемы литературы и ли-

тературоведения. Так, Гумбольдт совершенно буквально проходит в своем становлении путь, по которому шло развитие англоязычной литературы от средневековья до наших дней; отрезанный палец героя символизирует уход воспитывающей литературы из жизни человека; система образов романа представлена враждующими «лагерями» профессоров, причем споры между ними за власть и за тот или иной литературоведческий подход к тексту оказываются равнозначными.

Рассмотрим более подробно одну из филологических проблем романа, связанную с постмодернистским «превращением» реальности в текст и, как следствие, с подчинением человека литературе. Дж. Хайнс вводит в роман образ идеальной тюрьмы М. Фуко – Паноптикона, что позволяет писателю наглядно показать, какую власть приобретает литература. Утрирование мыслей М. Фуко подчеркивает иронию писателя по отношению к современному литературоведению.

Университетский городок в «Рассказе лектора» имеет центр – старое здание библиотеки, башню, в которой хранятся устаревшие научные труды и книги. С башни просматриваются кабинеты, площадь, новое книгохранилище. Это пространство повторяет основные принципы Паноптикона: «...по периметру – здание в форме кольца. В центре – башня» [6, с. 290]. Автор романа не останавливается на передаче внешнего сходства Мидвеста и Паноптикона, он переносит на страницы «Рассказа лектора» принципы осуществления надзора и наказания, применяемые в такой тюрьме. Наиболее эффективная власть, с точки зрения М. Фуко, основана на воздействии взгляда: «Центральная точка должна быть <...> совершенным глазом, от которого ничто не ускользает...» [6, с. 253]. Модель Паноптикона позволяет контролировать каждый жест наблюдаемого, вносить коррективы в его действия, воздействовать на него посредством ненасильственной власти взгляда. Такой надзор осуществляет за каждым преподавателем призрак, обитающий в библиотеке, – «дух хаоса, <...> отмщения за отринутых писателей» [7, с. 392], то есть призрак порожден литературой или даже является ею.

Каждый герой романа является представителем того или иного направления в литературоведении: традиционного, постмодернистского, феминистского и прочих; герои видят в литературе объект, который можно трактовать, объяснять, оценивать. Но обозначив жесткие рамки

для литературы, они сами оказываются заключенными в них: сторонницы феминистской критики ведут интеллектуальную войну с коллегами-мужчинами, Вита Деонне, сфокусировавшая свое внимание на вопросах тела и пола, сама не может вырваться за границы этих проблем. Каждый герой представляет собой материальное воплощение собственной теории и повторяет ее путь. Таким образом, герои оказываются зависимыми от литературы.

Дисциплина Паноптиконе поддерживается системой поощрений и наказаний, главные из которых – повышение или понижение социального и профессионального статуса. Именно так контролируется поведение героев «Рассказа лектора». Однако, в отличие от остальных персонажей, Нельсон Гумбольдт подвергается телесному наказанию, лишению органа, причем это событие происходит на площади, публично, как во времена монарха-суверена. Это акцентирует внимание на изменении онтологического статуса литературы, свидетельствует о росте ее влияния и власти. Рассмотрим, что предшествует этому наказанию. Нельсон, пытается найти свой собственный подход к литературе, средний путь, синтез между традиционным литературоведением и постмодернизмом, то есть превратить ее в объект. С целью получения постоянной должности герой пытается набрать публикации; добиться этого, как кажется Гумбольдту, можно только одним способом – «найти Хоггу более современное применение» [7, с. 41]. Нельсон разбирает «Исповедь оправданного грешника» различными методами: с помощью психоаналитического прочтения, постколониального, гей/лесбийского истолкования и так далее. Литературное произведение подвергается «невиданной» объективации, причем самого Нельсона невозможно подчинить избранному им методу, потому что ни на одном из них он не останавливается. Ни потеря научного статуса, ни увольнение не останавливают Гумбольдта – тогда он подвергается телесному наказанию. Отсеченный указательный палец – клеймо, обличающее преступление: человеку, покушавшемуся на жизнь царя, отрубили руку, Нельсона, укazyвающего на литературу, лишают пальца.

Подведем итоги. Особенностью литературы рубежа XX–XXI веков становится ее сосредоточенность на собственном феномене. Разумеется, мы не хотим сказать, что такая литература не способна к выходу на уровень социальных обоб-

щений, однако литературный пласт представлен сегодня в словесном искусстве очень ярко, и умение увидеть эту игру придает произведению большую интеллектуальную насыщенность и расширяет границы его интерпретации.

Библиографический список

1. Барт Р. S/Z. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 232 с.
2. Липовецкий М.Н. Эпилог русского модернизма: Художественная философия творчества в «Даре» Набокова // Вопросы литературы. – 1994. – №3. – С. 72–95.
3. Ортега-и-Гассет Х. «Дегуманизация искусства» и другие работы. Эссе о литературе и ис-

кусстве. – М.: Радуга, 1991. – 639 с.

4. Тодоров Ц. Понятие литературы // Семиотика. – М.: Радуга, 1983. – С. 355–369.
5. Флобер Г. Письма 1831–1854 // Собр. сочинений: В 8 т. – М.; Л.: Государственное изд-во художественной литературы, 1933. – Т.7. – 442 с.
6. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. – М.: Ad Marginem, 1999. – 479 с.
7. Хайнс Дж. Рассказ лектора. – М.: ООО «Издательство АСТ», ЗАО НПТ «Ермак», 2003. – 412 с.
8. Шлегель А.В. Из «Берлинского курса» // Литературные манифесты западноевропейский романтиков. – М.: Изд-во Московского университета, 1980. – С. 125–134.

В.Н. Беляева

ЛЕКСИКА С СЕМАНТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ «СВЕТ» КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

На сегодняшний день сложилось мнение, что наиболее существенным результатом противоречивого, многовекторного развития языкознания XX века стало утверждение «приоритетного положения идеи системности и антропоцентризма в изучении языка», с чем связан повышенный интерес «к поиску следов деятельности человека, проявляющихся во всех языковых сферах и категориях» [9, с. 8]. В настоящей статье делается попытка показать множество подходов к анализу одного и того же лексического материала – слов с семантическим компонентом «свет», – которые раскрывают разные стороны изучаемого объекта, в том числе позволяют судить о значении феномена *свет* в культуре.

В лингвистических работах тема «света» отражена в разнообразных интерпретациях, среди которых прослеживаются следующие тенденции:

- 1) изучение слов с компонентом «свет» в составе лексических объединений, репрезентирующих представления о цвете, т.е. цветообозначений или колоративов (с чем и связано появление определения «*светообозначения*»);
- 2) изучение цвето- и цветообозначений, функционирующих в текстах художественной литературы;
- 3) изучение слов с семантическим инвариантом «свет» (нередко в сочетаниях значений: «свет» и «цвет», «свет» и «темнота») в качестве лексического массива, отражающего определен-

ный фрагмент картины мира – на материале фактов общенационального языка.

Свет и цвет тесно взаимосвязаны между собой как две стороны одного физического явления (распространение лучистой энергии в пространстве). В то же время, представляя собой «древнейшую реальность человеческого бытия», свет и цвет служат ориентиром в окружающей действительности, гармонизируют связи человека с миром. Природные характеристики света (чувственная воспринимаемость, яркость и др.), а также универсальная черта человеческого общения, связанная с видением, относятся к числу значимых предпосылок вовлечения феноменов света и цвета в систему культуры [2, с. 49, 50].

В отечественной и зарубежной лингвистике насчитывается большое количество работ, посвященных вопросам цветообозначений, чуть в меньшей степени это характерно для изучения цветообозначений (см. обзор литературы в [1; 2]). Кроме лингвистической сложились также психологическая, эстетическая и культурно-антропологическая традиции изучения цвето- и цветообозначений, в результате, как пишет Р.М. Фрумкина, «данному фрагменту лексики был придан особый статус, сопоставимый, пожалуй, лишь со статусом терминов родства» [15, с. 4]. Как показывает анализ теоретической литературы исследователями признается особая значимость цвето- и цветообозначений в языке (ср. названные работы, а также [5]).

Вполне закономерно, как 50 лет назад, так и сегодня мощным стимулом для развития лингвистического анализа остается выразительность световых и цветовых образов в художественной литературе. Свет и цвет, воплотившиеся в поэтическом слове, создают неповторимую красочную ткань литературного произведения, причем каждому автору присуща только своя, особенная «палитра». Большинство лингвистических работ, выполненных в этом русле направлены на исследование цвето- и световозначений в качестве характеристики языка писателя. Таким образом был описан цвет в пейзажах К. Паустовского [11], колорит произведений Ф.М. Достоевского [14], свет и колорит в художественном мире В.Ф. Одоевского [7].

В диссертации О.А. Богдановой цвето- и световозначения впервые становятся объектом комплексного исследования, которое представляет собой коммуникативно-прагматический анализ функционирования цвето- и световозначений в художественном тексте [2]. Раскрывая особенности семантики цвето- и световозначений, автор отмечает следующее: «В результате контекстуального взаимодействия с элементами разных языковых уровней цвето- и световозначения получают в дополнение к своему основному значению семантические «приращения», обуславливающие их поэтический смысл. Благодаря данному обстоятельству обозначения света и цвета становятся своеобразным «средоточием значимости», семантико-прагматическим центром, при помощи которого автор осуществляет акцентирование наиболее значимой художественной информации в структуре текстового целого» [2, с. 65].

По мнению О.А. Богдановой, кроме вышеперечисленных *природных* и *социально-культурных* предпосылок одним из важнейших факторов лингвистического изучения цвето- и световозначений является субъективный характер эмоционально-эстетического воздействия света и цвета на конкретного человека. «В отличие от аксиологического характера природного явления ценность цвето- и световозначений в структуре художественного текста – это ценность, возникающая в процессе коммуникативного взаимодействия автора и читателя» [2, с. 52]. Данный тезис можно считать наиболее общим выводом цитируемого исследования, который проецируется и на другие примеры изучения лексики со световой семантикой в системе авторской творческой символики.

Изучение **полевых структур**, образованных совокупностью номинаций с компонентом «свет» («цвет»), которые встречаются в текстах литературных произведений, представляет собой обособленное направление. Подобный ракурс исследования предполагает анализ языковых средств, обеспечивающих отражение определенной *понятийной сферы* [5; 6; 8; 10]. Однако необходимо учитывать, что здесь исследователи имеют дело с «фиксированным объектом, определяемым кругом произведений, созданных автором», и в результате получается описание поэтической картины мира отдельного писателя [9, с. 16].

Вместе с тем, выбор лексики с семантическим компонентом «свет» в качестве фактического материала исследования оправдан и «при обращении к некоторому фрагменту мира, зафиксированному средствами общенационального языка и ставшему достоянием всего общества» [9]. В силу того, что изучение массива световозначений соотносится с задачами структурно-семантического подхода, а также легко ложится на схемы психолингвистического и концептуального анализа, эти направления представлены рядом лингвистических работ на тему «цвета и света». «Популярность» этой темы в кругу филологов, в частности – исследователей семантики, имеет следующие основания.

Во-первых, цвето- и световозначения, выраженные прилагательными (анализируемые в большинстве исследований), образуют не просто произвольную выборку, но класс слов с однозначно определяемым инвариантом, который поддается классификации по разным принципам. В этом случае выбор «контекста класса» в качестве предмета исследования [16, с. 398] влечет за собой выстраивание последовательной методики и определяет принципы отбора и анализа материала.

Во-вторых, световозначения и цветообозначения в своей совокупности составляют один из самых употребительных и высокочастотных массивов в лексической системе [1; 15]. Поэтому наиболее продуктивной оказалась идея построения лексико-семантического поля *света и цвета*. В рамках структурно-семантического подхода были изучены и систематизированы конститuentы семантических полей со значением «свет» и «цвет» (Пелевина, 1971), а также описано словообразовательное гнездо лексемы «свет» как микросистема (Кеворкова, 1985).

В последние 10–15 лет появились исследования поля *света и тьмы* [3; 5]. В них, с одной стороны, прослеживается преемственность, что проявляется в стремлении представить поле «света» и «тьмы» как некую систему, с другой стороны, новые работы содержат в себе выводы, отвечающие запросам актуального на сегодняшний день антропоцентрического ракурса лингвистических исследований.

Так, в работе О.Г. Скворцова делается попытка исследовать конкретные и абстрактные значения компонентов лексико-семантического поля понятий «свет» и «темнота» в английском языке, которые подразделяются на три группы (модели): «свет физический», «интеллект», «эмоции». При анализе этимологии английских слов с семами «свет» и «тьма» автором выявлены значения, связанные с понятием «свет»: «интеллект», «эмоции», «зрение», «цвет», «тепло», «источник света», «бог», «слава», – и с понятием «тьма»: «интеллект», «эмоции», «зрение», «цвет», «укрытие», «смерть», «тень», «дух». Как отмечает Т.В. Григорьева, в данной работе «можно увидеть элементы когнитивного анализа понятий «свет» и «темнота», позволяющие проследить процесс формирования метафорического мира света и тьмы в английском языковом сознании (хотя автор подобной когнитивной задачи перед собой не ставит)» [4, с. 7].

Когнитивный подход реализуется в работах О.М. Воеводской, основу которых составляет метод построения лексико-грамматического поля ключевого слова [3]. Рассматривая семантемы лексем *свет / тьма* в русском и их эквивалентов в английском языке, О.М. Воеводская обнаружила, что по разным семемам одной лексемы образуются разные деривационные ряды и различающиеся наборы падежных и сложно-падежных словоформ в парадигме склонения. Основным результатом проведенного анализа в том, что «учет деривационных и морфологических производных, которые дает одна и та же лексема по разным семемам, позволяет глубже осмыслить набор признаков означаемого ею концепта» [13, с. 129].

Исследование Е.В. Недельчо, посвященное описанию пословиц и поговорок русского языка с компонентами цвето- и светообозначения, продолжает ряд вышеназванных работ в том плане, что оно ориентировано на реконструкцию «нередко утраченного концептуального содержания, включающего как национально-культурный компонент, так и “универсальные элементы челове-

ческого опыта”¹» [12, с. 3–4]. Автор исходит из тезиса о значимости паремий как ценного источника сведений о культуре и менталитете народа, а также подтверждает сложившиеся суждения об особом статусе цвето- и светономинаций, которые, в частности, в фольклорных микротекстах выполняют важную семантическую и эмоционально-экспрессивную нагрузку [12].

Содержание «концепта света» получило наиболее полное толкование с позиций когнитивной лингвистики в диссертации Т.В. Григорьевой, где концептуальное единство диады «свет ↔ тьма» имеет основополагающее значение для развития всего исследования [4]. Конкретизация предмета исследования – феномена «свет» – через «тьму», т. е. по принадлежности к аксиологической метафорической диаде, служащей в качестве своеобразного «мерила действительности» в процессах познания и оценочной деятельности человека, сделала возможным изучение *света* в качестве **концепта**, описание его «ассоциативного пространства», образных интерпретаций явления светового излучения, представленных в текстах, а также символических значений концепта «света» [4, с. 7–12].

Подводя итоги, можно отметить, что лингвистические исследования прошлых лет, в которых представлен анализ структурно-семантических и функционально-стилистических характеристик слов со световой семантикой, содержат в себе предпосылки дальнейшего изучения данного лексического массива. В рамках антропоцентрической парадигмы современного языкознания актуальным становится описание аксиологических, культурно маркированных составляющих многообразных понятий, связанных со спецификой феномена физического *света*, которая находит отражение в языковом материале.

Примечания

¹ Е.В. Недельчо цитирует здесь высказывание А. Вежбицкой в работе: *Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание*: Пер. с англ. / Отв. ред. М.А. Кронгауз, вступ. ст. Е.В. Падучевой. – М.: Русские словари, 1997. – С. 283.

Библиографический список

1. Бахилина Н.Б. История цветообозначений в русском языке. – М.: Наука, 1978. – 288 с.
2. Богданова О.А. Цвето- и светообозначения как одна из форм прагматического фокусирова-

ния в структуре художественного текста: на материале прозы Г. Грасса: Дис. ... канд. филол. наук. — СПб., 2000. — 197 с.

3. *Воеводская О.М.* Лексико-семантическое поле в лексиконе языка: (на материале поля *свет-тьма* в русском и английском языках): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Воронеж, 1999. — 23 с.

4. *Григорьева Т.В.* Семантическая интерпретация концептов «свет» и «тьма» в русском языке: Дис. ... канд. филол. наук. — Уфа, 2004. — 253 с.

5. *Губенко Е.В.* Лексико-семантическое поле цвета и света в лирике Б.Л. Пастернака: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М.: МГЛУ, 1999. — 21 с.

6. *Карташова Ю.А.* Функционально-семантическое цвето-световое поле в лирике И. Северянина: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Барнаул, 2004. — 22 с.

7. *Кожуховская Н.В.* Свет и колорит в художественном мире В.Ф. Одоевского // Свет и цвет в художественном произведении: Межвуз. сб. науч. трудов. — Сыктывкар: СГУ, 1990 — С. 13–20.

8. *Кондрашова О.В.* Узуальная и поэтическая семантика цвето- и светообозначений (на материале крымской лирики М. Волошина) // Лингвистические и психолингвистические основы изучения сущностей. — Краснодар: Изд-во Кубанского гос. ун-та, 1997. — С. 71–95.

9. *Кузнецов А.М.* Когнитология, «антропоцентризм», «языковая картина мира» и проблемы исследования лексической семантики // Этнокуль-

турная специфика речевой деятельности: Сб. обзоров / РАН. ИНИОН. Центр гуманитар. науч.-информ. исслед., отд. языкознания; Редкол.: Н.Н. Трошина (отв. ред.) и др. — М., 2000. — 112 с.

10. *Куликова И.С.* Семантико-стилистическая характеристика атрибутивных именных словосочетаний (на материале цветowych и световых прилагательных в произведениях К.Г. Паустовского и М.М. Пришвина): Дис. ... канд. филол. наук. — Л., 1966. — 393 с.

11. *Лютько Н.П.* Цвет в пейзажах К. Паустовского // Русская речь. — 1967. — № 6. — С. 33–37.

12. *Недельчо Е.В.* Структурно-семантическая характеристика русских паремий с компонентами цвето- и светообозначения: Дис. ... канд. филол. наук. — Кострома, 2000. — 156 с.

13. *Попова З.Д., Стернин И.А.* Очерки по когнитивной лингвистике. — Воронеж, 2003. — 191 с.

14. *Соловьев С.М.* Колорит произведений Ф.М. Достоевского // Достоевский и русские писатели. Традиции. Новаторство. Мастерство: Сб. ст. — М., 1971. — С. 414–446.

15. *Фрумкина Р.М.* Цвет, смысл, сходство (аспекты психолингвистического анализа). — М.: Наука, 1984. — 176 с.

16. *Шведова Н.Ю.* Русский язык: Избранные работы. Росс. акад. наук; Отд-е историко-филолог. наук; Ин-т русского языка им В.В. Виноградова. — М.: Языки славянской культуры, 2005. — 640 с.

С.Н. Бутусова

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКИХ ЧАСТИЦ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЕ

Преамбула. Статья посвящена установлению специфики функционирования логических частиц в текстах немецкоязычной рекламы по сравнению с текстами художественной литературы. Основой для сравнения служит аксиологическое понятие «нормы». На примере группы логических частиц с отрицательным фоном выделения выявляются новые функциональные характеристики частиц, что расширяет представление о прагматических возможностях анализируемых слов.

Известно, что в реальной жизни человек оценивает практически все. Для оценки окружающей действительности человек использует определенные слова, такие как: «хороший», «плохой», «вкусный», являющиеся аксиологическими операторами. Такими аксиологическими операторами, по мнению ряда авторов, в частности, Н.А. Тороповой [3], являются и логические частицы. Употребление логических частиц в высказываниях тесно связано

с аксиологическим понятием «нормы»: на основании фактов художественной литературы установлено, что логические частицы, чьей основной функцией является выделение одного понятия на фоне других, сигнализируют об отступлении от общепринятых правил положения вещей, заявленного пропозицией. Приведем пример:

(1) „Hier ist unser neuer Gast“, sagt Frau Richter und schiebt Adam durch die Küchentür. Herr Richter liegt auf dem kleinen Sofa und dreht *nur den Kopf*

herum. «Вот наш новый гость», говорит госпожа Рихтер и толкает Адама в кухонную дверь. Господин Рихтер лежит на маленьком диване и повертывает *только голову*». В соответствии с общепринятыми нормами, приветствуя входящего человека, нужно не только повернуть голову ему навстречу, но и встать. Выделяемое частицей *nur* понятие представляет собой нечто меньшее в сравнении с ожидаемым действием. Логическая частица сигнализирует об отступлении от нормативного положения вещей.

Рекламный текст обнаруживает специфику функционирования логических частиц в их отношении к характеристике «норма». При исследовании логических частиц с отрицательным фоном выделения: *nur, einfach, eben, allein, ausschließlich, bloss, einzig, lediglich, ausgerechnet*, выделяемых в отдельную группу на основании общего в семантике данных частиц компонента «отрицание другого», выявлено, что частицы в рекламном тексте наряду с «отступлением от нормы» способны также маркировать и нормативное положение вещей, выступая маркерами нормы рекомендуемой (*ausschließlich, eben, nur, allein*) или общепринятой (*nur, bloss*), сигнализировать об отступлении от нормативного положения вещей (превышение, снижение, крайняя степень признака: *einfach, lediglich, ausgerechnet, einzig*) а также служить маркером перехода на другую шкалу оценок (*nur, einzig*).

Как известно, норма связана с ориентацией на определенные стандарты, под ней понимаются все виды и формы порядка, включая естественные нормы природы, и созданные человеком правила и законы [1, с. 249].

В рекламе четко разграничиваются два вида нормы: эталонная норма, представляющая собой идеал, с точки зрения которого оцениваются сопоставляемые объекты, и норма, отражающая стереотипные, существующие представления о данном объекте с соответствующим признаком. Отмечается, что сигнализаторами такой общепринятой нормы нередко выступают слова типа: обыкновенный, обычный, рядовой, нормальный и другие [2, с. 51]. В немецкоязычном рекламном тексте заведенный порядок вещей зачастую маркируют кванторы: *überall, alle, viele*.

В условиях эталонной нормы, как показывает фактический материал, функционируют частицы *ausschließlich, eben, nur, allein*. Наиболее ярким представителем данной группы частиц является

логическая частица *ausschließlich*. Норма, отражающая идеальное представление об объекте, — основная сфера реализации частицы *ausschließlich*.

(2) Bighurt PUR

So muss purer Joghurt schmecken. Cremig und vollmundig

Löffel für Löffel.

Unser Bighurt PUR wird *ausschließlich* mit *besten Vollmilch mit natürlichem Fettgehalt von 3,8%* hergestellt... [8].

Частица *ausschließlich* маркирует нормативное положение вещей, которое должно иметь место: йогурт должен изготавливаться из лучшего цельного молока с естественным содержанием жира в 3,8%. На то, что данная характеристика является нормативной, указывает определение «натуральный», а также выражение «So muss purer Joghurt schmecken».

Очень часто частица *ausschließlich* употребляется в рекламе продуктов питания и одежды, затрагивает сферу здоровья человека и позволяет охарактеризовать рекламируемую продукцию как полностью соответствующую необходимым стандартам. Маркируемая частицей норма всегда положительна и соотносена с областью предмета рекламы.

В условиях соответствия норме, являющейся распространенной и общепринятой, но не предписываемой, не носящей рекомендательного характера, могут функционировать частицы *nur* и *bloss*. В высказывании присутствуют слова, позволяющие считать установленное положение вещей стандартным, нормативным, однако, такое положение вещей не является эталонным и желаемым.

(3) Normalerweise haben Farbfilme *nur drei* Farbschichten: Rot, Grün und Blau, doch jetzt gibt es eine mehr: CYAN... [6, с. 117].

То, что описываемое положение вещей принадлежит норме, указывает наречие «normalerweise». Частица *nur* вносит аксиологическую характеристику «мало», оценивая данное положение вещей как недостаточное и нерекommendуемое, так как теперь (*jetzt*) есть нечто большее — более современная продукция, обладающая большей цветовой гаммой. Функционируя в условиях общепринятой нормы, частица *nur* соотносит ее с областью конкурирующей с рекламируемым товаром продукции.

Логические частицы с отрицательным фоном выделения в подавляющем большинстве случаев сигнализируют отклонение от нормативного положения вещей (что может оцениваться положитель-

но или отрицательно), обнаруживая целый спектр возможных характеристик. Так, характеристика «ниже нормы» является доминирующей сферой функционирования логической частицы *einfach*.

(4) Emsa Isolierkanne Princess

Die Emsa Isolierkanne Princess mit Thermomatik Verschlusstechnik und 1,0 Liter Volumen.

Drücken, drehen, dicht – so einfach funktioniert die Verschlusstechnik Thermomatik. *Den Deckel einfach auflegen, den Kopf drehen und die Kanne ist 100% dicht verschlossen...* [9].

Частица *einfach* выделяет действие, представляющее собой нечто меньшее по сравнению с ожидаемым при применении большинства аналогичной продукции (электрочайники), что оценивается позитивно, как более удобный вариант для потенциального пользователя.

В условиях отступления от нормы, оцениваемого отрицательно, функционирует частица *ausgerechnet*. Данная аксиологическая характеристика является основной для этой частицы.

(5) Der ADAC hilft mit Sicherheit.

Der ADAC – die Nr. 1 in der Pannenhilfe.

Ausgerechnet jetzt! Sie freuen sich auf den Abend mit Ihrer Familie. Da reißt der Keilriemen. Zum Glück ist die nächste Notrufsäule nicht weit, der ADAC-Straßenwachtfahrer rasch zur Stelle... [4, с. 60].

Частица *ausgerechnet* маркирует отступление от нормативного положения вещей: когда человек радуется предстоящему вечеру в кругу семьи, неприятности и несчастные случаи в дороге неуместны. Имеющая место в данном случае ситуация расценивается как отступление от нормального положения вещей и воспринимается резко отрицательно. Фактический материал свидетельствует, что логическая частица *ausgerechnet* употребляется в рекламе, тематически связанной с деятельностью человека и, главным образом, обозначает неуместность сложившегося положения вещей определенному отрезку времени.

Еще одной аксиологической характеристикой логических частиц, не отмеченной ранее при анализе художественной литературы, явилась их способность маркировать «переход на другую шкалу оценок».

Характеристика «переход на другую шкалу» свойственна частицам *nur* и *einzig*.

(6) *Nur Fliegen* ist schöner.

Mit diesem Slogan schrieb der legendäre Opel GT Automobilgeschichte... Fahrspaß pur ist das Konzept... [5, с. 129].

Цель рекламы – показать состояние предельной удовлетворенности человека от езды на автомобиле марки «Опель» – достигается употреблением частицы *nur* со словом «Fliegen» (полет). Выделяя слово «полет» как другой вид передвижения (то есть маркируя переход на другую шкалу), частица *nur* подчеркивает крайнюю степень признака предмета рекламы.

Обозначение предельности признака характерно для логической частицы *einzig*:

(7) Das glauben Sie uns ja doch nicht... Andererseits beruhen die Testergebnisse der Vector *einzig auf der herausragenden Qualität und dem sensationell guten Preis* – Leistungs-Verhältnis unserer Lautsprecher. Bei dem schon mal ein Weltbild durch einander kommen kann [7, с. 3].

Частица маркирует превышение нормативной степени признака рекламного товара (магнитола), его крайнюю степень: выдающееся качество, сенсационно хорошая цена. Нормой является хорошее или высокое качество продукции и доступная цена. Частица *einzig* активизирует эмоциональную оценку, заключающуюся в воздействии на чувства потенциального покупателя.

Итак, рекламные тексты демонстрируют более широкие аксиологические возможности логических частиц в их отношении к понятию «норма», чем это было установлено на примере текстов художественной литературы. Выявленные характеристики позволяют считать рекламу особой сферой функционирования данных слов.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. – М., 1988.
2. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. – М., 1985.
3. Торопова Н.А. Логические частицы как знаки способов мышления в немецком и русском языках // Контрастивная и функциональная грамматика. – Калинин, 1985. – С. 133–138.
4. *Der Spiegel*. Das deutsche Nachrichten-Magazin. – Haßfurt/Main, 1993. – № 23.
5. *Der Spiegel*. Das deutsche Nachrichten-Magazin. – Haßfurt/Main, 1999. – № 15.
6. *Der Spiegel*. Das deutsche Nachrichten-Magazin. – Haßfurt/Main, 1999. – № 23.
7. *Der Spiegel*. Das deutsche Nachrichten-Magazin. – Haßfurt/Main, 1999. – № 24.
8. www.ehrmann.de/index3.html.
9. www.gelerio-kaufhof.de.

ЧАСТИЦЫ В НИЖЕГОРОДСКИХ ГОВОРАХ

В составе лексики нижегородских говоров частицы занимают особое место. Этот немногочисленный (на фоне знаменательных частей речи) класс слов отличается вариативностью звуковой формы, разнообразием передаваемых значений и прагматических установок, многочисленностью не свойственных литературному языку единиц, высокой частотностью в диалектной речи. Все эти особенности проявляются в сфере частиц в значительно большей степени, чем у других служебных слов, что связано с категориальной спецификой частиц и их ролью в организации диалектной речи. Частицы, прежде всего модальные, но также и другие, отражают особенности процесса взаимодействия говорящего со слушающим, их оценки, пресуппозиции и «теневой» пласт выражаемого смысла и, таким образом, «управляют процессом общения» [5, с. 7]. В диалектной среде те законы общения, которые действуют в языке в целом, получают иное преломление под влиянием небольшого, практически замкнутого языкового коллектива, где у носителей обязательно присутствуют достаточно большой общий фонд знаний, общие особенности картины мира. Это отражается прежде всего на тех языковых аспектах, которые несут не столько номинативную, сколько коммуникативную нагрузку, в том числе на частицах, так как это часть речи, семантика которой — это «её собственно семантика и прагматика в неразрывном единстве» [8, с. 121].

Так, в говорах значительна роль частиц, имеющих семантику отсылки. Чрезвычайно активна в нижегородских говорах, например, постпозитивная частица **-то**. Она реализуется в вариантах **-то**, **-ти**, **-ту**, **-те**, **-от** и присоединяется практически к любой части речи: существительным, глаголам, прилагательным, наречиям, местоимениям, предлогам, другим частицам, в том числе постпозитивным: [*и-вомт прумд-ът-ть / поуд'оммт'ь купамц'ь на-б'емл'ьн'кѣ прумт*] (с. Красное Арз.). Их частотность проявляется в употреблении большого количества частиц на относительно небольшом речевом отрезке: [*ф-пѣловомд'и-ть тамит сн'емг-ът вомт пѣ-лугам-т'и*] (с. Аламасово Возн.).

Соотношение вариантов постпозитивной частицы в разных микросистемах Нижегородской об-

ласти и выбор их, как правило, не отличаются последовательностью, хотя во всех говорах активно употребляется **-то**, в абсолютном большинстве функционируют и другие разновидности частицы; согласование или гармонизация с предшествующим словом возможны, но не регулярны. Как и в литературном языке, в говорах основным значением частицы **-то** (**-ти**, **-ту**, **-от** и др.) можно считать значение «отсылки к известному» [7, с. 9], то есть она характеризует предметы и события как такие, которые входят в общий фонд знаний говорящего и адресата, были известны обоим до момента речи, но в самый момент речи находящихся вне сферы внимания собеседников. В нижегородских говорах у частицы **-то** есть и не свойственные литературному языку модификации этого значения.

Применительно к русским народным говорам исследователи отмечают употребление **-то** (и других разновидностей этой частицы) в соотнесении с целой предикативной единицей, где она служит одновременно и показателем связи в ряду предикативных единиц, особенно при бессоюзии [ср.: 6; 7, с. 195]. Широко употребляются на территории Нижегородской области бессоюзные предложения, в которых **-то** является показателем связи: [*мѣладамцѣ-тъ ѿмъ быламъ / памрн'и круком'ин'амъ тамк'и в'ил'имс'*] (с. Силино Шатк.); [*а в'ет'-таммъ мемстѣ-тъ бомл'нѣ крас'имвѣ / ч'ер'оммух'и-тъ рѣсцѣв'етумт*] (с. Шадрино Ков.). Как и в приведенных примерах, в большинстве случаев постпозитивная частица участвует в оформлении временных отношений, а также иногда и условно-временных.

Ещё одну особенность функционирования **-то** в нижегородских говорах составляет функционирование этой частицы в выделительном значении в сочетании с **которые** в роли неопределённого местоимения: [*котомры-т'е жэмн'и'ины посл'амъ гул'амцут*] (с. Григорово Б.-Мур.); [*мн'ем-ушъ зѣн'имамт'ход'имл'и л'умд'и б'емд'ныцѣ / котормы-т'ѣ з-д'ет'амм'и*] (с. Старое Иванцево Шатк.). В контексте неопределённости постпозитивная частица указывает на то, что объект противопоставляется множеству подобных, не обладающих называемым признаком. Связь с апелляцией к известному как инвариантным значением частицы здесь проявляется не

в том, что выделяемый предмет характеризуется как известный в отношении проявляемого признака, а в соотнесенности с предшествующей предикативной единицей, по отношению к которой часть предложения с частицей содержит дополнительную информацию, не противоречащую первой части; наоборот, частица выступает здесь как сигнал развития повествования.

Кроме того, собственно диалектным является указательное значение, в котором **-то** может употребляться на территории Нижегородской области. Оно реализуется постпозитивной частицей в сочетаниях с относительными и указательными местоимениями, местоименными наречиями: [*а тамм-от хоз'амцк' вамр'ит пръ-рѣб'ат'имшѣк-ѣт*] (с. Большое Поле Вос.); [*кр'ич'имт/водам-тѣ тамцѣ-тѣ холмднѣцѣ*] (с. Шадрино Ков.). В таких случаях указание, выражаемое постпозитивной частицей, является конкретизацией указательного значения другого указательного слова [см.: 7, с. 166]. Также собственно диалектным является аппроксимативное значение **-то** (**-ти**, **-ту** и др.), например: [*жыѣ'омм давном тут / готкомф-ту тр'имѣ'ѣт'*] (с. Григорово Б.-Мур.). В тех контекстах, где постпозитивная частица выражает приблизительность количественной оценки, допустимость ошибки в подсчетах, она соотносится не с числительным, а с предшествующим ему существительным, называющим единицу измерения/подсчета.

В целом частица **-то** с её вариантами, частотностью употребления, несвойственными литературному языку значениями представляют собой яркую диалектную особенность нижегородских говоров. Такая роль частицы в диалектной речи обусловлена её способностью маркировать имплицитное содержание, понимание которого основано на общности знаний собеседников.

С особенностями русских народных говоров как сферы коммуникации связана и особая значимость в них дейктических функций, выполняемых частицами. Частицы как дейктическое средство широко представлены в диалекте, так как успех общения в условиях устной речи «зависит от способности партнёра понять имплицитное содержание, заключенное в речи говорящего [7, с. 189], где важную роль играет отсылка к общему фонду знаний собеседников.

Дейксис, понимаемый как «идентификация предметов, обстоятельств, отрезков времени через отношение <...> к речевой ситуации» [8,

с. 103], может быть локативным, темпоральным и контекстуальным. Так как эта идентификация осуществляется с позиции речевой ситуации и исходной точкой локализации является говорящий, то дейксис следует считать одним из проявлений прагматического потенциала частиц.

Как и в литературном языке, основными показателями пространственного дейксиса в говорах являются частицы **во**т и **во**н, указывающие на нахождение соответственно в пространстве говорящего и вне его. Их употребление в нижегородских говорах не имеет диалектных особенностей, но они функционируют в разных фонематических вариантах: **во**н, **он**, **во**мна, **во**т, **во**там, **во**, **от**, **отѣ**, **во**мта, **во**мты, **ум**во, **во**н-он, **во**мноде, **ом**на, **о**ной, **во**мнде, **во**мде, **во**мндека, **во**мной, **во**мнотка, **во**мночки. Такое формальное разнообразие указательных частиц свойственно многим русским говорам, особенно северным [ср.: 3].

Употребление всех этих частиц связано с членением пространства на близкое говорящему (и слушающему) и удалённое от него, такое, в котором он себя в момент речи не мыслит. Этот признак актуализируется при метафоризации этих частиц, переносе их значений на временное пространство, пространство текста и др. [ср.: 1], связанным с появлением у этих частиц усилительных функций.

Частотность частиц темпорального дейксиса обуславливает многообразие их формальных разновидностей. Так, частица **бывамло** функционирует в виде **бу**вамло, **бывамлошко**, **бывамлочко**, **бывамлоча**, **бывамлось**, **бывамлошно**.

Все эти частицы являются распространёнными, нередко в одной микросистеме функционируют две-три такие разновидности в одном и том же значении, например: [*бывамлѣшнѣ и пахам-л'и нѣ-с'еб'ем*], [*бывамлѣс' былм'и лопамты д'ѣр'ев'амны*] (с. Хохлома Ков.).

В том же значении в отдельных микросистемах функционирует частица **ба**: [*во*мт робомтѣл'и *бывамлѣ нѣ-токум хлѣмѣй'ут во*мт сноѣм / *жа*м-л'и с'ерпомм // с'емл'н'ицѣ былм'и / *то*кам былм'и *ба* // *у* камждѣвѣ *бы*лам с'емл'н'ицѣ *там нѣ*усамдѣх] (с. Борнуково Бут.). В некоторых говорах подобным образом употребляется **бумде**: [*бумд'ѣ с-ѣгурцамм'и и с-мѣлокомм ѣмз'д'ил'и*] (п. Красная Горка Вол.); [*во*мт-уш *тако*мѣ *бы*мл *парн'*имшѣ ин'т'ер'емсныѣ / *во*мт *гд'ем-бы-тѣ н'и*шомл / *во*мт *ид'омт / уш-ма*мт' *д'ер*жѣм *бумд'ѣ* *зам-руку / н'ѣ-отпусками*] (д. Шадрино Ков.).

Наряду с общенародной частицей **было** в нижегородских говорах функционируют **бал** и **боло** для описания действия, которое началось или могло совершиться, но было прервано или не совершилось: [*т'омплыц думх м'ен'ам жм'омт к-подумик'ь // а потомм отпус'т'имл // эмт м'е-н'ам-бъл д'емдушк дъмовомц здав'имл*] (д. Поляны Бут.); [*болом хот'емль сказамт'дъ н'е бумду*] (с. Троицкое Вос.).

Кроме того, частица **бы'ло** и в ряде говоров частицы **буде'** и **бу'де** могут употребляться при описании однократного действия, осуществление которого вызвало наступление нового состояния или ряд других действий: [*т'ьжолом жыломс' нармоду // а камк стамл'ин бымль ф'-п'ьд'ис'-амт тр'емт'им годум умм'ьр / зъступ'имл мъл'енкомф / утм'ен'имл фс'ем наломг'и эмт'и / воит / и-наромду стамль жылт' полумтшь*] (с. Саконы Ард.); [*поил'им буд'емм ф-с'ил'ивам-н'иху-ту*] (далее следует перечисление произошедших затем событий) (с. Лапшанга Варн.).

В большинстве говоров, однако, частица **бумде** относит событие к плану будущего. Подобно **вот** в сфере пространственного дейксиса, **бумде** передаёт указание на такое время в будущем, которое говорящий представляет не как отдалённое; это всегда обозримое будущее, образующее единое целое с тем временем, в котором мыслит себя говорящий. Это такое время, к которому относятся планы, намерения, предложения говорящего: [*топ'еммр'н'еммкъму рабомтът'-тъ / хомт' бумд'ь намм ит'им наммдъ обрамтнъ*] (д. Зубилиха Кр-Бак.); [*давамц тым бумд'ьш мн'емм бумд'ь гъвор'имт'*] (с. Ильино-Заборское Сем.); [*пр'ихад'им бумд'ь к-намм*] (с. Ямново Бор.). Это не всегда ближайшее будущее в буквальном смысле слова (час или даже сутки от момента речи); подобно пространству говорящего, оно образует верхнюю границу «времени говорящего», воспринимаемого им как планируемое, обозримое будущее. Таким же образом частица **бывало** (и **буде** в значении указания на прошлое) проводят нижнюю границу этого времени, передавая отнесённость событий к удалённому времени в прошлом.

Ещё одна группа частиц, широко представленных в количественном отношении в говорах на территории Нижегородской области – это так называемые маркеры чужой речи, частицы, относимые рядом лингвистов к указательным на основании того, что их семантика состоит в ука-

зании на смену субъективно-личного или временного плана [см.: 2, с. 91]. В этом случае можно говорить о так называемом метатекстовом дейксисе, так как указательная функция этих частиц осуществляется на фоне метатекстовой [см.: 8, с. 109].

В числе специфически диалектных единиц в эту группу частиц в нижегородских говорах входят **бай**, **бат**, **батъ**; такое значение могут выражать частицы **вроде** и **слышь**, например: [*нум човом пр'ин'омс спрошум // д'в'ем плох'имць бамт // а човом плох'имць-тъ // овомцкъ ды комл*] (с. Стёксово Ард.) (частица отделяет авторскую речь от несобственно прямой); [*ям-бъц маммън'к'и / камг-бъц тым цевом бомл'нъ б'юми*] (с. Салган Кр.-Окт.) (указывает на смену временного плана при цитировании собственной речи). Эти частицы могут осуществлять и другое указание – на обобщённо-личную принадлежность несобственно-прямой речи, передаваемую в литературном языке глагольной формой: [*бамц з'д'емльт'эмт'омч'ьн'трумднъ*] (с. Б. Череватово Див.).

Частицы **бай** и **бат** также употребляются на территории Нижегородской области для указания на то, что предшествующий или последующий контекст является выводом говорящего или отражает его понимание описываемых событий: [*нагрумт'мн'ем камк спрымгн'ит хтом-тъ и думшйт / утпус'т'имл прамвды // д'емдушк'ь бамц нав'емрнъ дъмовомц*] (с. Леметь Ард.). В таких случаях частица маркирует этот вывод как предположение говорящего, его точку зрения, отграничивая его от остальной части текста, подаваемой как реальный факт: [*н'икакомву момру н'ембыла // воит и оп'амт' бамц пъцав'имл'ис' (мыши)*] (д. Мерлино Арз.).

Активность и разнообразие частиц-маркеров чужой речи в говорах связаны с их ролью в передаче диалога: они являются кратким, простым сигналом смены субъективно-личного или временного плана речи, что важно в условиях устного общения в диалектной среде, где отсутствуют более сложные средства передачи косвенной речи и, ввиду достаточности общего фонда знаний собеседников, в таких средствах обычно нет необходимости.

Особенность нижегородских говоров составляет активность употребления частицы **мотрим** и её разновидностей: **мотремй**, **мотрямй**, **муtrim**, **мотрим**, **смотрямй**. Они употребляются в диалектной речи значительно шире, чем соответствующая им частица **смотрим** в литературном языке,

для которой самыми распространёнными условиями употребления считаются контексты претивита с отрицанием при глаголе. Дialeктные же частицы могут функционировать и в контекстах без отрицания, а также в составе устойчивых сочетаний **мотрим мне, мотрямй мне, мутрим мне, смотрямй мне**, например: [*смотр'амц-мн'е возврай'амцс'ъ томкмъ домоцн'е-помзнъ*] (с. М. Андосово Пильн.); [*мотр'им у-м'ен'ам н'ь-балуцн*] (д. Митино Вач.).

Эти частицы могут также маркировать факт как выделяющийся тем или иным образом из обычного порядка вещей, например: [*эт-ий'амс два дн'им /а рамн'шъ-тъ нарожду-тъ мотр'-им бымлъ полном*] (с. Лопатино Вад.).

Дialeктные особенности частиц в говорах, таким образом, проявляются как в плане формы, так и значения, употребления. В формальном отношении характерна вариативность, многообразие фонематических разновидностей одной основы, часто неразведённых функционально, например: **томлько, томко, ток, томли, томльки, томкмо; рамзве, рамзи, раме, рай, ра, зра, край, краль.**

В плане семантики частицы в разной степени проявляют диалектную специфику. Так, если усилительные и выделятельные частицы в основном выражают те же смыслы, что и их общенародные эквиваленты (хотя часто со своей семантической «прибавкой»), то модальные частицы характеризуются большими отличиями. В этот разряд входят частицы, выражающие установки говорящего, его оценки содержания сообщаемого, в том числе и относительно соответствия действительности, а также часто являются показателями иллюкутивной функции высказывания.

В условиях общения, когда у говорящего и слушающего имеется достаточный объём знаний, большое значение приобретают именно средства выражения «семантики скрытой строки». Этим объясняется и то, что большая часть специфической диалектных единиц приходится на модальные частицы (**одно, кесь, намо, быть, дивуй** и др.).

Меньше всего диалектную специфику проявляют «логические» частицы: выделятельные и отрицательные, формирующие логическую структуру предложения и не связанные с выражением субъективного отношения говорящего к сообщаемому.

Ещё одной особенностью функционирования частиц в диалектной речи является активность их объединения в комплексы (**намо чай, поди-ка, ровно как, чай поди, что-ль-то** и др.), а также фун-

кционирование частиц и их комплексов в качестве самостоятельных реплик, позволяющих в минимально коротком речевом отрезке заключить прагматическое содержание, которое в иных условиях (незнание речевой ситуации, отсутствие определённых общих знаний у собеседников) потребовало бы развёрнутого высказывания.

Более яркая диалектная специфика частиц по сравнению с другими служебными словами обусловлена, во-первых, большей количественной представленностью частиц сравнительно с предлогами и союзами; во-вторых, особой ролью частиц в организации диалектной речи. Частицы отражают особенности процесса взаимодействия говорящего со слушающим, отражают их оценки, пресуппозиции и «теневой» пласт выражаемого смысла и, таким образом, «управляют процессом общения» [5, с. 7]. Именно в условиях диалектной речи оказывается особенно важной способность частиц передавать смыслы «дополнительной строки» [4, с. 20], не требующие экспликации, так как собеседники, объединены общностью ряда фрагментов картины мира.

Все это обуславливает богатство и разнообразие частиц в говорах в плане формы, семантики и прагматики, их частотность и большую количественную представленность как по сравнению с другими служебными частями речи, так и в отдельных разрядах частиц по сравнению с литературным языком.

Сокращённые названия районов

Ард. — Ардатовский; Арз. — Арзамасский; Б.-Мур. — Большемурашкинский; Бор. — Борский; Бут. — Бутурлинский; Вад. — Вадский; Варн. — Варнавинский; Вач. — Вачский; Возн. — Вознесенский; Вол. — Володарский; Вос. — Воскресенский; Див. — Дивеевский; Ков. — Ковернинский; Кр.-Окт. — Краснооктябрьский; Сем. — Семеновский; Шатк. — Шатковский.

Библиографический список

1. Борисова Е.Г., Овчинникова Т.Е. Пространства усиления (пространственная метафора и возникновение усилительных частиц) [<http://www.russian.slavica.org/article1819.htm>].
2. Колодезнев В.М. Глагольные частицы в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Астрахань, 1969.
3. Меркурьев И.С. Служебные слова и междометия в русских народных говорах: (На материа-

ле поморского говора Мурманской области): Учеб. пособие для вузов по филологическим специальностям. – СПб., 1998.

4. Николаева Т.М. Функции частиц в высказывании. – М., 1985.

5. Путеводитель по дискурсивным словам русского языка / Рос. АН, Ин-т рус. яз. / А.Н. Баранов и др. – М.: Помовский и партнеры, 1993.

6. Трубинский В.И. Об участии постпозитив-

ной частицы *-то* в построении сложного предложения (по материалам пинежских говоров) // Севернорусские говоры. – Вып. I. – Л., 1970.

7. Уздинская Е.В. Частица *-то* в русских диалектах и в разговорной речи: (Функциональный аспект): Дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 1996.

8. Щур М.Г. Словарное представление русских частиц, их классы и функционирование: Дис. ... канд. филол. наук. – М., 1999.

Ж.К. Гапонова

«ЯРОСЛАВСКИЕ ГУБЕРНСКИЕ ВЕДОМОСТИ» КАК ИСТОЧНИК ИЗУЧЕНИЯ МОЛОГСКИХ ГОВОРОВ XIX В.

Одним из источников изучения лексики ярославских говоров XIX в., в том числе и мOLOGских, является газета «Ярославские губернские ведомости» (ЯГВ), основанная в 1831 г., в неофициальной части которой печатались этнографические материалы местных краеведов, очерки и наблюдения, раскрывающие особенности материальной и духовной культуры населения Ярославской губернии. Значимость этих публикаций несомненно осознавалась издателями. Так, в рубрике «Книжные новинки» читаем: «Нельзя не благодарить таких писателей, тем более в настоящее время, когда старые обычаи с неудержимой силою изменяются и пропадают» [5, с. 2].

Такие работы XIX в. представляют интерес как с лингвистической точки зрения, так и с этнокультурологической, поскольку позволяют не только выявить и проанализировать диалектное наименование как языковое явление, но и представить его в культурном контексте, потому что только так оно сохраняет свою значимость. Вопросы взаимодополняемости и взаимообусловленности языкового материала, культуры народа и его менталитета рассматриваются во многих трудах современных лингвистов, в частности Н.Ф. Алефиренко, Е.Л. Березович, Т.И. Вендиной, И.А. Стернина, А.А. Уфимцевой и др. Исходным положением их исследований является понимание слова как основного накопителя и хранителя культурно-исторической информации. Именно таким и предстает перед нами диалектное слово, служащее для передачи «этнокультурного своеобразия языковой картины мира диалектоносителей» [7, с. 132]. Закрепленное на определенной территории, оно отражает ее специфические этнографи-

ческие особенности, способствует извлечению экстралингвистической информации.

Предметом нашего исследования стали этнографические материалы, содержащие сведения о некоторых обрядах, обычаях, суеверных представлениях жителей МOLOGского края, которые были опубликованы в ЯГВ в рубрике «Вести из уездов». Эти материалы помогают воссоздать некоторые особенности языковой картины мира мOLOGжан.

Вера в различные приметы и предсказания всегда существовала у русского народа. Особенно часто по ним судили о погоде, делали свои прогнозы. Если природные явления не соответствовали определенным приметам и наблюдениям, известным издавна, то на это сразу обращали внимание. Так, в заметке А. Овсянникова «Из МOLOGского уезда. 10 декабря» сообщается: «По народным приметам, *Егорей* (26 ноября) с *мостом*, а *Никола* (6 декабря) с *гвоздем*. Но и по настоящее число не замостило и не загвоздило; морозцы хотя и были, но очень легкие, и мелкий снег не выпадает, а только порхает изредка, почему нет выезду ни на колесах, ни на санях. А как бы нужна была дорога для бедного крестьянина!» [9, с. 2]. Согласно приметам, к концу осени должна установиться зимняя, морозная погода; ср. у В.И. Даля: «На *Егорья мороз*, будет просо и овес. На Руси два *Егорья*: один *холодный*, другой *голодный*, 26 нояб. и 23 апр.» и пр. [2, т. I, с. 846]. В отрывке из ЯГВ обращают на себя внимание наименования природных явлений, характерных для того времени года. Лексема *гвоздь* употреблена здесь в значении 'мороз'. С такой семантикой она зафиксирована в XIX в. также в архангельских и калужских говорах [12, вып. 6, с. 161]. Под *мостом* же в данном случае подразу-

меваются 'лед'. В русских народных говорах *мост* – это деревянная мостовая; деревянный пол в избе; сени; крыльцо и др. [12, вып. 18, с. 287–288]. Таким образом, в семантической структуре слова *мост*, употребленного в выше приведенном отрывке, совмещаются сема 'сооружение для перехода, переезда' и дополнительная денотативная сема 'природное явление', т.е. этот мост сделан не руками человека. В подтверждение этого приведем загадку, представленную в словаре В.И. Даля: «*Мостится мост без досок, без топора и без клина?* (лед)» [2, т. II, с. 580]. Рассмотренными существительными мотивированы и глаголы: *не замостило* и *не загвоздило*. Слово *замостить* отмечено только в рязанских говорах в значении 'настлать доски' [12, вып. 10, с. 258]. Глагол *замостить* в мOLOGских говорах, как видим, имеет иную семантику.

В отличие от *замостить*, лексема *загвоздить* в русских говорах многозначна. В ее прямых значениях активизируются основные семы 'работать с гвоздями' и 'ударять по чему-либо': 1) 'прибить, заколотить, забить (гвоздями, чекой, болтом)' (пск., твер., тул.); 2) 'притупить, затупить (топор), ударяя по гвоздям' (олон.); 3) 'сильно ударить, больно побить' (тобол., перм., вят.). В некоторых случаях употребление глагола *загвоздить* связано с ситуацией общения, что проявляется в значениях 'начать говорить о чем-либо своем, перебивая, не слушая кого-либо; начать твердить, повторять одно и то же' (пск., твер., олон.); 'сказать крепкое слово, выругать' (ворон.) [12, вып. 9, с. 358]. В мOLOGских говорах данный глагол имеет другое значение – 'сильно заморозить', в котором он известен также в ярославских пошехонских говорах и новгородских [3, с. 54; 12, вып. 9, с. 358]. В.И. Даль приводит и другое народное выражение, относящееся к названному дню 6 декабря: «*Никола зимний дорогу загвоздил. – Загвоздило, безлично – сильно заморозило*» [2, т. I, с. 936]. Как видим, В.И. Даль особо выделяет в словарной статье безличный глагол. Ср. в нашем источнике: *не загвоздило*.

Народные обычаи и поверья пронизывали весь крестьянский быт. Особенно велико было стремление людей узнать о своей дальнейшей судьбе. С этим связаны разные обычаи. Сведения об одном из них находим в статье В. Лаврова «Из этнографических заметок о МOLOGском уезде», помещенной в ЯГВ. Автор пишет о семейной традиции: в среду на четвертой неделе вели-

кого поста печь *кресты*. В данном случае имелись в виду выпечные изделия в виде креста для каждого члена семьи, в часть из которых вкладывались медные или серебряные монеты. Внешнее сходство с главным предметом христианского культа и послужило основой для этого наименования. К сожалению, из контекста непонятно, какое именно выпечное изделие готовилось мOLOGжанами. Автор описывает основной момент: «Когда *кресты* вынут из печи, то каждый из семьи берет один *крест*; если *крест* попадет с монетой, то взявший его будет жить хорошо, а если без монеты, то бедно» [6, с. 4]. В. Лавров отмечает, что такой обычай существовал и в Любимском уезде Ярославской губернии. Согласно данным Ярославского областного словаря (ЯОС), *крестами* назывались «пряники из сдобного теста в виде крестов, которые пекли во время религиозных праздников». Это наименование отмечено практически на всей территории Ярославской области, в том числе и в говорах Брейтовского и Некоузского районов, входивших ранее в МOLOGский уезд, а также в костромских говорах [13, вып. 5, с. 88–89]. В представленном определении ЯОС точно назван вид выпечного изделия (пряники), но нет указания, к какому именно религиозным праздникам они были приурочены. Поэтому можно предположить, что в некоторых местах Ярославской губернии (области) данной традиции следовали в разное время года (в зависимости от приходящегося на него праздника). Именно этим и объясняется тот факт, что (согласно ЯОС) пряники пекли из сдобного теста, однако в великий пост, предполагающий воздержание от скоромной пищи, это было либо запрещено, либо разрешалось строго в определенные дни, каким и могла быть среда четвертой недели поста. Таким образом, в МOLOGском уезде слово *кресты* в народном сознании было тесно связано с великим постом.

Наименование *кресты* известно во многих русских говорах. При сопоставлении данных ЯОС с диалектными материалами других регионов обнаруживается, что в большинстве случаев доминирующими в наименовании *кресты* оказываются семы 'похожий по форме на крест' и 'приготовленный в великий пост', а различия вызваны тем, какое именно изделие так именуется. В тобольских и пензенских говорах *кресты* – это печенье из теста, приготовляемое в великий пост, на четвертой, «крестопоклонной» неделе (*В кре-*

стах мне попалась пуговица, а мне копейка. — Это что, мне в крестах попался уголек. Пенз.); в орловских и вологодских говорах под *крестами* подразумевается сухое пирожное в виде крестов (*На крестопоклонной неделе пекут кресты. В один крест запекают печинку (кусочек глины), в другой — крестик из лучинки, в третий — серебряную монету.* Волог.); в саратовских и самарских говорах *кресты* — это булочки в форме крестов [12, вып. 15, с. 236]. Приведенные примеры показывают, что в кресты могли запекаться разные предметы (пуговицы, крестики, угольки, монеты), это, по-видимому, зависело от фантазии и представлений народа той или иной местности.

В середине XIX века лексема *кресты* была зафиксирована в значении ‘снопы, уложенные крестообразно’ в тверских, и в значении ‘перекресток’ — в псковских и тверских говорах [10, с. 93]. В первом значении это слово известно во многих современных ярославских говорах, включая разговоры Брейтовского и Некоузского районов [13, вып. 5, с. 89], входивших, как уже отмечалось выше, до 1929 г. в Мологский уезд. В основу наименования этих реалий также положено их сходство по форме с фигурой из двух пересекающихся под прямым углом линий, т.е. с крестом, но к религиозным верованиям и символам они в данном случае не имеют никакого отношения.

Обращение к разного рода поверьям и обычаям часто было вызвано плохим самочувствием человека. При этом причину ухудшения состояния здоровья могли объяснять дурным взглядом, завистью, поэтому во время болезни, недомогания простой и наивный крестьянин вспоминал о знахарях, народных рецептах, заговорах и искренне верил в их целительные свойства. В Мологском уезде было распространено поверье о таких свойствах *четверговой соли*. Данное средство получило это название потому, что приготовлением его занимались в четверг на страстной неделе, или в великий четверг. Рецепт весьма прост: «Завязав соль в тряпицу, а если есть квасная гуща, то и вместе с нею, хозяйка-большуха кладет ее в печь в горн и часа через три вынимает вон» [6, с. 4]. Каким образом действует *четверговая соль* и как ее применять автор статьи не указывает, но отмечает, что «*четверговая соль* считается целительным средством от всякой болезни, также от *призору* и *озепу* (*озепать* — сглазить)» [Там же]. В русских говорах бытуют разные составные наименования со словом *соль*,

например: *наголимая* (*наглая, нагольная*) *соль* в значении ‘чистая соль (о слишком соленой пище)’ — в ярославских говорах; пересоленная пища в ивановских говорах именуется *живая соль*, а в вологодских — *зрячая соль*; *ледовитая соль* без указания на значение в ярославских; *чертовой солью* называют семя неуродившегося льна в воронежских говорах и пр. [12, вып. 39, с. 308–309; 13, вып. 6, с. 89]. Приготовлением *четверговой соли* занимались и в Вологодской губернии: «в этот день крупную соль завертывали в тряпочку и перепекали в печи. Ее-то и называли *четверговой солью*. Говорили, что такая очищена от скверны и обладала целебными свойствами» [11, вып. 12, с. 39]. М. Забылин в книге «Русский народ: обычаи, обряды, предания, суеверия» пишет о том, что такие приметы, как зерновой хлеб и соль имели в великий четверг «многозначительный тайный смысл». Согласно наблюдениям автора, пермяки в XIX в. накануне этого дня ставили их в передний угол под иконы, затем соль давали скоту как лекарство, а также ее брали с собой мужики, отправляясь на заработки, и как лекарство, и как оберег от разных несчастий. Эта соль у них называлась *четвережною* (*четверговою*) [4, с. 49]. Как видим, у пермяков *четверговой* называлась *соль*, освященная перед иконами и не требующая специального приготовления. Таким образом, *четверговая соль* может считаться этнографической особенностью названных выше территорий, включая и Мологский уезд.

Как указывал В. Лавров, *четверговая соль* лечит от *призору* и *озепу*, т.е. от сглазу. Слово *призор* связано по своему происхождению с прилагательным *зоркий*, что находит отражение в его семантической структуре: связь со зрением, глазом как органом зрения. В ярославских говорах, в частности в пошехонских и рыбных, данная лексема бытует в значении ‘нехороший, дурной взгляд’ [13, вып. 8, с. 86]. Это слово широко известно в говорах Русского Севера, а также в уральских, сибирских и др. [12, вып. 31, с. 228]. В XIX в. в архангельских и томских говорах *призором* называли действие сглазившего [10, с. 177]. В русских говорах известны следующие родственные наименования: *призорить* ‘приносить несчастье, вредить кому-л. недобрым взглядом, сглазом’ и *призориться* ‘заболеть от недоброго взгляда (дурного глаза — призора), сглаза’ (севернорус.); *призорливый* ‘обладающий недобрым взглядом, способный сглазить’ (арх.); *призориц* ‘человек,

обладающий способностью причинять вред, порчу, недобрым взглядом' (волог.); *призорный* 'относящийся к призору – сглазу, связанный с ним' (новг.) [12, вып. 31, с. 228–229]. В новгородских говорах зафиксировано также выражение *призорный камень* в значении 'окаменелость колонии кораллов (средство мнимого колдовства – призора)'. Таким образом, все представленные однокоренные лексемы содержат в своем значении сему 'сглаз'.

Слово *озеп* (*озён*) в говорах многозначно. В рассматриваемой статье В. Лавров приводит глагол, которым мотивировано существительное – *озепать* 'сглазить', следовательно, *озеп* 'сглаз' синонимично слову *призор*. Однако в мOLOGских говорах XIX в. словом *озеп* называлось и болезненное состояние: тяжесть в теле, головокружение (1849 г.) [12, вып. 23, с. 89]. Но и в таком случае, по-видимому, сема 'нехороший взгляд' сохранялась в структуре лексического значения и указывала на возможную причину такого состояния. В ивановских и владимирских говорах эта лексема обозначает сам источник, вызывающий болезнь и другие неприятности, т.е. 'дурной глаз'. В ЯОС слово *озеп* толкуется так: 'зависть с недоброжелательством, пожелание в мыслях чего-либо дурного кому-либо' [13, вып. 7, с. 38]. Однако в большинстве говоров (яросл., новг., влад., нижегор., том., симб.) эта лексема обозначает болезнь от дурного глаза, порчи (*У нее озеп*. Некр.) [12, вып. 23, с. 89; 13, вып. 7, с. 38]. Заметим, что в отмеченных говорах распространен и сам глагол *озепать*, то есть 'испортить злым помыслом, сглазить', которым В. Лавров объясняет слово *озеп*. Кроме того, в ярославских говорах данный глагол отмечен и в других значениях, в частности, в Ростовском районе *озепать* – 'зевать, широко раскрывая рот' (*Хватит тебе озепать-то, не выспался что ли?*), а в Некрасовском – 'лечить больных': *Раньше больных озепали только старушки* [13, вып. 7, с. 38].

В статье А. Балова «Народные суеверия и предсудки в Пошехонском уезде» (1888 г.) также находим употребление данного глагола: «Среди местного населения существует поверье в дурной и добрый, хороший глаз. Человек часто хвораёт от того, что его сглазили (*озепали*, как выражаются в некоторых уездах Ярославской губ.)» [1, с. 3]. Как видим, глагол *озепать* широко употреблялся в Ярославской губернии в XIX в. А. Балов называет в своем очерке и средство от сглазу:

«больного опрыскивали водою с *урошних* камней (камни уродливые, с дырочками)» [Там же]. Выражение *урошние камни* бытовало не только в Пошехонском уезде Ярославской губернии, но и Рыбинском, Угличском и Любимском [13, вып. 10, с. 18]. Прилагательное *урошный* (*урочный*) употребляется в диалектах и в сочетании, и самостоятельно. В ярославских (пошехонских, ростовских и др.) говорах эта лексема означала порченного, припадочного, поврежденного, легко поддающегося действию сглаза (*Дети урошны, а потому не нужно давать подолгу на них смотреть: озепают*. Рост.) [Там же]. В таком значении слово *урошный* связано и с другими диалектными образованиями, а именно: *урок* 'болезнь, порча посредством колдовства' (яросл. пошех., волог.); *урочиться* 'о состоянии нездоровья, недомогания, являющегося результатом сглаза' (волог.); *урочить* 'испортить недобрым, завистливым взглядом, сглазить, опризорить, или наслать на кого болезнь, или испортить кого захарством'; *изурочить* 'сглазить, опризорить'; *урочливый* 'легко поддающийся порче, урокам, кто боится сглазу, кого легко изурочить' (пск.); *урочитель* 'кто портит, урочит детей' [2, т. IV, с. 840–841; 11, вып. 11, с. 140; 13, т. 10, с. 18]. Суеверные представления крестьян находили отражение в их речи. Именно поэтому в русских говорах представлено большое число синонимичных наименований, в значении которых доминирует сема 'сглаз'.

В Мологском уезде также было известно выражение *урошние камни*, но оно никак не связано с магическими свойствами и колдовством, поскольку им называли смесь из камней, угля, стекла, которую засыпали в ямы, чтобы отделить покос одной деревни от другой [13, вып. 10, с. 18].

Кроме определения цели использования *четверговой соли*, в нашем источнике В. Лавров указывает и того, кто занимался ее приготовлением: *хозяйка-большуха* [6, с. 4]. Употребив диалектизм как приложение, автор одновременно раскрыл его значение. По-видимому, В. Лавров, прекрасно знакомый с описываемой местностью, сделал это не случайно. Существительное *большуха*, производное от прилагательного *большой*, образовано по продуктивной словообразовательной модели с помощью суффикса *-ух(а)* с общим значением 'лицо женского пола'. Оно распространено во многих русских говорах, а в ярославских – практически повсеместно, но семантика его различна. В большинстве случаев лексема *боль-*

шуха обозначает старшую в семье, хозяйку в доме (*За большуху в доме осталась?* Брейт. р-н); старшую дочь (*Большухе на тот год в школу идти*. Некоуз. р-н); жену старшего сына (Брейт., Некоуз. и др. р-ны) [13, вып. 2, с. 13–14]. Как видно из примеров, даже на одной и той же территории данное слово может иметь разную семантику, причем во всех этих значениях оно зафиксировано в Брейтовском и Некоузском районах, т.е. на территории бывшего МOLOGского уезда.

Народ верил не только в предания и приметы, передающиеся из поколения в поколение. Очень часто, сталкиваясь с каким-либо явлением, необъяснимым и непонятным, крестьяне наделяли его колдовскими качествами, приписывали ему магическую мощь. Так, в МOLOGском уезде почитали одну сосну, о которой написал А. Овсянников в заметке «Замечательное дерево в МOLOGском уезде». Особенности этого дерева являлись не только огромная высота, но и его строение. Два ствола, выросшие друг от друга на некотором расстоянии, срослись затем в один толстый ствол. Сходство с человеческой фигурой заставило людей наделять сосну особыми свойствами. «К сосне приходят больные из дальних и ближних мест, почитая ее святою и чудотворною, пролезают кое-как между «ногами», — почему сосна и называется *подлазною*, — затем снимают с себя крест, пояс или другие какие-нибудь мелкие вещи, и вешают их на дерево, сопровождая такое приношение молитвою» [8, с. 1]. В основу наименования *подлазная сосна* было положено действие, производимое человеком: *подлезть* под дерево. Так и возникло это название, имеющее прозрачную внутреннюю форму и отражающее местный колорит.

Таким образом, этнографические материалы, опубликованные в ЯГВ в XIX в., являются ценным источником для изучения местных языковых осо-

бенностей. В диалектных наименованиях, как видим, скрыта определенная информация, связанная с материальной и духовной культурой жителей той или иной территории. Краеведческие данные помогают более полно и точно раскрыть культурный компонент в структуре значения.

Библиографический список

1. Балов А. Народные суеверия и предрассудки в Пошехонском уезде // Ярославские губернские ведомости. — 1888. — Ч. неофиц., № 43.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. — М., 2003.
3. Дополнение к Опыт областного великорусского словаря. — СПб., 1858.
4. Забылин М. Русский народ: обычаи, обряды, предания, суеверия. — М., 1996.
5. Книжные новости // Ярославские губернские ведомости. — 1869. — Ч. неофиц., № 8.
6. Лавров В. Из этнографических заметок о МOLOGском уезде. (Письмо в редакцию) // Ярославские губернские ведомости. — 1869. — Ч. неофиц., № 16.
7. Лингвистический энциклопедический словарь. — М., 1990.
8. Овсянников А. Замечательное дерево в МOLOGском уезде. (Из письма в редакцию) // Ярославские губернские ведомости. — 1869. — Ч. неофиц., № 49.
9. Овсянников А. Из МOLOGского уезда. 10 декабря. (Из письма в редакцию) // Ярославские губернские ведомости. — 1869. — Ч. неофиц., № 51.
10. Опыт областного великорусского словаря. — СПб., 1852.
11. Словарь вологодских говоров: в 12 вып. — Вологда, 1983–2007.
12. Словарь русских народных говоров. — М.; Л. (СПб.), 1965–2006. — Вып. 1–39.
13. Ярославский областной словарь: в 10 вып. / Под ред. Г.Г. Мельниченко. — Ярославль, 1981–1991.

Т.А. Гукова

К ВОПРОСУ О РУССКОМ ВЛИЯНИИ НА СТАНОВЛЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЛИТЕРАТУР КАБАРДИНО-БАЛКАРИИ (XIX–XX ВВ.)

Преамбула. В статье подробно анализируются вопросы влияния русской культуры на становление национальных литератур Кабардино-Балкарии; процессы формирования субэтнической культуры Северного Кавказа дореволюционного периода, в котором главенствующую роль сыграли именно национальные авторы, подавляющее большинство которых получило русскоязычное образование.

Письменность и книга вошли в жизнь подавляющего большинства коренных народов Северного Кавказа именно на волне российской государственности. При этом в качестве доминантной (государствообразующей) естественно складывалась культура европейского (христианско-православного) типа.

Часть северокавказских народов вошла в состав России уже в конце XVI–XVIII веков. Во второй половине XIX столетия в основном завершился длительный процесс присоединения к Империи северокавказских территорий.

Необходимость хозяйственного, культурного и просто бытового взаимодействия, а также управления разноязычным населением восточных территорий требовала со стороны царской администрации и русских поселенцев создания условий для межнациональных контактов. Важной предпосылкой для этого становилось приобщение коренных жителей края к русскому языку и русской грамоте. Однако практика показала, что выполнить эту задачу можно было лишь при создании письменности на языках самих коренных народов.

Большой вклад в создание письменности на языках аборигенного населения, разработанной на основе русского алфавита, внесли северокавказские и отечественные ученые – лингвисты и этнографы.

На фоне этих широких общеполитических задач русская православная и исламская миссии проводили свою кропотливую работу по просвещению коренных народностей Северного Кавказа, орудием которого должно было стать миссионерское печатное слово. В первые периоды просветительской деятельности (XVII–XVIII вв.) необходимых для этого изданий еще не было. Христианские и мусульманские миссионеры несли коренным жителям «слово божье» на русском и арабском языках, одновременно пытаясь обучить их грамоте. Однако очень скоро возникла необходимость перевода основных догматов веры, священных и богослужебных книг на языки про-

свещаемых народностей. За эту работу и принялись первые северокавказские просветители, жившие в самых разных уголках Северного Кавказа: балкарец К. Мечиев, ингуш Т. Беков, абазинец Т. Табулов, кумыки А. Магоммадов и А.-П. Салаватов, ногайцы Ф. Абдулжалилов и Х. Булатуков, адыги Ш. Ногмов, К. Атажукин, А. Дымов, Н. Цагов и другие. Выпускаются азбуки, грамматики, словари, материалы для первоначального чтения, молитвенники, богослужебная и религиозно-нравственная литература, переводы основных священных книг. Для народов, приобщенных к исламу и христианству, выходят книги на основе арабского и русского алфавитов. Одновременно накапливаются многочисленные письменные и печатные тексты фольклорных произведений, фиксируемые учеными и просветителями, этнографические очерки, переводы произведений с одного языка на другой. Все это способствует накоплению того «культурного пласта», который необходим для возникновения и функционирования национальной литературы.

Однако взаимодействие «книжного пласта», привнесенного в инонациональную среду православными и мусульманскими миссионерами, с самой народной средой протекало медленно и слабо, что было обусловлено как свойствами самой книги, так и особенностями этносов. Миссионерская деятельность при своем продвижении в массы коренного населения испытывала явное «сопротивление материала». Сам дух христианского и мусульманского вероучений не соответствовал особенностям социального сознания большинства северокавказских народов. Отсюда и огромные трудности при переводе священных книг на их языки, тесно связанные с укладом жизни населения и мало приспособленные для выражения абстрактных религиозно-этических категорий. Нельзя не учитывать и условий ограниченного числа грамотных людей среди коренных народов, мизерного количества

книжных изданий, находящихся в обращении. Никакие самые энергичные усилия просветителей и миссионеров не могли насытить огромные, зачастую малодоступные пространства Северного Кавказа ощутимым количеством книг. К представителям коренных народов религиозные и учебные книги на их языках попадали крайне редко.

При всем различии условий формирования книжной культуры у ранее бесписьменных народов Северного Кавказа нельзя не отметить идентичности форм ее зарождения и существования. К концу XIX века младописьменные народы в целом еще не были готовы к созданию собственной письменности и ее использованию. Письменность пришла к ним извне, и не вписывалась в круг их насущных потребностей. Поэтому она еще долго оставалась письменностью для данной народности, а не ее собственной. Важнейшее условие формирования национальной культуры – это включение в процесс создания произведений собственного духовного потенциала народа, появление стабильного круга интеллигенции, способной их создавать, использовать и распространять. Важность этого качественного скачка – от потребления книги к ее созданию, хорошо понимала формирующаяся горская интеллигенция. Вывод очевиден: духовное развитие народов только тогда достигало полного своего процветания, когда развитие совершалось собственными естественными силами народа, хотя, может быть, первый толчок развитию и был дан извне.

XIX век делал первые шаги в этом направлении. Он выдвинул из среды коренных жителей Северного Кавказа первых национальных писателей и поэтов – осетинских поэтов К. Хетагурова, Т. Мамсурова, абазина А.-Т. Кешева, балкарца К. Мечиева, кабардинца Б. Пачева.

Впервые среди аборигенов края появились люди со средним и даже высшим образованием. С вхождением в состав Российского государства северокавказских народов началось их приобщение к русской, а через них и европейской цивилизации. На волне российского общественного и революционного движения начала XX века усилились поиски наиболее сложившимися северокавказскими этносами своей национальной идентичности. В отдельных случаях, например у дагестанских народов, это уже в данный период привело к рождению собственной литературы.

Вместе с тем подавляющая часть коренных народов Северного Кавказа и в начале XX века

продолжала жить категориями докнижной культуры (фольклор, непосредственное слово носителя религиозного культа, устная передача информации и т.д.). В целом по отношению к ранее бесписьменным народам можно говорить лишь о начальности книжно-культурной традиции.

Многовариантность развития северокавказской литературы – это результат не только внешнего (административного) на него воздействия, но и внутренних противоречий, присущих самому процессу формирования национальных литератур (как и нации в целом) в условиях полиэтнического государства. Говоря в целом о состоянии культуры коренных народов Северного Кавказа XIX – начала XX веков, нельзя не отметить элементарный уровень ее развития. За этот период на языках ряда северокавказских народов была создана письменность, появились зачатки грамотности, накопился определенный «книжный пласт», необходимый для дальнейшего самостоятельного развития национальной литературы. В XIX – начале XX веков закладывались основы того языкового строительства, которые предопределили дальнейшую судьбу многонациональной культуры региона. Процесс овладения младописьменными народами грамотой, навыками чтения, формирование самих книжных потребностей всегда сложен и длителен. XIX – начало XX веков явно обозначили начало этого пути.

Изучение памятников дореволюционной литературы Северного Кавказа, научные исследования в области истории, литературоведения, языкознания и фольклора показывают, что литературное творчество, как таковое, с самого начала зарождалось в сложном комплексе мифопоэтических, религиозных и бытовых представлений. Такой сложный источниковый комплекс был обусловлен, в том числе, и географией – Северный Кавказ, благоприятно для него, оказался на стыке двух миров и двух цивилизаций – европейской и азиатской.

Рубеж XIX–XX веков вошел в историю культурной жизни младописьменных народов новым этапом в развитии литератур Северного Кавказа. Духовная жизнь горских народов рубежа этого периода получает самое интенсивное развитие относительно всех прошедших этапов дореволюционной истории народов. Вместе с тем она сочетала в себе разные уровни эстетического сознания и разные типы художественного освоения действительности. Каковы же эти особенности или

типы эстетического отношения к жизни и чем они обусловлены? Естественно, причин, породивших синхронно развивающиеся уровни в литературе горских народов, немало, но главный фактор – социально-экономические условия. Во всяком случае, бесспорно, то, что именно они способствовали выдвижению на передний план индивидуализированного творчества, формированию ценностных ориентаций личности. Хотя просветительское движение на Северном Кавказе в XIX веке развивалось неравномерно (с 20-х–30-х – у осетин, и адыгов, с 60-х – у чеченцев, ингушей, балкарцев и карачаевцев, с 80-х годов у абазин и абхазов), писатели-горцы создавали письменную историю и литературу преимущественно на русском языке. Под влиянием прогрессивной части русского общества они пропагандировали идеи просвещения и европейской цивилизации, содействовали общественному и культурному подъему своих народов. Движение первых просветителей было лишено политических идей. Оно ограничивалось только заимствованными, в основном из русской литературы, идеями «просвещенной монархии», способной осласчастливить своих подданных. Следует отметить, что северокавказские просветители опирались, прежде всего, на национальный материал, приспособляя идеи просвещения к этнокультурным особенностям своих народов. Превалирование идеологии и поэтики русского романтизма наиболее заметно в творчестве Шоры Ногмова, Казы-Гирея, Хан-Гирея, Адыль-Гирея, которые создавали свои произведения на русском языке. Существовала и обратная связь. Первые просветители в таких классических романтических жанрах как записки путешественников, историко-этнографические очерки, естественнонаучные статьи рассказывали российскому читателю о своих народах. Наиболее талантливые произведения этого плана созданы Хан-Гиреем на русском языке: «Наезд Кунчука», «Князь Пшской Аходягоко», «Беслений Аббат», «Князь Канбулат», написанные в жанре новеллы и сочетающие в себе книжно-романтические и национально-фольклорные традиции.

Творчество первого поколения просветителей отражало историческую переориентацию горских народов на русскую и европейскую культуры, хотя влияние арабовосточной культуры чувствовалось еще довольно сильно.

С начала 60-х годов формируется вторая волна северокавказского просветительства, представ-

ленная именами К. Хетагурова, И. Канукова, А. Кубалова, С. Гадиева, А. Коцоева, Ц. Гадиева, Е. Бритаева, Ч. Ахриева, У. Лаудаева, А. Базоркина, И. Теберчи, И. Крымшамхалова, С.-Б. Абаева, И. Урусбиева, У. Берсея, К. Атажукина, Крым-Гирея, Каламбия, Л. Кодзкова и многих других, основной задачей которых были поиски путей создания национальной письменности, запись и публикация произведений фольклора на родном языке. Хотя это время активного развития в России такого литературного направления, как критический реализм, мы не можем отнести к нему творчество этого поколения просветителей, которые продолжали заниматься проблемами распространения грамоты посредством записи и публикации фольклорных материалов, переводов и т.д. Так в арсенале трудов К. Атажукина переводы басен Эзопа, Лафонтена, которые он поместил в «Кабардинской азбуке» (1864 г.). В основном творчество северокавказских просветителей развивалось на основе осмысления исторического прошлого, обычаев, фольклора своих народов и было лишено идеологии. Присутствовали социальные мотивы: сочувствие народу, бедным и угнетенным и т.п.

Третье поколение просветителей – П. Тамбиев, Т. Кашежев, А. Дымов, Н. Цагов, Б. Пачев, И. Цей, П. Шекихачев, А. Уртенев, К. Закуев, М. Чарионов, Т. Табулов, Х. Тлецерук – было непосредственно связано с революционным движением в России, а в дальнейшем и с кардинальными переменами в социальной и культурной жизни северокавказских народов в первые послереволюционные десятилетия. Это были литераторы, отличительной чертой которых была «энциклопедичность». Они учительствовали, создавали национальные алфавиты, учебники, записывали и публиковали произведения фольклора, писали художественные произведения¹. Но, несмотря на это замечание, мы не можем утверждать, что северокавказские просветители и литераторы этого периода полностью приняли новую идеологию. Основной принцип просвещения остался неизменным: никакого насилия, изменение существующего порядка мирным путем. Однако история решила по-своему, и первые северокавказские поэты превратились в проводников революционных идей – Б. Пачев, К. Мечиев, Ц. Тлеучеж, С. Стальский и другие. Истинно национальная литература возникает лишь на почве единого языкового, художественно-эстетического, мировоззренческого сознания².

Естественно, что первые послереволюционные годы принесли не только агитационные стихи, но и целый ряд прекрасных произведений тех же авторов. Это стихотворения и поэмы А. Шогенцукова «Матери», «В буран», «Зимняя ночь», «Мадина», «Камбот и Ляца», в которых поэт, несмотря на некоторые идеологические наслоения, использует основы народного стиха, народного видения мира, тем самым, продолжая традиции лиризма, заложенные в фольклоре. То же можно сказать и о творчестве К. Мечиева («Раненый тур», «Бужжигит»), А. Уртенкова («Сафиат», «Письмо Сулемена к Сурат»). Тем самым мы можем констатировать, что первые десятилетия послереволюционной северокавказской поэзии ценны для нас творчеством поэтов-просветителей, которые творили «двойственно», в силу обстоятельств, но в то же время продолжили развитие своих национальных литератур именно с той точки, где его остановила разрушительная сила революционных преобразований.

Однако, несмотря ни на что, можно сказать, что северокавказский тип культурно-исторической ориентации – самобытный, специфический, открытый тип культуры, вобравший в себя некоторые парадигматические свойства, моделирующие своеобразный социоэтнический комплекс, и ориентирующий, «с одной стороны, на первичный европейско-азиатский центр, каковым является Россия, чья культура выступает посредником по отношению к вторичному европейскому центру, роль которого выполняет культура Западной Европы. С другой стороны, северокавказский тип культуры в своем генезисе опирается на азиатские формы этнической культуры, воспринимаемой от мусульманского Востока и частично греко-византийской традиции. В процессе исторической эволюции эти формы переосмысливаются и адаптируются к модели северокавказской культуры»³.

Как верно отмечает С.П. Локтев, «северокавказская культура, впитавшая автохтонные традиции местных этносов, обладает глубоким оригинальным содержанием. Этнопсихологическая парадигма Северного Кавказа, варьирующаяся в зависимости от той или иной культурно-исторической зоны, является границей, которая отделяет северокавказский ареал от других областей и территорий, где функционируют иные разновидности этнической культур. Фактически формула евразийской этнической схемы («Восток –

Запад») на основе северокавказского типа культуры модифицируется и приобретает содержание, которое гипотетически можно было бы обозначить триединой символикой: «Россия – Северный Кавказ – греко-арабский Восток». На разных этапах исторического развития северокавказских этносов роль тех или иных моделей евразийства меняется в силу различных социально-политических, экономических, исторических, религиозно-этических реалий, влияющих на менталитет и этническую культуру Северного Кавказа в целом»⁴.

В связи с присоединением Северного Кавказа к России усилились взаимосвязи русского народа с горскими народами, заметным стало атрибутивное заимствование и взаимовлияние культур. В связи с расширением рыночных связей происходило дальнейшее развитие кустарных промыслов (производство бурок, черкесок, оружия, ювелирных изделий), то есть тех предметов, которых не изготавливали на фабриках в России. «Русский» атрибутивный мир (русская печь, высокие стулья, самовар, фарфоровая и фаянсовая посуда, зеркала, часы, керосиновая лампа), как элементы русского быта; русские музыкальные инструменты, в частности – гармоника, успешно сочетаемые с горскими национальными) находят выражение в культуре и литературе Северного Кавказа XIX века наряду с горским миром атрибутики, отражаясь в поэзии:

Узнал тебя – забыл совсем о Боге,
Узнав тебя – я сам себя забыл,
Однако, я о том так много говорил –
Тебе наедине, при людях на пороге... –

пишет Т.-У. Шеретлоков в стихотворении «Узнал тебя»⁵.

Таким образом, многогранный, своеобразный этнический код северокавказских литератур сложился под влиянием целого ряда факторов (геополитические условия формирования северокавказских наций и народностей, историческая и этнолингвистическая специфика, правовые, религиозные, этические, фольклорно-мифологические и эстетические нормы), важнейшим из которых явилось вхождение всего края в ареал мощного влияния русской культуры.

В сущности, концептуальные пласты художественного мышления первопроходцев литератур народов Северного Кавказа основывались на нескольких положениях, которые, будучи вполне приемлемы в рамках «западных» «цивилизационных» устремлений Российской Империи, од-

новременно отражали общечеловеческие позиции по ряду вопросов этического плана – тем более, что в целом творчество их оставалось национальным, соответствующим требованиям этики Северного Кавказа в целом: не только по тематике, но и по системе мировосприятия, мысли и чувств человека

Подводя некоторые итоги сказанному, считаем возможным отметить, что в процессе формирования субэтнической культуры Северного Кавказа дореволюционного периода главенствующую роль сыграли именно национальные авторы, подавляющее большинство которых получило русскоязычное образование.

Они, вместе со всей культурой своих народов, прошли сложный путь развития, результатом которого стало создание особого эстетического сознания переходного типа, занимавшего промежуточное положение между традиционным кавказским и европейским, пришедшим вместе с российской культурой. В результате этого в общественное национальное мышление были внедрены целые комплексы идеологем, стереотипов эстетического восприятия, философских концептов, кото-

рые, уже в период первых лет советской власти сыграли непереоценимую роль, став своеобразным «буфером» между жесткими и агрессивными установками нового государства и традиционными институтами эстетического плана, существовавшими у народов Северного Кавказа. Это облегчило им в дальнейшем сохранение и развитие тех особенностей, которые составляют подлинно национальный колорит каждой из литератур многоязычного Кавказа.

Примечания

¹ Очерки истории кабардинской литературы. – Нальчик: Эльбрус, 1968. – С. 65.

² Очерки истории балкарской литературы. – Нальчик: Эльбрус, 1981. – С. 54.

³ Локтев С.П. Концепция «евразийства» в северокавказской культуре // Мир на Северном Кавказе через языки, образование и культуру: Материалы симпозиума, IV. – Пятигорск, 1998. – С. 43.

⁴ Там же. – С. 43.

⁵ Алхасова С.М. Тай-Султан Шеретлоков. Жизнь и творчество. Избранное. – Нальчик: Эльфа, 2004. – С. 50.

О.А. Егорова

СЕМАНТИКА ВОСХОДЯЩЕГО ТОНА В АВСТРАЛИЙСКОМ ВАРИАНТЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Преамбула. Статья посвящена изучению семантики наиболее яркой характеристики устной разговорной речи в австралийском варианте английского языка – высокого восходящего тона, признаваемым учёными уникальной австралийской интонационной моделью. Затрагивается гендерный аспект употребления высокого восходящего тона.

Возрастание общественного значения таких проблем, как нормирование языка, культура речи, языковые контакты, проявление социо-демографических факторов в языке и пр., послужило толчком к изучению живой разговорной речи. В настоящее время актуальной является проблема эффективности коммуникации между людьми, носителями разных языков и культур в условиях расширяющихся связей между странами и народами мира.

Наиболее ярко звучащую речь характеризует именно интонация, поскольку в ней отражается вся языковая специфика каждого конкретного языка. Интонация – важнейший фактор разговорной речи, форма её существования. В устной речи интонация первична. Это обстоятельство

определяет возможность передавать многие значения интонационными средствами. Интонация передаёт смысловые и эмоциональные различия высказываний, отражает состояние и настроения говорящих, их отношение к предмету беседы или друг другу. Произносительная сторона речевой коммуникации, и в особенности интонация, выполняют важную роль в формировании суждения о личности говорящего.

В любой устной речи интонация выступает главным средством выразительности и организации речи. Интонация является также и основным средством выражения актуального членения предложения в разговорной речи. Очень часто эмоциональность выражается только интонационно.

Интонация как сверхсегментная характеристика звучащей речи включает в себя целый комплекс лингвистически релевантных изменений в высоте голосового тона, громкости произнесения, акцентной выделенности, ритмической и темпоральной организации, а также тембральной окрашенности. Возможности интонации для понимания смысла огромны. Мелодика, ударения, паузы вместе с остальными неречевыми средствами общения (мимикой и жестами) подчас заменяют развёрнутое сообщение, допускают нерасчленённость речи.

Мелодика – наиболее информативный и важнейший компонент интонации. Система мелодических средств и подсистема тона являются наиболее разработанным в лингвистической литературе. Основу мелодической системы английского языка составляют следующие тоны: низкий нисходящий, низкий восходящий, высокий нисходящий, высокий восходящий, восходяще-нисходящий, нисходяще-восходящий. Однако наибольшее внимание привлекают к себе восходящие тоны, а именно *высокий восходящий*, поскольку в разных вариантах английского языка он несёт различную смысловую нагрузку.

Характерной особенностью австралийской интонации, как отмечают учёные, является использование именно высокого восходящего тона Australian Questioning Intonation (далее AQI) [4] в утвердительных (declaratives) и описательных высказываниях (descriptives) [5; 7; 8 и др.]. В лингвистической литературе встречаются следующие названия данного тона: High Rising Tone (далее HRT) [8], High Rising Terminal Declarative (далее HRTD), «uptalk» [6]. По мнению исследователя Б. Горват [7], данная интонационная модель заимствована из ирландского английского. В настоящей статье используется термин AQI.

Примеры употребления AQI в утвердительных и описательных предложениях:

1) в утверждениях

Prosecutor: How fast were you driving?

Defendant: Thirty↑ Thirty-five↑

Teacher: What is the capital of Australia?

Student: Canberra↑ [7, p. 119].

2) в описаниях:

Ah...generally we have a very good climate↑. Most of the year it's very funny↑ and very hot↑. In winter temperatures don't get very cold↑. We do have some snowfall ↑but in most of the country it's quite...moderate climate (пример наш. – O.E.).

AQI – новое интонационное явление в австралийской лингвистике, зафиксированное впервые в 1960-х годах А. Митчелом и А. Делбриджем как характерная особенность интервью. Однако впоследствии выяснилось, что сфера употребления AQI значительно шире.

Несмотря на то, что восходящий тон можно встретить и в других вариантах английского языка (Канада, Новая Зеландия, южные штаты Америки), некоторые лингвисты считают HRT свойственным *только* австралийскому английскому. В результате этого HRT признаётся уникальной австралийской интонационной моделью (unique Australian pattern) [8, p. 234].

П. Коллинз [5, p. 21] разграничивает понятия AQI и HRT. AQI обозначает целый интонационный комплекс восходящих тонов и имеет специфическое значение в отличие от HRT, которое описывает только интонационный контур.

Мнения учёных по вопросу о семантике восходящего тона в австралийском английском в утвердительных и описательных высказываниях расходятся. Одни учёные полагают, что AQI выражает неуверенность и сомнение. Другие считают эту интонацию проявлением уважения к слушающему, а также позитивным маркером вежливости, побуждающим участников разговора к интеракции и обмену информацией [10, p. 169].

Употребление высокого восходящего тона во многом зависит от значимости выдаваемой информации. Австралийцы используют восходящий тон в том случае, когда говорят о хорошо известных им вещах, о переживаниях и личном опыте, о которых не могут знать собеседники.

Австралийский восходящий тон отличается от восходящей вопросительной интонации общего вопроса во всех других вариантах английского языка, прежде всего, по значению. AQI не имеет значения общего вопроса, или «тона 2» (в терминологии М. Халлидея (Halliday 1967)). Немаркированное значение или функция нисходящего тона – утверждение, а восходящего тона – вопрос. Все остальные значения этих тонов маркированы [7, p. 12].

Необходимо отметить, что AQI носит межличностный характер и употребляется в речи австралийцев только в определённых контекстах и текстах с определённым намерением. Восходящий тон встречается в основном в многосложных и эллиптических высказываниях [5, p. 24].

AQI характерен для речи в общении между друзьями и близкими или ровесниками, где меж-

ду говорящими нет превосходства по статусу. Поэтому AQI не всегда является показателем неуверенности, сомнения или почтения [7, p. 119]. Б. Горват, Г. Гай и Дж. Фонвиллер интерпретируют AQI как средство, которое говорящий применяет для подтверждения того, что слушающий понимает тему разговора. В данном случае AQI соответствует «хвостикам», или дискурсивным маркерам речи, таким как *right?*, *you know*.

Интонация восходящего тона побуждает собеседника вербально или невербально отреагировать на реплику. Если ответ не поступил, то говорящий продолжает говорить с восходящей интонацией, давая необходимые разъяснения до тех пор, пока слушающий не отреагирует. Таким образом, восходящий тон используется как вопрос для ответной реакции.

Восходящий и восходяще-нисходящий тоны (Urban North British, далее UNB) в утверждениях характеризуют речь жителей некоторых городов на севере Великобритании (Глазгоу и Белфаст). Однако функции восходящего тона в UNB и австралийском английском значительно отличаются в прагматическом и фонетическом аспектах.

С прагматической точки зрения утверждения, произнесённые в австралийском английском с восходящим тоном, представляют собой лингвистический выбор, который во многом определяется интенцией говорящего. В UNB восходящий тон – это традиционный способ произнесения утверждения, и он не зависит от намерения говорящего.

С фонетической точки зрения начало тона AQI находится на высоком тональном уровне, и далее повышение продолжается до конца фразы. В UNB ударный слог начинается на довольно низком уровне относительно последующих слогов. Важно то, что после повышения на ударном слоге следует резкое падение, иногда до нижней границы нижнего регистра [2, с. 120].

Профессор Мельбурнского университета Дж. Флэтчер [6] констатирует, что в спонтанной речи в утвердительных и вопросительных предложениях используются разные виды восходящих тонов. Результаты её эксперимента, проведённого в 2001 году, показали, что начало большинства завершающих высоких восходящих тонов в утверждении реализовывалось в низком регистре, а в вопросах – в высоком регистре. В диалогической речи фразы запроса информации произносятся с высоким восходящим тоном высокого то-

нального начала. Восходящие тоны низкого тонального начала характерны только для утверждений и приказаний (act directives).

Интересны результаты эксперимента, проведённого П. Коллинзом и Д. Блэром [5]. Эксперимент заключался в том, чтобы определить частотность употребления AQI в пяти типах текста: факты, мнения, объяснения, описания, повествование. Данные показывают, что чаще всего восходящий тон употребляется в описаниях и нарративах вследствие семантической сложности текста, где говорящему необходимо знать, понимает ли его аудитория. Было также замечено, что в процессе общения дольше по времени говорит тот человек, который чаще употребляет в речи AQI.

Основным фактором, определяющим употребление восходящего тона, являются пол, возраст и социальный статус говорящего. HRT в австралийском английском характеризует скорее речь женщин, нежели мужчин вследствие того, что женщины являются новаторами звуковых изменений [5, p. 29].

Восходящий тон также более свойственен речи молодых, нежели взрослых. Дело в том, что молодёжь имеет более низкий социальный статус, чем люди среднего возраста, они проявляют меньшую степень участия в социально-производственной деятельности общества, большую степень отклонения от нормы в произношении, более ограниченный интонационный репертуар. При этом молодое поколение ярче демонстрирует нарастающие тенденции в языке [1, с. 95].

AQI характеризует чаще речь представителей рабочего класса, нежели среднего. Это объясняется изменениями, идущими снизу [9, p. 12].

В соответствии со статистическими данными, женщины в два раза чаще используют восходящий тон, чем мужчины; подростки в 10 раз чаще, чем люди старше 20 лет; люди в возрасте 20–30 лет в 5 раз чаще, чем люди старше 70 лет; представители рабочего класса в 3 раза больше, чем представители среднего класса; этнические меньшинства в 2–3 раза чаще, чем представители большинства. Одним из объяснений этого явления может служить связь с социальной дифференциацией языка. Восходящий тон употребляется в речи менее властных и сильных людей. В использовании восходящего тона в специальных вопросах женщины опережают мужчин на 7% [2, с. 118].

К. Аллан называет HRTD восходящим тоном, используемым для выражения незаконченнос-

ти высказывания (continuation rise) и считает, что он не имеет отношения к английским общим вопросам. Основной функцией восходящего тона является выражение отношения кооперации между собеседниками, и он может быть употреблён как в середине, так и в конце высказывания [3, p. 31].

Например:

I was born at King George the Fifth[↑] Hospital[↑] in Sydney[↑] [8, p. 237].

П. Коллинз [5, p. 34] считает, что изменения в интонационной системе австралийского английского связаны с расширением значения традиционного английского высокого восходящего тона в современной речи.

Австралийская интонация нередко производит негативное впечатление на носителей других вариантов английского языка. Её считают средством создания комического или сатирического эффекта во многих юмористических радио и телепрограммах. AQI имеет относительно низкий социальный статус и не подходит для людей, занимающих в обществе высокое положение. Однако в использовании восходящего тона есть положительный момент. Люди, употребляющие в речи восходящий тон, звучат более дружелюбно и открыто, что располагает их к откровенной беседе.

Библиографический список

1. Шевченко Т.И. Социальная дифференциация английского произношения. – М., 1990. – 142 с.
2. Шевченко Т.И. Теоретическая фонетика английского языка. – М., 2006. – 191 с.
3. Allan K. The Component Functions of the High Rise Terminal Contour in Australian Declarative Sentences // Australian Journal of Linguistics. – 1984. – №1. – Pp. 19–32.
4. Bryant P. A Survey of Regular Usage in the Lexicon of Australian English // Language in Australia / Romaine S. (ed.). – Cambridge, 1991. – 247 p.
5. Collins P., Blair D. Australian English: The Language of a New Society. – St. Lucia, Queensland, 1989. – 357 p.
6. Fletcher J., Harrington J. High-Rising Terminals and Fall-Rise Tunes in Australian English // Phonetica. – 2001. – Vol. 58. – Pp. 215–229.
7. Horvath B.M. Variation in English: The Socioclects of Sydney. – Cambridge, 1985. – 200 p.
8. Leitner G. Australia's Many Voices. Australian Language. The National Language. – Berlin; New York, 2004. – 396 p.
9. Pauwels A. Women and Language in Australia and New Zealand Society. – Sydney, 1987. – 170 p.
10. Warren P., Britain D. Prosody and Intonation of New Zealand English // Bell A., Kuiper K. (eds.). New Zealand English. – Wellington, 2000. – Pp. 146–172.

Л.В. Иванова

ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО СЛОВАРЯ-СПРАВОЧНИКА ТЕАТРАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ

Одним из приоритетных направлений современной лингвистики является теория и практика современной лексикографии. Для многих сфер профессиональной деятельности составление терминологических словарей является актуальной задачей.

Необходимость создания учебного словаря театральных терминов продиктована отсутствием современного описания терминосистемы театрального искусства. Ее систематизации и будет способствовать цельное издание. На современном этапе в учебной деятельности студентов, связанной с искусством театра, возникает сложность в закреплении театральной терминологии, включающей такие области знания как режиссура, мастерство актера, сценическая речь и история театра.

В отдельной области знания всегда существует специальная лексика, называемая терминологией.

Термины, как правило, обладают однозначностью. К этому стремится каждая упорядоченная терминологическая система. Но свою однозначность термины получают не через условия контекста, как слова – нетермины в литературном языке и обиходной речи, а именно благодаря принадлежности к данной терминологии.

В любой области профессионального знания, общение между людьми осуществляется посредством одного общего языка. Сфера использования языка, по В.Д. Бондалетову, – общение людей между собой в области определенного вида деятельности. Среда использования языка – общность людей, связанных между собой теми или иными узлами – родственными, этническими, со-

циальными, территориальными – и пользующихся в соответствии с характером соединяющих их уз определенными формами существования языка [2, с. 89].

Лексикографическая практика выработала определенные требования к терминологическим словарям. Их цель – в краткой справочной статье дать материал, разъясняющий сущность предметов и явлений, обозначаемых термином.

Главная задача учебного терминологического словаря – установление адекватных, устойчивых терминологических представлений в соответствии с учебным курсом.

Назначение специального словаря определяется характером его использования. На этом основании можно выделить четыре основных вида терминологических словарей: учебные, переводные, справочные (в первую очередь толковые) и информационные [3].

Толковый словарь занимает центральное место среди специальных словарей, так как в нем в наиболее полном виде представлена информация о термине и дается его семантическое и стилистическое описание. Это позволяет использовать его как основу для разработки иных видов словарей. Другие основные виды терминологических словарей по назначению могут быть детализированы далее. Например: учебные – по этапам обучения, переводные – по языкам, информационные – по выполняемым задачам.

Вопрос о включении в словарь различных частей речи в настоящее время не определен до конца. Это вызвано тем, что в терминоведении нет пока единого мнения о том, какой частью речи может быть выражен термин. Большинство терминоведов считает, что термин может быть выражен только существительным или словосочетанием, в котором опорное слово является существительным. С другой точки зрения, что и другие части речи могут быть терминами.

Например, термин «*если бы*», придуманный корифеем театрального искусства К.С. Станиславским, в котором союз «*если*» связан с оторвавшейся от глагольной формы частицей «*бы*» (глагол не используется, но подразумевается в речи), например: «*Если бы*» – прием для нахождения актером подлинного, продуктивного и целесообразного действия в предлагаемых обстоятельствах роли, заключающийся в постановке вопроса: «как бы я действовал, если бы находился в данных обстоятельствах?» [6, т. 2, с. 45–56].

В нашем словаре в словарной статье после толкования термина приводятся примеры, иллюстрирующие способы их употребления в речи (см. напр., словарную статью к заголовочному слову «экспромт»).

Экспромт, -а, м., мн. -ы. Речь, стихотворение, музыкальное произведение и т.п., созданные сразу, без подготовки, в момент исполнения.

Удачный экспромт. Неожиданный экспромт. Сыгранный экспромт. Экспромт актера. Экспромт двигает роль.

Сыграть экспромт. Выполнять в порядке экспромта. Вводить во что-либо экспромты (в мизансцены, в трактовку роли, в подход к ней).

Постоянный экспромт – это единственное, что способно всегда освежать роль, двигать ее, иначе она спустя некоторое время поблекнет.

Экспромт и неожиданность – лучшие возбуждители творчества.

Экспромт появляется неожиданно, возбуждает, освежает творчество, дает жизнь и непосредственность творчеству, гарантирует роль от засыпания, двигает роль.

В одной словарной статье разрабатываются существительные и их производная, значения которых соотносительно с производящим существительным, например:

Экспромтом, наречие.

Сразу, внезапно, без предварительной подготовки.

Сыграть экспромтом. Ставить что-либо экспромтом. Произнести речь экспромтом.

Словарная статья представляет собой результат работы лексикографа по всестороннему изучению заголовочного слова. О.С. Ахманова, подчеркивая тщательность лексикографической разработки заголовочного слова, отмечает, что «каждая словарная статья – это небольшая научная монография» [1, с. 91].

Отраслевые терминосистемы имеют различия по ряду параметров. Тип отраслевой терминосистемы предопределяет особенности лексикографического представления специальной лексики в словаре, который предназначен для использования в учебном процессе при обучении языку специальности в вузе.

Определив назначение и задачи словаря, можно перейти к его композиции. Под композицией словаря понимается выбор состава и расположения основных и вспомогательных частей словаря, определение порядка представления единиц

описания, расположение, наполнение и оформление словарных статей. Это позволяет автору словаря организовать в соответствии со своим замыслом различные виды информации о специальной лексике избранной им предметной области знания, в нашем случае, области знания театрального искусства.

Вопросу об универсалиях словарной статьи посвятил одну из своих работ П.Н. Денисов, справедливо считая, что словарная статья «имеет универсальные черты в своей композиции, семантике, синтаксисе, стиле и оформлении», которые «проистекают из универсальных черт словаря любого типа, то есть таких свойств словаря, которые не зависят от его типа» [4, с. 205].

Многие исследователи достаточно определенно различают в словаре макротекст, то есть словарь, рассматриваемый как единое целое, и микротекст, т.е. отдельную словарную статью. Формирование макроструктуры словаря осуществляется с помощью принципа представления (расположения) лексики, определения состава основных частей словаря, способов представления в словаре полилексемных единиц (терминологических сочетаний), многозначных и омонимичных единиц. Порядок расположения словарных статей может быть формальным или тематическим. Универсальные функции и принципы макроструктуры словаря определяют следующие универсальные черты любой словарной статьи:

1. Требование четкой адресации (справочная функция).
2. Описание сочетаемостных потенций слова (принцип экономности, полноты, эффективности).
3. Описание смысловых связей слова в лексической системе языка (систематизирующая функция).
4. Наличие иллюстративных примеров, речевых контекстов (принцип полноты, эффективности, традиционности) [3, с. 368].

В лексикографической практике наиболее часто используются следующие принципы расположения словарных статей: *алфавитный, гнездовой, тематический*.

Алфавитный порядок следования словарных статей является наиболее известным из формальных принципов расположения лексики. Целесообразнее использовать сплошной алфавитный порядок следования словарных статей, когда каждая вокабула — лексическая единица, подлежащая описанию в словаре, имеет свою статью, и все статьи располагаются в строгом алфавитном порядке.

В лексикографии не менее популярен гнездовой принцип расположения словарных статей, т.е. когда одна словарная статья может объединять информацию о нескольких связанных между собой вокабулах.

При гнездовом принципе расположения термины могут быть объединены в гнездо на основе словообразовательного (морфологического, синтаксического) и лексического (семантического) признаков. Например:

Действие, -я, ср., мн. -я.

1. Основное выразительное средство сценического искусства (средство образного воплощения художественного замысла произведения, сценическое поведение актера в спектакле).

2. Законченная часть драматического произведения или театрального представления; акт.

3. Развитие событий в драматургическом произведении.

Действие словесное (сценическое слово), -я, -ого, ср., мн. -я, -ые.

Основное ведущее средство воздействия на зрителя в драматическом спектакле. «Это один из моментов процесса речи. Здесь актер воздействует на партнера, увлекая его своими мыслями и желаниями, выраженными в ярких образных видениях. Слушать — означает видеть то, о чем говорят, а говорить — значит рисовать зрительные образы.... Слово для артиста не просто звук, а возбудитель образов» (К.С. Станиславский).

Действие беспредметное, -я, -ого, ср., мн. -я, -ые.

Это умение точно воспроизвести физические действия не с реальными предметами, а с «пустышкой» (по выражению К.С. Станиславского), с воображаемым предметом.

Действие физическое, -я, -ого, ср., мн. -я, -ие.

Психофизическое действие. «Физические действия легко и незаметно вводят артистов в самую жизнь роли, в ее чувствования. Они помогают удерживать внимание артиста по устойчивой, крепко и верно установленной линии роли» (К.С. Станиславский).

Действовать, -вую, -уешь, -вуют; только несов.

Действующее лицо, -его, -а, ср., мн. -ие, -а.

Персонаж пьесы.

Третий принцип расположения материала — тематический, — чрезвычайно полезен в учебных словарях. Расположение терминов в пределах темы по гнездовому принципу позволяет объединять слова, близкие по семантике, а часто и по

языковой ориентации; содействует выявлению системных связей терминов через раскрытие смысловых отношений между отдельными лексическими единицами, а также выявлению языковых средств, организующих эти единицы. Таким образом, тематико-гнездовой принцип дает возможность при усвоении материала идти через анализ терминов к их пониманию, а потом и запоминанию их значений.

Характер сценический, -а, -ого, м., мн. -ы, ие.

Сценический образ, его внутренние психологические качества, индивидуальность, которые создает актер, играя в спектакле.

Характерный, -ая, -ое, мн. -ые, только полн.

Выражающий (воплощающий) определенный психологический тип.

Характерность, -и, ж., только ед.

Отвлеченное существительное к «характерный». Свойство характерного.

Характерный, -ая, -ое, мн. -ые.

В связи с нерешенностью в терминоведении вопроса о пределе лексической протяженности термина, он может решаться составителями словарей эмпирически, в зависимости от состояния конкретной области терминологии. Так, специфической особенностью театроведческой терминологии являются полилексемные единицы протяженностью в несколько слов. Например:

Манера актерской игры, -ж., только ед.

Способ существования актера в роли в соответствии с жанрово-стилевым решением спектакля, позволяющим реализовать режиссерский замысел, главное условие осуществления сверхзадачи актера-творца [5, с. 241].

В терминологической информации можно выделить две основные части – собственно терминологическую информацию и метainформацию (информация о данной записи)» [3, с. 117].

При подаче собственно терминологической информации целесообразно использовать семиотический подход с рассмотрением терминов в трех аспектах – структурном (синтаксическом), содержательном (семантическом) и прагматическом (регистрация особенностей использования).

Определенный минимум характеристик обязательно имеется у каждого термина – написание, графическая длина, ударение, тематическая отнесенность и т.д., и он может быть найден или в одном, или в нескольких источниках.

К обязательным структурным параметрам относятся:

– графическая форма термина;

– ударение;

– грамматическая информация (обязательна помета грамматического рода терминов для существительных, но в то же время есть ряд грамматических свойств, присущих не всем терминам – несклоняемость (у терминов «амплуа», «если бы», «зерно спектакля»), употребление только в единственном числе (термины «актерская техника», «вдохновение», «юмор», «грим» и т.п.); только во множественном числе (термины «аплодисменты», «зоны молчания», «предлагаемые обстоятельства».)

Не все виды информации имеются в наличии используемых источников, что может объясняться отсутствием у термина соответствующих характеристик – например, не у всякого термина есть краткая форма, синонимы, стандартизованная форма и т.д. Поэтому, такая информация дается в факультативных зонах при условии таковой в источниках.

При отсутствии у термина дефиниции составитель вправе сформулировать его толкование, опираясь на данные словарей, учебников или обзорных монографий. Дефиниция, или толкование может быть дополнена сведениями, раскрывающими и уточняющими ее значение или области применения.

Например:

Природа чувств, -ы, ж., только ед.

Жанр в сценическом его преломлении, то есть способ авторского отражения жизни, помноженный на режиссерскую сверхзадачу и выраженный в способе актерской игры (Г.А. Товстоногов).

Четвертая стена, -ой, ы, ж., только ед.

Мера условности, отделяющая зрителя от сцены, актера от публики.

Степень «прочности» и «капитальности» этой перегородки – типологическая основа театра по видам: от условного до натуралистического, реализующего себя в зрелище или физически вовлекающего публику в действие (В.А. Петров).

К числу факультативных параметров можно отнести и иллюстративные данные – типичные сочетания, фрагменты речевых употреблений формулы, которая выявляет наличие синтагматических связей. Такую факультативную зону целесообразно использовать в словарной статье заголовочных слов авторских терминов, которые ранее не подвергались лексикографической обработке.

Специфика создания учебного словаря по какой-либо отрасли знания и последующее его использование ставят задачу составления словаря, способно-

го быть полезным и интересным для разных уровней подготовленности и отражающего профессиональные интересы студентов. Кроме того, учебный словарь способствует расширению общекультурных сведений обучаемых с целью облегчить им освоение профессиональной терминологии, а также стимулировать интерес к ее изучению.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. Очерки по общей и русской лексикологии. – М.: Учпедгиз, 1957.
2. Бондалетов В.Д. Социальная лингвистика. – М., 1987.
3. Гринев С.В. Введение в терминографию. – М., 1995.
4. Денисов П.Н. Об универсальной структуре словарной статьи // Актуальные проблемы учебной лексикографии. – М.: Русский язык, 1977.
5. Захава Б.Е. Мастерство актера и режиссера. – М.: Искусство, 1969.
6. Станиславский К.С. Собр. соч.: В 8 т. – М.: Искусство, 1954–1961.

Н.Е. Иванова

О ПРИНЦИПАХ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ РАЗРАБОТКИ ИДИОМ

Комплексные исследования природы устойчивых идиоматических сочетаний [1; 4; 6; 10; 12; 13], способствовавшие формированию прочной теоретической базы фразеологии, оказали значительное влияние и на развитие ее прикладной стороны. Регистрация ФЕ в справочниках различных типов имеет давнюю традицию, однако вопрос об оптимальном лексикографическом описании фразеологизмов остается открытым вплоть до настоящего времени ввиду сложности и неоднозначности объекта кодификации. Проблематика словарной разработки ФЕ активно обсуждалась в статьях А.В. Кунина [5], И.Л. Городецкой [3], А.М. Мелерович и В.М. Мокиенко [8], А.И. Молоткова [9], Ф.Ф. Фархутдиновой [11], Л.А. Лебедевой [7], и других ученых, по мнению которых фразеография должна быть полностью подчинена интересам пользователей.

Идиоматические выражения фиксируются во многих толковых словарях для общих целей, где размещаются внутри словарных статей заглавных единиц, согласуясь с их лексико-грамматическими значениями. В подобных изданиях ФЕ рассматриваются на фоне семантики отдельного слова и дополняют его системную характеристику.

Наибольшее количество ФЕ можно найти в специальных справочниках, дающих всестороннее описание семантических особенностей и функциональных свойств фразеологизмов. Современная лексикография располагает не только традиционными типами словарей – толковыми фразеологическими изданиями, в которых разъясняется значение, показывается стилистический статус и специфика употребления ФЕ [25], но и качественно новыми произведениями: идеографичес-

кими фразеологическими словарями [19] и многоязычными справочниками по сопоставительной фразеологии [14]. Следует отметить также словари фразеологических синонимов [15; 24], обеспечивающих наглядное представление парадигматических связей ФЕ и содействующих пополнению вокабуляра пользователя.

Составление любого фразеологического словаря предполагает решение исходных вопросов лексикографии о критериях отбора и принципах организации материала, разработке основных параметров словарной статьи, способах семантизации входной единицы, привлечении нужных контекстуальных иллюстраций и оптимальном размещении факультативной информации. Остановимся подробнее на перечисленных пунктах.

Критерии отбора идиоматических оборотов во фразеологический справочник в определенной степени субъективны и напрямую зависят от взглядов лексикографа на сущность ФЕ. В частности, для западной словарной традиции характерно чрезвычайно расширительное понимание предмета фразеологии, поэтому наряду с собственно ФЕ (*to hit the mark, in the twinkling of an eye, to fall by the wayside*) словари идиом нередко включают речевые стереотипы, клише и фразовые глаголы: *search me! you know, plough a lone/lonely furrow, to fall apart, to make off* [20].

Вместе с тем многие справочники, различные по объему и характеру регистрируемых фразеологизмов, содержат ряд типичных и наиболее распространенных идиом, например: *a fly in the ointment, a big fish, to kick the bucket, to make bricks without straw* [22; 20; 25; 21]. При формировании словника важную роль играет критерий

частотности употребления лексикографируемой единицы в письменных источниках или в устной речи, при этом предпочтение отдается узуальным и регулярно воспроизводимым ФЕ.

Проблема отбора словарного материала является вневременной и неизбежно встает перед лексикографом, имеющим дело с динамичной, развивающейся системой ФЕ, которая далеко не всегда укладывается в рамки фразеологической нормы [7, с. 86].

Известную трудность представляет *расположение ФЕ в корпусе* словаря, что обусловлено их составной структурой. Основные требования, предъявляемые к организации фразеологического материала, сводятся к следующему. Система расположения ФЕ должна быть лингвистически и логически оправдана, понятна и доступна пользователям. Необходимо продуманно распределять фразеологизмы внутри словника, избегая их повторной регистрации, приводящей к появлению излишних перекрестных ссылок и увеличению объема словаря.

В большинстве фразеологических справочников применяется алфавитно-гнездовой способ размещения входных единиц. Заголовками словарных статей служат организованные в алфавитном порядке стержневые компоненты фразеологизмов, под которыми располагаются сами выражения:

game
ahead of the game...
give the game away...
play the game... [21, p. 150–151]

Такая подача лексикографического материала используется, например, в одноязычных словарях идиом британских издательств *HarperCollins, Longman, Cambridge* и англо-русских справочниках А.В. Кунина [17] и Д.И. Квеселевича [16].

Другие словари имеют алфавитное расположение ФЕ, когда принимается во внимание первая буква любого начального компонента идиоматического оборота:

better that way...
between the devil and the deep blue sea...
between Scylla and Charybdis... [25, p. 63]

Этот принцип, однако, является нерациональным, поскольку многие фразеологизмы обладают лексическими вариантами и могут регистрироваться в справочниках с разными структурными элементами, что существенно затрудняет их нахождение.

Идеографическая организация словарного материала учитывает понятийную отнесенность фразеологизмов и представляет весь корпус описываемых единиц в виде тематических полей. В отечественной фразеографии имеются, по крайней мере, два авторитетных идеографических произведения: словарь Р.И. Яранцева «Русская фразеология» [19] и коллегиальное издание «Словарь образных выражений русского языка» [18]. В английской лексикографической традиции в настоящее время отсутствуют подобные тематические справочники фразеологизмов. Думается, что указанное направление перспективно и в дальнейшем станет одним из ведущих в фразеографической практике.

Таким образом, наиболее удобным и апробированным во многих словарях является алфавитно-гнездовой принцип расположения ФЕ, позволяющий быстро отыскать нужную идиому.

Большое значение при разработке фразеологизмов имеет *построение словарной статьи*. В микроструктуре словаря концентрируются сведения о функциональных свойствах, смысловом содержании, индивидуальных и системных характеристиках ФЕ. Вопрос о составе словарной статьи был предметом научных исследований [2], не теряет своей актуальности и остается кардинальным для фразеографии. В идиоматическом словаре различаются, как правило, полная и сокращенная структуры словарной статьи. В первой выделяются заглавная единица, дефиниция, контекстуальные примеры и блок добавочной информации или глосса*, включающая пометы и сведения о синтагматике и парадигматике ФЕ; вторая состоит из константных элементов – собственно фразеологизма и дефиниции, при этом иллюстративная часть или глосса нередко опускаются. В конце словарной статьи может размещаться историко-этимологическая или страноведческая справка. Построение микроструктуры зависит от типа, объема и задачи фразеологического словаря.

Большое внимание фразеографы уделяют *заголовочной единице*, которая фиксируется в наиболее стабильной и регулярной форме. Приводятся также различные варианты ФЕ: лексические (*the bowels of compassion/pity/mercy*), морфологические (*to hang one's harp/harps on the willows*), инверсионные (*fire and brimstone – brimstone and fire*), лексико-морфологические (*be in/get into deep water/waters*), отмечаются ее

факультативные компоненты (*to sell one's birthright <for a mess of pottage>*) и слова-сопроводители (*a millstone round one's neck: to fix, to hang, to have*).

Создание адекватной *дефиниции*, в полной мере раскрывающей смысл идиомы, является, по общему мнению лексикографов, весьма ответственным и трудоемким занятием. Экспериментальным путем во фразеографии были выработаны и сформулированы базисные требования к словарной дефиниции:

- ясность и обстоятельность описания семантики фразеологизма, подразумевающая характеристику коннотативно-оценочного аспекта;
- толкование ФЕ посредством единиц иного уровня языка, а не других фразеологизмов;
- лаконичность и четкость изложения;
- построение дефиниции с учетом категориального значения и синтаксической роли ФЕ.

Такой подход предполагает соблюдение однотипной семантической интерпретации фразеологизмов, т.е. толкование именных идиоматических выражений через именные описательные обороты, глагольных – через глагольные и т.д. Иными словами, дефинитивная часть в микроструктуре фразеологического справочника должна адекватно отражать все особенности лексикографируемой идиомы. Указанный принцип семантизации входных единиц является наиболее удачным и применяется во многих лексикографических изданиях, включая указанные словари.

В английской фразеографии широко практикуются дискурсивный, синонимический и отсылочный способы определения ФЕ. Дискурсивные толкования в виде условного предложения, начинающегося с союза *if*, являются инновацией авторов словарей учебной направленности серии *Collins COBUILD*. Например:

run someone to earth

If you **run** someone or something **to earth**, you find them after a long search. **Run to ground** means the same [21, p. 112].

Справочные издания, ориентированные на читателей с высоким уровнем владения английским языком [25], характеризуются сжатыми информативными дефинициями, оформленные с помощью словосочетания или синонимов:

enter/join the fray take part in a fight, quarrel, dispute etc (that has already started), (fig) put oneself forward as a contender in some competition... [25, p. 167].

Дополнительные сведения о заглавной единице содержатся в *глоссе* фразеологического словаря. Кроме стилистических (*formal, spoken, old-fashioned, slang*), грамматических (*clause patterns, phrase patterns*), региональных (*British English, American English*), прагматических (*journalism*) и эмоционально-экспрессивных (*humorous, pompous*) маркеров, в блок факультативной информации входят этимологическая, культурологическая или лингвострановедческая справка, что значительно повышает ценность словаря для потенциальных пользователей. В целях экономии места составители фразеологических словарей нередко отказываются от включения в них историко-этимологической информации, однако во многих современных учебных изданиях [23] такая полезная справка все же присутствует.

В словарной статье элементы глоссы располагаются перед заголовком, после дефиниции ФЕ и/или контекстуальных примеров.

Коммуникативно-прагматическая направленность словаря проявляется, главным образом, в *иллюстративной части* его микроструктуры. Для словарей нового поколения, нацеленных на разностороннее описание фразеологизмов и показ их реального функционирования в речи, значимость вербальных иллюстраций неоспорима. Благодаря правильно подобранным примерам демонстрируется наиболее типичное лексическое окружение ФЕ и подтверждается ее стилистический статус, а также обнаруживаются дополнительные смысловые оттенки, не всегда представленные в словарной дефиниции.

Источниками контекстуальных иллюстраций служат произведения художественной литературы и публицистики, материалы, почерпнутые из Интернет, синтетические речения, конструируемые авторами справочников в том случае, если аутентичные примеры недостаточны или нерелевантны. Большое количество вербальных иллюстраций собрано в электронных корпусах *Bank of English, National British Corpus, World English Corpus*, на которых, как известно, базируются самые авторитетные словарные издания Великобритании. Возможность использования гигантского массива различных контекстов существенно облегчает работу лексикографов по выборке нужных цитаций, поэтому современная фразеография немыслима без электронных технологий.

Иллюстративный материал призван не только подтвердить, но и при надобности уточнять де-

финицию и прочие средства семантизации фразеологизма. Вместе с тем число контекстуальных иллюстраций должно быть разумно ограниченным, поскольку дублирующие друг друга примеры лишь увеличивают объем словарной статьи и затрудняют пользование справочником.

Таким образом, во фразеографии накоплен значительный опыт и разработано множество лексикографических приемов для адекватной характеристики ФЕ. Практическая разработка идиом обогащается новыми методами и постоянно совершенствуется, во многом следуя за развитием толковых словарей для общих целей и повторяя их достижения.

Примечание

* Термин Л.А. Лебедевой.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. Лексикология и лексикография: Избр. труды. – М., 1977.
2. Глебовский А.С. Эволюция структуры словарной статьи в англоязычной лексикографии: Дис. ... канд. филол. наук. – М., 1987.
3. Городецкая И.Л. К описанию в словаре функциональных особенностей фразеологических единиц // Современная русская лексикография, 1977. – Л., 1979. – С. 26–48.
4. Жуков В.П. Семантика фразеологических оборотов. – М., 1978.
5. Кунин А.В. К вопросу о лексикографической разработке русской фразеологии // Современная русская лексикография, 1976. – Л., 1977. – С. 177–179.
6. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. – М., 1986.
7. Лебедева Л.А. Устойчивые сравнения русского языка во фразеологии и фразеографии. – Краснодар, 1999.
8. Мелерович А.М., Мокиенко В.М. Проблемы фразеографической систематизации преобразованных фразеологизмов // Фразеологизм и его лексикографическая разработка. – Минск, 1987. – С. 36–40.
9. Молотков А.И. Научные основы составления фразеологических словарей (на материале русской идиоматики) // Фразеологизм и его лексикографическая разработка. – Минск, 1987. – С. 40–43.
10. Телия В.Н. Русская фразеология: семантика, прагматика и лингвокультурологические аспекты. – М., 1996.
11. Фархутдинова Ф.Ф. Проблема отражения вариантности фразеологических единиц во фразеологических словарях // Теоретические и практические аспекты лексикографии: Межвуз. сб. науч. трудов. – Иваново, 1997. – С. 187–189.
12. Makkar A. Idiom Structure in English. – Mouton, 1972.
13. Moon R. Fixed Expressions and Idioms in English: A Corpus-Based Approach. – Oxford, 1998.
14. Арсентьева Е.Ф. Русско-английский фразеологический словарь. – Казань, 1999.
15. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Словарь фразеологических синонимов русского языка. – М., 2001.
16. Квеселевич Д.И. Русско-английский фразеологический словарь. – М., 2000.
17. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. – М., 1984.
18. Словарь образных выражений русского языка. – М., 1995.
19. Яранцев Р.И. Русская фразеология: Словарь-справочник. – М., 2001.
20. Cambridge International Dictionary of Idioms. – Cambridge, 2003. (CIDI).
21. Collins COBUILD Dictionary of Idioms. – Glasgow, 2005. (CCDI).
22. Longman Dictionary of English Language and Culture. – Harlow, 2005. (LDEL).
23. Longman Dictionary of Idioms. – Harlow, 1998. (LDI).
24. Nagy G.L. Thesaurus of English Idioms. – Budapest, 2006.
25. Oxford Dictionary of English Idioms. – Oxford, 1998. (ODEI).

«ТОЛСТЫЕ» ЖУРНАЛЫ: ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ

Преамбула. *Сделав объектом исследования литературно-художественные журналы, автор тем самым затрагивает один из актуальнейших вопросов в современной литературе – вопрос о роли «толстых» журналов в литературном процессе. Основные задачи, которые пытается решить автор в данной статье – определение специфики функционирования «толстого» журнала в условиях литературного процесса (современного и исторического); акцентирование внимания на некоторых вопросах методологии изучения литературно-художественных журналов с учетом особенностей развития литературы и журналистики XIX–XXI.*

В общей «Типологии изданий» дается такое представление о «толстом» журнале – «в литературно-художественном журнале преобладают литературно-художественные произведения всех жанров, что, однако, не исключает материалов общественно-политического характера, призванных оказывать на читателя эстетическое и идеологическое воздействие» [16, с. 192–193.]

В литературном и общественном процессе России (в историческом и современном ракурсе) издания подобного рода играют важную роль. Историю «бытования» «толстых» журналов условно можно разделить на три этапа: XIX, XX, XXI века.

Несомненно, что расцвет литературно-художественных журналов приходится на XIX век. Крупнейшие издания этого времени были литературными центрами, объединяли вокруг себя писателей, близких по идейно-художественным целям. Нередко по тому, в каком именно журнале писатель публиковал произведение, судили о литературной и политической позиции этого писателя. Энциклопедические журналы часто вели полемику по поводу каких-либо общественных и литературных вопросов, формируя тем самым общественное мнение, влияя на эстетические вкусы своих читателей. Назовем лишь несколько «толстых» журналов, без которых вообще нельзя говорить о литературе и журналистике XIX века: «Современник», «Отечественные записки», «Вестник Европы», «Русский вестник».

О том, почему издания подобного рода играли такую важную роль, удачно сказал В.Г. Короленко: «Много условий соединилось в русской жизни для того, чтобы выработать тот тип журнала, каким он сложился у нас... За отсутствием парламентской и иной трибуны, в которой общество могло бы принимать участие «деятельным словом» в судьбах нашей родины, у нас, в силу самой логики вещей, сложился особый характер

общественно-политической прессы, ярче всего выраженной журналами [8, с. 5].

Журналы XIX века в силу глобальности затронутых в них общественных, философских и иных вопросов, значимости художественных произведений, опубликованных на их страницах, до сих пор становятся объектом исследования историков и теоретиков литературы и журналистики. Только по одним «Отечественным запискам» – три объемные монографии: Кулешов В.И. «Отечественные записки» и литература 40-гг. XIX века. (М.: Изд-во МГУ, 1959.); Смирнов В. Литературная история «Отечественных записок». 1868–1884. (Пермь, 1974); Смирнов В.Б. «Отечественные записки» и русская литература 70–80 гг. XIX века (Волгоград: Изд-во ВолГУ, 1998).

Широкий охват современности, сосуществование на страницах одного издания публицистических и художественных текстов, уже к середине XIX века приводят к необходимости постановки некоторых теоретических вопросов. Первым методологическим шагом к уяснению специфики функционирования энциклопедических журналов стали выступления В.Г. Белинского. В своих «Обзорах литературы» критик писал о необходимости рассматривать русскую журналистику и литературу в некоем единстве, подчеркивая, что «в журналах сосредоточилась наша литература, и оригинальная, и переводная» [2, т. 4, с. 441]. С ним соглашались Н.Г. Чернышевский, Б.В. Михайловский. Однако существовали и иные мнения. Например, В. Полонский считал, что «содержание «толстого» журнала должно быть ограничено прозой и поэзией, статьями по искусству, теории литературы, литературной критикой, а для политических и экономических статей в таком журнале места нет» [цит. по.: 7, с. 11].

Многие теоретические вопросы, сформулированные в XIX веке, оставались открытыми и в прошлом столетии. XX век в истории суще-

ствования литературно-художественных изданий условно можно назвать «методологическим».

С окончанием Серебряного века русской литературы завершился этап всегласенствующей роли журналов. На первое место выходит пресса ежедневная, оперативная; позднее – телевидение и радио. Поэтому количество «толстых» журналов значительно сокращается. Но в то же время растет научный интерес к изданиям подобного рода, обосновываются типологические и методологические вопросы. Исследователи среди основных признаков «толстого» журнала называли – всесторонность содержания, многообразие отделов, включающих публицистику, информацию, рецензии [см.: 1, с. 98–113; 18] Такой подход был впоследствии закреплён в ряде современных работ. Так, Л. Калашникова, выделяя основные черты региональных литературно-художественных изданий, отмечала: «Традиционно журналы относились к универсальному типу и имели (и в большинстве случаев сохранили) триадную структуру, в которой можно выделить: литературно-художественные произведения; публицистические материалы; публикации, идущие под разделом критика (статьи, рецензии, обзоры и т.п.). Универсальность делает журнал целостным и органичным. Проза находит подтверждение в проблематике публицистики, а критические статьи обосновывают ту систему идейных и эстетических принципов, которые прорисовываются в художественных отделах» [5, с. 13].

Уже в середине XX века назрел главный методологический вопрос: объектом изучения какой науки являются «толстые» журналы – литературоведения или истории журналистики? Решался этот вопрос по-разному. Например, Я.Р. Симкин в свое время предлагал «историкам журналистики освободиться от влияния литературоведов, вольно и невольно сводящих историю журналистики к истории отдельных произведений и писателей» [11, с. 25]. Исследователь М.В. Теплинский, подчеркивая односторонность таких суждений, использует термин «литературная журналистика», возводя её до уровня научной проблемы. Он считает, что ни теоретики журналистики, ни литературоведы не вправе отказаться от изучения энциклопедических журналов, просто анализ должен вестись в интересах и целях каждой конкретной науки [14, с. 97]; начинает методологически обосновываться изучение «толстых» журналов на стыке наук; разрабатываются такие осно-

вополагающие понятия, как «контекст» издания, «беллетристические школы», «литературная журналистика» [см.: 15, с. 34–35; 6; 9, с. 123–133].

Итогом многолетних научных трудов в этой области стал историко-литературный метод изучения журналистики, разработанный В. Смирновым. Исследователь исходит из положения, что «литературное произведение, публикуемое в журнале, перестает быть только произведением литературы, вызывающим преимущественно интерес к его художественно-эстетической организации», «Даже самое тщательное описание литературного произведения, опубликованного в журнале, в плане его идейно-художественных особенностей не может дать представления о его месте и роли в журнале в целом, поскольку главное в историко-литературном подходе – выявление *отношений, взаимодействия* между журнальными текстами, не внутритекстовая, эстетическая структура, а межтекстовые идейные и эстетические взаимоотношения» [12, с. 6].

Интерес к «толстым» журналам не угасает и в последней трети XX-го века. Им посвящены многочисленные круглые столы, конференции, симпозиумы [4, с. 183–211; 10, с. 125–128; 17; 3, с. 7–64 и др.]. Участники подчеркивают роль литературных журналов в жизни России. К примеру, А. Арханльский отмечает: «Толстые» журналы нацелены в самую сердцевину любого общества – адресованы размышляющей его части. Журналы служат печатным посредником современной культуры» [4]. По мнению Е. Орловой, «состояние «толстых» журналов, способно сказать о многом, что делается сегодня в общекультурной ситуации. В традиции «толстого» журнала представлять целостную программу современной жизни» [10, с. 126].

Однако, в работах последних лет все чаще акцентируется внимание не на каких-то содержательных или структурных особенностях «толстяков», ни на изучении отдельных изданий. Исследователей волнует вопрос о выживаемости литературно-художественных журналов в условиях сложной финансовой ситуации, о резком сокращении тиражей и подписчиков, о возможной перемене политики некоторых изданий в целях продолжения существования.

Третий условно обозначенный нами период в истории «литературной журналистики» – XXI век – начинается печально. Становится очевидным тот факт, что «толстяки» теряют свою бы-

люю мощь, начинают «уступать» глянцевым и электронным изданиям.

Анализируя опыт прошлого, ошибки настоящего, многие известные критики и литературоведы все же верят в сохранение, а в дальнейшем и постепенное возрождение «толстяков». Именно литературно-художественные журналы, выступая в своих материалах, прежде всего за нравственное основание в жизни, должны бороться и вновь быть первыми в формировании культурной политики страны.

Библиографический список

1. Барабохин Д.А. Профессионально-журналистские издания и руководство печатью в первые годы Советской власти // Журналистика. Наука. Образование. Практика. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1971. – С. 98–113.
2. Белинский В.Г. Полное собрание сочинений: В 13 т. – М.: Изд-во АН СССР, 1953–1959. – Т. 4.
3. Бочаров А. Как живешь, русский феномен? // Литературное обозрение. – 1996. – №3. – С. 57–64.
4. Есть ли у «Знамени» будущее? // Знамя. – 1997. – №1. – С. 183–211.
5. Калашиникова Л. Региональные литературно-художественные журналы // Вестник МГУ. Серия 10. Журналистика. – 1993. – №4. – С. 13–15.
6. Коновалов В. Критика в контексте журнала // Русская литературная критика 70–80 гг. XIX века. – Казань, 1975. – С. 123–133.
7. Корнилов Е.А. Типология периодической печати: основные понятия и категории // Типология периодических изданий. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1984. – С. 7–31.
8. Короленко В.Г. Вступительная статья // Русское богатство. – 1904. – №2. – С. 5
9. Кулешов В.И. «Отечественные записки» и литература 40-х гг. XIX века. – М.: Изд-во МГУ, 1958. – 402 с.
10. Орлова Е.И. Научно-практическая конференция: литературные журналы в 1997 году // Филологические этюды. – 1998. – №4. – С. 125–128.
11. Симкин Я.Р. Изучение журнальной периодики как научная проблема // Вестник МГУ. Серия 10. Журналистика. – 1974. – №6. – С. 25–26.
12. Смирнов В.Б. «Отечественные записки» и русская литература 70–80 гг. XIX века. – Волгоград: Издательство ВолГУ, 1998. – 264 с.
13. Смирнов В.Б. Журналистика и литература. Методологические и историко-литературные проблемы. – Волгоград: Волгоградское научное изд-во, 2005. – 360 с.
14. Теплинский М.В. История литературной журналистики как научная проблема // Методы исследования журналистики. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1984. – С. 94–99.
15. Теплинский М.В. О некоторых задачах изучения журнального контекста // Методы исследования журналистики. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1974. – С. 34–35.
16. Типология изданий. – М.: Книжная палата, 1999.
17. «Толстый» и «глянцевый»: круглый стол // Литературная газета. – 1996. – №49.
18. Шкловский В.Б. Журнал как литературная форма. О журналах «толстых» и «тонких» // Журналист. – 1924. – №11.

Е.В. Карасева

СТРУКТУРНАЯ СХЕМА «КОМУ ЕСТЬ КАКОВО» И ЕЁ УЧАСТИЕ В ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВЫХ РЕГИСТРОВ

Перед нами стоит задача описать компонентный состав выделенной (нами) структурной схемы простого предложения «кому есть каково» и особенности ее функционирования в тексте. Исследование выполнено на языковом материале объемом две тысячи высказываний со значением «состояния живого существа», изъятых методом сплошной выборки из произведений русских писателей XIX–XX веков.

К структурной схеме простого предложения подходим как к знаку отдельного синтаксического концепта, представляющего собой определен-

ный вид типового отношения, установленного между компонентами пропозиции, избранными на роль субъекта и предиката суждения [6, с. 38, 77–79; 4, с. 23–24].

1. Структурная схема «кому есть каково» является синтаксическим знаком концепта «состояние живого существа», представленного пропозицией, которую «формируют смыслы» 'пациент' + 'состояние'.

Составителями четырехтомного «Словаря русского языка» издания АН СССР, состояние трактуется как «физическое самочувствие или

настроение, расположение духа человека» [5, с. 209], что позволяет нам дифференцировать состояние как физиологическое и психологическое. Структурообразующим компонентом схемы являются слова категории состояния соответствующей семантики.

Состояние произвольно, неконтролируемо, оно неизменяемо во времени; «предикаты состояния описывают временные “стадии” существования предмета (лица), приписывая ему именно как индивидууму признак, актуальный для данного отрезка времени (или для нескольких временных отрезков), и в этом смысле – признак преходящий, “случайный”» [1, с. 33]. Произвольность состояния определяет пассивность его носителя, отсутствие целенаправленности, активности; это в свою очередь определяет специфичность его грамматической формы, формы косвенного падежа имени со значением носителя состояния, или пациенса. В нашем случае – это дательный падеж, представленный личными местоимениями, личными именами и, реже, зоонимами. Лексическое наполнение субъектива-пациенса «диктует» описываемая ситуация и отношение говорящего к сообщаемому. Обычно квалифицировать состояние способен сам носитель, если он является говорящим. В этом случае пациенс маркирован личным местоимением 1-го лица. Например: *Мне стало скучно, и я осторожно вышел на улицу* (К. Паустовский. Поездка в Ченстохов); – *Нет, мне не страшно* (А. Толстой. Аэлита). Анализируемый языковой материал показал, что повествование от первого лица (так называемое «Ich-Erzählung») [2, с. 40], чаще встречается в произведениях эпистолярного жанра и лирике. Подобные формы произведений наиболее богаты возможностями передать внутренний мир автора и его героев, их душевное состояние, для вербализации которого и предназначена прежде всего структурная схема «кому есть какво». Например: *Мне сегодня как-то необыкновенно весело* (Ф. Достоевский. Бедные люди); *Стыдно мне, что я в бога верил. Горько мне, что не верю теперь* (С. Есенин. Мне осталась одна забава).

Если же носителем состояния является собеседник или лицо, не принимающее участие в разговоре, то квалифицировать испытываемое состояние по внешне проявляемым признакам или анализу ситуации способен наблюдатель. Им, как правило, является автор высказывания или один из его героев. Позиция субъектива оказывается

заполненной личными местоимениями 2-го или 3-го лица или личными именами. Например: *Она была в коротком жакете и легком платочке на голове. Ей было холодно, и даже губы у нее посинели* (К. Паустовский. Искусство белить хаты). Автор делает такое предположение (*Ей было холодно*) исходя из того, что героиня была легко одета (не по погоде), кроме того, у нее посинели губы, что также является признаком того, что человеку холодно. Ср. также: *Смотри, как он дрожит! Ай! Да у него ушко в крови. Это ты его ножиком ранил, когда доставал. Ему больно* (В. Бианки. Мышонок Пик). Наблюдающий сделал вывод о физиологическом состоянии мышонка по внешне проявленным признакам: зверек был в крови и дрожал.

Однако такие указания наличия внешних признаков проявления состояния редки. Чаще о состоянии героев сообщается без каких-либо комментариев. Например: *Философу сделалось страшно, особенно когда он заметил, что глаза ее сверкнули каким-то необыкновенным блеском* (Н. Гоголь. Вий). В приведенном высказывании отсутствует описание внешне проявляемых признаков, помогающих квалифицировать состояние пациенса, отсутствует и анализ ситуации. Автор говорит нам о причине изменения состояния героя: причиной страха философа явился пугающий блеск в глазах старухи. Другие примеры: *Ему было горько, ему было стыдно; но вместе с этим горем и стыдом он испытывал радость и умиление пред высотой своего смирения* (Л. Толстой. Анна Каренина); *Вареньке было и больно и стыдно, но вместе с тем она испытывала и чувство облегчения* (Л. Толстой. Анна Каренина).

Испытывать состояние способно любое живое существо, представленное в высказывании местоимением «он» или зоонимами. Например, *Тетка раньше никогда не боялась потемок, но теперь почему-то ей стало жутко и захотелось лаять... Но Тетке было скучно, грустно и хотелось плакать* (А. Чехов. Каштанка). Безусловно, при описании психического состояния животного наблюдается явная метафоризация: наблюдающий уподобляет состояние животного, состоянию человека, испытываемого им обычно в определенной ситуации (прием олицетворения). Например: – *Что это щекочет?* – сказал хомяк, приоткрыв один глаз, и зевнул. – *А, это ты. Холодно, видно, тебе, малый, на – поклюй зернышек. Воробьянышу стало очень стыдно, он ско-*

сил черные свои глаза и принялся жаловаться, что хочет его пожрать черный кориун (А. Толстой. Воробей). Описание состояния животных чаще можно встретить в детской литературе. В сказках, например, испытывать различные состояния и «лично» сообщать об этом могут и «неживые» предметы. Например: – *Боровик, а боровик, тебе больно, если тебя есть? Отвечает боровик хрипучим голосом: – Больно. – А тебе, подберезовик, если тебя есть, больно? – Ужасно больно, – отвечает подберезовик* (А. Толстой. Грибы). Подобный факт наблюдается также в пословичном жанре. Благодаря этому приему пословицы приобретают остроту и выразительность. Например: *Тяжело молоту, тяжело и наковальне; Надсадно бурлаку, надсадно и лямке*.

В нашем материале выявлены единичные случаи, когда позиция субъекта-пациенса представлена родовыми именами, однако такие высказывания носят обобщающий характер, они включают в свою структуру условные конструкции. Ср.: *Время (дело известное) летит иногда птицей, иногда ползет червяком; но человеку бывает особенно хорошо тогда, когда он даже не замечает – скоро ли, тихо ли оно проходит* (И. Тургенев. Отцы и дети).

Речевая реализация схемы «кому есть какво» может сопровождаться эллипсисом субъекта. Однако, невербализованный, он легко восстанавливается из контекста или ситуации, не создавая информативной неполноты высказывания. Названный эллипсис чаще наблюдается в диалогической речи. Например: *Дракон (внезапно оборвав рев. Спокойно). – Дурак. Ну? Чего молчишь? Страшно? Ланцелот. – Нет. ... Дракон. – Вот безобразники. Обидно, небось? Ланцелот. – Нет* (Е. Шварц. Дракон). Из контекста понятно, что «страшно» и «обидно», по словам Дракона, должно быть Ланцелоту. Еще пример: – *Что, опять плохо? – Ничего, лучше, Таня, – успокаивал её Вася* (П. Проскурин. Полуденные сны).

Если в высказывании говорится о физиологическом состоянии, а именно о боли, которую испытывает лицо, в качестве локализатора состояния выступает название той части тела, в которой локализовалась боль. При этом сам пациент в высказывании может быть не вербализован. Например: *Пол ещё качался под ним, кончикам пальцев было очень больно <...>* (И. Бунин. Господин из Сан-Франциско); *Сердце так билось, что*

в голове больно было, и разум мой помутился (Ф. Достоевский. Белые ночи).

Кроме репрезентации состояния, предикатив может представлять оценку состояния без его конкретизации на физиологическое и психологическое. Однако контекст вносит ясность: как правило, речь идет о психологическом состоянии человека, его внутренней комфортности или дискомфорта. В качестве общеоценочных выступают лексемы «хорошо» и «плохо»; при этом положительная оценка состояния более частотна: в нашем материале это представлено соответственно 66% и 33% описанных примеров. Например: 1) – *Ну, ведь как хорошо нам вдвоем! Мне то есть, – сказал он, подходя к ней и сияя улыбкой счастья. – Мне так хорошо! Никуда не поеду, особенно в Москву* (Л. Толстой. Анна Каренина). В приведенном диалоге герои говорят, с одной стороны, о своем психологическом состоянии, с другой, – ими же дается положительная оценка своих ощущений. 2) *О драке донесут майору; начнутся розыски, придет сам майор, – одним словом, всем нехорошо будет, а потому то драка и не допускается* (Ф. Достоевский. Записки из мертвого дома). В высказывании говорится не только о возможном ухудшении психологического состояния, но и оценивается это состояние как отрицательное.

2. Структурные схемы простого предложения, являясь структурной и семантической основой высказываний, принимают участие в формировании речевых единиц текста – коммуникативных регистров. К коммуникативным регистрам, вслед за Г.А. Золотовой, мы подходим как к «понятию, абстрагированному от множества предикативных единиц или их объединений, употребленных в различных по общественно-коммуникативному назначению контекстах» [3, с. 393], сопоставленных и противопоставленных по трём признакам: характеру отображаемой в речи действительности; пространственно-временной дистанционности наблюдателя от описываемых событий и, следовательно, по способу восприятия – сенсорному или ментальному; коммуникативным интенциям говорящего (сообщение, волеизъявление, реакция) [3, с. 27–34, 339]. Соответственно различаются и языковые средства, образующие эти регистры: видо-временные формы глаголов, признаковая лексика, конкретные и абстрактные существительные и т.п.

Грамматические признаки в монологическом тексте позволяют выделить три типа коммуника-

тивных регистра: репродуктивный, информативный и генеритивный.

Структурная схема «кому есть каково», реализующая в высказывании пропозицию состояния живого существа, формирует прежде всего репродуктивный регистр описательного типа. В репродуктивном регистре этого типа моделируется непосредственно наблюдаемое (в реальности или воображении) говорящим. Временные формы представлены актуальным настоящим, актуальным прошедшим и актуальным будущим. Сюжетное время и время восприятия совпадают. Позиция субъектива представлена конкретно референтными именами: личными местоимениями, личными или собственными именами существительными. Например: *Мне очень приятно* (Н. Гоголь. Ревизор); *– Ах, мне хорошо, – проговорила она* (И. Тургенев. Ася); *Ольге Михайловне опять стало скучно* (А. Чехов. Именины). Предикативы фрагментов текста представлены категориями состояния. Тестом в определении репродуктивного регистра является модальная рамка «я вижу, что...», «я чувствую, что...» [3, с. 29].

Структурная схема «кому есть каково» – знак типовой пропозиции «состояния живого существа» – принимает участие и в формировании информативного регистра. Специфика информативного регистра заключается «в сообщении об известных говорящему явлениях действительности в отвлечении их от конкретно-временной длительности и от пространственной отнесённости к субъекту речи» [3, с. 394]. Информативный регистр поднят над осью актуального времени, представляет ментальный способ познания мира, некоторое обобщение, пространственно-временную удалённость говорящего от изображаемых событий [7, с. 7]. Например: *Когда Элли становилось скучно, она звала веселого песика Тотошку и отправлялась навестить Дика и Боба, или шла к дедушке Рольфу, от которого никогда не возвращалась без самодельной игрушки* (А. Волков. Волшебник изумрудного города). В данном фрагменте сочетаются описательная и повествовательная разновидности информативного регистра. Фрагмент *Когда Элли становилось скучно* представляет информативно-описательный регистр, в котором автор сообщает читателю о имевшем место повторяемом тоскливом состоянии Элли. (Показателем повторяемости унылого настроения девочки является лексический элемент *когда*.) Предикат состояния представлен катего-

рией состояния в сочетании с фазовым глаголом (*становилось скучно*). Следующий фрагмент реализует информативно-повествовательный регистр с имперфективным обозначением повторяющихся действий: *она звала веселого песика Тотошку и отправлялась навестить Дика и Боба, или шла к дедушке Рольфу, от которого никогда не возвращалась без самодельной игрушки* (дополнительным показателем многократности действий является лексический указатель «*никогда*»). Подтверждением принадлежности данного речевого фрагмента информативно-повествовательному регистру служит возможность трансформации глаголов прошедшего времени несовершенного вида в глаголы совершенного вида с аористивным значением: *...она позвала веселого песика Тотошку и отправилась навестить Дика и Боба, и пошла к дедушке Рольфу, от которого вернулась с самодельной игрушкой*. Информативный регистр, представленный нашей схемой, функционирует в текстах, представляющих собой монтаж регистров. Например: *Когда Левин опять подбежал к Кити, лицо ее уже было не строго, глаза смотрели так же правдиво и ласково, но Левину показалось, что в ласковости ее был особенный, умышленно спокойный тон. И ему стало грустно* (Л. Толстой. Анна Каренина). Первая часть предлагаемого текста (*Когда Левин опять подбежал к Кити*) построена как репродуктивно-повествовательный регистр: предикатив представлен глаголом совершенного вида прошедшего времени в аористивном значении *подбежал*. Вторая часть текста (*лицо ее уже было не строго, глаза смотрели так же правдиво и ласково*) формирует репродуктивно-описательный регистр, представленный кратким прилагательным в сочетании с глагольной связкой в форме несовершенного вида *было не строго* и глаголом несовершенного вида прошедшего времени в имперфектно-процессуальном значении *смотрели*. Третья часть текста (*но Левину показалось, что в ласковости ее был особенный, умышленно спокойный тон. И ему стало грустно*) формирует информативно-описательный регистр. Показателем регистра является указание на совершенную мыслительную операцию (*Левину показалось*). Предикативы представлены глаголом в форме прошедшего времени (*показалось*) и словом категории состояния в сочетании со связкой в значении перехода из одного состояния в другое (*стало грустно*).

Для генеритивного регистра характерно соотнесение информации «с универсальным опытом, охватывающим обозримую человеческим знанием» протяженность во времени, поэтому для генеритивного регистра характерна «высшая степень абстракции от событийного времени и места». Для регистра такого типа характерно наличие настоящего неактуального: «усиление абстрагированности от конкретного времени ослабляет активность действия; «вневременное» и всевременное действие становится способом выражения свойства, способности, характеристики» [3, с. 30].

Генеритивный регистр, представленный нашей схемой, функционирует преимущественно в текстах пословичного жанра (85%). Это объясняется тем, что информация, заключенная в пословицах, соотносится с универсальным опытом людей многих поколений. Все факты, все случаи человеческой жизни, все поступки, как хорошие, так и дурные, всякое суждение о чем-либо народ подводит под мерило пословиц. Пословицами опытные люди учат молодежь нравственности, преследуют пороки. Крылатым словом человек клеймит врагов, высмеивает ошибки, недостатки, вероломство, двуличие, приспособленчество, стяжательство, продажность, алчность. Позиция пациента в высказываниях, формирующих генеритивный регистр, представлена нереперентными именами. В большинстве случаев субъектив представлен родовыми наименованиями, поскольку состояние выступает как характеризующее многих или большинство субъектов в определенной ситуации. Например в пословице *Богатому и в пекле хорошо* речь идет не о каком-то конкретном состоятельном человеке, а о любом обеспеченном человеке, который благодаря своему материальному состоянию может чувствовать себя комфортно в любых жизненных ситуациях. Ср.: *Горько пасынку от мачехи, а не сладко ж и мачехе от пасынка*: – горький опыт взаимоотношений живущих в одной семье пасынка и мачехи, которые, вероятно, недолюбливают друг друга или относятся друг к другу с опаской и недоверием.

В художественных текстах генеритивный регистр представлен во взаимодействии регистров или регистровых блоков. Например: *На песчаной отмели одного острова живут на даче маленькие чайки... Днем они учатся летать, плавать и ловить мелкую рыбежку под руководством старших. Старые чайки учат и зорко охраняют своих ребят. Когда приближается враг, они*

слетаются стаями и кидаются на него с таким криком и гамом, что всякому страшно станет (В. Бианки. Лесные происшествия). В данном фрагменте сочетаются информативный и генеритивный регистры. Первый фрагмент представляет информативно-описательный регистр, в котором отражаются ежедневные события жизни маленьких пернатых *На песчаной отмели одного острова живут на даче маленькие чайки... Днем они учатся летать, плавать и ловить мелкую рыбежку под руководством старших. Старые чайки учат и зорко охраняют своих ребят*. Предикаты выражены глаголами настоящего времени несовершенного вида в неограниченно-кратном значении *живут, учат и охраняют*; описательный характер единицы текста подчеркивается наличием темпоральной лексики *днем* (имеется в виду не один конкретный день, а то, что каждый день их занятия повторяются). Следующий фрагмент представляет информативно-повествовательный тип речи *Когда приближается враг, они слетаются стаями и кидаются на него с таким криком и гамом*, в котором описаны действия взрослых птиц в случае опасности. Предикаты выражены глаголами несовершенного вида в форме настоящего неактуального времени *приближается, слетаются, кидаются*. Затем следует генеритивный тип текста *всякому страшно станет*. Предикат представлен глаголом в форме настоящего-будущего неактуального времени, совершенный вид выступает в наглядно-примерном значении; повторяемость (обычность) действия передается окружающим контекстом, в частности лексическим элементом *когда*.

Фактический материал позволил нам сделать следующий вывод: структурная схема «кому есть какво» – знак концепта «состояние живого существа», как правило, предназначена для формирования репродуктивных текстов описательного подрегистра при возможности образования и информативных, и генеритивных регистров, а также их сочетаний в одном сложном синтаксическом целом.

Библиографический список

1. Булыгина Т.В. К построению типологии предикатов в русском языке // Семантические типы предикатов. – М.: Наука, 1982. – С. 7–85.
2. Есин А.Б. Психологизм русской классической литературы: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 176 с.

3. Золотова Г.А. Коммуникативная грамматика русского языка / Г.А. Золотова, Н.К. Онипенко, М.Ю. Сидорова. – М.: МГУ, 1998. – 528 с.

4. Казарина В.И. Синтаксический концепт «состояние» в современном русском языке (к вопросу о его формировании). – Елец: ЕГУ, 2002. – 225 с.

5. Словарь русского языка: в 4-х т. / Под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1981–1984. – Т. 4. – 794 с.

6. Попова З.Д. Очерки по когнитивной лингвистике / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2003. – 191 с.

7. Сидорова М.Ю. О средствах формирования коммуникативных типов речи (репродуктивный регистр) // Вестник МГУ. Серия 9. Филология. – 1997. – №6. – С. 6–19.

Г.М. Колеватых

АВТОРСКИЙ КОММЕНТАРИЙ КАК РАМОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ СТИХОТВОРЕНИЯ (на примере книги В. Кальпиди «Мерцание»)

Современный уральский поэт, Виталий Кальпиди, творчество которого будет рассматриваться в этой статье, в комментариях к одному из своих стихотворений заметил: «... Книга читает нас, у Нее даже есть Имя» [1, <«Ветра плывут на золотой волне...»>]. Таким образом, книга наделяется теми же (если не большими) правами в отношении читателя, что и он – к ней. Понимание книги как живого (или бывшего некогда таким) организма встречается в нескольких авторских комментариях к книге «Мерцание». В истории литературоведения книга не раз сравнивалась с «ребенком», «детищем» автора, а процесс ее написания – с рождением, появлением новой жизни, нового существа. Для Кальпиди важен момент отторжения книги от автора после ее завершения. Отторжение в крайнем проявлении рассматривается поэтом равнозначным смерти. В связи с этим внимание переключается на процесс творения книги, когда и пока она существует. Не случайно Кальпиди подчеркивает, что у Книги есть «Имя». Об особой значимости этого понятия для автора свидетельствуют его комментарии к другому стихотворению: «Имени у текста не было, а выбирать кличку я не стал» [1, <«В карандаш сужается рука...»>]. Рассуждения автора созвучны положениям философии имяславия: имя понимается как сущность предмета или явления.

Рассмотрим поэтику заголовочного комплекса на материале книги В. Кальпиди «Мерцание» (Пермь, 1995). Обратимся к проблеме заглавия, которое является рамочным компонентом, ограничивающим произведение от внешнего мира, с одной стороны, и началом текста, его первым

элементом, – с другой. Заметим, что в постихотворных комментариях в книге «Мерцание» Кальпиди называет заглавие одним из слабых мест текста: «В литературном тексте две априорно слабые точки: начало = рождение (крик) и финал = смерть (похороны)» [1, <«Дочитаны “Другие берега”...»>]. Слово “похороны” встретится еще не однажды в размышлениях автора о поэзии: «Но вот автор сделал свое дело... Они (текст и автор) теперь умерли друг для друга. Собственно, самозапись и есть прокладывание маршрута для похоронной процессии» [1, <«Ветра плывут на золотой волне...»>]. С другой стороны, Кальпиди признается: «похоже, название и есть первый (нулевой) стих произведения, что у меня бывает редко» [1, <«Катя Поплавская»>], подчеркивая значимость заглавия и начала текста в целом.

Утверждение, что авторское произведение перестает быть «его» с момента, когда поставлена последняя точка, не ново в литературоведении. Оно позволяет рассматривать автора как одного из равноправных читателей. Тогда авторский комментарий – всего лишь один, причем далеко не полный, взгляд на произведение в целом и на отдельные его образы или идеи. Если автор и читатель не различаются больше, то различные авторские трактовки допускаются наравне с различными прочтениями читателями (что зависит от настроения, опыта, возраста и прочих особенностей каждого читателя).

Книга «Мерцание» отличается от других книг поэта и интересна тем, что большая часть ее текстов сопровождается комментариями автора (за исключением небольшого раздела в конце книги, имеющего собственное заглавие). Явление это в по-

эзии не очень распространено. Чаше встречаются авторские комментарии к отдельным стихотворениям, обычно вынесенные в примечания; предисловие автора может пояснять замысел книги в целом или в каком-либо из ее разделов (См. предисловие В. Кривулина к книге «Охота на Мамонта» или О. Седаковой к книге «Тристан и Изольда»).

Авторские комментарии, следующие за каждым стихотворением, можно рассматривать как своеобразную форму авторской правки текста после его написания и / или даже публикации: текст стихотворения не подвергается каким-либо исправлениям, но читателю показываются многочисленные изменения, черновые варианты, дополнения, поправки, расшифровывание образов, что, в некоторых случаях, в корне меняет первичное восприятие произведения. Это особое отношение к произведению: «текст рассматривается не в виде окончательной, навсегда сложившейся данности, а как процессуальный локус, не завершаемый в принципе ни с точки зрения меняющихся реципиентов, ни с точки зрения его создателя» [2]. Такие отношения автора и читателя с произведением декларируются Кальпиди и в прозаических комментариях к стихам книги «Мерцание», и формой другой его стихотворной книги – «Запах». В этой книге каждый текст представлен в двух параллельных «записях» – черной и желтой; лексические расхождения между разными записями стихотворения, заявленного под одним заглавием, иногда невелики по объему, но могут приводить к значительным разночтениям.

Комментарии в книге «Мерцание» можно распределить на несколько функционально-тематических групп. Так, комментарий может:

– растолковывать для читателя «потенциально» неизвестное / непонятное слово или выражение: «Кин-чон – зеркальная запись слова “ночник”» («Дочитаны другие берега...», далее – ДДБ);

– указывать на причину написания стихотворения или описывать начало работы над ним: «Предварительного замысла текст не имел. Работа над ним началась спонтанно» (ДДБ);

– указывать на реальных прототипов героев стихотворений: «Текст имеет в виду настоящую Екатерину Поплавскую, здравствующую, слава богу, и по сей день, поэтому он (текст) вместе с автором готов принять все возможные претензии со стороны заинтересованных лиц, если таковые проявят себя» («Катя Поплавская», далее – КП);

– указывать на возможные историко-литературные и иные ассоциации: «Возможна связь с “жир-

ными стрекозами” О.М. ...» (КП); «Образ спровоцирован не ассоциацией с третьим глазом, а, скорее всего, кинематографическими “ужасиками”» («Ветра плывут на золотой волне...», далее – ВПЗВ);

– комментировать художественного особенности данного текста, объясняя причину их появления или выбора автором именно этого средства:

* метрические: «Верлибр – сильная эстетическая мутация, к традиционно русским каналам поэтических интуиций отношения пока что не имеющая» (КП),

* ритмические: «Ритм выбран, по-видимому, случайно и зависел, скорее всего, от желания “уложить” в ритмическое пространство название романа В. Набокова “Другие берега”» (ДДБ),

* рифменные: «Здесь употреблена палиндромная рифмовка» (КП),

* лексическо-морфологические: «Причастие “придуманный” выражает а) условность любых человеческих ориентиров (в данном случае – высота) в мистической философии, б) неосознаваемую еще автором собственную рефлекссию на полное крушение замысла, т.к. главная героиня, похоже, исчезает» («Внезапно назвал я тебя Алсу...»),

* стилистические: «Употребление жаргонизмов в этом периоде – знак прощания с ними» (КП),

* композиционные: «Финишировал, как всегда, скоропалительно. Причина: устал...» («Внезапно назвал я тебя Алсу...»),

* строфическую организацию текста: «Интервал между 36 и 37 стихами – графический протест против собственной инерции восприятия» (ДДБ);

– расшифровывать или давать оценку метафорические образам: «Луна по вульгарной псевдо-мистической традиции ощущается здесь мною как враждебная сила» (ДДБ); «Невнятно выраженная мысль», «Внимание к пчелам, осам, шмелям – личный бзик автора» (КП);

– содержать рассуждения на затронутую в тексте литературоведческую, культурно-историческую, философскую тему: «Человеческая память как бы результат постоянно длящегося столкновения двух поездов, идущих по одной колее из прошлого и из будущего. Память – вспышка этой катастрофы длиною в жизнь» (КП), «Непонимание не может разъединить близких существ, как, впрочем, взаимопонимание не соединит далеких. (Это я о возможной встрече с Алсу, о надежде на эту встречу.)» («Внезапно назвал я тебя Алсу...»);

– свидетельствовать о значительной степени автономности произведения и самого процесса

его создания: «Уже в первой строфе я стал ощущать, что не управляю процессом. Моего хвального авторства только и хватило, чтобы втиснуть вульгарную звукопись» («Внезапно назвал я тебя Алсу...»); «Запись текста началась неожиданно. Никакого предварительного замысла не было» (ВПЗВ); «Имел ли текст замысел? Честно говоря, не помню. Был сильный кризис доверия к творчеству вообще» («В карандаш сужается рука...»);

– фиксировать авторскую саморефлексию: «Вопрос самому себе: почему в одной эмоционально положительной парадигме стоят имена любимого мной Андрея Тарковского и нелюбимого Параджанова, художника с таким тонким вкусом, что он (вкус) часто исчезает? Скорей всего» (КП); «Зарвавшийся – рефлексия по поводу запретных, в общем-то, тем, которых я коснулся в двух предыдущих строфах» («Письмо»);

– предлагать авторский вариант прочтения данного отрезка текста: «Между 16 и 17 стихами лежит значительное пространство нескольких эмоционально окрашенных взрывов в сознании автора. Вот их версия в последовательности: 1) до времени отброшено размышление о Дьяволе или Боге в сердце, 2) проблема метаморфоза и борьбы с “Я” штрихуется другой проблемой -> 3) самопроизвольным переходом в Тонкий План через смерть (инкарнационный аспект), 4) неуверенность, что “заслужил” переход в “райские кущи” (вульгарно-христианский аспект). Именно отсюда отрицательный “кивок” (эпитетом высокопарный) в сторону Бога как Судии, явно настроенного против автора, т.к. даже сам автор=я, по совести, настроен против себя» (ВПЗВ).

Таким образом, видно, что авторские комментарии к стихотворениям выполняют множество разнообразных функций и значительно влияют на восприятие текста, акцентируют определенные аспекты содержания, выделяют определенные связи с историко-литературными традициями.

В комментариях встречаются и кажущиеся противоречивыми на первый взгляд мысли поэта. Так, начало и финал могут быть присущи только чему-то целостному, чем и является стихотворение. В комментариях к «Дочитаны “Другие берега”...» стихотворение называется Кальпиди «всегда уродливым, не-живым <...> **организмом**», т.е. чем-то завершенным. В другом же комментарии Кальпиди пишет: «...рассматривать стихотворение как единое целое – некорректно, ибо любой поэтический текст – по определению не-единое и не-целое» [1, <«Письмо»>].

Отношения между текстом и заглавием интересно последить на примере стихотворения «Письмо». Жанровое определение в заглавии настраивает читателя на восприятие текста определенной структуры (например, наличие композиционно необходимой в данном жанре «финальной части» – подписи «В.К.»). Присутствуют и другие маркеры эпистолярного жанра: «В первых строчках моего письма / мне нечего сообщить», оставлено обращение лирического героя к подразумеваемому адресату: «Конечно, ты спросишь меня про ад...». Однако в первых же строках авторского комментария встречаем опровержение читательских ожиданий: «“Письмо” – не наименование, а фиксация жанра <...> жанр письма исчерпал себя еще в первых двух строфах». Т.е. и заглавие – не заглавие, и жанр – не жанр. Тогда возникает вопрос: а зачем нужно было такое «неправильное» во всех отношениях заглавие? Объяснение этому мы сможем найти только в авторских комментариях, без которых этот вопрос остался бы открытым. Текст задумывался как стихотворение в жанре письма. «Адресат не назван, т.к. их было два (такое со мной случается), и они последовательно меняли друг друга». Исчерпанная в начальных строфах, жанровая составляющая «трансформировалась в энергию под псевдонимом “Интонация”» [1, <«Письмо»>].

Одно из стихотворений книги имеет заглавие «(В скобках)», которое и дано в скобках, т.е. графическая запись соответствует семантике заглавия. Именно в скобки помещена основная часть стихотворения (20 из 32 строчек стихотворения). Ср., в авторском комментарии: «Имя стихотворения определилось к середине записи текста, когда стало ясно, что основное находится в еще не закрытых к тому времени скобках. И, не мудрствуя лукаво, я зафиксировал это в названии <...>» [1, <«(В скобках)»>].

В комментариях к другому стихотворению Кальпиди пишет: «К скобкам: никак не могу отучить себя от подобного “ритуального обрядорядства”; фиксировать такие рефлексии – это значит считать читателя критиком-недоброжелателем: мол, видите, милый мой читатель, я не ошибся, не написал корову через ять, здесь-то вы меня не поймаете». Многочисленные примеры помещения в скобки важной для понимания стихотворения информации мы найдем во многих стихотворениях этой книги («Гомер на 7/9 хор...», «Правила поведения во сне» и др.) и в других книгах автора. Так, в «Запах» во многих стихотворени-

ях встречаются небольшие по объему части текста, помещенные в скобки. В них автор озвучивает свое соотношение к тому, о чем идет речь в стихотворении в данный момент. Иногда внезапное вторжение бытовых размышлений резко прерывает эмоциональную или тематическую линию стихотворения. Этот «прорыв» часто бывает оформлен с помощью скобок. Ср., в стихотворении «Катя Поплавская»:

Звали в том детстве Тебя... ах, да
(см. заглавие). <...>

Отметим, что после Кальпиди (мы можем с уверенностью говорить о хронологической последовательности) подобная подача смыслообразующей для текста информации в скобках использовалась другими авторами: в книге Д. Суховой «Каталог случайных записей» в текстах встречаются приведенные в скобках поправки, которые можно рассматривать и как варианты прочтения слов или фраз: «я не(до?)учившийся специалист специализируюсь / на цветах котах уолте (диснее?) уитмене». Использование скобок в заглавии мы найдем в стихотворениях другой современной поэтессы Св. Бодруновой, в сетевом журнале «Топос» в её публикации «Условные названия» заглавия всех стихотворений даны в скобках; в мини-цикле «Пугало пело» из книги М. Гейде «Слизни Гарроты» заглавия к каждому (дополнительно пронумерованному стихотворению) даны в скобках и курсивом.

Кальпиди достаточно часто обнажает в стихотворениях приемы «творения», «черновые моменты». Предметы, которые скрываются в конечном варианте стихотворения, часто присутствуют в тексте черновика, о чем мы узнаем из авторских же комментариев. В том же стихотворении находим авторский эвфемизм «слюней» (которые все-таки присутствовали в черновом варианте текста) – «то, что слетает с брыл / бульдога, если стоит жара...». В стихотворении «(В скобках)» – еще один пример введения в ткань текста «технических» моментов. Ср., первые строчки стихотворения: *«Ворона летит сквозь седые трефы, / сие означает: метель, ворона, / минус присутствие точной рифмы, / но это вульгарно...»*.

Автор акцентирует читательское внимание на реализации формальных стиховедческих показателей. Такое взаимодействие литературы и критики на современном этапе отмечается литературоведами и философами. Так, Эпштейн в одной из своих работ рассматривает проблему «рожде-

ния критики из самой литературы» [3, с. 198]. Там же приводится мнение идеолога французского неоавангардизма Ж. Рикарду о том, что «принцип отражения предполагает двоякую возможность: отражение внешней реальности (репрезентация) и отражение самих средств отражения (авторепрезентация), причем современная литература следует по второму пути» [цит. по 3, с. 199].

Ср., например, стихотворение «Гомер на 7/9 хор, а хор...» имеет жанровое определение в комментариях – «жанр трактата» – в связи с чем автору «пришлось принять композиционные шаги для периодических пауз между монологами...» [1, <«Гомер на 7/9 хор, а хор...»>]. Такое структурно-композиционное решение (паузы оформлены пробелами между строками) способствует восприятию стихотворения как своеобразного диалога автора со вторым субъектом, чему способствует синтаксическое оформление текста (после отрыва в кавычках следуют «незакавыченные» отрезки, начинающиеся обращением «Сказал?...»).

Таким образом, в книге В. Кальпиди «Мерцание» мы находим активное использование такого элемента заголовочно-финального комплекса стихотворного произведения, как авторский комментарий. Подобное строение книги позволяет детально подчеркнуть авторское понимание собственного произведения. Многочисленные и многообразные по форме «вторжения» автора в течение и рецепцию текста постоянно напоминают читателю о существовании внешнего мира, не давая ему полностью погрузиться в мир текста, уединиться с ним. Так Кальпиди постоянно напоминает нам о том, что «...хотя пульс в нем (в стихотворении. – К.Г.) может прослушиваться, но сердце находится далеко за текстом» [1, <«Дочитаны “Другие берега”...»>].

Библиографический список

1. Кальпиди В. «Мерцание». – Пермь, 1995. В <> скобках указано стихотворение, из комментариев к которому взята цитата.
2. Тяпков С.Н. «Автоцензура, «смерть автора» и «философия нестабильности» как элементы творческого дискурса (предварительные замечания) // http://ivanovo.ac.ru/win1251/az/lit/coll/ontolog1/11_tyap.htm.
3. Эпштейн М. Критика в конфликте с творчеством // М. Эпштейн. Парадоксы новизны. О литературном развитии XIX–XX веков. – М., 1988. – С. 178–210.

Н.А. Кулинцева

**ТЕКСТООБРАЗУЮЩАЯ РОЛЬ СКРЕПЫ,
ВВОДЯЩЕЙ ПОСЛЕДНЕЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ АБЗАЦА**

Изучение текста предполагает признание того, что текст – есть некое сложное, структурно-семантическое образование, отличное от простой последовательности предложений. Это единство, объединенное коммуникативной целостностью, смысловой завершенностью, логическими, грамматическими и семантическими связями. Наблюдения над лингвистической структурой текста, над взаимосвязью его глубинной и поверхностной структур, образующими глобальную текстовую структуру, является наиболее перспективным направлением исследований. Одна из проблем, возникающих в связи с изучением текста как сложного единства, – определение сущностных особенностей текста, выявление семантических и синтаксических критериев единства текста, единства внутреннего строения текста, представляющего собой функционально, семантически и структурно завершенное целое. В связи с этим, изучение единиц, составляющих текст, расширяет рамки синтаксической теории, вводя в нее, в качестве предмета исследования единицу большую, чем предложение. На наш взгляд, такой реальной, объективно выделяемой сверхфразовой единицей является абзац.

Следует отметить, что абзац, помимо того, что является единицей, составляющей текст, обладает относительно автономной внутренней структурой. В значительной мере, она определяется стилем автора текста, но обладает и рядом универсальных черт. Находясь на более низком уровне по сравнению с другими единицами членения текста (к примеру, части, главы и т.п.), абзац воплощает в себе черты и свойства присущие всему произведению. Абзац имеет верхнюю границу и нижнюю границу, которые структурно формируют наличие текстовой «напряженности». По содержанию абзац объединяет относительно самостоятельную тему, подчиненную общей теме.

Думается, что наиболее интересен при исследовании конечный компонент в абзаце, т. е. формально последнее предложение абзаца (ППА). Находясь в сильной позиции, последнему предложению присущи ярко выраженные специфические черты как с точки зрения функциониро-

вания, так и с точки зрения характера их содержания и строения.

ППА, прежде всего, является коммуникативной единицей и подчиняется некоторым обязательным языковым законам. Но наблюдается совмещение построения предложения по законам данного языка с одной стороны, и проявления речевого творчества автора с другой стороны. На уровне абзаца многое зависит от конкретного смыслового наполнения предложений, образующих текст, и той комбинации, в которую они вступают в зависимости от содержания сообщения. Тема служит фактором, определяющим подбор лексического материала, фразеологии, стилистических средств языка, используемых в данном тексте.

В данной статье мы рассмотрим немаловажные роли коннекторов или скрепов в структуре ППА. Как известно, термин «коннектор» может включать в себя все языковые средства, осуществляемые текстовую связь в качестве вторичной и производной от основной их функции. Например, глагольные временные формы, которые кроме своего прямого назначения служат проспекции и ретроспекции; модальные слова и предложения, которые на базе оценочной функции осуществляют – непосредственно или опосредованно – взаимосвязь высказываний или целых частей текста. Не требует доказательств текстообразующая функция местоимений, в особенности анафорическая и катафорическая функции и т.п. Термин «скрепа» получил свое развитие в отечественной лингвистике (Ю.И. Леденев, А.Г. Мажарова, М.И. Черемисина и др.) [2; 3; 4]. На наш взгляд, данный термин более четко определяет связующие слова, функционирующие не только на уровне отдельно взятого предложения, но и на уровне абзаца или абзацного комплекса, частью которого является данное предложение. Так М.И. Черемисина [4] использует термин «скрепа» в качестве общего названия всех типов служебных слов, формирующих сложное предложение. Согласно этой точке зрения, союз оказывается одной из разновидностей скреп. Служебные слова, связывающие части текста, тоже отнесены к числу скреп, но совершенно другого порядка, так называемые «текстовые скрепы».

Скрепа рассматривается как специальное средство текстовой связи. Она выражает отношения между высказываниями внутри абзаца, между частями текста, оформленными в виде абзаца, или соотносит между собой сколь угодно крупные части текста, такие как абзацные комплексы. Типичная скрепа “so” обычно служит введению заключительной части текста, которая может соотноситься со всей предыдущей информацией. Применение данного понятия удобно тем, что позволяет рассматривать грамматически различные слова – союзы, частицы, наречия – как элементы, связывающие текстовые единицы, с помощью которых реализуется когерентность текста и придаются ему различные дополнительные смысловые оттенки. Текстовые скрепы связаны не с синтаксисом сложного предложения, а с синтаксисом текста, и мы придерживаемся только тех случаев, когда союз выступает в качестве скрепы и выполняет конструирующую функцию по отношению к тексту. Такой союз используется автором как межфразовая прослойка в качестве организатора отношений между высказываниями и группами высказываний, хотя многие типичные текстовые скрепы используются внутри предложения и именно в этих пределах реализуют свою семантику. В данном случае, необходимо перейти от языковых единиц – слов, словосочетаний, предложений – в область «речевых произведений» и рассматривать конструирующие текст служебные слова в ряду других элементов его организации, таких как актуальное членение, тематическая прогрессия, повтор и т.п. Таким образом, союз, для которого конструирующая функция также первична как и для скрепы, но скорее на уровне предложения, переходит от своей собственной функции к функции текстовой скрепы иногда достаточно сложно, вплоть до полного запрета. Например, подчинительный союз не используется как скрепа. Сочинительный союз, напротив, легко меняет конструирующую функцию на текстовую, так как объединяет относительно свободные и самостоятельные части текста.

С точки зрения семантики, скрепы представляют собой класс слов, имеющих один общий десигнант – отношение, связь. В структурном плане они имеют инвариантную форму (в редких случаях ограниченную вариативность). Скрепы функционируют либо парентезисно, либо автономно по отношению к членам предложения. При этом отметим, что для одних скреп инициальная позиция

в предложении является обязательной (and, but), а для других – факультативной (however, though).

Говоря о структурной классификации скрепов, здесь мы в целом можем исходить из классификации коннекторов, составленной В.Н. Зензоровым [1]. Он подразделяет коннекторы на 1) простые – and, so, yet, though, but, still, then, etc., представленные одноморфемными единицами; 2) сложные – therefore, somehow, anyhow, however, etc., образованные в результате словосложения и аффиксации; 3) составные – at first, in the end, for instance, etc., которые представлены раздельно оформленными единицами, функционирующими в качестве комплексов, эквивалентных словам. По нашему убеждению, в данную классификацию необходимо добавить так называемые «скрепы-фразы». По своей структуре это словоформы, фразеологизмы, устойчивые соединения с союзами и частицами и др., которые на письме могут выделяться даже в отдельный абзац, но чаще всего выделены в отдельное предложение. Типичными примерами его скреп-фраз являются: *Первое. Далее. К слову. Более того. И последнее. Допустим. Так вот. Нет. Значит так. Дело в следующем. Вопрос в другом.*

В большинстве случаев текстовая скрепа, находясь на стыке двух предложений, устанавливает между ними разные типы отношений и естественно имеет левый и правый контекст, составляющий сферу ее действия. Иначе говоря, анафорический вектор определяет зависимость значения скрепы от левого контекста, а катафорический вектор – зависимость от правого. Оба вектора противоположно направлены, взаимообусловлены и представляют собой единство противоположностей. Но в отличие от союза, компоненты скрепы имеют более широкие и свободные формальные границы.

Скрепы активно используются в структуре ППА прежде всего благодаря тем функциям, которые они выполняют не столько по отношению к самому последнему предложению, сколько по отношению к абзацу или абзацному комплексу в целом. В рамках данной статьи не представляется возможным рассмотреть все виды скреп и семантические отношения, которые они фиксируют, поэтому мы выделяем отношения итоговости или иллативности, которые на наш взгляд являются определяющими для ППА.

Широко используемая в структуре ППА является скрепа “and”, которая реализует свои фун-

кции только в инициальной позиции, обладает большим семантическим потенциалом. Чаще всего, она устанавливает отношения «равноценности» между анафорическим и катафорическим векторами. Таким образом, “and” реализует свое основное семантическое значение и присоединяет на уровне непрерывного текста ППА, которое является дополнительным по отношению к предыдущему предложению, так называемым «добавочным суждением». Приведем примеры контекстного использования данной скрепы:

(1) And with Phoebe yesterday he had stood on the crest of the bare chalk down. (...) She stood as though poised, ready to leap off into the boisterous air. “How I should like to fly!” she said. (...) **And she had gone running down the hill.**

(2) Always moving on – from place to place, friend to friend and always swinging away from sympathy. As soon as sympathy, like a soft hand, was reached out to touch him, away he swerved, instinctively, as a harmless snake swerves and swerves away from an outstretched hand. Away he must go. **And periodically he went back to Winifred.**

В данных примерах скрепа “and” присоединяет ППА к предшествующему предложению, организуя тем самым структуру абзацев. ППА благодаря скрепе «подхватывается» предыдущим предложением и тем самым осуществляется развертывание мысли, ее движение. Отдельно взятое ППА с инициальным скрепом “and” производит впечатление некоторой неполноты передачи мысли, хотя часто данные предложения обладают полной грамматической оформленностью и двусоставностью. Иначе говоря, скрепы способствуют тесной связи ППА с предшествующим контекстом, либо непосредственно с граничащим предложением, либо с более объемной частью текста. Далее обратимся к тем случаям, когда скрепа “and” выполняет иллативную функцию в структуре ППА.

(3) Leaving the boy in charge of Valerie’s parents, the two idealists once more set off for Europe. In New York they paid two dollars and looked for a brief, bitter hour at their “things”. They sailed “student class” – that is, third. Their income now was less than two thousand dollars, instead of three. **And they made straight for Paris – cheap Paris.**

(4) “What do you want to be”, Mum said to my brother and me. “is gentlemen farmers. They earn up to &10 a week”. This was in Leeds some time in the early years of the war, when my father, a butcher at

Armley Lodge Road Co-op, was getting &6 a week and they thought themselves not badly off. So it’s not the modesty of my mother’s aspirations that seems surprising now but the direction. Why gentlemen farmers? **And the answer, of course, was books.**

(5) They both painted, but not desperately. Art had not taken them by the throat, and they did not take art by the throat. They painted that’s all. They knew people – nice people, if possible, through one had to take them mix. **And they were happy.**

ППА со скрепой “and” функционально дополняет предшествующие высказывания. Более того, в данных примерах подытоживающее “and” подчеркивает их итоговость и, таким образом, усиливает их коммуникативную задачу, т.е. способствует созданию характера вывода из сказанного ранее. Причем вывод может быть сделан как по одному, так и по нескольким абзацам и даже по части текста. Без данной скрепы функция итоговости ППА значительно бы ослабла, потеряв необходимую связь с левым контекстом.

Необходимо отметить, что иллативная функция является основной для большей части ППА и текстовая скрепа в начальной позиции наиболее ярко и четко способствует ее проявлению. Помимо скрепы “and” данную функцию выполняют скрепы so, therefore, consequently, in general, all in all, generally, overall и другие. Приведем для иллюстрации следующие примеры.

(6) On the whole she blamed Frederick for what happened on the Fourth of July, although she knew the idea had come from the grandchildren. (...)

It was tied up with the grandchildren and the way they were so proud. They wanted their friends to see that their grandfather was a magician, so they egged him on to give a show at the Fourth of July Town Fair. **Finally Frederick got behind them.**

(7) By this time I had been to Oxford some five years, and it was plain to me, if I did not quite admit it to myself, that I was not going to make a don. (...) As for teaching, I could never find sufficient comments to fill the necessary hour, and nor could my pupils. If I ventured on argument I was soon floored, and the tutorials ended in awkward silence. **Eventually I took to putting the clock on before my pupils arrived, so there was less time to fill.**

(8) When faintly something began to struggle in the darkness, a consciousness of himself, he was aware of a great load and a clanging sound. To have known the moment of death! And to be forced, before dying, to review it. **So, fate, even in death.**

(9) Still, you know, you never talk French with your soul. It can't be done. And though it's very thrilling, at first, talking in French to clever Frenchmen – they seem so much cleverer than oneself – still, in the long run, it is not satisfying. The endlessly clever materialism of the French leaves you cold, in the end, gives a sense of barrenness and incompatibility with true New England depth. **So our two idealists felt.**

В данных примерах скрепы, выполняя функцию иллативности, играют важную роль в структуре ППА. Они способствуют связи не столько граничащих с ППА предложениями, а когезии всего абзаца и, в некоторых случаях, абзацного комплекса. Более того, как известно ППА – это те высказывания, которые, в силу своей особой информационной значимости, должны быть выделены, подчеркнуты, чему и способствует их расположение в конечной позиции. Автор строит текст так, чтобы наиболее весомое с логической точки зрения звено в развитии мысли структурно завершало сложный фрагмент текста, придавая ему завершенность и стройность. Текстовая скрепа, находясь в инициальной позиции, акцентирует ППА и, благодаря удлинённой паузе, следующей после нее, активизирует внимание адресата перед вводом важной с точки зрения автора информации. Иначе говоря, с прагматической точки зрения скрепа осуществляет связь между адресатом и реципиентом информации, выполняя фатическую функцию. В структуре ППА встречаются составные скрепы, выполняющие иллативную функцию. К примеру,

(10) Then, he said, he had a gust of emotion. He made a run for it, lest hesitation should grip him again; he went plump with outstretched hand through the green door and let it slam behind him. **And so, in a trice, he came into the garden that has haunted all his life.**

(11) Just about this time – a week or ten days before, I think – the papers had reported the death by suicide of a girl we both knew – one of the pleasing figures of the world of which Ernestine and Kinsey had been a part. The life and experiences of this girl are too long and too complicated to inject here; they would make a novel. (...) At the end... well... **And it was so, at twenty- nine, that she had ended herself – with a sleeping potion – after an almost fantastic career.**

Текстовые скрепы в данных примерах, прежде всего, выступают в качестве связочного мате-

риала и имеют обратно направленную функцию. Одновременно, подытоживая предыдущую информацию, они способствуют введению заключительной части абзаца или абзацного комплекса, т.е. ППА, которое соотносится с предыдущими частями текста. Скрепа, находясь на стыке двух предложений, способствует логическому выстраиванию текста, придает завершенность не только ППА, но и нередко всему абзацу. В плане текстообразования, скрепы, выполняющие иллативную функцию в ППА, объединены общей характеристикой как ретроспективно зависимых частей предложения. Другими словами, данные скрепы способствуют установлению причинно-следственных связей между катафорическим и анафорическим векторами.

Таким образом, можно утверждать, что скрепа, являясь текстовым коннектором, играет важную роль, как в процессе построения, так и понимания текста. Приведенные примеры позволяют определить роль скрепы, которая делает ППА более выделенным по отношению к граничащим предложениям благодаря увеличившейся паузе и созданному семантическому «предисловию». Более того, она подчеркивает его итоговость и создает необходимые условия для введения более важной информации. Другими словами, итоговость, как функция ППА, определяется не только расположением высказывания в конечной позиции абзаца, но также еще более выделена соответствующими скрепами, логически завершающими отрезок повествования. С данной позиции скрепа бесспорно выполняет важную текстообразующую роль.

Библиографический список

1. *Зензеров В.Н.* Система базовых лексических коннекторов между предложениями в сверхфразовом единстве: Автореф. дис. ... канд. филолог. наук. – Минск: МГПИИЯ, 1990. – 18 с.
2. *Леденев Ю.И.* Неполнозначные слова в русском языке: учеб. пособие к специалисту. – Ставрополь: Изд-во Ставропольского гос. пед. ин-та, 1988. – 88 с.
3. *Мажарова А.Г.* Формирование межфразовых скреп градационной семантики // Сложное предложение и диалогическая речь: сб. науч. трудов. – Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 1990. – С. 55–65.
4. *Черемисина М.И.* Очерки по теории сложного предложения / М.И. Черемисина, Т.А. Колоцова. – Новосибирск: Наука, 1987. – 198 с.

Я.А. Манукян

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА НЕМЕЦКИХ СОЛДАТ ДВУХ МИРОВЫХ ВОЙН (на материале понятийного поля «Продовольственное снабжение в армии»)

Вопрос социального подхода к исследованию немецкого языка до сих пор требует к себе более пристального внимания. В результате рассмотрения теоретических положений, касающихся изучения различных форм проявления немецкого национального языка, нами отмечено, что такая форма, как жаргон не нашла должного освещения в научных исследованиях. Причиной отсутствия специальных исследований военного жаргона, да и жаргонов вообще, являются, по нашему мнению пренебрежительное отношение «ревнителей» чистоты языка к данной форме языкового общения очень значительных социальных групп носителей того или иного языка [1; 3; 4]. Жаргон проникает во все сферы общественной жизни, а жаргонные слова часто понятны не только внутри какой-либо социальной группы.

Немецкий солдатский жаргон представляет собой специфическую языковую реальность и поэтому сбрасывание его со счетов при изучении немецкого языка неоправданно. Солдатский жаргон есть способ общения, являвшийся в своё время единым средством языковой коммуникации, особенно тогда, когда вооружённые силы Германии комплектовались военнослужащими, являвшимися носителями своих территориальных диалектов, что исключало взаимопонимание между ними. Солдаты, служившие когда-то до 25 лет, несли свои языковые привычки обратно в гражданскую жизнь, обогащая местные диалекты, но, главным образом, обиходно-разговорную речь жаргонными образованиями.

По своей сути, жаргон – это лексикон ярко выраженной стилистической окраски, денотативное поле которого практически безгранично. Язык в данной работе мы рассматриваем как средство коммуникации солдат посредством использования специфической лексики в неофициальной сфере повседневного обихода, а под языком солдат мы понимаем обиходно-разговорную речь военнослужащих.

Анализ лексического материала показал, что номинации подвергаются как самые разнообразные стороны армейской жизни, так и денотаты из

гражданского быта. Работа с фактическим материалом выявила, что в словаре солдат существуют обширные понятийные поля. Одним из таких полей, на котором мы бы хотели проиллюстрировать семантические и стилистические особенности языка солдат, является понятийное поле «продовольственное снабжение в армии».

Продовольственное обеспечение имеет большое значение в жизни солдата. Известно, что наиболее важными продуктами питания для военнослужащих являются хлеб, мясные изделия, овощи, алкоголь, которые в годы войны были либо плохого качества, либо поставлялись в небольшом количестве, что и находит отражение в самих жаргонизмах.

Так, например, недоброкачественная еда в словаре военнослужащих именуется как *Affenfraß*, где оба компонента слова несут пейоративную окраску (корм для обезьян), указывая на низкокачественность использованных продуктов. Сравнивая плохую казарменную еду с кормом для скота, немецкий солдат шутливо именуёт её *Bundfutter*, а, намекая на то, что казарменное продовольствие для воинской части было скромное, чем для войск действующей армии, военнослужащий употребляет жаргонизм *Stammfraß*, где первый компонент-часть композита *Stammkompanie* (кадровая рота). Тема количественной недостаточности еды заложено и в жаргонизме *Schonkost*, где содержится намёк на «диетическое питание».

Холодное продовольственное снабжение, состоящее из масла, маргарина, колбасы шутливо именуется *Bärenfett* (медвежье сало), а завтрак, состоящий из кофе, хлеба, яиц, колбасы и сыра, переименован солдатами в *Athletenfrühstück* (завтрак атлета). К жаргонизмам, характеризующим низкокачественное довольствие можно отнести и такие, как *Marinegewöhnlich* (каждый день одно и то же), *Krähendreck* (вороньи экскременты), *Köterfraß*, *Hundefutter* (корм для собак), *Drahtverhau* (мешанина), *Pikus* (из *Pikus der Specht* – мелкая игральная карта). Интересно отметить и жаргонизмы, обозначающие военное довольствие в целом: *Mundvorrat* (запасы для рта),

Magenfracht (груз для желудка). Несмотря на то, что хорошая вкусная еда обозначена как Schnabelweide, военнослужащие сравнивают её с кормом для птиц и животных (ср. свн. snabelweide – хороший корм для птиц).

Как уже было сказано выше, в языке солдат не обойдён вниманием и объём получаемой порции. Так, например, скудная, ограниченная порция еды, которой никто не может насытиться, обозначена как Schlunk; еда, уместившаяся в одном половнике – Schwung (объём черпака). Дополнительная порция еды переименована в Klimmzug (берут, обхватывая руками тарелку), а незаконно полученная добавка при раздаче еды – Abstauber (бери и испарись!).

Ироничное восприятие транспортного средства службы продовольственного снабжения находит своё отражение в жаргонизме Speisewagen (вагон-ресторан), и в Speckkutsche (повозка с салом).

«Хлеб» как центр периферийного поля

Как известно, хлеб в жизни солдата имеет первостепенное значение. А немецкие военнослужащие были вынуждены часто довольствоваться чёрствым, а иногда и старым хлебом. Так, сравнивая солдатский хлеб с обожжённым кирпичом, намекая на его формы и жёсткость, солдат называет его Backstein. Жёсткие безвкусные сухари из неприкосновенного запаса военнослужащих язык солдат сравнивает с едой для собак, что и заложено в номинации самого жаргонизма – Hundekuchen. Чёрствость, а с ней и жёсткость хлеба имеет место и в Eisenbolzen, Fellsbrocken, Felsen, где в глубинной структуре заложена сема «твёрдость» как у железа и камня. Замена мяса слегка поджаренным хлебом на фронте прослеживается в слове Barrasbraten (жаркое), Kriegskotelett (котлета), а ироничное и шутовское отношение к солдатскому хлебу ярко иллюстрируют следующие примеры: Kaiser-Wilhelm-Geburtstags-Torte, Kaiserkuchen, Kaiser Wilhelmtorte, Königs-kuchen, где как бы выражается благодарность последнему немецкому императору и королю Пруссии.

Намекая на скудность порции хлеба в кайзеровской Германии, тонкий ломоть хлеба переименовали в Offizierschnitte (культурно нарезанный), а чёрствый и сухой – в Scheibling (пайка). По мнению немецких военнослужащих, беднее, чем ломоть хлеба с сырым луком может быть только еда сапожника по мелкому ремонту, что и заложено

в жаргонизме Schusterbeefsteak (бифштекс холодного сапожника).

В силу толщины и формы толстый ломоть хлеба сравнивается с кирпичом, который солдаты шутовски именуют Ziegel (кирпич). Кусок хлеба без масла или маргарин переименован в trockenes Kago, Kago einfach aus der Hand, где Kago самая низкая масть в колоде французских карт, Stulle mit Brot (хлеб с хлебом), где Stulle = Brotscheibe. Безвкусный бутерброд с ветчиной или с колбасой напоминает солдату торф, поэтому он называет его Torf mit Aas (с падалью), бутерброд с маргарином Torf mit Salbe (смазка, мазь), а есть солдатский хлеб – torfen (нарезать пластины торфа на торфоразработках). Следует отметить и следующие жаргонизмы, обозначающие солдатский хлеб: Barras, Bims, Hauf, Komißschinken, Barras-Schinken.

Периферийное поле «Мясные изделия»

Пренебрежительное, ироничное отношение также характерно и для мясных изделий. Номинации подлежат как само мясо, так и мясные изделия, не отличавшиеся, как и все продукты, высоким качеством в годы войн.

Так, например, жаргонизм Sondermeldung, показывающий скудность мяса в рационе солдат, является неожиданной находкой в супе военнослужащих. Подобную находку немецкий солдат сравнивает с важнейшими военно-политическими событиями, распространенными по радио, подчеркивая, что находка в супе для него важнее, чем военные новости. Недоброкачественные, несвежие мясные изделия с сильным запахом лексикон военнослужащих переименовал в Rattenfilet mit Kanalgeschmack (филе из крысы и запахом канализации), сомнительное мясное блюдо – в gehackter Missionär. По мнению солдат, подобное блюдо готовили из мяса убитого индейцами миссионера (hacken – рубить). Бытующее мнение о том, что студенты экономят на еде, чтобы иметь больше средств на выпивку, легло в основе жаргонизма Studentenkotze (студенческая блевотина небольшого от скудности съеденного объёма).

Ничтожное содержание говядины и большое количество конских волос наводило солдат на мысль о том, что большая часть мясных изделий делалась из конины. Так, например, консервированная говядина, шутовски-иронично называется Büchsenhühü, где Hühü – лошадь. Военно-

служащие переименовывают консервированное мясо в *Panzerkavallerie*, иронично полагая, что танковая дивизия германских войск возникла лишь после передачи кавалерией своих лошадей. Интересными, на наш взгляд, являются следующие названия мясных изделий: *Gaulasch* (*Gaul* – конь), *Deichsel Schwein* (свинья как тягловая сила), *Hühubraten* (жаркое из конины), *Vollblut-Bulette* (из мяса чистокровной лошади), *wiehernder Darminhalt* (ржущее содержание кишечника). Пейоративная окраска при наименовании мясных консервов прослеживаются и в таких словах, как *Barrasbülle* (бык), *Blehdarm* (железные кишки), *Büchsenwurst* (колбаса из банки), *Trapperschinken* (окорок из конины).

Следует отметить, что язык солдат переименовывает и колбасные изделия. Дешёвая ливерная колбаса, пресная и вязкая как клей, охарактеризована военными *Kitt* (клей, замазка). Сравнивая колбасу с формой пениса, солдат называет таковую *Kadettenflöte*, *Negerpimmel*, *Negerprint* (*Flöte*, *Pimmel*, *Print* = penis). Кусочки жира в низкосортной кровяной колбасе напоминают солдатам воспалённые глаза с кровоподтёками, что и заложено в самой номинации – *Schlimmeaugenwurst* (колбаса с большими глазами), а жёсткая кровяная колбаса низкого качества переименована в *Soldatenwurst* (для солдат).

Как показывает анализ лексического материала, номинации подлежат и блюда из мяса. Так, например, гуляш из говядины, имеющий, как правило, тёмный цвет, шутивно-иронично обозначен как *Hundenasen* (собачьи носы). Низкокачественность мяса, из которого делали гуляш, находит отражение в жаргонизме *kupierter Hund* (купированная собака), а небольшая порция мяса легко прослеживается в *Elefantenklein* (шницель из слоновьего мяса). Используя имена собственные как нарицательные, язык солдат переименовывает бифштекс в *Kaiser-Wilhelm-Gedächtnis-Fraß*, а приготовленный, якобы, из конины – в *Traberklops*, где *Traber* – лошадь, предназначенная для скачек.

Пренебрежительное отношение, связанное с низкокачеством продукта, имеет место и в следующих названиях мясных блюд: обед из одного блюда, состоящий из овощей и мяса унижительно именуется *Blechmischung* (мешанина из консервной банки), обжаренные фрикадельки из дешёвых сортов мяса – *verreckte Katze* (дохлая кошка). Блюдо, приготовленное из остатков мяса,

овощей и картофеля, солдат иронично называет *Schusterpastete* (как и бедного сапожника). Номинации подлежат птица и скот, которых должны зарубить или заколоть, примером к чему могут послужить следующие жаргонизмы: *Kochgeschirranwärter*, *Kochgeschirraspirant*, *Kochtopfaspirant*, *Wurstkesselaspirant*, где *-anwärter* и *-aspirant* – при кавалерией своих лошадей.

В лексиконе военнослужащих не обходятся и рыбные блюда. Так, итальянский рыбный паштет, приготовленный, преимущественно, из тунца и нелюбимый немецкими солдатами, как и все итальянские продукты, называется *Mussolini-Butter* (с намёком на вождя итальянских собратьев Б. Муссолини), маринованная селёдка – *Teller-Hai*, а сардины в масле – *Büchsenwal* (кит в консервной банке).

Периферийное поле «Овощи»

Анализ лексики позволяет сделать вывод о негативно-ироничном отношении военнослужащих к овощам, поставляемых для немецкой армии. Солдат воспринимает их, прежде всего, лишь как замену сытной и вкусной еды, что, естественно, имеет место и при самой номинации овощей. Так, например, невкусная жёсткая квашеная капуста напоминает солдату конский волос, поэтому он и называет её *Rosshaag*. Жёсткость квашеной капусты заложена и в жаргонизме *Schissbaumwolle*. Приготовленная под видом шпината крапива вызывает у военнослужащих отвращение, солдат презрительно именуется её *Affendreck* и *Schweinekresse* (экскременты обезьян или свиней). Поставляемые итальянцами из африканского корпуса сушеные овощи презрительно переименованы немецкими военнослужащими в *Kammelfutter* (корм верблюдов). Как отмечает Г. Кюппер, при создании жаргонизмов немаловажную роль играет, разумеется, и война. Свежие овощи во время военных действий и в послевоенный период являлись такой редкостью, что военнослужащие воспринимали сушёные овощи как норму, а свежие как заменитель, что ярко иллюстрирует жаргонизм *Dörrgemüse-Ersatz* (эртац сушеных овощей), характеризующий свежие овощи [2]. Переноса увиденные ужасы войны на название блюда, еду с овощами и мясом немецкий солдат переименовывает в *Drahtverhau mit Leichen* (колючее заграждение с висющими трупами). Неопределённые овощи в рационе солдат полу-

чают название Sellerabi, что является контаминацией из слов Selerie и Kohlrabi. Немецкий солдат воспринимает соленые огурцы, как еду для вегетарианцев, что находит отражение в жаргонизме – vegetarische Bratwurst (жареная колбаса). Употребление свежих овощей приравнено к потраве полей и обозначено в лексиконе военнослужащих как Flurschadenkompott, а сами овощи – Grünfraß (зелень с полей). Одним из самых распространённых овощей, преобладающим в рационе солдат, естественно, является картофель. Именно поэтому солдат называет его Volksnahrungsknolle (клубень народного питания).

Периферийное поле «Алкоголь»

Алкоголь занимает в жизни солдата важное место. Что касается языка немецких солдат, то здесь большое количество жаргонизмов связано с переименованием шнапса, являвшимся наиболее распространённым напитком в годы войны. Немецкий солдат воспринимает его, прежде всего, как средство для поднятия военного духа.

Как уже было сказано выше, алкоголь играет для солдата немаловажную роль. Воспринимая алкоголь как лекарство и именуя шнапс Mandelöl, солдат акцентирует не столько на масле, получаемом из миндаля, а сколько на то, что им можно смазать миндалины. Шнапс рассматривается и в качестве средства профилактики от простудных заболеваний и по этой причине сравнивается с вакциной против гриппа, что и иллюстрирует жаргонизм Serum. Рассматривая алкоголь как средство для повышения низкого давления, военнослужащий шуточно-иронично называет его Energietropfen (энергетические капли). Стремление к юмору и сатире находит своё отражение и в жаргонизме Schaukelwasser, военнослужащий намекает на то, что много пьющий человек имеет, как правило, шатающуюся походку (schaukeln – качаться). Интересными, на наш взгляд, являются и такие жаргонизмы как dickes Wasser, Visierwasser, Teewasser, Desinfektionsmittel.

Алкоголь, помогающий поднятию военного духа, военнослужащий именуется следующим образом: Sturmessenzenz, Wutmilch, Wutrahm, Stoßkraftbrühe, являющийся контаминацией из Stoßkraft (=Angriffsstärke – ударная сила) и Kraftbrühe (= Bouillon – бульон), Aweckwasser, жаргонизм употребляемый среди солдат во время второй мировой войны (здесь следует отметить, что уже участники первой мировой войны

называли шнапс как Aweck, из французского „avec” – успешный удар), M-Vitamin, где под сокращением подразумевается Mut (смелость), Offensivgeist – спиртной напиток поднимающий боевой дух всей воинской части.

Не обойдён вниманием и шнапс с высоким содержанием алкоголя. Называя высокопроцентный шнапс Genikschuss, немецкие военнослужащие сравнивают его с выстрелом в затылок, сбивающим с ног. После принятия такого шнапса солдат не может и сделать и шагу. Военнослужащий твёрдо придерживается мнения, что шнапс ему необходим так же, как и бензин для автомобиля, что и иллюстрирует жаргонизм Kraftstoff (горючее). Для обозначения горячительных напитков немецких солдат заимствуют терминологическую лексику из языка ювелиров, что и послужило основой для появления таких жаргонизмов как Königwasser, Ätzwasser (травильная жидкость). Интересным является и жаргонизм warme Jacke, в котором прилагательное warm указывает на согревающий эффект после принятия алкоголя, а существительное Jacke взято из изречения „von allen Jäckchen liebe ich am meisten die Konjackchen”. Сравнивая спиртной напиток с козьей шерстью, которая известна своей жесткостью, солдат намекает на высокое содержание алкоголя, что и находит отражение в жаргонизме Ziegenpisse. Шнапс не только помогает военнослужащему побороть страх перед боем, согревает его, главное – он способен избавить солдата от пережитых душевных потрясений. Именно поэтому он и называет шнапс Seelenputzer (очищающий душу). Следует отметить и следующие жаргонизмы, характеризующие высокопроцентный алкоголь: Wadenbrecher, Magendreher, Umwerfer, Umschmeißer, warme Leibbinde, Höllensteiner.

В лексиконе солдат не обойдены вниманием пиво и вино, которые, как считали немецкие военнослужащие, являлись низкокачественными, что и находит отражение в наименовании самого напитка: Affenpisse (обезьянья моча), Nonnenpisse (моча монахини) и Schöps, заимствованный из студенческого жаргона. Так, например, кислое вино, охарактеризованное в языке солдат как Fahnenwein. Данный жаргонизм этимологически связан с традицией обильно пить и кормить новобранцев после принятия присяги при знамени (Fahne). Язык солдат переименовывает крепкое вино в Düsenjäger, так как выпивающий его пьянеет так же быстро, как и лета-

ет реактивный самолёт. И если сам алкогольный напиток низкого качества обозначен как Wanzentinktur (солдат рассматривает его лишь как средство для уничтожения клопов), то отвратительный на вкус шнапс – Leichenwasser (трупная жидкость).

При рассмотрении жаргонизмов из данного микрополя интересно отметить и тот факт, что для немецких солдат большое значение имеет и размер ёмкости, из которой пьют алкогольный напиток. Так, небольшой стаканчик шнапса называют Nippsache (nippen – пригубить), сравнивая его с маленьким украшением (Neppsache),

а большой стакан именуют Wachtmeister (вахмистр, начальник, главный).

Библиографический список

1. Девкин В.Д. Особенности немецкой разговорной речи. – М.: Международные отношения, 1965.
2. Küpper H. Wörterbuch der deutschen Umgangssprache. Band V. – Hamburg: Claasen Verlag, 1967.
3. Riesel E. Stilistik der deutschen Sprache. – М.: Verlag Hochschule, 1963. – 487 S.
4. Riesel E., Schendels E. Deutsche Stilistik. – М.: Verlag Hochschule, 1975. – 316 S.

И.В. Назарова

ЛЕКСИКА ЖЕНСКИХ ГОЛОВНЫХ УБОРОВ В ГОВОРАХ ЮГА НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ: ТЕМАТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ

Своеобразие языковой картины мира русского народа, отраженное в лексической системе говоров, в том числе в таком ее фрагменте, как лексика русской народной материальной культуры, в частности костюма, позволяет объективно исследовать специфику народного восприятия мира. Как непосредственно связанная с предметным миром человека, с его социально-историческим опытом и культурно-национальными особенностями, лексика женских головных уборов хранит в себе обозначения элементов русского народного костюма, их связи и парадигматические отношения. Изучение лексики женских головных уборов юга Нижегородской области представляет интерес также в связи с тем, что территория Нижегородской области является специфической историко-этнографической областью [1, с. 33], или, если следовать терминологии Л.Н. Гумилева, социально-этнической системой [2, с. 180]. Это связано с фактом длительного совместного проживания различных по языку и культуре народов, особенностями формирования населения края и «возникновения в связи с этим своеобразной, присущей только этой исторической области материальной и духовной культуры» [1, с. 35]. Так, являясь исконной для финно-угорских народов, территория междуречья Оки, Волги и Суры, и юга Нижегородской области в том числе, в результате колонизации славян и тюрков начинает совмещать

отличительные черты материальной и духовной культуры каждого этноса.

Ретроспективный взгляд на лексику женских головных уборов проявляет отчетливое деление на следующие тематические группы: общее название женских головных уборов; «не-платки»; платки; головной убор невесты; материал, из которого шились головные уборы; детали головного убора; украшения головных уборов; быть в головном уборе – быть без головного убора; женские и девичьи прически; обозначение действий, в том числе обрядовых, связанных с прической и головными уборами.

В тематическую группу «**общее название женских головных уборов**», входят лексемы: *обв'язка* (Перев.), *обв'язки* (Перв.), *перев'язка* (Ард., Перев.), *подзат'ыльник* (Возн.), *голов'а* (Арз., Возн.), *гол'овка* (Перев.), *опр'ава* (Б.-Мур., Возн., Выкс., Перев.), *укр'утка* (Див.), *окр'ута* (Поч.), *уб'оры* (Поч., Кр.-Окт.), *об'язка* (Перев., Шатк.), *уб'ор* (Кр.-Окт.). Не во всех лексических системах говора юга Нижегородской области сохранились до нашего времени слова с обобщающим значением, в ряде говоров в этом значении употребляется лексема «платок»: «*Все, чего на голову надевам, так все платки*» (Стрелка Вад.), «*Это платки разные бывают: и палушалки, и касынки, и шали*» (Дашино Возн.).

Тематическая группа «**не-платки**» делится на несколько тематических подгрупп: «девичьи го-

ловные уборы»: *вен'ец* (Арз., Возн., Перев., Серг.), *вен'ок* (Ард., Вад., Возн., Див., Перв.), *л'ента* (Арз.), *нал'обник* (Перев.), *оч'ельник* (Перев.), *оч'елье* (Перев.), *вен* (Перев.); «головной убор замужней женщины»: *пов'ойник* (Вад., Арз., Див., Перев., Бут., Перв., Ард., Возн.), *кичка* (Перев., Серг.), *сор'ока* (Возн., Лук., Перев.), *к'ичка с сор'окой* (Див.), *рог'а* (Возн.), *пов'ой* (Вад., Перев.), *подвол'осник* (Поч., Бут.), *подзат'ыльник* (Возн.), *чеп'ец* (Вач., Выкс., Серг.), *чеп'ушник* (Пильн.), *сб'орник* (Возн.), *волосн'ик* (Поч.), *вподо-рожк'и* (Поч.), *обвяз'ушка* (Перв.), *перев'язка* (Лук.), *шлык* (Поч.), *подплат'очник* (Ард.), *подпов'ойник* (Ард.), *ч'епчик* (Арз.), *навол'осник* (Поч.), *нак'осник* (Ард.); «стеганный чепец, наде- ваемый под платок или повойник»: *перев'язка* (Лук.), *подзат'ыльник* (Возн.), *подплат'очник* (Перев.), *подпов'ойник* (Ард.), *подволосн'ик* (Возн., Бут.), *нак'осник* (Ард., Пильн., Поч.), *на- волосн'ик* (Поч.), *пов'ойник* (Арз., Перев.), *шлык* (Поч.), *чепчик* (Арз., Гаг., Перев.); «головной убор пожилой женщины»: *м'оршень* (Возн.), *пов'ойник* (Шатк., Поч.), *к'ичка* (Перев., Бут.), *сор'ока* (Серг., Б.-Мур.), *чеп'ец* (Перев.), *сдер'иха* (Перев.); «праздничные женские головные убо- ры»: *вподо-рожк'и* (Поч., Лук.), *опр'ава* (Возн.), *фат'а* (Ард., Перв.), *ковяр'ок* (Поч.), *полуш'а- лок* (Бут., Гаг.), *к'ичка* (Арз., Ард., Перев., Лук.), *сор'ока* (Вад., Возн., Бут., Б.-Мур., Перев.), *кичка с сорокой* (Перев.), *рог'а* (Див.), *х'устка* (Перев.), *кок'ошник* (Арз., Перев., Ард., Поч., Возн., Вад., Бут.), *мори'ок* (Шатк.), *нак'олка* (Пильн.), *на- гол'овник* (Возн.). Наиболее распространенной является лексема *кокошник* – это связано с вне- языковыми фактами и подтверждается данными этнографических исследований: кокошник по- зднее вошел в обиход русского сельского жителя на смену кичке и сороке [3, с. 231]. Наименова- ния сложных головных уборов утрачены в ряде микросистем, и дискретность ареалов бытования лексем, обозначающих сложные нарядные голов- ные уборы, свидетельствует об утрате актуаль- ности сложных головных уборов в обиходе сель- ской женщины в течение XX века. Вероятно, лек- семы, находящиеся в этой тематической подгруп- пе, в диахронии обозначали разные головные уборы, но с течением времени из-за постепенно- го исчезновения реалий эта разница стерлась в сознании носителей говора и объединилась в се- мах «отличающийся от повседневного», «обря- довый».

Тематическая группа со значением «не-плат- ки» позволяет также провести деление по друго- му дифференциальному признаку: количество элементов, входящих в состав головного убора: «сложные, состоящие из нескольких элементов головные уборы»: *вподо-рожки* (Поч.), *сорока* (Арз., Вад., Возн., Лук., Перев.), *кичка* (Арз., Вад., Перев., Пильн.), *кичка с сорокой* (Див.), *рога* (Возн.) «головной убор замужней женщины, со- стоящий из твердой основы, на которую нашива- лась ткань, и мягкой шапочки, надеваемой сверху»; *вподо-рожки* (Лук.), *оправа* (Возн.), *ко- вярок* (Поч.), *кичка* (Ард., Арз., Лук., Перев.), *сорока* (Б.-Мур., Вад., Возн., Бут., Перев.), *кичка с сорокой* (Лук.), *рога* (Див.), *хустка* (Перев.), *кокошник* (Ард., Арз., Перев., Поч., Возн., Вад., Бут.), *моришок* (Шатк.), *наколка* (Пильн.), *наго- ловник* (Возн.) «праздничный женский головной убор, состоящий из твердой основы, подзатыль- ника, закрывающий волосы; на твердую основу нашивалась ткань, чаще белого или красного цве- та (шелк, атлас), и богато украшалась бисером, стеклярусом и другими декоративными элемен- тами; *кичка, сорока, моришень* «головной убор пожилой женщины в виде твердой основы и ша- почки, надеваемой сверху» (Возн.); *венюк* (Ард., Возн., Вад., Див., Перев.), *венец* (Арз., Возн., Пе- рев., Серг.), *очельник* (Перев.), *очелье* (Перев.) «девичий головной убор, состоящий из твердой основы и ленты, которая нашивалась на основу и украшалась; макушка оставалась при этом откры- той»; «простые, состоящие из одного элемента головные уборы»: *повойник* (Вад., Арз., Вач., Див., Перев., Бут., Ард., Возн.), *повой* (Вад., Пе- рев.), *повоец* (Тонш.), *подволосник* (Бут., Поч.), *подзатыльник* (Возн.), *чепец* (Вач., Выкс., Серг.), *чепушник* (Пильн.), *сборник* (Возн.), *волосник* (Поч.), *обвязушка* (Перв.), *перевязка* (Лук.), *шлык* (Поч.), *подплаточник* (Ард.), *подповой- ник* (Ард.), *чепчик* (Арз.), *наволосник* (Поч.), *накосник* (Ард.) – «головной убор замужней женщины в виде мягкой шапочки, полностью за- крывающей волосы»; *перевязка* (Лук.), *подза- тыльник* (Возн.), *подплаточник* (Перев.), *под- повойник* (Ард.), *подволосник* (Возн., Бут.), *на- косник* (Ард., Пильн., Поч.), *повойник* (Арз., Пе- рев.), *шлык* (Поч.), *чепчик* (Арз., Гаг., Перев.) – «стеганный чепец, надеваемый под платок или по- войник»; *хустка, фата* (Ард., Перев.) – «празд- ничный женский головной убор в виде покрыва- ла»; *повойник, чепец, сдериха* (Ард., Вад., Возн.,

Перв., Перев.) – «головной убор пожилой женщины в виде мягкой шапочки, полностью закрывающей волосы».

Тематическая группа со значением «платки» делится на ряд тематических подгрупп, часто совмещающих мотивирующие признаки (что связано с многофункциональностью платков), в числе которых – возрастной признак (девичьи платки, молодых женщин, пожилых женщин, старых); социальный признак (замужних женщин, девушек); временной – сезонный (теплые – легкие платки); функциональный (время и место использования): церковь, свадьба, молодежные встречи, праздники, будни. В современных говорах юга Нижегородской области в тематической группе «платки» выделяются следующие тематические подгруппы: «четырёхугольные платки» кроме общераспространенного **платок**, включает и другие лексемы: **п'арочка** (Див.), **об'язка** (Арз., Перв., Перев.), **обв'язка** (Вад.), **пов'язка** (Арз., Перв.), **ил'ёнка** (Возн.), **поди'алок** (Вач., Возн.), **полуш'алик** (Ард., Див.), **полуш'алок** (Арз., Возн., Гаг., Див., Лук., Пильн., Поч., Шатк.), **полуш'алька** (Перв.), **шал'ёнка** (Арз.), **шалька** (Арз.), **полуф'атка** (Возн.), **полуф'аток** (Б.-Мур.), **фата** (Ард.), **плат** (Возн., Выкс., Серг., Перев.); «треугольные платки»: **кос'инка** (Ард., Арз., Возн., Див., Лук., Перев., Серг., Поч.), **кос'ынка** (Бут., Возн., Перев., Перв., Пильн., Поч.), **кос'ина** (Перев.), **кос'ын** (Выкс.), **кос'ок** (Пильн.), **кос'як** (Бут.), **косяч'ок** (Вад., Гаг., Б.-Мур.), **кововис'ок** (Вад.), **кл'иньики** (Шатк.), **уг'ольник** (Ард.), **треуг'ольник** (Арз.), **перев'язка** (Арз., Див.). Анализ семантики лексем данной тематической подгруппы позволяет выделить среди общего массива слов такие, внутренняя форма которых связана с мотивантом «косой», однако диалектоносители не связывают это толкование значения с «покроем платка по косой», а характеризуют его как «треугольный платок»: «касикой завём треугольный платок» (Ореховец Див.), «раньше платки-то были о четырех углах, а тут мода пошла, треугольные косинки появились» (Леметь Ард.), «девки-то косинки, перевязки как галстуки пионерские надевают» (Успенское-1 Арз.), «у миня и касынки есть, триугольные, я в них все работаю» (Ореховец Див.).

Дифференциация наименований платков по признаку «верхний – нижний», которая совмещается с делением платков на теплые и легкие, позволяет выделить тематические подгруппы

платков с совмещенными отличительными признаками «верхний – нижний; теплый – легкий»: «верхний (теплый) вязаный (шерстяной) платок», включает лексемы **плат'ок** (повсеместно), **плат** (Возн., Выкс., Серг., Перев.), **шаль** (Поч., Перев., Перв., Пильн.), **шал'ина** (Ард., Возн., Выкс., Пильн., Перв., Перев., Серг., Шатк.), **кис'ейка** (Серг.), **ил'ёнка** (Арз.), **шал'яна** (Див.), **плат** (Вад.), **пух'овый платок** (Перев., Арз.), **шал'ёнка** (Перев.), **накрывная шаль** (Перев.), **балах'онка** (Перев.), **вяз'ёнка** (Пильн.), **козеп'уховая шаль** (Арз., Перев.), **козеп'уховый полуш'алок** (Возн., Перев.), **козепуховый платок** (Пильн.), **козл'ёнка** (Сеч.); «нижний легкий платок, поддеваемый под верхний теплый платок»: **поди'алок** (Перв., Перев., Вач., Выкс., Возн., Поч.), **подд'ёвок** (Возн., Серг.), **подд'ёлок** (Бут.), **полуш'алик** (Ард.), **позаз'ейка** (Арз.), **шал'ёнка** (Лук.), **кис'ейка** (Перв.), **плат'очек** (Арз.), **перев'язка** (Серг.), **косинка** (Б.-Мур.), **полушалок** (Арз., Гаг., Див., Лук., Поч., Пильн., Шатк.), **косынка** (Арз., Ард., Бут., Возн., Див., Перев., Поч.), **бумажный платок** (Ард.): «Зимой-то холодно, так под шаль подшалок оденешь, он потоньше будет шали-то» (Успенское-1 Арз.), «Шалину-то продувает, она вязана, вот подшалок и надевали» (Тамболес Выкс.), «В теплый платок-то подд'ёвок вдевали, значит, что один платок» (Ивановское Возн.), «Кисейку я под теплую шаль поддеваю» (Кошелиха Перв.). Тематическая подгруппа «назначение платка» представлена в основном расчлененными наименованиями: **гов'енский платок** (Ард., Шатк.), **пост'овский платок** (Возн., Вад., Див.), **прохр'истский платок** (Арз.), **прохр'истка** (Арз.) «темный, однотонный платок, который носят во время поста»; **кобедиш'ный платок** (Перев., Вад.), **коб'едишная шаль** (Перев., Бут.) «праздничный платок, который надевают в церковь»; **чёрный платок** (повсеместно), **чёрная печаль** (Перв.) «платок, который носят в период траура»; «в церковь я нарядный кобедиш'ный платок надеваю» (Смородица Перев.); «во время траура чёрную печаль – платок особый, тёмный, – носят» (Нелей Перв.); «прохр'истски платки – это были платки коричневые, в пост носили» (Мерлино Арз.); «в пост носишь постовский платок тёмный, это ведь не праздник, праздника-то ждешь» (Поляна Перев.); «названия платков по материалу, из которого они сшиты»: **батистовый платочек** (Арз.) «платок, сшитый из батиста»; **бумажный платок**

(Ард., Арз., Перев.) «платок, сшитый из ситца»; **вязаный платок** (Б.-Мур., Пильн., Перев., Див.); **вяз'ёнка** (Пильн., Сеч.) «платок, связанный из шерсти»; **козепуховая шаль** (Арз., Перев.), **козепуховый платок** (Пильн.), **козл'ёнка шаль** (Сеч.), **козл'инка** (Див.) «платок, связанный из козьего пуха»; **лянн'ик** (Перв.) «самотканый платок из льняной ткани»; **маркиз'етовый платок** (Вач.) «летний платок из маркизета»; **пуховый платок** (Перев., Ард., Лук., Вад.), **пуховая шаль** (Арз., Ард., Див., Вад., Перев.), **пуховый полушалок** (Перев., Вад.) «платок, связанный из пуха»; **репсовый платок** (Перев.), **репсовый полушалок** (Бут.) «платок, сшитый из репса»; **холст'овый платок** (Арз.) «самотканый платок»; **шёлковый платок** (Арз.), **шелков'ик** (Арз.), **ш'ёлковый полушалок** (Перев.) «платок из шелка»; **штапельный платок** (Перев.) «платок из штапеля». Примыкает к вышеназванной тематической группе со значением «материал, из которого сшит платок»: **батист** (Перев., Сеч.), **коленкор** (Ард., Арз.), **кудель** (Арз., Перев.), **холст** (Арз.), **козий пух** (Арз., Возн., Перев.), **кис'ейка** (Шатк.), **помаз'ейка** (Пильн.), **кашемир** (Арз.), **льняная ткань** (Перв.), **овечья шерсть** (Див.), **пух** (Перев.), **ситец** (Перев.), **штапель** (Б.-Мур., Перев., Сеч.), **шёлк** (Арз., Ард.), **кудель** (Шатк.) «льняная ткань», **репс** (Перев.), **шерсть** (Ард., Возн.): «из ситца сшитый платок бумажным считался» (Поляна Перев.), «коли холодно, носили помазевый платок, из помазейки, а сейчас это фланелевый» (Андосово Пильн.) и др. Материалы, из которых шились платки, были разнообразны, при этом именно от материала (от цвета ткани, наличие узоров, стоимости) часто зависело и функциональное использование платка: «под тёплый платок мы бумажный платок поддевали, из ситца» (Поляна Перев.), «козепуховый полушалок тёплый, для зимы» (Дашино Возн.), «шелковики носили только в праздник, платок из шёлка дорогой» (Чернуха Арз.), «зимой пуховой шалью накроешься, её ветер не продует» (Ягодное Перев.), «лянник – легкий платок, лён мы сами ткали, в ляннике удобно работать летом, не жарко» (Нелей Перв.).

Особо выделяется тематическая группа со значением «головной убор невесты». Этот головной убор всегда символизировал торжественность свадебного обряда, и даже, когда невеста выходила замуж в самом обычном платье, то го-

лову ее всегда украшал особый свадебный убор, который иногда был один на все село и хранился у мастерицы, которая делала и свадебную причёску невесте: **бумажный венок** (Шатк.), **восковой венок** (Шатк.), **восковые цветы** (Вад., Перев.), **изв'оска** (Арз.), **кокошник** (Арз., Шатк.), **св'язки** (Арз.), **ув'аль** (Арз., Перев., Див., Шатк.), **цветы** (Арз.), **фата** (повсеместно), **венки** (Арз., Шатк., Ард.), **кис'ейка** (Арз.). Лексемы «**бумажный венок**», «**восковой венок**», «**венки**» указывают на то, что в самом головном уборе невесты еще присутствуют девичий головной убор – **венки**: «а впереди у невесты на голове венок был, у кого восковой венок, у кого – бумажный, без венка не выходили» (Трянуши Шатк.); в некоторых селах Арзамасского и Шатковского районов свадебным головным убором невесты являлся **кокошник**: «я замуж в кокошнике выходила» (Новый Усад Арз.), «пад винец как девушки шли, асобый галавной убор адивали, какошник, а яго украсют воском или бусинами» (Архангельское Шатк.). В качестве украшения использовался часто воск, на это указывает ряд лексем: **извоска**, **восковые цветы**, **восковой венок**, а также значение лексемы **связки**: «перед венчанием невесте связки надевали – восковые цветы около кос» (Поляна Перев.). Украшали голову невесты **уваль** или **фата**: «невесте на голову уваль надевали, из тонкого материала прозрачного, сзади собирали, чтобы на плечи спадала, а впереди венок был, у кого восковой, у кого бумажный» (Трянуши Шатк.).

Традиция украшения головного убора уходит корнями в глубокое прошлое, когда вышивка, например, выполняла роль оберега и демонстрации родовой дифференциации [4, с. 29], а применение пуха указывало на мифологическое уподобление женщины птице (курице, утке, лебедю) [3, с. 240]. Со временем вышивка и другие украшения утратили свои магические функции и превратились в элементы декора. Как правило, украшенные головные уборы были нарядными, их надевали в праздничные дни, по особым торжественным случаям. Тематическая группа «**украшения головных уборов**» представлена лексемами **бисер** (Перев., Вад.): «кичка и сорока украшались бисером» (Стрелка Вад.); **кисти** (Перев.): «на платках по краям специальные украшения были пришиты: кисти» (Дубское Перев.), **клинышки** (Перев., Б.-Мур., Бут., Вад.): «для красоты на кокошник шелковые клинышки пришивали» (Смородиха Перев.), **стеклярус** (Ард., Перв.,

Сеч., Возн.): «у моей бабушки сорока стеклярусом расшита была, как бисером» (Дашино Возн.); **цветы** (Арз., Вад.): «были на репсовых полушалках цветы нашивные» (Стрелка Вад.); **потайные цветы, набивные цветы** (Шатк.): «на праздник надевали платок с набивными цветами, на нем цветы такого же цвета, как платок, только выпуклые, набивные и потайные» (Архангельское Шатк.); **узоры** (Арз.): «нарядные платки мы называли платки с узорами, узоры на них вышиты цветными нитками» (Чернуха Арз.); **пух** (Возн.): «на сороку по бокам над ушами пух пришивали для красоты» (Дашино Возн.); **воск** «украшение головного убора невесты (в виде цветов)» (Арз., Перев., Серг., Ард., Возн., Шатк.); **связки** «восковые цветы в прическу невесты» (Арз.) «перед венчанием невесте надевали связки – восковые цветы вокруг кос» (Волчиха Арз.).

Многовековая традиция духовной культуры русского народа (тщательного укрывания волос) особенно ярко проявляется именно в тематической группе «**быть в головном уборе – быть без головного убора**». В каждой микросистеме функционируют лексемы со значением «быть в головном уборе»: наиболее распространена лексема «**обязкой**»; со значением «быть без головного убора»: наиболее распространена лексема «**развязкой**». Также бытуют и другие лексемы, чаще всего являющиеся наречиями: **без обязки** (Перев.), **без обязок** (Перв.), **без повязки** (Перв.), **косматка** (Перев.), **космачкой** (Возн.), **косматкой** (Перев.), **как косматка** (Перев.), **космачом** (Возн., Поч.), **наразвязку** (Возн.). Примечательно, что диалектоносители толкуют значение лексемы через комплекс сем «быть без головного убора» в оценочном, эмоциональном аспекте: «находиться с непокрытой головой грешно», отражая тем самым древнее поверье о магической силе женских волос, которые надо «усмирять» и прятать под головным убором: «развяз-

кой не ходили, грех это был» (Неверово Лук.), «упаси Бог без платка, развязкой» (Толба Серг.), «раньше женщине развязкой показаться – грех, люди осудят» (Леметь Ард.), «нельзя без обязки-то из дому выходить женщине, грех это и неприлично» (Поляна Перев.).

Язык бережно хранит накопленные народом за века знания и позволяет выявить лингвокультурные факторы, определяющие особенности мировидения народа, открывая тем самым возможности для лучшего понимания ментальности народа и соотносённости языка и культуры. Анализ тематических групп лексики женских головных уборов обнаруживает, что эта денотативная сфера также отражает специфику как регионального, так и общенародного восприятия мира.

Сокращённые названия районов юга Нижегородской области

Ард. – Ардатовский, Арз. – Арзамасский, Б.-Мур. – Большемурашкинский, Бут. – Бутурлинский, Вад. – Вадский, Вач. – Вачский, Возн. – Вознесенский, Выкс. – Выксунский, Гаг. – Гагинский, Див. – Дивеевский, Кр.-Окт. – Краснооктябрьский, Лук. – Лукояновский, Перв. – Первомайский, Перев. – Перевозский, Поч. – Починковский, Серг. – Сергачский, Сеч. – Сеченовский, Шатк. – Шатковский.

Библиографический список

1. Бусыгин Е.П., Зорин Н.В. Этнография народов Среднего Поволжья. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1984.
2. Гумилев Л.Н. Тысячелетие вокруг Каспия. – Баку: Азербайджанское государственное издательство, 1991.
3. Русские. Историко-этнографический атлас. В 2 т. – М.: Наука, 1967.
4. Травкин П.Н. Древний костюм Ивановского края. – Иваново: Ивановская газета, 1999.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ МЕТАФОРЫ
В РОССИЙСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Языковая деятельность всегда привлекала пристальное внимание ученых, и исследование языка вознаграждается тем, что мы получаем знания о нас самих и о нашей деятельности в мире [2, с. 38]. Как полагает А.В. Кравченко, «...в обход человека язык изучать нельзя». Все исследовательские координаты должны перекрещиваться на человеке. Это означает, что язык следует изучать в контексте и во взаимодействии со всеми другими видами физической и психической деятельности человека, так как человек – целостное «устройство». Отталкиваясь от некоторого набора социально закрепленных понятий, индивид в процессе своего личностного развития добавляет к ним различные смысловые элементы, порожденные особенностями восприятия и познания мира, т.е. «индивидуальный опыт мира». Различия в опыте ведут к различиям в знании, а через них – к разным картинам мира. Образ, который то или иное выражение вызывает в представлении говорящего субъекта, отражает индивидуальный жизненный опыт и уникальные перцептивные способности именно этой личности, и он никогда не бывает тождественен образу, который это же выражение вызовет в сознании любого другого говорящего субъекта, т.е. образ субъективен по своей природе [3, с. 49, 81–109].

Метафоричность языка делает явными до сих пор не обнаруживавшиеся связи вещей и закрепляет их восприятие [4, с. 349]. Метафоры функционируют как когнитивные процессы, с помощью которых мы углубляем наши представления о мире и создаем новые гипотезы. Э.Маккормак подчеркивает, что этот стилистический троп, являясь посредником между человеческим разумом и культурой [5, с. 364]. Но мнению А.А. Залевской, в последнее время «очевиден повсеместный выход за рамки традиционной трактовки метафоры как стилистического средства и признание ее роли как важнейшего средства познания». Автор определяет метафору как функциональный механизм сознания человека, средство смыслообразования или «столкновения смыслов», порожденного диалогичностью человеческого мышления, которая осуществляется, в контексте общественной практики. Это языковое явление представля-

ется как способ увязывания разноплановых вещей друг с другом, средство передачи и усвоения новых знаний и видения вещей в новом свете; как возможность «сравнивать несопоставимое» и выступать в качестве своеобразного «мостика» от дейктического к эксплицитному обозначению свойств объектов. А.А. Залевская также отмечает, что метафора являет собой средство для более выразительного и точного описания объекта, действия или признака, формирования картины мира, интеграции вербальной и чувственно-образной систем человека. Эвристический потенциал метафоры как познавательного средства – один из обязательных в богатом «арсенале» индивидуальных способов и приемов взаимодействия человека с окружающим миром [1, с. 70–73]. В этой связи весьма показательна техническая метафора, широко употребляемая в политическом дискурсе. Это языковое явление закономерно способствует формированию прагматических смыслов, связанных с эксплуатацией технических устройств, их созданием и ухода за ними. Перед нами репрезентация политических событий, институтов власти, партийных лидеров в образе различных видов техники, измерительных приборов, деталей технических устройств, обслуживающего персонала. Показательны следующие разъяснения сути поступка Евгения Примакова, который будучи премьер-министром, совершил свой знаменитый разворот над Атлантикой в знак протеста против военной операции НАТО в Югославии: *«Представьте себе картину: с палубы гигантского, но потерпевшего кораблекрушение, потерявшего руль и винты авианосца взлетел самолетик, отправился по своим делам. Сверху пилот вдруг что-то разглядел. Развернулся, сбросил буксирный трос и попытался утащить авианосец за собой – с печальным, естественно, результатом. Корабль как тащило ветрами и течениями, так и тащило дальше, а самолетик – Примаков рухнул с небес в политическую пучину. Ведь каким бы политическим тяжеловесом ни был Евгений Максимович, по сравнению с инерционной массой огромного государства его вес – ничто. Примаков совершил ту же ошибку, что и все российские*

реформаторы последнего времени. Он попытался развернуть страну силами части элиты, причем не самой на тот момент влиятельной ее части. Условно говоря, если бы все самолеты авианосца синхронно потянули корабль в одну сторону, то у них что-то, может, и получилось бы. Но когда в упряжке – всего один самолет, а остальная палубная авиация долбит по нему из всех видов оружия – шансов на успех нет.

В нашей аналогии самолеты – это российский элита. Авианосец соответственно – сама страна. Кажущаяся самостоятельность самолетов-элиты – очень условна, ведь им заправляться надо. И если потерявший винты и рули авианосец куда-то несут океанские течения, то и самолеты, хочешь, не хочешь, плывут вместе с ним. Но ведь что-то он – Примаков то есть – сверху увидел? Куда-то хотел нас отбуксировать» (Анисимов Е. Успеет ли Путин спасти Россию? // Комсомольская правда. – 2001. – 27 марта).

Технической метафорой отображаются важнейшие вехи в жизни государства, например выбор преемника президента страны действующим президентом. Сам процесс этого выбора описывается в терминах информатики и вычислительной техники. Ср.:

«Можно представить себе, что поиск наследника происходил так: заложили в компьютер базу данных на всю элиту, ввели нужные параметры, отсеяли заведомо непроходные фигуры, после чего из оставшихся выбирали лучших, соответствующих максимальному числу привлекательных для народа черт. Где стоял этот «компьютер» и кто нажимал на кнопки – все еще тайна. Да и нужно ли это знать? Окончательный выбор все равно делал Ельцин» (Анисимов Е. Успеет ли Путин спасти Россию? // Комсомольская правда. – 2001. – 27 марта).

Как показывает следующий пример, деятельность действующего президента и его команды представлена цепочкой технических метафор, которая противопоставлена религиозной метафоре, и в результате перед нами положительный образ нового президента и его новой команды, смелой и трудолюбивой, способной привести страну-корабль в гавань светлого будущего. Ср.:

Но Путин – не мессия, не чудотворец. Просто он и его команда не испугались грязной работы. Если вернуться к образу аварийного авианосца, то вместе с Путиным на капитанский мостик пришла команда инженеров, которая

знает устройство механизмов и не гнушается пачкать руки в машинном масле. Они полезли в трюм и в машинное отделение – стучать кувалдами, вытачивать новые детали взамен сломанных, приспособливать то, что есть, под свои нужды. В первую очередь нужно было запустить моторы и восстановить управляемость корабля (Анисимов Е. Успеет ли Путин спасти Россию? // Комсомольская правда. – 2001. – 27 марта).

Техническая метафора является компонентом артефактной метафоры. Как справедливо отмечает Г.Н. Складневская, сфера реальных предметов – самый мощный источник языковых метафор. Нет такой области человеческой жизни и человеческих понятий, в которой бы органично не прививались бы метафоры предметного мира. Все может быть сопоставлено с предметом, уподоблено предмету: не только другой предмет, человек, ощущение, процесс [6, с. 95].

Во всякой метафоре лингвистами выделяют зоны донорская и реципиентная. Детальная структурированность сферы-донора, ее «близость» и «понятность» современному человеку создают необходимые условия для высокой продуктивности технических метафор.

Приведенные выше примеры, говорят о высокой структурированности исходной понятийной сферы и наличии у соответствующих технических метафор значительного прагматического потенциала.

Несколько лет назад исследователи ставили вопрос о дальнейшем изучении динамики политической метафоры. Так, А.П. Чудинов в своей монографии «Россия в метафорическом зеркале» говорит о необходимости более глубокого исследования воздействия крупных политических событий на развитие метафорической системы. «... Уже пора создавать картотеку метафор периода президентства Владимира Путина. Хочется верить, что в ней окажется меньше образов, проникнутых концептуальными векторами тревожности, опасности, агрессивности, неискренности и двоемыслия, что это будут метафоры общества, уверенного в себе, развивающегося и вместе с тем не забывающего о фундаментальных национальных ценностях. Возможно, в новых условиях самыми востребованными окажутся метафоры “дружной семьи”, “цветущего дерева”, “успешно строящегося дома”, “стремящегося к цели транспортного средства” и люди перестанут ощущать себя пешками, винтиками, лохами,

подопытными кроликами, актерами, пассажирами тонущего корабля или захваченного террористами самолета» [7, с. 86]. В этой связи, мы, исследуя случаи употребления технических метафор, можем говорить о том, что векторы тревожности продолжают присутствовать, хотя существует устойчивая тенденция к употреблению метафор и метафорических словосочетаний из сферы-источника «Техника» с целью создания положительного имиджа властей и положительной оценки их деятельности, Ср.:

Есть у нас самоходная баржа. Называется «Пенсионный фонд». Судно габаритное. Но не новое. Довоенной постройки. Прохудилось. Дает течь. Может потонуть. Без поддержки правительства, регулярно присылающего буксир... Тупик? Нет. Власти нашли выход. Хотят создать еще одну национальную копилку. Стабфонд-2. Положить туда часть нефтяных сверхдоходов. Собрать финансы. Сделать из них большую заплату. И наложить на пробоину в бюджете ПФ. Решение, понятно, временное. Всего лишь ремонт старой посуды. Но правильное. И, пожалуй, единственное. (Лившиц А. Большая заплата // Известия. – 2005. – 26 окт.).

Таким образом, использование технической метафоры в современном политическом дискурсе России имеет масштабный характер. Метафорическая модель «Общество – это техническое

устройство» имеет огромный потенциал к развертыванию. В процессе развертывания эксплицируется двойственная природа технической метафоры: с одной стороны, она может нести положительный прагматический потенциал, с другой – передает негативные ассоциативные признаки, связанные с неполадками, авариями, сбоями в работе технического устройства.

Библиографический список

1. Залевская А.А. Механизмы метафоризации и их учет в целях моделирования авторской проекции текста при переводе // Перевод как моделирование и моделирование перевода. – Тверь, 1991.
2. Косериу Э. Синхрония, диахрония и история (проблема языкового изменения). – М., 2001.
3. Кравченко А.В. Знак, значение, знание. Очерк когнитивной философии языка. – Иркутск, 2001.
4. Левин С. Прагматическое отклонение высказывания. Теория метафоры. – М., 1990.
5. Маккормак Э. Когнитивная теория метафоры. Теория метафоры. – М., 1990.
6. Склярёвская Г.Н. Метафора в системе языка. – СПб., 2004.
7. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000). – Екатеринбург, 2001.

В.Ю. Кумыш

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗА ДЕМОНА В ПОЭМЕ М. Ю. ЛЕРМОНТОВА «ДЕМОН»

Поэма «Демон» является одной из самых сложных поэм не только в творчестве М.Ю. Лермонтова, но во всей нашей литературе. Идеиный замысел этого небольшого по объему произведения до сих пор остается невыясненным. В настоящем исследовании мы постараемся приблизиться к пониманию этого произведения.

Как известно, борьба Демона за обладание душой Тамары составляет сюжетную основу произведения. В этом конфликте главных героев, как и во всяком противостоянии, одна сторона оказывается нападающей, а другая – обороняющейся. Тот, кто нападает, в своем завоевании непременно использует определенную стратегию, изучение которой помогает уяснить характер на-

падающей стороны. Если Демон – завоеватель (а с этим трудно спорить), то его сущность лучше всего раскроется в том способе борьбы, к которому он прибегает в своем стремлении обладать душой Тамары. В лермонтоведении, посвященном «Демону», совершенно не разработан вопрос о той тактике, которую применяет герой, преследующий Тамару. Между тем, этот его аспект поведения достаточно важен для понимания произведения.

Прежде всего, следует отметить, что далеко не все приемы завоевания, употребляемые Демоном, проступают в поэме на поверхность повествования. Только первый из них – убийство жениха Тамары – выставляется автором как результат демонического вмешательства в ход со-

битий. При этом, зарождение «коварных умыслов» в глубинах демонического сознания остается за пределами читательского восприятия. Лермонтов, как представляется, преднамеренно выбирает такую манеру повествования, при которой все умыслы героя оставались за пределами читательского сознания. Подобный специфический способ изложения позволял поэту воссоздать в произведении ту демоническую «неуловимость», изображение которой являлось одной из составных частей его творческого замысла. С этим принципом повествования читатель встречается с первых главок поэмы, в том месте, где Демон, увидев Тамару, испытывает нечто вроде смутного желания перерождения. Здесь автор покрывает безмолвием возникновение кровавого умысла Демона в деле уничтожения жениха Тамары. Обратимся к анализу этого эпизода.

Пролетающий Демон впервые видит Тамару и ощущает желание какой-то иной жизни: *«И вновь постигнул он святыню Любви, добра и красоты!...»*¹ Девственная и невинная красота грузинской княжны вызывает в нем ностальгическое воспоминание о его прежнем, ангельском состоянии. Но дело совсем не в том, что оно способно зародиться в его душе, а в том, как Демон на него откликнется. *«То был ли признак возрождения?»* – вопрошает повествователь. Далее рассказчик делает легкий намек на то, что встреча с Тамарой вряд ли станет для Демона началом новой жизни. *«Он слов коварных искушенья Нйти в уме своем не мог... Забыть? Забвенья не дал Бог. Да он и не взял бы забвенья!...»* (2, 510) Этой фразой повествователь давал понять читателю, что гордый дух не признает своей зависимости от Бога и не станет просить у Него «забвенья» прежнего опыта демонической жизни даже в том случае, когда у него затеплится желание переродиться. Раскаянность не в природе злого духа. Еще Ю. Манн пронизательно заметил, что «Демон хочет примириться с небом, не раскаиваясь», то есть, ничего не меняя в своей демонической сущности².

Вслед за этим декларированием даже не богоборчества, а какого-то нескрываемого богоненавистничества в поэме следует выразительное многоточие. После него авторское внимание без всякого перехода обращается к рассказу о гибели жениха Тамары. По логике повествования здесь должно быть описание того, как зародился «злой» умысел в недрах демонического сознания. Вместо него мы встречаем многоточие, за-

меняющее собой пропуск необходимой главки. Таким образом, в фабульном повествовании образуется лакуна, имеющая, впрочем, свою оправданность. Демоническая мысль, если следовать правилам реалистического построения образа, довольно трудно поддается описанию. Поставленное автором многоточие оказывается удачно найденным приемом для характеристики демонической мысли. С помощью этого приема Лермонтов отображает бездонность демонической идеи, богоборческую неисчерпаемость дьявольского плана и ту его «злую» таинственность, содержание которой будет постепенно раскрываться на протяжении всей поэмы.

Не говоря ни слова о зарождении плана убийства жениха Тамары, Лермонтов также хранит молчание и о других аспектах демонического замысла. В поэме читатель видит их уже осуществленными, но самое их зарождение в недрах «демонского совета» остается за пределами читательского внимания. Легко убедиться в этом, если внимательно проследить за реализацией всех демонических «коварств», которые встречаются в поэме. В своих частях демонический план начал воплощаться, как было отмечено, с момента трагической гибели жениха Тамары. Скача к невесте, жених Тамары совершает непростительную ошибку, вследствие чего лишается божественного покровительства. Проезжая мимо часовни, где *«почиет»* князь, когда-то убитый мстительной рукой, а *«теперь святой»*, жених по демоническому внушению вместо молитвы на святом месте предаётся любовной мечтательности, лишается покровительства Божия и гибнет. Грех, совершенный женихом Тамары, состоял в том, что *«презрел удалой жених Обычай прадедов своих»* (2, 512). Непозволительно не женихова мечта об утехах любви, а пренебрежение народной святыней и забвение древнего обычая. Повествователь поэмы отмечает, что смерть жениха вызывает глубокую скорбь в душе Тамары. Это как раз то, что и нужно «влюбленному» Демону. Убийством он не только расправлялся со своим соперником, но и вполне целенаправленно отравлял душу Тамары печалью о случившемся. Следующим своим шагом Демон, не оставляя жертве времени пережить свое горе, незамедлительно наносит ей очередной удар. Он неожиданно вторгается в ее жизнь звуками *«волшебного голоса»*, манящего ее в мир иной. Еще не высохли слезы на ланитах героини, а она уже слышит над

собой «волшебный голос» Демона, приводящий ее в смятение и колеблющий и без того слабое равновесие ее души. Демоническое поведение имеет свою логику. «Нечистый дух» хорошо знает, что душа, поглощенная горем, ослаблена в своем противостоянии злу и не имеет достаточных сил для отражения демонического воздействия. Поэтому надо успеть распространить над ней свою власть, соблазнив ее «мечтою странной», пока она не окрепла.

Для того чтобы ответить на вопрос, какой соблазн предлагает герой своей жертве, следует проанализировать речь Демона. Монолог героя имел двухчастное построение. Смысл первой половины демонической речи сводился к тому, что жизнь земная, ничтожная и суетная, не стоит того, чтобы быть к ней привязанным. «Будь к земному безучастна», – таков итог первой части демонических рассуждений. Демон предлагает Тамаре в ответ на превратность человеческой жизни проникнуться совершенным равнодушием к земному. При этом «злой дух» удачно пользуется отрешенным настроением Тамары, вызванным в ней внезапной гибелью жениха, которого он умертвил. Чтобы Тамара не чувствовала себя умершей заживо, Демон предлагает ей второй соблазн: он обещает ей иную жизнь с наслаждениями особого свойства, неведомыми людям, растворенных в непрестанных заботах и хлопотах о земном. «К тебе я стану прилетать; Гостить я буду до денницы И на шелковые ресницы Сны золотые навевать...» (2, 516) – говорит он своей возлюбленной. Демон предлагает ей любование неодушевленной, «инкрустированной», по меткому замечанию Ю. Манна³, красотой, противостоящей подлинной красоте Божьего мира. Демон соблазняет Тамару бездейственной созерцательностью этой абстрактной красоты. «Сны золотые», – вот все, что можно сказать об этой развоплощенной, безликой ирреальности, пребывание в которой должно стать смыслом и содержанием новой жизни Тамары. Таким образом, вторая половина демонической речи, обращенной к Тамаре, содержит в себе призыв к ложной духовности, обозначенной словосочетанием «сны золотые».

Нельзя не отметить, что демонская речь, обращенная к Тамаре, исполнена едва приметной вкрадчивости и мягкой осторожности. Облеченная в переливы нежной заботливости, она напоминает лицемерную манеру разговора предста-

вителей великосветских салонов, привыкших к изящному перевоплощению, тщательно скрывавших, как и Демон, свое истинное лицо от собеседника. Несколько странно встречать в демонской речи обращения к Тамаре вроде «ангел мой земной», «не плачь, дитя» и т. п. Вложенные в уста Демона, незадолго до этого пролившего невинную кровь, они вызывают определенные подозрения. Невольные сомнения в искренности вызывают и колоритные описания предвечерней природы Кавказа, сделанные Демоном, после авторского замечания о том, что все эти красоты герой «презирал иль ненавидел».

Повествователь поэмы, изображая сцену демонического вторжения, отмечает, что первое свидание с Демоном оборачивается для героини неумолкаемой тревогой души. Когда героиня предалась, наконец, сну, читатель застаёт Демона склонившимся к ее изголовью со взором, полным любви и грусти. «Как будто он об ней жалел» (2, 517), – замечает повествователь по поводу этого демонического взгляда, похожего на ту умиленность, с которой хозяин зовет на свою жертву, в очередной раз убедившийся в своей власти над ней. К созданию последней редакции поэмы Лермонтов сделал различие между любовью деспотической, под покровом которой таится бездонная пропасть эгоизма, и любовью бескорыстной, одушевленной той готовностью к жертвенности, которая выражена им в стихотворении «Я, Мать Божия, ныне с молитвою». По мнению поэта, существует тяжелая любовь собственника, стремящаяся к безраздельной власти над объектом любви. Эта любовь вовсе не исключает искренности, глубины, романтической «грусти и печали», но по отношению к предмету любви она оборачивается жесточайшей тиранией. Такую любовь Лермонтов вывел в драме «Маскарад», где Арбенин становится убийцей своей возлюбленной. Примерно с такой же любовью, замешанной на жестокости, мы встречаемся и в поэме «Демон». Герой и любит, и одновременно тиранит объект своей любви. То, что не видит в себе герой, подмечает автор и делает особенность демонической страсти предметом своей иронии. Поэтому в словах автора о взгляде Демона присутствует едва уловимая тень авторской иронии: «Как будто он об ней жалел...» Эта же ирония сквозит и в авторской характеристике Демона, возникающей вслед за упоминанием о мнимой жалости к Тамаре. Лермонтов за-

мечает о своем герое, что *«венец из радужных лучей не украшал» «кудрей»* этого существа. А завершается вся глава гениально найденной поэтом формулой о причудливом переплетении в себялюбивой, гордой и деспотичной душе героя начатков любви и бесчеловечной жестокости: *«То не был ада дух ужасный, Порочный мученик – о нет! Он был похож на вечер ясный: Ни день, ни ночь, – ни мрак, ни свет!..»* (2, 517) Этой емкой и меткой характеристикой Демона и заканчивается первая часть поэмы, знакомящая читателя с участниками драмы, построенной на материале восточного фольклора.

Исследователи неоднократно отмечали противоречивость образа Демона. Как представляется, неопределенность образа Демона не только не была изъяном произведения, но и совершенно необходимо должна была присутствовать в поэме Лермонтова. *«Он был похож на вечер ясный: Ни день, ни ночь, – ни мрак, ни свет!..»* (2, 517). Эта демоническая неопределенность явилась величайшим литературным достижением поэта. Ибо неясность, контурная размытость этого персонажа соответствовала одной из особенностей павшего духа. Бес и должен быть неуловимым в своей двойственности. Свою тактику борьбы за обладание душой он как раз и строит не на примитивном и грубом внушении порока, а на неприметливой, мягкой игре света и тени. Создавая Демона, Лермонтов не только глубоко проник в законы духовной жизни, но и гениально передал эту демоническую трудноразличимость, ложную привлекательность павшего духа. Можно утверждать, что лермонтовский Демон не только ничего общего не имел с романтическими героями, но и создавался поэтом в реалистической традиции, в строгом соответствии с законами духовной жизни.

Из неотступных просьб Тамары, которыми начинается вторая часть поэмы, становится ясно, что к своей тактике Демон не добавил ничего нового, лишь значительно усилил степень воздействия на душу героини. Теперь Тамара чувствует себя неспособной к нормальной жизнедеятельности и, как ей кажется, навсегда утрачивает ту непосредственную радость бытия, которой была преисполнена ранее, до своего «знакомства» с Демоном. Вместе с тем, в глубине своей души Тамара остается сама собой. Этот вывод следует из тех слов, которые Тамара адресует своему отцу. *«Я гибну»*, – говорит она Гудалу, и в этих

скудных словах сосредоточено ее отношение к бесконечным духовным вторжениям Демона. Несмотря на духовную экспансию Демона, во внутреннем устройстве героини не происходит существенных перемен. Тамара не может ни преисполниться полной безучастностью к земному, ни соблазниться терзающей ее *«мечтой неотразимой»*. Вопреки диктату злой силы она остается неспособной проникнуться идеей иной – предлагаемой Демоном – жизни. Ее система ценностей остается неколебимой. *«Неотразимую мечту»*, которая властно влечет ее к себе, она по-прежнему продолжает воспринимать, как неотступное наваждение, привнесенное в нее откуда-то извне. Она даже готова сойти в *«сумрачную келью»*, *«как в гроб»*, навсегда расстаться с привычной жизнью, но согласие хотя бы на самую незначительную часть демонической проповеди для нее совершенно немислимо и недопустимо.

Из повествовательного хода поэмы становится очевидным, что священная обитель не принесла Тамаре желаемого освобождения от «злой напасти». Наоборот, здесь демонические «нападки» приняли еще более утонченный, более коварный характер, и противостоять им стало намного труднее. Особенность демонической деятельности на новом этапе конфликта выразилась в том, что теперь «нечистый дух» соблазнял Тамару в самом храме, в минуты священнодействия. Выясняется, что преследующий Тамару Демон совершенно не боится даже святыни, как будто специально искушая свою жертву там, где более всего она чаёт найти защиту. *«Знакомая речь»* теперь слышится Тамаре не сама по себе, а именно в часы *«торжественного пенья»*, *«перед алтарем»* и *«при блеске свеч»*, то есть чуть ли не в присутствии Божиим, в самые высокие и священные минуты монастырской жизни. Но и это еще не все. Перед взором Тамары впервые появляется зримый образ, который скользит *«без звука и следа»*, растворяясь *«в тумане легком фиамиа»*. Этот образ как бы сливается с самим ходом богослужения, составляя с ним неразрывное целое, вызывая впечатление гармоничного единства с ангельским миром (*«сиял он тихо, как звезда...»*). Демон не только склоняет Тамару к отрешенности, к мечте неотразимой, но – и к самому себе как к личности, как к индивидууму. При этом герой старается ввести Тамару в заблуждение своим мнимым согласием с областью божественного, своей ложной принадлеж-

ностью к горным сферам. Делает он это для того, чтобы «снять» со своей жертвы инстинктивный страх и вызвать доверие к своим последующим посещениям.

Изображая жизнь Тамары в тихой обители, автор указывает, что бедствия героини в ней только увеличиваются. До рокового свидания с Демоном ей предстояло испытать нападки еще и другого рода: под конец, она подверглась действию плотской брани. Демон, не успев сдвинуть душу Тамары со своих основ через соблазн равнодушия к «делам земли», через соблазн ложной духовности, через соблазн своей мнимой божественности, обрушивается на нее самым неотразимым своим орудием – блудным наваждением. *«Нет сил дышать, туман в очах, Объятья жадно ищут встречи, Лобзанья тают на устах...»* (2, 521) – говорит повествователь, описывая новые злключения своей героини. Не успев проникнуть ни в один уголок души Тамары с помощью духовного воздействия, Демон напоследок пытается в самом ее естестве найти себе сторонника, чтобы все-таки склонить грузинскую княжну к преступному союзу с собой.

Анализ способов демонического воздействия на душу героини заставляет сделать вывод о том,

что в поэме Демон действует по строгим правилам «бесовского» мастерства. Трудно не заметить поразительного сходства тех средств обольщения, которые употребляет главный герой поэмы, с образом действия древнего искусителя, нашедшим свое отражение в памятниках аскетической литературы. Эти наблюдения подтверждают мысль о том, что Демон Лермонтова – законченный поборник зла, в котором при внимательном рассмотрении не усматривается ни противоречий, ни незавершенности, ни досадной недоработанности, и что его изображение выполнено поэтом в строгом соответствии с законами реалистического искусства.

Примечания

¹ Лермонтов М.Ю. Полн. собр. соч. в 4 т. – М.; Л.: Издательство Академии наук СССР, 1959. – Т. 2. – С. 510. Далее поэма цитируется по данному изданию с указанием тома и страниц в тексте в круглых скобках.

² Манн Ю.В. Завершение романтической традиции // Лермонтов и литература народов Советского Союза. – Ереван, 1974. – С. 52.

³ Манн Ю.В. Ук. соч. – С. 53.

Е.В. Павлова

«МИРАЖНАЯ ИНТРИГА» В ПОВЕСТИ А.Ф. ПИСЕМСКОГО «СЕРГЕЙ ПЕТРОВИЧ ХОЗАРОВ И МАРИ СТУПИЦЫНА (БРАК ПО СТРАСТИ)»

Повесть «Брак по страсти» («Москвитянин», 1851, № 4–7), наряду с годом ранее опубликованной повестью «Тюфяк», сделала А.Ф. Писемского известным как читающей публике, так и критике, и поставила имя писателя в один ряд с именами лучших литераторов эпохи.

В статье, посвященной анализу повести, Ап. Григорьев сформулировал главную задачу автора так: «разоблачать фальш прикрывающую себя эффектом, разоблачать побуждения, которые по виду только благородны, разоблачать претензии на страсти и с строгою последовательностью преследовать животненное, прикрывающееся возвышенными стремлениями, мелкое, драпирующееся грандиозным плащом, показать... фальшивую сторону тех страстей, которые так долго в нашей литературе показывались только с блестящей их стороны...» [2, с. 28, 29]¹.

Критик тонко почувствовал характер интриги, развивающейся в произведении: исследование воздействия обмана на судьбу героев и его разоблачение становится главным сюжетобразующим компонентом повести.

Сюжет повести «Брак по страсти» в сжатом виде представлен в самом заглавии произведения. Молодой человек, Сергей Петрович Хозаров, проживающий в одной из комнат, сдаваемых девицей Замшевой, мечтает жениться на Мари Ступицыной. Его желание основывается не только на том, что Мари очаровательна, мила, и, по выражению Хозарова, являет собой «грезовскую головку», но и на том, что она очень богата. Конечно, сам герой уверен в том, что денежное состояние его избранницы не имеет для развития его страсти никакого значения, однако уверенность эта проистекает из того, что герой *наверное* знает о нем от отца Мари – Антона Федотыча. В свою

очередь, героиня страстно влюбляется в Хозарова и решительно отказывается выходить замуж за кого-либо, кроме него. После долгих колебаний мать Мари, Катерина Архиповна, решается выдать свою дочь за Хозарова, хотя при этом ей приходится отказать другому жениху – Рожнову, владельцу тысячи душ. Итогом этого «брака по страсти» стало то, что Хозаров уже через несколько недель начал скучать около своей молодой супруги, особенно после того, как узнал о весьма скромном приданом, которое было за ней дано. Мечтая о роскоши и беззаботной жизни после женитьбы, Хозаров не учел того, что Мари никогда не владела теми богатствами, о которых когда-то рассказывал ему ее отец. Брак, основанный на взаимном обмане, уже через несколько месяцев становится невыносимым. Однако, осознав свои взаимные ошибки, герои не только не стремятся понять друг друга и восстановить взаимоотношения, но еще более накаляют ситуацию: в конце романа Хозаров решается раздобыть денег, шантажируя свою бывшую благодетельницу, Варвару Александровну Мамилову, а Мари заводит интригу с молодым офицером.

Пользуясь выражением Ю.В. Манна, мы можем сказать, что в основе повести А.Ф. Писемского лежит «миражная интрига»², суть которой состоит в том, что «не герой... управляет сюжетом, но сюжет, развивающийся (в результате столкновения множества сил) по логике азартной игры, несет героя, как поток щепку. Приближение к цели вдруг оказывается удалением от нее «на огромное расстояние» и приводит к открытию, которого ни главный герой, ни чаще – чаще всего – другие персонажи не ожидали». При этом исследователь особо подчеркивает: «...впервые «миражная интрига» была выявлена Гоголем именно на почве драматического» [5, с. 161–162] в связи с работой над неоконченной комедией «Владимир 3-й степени» и комедией «Ревизор». О теме «миражной жизни» в комедии Гоголя хорошо сказал Ап. Григорьев, по существу, эти же слова можно отнести и к повести А.Ф. Писемского: «*Форма без содержания, движение без цели, внешность интересов и, стало быть, пустота их, – узкие цели деятельности, поглощающей в бесплодном формализме... все это гордящееся чем-то, к чему-то неугомонно стремящееся, толкающее по пути другое, толкающее без сердца и без жалости...*»

Страшная, мрачная картина...» [5, с. 204]³

«Миражная интрига» в повести «Брак по страсти» реализуется, в первую очередь в пустом, бесцельном движении персонажей, в подмене внутреннего, подлинного внешним, искусственно созданным, бессмысленным. Отсюда возникает, если можно так сказать, принципиальная неклассифицируемость героев повести, особенно значимая для понимания образа Хозарова. Так, описав внешность героя, автор замечает: «О подобных физиономиях существуют два совершенно противоположных мнения. Одни говорят, что это красавцы, миленькие, даже молодцы, мало этого, Аполлоны Бельвердерские; другие же называют их смазливými рожицами, масками, расписными купидонами и даже форейторами, смотря по тому, какой у кого эпитет ближе на языке». И далее пишет: «О герое моем предоставляю вам, читатель мой, избрать какое будет угодно из вышеупомянутых мнений» [8, с. 12]. Другими словами, в случае с Хозаровым мы имеем дело не столько с определенным художественным образом, сколько с явлением, сопоставимым с явлением «хлестаковщины». Кстати, выпадение поведения Хлестакова из всех привычных понятий и категорий Ю.В. Манн считает определяющим для постановки вопроса о растворении личности Хлестакова в собирательном явлении хлестаковщины: «Какими бы установившимися понятиями ни мерить характер Хлестакова, все время сталкиваешься с их недостаточностью и неточностью. Поневоле приходишь к выводу, что самым точным и всеобъемлющим будет определение, производное от имени самого персонажа – хлестаковщина» [5, с. 201].

Отметим, что читатели-современники сразу же увидели черты сходства в поведении Хозарова и Хлестакова. Например, анализируя эпизод повести, где Мари Ступицына спрашивает героя, чем он занимается дома, а тот, в свою очередь, отвечает, что пишет дневник, критик «Отечественных записок» замечает: «Ответ достойный Хлестакова» [4, с. 20]. Причем, дело здесь, по-видимому, не в художественной близости этих литературных образов, а в принадлежности героя повести Писемского к самому явлению «хлестаковщины». А в эпоху Гоголя «формула хлестаковщины», по определению Л.Я. Гинзбург, «вбирает в себя понятия: *прекраснодушие, ходульность, фраза*, то есть безответственное употребление слов» [1, с. 123].

Принцип игры со словом, в результате которой слово теряет свое первоначальное смысло-

вое значение, заложен уже в названии повести – «Брак по страсти». Интересно, что возможность использования в художественных целях лексической омонимии, присутствующей в этом выражении, была замечена еще А.С. Пушкиным. В примечании к третьей главе «Евгения Онегина» (не вошедшем в печатный текст) он писал: «Кто-то спрашивал у старухи: по страсти ли, бабушка, вышла ты замуж – По страсти, родимый, отвечала она – Приказчик и староста обещались меня до полусмерти прибить. В старину свадьбы как суды обыкновенно были пристрастны» [9, с. 536]. Пушкин совмещает в пределах этого текста два различных значения слова *страсть* – любовь и страх. Писемский идет иным путем – он создает отрицательную коннотацию выражения *брак по страсти*: в контексте идейно-художественного содержания всего произведения название повести приобретает негативный иронический оттенок.

Игра со словом, использование слова с целью поддержания и упрочения принятой (но психологически чуждой!) герою модели поведения неизбежно привело к неразличению в его речевом поведении морально-этических норм. Вспомним, например, что Хозаров «владел пером и сочинял стихи, из коих двое были напечатаны в каком-то журнале», однакописание стихов не удовлетворяло какой-либо органической потребности в душе героя, а являлось прямым следствием того, что он, по выражению автора, «имел необыкновенно много вкуса» [8, с. 12]. Этот «вкус» выражался и в особом пристрастии Хозарова к женскому полу, «так что не проходило месяца, чтобы он в кого-нибудь не влюбился, и влюблялся обыкновенно искренне, но только ненадолго...» [8, с. 12]. Стихи, в этом случае, были одним из способов покорения женских сердец... По сути такое же легкомысленное, лишенное внутреннего анализа отношение к слову было положено в основу поведения Хлестакова и отмечалось Гоголем как ведущее: «Хлестаков вовсе не надует; он не лгун по ремеслу; он сам позабывает, что лжет, и уже сам почти верит тому, что говорит» [5, с. 199].

«Формула *хлестаковщина*» вбирает в себя как необходимый компонент пустословие, подмену содержания слова его красивой завершенной формой и, как отмечает Л.Я. Гинзбург, «на рубеже 40-х годов» в ней «все явственнее выступают признаки романтизма...» [1, с. 123].

Вывод, сделанный исследователем, одновременно парадоксален и очень верен по сути. И хо-

тя, на первый взгляд, Хлестакова (впрочем, как и Хозарова) и романтического героя разделяет целая бездна (например, они несопоставимы с точки зрения эмоционально-психологического и интеллектуального развития), стремление к эффектам, рождающимся на основании их речевого поведения, необыкновенно роднит эти образы. Не случайно кризис романтизма был осознан, в первую очередь, как кризис романтической риторики: открытые в слове «глубины смысловых перспектив» [3, с. 59] уступили место «холостому ходу пустого слова, не умеющему восстановить свою универсальность и осмыслить изнутри действительность» [6, с. 156–157]. Вот почему Хозаров, даже чувствуя свою неродственность таким героям, как Онегин и Печорин (герою «даже весьма не нравились знаменитые романы: «Онегин» и «Печорин». Он всегда называл их баснями» [8, с. 42]), считает совершенно естественным признаться девушке в любви посредством *дневника*, которого, впрочем, у него «никогда не бывало никогда» и который он в тот же день «накатал за целые полгода» [8, с. 17].

Интересно, что в повести Писемского уже есть предпосылки для своевременного разоблачения «хлестаковщины» Хозарова, в то время как истинное лицо Хлестакова не мог увидеть и разоблачить ни один из героев комедии «Ревизор». Так, помещик Рожнов называет Хозарова «восковой рожей» [8, с. 55], мать Мари, Катерина Архиповна, угадывает в этом герое мота и пройдоху: «Живое и ясное предчувствие говорило ей, что в этом браке ее идолу угрожает гибель и что она сама отрывает дочь свою от счастья... и сама отдает ее какому-то пустому щеголю и отдает, может быть, на нелюбовь...» [8, с. 76] Однако слабость героев, их обреченность и покорность судьбе не позволяют им вырваться из-под влияния «миражной» жизни, потому что и сами они – порождение косной и подавляющей все живое и разумное действительности.

Характерно, что драма героев не разрешается с фактическим распадом брака Сергея Петровича Хозарова и Мари Ступициной. Можно сказать, что в этой кульминационной точке повествования она только начинается. Вот почему для Писемского было принципиально важным оставить финал повести открытым⁴ и окончить его письмом Варвары Александровны Мамиловой к подруге, с которой она делилась своими мыслями и чувствами на протяжении всего повество-

вания. И если раньше героиня писала о своем неподдельном восхищении искренней и всепоглощающей страстью, захлестнувшей Хозарова и Мари Ступицыну, то в этом письме ей приходится признаться самой себе в заблуждении: «Я дура, я сумасшедшая и безумная женщина; я носила до сих пор на глазах моих повязку, но которую теперь люди сорвали с меня, и я уже все ясно понимаю. Я ошиблась... в моих Хозаровых, они дали мне новый урок. Они еще раз заставили меня выпить горькую чашу разочарования. <...>» [8, с. 138].

Открытый финал повести, по-видимому, должен был заострить внимание на главной идее произведения: с окончательным разоблачением обмана Хозарова все более усиливается драматизм ситуации, комическое уступает место трагическому. Анализируя типологически сходный финал комедии Гоголя «Ревизор», Ю.В. Манн пишет: «...с раскрытием обмана Хлестакова мы все более чувствуем, что комедия переходит – перешла уже – в трагедию. Жизнь вышла из колеи» [5, с. 207].

Вот почему для Писемского было принципиально важным показать жизнь Хозарова и Мари после свадьбы – так появилась вторая часть повести, где рассказывается о семейной жизни новобрачных, – хотя критика и посчитала ее лишней, затягивающей повествование. Отождествляя Хозарова с героем комедии Гоголя – Хлестаковым, – рецензент пишет: «Представьте себе, что настоящий Хлестаков, каким мы знаем его из «Ревизора», вместо того, чтоб уехать из дома городничего, действительно женился бы на его дочери: не-уже-ли нужно было бы потом *продолжение* пьесы, чтоб представить, как он жил с - Марьей Антоновной?» [4, с. 30] Но Хозаров – не точная копия Хлестакова, внутри образов этих героев лежат разные идейно-художественные концепции. Женившись на Марье Антоновне, Хлестаков еще мог бы обмануть окружающих, но никак не самого себя. Его желание славы и богатства вполне реализовалось бы в этом браке. Другое дело – Хозаров: до некоторого времени он сам верит в свою страсть, потому что не сомневается в приданом невесты. Но как только ожидаемое героем богатство оказывается мифом, он резко меняется в отношении ко всем действующим лицам повести и выказывает свое настоящее лицо. Хлестаков лишь волей случая примеряет на себя роль, которая ему не по росту. А Хозаров уже давно сжилась с ней и уверовал в то, что общество, а впоследствии его новая семья долж-

ны приложить все усилия для того, чтобы обеспечить его комфорт, дать ему «развлечение и деньги» [8, с. 127]. Другими словами, Хлестаков – это герой одного дня, а Хозаров – герой всей жизни, потому что он мечтает о таком богатстве и комфорте, которые станут его постоянными спутниками, и для достижения своей цели будет пользоваться любыми средствами – угрозами, шантажом, предательством, клеветой и даже физической силой.

Таким образом, «миражная интрига» определяет идейно-художественную концепцию повести «Брак по страсти». Обманывая друг друга и самих себя, герои невольно становятся заложниками собственного малодушия, духовной ограниченности, трусости перед внешним миром. «Нравственная болезнь» Хозарова, «которая в других формах могла бы вызвать сатиру» [7, с. 4], трактуется автором не только как проявление духовной пустоты героя, но и как следствие общей болезни общества, которое признало «миражную жизнь» в качестве главной формы существования действительности.

Примечания

¹ Здесь и далее в цитатах сохранена орфография источника.

² Понятие «миражной интриги» Ю.В. Манн применял как к драматическим произведениям Н.В. Гоголя, например, к комедиям «Владимир 3-й степени», «Ревизор», так и к прозаическим, например, к повестям «Невский проспект», «Портрет», поэме «Мертвые души».

³ Курсив мой. – Е.П.

⁴ В первой журнальной редакции повесть «Брак по страсти» имела другой финал, нежели в последующих изданиях: жизнь всех героев налаживалась, Варвара Александровна Мамилова окончательно мирилась с Хозаровым, тот, в свою очередь, перестал занимать у всех знакомых деньги, т.к. получил от одного богача торговое дело, Мари Ступицина стала несколько взрослее в своих поступках и «преобразилась в свежую, веселую и довольно бойкую даму», и только Катерина Архиповна, не перенеся всех испытаний, выпавших на ее долю, умерла. Однако когда Писемский узнал, что повесть не встретила в цензуре почти никаких препятствий, он написал М.П. Погодину, что этого эпилога «вовсе не следовало бы печатать, если не требовала цензура, я написал его на случай необходимости». Подробнее

об этом см.: Комментарии // Писемский А.Ф. Собрание сочинений. В 9 т. Т. 2. С. 552 – 553.

Библиографический список

1. Гинзбург Л.Я. О психологической прозе. – Л., 1971.
2. Григорьев А. Русская литература в 1852 году // Москвитин. – 1853. – Т. 1. – № 1. – Отд. V. Здесь и далее сохраняется орфография источника.
3. Гуговский Г.А. Пушкин и русские романтики. – М., 1965.
4. <Кудрявцев П.Н.> Русская литература в 1851 году. Статья первая // Отечественные записки. – 1852. – Т. 80. – № 1. – Отд. V.
5. Манн Ю.В. Поэтика Гоголя: Вариации к теме. – М., 1996.
6. Михайлов А.В. Роман и стиль // Теория литературных стилей: Современные аспекты изучения. – М., 1982.
7. Новые сочинения // Отечественные записки. – 1853. – Т. 89. – № 7. – Отд. V.
8. Писемский А.Ф. Сергей Петрович Хозаров и Мари Ступицина (Брак по страсти) // Писемский А.Ф. Собрание сочинений. В 9 т. – Т. 2. – М., 1959.
9. Пушкин А.С. Варианты черновых рукописей // Пушкин А.С. Полное собрание сочинений. В 17 т. – Т. 6. – М., 1995.

А.Ю. Палкин

ЯЗЫКОВОЙ АСПЕКТ ПОЛИТКОРРЕКТНОСТИ

Политическая корректность, явление, возникшее в США в конце 70-х – начале 80-х гг. XX века, вызывает все больший интерес как у зарубежных, так и у отечественных лингвистов, философов и культурологов: Д. Адлер, 1989, 1994; Г. Бирд и К. Серф, 1995; Б. Брайсон, 1995; Д. Д'Соуза, 1989; Д. Равич, 1993; С. Уолкер, 1993; Ю.Л. Гуманова, 1999; Л.В. Мерзлякова, 2002; Л.В. Мельникова, 2003; А.В. Остроух, 1998; М.Ю. Палажченко, 2002, 2004; А.Г. Стихин, 1995; С.Г. Тер-Минасова, 2000; Л.В. Цурикова, 2001; Н.Н. Шульгин, 2003 и др. Подходы к анализу политической корректности различны: последняя трактуется как особая идеологическая реальность, языковое движение, культурно-поведенческая и языковая тенденция, языковая толерантность и др.

Одним из основных общественно-политических явлений, оказывающих огромное и неоспоримое влияние на язык, является понятие политической корректности. Один из главных аргументов в пользу политической корректности, отмечаемый исследователями – недопущение оскорбления или унижительного выделения из общества людей на основании их отличительных признаков или недостатков. Другой касается гипотезы Сапира – Ворфа, согласно которой, грамматические категории языка определяют идеи и действия говорящего. В обоих случаях основной целью является приведение бессознательного определения людей в русло сознательности и продуманности, чтобы они делали свой выбор, будучи более информированными о своём языке

и о вещах, которые другие участники коммуникации могут счесть оскорбительными.

Не существует общепринятой дефиниции понятия «политическая корректность». В рабочем порядке можно привести следующее определение Н.Г. Комлева: политическая корректность, политкорректность (англ. political correctness, сокр. РС) – утвердившееся в США понятие-лозунг, демонстрирующее либеральную направленность американской политики, имеющее дело не столько с содержанием, сколько с символическими образами и корректировкой языкового кода. Речь декодируется знаками антирасизма, экологизма, терпимого отношения к национальным и сексуальным меньшинствам, борьбы против СПИДа.

Политкорректность как языковая категория

Нам представляется, что на данном этапе среди противоречивых оценок и подходов к рассматриваемому явлению, вполне целесообразна попытка определить политическую корректность как особую языковую категорию. Действительно, междисциплинарный подход к этому феномену свидетельствует в пользу его интегративного рассмотрения. Политическая корректность, несомненно, обладает специфическим содержанием: идеологической и ментальной установкой на преодоление межнациональных, межкультурных, межэтнических противоречий и конфликтов и, в то же время, находит языковую реализацию, проявляющуюся в выборе особых разноуровневых языковых средств.

– политическая корректность может рассматриваться как синкретическая культурно-поведенческая и языковая категория;

– распространение идей политической корректности оказало определенное воздействие на языковую норму (главным образом, на лексическом уровне) в современном английском языке;

– наиболее характерным средством выражения политической корректности в языке являются эвфемизмы;

– в современном русском языке находят проявление лишь отдельные тенденции политической корректности;

– политическая корректность как категория отличается исторической и национальной специфичностью и присуща в большей степени культуре и языковой практике США и развитых стран Западной Европы.

Главным объектом изучения стала негативно-оценочная лексика, а конкретнее, этнонимы (названия различных видов этнических общностей) и сексистские выражения, обладающие отрицательной коннотацией. Необходимо выделить две основных группы этнонимов с отрицательной коннотацией:

1. Этнонимы, в значении которых первоначально не заложена негативная коннотация, но которые приобрели ее с течением времени. Сюда относятся названия национальных и расовых групп, такие как *negro* (*Negro*), *Indian*, *Oriental*. В прошлом данные слова не имели отрицательной коннотации, входили в языковую норму, но в связи с социальными и культурными изменениями, перешли в разряд негативно-оценочных. В анализируемых текстах данная лексика не несет особой эмоциональной нагрузки и используется главным образом в авторской речи.

2. Этнонимы, заключающие в своем значении отрицательную оценку. Это, прежде всего, пейоративные этнические прозвища: *kike*, *wop*, *dago*, *greaser*, *Jap*, *Chink* и др., а также оскорбительные прозвища чернокожих американцев: *nigger*, *coon*, *Jim Crow*. Данные этнонимы употребляются преимущественно в прямой речи и обладают ярко выраженным экспрессивным эффектом.

Политическая корректность трактуется как:

– тенденция, проявляющаяся в стремлении найти новые способы языкового выражения взамен тех, которые задевают чувства и достоинства индивидуума привычной языковой бестактностью и/или прямолинейностью в отношении ра-

совой и половой принадлежности, возраста, состояния здоровья, социального статуса, внешнего вида и т.п. (С.Г. Тер-Минасова, 2000);

– поведенческий и языковой феномен, отражающий стремление носителей языка преодолеть существующую в обществе и осознаваемую обществом дискриминацию в отношении различных членов этого общества (Л.В. Цурикова, 2001);

– идеолого-политическое движение в 80–90-е годы в США, распространяемое главным образом либеральными группами и заключающееся в навязывании строгого соблюдения нейтрального языка применительно к полу, возрасту, сексуальной ориентации, расовой принадлежности, гражданским правам и ограничении свободы слова при обсуждении вышеперечисленных тем (В.Д. Рэймонд, 1995).

Языковой аспект политической корректности проявляется в поиске новых средств языкового выражения и корректировке языкового кода.

В сферу запретов входят «использование оскорбительных прозвищ», «неуместные шутки», и даже «неправильно адресованный смех» (*misdirected laughter*). В уставах многих американских колледжей перечислены различные виды дискриминации: «аблеизм» (*ableism*) – притеснение лиц с физическими недостатками, «этноцентризм» (*ethnocentrism*) – дискриминация культур, отличных от доминирующей, «гетеросексизм» (*heterosexism*) – дискриминация людей нетрадиционной сексуальной ориентации, «лукизм» (*lookism*) – создание стандартов красоты и привлекательности и ущемление прав тех, кто им не соответствует.

Дискриминация может проявляться не только в каких-либо действиях, но и в словесных формах – такого рода нарушения называются *verbal harassment* «словесная агрессия» или *hate speech* «язык ненависти». Чтобы избежать подобных нарушений, в университетах и колледжах вырабатываются особые правила, запрещающие использовать расистские, «сексистские» или подобные слова, способные нанести оскорбление той или иной категории людей. Такие правила получили название «речевых кодексов» (*speech codes*).

Доведенные до крайности идеи политической корректности порой становятся объектом иронии и насмешек. Писатель и актер из Чикаго Джеймс Финн Гарнер перевел в пародийном ключе на политически корректный язык традиционные сказки. Книга Гарнера «Политически корректные

сказки» (D.F. Garner «Politically Correct Bedtime Stories», 1994) пользуется большой популярностью у читателей.

Как языковая категория политическая корректность обладает категориальными признаками и имеет формальное выражение. Категориальными признаками языковой категории политической корректности являются:

а) интегральный признак – коннотативное значение языковой единицы корректно по отношению к расовой, национальной, половой принадлежности, возрастному и имущественному статусам, состоянию здоровья;

б) дифференциальный признак – коннотативное значение языковой единицы исключает проявления вышеперечисленных видов дискриминации.

Исходя из этого, можно выделить ряд оппозиций, характеризующихся наличием/отсутствием данного признака: African-American/Negro, Asian/Oriental, Native American/Indian, senior/old, physically challenged/handicapped, low-income/poor и др. Члены данных оппозиций, при одинаковом денотативном значении, приобрели различные коннотативные значения, на основании которых их можно рассматривать как политически корректные/политически некорректные.

Категория политической корректности реализуется в трех областях языка: словообразовательной, лексической и синтаксической.

В современном английском языке уже наметились основные тенденции борьбы с сексизмом. Подвергаются изменениям слова и устойчивые сочетания, содержащие компонент man. В значении слова man выделяются семемы «человек» и «мужчина», что часто вызывает образ равнозначности двух понятий. Сторонники языковой реформы предлагают заменить слово man в тех случаях, когда оно употребляется в значении «человек», то есть, немаркировано по признаку пола: Man must work in order to eat > Homo Sapiens must work in order to eat. Однако наибольшие трудности создает морфема man, использующаяся в большом количестве сложных слов: barman, policeman, fireman и многих других. Именно такие слова чаще всего подвергаются изменению: barman > barperson, fireman > firefighter, mailman > mail carrier, policeman > police officer и др.

Вторая характерная тенденция по изменению норм языка касается употребления местоимения he (his, him) в некоторых синтаксических конструкциях, например, в предложениях типа

If a person wishes to succeed, he must work hard или предложениях типа Everybody should do his work. Для замены подобных конструкций предлагаются следующие варианты:

1) опущение местоимения мужского рода, например: The average student is worried about his grades > The average student is worried about grades;

2) изменение числа существительного (единственного на множественное), например: Each student can select his own topic > Students can select their own topics;

3) замена местоимения he, his на one, one's: Everyone should do his best > One should do one's best;

4) использование he or she, his or her (в устной речи или на письме) или s/he (на письме): Each student will do better if he has a voice in the decision > Each student will do better if he or she (s/he) has a voice in the decision;

5) использование their, если подлежащее – неопределенное местоимение, например: When everyone contributes his own ideas, the discussion will be a success > When everyone contributes their own ideas, the discussion will be a success.

Кроме этого, предлагаются варианты замены he неологизмами: thon, ve, heshe и др.

Корректированию подвергаются и слова с суффиксом -ess, обозначающим принадлежность к женскому роду. Во избежание ненужных различий по половому признаку –ess предлагается либо опустить: actress > actor, authoress > author, heiress > heir, poetess > poet, либо заменить слово целиком: stewardess > flight attendant, headmistress > head teacher.

Наконец, последнюю группу слов, подвергнувшихся изменениям в связи с борьбой против сексизма, составляют формы обращения. Здесь наиболее важным для достижения формального равноправия женщин явилось введение обращения Ms [miz], которое ставится перед фамилией женщины, не отражая ее семейный статус.

Как показывает исследование теоретического материала по вопросу политкорректности, в последнее время наметились также тенденции по преодолению расовых и национальных предрассудков в английском языке. Наиболее остро стоит вопрос о приемлемом обозначении чернокожего населения США. Хотя длительная борьба за права чернокожих американцев дала конкретные результаты, слова, которые отражают новый, равноправный статус этой расовой группы, появились сравнительно недавно. При рассмотрении

номинаций чернокожего населения США в диакроническом аспекте, мы сочли возможным выделить несколько периодов.

1. Период вплоть до второй половины XX века, когда общеупотребительным названием, обозначающим выходцев с африканского континента, являлось слово *negro* (от испанского *negro* – черный). В 1930–1940 гг. лидеры негритянского движения добились написания с заглавной буквы – *Negro*, как признание достоинств черных американцев и их равенства с другими этническими группами. В 1930 году газета *The New York Times* впервые напечатала *Negro* с заглавной буквы.

2. Второй период озаглавлен началом движения за гражданские права (*Civil Rights Movement*) в 60-е годы XX века, когда *Negro* было вытеснено из употребления словом *black* из-за ассоциаций с рабством, своего иностранного происхождения и сходства в произношении с оскорбительным *nigger*. Слово *black* противопоставлялось *white*, как бы подчеркивая значимость и равноправие черных американцев.

3. В период с 80–90-х гг. прошлого века и по настоящее время этноним *black* более не считается корректным названием чернокожих американцев. Более корректным в настоящее время признается этноним *African-American*, потому что он подчеркивает связь черных американцев с родным континентом. Наряду с *African-American* используются и другие, не столь распространенные варианты, например, *member of the African Diaspora* («член африканской диаспоры»), *person of black race* («человек черной расы»).

Изменениям подверглись также некоторые другие названия представителей различных этносов. Слово *Indian* («индеец») не считается корректным, более предпочтительны этнонимы *Native American* («коренной американец») или *indigenous person* («туземный житель»). Слово *Eskimo* («эскимос») стали заменять названием *Native Alaskan*, если речь идет о коренном жителе Аляски или *Inuit*, когда имеется в виду канадский эскимос. Слово *Oriental* «человек азиатского происхождения» рассматривается как уничижительное и меняется на *Asian*, которое относится к людям из Восточной и Южной Азии, таких жителей США именуют соответственно *Asian-Americans*.

Выражение *Jewish person* появилось как корректная альтернатива слову *Jew*, так как последнее несет отрицательный оттенок, используя в значении «обманщик, нечестный человек» (что сохра-

нилось в языке в глагольных формах *to jew*, *to jew down* – «сбивать цену, мошенничать»). Некорректно употребление устойчивых словосочетаний, содержащих названия различных национальностей: *French leave*, *Dutch treat*, *Mexican breakfast* и т.п.

Таким образом, языковые изменения, направленные против расовых и этнических предубеждений, предполагают пересмотр, прежде всего, некоторых названий отдельных народов и этнических групп (этнонимы), которые по каким-либо причинам воспринимаются как оскорбительные и уничижительные.

Рассмотрим определения понятия «эвфемизм», способы образования, функциональные особенности и сферы употребления эвфемизмов, изложенные в работах таких авторов, как И.Р. Гальперин, А.М. Кацев, Л.П. Крысин, Б.А. Ларин, В.П. Москвин, Д. Болинджер, С. Видлак, Б. Уоррен и др.

Эвфемизмы как средство выражения политкорректности

Применительно к теории политической корректности В.В. Панин счел целесообразным разделить эвфемизмы на следующие группы:

1. Эвфемизмы, непосредственно отражающие идеи политической корректности, то есть смягчающие различные виды дискриминации. Данная группа состоит из нескольких подгрупп:

1) эвфемизмы, исключающие расовую и этническую дискриминацию: *англ.* *member of the African Diaspora*, *person of color*, *Jewish person*;

2) эвфемизмы, смягчающие дискриминацию по половой принадлежности, созданные с целью повышения статуса женщины и исключения проявлений сексизма в языке: *англ.* *domestic partner* (*companion*), *flight attendant*;

3) эвфемизмы, созданные для исключения дискриминации по социальному статусу: *англ.* *economically disadvantaged*, *low-income* (вместо *poor*) *environmental hygienist*, *sanitation engineer*, *vehicular consultant*; *рус.* «неимущие», «малообеспеченные»;

4) эвфемизмы, смягчающие возрастную дискриминацию: *англ.* *middlescence*, *golden age*, *senior citizen*; *рус.* «пожилые», «люди старшего поколения»;

5) эвфемизмы, направленные против дискриминации по состоянию здоровья: *physically challenged*, *aurally inconvenienced*, *visually challenged*, *immuno-compromised*; *рус.* «люди с ограниченными возможностями»;

б) эвфемизмы, направленные против дискриминации по внешнему виду: *vertically challenged*, *full-figured*, *big-boned*;

7) эвфемизмы, связанные с защитой окружающей среды, животного мира: *animal companion*, *free-roaming animal* (вместо *wild animal*), *organic biomass*.

II. Эвфемизмы, так или иначе соотносящиеся с идеями политической корректности, среди которых выделяются:

1) эвфемизмы, отвлекающие от негативных экономических последствий: *англ.* *period of negative economic growth*, *to downsize*; *рус.* «свободные цены», «сокращение штата»;

2) эвфемизмы, направленные на прикрытие антигуманной политики государства, особенно агрессивных военных действий: *англ.* *pacification*, *limited air strike*, *air support*, *device*, *collateral damage* и др.

Изучение способов образования политических корректных эвфемизмов позволило выделить следующие типы:

1. Номинации с общим смыслом, использующиеся для обозначения конкретных понятий: *англ.* *companion* «компаньон» в значении *spouse* «супруг/супруга», *the disadvantaged* «попавшие в менее благоприятные обстоятельства» в значении *the poor* «бедные», *special* «особый» в значении *retarded* «умственно отсталый», *device* «устройство» в значении *bomb* «бомба».

2. В отдельных, более редких случаях, можно наблюдать обратный процесс – замену многозначного слова словом или словосочетанием с более узким значением: *англ.* *low-income* «малооплачиваемый» вместо *poor* «бедный», *sex worker* «работник сферы сексуальных услуг» вместо *prostitute* «проститутка».

3. Образование сложных слов. Обычно в таких словах присутствует один постоянный и один изменяемый компонент. В английском языке сложные слова, созданные с целью исключения различных видов дискриминации, часто включают следующие компоненты:

а) *abled* «имеющий определенные физические возможности»: *differently abled* или *otherly abled* «с иными физическими возможностями» (корректные эквиваленты *handicapped* и *disabled*);

б) *challenged* «не обладающий некоторыми физическими или умственными качествами, не имеющий определенных навыков»: *physically challenged* «с проблемами в физическом разви-

тии», *mentally challenged* «недостаточно умственно развитый», *visually challenged* «с недостатками зрения»;

в) *impaired* «имеющий ограниченные возможности»: *hearing impaired* «с ограничениями слуха»;

г) *disadvantaged* «лишенный чего-либо»: *economically disadvantaged* «лишенный материальных благ», *hair disadvantaged* «лишенный волос».

Основной функцией политической корректных эвфемизмов следует признать функцию смягчения речи. Политически корректные эвфемизмы образуются преимущественно по морально-этическим причинам и тесно связаны с установкой на преодоление различных видов дискриминации. В некоторых случаях политически корректным эвфемизмам присуща и функция маскировки отрицательного понятия, вуалирования сущности обозначаемого.

Политкорректность в публицистике

Материалом исследования послужили статьи американских газет и журналов периода с 2000 по 2004 гг. Печатные СМИ США включают *The New York Times*, *Christian Science Monitor*, *The Washington Post*, *USA Today*, *Newsweek* и другие. Исследование проводилось путем целенаправленной выборки, объем выборки составил около 50 статей.

Отбор текстов для анализа происходил на основе следующих факторов:

1) наличие в статье проблематики, непосредственно связанной с идеями политической корректности (права национальных меньшинств, борьба за равенство по половому, возрастному, имущественному признакам и др.);

2) использование в тексте языковых единиц, вошедших в широкое употребление в связи с распространением политической корректности.

Выполненный анализ газетных и журнальных текстов свидетельствует о заметной представленности политической корректности как культурно-поведенческой и языковой категории в статьях американской печати. Как культурно-поведенческая категория политическая корректность проявляется в повышенном внимании, уделяемом в американской прессе проблемам национальных меньшинств (в том числе в образовательных учреждениях), дискриминации по половому признаку, адаптации физически и умственно неполноценных граждан, помощи людям старшего поколения и социально незащищенным слоям населения.

Языковым маркером категории политической корректности в текстах американских печатных СМИ стало использование нейтральной или позитивнооценочной лексики при обозначении или характеристике представителей различного рода меньшинств (национальных, сексуальных, инвалидов и др.). Данные количественного анализа свидетельствуют о превосходстве корректных слов и выражений над некорректными (63% к 37%).

При этом следует отметить, что в текстах современных американских газет и журналов в подавляющем числе случаев присутствует политически корректная лексика, получившая широкое распространение и зафиксированная в большинстве толковых словарей: *African American, Native American, Ms, police officer, firefighter, physically challenged, low-income, senior citizen*. Некоторые из этих слов и выражений, такие, как *Native American, Asian-American, firefighter, senior citizens* фактически вытеснили в газетно-публицистической речи использовавшиеся ранее *Indian* (в значении 'индеец'), *Oriental, fireman, the old (aged)*, но определенное количество употребляются наряду с их «некорректными» эквивалентами: *African American и black, Latino и Hispanic, gay и homosexual, economically disadvantaged и poor*. Значительное количество политически некорректных терминов можно объяснить тем, что такие слова, как этнонимы *black и Hispanic* (именно они чаще всего используются наряду с их корректными эквивалентами *African American и Latino*), по-прежнему соответствуют языковой норме английского языка. Этот факт подтверждается путем анализа дефиниций из современных толковых словарей, где данные слова не помечаются как устаревшие или оскорбительные. В текстах современных американских печатных СМИ не представлены неологизмы типа *wimmin, femtal, herstory, ovular, thon*, которые носят явно окказиональный характер и не вошли в языковую обиход.

Данные нашего исследования, как и результаты теоретического обзора, свидетельствуют о реализации категории политической корректности на разных уровнях языковой системы.

На словообразовательном уровне категория политической корректности представлена:

- нейтральной по отношению к полу морфемой *person*, входящей в состав таких слов, как *businessperson, chairperson, spokesperson* и др.;
- опущением суффиксов *-ess и -ette* у существительных, обозначающих лицо женского пола, чтобы

избегать указания на половую принадлежность: *actress > actor, heiress > heir, poetess > poet* и др.

На лексическом уровне категория политической корректности представлена

- переосмысленными названиями этнических и национальных меньшинств: *African-American, Asian-American, Native American, Native Alaskan*;
- формой обращения *Ms* (не указывающей на семейный статус женщины);
- эвфемизмами, направленными на исключение расовой и этнической дискриминации: *person of color, indigenous person, Jewish person*; возрастной дискриминации: *golden ager, senior, mature*; дискриминации по состоянию здоровья: *physically challenged, physically different, unseeing, visually challenged, learning disable*; дискриминации по внешнему виду: *vertically challenged, person of size, big-boned*; дискриминации по социальному статусу: *low-income, environmental hygienist, sanitation engineer*.

На синтаксическом уровне категория политической корректности проявляется в виде замены местоимения *he (his)* в конструкциях, когда пол существительного не указан: *Everyone must do his work well > Everyone must do his/her work well. Everyone must do their work well* и др.

Исследование текстов американской прессы периода 20–70-х гг. XX века выявило примеры использования политически некорректной лексики: *Negro, Oriental* (сущ.), *Indian, crippled, retarded, the aged* и др., которая практически не наблюдается в современных текстах. Этот факт позволяет говорить о том, что становление и развитие категории политической корректности обусловлено сменой культурных и общественных ценностей, которые нашли отражение в языке.

Заключение

Как языковая категория политическая корректность обладает категориальными признаками, среди которых выделяются а) интегральный признак – коннотативное значение языковой единицы корректно по отношению к расовой, национальной, половой принадлежности, состоянию здоровья, возрастному и имущественному статусам; б) дифференциальный признак – коннотативное значение языковой единицы исключает проявления вышеперечисленных видов дискриминации. Категория политической корректности представлена на словообразовательном, лексическом и синтаксическом уровнях языка. Основным

средством выражения политкорректности являются эвфемизмы.

Политическая корректность является средством построения более толерантного, терпимого общества, живущего согласно демократическим принципам и ценностям. И изменения в языке – первый, основной этап общественных преобразований, потому что язык является основным средством общения, средством выражения человеческого отношения к тому или иному индивиду или группе индивидов.

Следовательно, можно вывести следующие определения:

Политкорректность (политическая корректность) – абсолютно толерантное поведение (и прежде всего в речи) по отношению к людям (и прежде всего воспринимающим речь) независимо от их отличительных особенностей.

Политкорректность в языке – комплекс языковых норм, служащих для недопущения оскорбления и унижения человека по его индивидуальным признакам.

Политкорректность в речи – освобождение языка от номинаций, обозначающих такие осо-

бенности личности, которые являются оскорбительными или могут быть приняты за таковые.

Библиографический список

1. Are You Politically Correct?: Debating America's cultural standards edited by Francis J. Beckwith and Michael E. Bauman – Prometheus Book, Buffalo, 1995.
2. Frank F., Anshen F. Language and the Sexes. – State University of New York Press, 1983.
3. Berman, Paul, ed. Debating P.C.: The Controversy Over Political Correctness on College Campuses. – New York: Dell Publishing, 1992.
4. Панин В.В. Политическая корректность в текстах mass media // Language and Literature. – 2001. – № 14.
5. Панин В.В. Этнические предубеждения в языке и способы их преодоления // Теоретико-методические проблемы права и экономики. Материалы международной научно-теоретической конференции. – Костанай, 2003.
6. Simon and Schuster New Millenium Encyclopaedia, 1998.
7. en.wikipedia.org.

Г.А. Садриева

ОБРАЗНАЯ ПАРАДИГМА С ЛЕВЫМ КОМПОНЕНТОМ «ГЛАЗА» (на материале английского, русского, татарского языков)

Преамбула. Данная статья посвящена сопоставительному описанию структурно-семантических особенностей образных парадигм с левым компонентом «глаза» в английском, русском и татарском языках. Выявляется национально-культурная специфика каждого языка, отраженная в особом семантическом функционировании образных средств, репрезентирующих концепт «красота».

Наиболее ярко национально-культурное своеобразие языкового воплощения знаний человека о мире проявляется в образных средствах языка, реализующих в своей семантике уподобление различных объектов окружающего мира по принципу аналогии. При этом образное видение мира имеет лингвистическую детерминированность, поскольку базируется на закреплённых в языковых единицах образах, общепринятых для определённой языковой культуры, связанных с мифологическими, религиозными представлениями нации, с социально-историческим, духовно-нравственным и практическим, бытовым жизненным опытом народа [4].

Комплексные единицы образного строя языка представлены различными типами образных

парадигм. Под образной парадигмой понимается «как сам инвариант, так и множество образов, в которых он реализуется» [2, с. 53]. При этом под инвариантом образа понимается «сложный смысл $X \rightarrow Y$; где X и Y – понятия, находящиеся в отношении противоречия, а стрелка показывает направление отождествления X и Y . При этом X и Y есть инварианты лексических рядов, X – того, что отождествляется, а Y – того, с чем происходит отождествление» [2, с. 52]. То, что отождествляется (X), принято называть левым компонентом парадигмы (референтом), а то, с чем происходит отождествление (Y), – правым компонентом парадигмы (агентом).

Н.В. Павлович выделяет 4 типа образных парадигм с учетом характера элементов X и Y :

1) имя → имя; 2) свойство → свойство; 3) действие → действие; 4) ситуация → ситуация.

В своей работе основное внимание мы уделяем рассмотрению первого типа образных парадигм «имя» → «имя», как наиболее распространенного типа отождествления. Другие виды образных парадигм встречаются не так часто и скорее дополняют данный тип парадигмы.

Внутри образной парадигмы наблюдается сложный комплекс гипо-гиперонимических отношений – отношений включений. Макропарадигмы включают в себя большие парадигмы, состоящие из малых парадигм. Малые парадигмы в свою очередь включают в свой состав микропарадигмы, в рамках которых выделяются частные модели. При рассмотрении образных парадигм применяется дедуктивный метод: от макропарадигмы к микропарадигме.

В статье впервые предпринята попытка подробного сопоставительного рассмотрения наиболее частотных образных парадигм с левым компонентом «глаза» в английском, русском и татарском языках. При этом объектом исследования являются английские, русские и татарские образные средства, репрезентирующие концепт «красота», поскольку именно метафоры, образные сравнения и метафорические эпитеты, больше чем какие-либо другие средства языка, дают нам возможность увидеть национально-культурную специфику языка, отраженную в особом семантическом функционировании языковых единиц. Еще А.Н. Веселовский об устойчивых образах сказал: «...это кадры, в которых привыкла работать мысль, и без которых она обойтись не может» [1]. Рассмотрение в сопоставительном аспекте образных средств, функционирующих в разноструктурных и разнотипных, генетически неродственных языках, в зеркале эстетической системы разных социумов дает ключ к объяснению основ мировоззрения, а также глубинных мотивов поведения как отдельного человека, так и нации в целом.

Данная работа посвящена сопоставительному описанию структурно-семантических особенностей образных парадигм, левыми компонентами которых являются наиболее употребительные соматизмы «глаз» в русском языке, «күз» в татарском языке и «eye» в английском языке. Эмпирически, исходя из материала исследования, все традиционные образы с данными соматизмами мы разделили на большие и малые парадигмы. Малые парадигмы в свою очередь делятся на микропарадигмы. При выделении больших, ма-

лых парадигм и микропарадигм мы руководствуемся процедурой вертикального анализа как одного из вариантов компонентного анализа. В вертикальном измерении мы сравниваем значения, стоящие на разных уровнях иерархии родовидовых отношений, т.е. значения гиперонимов со значениями гипонимов.

В рамках макропарадигмы **глаза → у** в сопоставляемых языках мы выделяем следующие большие парадигмы с левым компонентом «глаза»: **глаза → свет, глаза → растение, глаза → животное, глаза → вещество, глаза → продукты, глаза → пространство.**

Наиболее продуктивная большая парадигма в рассматриваемых языках **глаза → свет** имеет глубокие корни. Глаза олицетворяли солнце и луну. В западной традиции правый глаз считается символом активного и солнечного начала, левый – пассивного и лунного (система, противоположная восточной традиции) [3, с. 57]. Свет является символом рая, чистоты, мудрости, величия, радости и красоты.

Большая парадигма **глаза → свет** включает следующие малые парадигмы: **глаза → огонь, глаза → звезда, глаза → луч**, в основе которых лежит сема «яркий». Сопоставление глаз с огнем характерно как для англичан, так и для русских и татар. Огонь – земное воплощение солнца, поэтому он во многом разделял символику солнца. В основе отождествления глаз с огнем во всех трех языках лежит сема «яркость».

Так, прямое указание на сложный образ глаза-огня происходит с помощью сравнений (*күзләре ут кебек, күзләре утлы күмер кебек* в татарском языке; *глаза как [раскаленные] угольки/угли* в русском языке; *eyes like live coals, eyes like cinders, eyes like fire, eyes like flame* в английском языке), эпитетов (*ут күзле (күз), утлы күзләр* в татарском языке; *огненные глаза, искрящиеся глаза* в русском языке; *fiery eyes, sparkling eyes, glowing eyes, burning eyes* в английском языке), лагольных метафор (*яну* в татарском языке; *гореть, искриться* в русском языке; *sparkle, glow* в английском языке).

В английском и русском языках также происходит отождествление глаз со свечами: «*Her eyes are candles burning in a shrine*» (*James Thuber, The Thirteen Clocks*). «...И как роза румяна, а бела, что сметана; Очи светятся будто две свечки!» (*А.С. Пушкин*).

Малая парадигма **глаза → звезда** в исследуемых языках выражается с помощью сравнений:

глаза как звезды/звездочки в русском языке; күзләре йолдыз кебек/ төсле в татарском языке; eyes like stars в английском языках. Только в татарском языке мы встречаем глагольную метафору йолдызлану (күзләр йолдызлану): «Егет сайлаучы кыз картайды... күзенең йолдызланган нурларын да ирсең үткән гомерләр урлаган» (Г. Тукай).

Отличительной особенностью английского языка является выражение искомой парадигмы с помощью эпитета *starry*: *starry eyes*.

В основе парадигмы **глаза → луч** лежат эпитеты (нурлы (күзләр) в татарском языке; лучистые (глаза) в русском языке), глагольные метафоры (нурлану (Бахеттән күзләр нурланды) в татарском языке; лучиться в русском языке): «Лучистые глаза княжны Марьи, в матовом полусвете полога, блестели более обыкновенного ...» (Толстой Л.Н. *Война и мир*).

По аналогии с парадигмой **глаза → свет**, в основе которого лежит сема «блеск», глаз ассоциируется со всеми предметами, которые так или иначе могут светиться, отражать свет, блестеть. Таким образом, развитие традиционной большой парадигмы **глаза → свет** в исследуемых языках идет от традиционного образа глаза → свет, к таким как глаза → огонь, глаза → звезда, глаза → луч.

Следующая образная большая парадигма **глаза → растение** также достаточно традиционна для англичан, русских и татар. Она включает следующие малые парадигмы: **глаза → цветы**, **глаза → плоды**.

Малая парадигма **глаза → цветы** существует только в английском и русском языках. Очень часто называются конкретные виды цветов. Набор цветов в целом повторяется: *незабудки*, *колокольчики* присутствуют как в английском, так и в русском языках (*eyes like a bright blue-bell* – глаза как колокольчики).

Данная парадигма выражается в основном с помощью сравнений. В большинстве случаев сравнения строятся на основе сходства цвета, чаще всего голубого или синего: *eyes blue like forget-me-nots*, *eyes like dark blue pansies* в английском языке; *глаза как незабудки* в русском языке.

Цвет может через посредство растения – типичного носителя цвета – выступать как идентифицирующий знак этноса и выражать национальные символы через свои цветовые составляющие. Так, василек и лен являются прототипами и выразителями любимого в России синего цвета (*глаза голубые* (синие) как *васильки*, *глаза*

синие как лен): «Я бы хотела бульону, – несмело произнесла маленькая блондинка, с волосами, как спелая розь, и с глазами, как васильки». (Куприн А.И. *Яма*).

Что касается Англии, то там огромной любовью пользуется фиалка (*violet eyes*, *eyes like violets*): «Your hair like gold, and your eyes like violets, and your lips like the rose; your round arms, your white throat...» (Conrad: *Nostromo. A Tale of the Seaboard*). Отождествление глаз с фиалками характерно и для русских, но только с помощью эпитета (*фиалковые глаза*): «...Ида подошла к каким-то ящикам, смахнула с одного из них снег муфтой, села и, подняв на господина свое слегка побледневшее лицо, свои фиалковые глаза...» (Бунин И.А. *Ида*).

Данная парадигма **глаза → цветы** отсутствует в татарском языке, татарам не свойственно сравнивать глаза с цветами.

Очень часто парадигма **глаза → плоды, ягоды** строится на основе семы «цвет». Так, например, черные ягоды кустарника *смородина* легли в основу обозначения цвета *смородинный / currant* – «черный» (Такие же черные, смородинные глаза, как у отца и брата, весело блестели в молодом, старавшемся быть строгим лице. Л.Н. Толстой. *Хаджи-Мурат*).

Иногда сем для сопоставления может быть несколько. Так, в русском языке мы обнаружили сравнение *глаза как клюквины/клюквинки*, в котором совмещаются семы *блеска* и *формы*.

Только в татарском языке глаза сравниваются с костяникой (*бөрлегән*): «Бөрлегәндәй күзләреңне Бик сагындым, бер генәм. Сөям дигән сүзләреңне Кабатлыым мин җыр белән» (М. Галиев «Бөрлегәнем-бер генәм»). Это сравнение строится на основе семы «форма». Также только в татарском языке глаза отождествляются с плодами черемухи на основе семы «цвет»: *шомырт төсле күзләр*, *шомырттай кара күзләр*.

Для создания парадигмы **глаза → плоды, ягоды** используются в основном такие образные средства: сравнение (*глаза как черешни*, *глаза как черносливы*, *глаза (черные) как вишни/вишенки*, *глаза как сливы*, *глаза (черные) как смородины/смородинки* в русском языке; *шомырт төсле күзләр*, *карлыгандай кара күзләр*, *бөрлегәндәй күзләр* в татарском языке; *eyes like currants* в английском языке); эпитет (*смородинные глаза* в русском языке; *шомырт кара күз* в татарском языке; *currant eyes* в английском языке).

Образная большая парадигма **глаза** → **вещество** представлена несколькими малыми парадигмами: **глаза** → **вода**, **глаза** → **металл**, **глаза** → **камень**, **глаза** → **материал**.

Первая малая парадигма **глаза** → **вода** в английском языке встречается еще в Библии в виде образа **глаз-лужа**: *your eyes like the pools* (Bible).

Образ **глаза-море** находит свое место во всех трех рассматриваемых языках. Набор сем, на основе которых происходит сопоставление, достаточно разнообразен. В данном случае воплощение этой парадигмы происходит в образах сем «блестящий», «цветной», «глубокий», «большой»: «*Все равно глаза твои – как море, Голубым колышутся огнем...*» (Есенин С.А.).

Образ **глаза-море** строится в основном на основе **сравнения**: *глаза как море* в русском языке; *eyes like the sea* в английском языке и *күзләр диңгез кебек* в татарском языке.

В языковом сознании русских, татар и англичан глаза отождествляются с колодезем: *глаза бездонные как колодезь (два колодца)* – *күзләр тирән көе кебек* – *eyes like (deep) wells*. Это отождествление происходит на основе семы «глубокий»: «*"You guess?" responded Levin, his eyes like deep wells of light fixed on Stepan Arkadyevitch*» (Leo Tolstoy *Anna Karenina*).

В перечисленных образах уподобление образов глаза и воды идет за счет таких реальных свойств воды, как возможность отражать свет, течь, иметь большую площадь, глубину. В наивной картине мира человека некоторые из данных свойств лишь умозрительно приписываются глазам и являются нереальными.

Малая парадигма **глаза** → **металл** была найдена только в русском и английском языках в образе **глаза – золото**. В данном случае основой для сопоставления является сема «яркий», «блестящий» (англ. *golden eyes*; рус. *золотые глаза*): «*He was kneeling by her low chair holding her hand, as she lay back talking quickly in low, even tones, her golden eyes shining wonderfully*» (E. Nesbit *The Incomplete Amorist*).

Помимо сравнений с металлом, глаза могут сравниваться с изделиями из него (глаза-монеты): *eyes like pence* в английском языке; *глаза как червончики* в русском языке.

В малой парадигме **глаза** → **камень** основные семы для сравнения – «ценный», «блестящий», «яркий», «цветной». В рассматриваемых языках обычным случаем является уподобление глаз какому-либо драгоценному камню. Назва-

ния камней зачастую используются для описания цвета глаз. Так, с изумрудами отождествляются зеленые глаза, с бирюзой – голубые глаза: «*Oh, she was magnificent – pale skin, the color of marble in starlight, slender brows, and eyes that glittered green as emeralds in the blinding glare*» (F. Scott Fitzgerald. *This Side of Paradise*).

В английском и русском языках о черных, блестящих женских глазах говорят *eyes like agate* – *глаза как темный агат* или *agate eyes* – *агатомые глаза*: «*...пел он страстным голосом, блестя на испуганную и счастливую Наташу своими агатовыми черными глазами*» (Толстой Л.Н. *Война и мир*). В данном случае значение развилось благодаря семантико-лексическому смешению слов «агат» и «гагат».

Кроме того, в данной парадигме представляется возможным выделить семы «яркий» и «блестящий»: «*His face was ghastly white, and his eyes glittered like diamonds* (Bierce: *Can such Things be?*). «*Из ее больших открытых глаз будто искры сыпались; они сверкали, как алмазы, и никогда я не променяю таких голубых искрометных глаз ни на какие черные...*» (Достоевский Ф.М. *Маленький герой*).

Очень продуктивны в английском и русском языках сопоставления с бисером, бусинками на основе признаков «маленькие», «живые», «выразительные» (*глаза (блестящие) как стеклярус, глаза как бусинки* – *eyes like beads*): «*The sturdy landlord had a large pair of dull fish-like eyes, and the little man who had hazarded the remark about the moon (and who was the parish-clerk and bell-ringer of Chigwell; a village hard by) had little round black shiny eyes like beads*» (Dickens: *Barnaby Rudge. A Tale of the Riots of 'Eighty*).

Образные средства, представляющие парадигму **глаза** → **камень** в английском и русском языках в основном совпадают. Это могут быть **эпитеты** (*агатомые глаза* – *agate eyes*; *бирюзовые глаза* – *turquoise eyes*), **сравнения** (*глаза (голубые) как бирюза* – *eyes like turquoise*, *глаза как темный агат* – *eyes like agate*).

В татарском языке данная парадигма представлена только одним образом *глаза – бирюза* (*фирәзә күк күзләр*): «*Чәчләрең шул синең тонык алтын, Фирәзә күк — синең күзләрең...*» (Гали Рахим).

Только в русском языке найдена образная микропарадигма **глаза** → **ткань**, которая является репрезентантом малой парадигмы **глаза** → **материал**. Она конкретизируется в образах **глаза** → **бархат**

и глаза → шелк. Отождествление происходит за счет эпитета (*бархатные глаза, шелковые глаза*): «Мадам Лесерф прикрыла темные бархатистые глаза в безмолвном “да” и вслед за тем снова взглянула на мой подбородок» (В. Набоков *Подлинная жизнь Себастьяна Найта*).

Следующая большая парадигма **глаза → иностранство** представлена в английском, русском и татарском языках в основном одним типом образов – **глаза → небо**. Общей семой в данном случае является сема цвета, как правило голубого или синего. Использование лексем *синий/зәңгәр/blue* при конструировании образов, соотносённых с цветом глаз человека в пору расцвета его жизненных сил, обуславливает выдвижение в центр их семантических структур комплекса психологических ассоциаций, заданных ощущением молодости, силы, чистоты, неисчерпаемой полноты жизни. Образные средства в исследуемых языках в основном совпадают. Это могут быть эпитеты (*небесные глаза – күк күзләр*), сравнения (*глаза как небо [голубые] – [аяз] күк төсле зәңгәр күзләр – eyes like a blue sky*). Например: «Эти глаза, голубые, как небо, сияли такой любовью, что вся душа покорялась ей, невольно стремилась к ней. (Достоевский «Неточка Незванова»).

Большая парадигма **глаза → животное** представлена небольшим количеством образов. Следует сказать, что инвариант «животное» понимается широко, включая наименования разных классов фауны. При сопоставлении глаз с животным в основание образа кладется либо характеристика этого животного: внешний вид, повадки, либо качество, традиционно приписываемое этому животному. Одним из наиболее активно используемых образов для выражения красоты глаз является *голубь*. Голубь – символ красоты, мира, чистоты, любви и безмятежности. Повсеместное почитание голубя как символа мира происходит, по всей видимости не от его природы (скорее задиристой, чем миролюбивой), а от внешней красоты. Однако отождествление глаз человека с голубями происходит только в английском языке с помощью эпитета *dovelike (eyes)*, сравнения *eyes as soft as doves*: «She saw in a flash of clarity untouched by any petty emotion that beneath the gentle voice and the dovelike eyes of Melanie there was a thin flashing blade of unbreakable steel, felt too that there were banners and bugles of courage in Melanie's quiet blood» (Margaret Mitchell «Gone with the wind»).

На наш взгляд парадигма **глаза → соматизм** тесно связана с предыдущей парадигмой **глаза → животное** и является как бы его продолжением. Об этом свидетельствует не только то, что глаз уже сам по себе является соматизмом, но и то, что некоторые семы в обеих парадигмах совпадают. Наиболее распространенной является парадигма **глаза человека → глаза животного**. В ней в большинстве случаев указывается основание сравнения. Например, при отождествлении глаза человека и глаза лани в качестве *tertium comparationis* выступают семы «большой» и «чарующий» (*глаза как у лани – eyes like deer's*). Темные, бархатистые, мягкие девичьи глаза отождествляются с глазами газели (*глаза как у газели – eyes mild as a gazelle's*).

Образная парадигма **глаза → продукты** представлена двумя малыми парадигмами **глаза → сладкое** и **глаза → масло**. В первом случае отождествление происходит на основе сем «нежный», «умильный», которые имплицитно подразумевают положительную эстетическую оценку. В русском языке данная парадигма выражается в образах **глаза → мед**, **глаза → сахар** с помощью эпитетов (*сахарные глаза, медовые глаза*): «А рассыпанные кудри и медовые глаза были у той единственной, которую однажды в юности так страстно полюбил птицелов и которая так грубо и открыто изменила ему с полупьяным офицером...» (В. Катаев *Алмазный мой венец*).

В английском языке набор образных средств, связанных с продуктами, более разнообразен. Наряду с эпитетом *sweet (eyes)* используются сравнения *sweet as sugar, sweet as honey*. В данном языке глаза также отождествляются с орехами: *sweet as a nut*.

Таким образом, основанием эстетической оценки глаз в данных парадигмах является вкусовая оценка. Красивые глаза ассоциируются с приятными вкусовыми ощущениями.

В татарском языке образная парадигма **глаза → сладкое** не обнаружена.

Парадигма **глаза → масло** реализуется во всех исследуемых языках с помощью эпитета (*oily eyes – масляные глаза – майлы күзләр*). Не во всех рассматриваемых языках данная парадигма репрезентирует концепт «красота». Семы, на которых основаны эти образные средства, различны. Так, в английском языке *oily eyes* воплощают умильные, слащавые глаза. В русском языке *масляные глаза* – чувственные, сластолюбивые глаза: «...продолжал он, облокотившись на стол

и положив на руку свое красивое румяное лицо, из которого светились, как звезды, масляные, добрые и сонные глаза» (Толстой Л.Н. Анна Каренина).

В татарском же языке образ глаза – масло (*майлы күзләр*) – явно отрицательный: «*Майлы күзле майор бу сыйдан кәефләнде, тамам исерде*» (М. Жәлил).

Таким образом, «каждый образ реализует некий закон или парадигму, которая состоит из двух смыслов, связанных отношениями отождествления» [2, с. 48]. Образные парадигмы связаны гипо-гиперонимическими отношениями: макропарадигма – большая парадигма – малая парадигма – микропарадигма. Также исследователями в этой области выделяются частные модели.

В рассмотренных образных парадигмах с левым компонентом «глаз» сохраняется преемственность не только образов, но и признаков сравнения. Этимологические исследования некоторых образов говорят об их традиционном характере. Отождествление может происходить по сходству функций, формы, действия или состояния. В некоторых случаях основание сравнения трудно определить.

Как видно из сказанного, в английском, русском и татарском языках имеются определенные соответствия между образами, описываемыми опосредованно через представления, взятые из одних и тех же фрагментов действительности. Однако необходимо иметь в виду, что в семантике и структуре образов имеются значительные отличия.

Проведя исследование, мы пришли к выводу, что большие парадигмы в основном представляют собой языковые универсалии, общие для словесного искусства разных культур (в нашем случае английской, русской и татарской). В макропарадигме **глаза → у** мы выделили 6 больших парадигм: **глаза → свет, глаза → растение, глаза → животное, глаза → вещество, глаза → продукты, глаза → пространство.**

Малые же парадигмы и микропарадигмы отражают своеобразие отдельно взятой культуры. В частности, англичанам и русским характерно сравнивать глаза с цветами (малая парадигма **глаза – цветы**). В татарском же языке эта парадигма отсутствует. Более четкие различия проявляются на нижнем уровне макропарадигмы с левым компонентом «глаз» – на уровне микропарадигм. Особенно ярко это выражено в малой парадигме **глаза → плоды, ягоды.**

Внутри одной культуры образный язык характеризуется специальными параметрами, в осно-

ве которых лежит понятие парадигмы образов:

– «портрет образного мира» (список наиболее продуктивных парадигм, «характерных» парадигм и «любимых» парадигм);

– «понятия, с которыми происходит сравнение в образном мире» (самые частотные понятия – правые элементы парадигм образов, «характерные и любимые» правые элементы) [2, с. 137].

Так, в исследуемых языках глаза чаще всего отождествляются со светом. Соответственно в рамках макропарадигмы **глаза → у** наиболее характерной для исследуемых языков парадигмой является **глаза → свет**. Парадигма представлена сравнительно небольшим количеством образов, но продуктивный характер парадигмы выражается наличием малых моделей с общим левым членом.

«Любимой» парадигмой татар можно назвать **глаза плоды, ягоды**. Что же касается русского и английского языков, то здесь наиболее частотными, соответственно и любимыми парадигмами можно назвать **глаза → камень** и **глаза → цветы**.

Эстетические смыслы формируются самыми разнообразными образными средствами. Как показал анализ нашего трехязычного материала, очень часто образы, выражающие эстетическую оценку глаз, в сопоставляемых языках совпадают. Однако образные средства, с помощью которых происходит отождествление, различаются.

Таким образом, «совокупность значений узальных образных средств языка отражает типовые образные представления языковой культуры, составляющие образный строй языка. Эти образные представления, с одной стороны, отражают культурно-исторический опыт народа, а, с другой стороны, – закладывают в языковую способность личности стереотипные для данного языкового коллектива модели образного ассоциирования. Вследствие этого образный строй языка предопределяет процессы индивидуального образного ассоциирования, реализующегося в процессе речевой деятельности говорящего и в продуктах этой деятельности – текстах» [4, с. 184].

Библиографический список

1. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. – М., 1989.
2. Павлович Н.В. Язык образов. – М., 2004.
3. Тресиддер Дж. Словарь символов. – М., 2001.
4. Юрина Е.А. Комплексное исследование образной лексики русского языка. – Томск, 2004.

Е.Г. Симонова

АССОЦИАТИВНАЯ СВЯЗЬ МЕЖДУ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМИ ЦВЕТА И ИМЕНАМИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫМИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Преамбула. В статье дается краткий анализ результатов свободного ассоциативного эксперимента, проведенного автором с носителями немецкого языка с целью выявления существующей в их сознании ассоциативной связи между основными прилагательными цвета и именами существительными немецкой языковой системы.

Интерес к процессам вербального ассоциирования вызван потребностью изучения связей между словами в индивидуальном сознании носителей языка. Накопленные ассоциативные данные, полученные на материале разных языков: английского, немецкого, французского, русского и др., позволяют сегодня исследователям установить некоторые универсальные закономерности, присущие лексическому ассоциированию, а также выявить некоторые параметры национально-культурной специфики вербального ассоциирования, характерные для той или иной лингвокультурной общности.

Необходимость в исследованиях с целью выявления некоторых универсальных тенденций и лингвокультурных особенностей в ассоциативном поведении информантов повлияла на распространение ассоциативных методик для изучения лексического словаря носителей тех или иных языков. Наиболее надёжной методикой для этого оказалась *методика свободного ассоциативного эксперимента*. Ассоциативный эксперимент позволяет вскрыть те характерные для данного этноса модели поведения, которые оказывают своё влияние на включение слова-стимула в определённую систему связей. Национально-культурную специфику речевого поведения очень удобно исследовать при помощи методики свободного ассоциативного эксперимента, так как реакция на стимул обусловлена для каждого данного слова опытом индивида [6, с. 8–11].

Исследование ассоциативной семантики слова предполагает изучение его семантического значения как «пускового механизма» ассоциативной цепи. С точки зрения психолога значение выявляется в форме опосредованной реакции индивида (как реакции кодирования и декодирования), которая, с одной стороны, обуславливается специфическим опытом человека, а с другой стороны, является частью коллективного опыта данного социума [6, с. 10–11]. Итак, поиск ассоциативных связей между элементами языковых

единиц помогает изучить внутреннюю структуру исследуемых слов, их семантики. Лексическое значение языковой единицы способно оказывать прямое влияние на её ассоциативные связи с другими элементами языка. Если мы обратимся к структуре лексического значения любой языковой единицы, то увидим, что ассоциации входят в состав его эмоционального компонента, т.е. являются частью коннотации данного значения. Таким образом, если в составе семантического значения имеется ассоциативная связь, то она должна проявиться при актуализации этого значения.

Ассоциативная картина тех или иных вербальных единиц становится очевидной после опроса определённого количества носителей языка, ибо ответы, которые неоднократно повторяются испытуемыми, отражают объективно существующие связи между словами, закреплённые как в сознании испытуемых, так и в системе их языка. Отсюда следует, что наибольшую значимость и первостепенную важность приобретают самые частые в ассоциативном поле слова-реакции, которые заключают в себе основное ассоциативное значение, имеющееся у слова в языке.

Изучая имплицитную связь между именами прилагательными, обозначающими цвет, и именами существительными в системе немецкого языка, мы обратились к методике свободного ассоциативного эксперимента, который провели с носителями немецкого языка. Целью такого исследования было получение определённого набора имён существительных, ассоциативно связанных с исследуемыми именами прилагательными, обозначающими цвет. Материалом исследования послужили имена прилагательные немецкого языка, обозначающие основные цветовые символы: rot (красный), blau (синий, голубой), grün (зелёный), gelb (жёлтый), orange (оранжевый), weiß (белый), grau (серый), schwarz (чёрный), violett (фиолетовый) и braun (коричневый), которые предъявлялись испытуемым в качестве стимулов. Задачей информантов было, отреагировать на каждый заданный слово-стимул одним

Таблица

Идеографическая классификация слов-реакций на цветообозначение rot

Класс исследуемых единиц	Лексико-семантическая группа исследуемых единиц	Удельный вес испытуемых (в процентах)	
1. Человек	1. Чувства, проявляемые к другим людям: Liebe 14,6% Leidenschaft 2,2% Agression 2,2%	19%	37,1%
	2. Организм человека: Blut 11,5% Lippen 1,1%	12,6%	
	3. Невербальные средства коммуникации: Ampel 4,5% Signalschild 5,6%	10,1%	
	4. Война: Feuer 4,5% Heer 1,1%	5,6%	
	5. Эмоциональные состояния: Vergnügen 1,1% Wut 1,1% Angst 1,1%	3,3%	
2. Природа	1. Виды растений: Rose 10,3% Mohnblume 2,2% Erdbeere 2,2%	14,7%	19,1%
	2. Атмосфера. Атмосферные явления: Wärme 2,2% Hitze 1,1%	3,3%	
	3. Космос, небесные тела: Sonnenuntergang 1,1%	1,1%	

или несколькими именами существительными, которые ассоциируются у них с данным цветообозначением.

Получив в результате проведенного ассоциативного эксперимента конкретные имена существительные, мы попытались разбить их на определенные смысловые блоки, то есть, рассмотреть эту связь в другом ракурсе, а именно, с точки зрения иерархической упорядоченности языковой системы. Для этого мы обратились к принципам идеографической классификации.

Идеографическая классификация вокабуляра того или иного языка, построенная с учётом лексической членимости по различным семантическим категориям и микросистемам, позволяет обнаружить скрытые связи языка и выявить его иерархическую упорядоченность. Суть данной классификации состоит в том, что лексические единицы сгруппированы определёнными классами, расположенными в виде последовательно-

го включения нижестоящего уровня абстракции в вышестоящий. Таким образом, мы видим четкое соотношение классов слов внутри языковой системы, принципы членимости или объединения ее элементов.

Воспользовавшись принципами идеографической классификации, на каждое цветообозначение мы получили определённое количество лексико-семантических групп с именами существительными в их составе. Далее эти группы объединялись нами в классификационные ряды более высокого уровня абстракции. В результате такой операции нами были получены блоки (классы) слов-реакций, объединённых схожей семантикой. По каждому блоку был подсчитан общий процент, указывающий на степень вероятности наличия ассоциативной связи между блоком и цветообозначением.

Таким образом, мы попытались выявить обратную ассоциативную, эксплицитно не выра-

женную, связь имени существительного с определённым цветом.

В качестве примера приведем анализ данных, полученных в результате проведенного нами ассоциативного эксперимента на имя прилагательное **rot** и их идеографическую классификацию.

Данные проведенного нами эксперимента подтверждают теорию о том, что лексическое значение языковой единицы, закрепленное в сознании носителей языка, влияет на её ассоциирование с другими элементами языка. Так, 11,5% от полученных нами ответов на слово-стимул *rot* составила ассоциация «Blut» (ср., одним из лексико-семантических вариантов лексической единицы *rot* является значение «von der Farbe frischen Blutes» [9, s. 2181]). 1,6% испытуемых связывают прилагательное *rot* с существительным *Arbeitsbewegung* и *Heer*. (ср., одним из лексико-семантических вариантов лексической единицы *rot* является значение «kommunistisch, sozialistisch, sozialdemokratisch, revolutionär, republikanisch, marxistisch, bolschewistisch» [9, s. 2181]).

Классифицируя полученные ответные реакции на слово-стимул *rot* по идеографическому принципу, мы получили 8 лексико-семантических групп, которые вошли в состав 2-х классов более высокого уровня абстракции (см. табл.).

Из таблицы мы видим, с какими лексическими единицами в рамках идеографических классов «Человек» и «Природа» исследуемое цветообозначение может ассоциироваться в сознании носителей немецкого языка. Проценты, приведенные в таблице, указывают на степень вероятности наличия такой связи. Так, например, в рамках лексико-семантической группы «Чувства, проявляемые к другим людям» связь между существительным *Liebe* вероятнее (14,6%), чем со словами *Leidenschaft* (2,2%) или *Agression* (2,2%). Если говорить об организме человека, то красный цвет в первую очередь будет вызывать ассоциацию с лексической единицей *Blut* (11,5%), реже со словом *Lippen* (1,1%). Из растений с красным цветом носители немецкого языка ассоциативно связывают, прежде всего, такие цветы как *Rose* – 10,3%, *Mohnblume* – 2,2% и ягоду *земляники* (*Erdbeere* – 2,2%), однако, как видно из процентного соотношения, в первую очередь в сознании человека всплывает цветок *розы* (см. табл.).

Проанализировав подобным образом все слова-реакции на заданные слова-стимулы с точки зрения идеографической классификации лекси-

ческих единиц, мы получили 47 лексико-семантических групп, которые мы объединили в 19 блоков – классификационных разрядов более высокого уровня абстракции. Данный анализ позволил нам сделать следующие выводы:

– любое, полученное нами имя существительное можно отнести к какому-либо классификационному разряду лексических единиц, в рамках которого (т.е. в определенном контексте) оно ассоциативно связано в сознании носителя немецкого языка с тем или иным цветом (цветами);

– степень вероятности такой эксплицитно не выраженной информации о цвете обозначаемого данным именем существительного предмета или явления может быть различной; так, например, имя существительное, входящее в состав лексико-семантической группы «Виды растений», будет в первую очередь вызывать ассоциацию с цветообозначением *grün* (63,2%), далее *violett* (30,5%), *gelb* (23,9%), *orange* (21,5%), *rot* (14,7%), *braun* (10,7%), *weiß* (4,2%) или *blau* (3%), но никак ни прилагательным *grau* (0%) или цветообозначением *schwarz* (0%);

– имена существительные, входящие в разные классификационные разряды, могут вызывать разное количество цветовых ассоциаций; так, например, имена существительные лексико-семантической группы «Чувства. Эмоции. Отношения» способны имплицитно выражать достаточно богатую цветовую «палитру», тогда как существительные, входящие в классификационный разряд «Наука», по результатам проведенного нами ассоциативного эксперимента, отличаются лишь одной цветовой характеристикой – *violett*.

При анализе данных, полученных в результате проведенного ассоциативного эксперимента, мы шли по направлению от имени прилагательного, выражающего цвет, к ассоциативно связанному с ним имени существительному (Прил. → Сущ.). В результате мы получили определённый набор лексических единиц класса имён существительных, ассоциативно связанных с этими прилагательными. Тот факт, что исследуемые прилагательные цвета ассоциативно связаны с полученными именами существительными, позволяет говорить нам о том, что данные существительные также в свою очередь могут вызывать ассоциации этих же самых цветов, т.е. выражать их имплицитно, не называя при помощи вербальных единиц. Другими словами, двигаясь в указанном направлении, мы сделали возможным

переход от существительного к прилагательному цвета (Сущ. → Прил.), ассоциацию которого он способен вызвать.

Если двигаться в указанном направлении, то, исходя из результатов проведенного нами эксперимента, можно выдвинуть предположение о том, какие имена существительные способны вызывать ассоциацию с теми или иными цветами. Так, например, ассоциацию красного цвета вероятнее всего могут вызывать такие существительные немецкого языка, как Liebe (лексико-семантическая группа «Чувства, проявляемые к другим людям»), Blut (лексико-семантическая группа «Организм человека»), Rose (лексико-семантическая группа «Виды растений») вероятнее всего будет ассоциироваться с цветообозначением rot (см. табл.).

Таким образом, мы пришли к **выводу**, что **существуют лексические единицы, в частности имена существительные, способные задавать цвет в тексте (речи), не выражая его эксплицитно.**

Распределив полученные имена существительные на лексико-семантические группы и объединив их затем в лексические классы более высокого уровня абстракции, мы получили возможность предполагать, какие именно цвета могут выражать эти и другие имена существительные, входящие в состав данных лексических групп.

Библиографический список

1. Басовская Е.Н. Ассоциативное поле прилагательных-цветообозначений в русской картине

мира (по данным лингвистического эксперимента) // Русская и сопоставительная филология: состояние и перспективы. – Казань, 2004. – С. 8–15.

2. Дмитриук Н.В. Национально-культурная специфика вербальных ассоциаций: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1985. – 18 с.

3. Зусман В.Г., Курнозе З.И. Межкультурная коммуникация и национальная концептосфера // Лингвострановедение: методы анализа, техника обучения. Второй межвузовский семинар по лингвострановедению. Ч. 1. Языки в аспекте лингвострановедения. – М., 2004. – С. 27–53.

4. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж, 2001. – С. 75–80.

5. Морковкин В.В. и др. Лексическая основа русского языка: Комплексный учебный словарь. – М.: Рус. яз., 1984. – 1168 с.

6. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Уфимцева Н.В. «Культурный знак» Л.С. Выготского и гипотеза Сепира-Уорфа // Национально-культурная специфика речевого общения народов СССР. – М., 1982. – С. 8–11.

7. Уфимцева А.А. Типы словесных знаков. – М.: Наука, 1974. – 206 с.

8. Чейф У.Л. Значение и структура языка / Пер. с англ. Г.С. Щура. – М.: Прогресс, 1975. – 431 с.

9. Duden Deutsches Universalwörterbuch. – Wien; Zürich: Dudenverlag, 1989. – S. 2181.

Н.А. Симонова

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА ГЛАГОЛОВ С МОТОРНО-ВИЗУАЛЬНОЙ СЕМАНТИКОЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Преамбула. Статья посвящена лексико-семантической группе глаголов с моторно-визуальной семантикой, особенностью лексического значения которых является наличие двухкомпонентной категориальной семы. Организация глагольных единиц внутри рассматриваемой микросистемы обусловлена акцентуацией одного из структурных элементов значения.

Глаголы с моторно-визуальной семантикой в русском языке представляют собой самостоятельную лексико-семантическую группу, спецификой семантики которой является базовая двухкомпонентная категориальная сема. Содержание категориальной семы отражает как характеристику особого типа движения агенса, так и зрительное впечатление от данного типа движения.

Рассматриваемое смысловое объединение в русском языке включает в основном диалектную лексику: *мельтеши́ть*, *мельзюи́ть*, *меркаси́ть*, *метуша́ться*, *мига́ть*, *метуси́ться*, *морга́ть*. Например: *Сидим с прялкам, только скачки ф прялки мига́ю*. [Картотека Псковского областного словаря с историческими данными; далее – КПОС]; *Митуси́ца в глазах, а раньше так газету читала* [КПОС]. Однако в центре располо-

жен общерусский литературный глагол *мелькать*. Семантика рассматриваемых глагольных единиц содержит информацию о денотате, которая складывается из двух частей: интенционала и импликационала. По отношению к интенционалу – «ядру значения, совокупность имплицитных признаков образует импликационал лексического значения, периферию его информационного потенциала» [3, с. 110]. К интенционалу ядра лексического значения данных глаголов относятся прежде всего следующие семантические признаки: ‘быстрота’ и особое ‘зрительное впечатление’. Они представляют собой тесно взаимосвязанные элементы главной категориальной семы, на основе которой происходит выделение рассматриваемых глаголов в самостоятельное лексико-семантическое объединение.

Взаимосвязь интенциональных и импликациональных признаков отчетливо репрезентируется в семантической структуре глагола *мелькать*. По данным Словаря русского языка в 4-х томах, этот глагол имеет три значения. В первом, основном значении ‘являться, показываться на недолгое время и исчезать; появляться время от времени (в разных местах)’ представлены компоненты категориальной семы: ‘быстрота’ («на недолгое время»); ‘зрительное впечатление’ («являться, «показываться»)). Кроме того, импликациональное пространство исходного значения содержит такой структурный элемент, как ‘периодичность’ («появляться время от времени»).

Два производных значения актуализируют, каждое в отдельности, семы основного значения. Значение 2 ‘быстро следовать друг за другом, сменяя друг друга’ содержит характеристику быстрого периодического движения, о чем свидетельствуют следующие семантические признаки: «быстро следовать», «сменяя друг друга».

Значение 3 ‘прерывисто светить, мерцать (о светящихся и светящихся предметах)’ включает такие структурные элементы, как ‘зрительное восприятие’ и ‘периодичность’ («прерывисто мерцать»)[6, с. 250].

Затем как фразеологизм дано сочетание *в глазах мелькает* – ‘об ощущении пестроты, ряби в глазах’ [Там же], в котором компонент *в глазах* структурно лишь дополнительно манифестирует семантический элемент ‘зрительное восприятие’, в действительности, за счет семантической тавтологии сдвигает семантику слова *мелькать* на оценочной шкале от нейтрального положения в сторону отрицательной коннотации.

Интенционал лексического значения индуцирует определенные импликациональные признаки, особенностью которых является возможность изменяться, варьироваться в зависимости от контекста, от конкретной коммуникативной ситуации. Так, в нашем случае, к импликационалу относится семантический признак ‘периодичность’. Возможность такого расположения объясняется прежде всего природной связью между упомянутым признаком и элементом ‘быстрота’. Отсутствие каузальной связи свидетельствует о возможном, но не обязательном присутствии периодичности в процессе движения какого-либо агенса, что не предполагает исключения определенной глагольной единицы из анализируемой лексико-семантической группы.

Необходимо отметить, что понятия быстроты и периодичности занимают важное место в картине мира русского человека. В народных представлениях признак быстроты связан с «жизненной силой, активностью, здоровьем, первенством, преуспеванием. Ср. о-слав. слова с корнями *bystr-, *skor-, *spor-, *spřexh-, *šyb-, *boj- и др.» [4, с. 280]. Существуют разные формы быстрого движения, например, ходьба, бег, езда, которые связаны прежде всего с перемещением человека и использовались в ритуалах при изгнании вредоносных сил, чтобы избежать опасности, а также в процессе гадания. Так, например, новорожденного и новобрачных везли в церковь «с возможно большей скоростью», чтобы не догнала нечистая сила и не подействовали чары (пол., бел.); женщина, зажинающая первой, должна была спешить, идя на поле, и немедленно приступить к работе, чтобы вся жатва прошла быстро и успешно (витеб.)» [4, с. 281].

Периодичность по-разному представлена в народной и научной картинах мира. Так, с научной точки зрения период принадлежит к общепсихологической категории времени и представляет собой единицу времени, за которое совершается какое-либо действие. В обыденном сознании понятие периодичности трансформируется в более распространенные и доступные человеку понятия повторяемости, цикличности, регулярности. Наиболее древние проявления рассматриваемого признака можно наблюдать в традиционной народной культуре. Так, крестьянский быт в старой деревне был неразрывно связан с природным миром, где периодичность в форме цикличности проявляется, например, в смене времен года, дня и ночи, восходах и заходах солнца.

Быстрое периодическое движение какого-либо агенса зрительно воспринимается реципиентом. Р.Л. Грегори в книге «Глаз и мозг. Психология зрительного восприятия» пишет: «Изображение, пробегающее по сетчатке, последовательно возбуждает рецепторы, и, чем быстрее это изображение движется, тем более интенсивные сигналы скорости оно вызывает» [2, с. 106]. Однако способность сетчатки отвечать на внешние раздражители имеет свои ограничения.

На одном из таких ограничений базируется явление инерции зрения, которое представляет собой неспособность сетчатки отвечать на частые колебания яркости света и сигнализировать о них. Рассматриваемая особенность зрительного анализатора позволяет в течение некоторого времени сохранять результат светового воздействия на глаз и накапливать результаты аналогичных раздражений, вследствие чего у реципиента появляется особое впечатление мелькания, мельтешения в глазах.

Помимо когнитивного, в значении слова присутствует прагматический компонент, который отражает субъективную информацию и выполняет эмоционально-оценочную, эстетическую, контактную и другие функции. В данном случае, функция прагматического макрокомпонента семантики, реализующегося прежде всего в высказывании, заключается в воздействии говорящего на реципиента. Так, «...эмотивно-оценочное отношение говорящего к обозначаемому, являющееся одним из смысловых компонентов коннотации (как правило — ее вершинным компонентом), — это отношение дополняет рациональную оценку, входящую в содержание языковых единиц, имеющих оценочное значение» [7, с. 53].

Основным структурным элементом в области прагматики является коннотация, в которой выделяются оценочный, эмоциональный, экспрессивный и стилистический компоненты.

Формирование отрицательной коннотации происходит на нескольких уровнях. Воспринимая быстрое периодическое движение какого-либо агенса, реципиент, в силу физиологических причин, обусловленных строением зрительного анализатора, испытывает дискомфорт, связанный с появлением у наблюдателя впечатления мелькания, мельтешения в глазах.

Физиологический уровень, в свою очередь, тесно связан с социальным. Действия агенса в данном случае не имеют цели и совершаются

на протяжении длительного времени: *Да аны митусяццы, пакою нет* [КПОС].

Так, глагол *мельтешишь*, по данным Словаря русского языка в 4-ех томах, имеет помету *прост.*, однако семы, раскрывающие, конкретизирующие данную помету, отсутствуют. В семантической структуре возвратного глагола *мельтешишься* имеется сема 'суетиться', что свидетельствует об употреблении данной лексики в просторечии [6, с. 250]. Глагол *суетиться*, в свою очередь, имеет следующее значение: 'хлопотать, торопливо делать что-либо, торопливо, беспорядочно двигаться'. Особенно ярко это иллюстрирует первое значение прилагательного *суетный*: 'не имеющий истинной ценности, мелкий, пустой, ничтожный' [6, с. 303].

Таким образом, применяя методику пошагового компонентного анализа, выясняем, что распространение отрицательного компонента лексического значения происходит и на значения глагола *мельтешишь*. Движение, производимое агенсом, не имеет какой-либо важности, ценности. Оно совершается без определенной, заданной цели. Необходимо отметить, что семы 'пустой', 'мелкий', 'ничтожный' проникают в семантическую структуру глагола *мельтешишь* опосредованно, через семантическую структуру возвратного глагола *мельтешишься*. Реализация данных компонентов происходит постепенно, в несколько этапов. Рассмотренный процесс приводит к формированию отрицательного коннотативного компонента лексического значения глагола *мельтешишь*.

Следовательно, коннотация проникает в содержание таких структурных элементов, как 'быстрота', 'периодичность', 'зрительное впечатление'. Важность коннотативных признаков сигнализирует об особом положении прагматического компонента в семантической структуре рассматриваемых единиц. В данном случае, когнитивный и прагматический компоненты лексического значения тесно взаимосвязаны и не доминируют один над другим, так как «особенность прагматической информации состоит в том, что она тесно сплетена с семантической информацией и во многих случаях трудно отделима от нее» [1, с. 143].

Исходя из сказанного, абстрактную модель лексического значения глаголов с моторно-визуальной семантикой можно представить следующим образом (см. рис.).

На рисунке в центральной зоне лексического значения расположены основные компоненты категорической семы: R — 'быстрота' и V — 'зри-

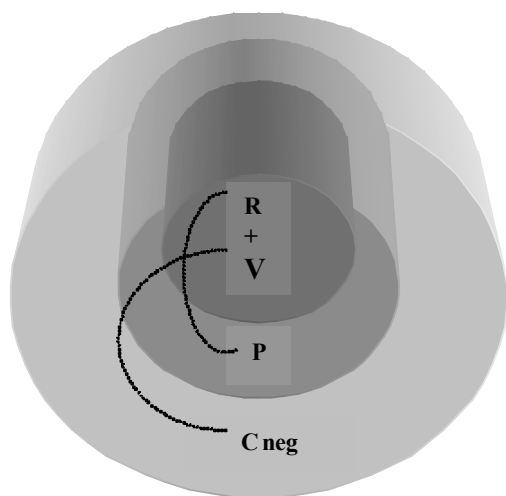


Рис. Модель лексического значения глаголов с моторно-визуальной семантикой.

R – rapidus (лат. 'быстрый')¹; V – visualis (лат. 'зрительный'); P – periodus (лат. 'период'); Cneg – connotatio negativus (лат. 'отрицательная коннотация')

тельное впечатление'. Взаимосвязь данных компонентов объясняется своеобразием семантики рассматриваемых глаголов: быстрое движение какого-либо агенса в первую очередь зрительно воспринимается реципиентом.

Движение в большинстве случаев носит периодический характер, что эксплицируется выражениями «взад и вперед», «из стороны в сторону» в словарных дефинициях и в соответствующих контекстах. Значит, R – 'быстрота' и P – 'периодичность' представляют собой физические характеристики действия, выполняемого агенсом. Между ними существует природная связь, но не каузальная, а вероятностная, так как не любое действие, охарактеризованное первым свойством, обязательно обладает вторым.

Зрительное впечатление, которое человек получает в результате восприятия того или иного действия, влечет за собой появление негативной коннотации – Cneg – как следствия дискомфорта, вызванного отрицательным воздействием созерцаемого явления действительности.

Таким образом, попарно коррелирующими признаками являются, с одной стороны, 'быстрота' и 'периодичность', как физические характеристики движения, а с другой – 'зрительное впечатление' и негативная коннотация, как результат визуального восприятия (в схеме это показано пунктиром), что свидетельствует о тесной взаимосвязи

и взаимозависимости всех структурных элементов комплекса, составляющих лексическое значение глаголов с моторно-визуальной семантикой.

Из всего сказанного можно сделать вывод о том, что структурная модель значения глаголов с моторно-визуальной семантикой является гибкой, подвижной. Отражая все необходимые элементы, отличающиеся сложностью организации, она позволяет параметризовать семантику отдельных глагольных единиц, входящих в изучаемое лексико-семантическое объединение. Представляя в каждом случае индивидуальный способ актуализации тех или иных признаков внутри данного объединения, глагольные единицы образуют ядерно-периферийную структуру в соответствии со степенью реализации определенных семантических признаков.

Рассматриваемые нами глагольные единицы представляют собой лексико-семантическую группу, где наблюдаются отношения, свойственные микросистеме данного типа. Вместе с тем, здесь проявляется специфика, проистекающая из своеобразия семантики анализируемых лексем. В соответствии с этим внутри данного смыслового объединения можно выделить две группы глаголов, тесно связанных между собой.

К ядерной зоне, помимо упомянутого глагола *мелька́ть*, относятся также и другие лексемы: *манья́чить*, *матуси́ть*, *матуси́ться*, *мельте́ни́ть*, *мельте́ши́ть*, *мельзи́ть*, *меркаси́ть*, *меркоси́ть*, *метлеси́ть*, *метлеси́ться*, *метуси́ть*, *митуси́ть*, *мута́шиться*, *мута́шиться*. Например: *Пойду я, надену очки, а то у меня митуси́цца в билах* [КПОС]; *Так-то ни чуточку не вижу, а как загляну на солнышко, дак чего-то метлеси́т же в глазах-то*. Перм. [5, с. 139].

Остальные единицы представляют собой две периферийные подгруппы, что вновь связано с актуализацией первого или второго структурного компонента семантики.

В центральной зоне локализована ядерная лексика, в которой отчетливо представлены все необходимые структурные элементы. В значениях глаголов периферийных подгрупп акцентированы в одном случае 'быстрота' и 'периодичность', в другом – 'зрительное впечатление'. Отрицательная коннотация присутствует в семантике единиц как ядерной, так и периферийной части.

Таким образом, лексико-семантическая группа глаголов с моторно-визуальной семантикой в русском языке имеет свою организацию, обус-

ловленную акцентуацией какого-либо структурного элемента в значении рассматриваемых единиц. Систематизированные таким образом единицы вступают друг с другом в отношения, близкие к синонимическим, что подтверждает наличие упорядоченности, парадигматического взаимодействия лексем внутри данного смыслового объединения. Следовательно, изучаемая микросистема органично вписывается в лексико-семантическое пространство языка, отличаясь, в свою очередь, определенными индивидуальными признаками.

Примечание

¹ Латинский корень слова *rapidus* ‘быстрый’ не приобрел пока такого же интернационального статуса и широкого распространения как остальные из приведенных. Однако в связи с увеличением скорости доступа к различным видам информации в области современной науки и техники разработаны не только новейшие интернет-технологии, но и технологии производства различных механизмов, в наименованиях которых стали использоваться слова ‘рапид’, ‘рапидный’. Например, *рапидная съемка* (от франц. *rapide*

‘быстрый’), *рапидное соединение*, платежные системы «Рапида», крупнейший в мире файловый архив для быстрого скачивания необходимой информации имеет название «Рапид» и т.д.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. Интегральное описание языка и системная лексикография. – М.: Шк. «Языки рус. культуры», 1995. – 766 с.
2. Грегори Р.Л. Глаз и мозг. Психология зрительного восприятия. – М.: Прогресс, 1970. – 271 с.
3. Никитин М.В. Курс лингвистической семантики: Учеб. пособие к курсам языкознания, лексикологии и теорет. грамматики. – СПб.: Науч. центр пробл. диалога, 1996. – 757 с.
4. Славянские древности: этнолингвистический словарь: В 5 т. Т. 1 / Гл. ред. Н.И. Толстой. – М.: Междунар. отношения, 1995. – 577 с.
5. Словарь русских народных говоров. Вып. 18 / Гл. ред. Ф.П. Филин. – Л.: Наука, 1982. – 367 с.
6. Словарь русского языка: В 4 т. Т. 2 / Гл. ред. А.П. Евгеньева. – М.: Рус. яз., 1981. – 736 с.
7. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. – М.: Наука, 1986. – 141 с.

Е.Н. Смирнова

ОБРАЗ ТЕАТРА В РОМАНЕ Б. ПАСТЕРНАКА «ДОКТОР ЖИВАГО»

Образ театра играет важную роль в композиционной структуре романа. Особенно важна она в построении художественного пространства романа. Театр – это вымысел, фикция, некая модель поэтического мира художника, похожая на реальный мир и в то же время зеркально-противоположная ему. Таково художественное пространство всего романа: слепок с реальности, приобретающий в искусных руках Мастера особые черты, возводящие это новое пространство в ранг художественно-поэтического, вымышленного, созданного автором. Образ театра, возникающий в романе на протяжении всего повествования, маркирует соотворённость, «handling».

Для мировой литературы характерна параллель: мир – театр, человек в этом мире – марионетка, актёр. Достаточно частотна и параллель: жизнь – театр теней. Таким образом, человек участвует в мировой драме, роль его расписана режиссёром, он ничего не может изменить в своей судьбе. (Ср.: греческие трагедии, П. Кальдерон

«Жизнь есть сон» и др.). В эту семантику отчасти вписаны судьбы главных героев «ДЖ». Кульминация развития этой темы – стихотворение «Гамлет» в поэтической части романа: «Гул затих. Я вышел на подмости. / Прислонясь к дверному косяку, / Я ловлю в далёком отголоске / Что случится на моём веку. // На меня наставлен сумрак ночи / Тысячью биноклей на оси. / Если только можно, Авва Отче, / Чашу эту мимо пронеси. // Я люблю твой замысел упрямый / И играть согласен эту роль. / Но сейчас идёт другая драма, / И на этот раз меня уволь. // Но продуман распорядок действий, / И неотвратим конец пути... » [3, ч. 17, с. 499]. Заявлена тема Шекспира и тема Гамлета: мотив рока, судьба человека как роль в драме, Бог – тот режиссёр, который осуществляет свой «упрямый замысел» и кем «продуман распорядок действий».

С другой стороны, актёрство, лицедейство, клоунада в русской христианской культурной традиции воспринимаются как грех. Эта семантика тоже находит своё отражение в романе. Так, глав-

ные герои романа Юрий Андреевич и Лара лишены актёрских талантов, естественны и органичны. «Они любили друг друга не из неизбежности <...>. Они любили друг друга потому, что так хотели все кругом: земля под ними, небо над их головами, облака и деревья. Их любовь нравилась окружающим ещё, может быть, больше, чем им самим. Незнакомым на улице, выстраивающимся на прогулку далям, комнатам, в которых они селились и встречались. <...> Никогда <...> не покидало их <...> наслаждение общей лепкой мира, *чувство отнесённости их самих ко всей картине, ощущение принадлежности к красоте всего зрелища, ко всей вселенной*» [3, ч. 15, гл. 15, с. 482].

Актёрство, лицедейство сродни неестественности в поведении, противны самой природе. Так, о Сатаниди, приятеле Комаровского, в романе сказано, что он «актёр и картёжник». Название профессии в соседстве с говорящей фамилией приобретает негативную коннотацию (сатанинская профессия). Театральные эпизоды с участием самого Комаровского насыщены мотивами обмана, соблазнения, погубления: «*Ловеласничанье* Комаровского где-нибудь в карете под носом у кучера или в укромной *аванложе* на глазах у *целого театра* пленяло её [Лару] неразоблачённой дерзостью и побуждало просыпавшегося в ней *бесёнка* к подражанию» [3, ч. 2, гл. 14, с. 46]. Комаровский не только ловелас и погубитель, он ещё и скоморох, шут: «От налипшего снега мокрые усы и борода, которые Комаровский раньше брил, а теперь отпустил, казались *шутовскими, скоморошьими*» [3, ч. 14, гл. 1, с. 404]. При этом злодей становится шутом навязчивым: «Его присутствие томило, как давил вид тяжёлого дубового буфета...» [Там же].

Явление революции тоже театрально, т.к. противоречит природе и жизни: «<...> для вдохновителей революции суматоха перемен и перестановок единственная родная стихия, <...> их хлебом не корми, а подай им что-нибудь в масштабе земного шара. <...> сама жизнь, явление жизни, дар жизни так захватывающе нешуточны! Так зачем подменять её ребяческой *арлекинадой* незрелых выдумок, этими побегами *чеховских* школьников в Америку?» [3, ч. 9, гл. 14, с. 287]. Употребление имени Чехова в составе относительного прилагательного «чеховские» служит имплицитным напоминанием о театре. Существительное «арлекинада» указывает на низкий жанр театрализованного действия: пантомиму и сред-

невековый театр масок. Негативный смысл словосочетания «ребяческая арлекинада» подчёркнут дополнением: «незрелых выдумок», – т.о., «арлекинада» в данном случае противопоставлена «самой жизни» (ключевое слово «нешуточные», краткое прилагательное).

Образ цирка, возникающий в романе, наполнен исключительно отрицательным смыслом. ТСП (текстовое семантическое поле) цирка: цирк, манеж, манежные вольты и пируэты, лошадь, шутовской, скомороший. Цирк – наиболее низкий жанр проявления неестественности, оторванности от жизни, от индивидуальности, это тема дрессировки («как лошадь сама объезжала себя в манеже») и типизации.

Ещё один низкий стиль – народный театр, который тоже имеет место в романе. В контексте народного лубочного театрализованного действия осмыслена фигура Патули Антипова, а также эпизод венчания Патули и Лары. В начале романа Паша Антипов получает следующие характеристики: Степанида, Красная Девица, Еруслан Лазаревич, богатырь. Его детская одарённость копировать поведение и речь других людей сродни клоунаде (забавляет Тиверзину): «*Патуля был смешлив до слёз и очень наблюдателен. Он с большим сходством и комизмом передразнивал всё, что видел и слышал*» [3, ч. 2, гл. 8, с. 35]. Сцена венчания наполнена фольклорным действием. Распорядительница на Лариной свадьбе получает характеристику «страшная выдумщица»: «В придачу к действительным приметам и поверьям, известным ей, она на ходу экспромтом сочиняла множество собственных» [3, ч. 4, гл. 3, с. 93]. Таким образом, и в характеристике Патули Антипова, и в описании свадьбы отсутствуют черты естественности и органичности, а неестественность в любых своих проявлениях не близка автору, как можно было убедиться.

Для ткани романа характерна частотность употребления театральной лексики: театр, театр теней, сцена, инсценировать, подмостки, помост, бинокль, рампа, роль, драма, трагедия, комедия, зрелище, занавесь, портьера, немая сцена, кукольник, марионетка, волшебный фонарь, аванложа, актёр, арлекинада, замысел, распорядок действий, ловеласничанье, шутовской, скомороший...

«Тем временем между девушкой и мужчиной происходила *немая сцена*. Они не сказали друг другу ни слова и только обменивались взглядами. Но взаимное понимание их было *пугающе*

волшебнo, словно он был кукольником, а она послушною движением его руки *марионеткой*. <...> Из полутьмы, в которой никто не мог его видеть, он [Юра] смотрел в освещённый лампою круг. *Зрелище* порабощения девушки было *неисповедимо таинственно* и беззастенчиво откровенно» [3, ч. 2, гл. 21, с. 60]. Наречия: пугающе, неисповедимо, краткие прилагательные: волшебнo, таинственно, — указывают на некий ирреальный мир, театральная лексика подчёркивает причастность автора к созданию этого вымышленного мира. Театральность сцены подчёркнута авторской ремаркой: «*Лампа стояла в алькове на скамье. Этот угол был резко озарён снизу словно светом театральной лампы*» [Там же].

Помимо собственно театральной лексики, в романе присутствуют устойчивые сочетания, в которые входит слово «театр», например, метафорические сочетания: театр военных действий и анатомический театр. «... Он [Юра] по загibaющей лестнице спускался в подвал. В глубине анатомического театра группами и порознь толпились взлохмаченные студенты. <...> В подвале пахло формалином и карболкой, и *присутствие тайны* чувствовалось во всём, начиная с неизвестной судьбы всех этих простёртых тел и кончая самой *тайной жизни и смерти*, располагавшейся здесь в подвале как у себя дома или как на своей штаб-квартире» [3, ч. 3, гл. 2, с. 63]. Иллюзия близости жизни и смерти — это театр жизни (запахи, вид человеческих тел), но всё же это театр, а не «сама жизнь». Сближает театр и жизнь «присутствие тайны», неподвластной воле человека, а только Бога.

Искусственность войны и естественность жизни контрастируют в эпизоде встречи царя с народом: «— Он [царь] должен был произнести что-нибудь такое вроде: я, мой меч и мой народ, как Вильгельм, или что-нибудь в этом духе. Но обязательно про народ, это непременно. Но, понимаешь ли ты, он был *по-русски естественен и трагически выше этой пошлости*. Ведь в России немислима эта *театральщина*. Потому что ведь это театральщина, не правда ли?» [3, ч. 4, гл. 12, с. 117]. Существительное «театральщина» имеет уничижительный оттенок значения (суффикс *-щин-*), синоним «театральщины» — пошлость. При этом «театральщине» противопоставляется жанр высокой трагедии: «трагически выше этой пошлости». С понятием «театральщина» соотносится термин «арлекинада», упомянутый выше,

есть ещё одно понятийное обозначение, объединяющее первые два: «*Это <...> не жизнь, <...> а какая-то римская гражданская доблесть <...>*» [3, ч. 9, гл. 15, с. 289].

Образ Театра теней возникает в эпизоде Лариного смятения перед выстрелом: «Покрытые толстым слоем льда и снега окна домов точно были замазаны мелом, и по их непрозрачной поверхности двигались цветные отсветы зажжённых ёлок и *тени* веселящихся, словно людям на улице *показывали из домов туманные картины на белых, развешенных перед волшебным фонарём простынях*» [3, ч. 3, гл. 8, с. 75]. В данном отрывке образ Театра теней служит источником обмана, вымысла, фальши, оценивается как отрицательное явление.

Шекспировская тема сопровождает эпизоды взаимоотношений Живаго и Лары, это тема любви и рока, а также мотив выбора. Поэтическую часть романа открывает стихотворение «Гамлет», о котором речь шла выше. В прозаической части появляется мотив Ромео и Джульетты. «“*Мы в книге рока на одной строке*”, — как говорит Шекспир. — *Откуда это? — Из Ромео и Джульетты*» [3, ч. 13, гл. 13, с. 387]. 13 часть, 13 глава романа подчёркивает значение рока, судьбы.

Образ Фауста тоже появляется в романе не однажды: «Припадки Лариного бреда казались Руфине Онисимовне сплошным притворством. Руфина Онисимовна готова была побойться, что *Лара разыгрывает помешанную Маргариту в темнице*» [3, ч. 4, гл. 2, с. 90]. Неестественность, в которой обвиняют Лару, характерна для самой обвинительницы. Образ Лары соотнесён с образом Маргариты. Себя Живаго видит в образе Фауста: «*Каждый родится Фаустом, чтобы всё обнять, всё испытать, всё выразить. О том, чтобы Фаусту быть учёным, позаботились ошибки предшественников и современников. <...> О том, чтобы Фаусту быть художником, позаботились заразные примеры учителей. <...> Что же мешает мне служить, лечить и писать?*» [3, ч. 9, гл. 7, с. 274].

Ещё одна образная параллель: Лара — Катерина. «*Раз в начале декабря, когда на душе у Лары было, как у Катерины из «Грозы», она пошла помолиться с таким чувством, что вот теперь земля расступится под ней и обрушатся церковные своды*» [3, ч. 2, гл. 17, с. 48]. Душевная буря, заданная с помощью театральных образов, сменяется душевным успокоением, образ театра сменяется образом церкви.

Дочь Лары и Патули, Катя (ср. Катерина из «Грозы»), так же, как и Антипов, обнаруживает талант актёра: «У Катюши открылись замечательные способности, частью *драматические*, а с другой стороны и *музыкальные*, она чудесно *всеми копирует и разыгрывает целые сцены собственного сочинения, но кроме того, и поёт по слуху целые партии из опер...* Я хочу отдать её на подготовительные, начальные курсы театрального училища или консерватории...» [3, ч. 15, гл. 14, с. 479]. При описании её внешности ещё раньше сказано, что она, как юная героиня комедии масок или арлекинады, корчит «премилые рожицы», таращит «плутовские глаза», изображает на лице «нечаянное удивление», всё это придаёт ей «шаловливый и лукавый вид». Глядя на игру дочери в куклы, Лара думает о своей жизни как об игре: «...если взглянуть трезво, чем мы заняты, что у нас происходит? Налёт на чужое жилище, вломились, распоряжаемся и всё время подхлёстываем себя спешкой, чтобы не видеть, что *это не жизнь, а театральная постановка, не всерьёз, а “нарочно”*, как говорят дети, кукольная комедия, курам на смех» [3, ч. 14, гл. 7, с. 417].

Неестественность жизни, пафосность её проявлений подчёркнута в романе словами «сцена», «постановка», «театральщина»: сцена у рельсов, зрелище атакующей части, театральная постановка. «*Эти картины и зрелища производили впечатление чего-то нездешнего, трансцендентального. Они представлялись частицами каких-то неведомых, инопланетных существований, по ошибке занесённых на землю. И только природа оставалась верна истории и рисова-*

лась взору такою, какой изображали её художники новейшего времени» [3, ч. 13, гл. 2, с. 364].

Образ театра в романе имеет не только отрицательную коннотацию. Наиболее важное значение образа театра в романе — творчество художника, возможность сотворчества автора и читателя (зрителя), свойственная театру, воссоздание ситуаций жизни в координатах «здесь» и «сейчас», которое подкупало Пастернака своей близостью жизни, иллюзией «несотворённости». Именно поэтому комната, где творит Живаго, расположена на Камергерском, близ театра (МХАТа). Благодаря этой же комнате, в окне которой горела свеча сквозь ледяной наrost, «пошло в его [Юрия] жизни его предназначение» [3, ч. 15, гл. 14, с. 480].

Предметом творчества в последний период стал для Живаго **город**. Язык этого творчества — **язык урбанизма**. Один из приёмов языка урбанизма — театральная постановка: «*Постоянно, день и ночь шумящая за стеною улица так же тесно связана с современною душою, как начавшаяся увертюра с полным темноты и тайны, ещё спущенным, но уже заалевшимся огнями рампы театральным занавесом*. Беспрестанно и без умолку шевелящийся и рокошующий за дверьми и окнами город есть необозримо огромное вступление к жизни каждого из нас. Как раз в таких чертах хотел бы я написать о городе» [3, ч. 15, гл. 11, с. 470].

Библиографический список

1. Жолковский А.К., Щеглов Ю.К. Работы по поэтике выразительности. — М., 1996.
2. Пави П. Словарь театра. — М., 1991.
3. Пастернак Б. Доктор Живаго. — СПб., 1998.

Ю.А. Трегубова

ФОРМЫ НЕКОНТАКТНОГО РУССКО-АНГЛИЙСКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ (на примере Липецкой области)

В последнее время влияние английского языка как средства общения, как языка современных компьютерных технологий и средств массовой информации особенно возросло. «Открытость общества приводит к значительному расширению кругозора и объема знаний россиян, к значительному улучшению знания иностранных языков» [5, с. 186]. Увеличилось число надписей на иностранном языке, количество иностранной литературы, газет и технической документации. В связи с этим актуальной становится проблема двуязычия со вторым английским языком и непосредственно связанная с ней проблема интерференции в английской речи людей в условиях неkontaktного двуязычия или в условиях ограниченного использования иностранного языка в процессе общения.

Учащаяся молодежь Липецкой области была выбрана в качестве среды исследования, поскольку в большей степени именно в ней имеются предпосылки для формирования неkontaktного русско-английского двуязычия: иностранные языки являются обязательным предметом изучения в различных учебных заведениях. Таким образом, данный тип двуязычия является преобладающим в молодежной среде Липецкой области.

Лингвисты при определении понятия «двуязычие» выделяют одинаковые или схожие его типы. Классическое определение двуязычия принадлежит Уриелю Вайнрайху. Двуязычие рассматривается им как «практика попеременного использования двух или нескольких языков одним и тем же индивидом» [2, с. 18]. Данное определение господствовало в науке о языке долгое время. У. Вайнрайх высказал также мысль о том, что билингвизм может быть составным, координативным и субординативным.

Похожее определение дает В.Ю. Розенцвейг: «под двуязычием обычно понимается владение двумя языками и регулярное переключение с одного на другой в зависимости от ситуации общения» [7, с. 19]. Л.В. Щерба под двуязычием понимает «способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках» [10, с. 313].

По степени владения вторым языком выделяют двуязычие чистое и смешанное [10]. Чистым

двуязычием называется ситуация, где языки функционируют в сознании билингва в качестве двух автономных знаковых систем, изолированно друг от друга. В ситуации смешанного двуязычия люди свободно владеют обоими языками.

В социолингвистическом аспекте двуязычие по охвату носителей языка может быть индивидуальным, групповым, массовым и всеобщим [6, с. 85]. В.Д. Бондалетов, определяя двуязычие как «сосуществование у человека или у всего народа двух языков, обычно первого – родного, и второго – приобретенного» [1, с. 82–83], разделяет двуязычие на индивидуальное и массовое, а массовое – на региональное и национальное.

З.Д. Попова и И.А. Стернин отмечают такие же типы двуязычия: двуязычие групповое (возникает у групп людей, объединенных профессией, классовой принадлежностью, интересами) и массовое (возникает в условиях жизни этнической группы людей в окружении большого иноязычного народа); билингвизм национальный (сосуществование двух языков в рамках одного языкового коллектива, использующего эти языки в разных коммуникативных сферах в зависимости от социальной ситуации) и индивидуальный (использование говорящим двух языков в зависимости от социальной ситуации) [5, с. 192].

Н.Б. Мечковская отмечает двуязычие этническое, которое «связано с совместной жизнью двух этносов (народов) в одной стране, городе, штате» и двуязычие культурное, которое «обусловлено причинами социального, культурного порядка» [4, с. 168].

По направлению действия контактирующих языков выделяют двуязычие одностороннее и двустороннее [3, с. 331]. При двустороннем двуязычии билингвами являются носители обоих контактных языков, в то время как при одностороннем – носители только одного языка.

В зависимости от способа овладения вторым языком различают двуязычие контактное и неkontaktное [3, с. 325–330]. Контактное двуязычие – двуязычие, приобретенное в языковой среде в условиях совместной повседневной жизни двух народов.

Неконтактное двуязычие является следствием целенаправленного изучения иностранных языков в искусственных условиях, максимально приближенных к естественным условиям, воссоздающим реальную коммуникативную ситуацию: в школе, в ВУЗе, на различных курсах.

На основе комбинации названных критериев классификации двуязычия и в результате исследования русско-английского двуязычия учащейся молодежи, можно отметить, что в Липецкой области распространено:

1. *Групповое одностороннее неконтактное* двуязычие со вторым английским, немецким, или французским языками. Функционирование данного типа русско-иностранного двуязычия объясняется тем, что в большинстве образовательных учреждениях области изучаются указанные иностранные языки.

2. *Индивидуальное одностороннее неконтактное* двуязычие со вторым английским, немецким, или французским языками, свойственное отдельным индивидам, овладевающим иностранным языком в процессе обучения в школе, ВУЗе или самостоятельно изучающим иностранный язык.

Главным отличием неконтактного двуязычия от контактного является отсутствие непосредственных и регулярных контактов с носителями второго языка. В Липецкой области наличие именно неконтактного русско-английского двуязычия обусловлено тем фактом, что носители английского языка постоянно в области не проживают, и у учащихся нет возможности регулярно общаться с ними на английском языке. Контакты учащихся с носителями английского языка

носят нерегулярный характер и представлены в основном в форме письменного общения.

Однако, несмотря на то, что учащиеся не имеют постоянных контактов с носителями английского языка, они все же используют его в повседневной жизни: при чтении художественной литературы, газет и журналов на английском языке, просмотре концертов, прослушивании музыки, а также при работе в сети Интернет.

Основываясь на исследовании Р.И. Хашимова «Становление и функционирование таджикско-русского двуязычия (социолингвистический аспект)», в котором он определил три изоглоссы русской речи нерусских и лингвистическую классификацию национально-русского двуязычия [8, с. 29–31], в изучении русско-английского двуязычия учащейся молодежи Липецкой области можно выделить две изоглоссы в их английской речи.

Первая изоглосса характеризуется наличием в английской речи учащихся регулярной и коммуникативно значимой интерференции на различных уровнях языка. Вторая изоглосса представлена нерегулярной и коммуникативно незначимой интерференцией, при этом обе изоглоссы имеют внешние признаки проявления интерференционных процессов на каком-либо уровне речи, т.е. отклонения от норм английского языка в обеих изоглоссах носят эксплицитный характер.

Регулярная интерференция представляет собой «систематические отклонения от норм второго языка в одной и той же лингвистической позиции» [8, с. 30]. Речь идет о коммуникативно незначимой интерференции или отсутствии значимой интерференции, если речевое высказывание не нарушает норм системы английского языка.

Таблица

Зависимость формы неконтактного русско-английского билингвизма от степени проявления интерференции в английской речи учащихся

Форма билингвизма	Интерференция					
	Регулярная			Нерегулярная		
	Лексикосемантическая	Фонетическая	Грамматическая	Лексикосемантическая	Фонетическая	Грамматическая
Рецептивная	+	+	+	+	+	+
Трансформационная	—	+	+	+	+	+
Репродуктивная	—	—	+	+	+	+
Продуктивная	—	—	—	+	+	+

ка, т.е. высказывание построено по законам английского языка.

Принимая за основу классификацию национально-русского двуязычия Р.И. Хашимова в монографии «Таджикско-русское двуязычие (социолингвистический аспект)» [9, с. 132–149], мы предлагаем классификацию русско-английского неконтактного билингвизма учащейся молодежи Липецкой области в зависимости от регулярности-нерегулярности интерференции в английской речи учащихся, представленную в таблице.

Рецептивная форма неконтактного русско-английского билингвизма характеризуется регулярной интерференцией максимального типа на всех уровнях английской речи учащихся – лексико-семантическом, фонетическом и грамматическом. Отклонения от норм английского языка на лексико-семантическом уровне английского языка при данной форме билингвизма могут быть представлены следующими примерами. Так, под влиянием русского слова *фамилия*, учащиеся вместо английского варианта *surname* употребляют слово *family* (семья), которое похоже на русское слово *фамилия*, что приводит к изменению смысла предложения: *My family is Ivanov* вместо *My surname is Ivanov*.

Характерной чертой рецептивной формы неконтактного русско-английского двуязычия учащихся является также опущение неопределенного артикля *a, an* и определенного артикля *the*, например, в словосочетаниях типа *the most interesting, in the whole world, the people of Russia, to be a team leader, to write a thank you letter, the best*.

На фонетическом уровне регулярные и коммуникативно значимые отклонения проявляются в замене английских звуков похожими русскими, что приводит к искажению смысла слов. В случаях, если учащиеся в словах вместо [ə] произносят [e], то вместо английского существительного *thing* [ðɪŋ] – *вещь* получается [sɪŋ] – английский глагол *sing* – *петь*, или если учащиеся вместо [ə] произносят [t], то вместо, например, слова *three* [ðri] – *три* получится слово *tree* [tri] – *дерево*.

В процессе производства речевых высказываний на английском языке происходит сопоставление систем русского и английского языков, перевод грамматических явлений и лексических средств английского языка, что приводит к коммуникативно значимым отклонениям от норм английского языка. Таким образом, ошибки в ре-

чевых произведениях учащихся на английском языке могут искажать смысл высказывания и затруднять понимание таких высказываний. Устная английская речь учащихся при данной форме неконтактного русско-английского двуязычия также характеризуется наличием длительных пауз.

Трансформационная форма неконтактного русско-английского билингвизма характеризуется регулярной интерференцией на фонетическом и грамматическом уровнях английской речи учащихся и нерегулярной интерференцией на лексико-семантическом уровне.

Регулярные отклонения от фонетических норм английского языка проявляются в оглушении конечных звонких согласных, например, при образовании прошедшего времени правильных глаголов, оканчивающихся на звонкую согласную – *to listen* – *listened, to open* – *opened*.

На грамматическом уровне английской речи интерференция носит регулярный характер при использовании различных сложных грамматических явлений английского языка, например, при использовании системы времен английского языка, действительного и страдательного залогов, так как последний характерен в большей степени для английского языка, чем для русского. Например, употребление прошедшего неопределенного времени (Past Indefinite Tense) вместо настоящего совершенного (Present Perfect Tense) – *I just read an article in the Moscow News* вместо *I have just read an article in the Moscow News* – Я только что прочитал статью в газете the Moscow News.

Таким образом, при рецептивной и трансформационной формах двуязычия учащиеся не могут создавать законченные речевые произведения (в устной и письменной речи) без существенных отклонений от норм английского языка. Чтение и перевод текстов со словарем и выполнение определенных упражнений являются теми видами работ, которые учащиеся могут выполнять, не испытывая серьезных трудностей.

Репродуктивная форма неконтактного русско-английского билингвизма характеризуется регулярной интерференцией на грамматическом уровне английской речи учащихся и нерегулярной интерференцией на лексико-семантическом и фонетическом уровнях.

Регулярная интерференция на грамматическом уровне присутствует при использовании сложных грамматических явлений и структур, характерных для английского языка, таких как,

использование глаголов с предлогами, герундия (the Gerund), инфинитива (Infinitive), сослагательного наклонения (Subjunctive Mood), условных предложений (Conditionals) и др.

Большому интерференционному влиянию подвержены предлоги английского языка. Поскольку английский язык относится к языкам аналитического строя, а русский – синтетического, то предлоги в английском языке играют большую роль, так как выполняют функции связи между словами или/и для выражения объектных, обстоятельственных отношений, которые в русском языке могут дополнительно или самостоятельно выражаться при помощи падежных форм существительных и местоимений.

Интерференционными процессам подвергаются те английские предложные конструкции, в которых предлоги отличаются от русских эквивалентов или вовсе отсутствуют. Например, в предложении *Что с ней случилось?* учащиеся употребляют предлог *with* (с) – *What happened with her?* по аналогии с русским языком, в то время как в английском языке в выражении «случится с кем-либо, произойти с кем-либо» употребляется предлог *to* – *What happened to her?*

Продуктивная форма неконтактного русско-английского билингвизма характеризуется нерегулярной интерференцией минимального типа на лексико-семантическом, фонетическом и грамматическом уровнях в английской речи учащихся. Нерегулярные отклонения на лексико-семантическом уровне языка возникают при употреблении многозначных слов в силу незнания всего объема семантики английского языка, а на грамматическом уровне – при употреблении сложных грамматических конструкций английского языка, которые не имеют эквивалентов в русском языке, например, сложное дополнение (Complex Object) или сложное подлежащее (Complex Subject).

При репродуктивной и продуктивной формах двуязычия учащиеся могут свободно выражать свои мысли (письменно и устно), рассуждать на определенные темы на английском языке, так как их словарный и грамматический запас достаточен для производства речевых произведений на английском языке без каких-либо регулярных и коммуникативно значимых отклонений от норм изучаемого языка, приводящих к затруднению понимания высказываний.

Кроме производства речевых произведений на английском языке по определенной тематике, учащиеся пассивно пользуются английским языком при чтении газет и журналов, художественной литературы на английском языке, а также при просмотре фильмов и передач на английском языке.

Таким образом, можно констатировать, что форма существования неконтактного русско-английского двуязычия учащейся молодежи зависит от интенсивности и эксплицитности интерференции в английской речи учащихся. Чем слабее влияние системы русского языка на систему английского языка, тем реже встречаются в английской речи учащихся отклонения от норм английского языка, способные повлиять на понимание созданного учащимся речевого произведения.

Библиографический список

1. Бондалетов В.Д. Социальная лингвистика. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
2. Вайнрайх У. Языковые контакты. – Киев: Вища школа, 1979. – 263 с.
3. Дешериев Ю.Д. Закономерности развития и взаимодействия языков в советском обществе. – М., 1966. – С. 325–330.
4. Мечковская Н.Б. Общее языкознание: Структурная и социальная типология языков. – М.: Флинта; Наука, 2001. – 312 с.
5. Попова З.Д., Стернин И.А. Общее языкознание. – Воронеж: Центрально-Черноземное книжное изд-во, 2004. – 208 с.
6. Проблемы двуязычия и многоязычия: Сб. ст. / Под ред. П.А. Азимова. – М.: Наука, 1972. – 359 с.
7. Розенцвейг В.Ю. Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике. Вып. VI. – М., 1972. – С. 5–24.
8. Хашимов Р.И. Становление и функционирование таджикско-русского двуязычия (Социолингвистический аспект): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1987. – 63 с.
9. Хашимов Р.И. Таджикско-русское двуязычие (социолингвистический аспект). – Душанбе: Дониш, 1986. – 180 с.
10. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность: Сборник работ / Под ред. Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич. – М.: УРСС, 2004. – 432 с.

О.Г. Троицкая

ГЕНДЕРНАЯ МАРКИРОВАННОСТЬ ЕДИНИЦ ФОНЕТИЧЕСКОГО УРОВНЯ

Современный антропоцентрический подход к анализу языковых фактов предполагает пристальное внимание к человеку, носителю языка. Индивидуальные, личностные качества человека (в их числе и воспитанность, и гендерная идентичность), а также различные социокультурные факторы во многом определяют, какие элементы языка будут востребованы говорящим из его языкового опыта в той или иной ситуации речевого общения. От коммуникативного намерения человека также зависит характер актуализации языковых моделей в речи, особенности просодического оформления высказывания. Как известно, просодические характеристики тесно связаны с сегментным уровнем, который является полем для реализации просодических средств и таким образом опосредованно участвует в передаче коммуникативного плана высказывания [2, с. 4].

Хотя общезыковедческая ориентация на дискурсивно-коммуникативную сторону общения вызывает интерес к просодии и заставляет лингвистов обратиться к изучению различных стилеформирующих факторов с учетом принципа индивидуализации человека говорящего, следует отметить, что многие, как зарубежные, так и российские исследователи рассматривают просодические и сегментные модификации лишь в рамках пола, его бинарности: мужская/женская речь.

Необходимо признать, в подходе по *половой бинарности* к изучению фоностилистической вариативности сегментного и супraseгментного уровней накоплен обширный опыт. Однако интересно заметить, что некоторые авторы, проводя исследования речевой вариативности по признаку биологического детерминизма, отмечают явную недостаточность такого подхода, так как в речи мужчин и женщин обнаруживаются явления, связанные с психикой человека, с его характером, а *не с полом* (см., например, Земская [3]). Также многие зарубежные и российские исследователи считают, что половой признак не выявляет значительных речевых дифференциаций. Например, Т. И. Шевченко на материале английского языка *не обнаружила* различий владения нормой произношения и интонации среди мужчин и женщин, имеющих высокий образовательный уровень. Этот же автор, выделяя некоторые интона-

ционные особенности женщин и мужчин, отмечает, что диапазон женского голоса уже, чем мужского, в основном за счет нижнего регистра [4, с. 5]. Английский фонетист Дж. Уэллз также указывает на то, что до сих пор исследованиями не было обнаружено значительных дифференциаций в речевом континууме мужчин и женщин (кроме явно биологически обусловленных различий по высоте и тембру) [20]. Установлено лишь наличие произносительных различий в мужской и женской речи относительно конкретных фонетических переменных, причем женскую речь характеризует применение более престижных вариантов произношения. Некоторые западные социолингвисты отмечают свойственные женской речи престижные варианты произношения согласных звуков английского языка [19].

Здесь важно заметить, что вариативность в фонетической реализации какой-либо фонемы может быть связана не только с полом, но и с проявлением гендерных идентичностей. Например, при произнесении первого сегмента английского слова *sick* может быть использован кончик языка (он будет располагаться напротив альвеол) или весь передний край языка (в этом случае язык как бы прижат к зубам). Хотя звук, полученный при произнесении обоих вариантов будет немного отличаться, носители языка считают обе версии произношения вариантами звука /s/. Однако в том случае, если в реализации этого звука язык продвинется дальше и займет положение между зубами, то все пространство внутри «территории» звука /s/ станет открыто «для использования в стилистических целях и конструирования различных оттенков социальных значений (включая гендерные), которые находят свое отражение в стилистическом варьировании» [1, с. 62]. Как известно, в американском варианте английского языка нормой считается произнесение звука /s/ при расположении кончика языка напротив альвеол. Вариант произношения с более продвинутым расположением языка ассоциируется с фемининностью, а также с мужчинами-гомосексуалами. Существуют экспериментальные данные, которые подтверждают, что женщины, в целом, артикулируют звук /s/ ближе к зубам, чем это делают мужчины [17]. Установлено, что произношение звука /s/ может варьироваться по час-

тоте и, в целом, может быть справедливым утверждение, что женщины произносят этот звук несколько выше по сравнению с мужчинами. Более высокая частота произнесения ведет к тому, что звук /s/ в слове *sin* начинает звучать близко к звуку /ʃ/ в слове *shin*. Фонетисты Э. Странд и К. Джонсон, пользуясь возможностями, предоставляемыми современной техникой, видоизменяли природу звука /s/ в слове *sod* так, что он варьировался между /s/ и /ʃ/. В ходе эксперимента этими учеными получены данные, которые демонстрируют, что люди способны воспринимать незначительные акустические вариации и использовать эту информацию в интерпретации речи других людей [18].

Установлено, что гендерная идентичность говорящего воздействует и на выбор интонационных средств выражения.

На основании проведенного анализа на материале английского языка Т.И. Шевченко определила следующие типологические характеристики интонационного контура в мужской и женской речи:

а) наиболее четки, контрастны и стилистически дифференцированы интонационные показатели женщин-носителей RP (британской произносительной нормы), которые сохраняют интонационные нормы официальных форм речи даже в непринужденной беседе;

б) мужчины-носители RP более определенно переходят в спонтанном диалоге к норме разговорной речи, а также владеют и официальными, строго регламентированными интонационными формами речи;

в) мужчины-носители регионального произношения стабильно следуют нормам разговорной речи, как в официальных, так и в спонтанных речевых ситуациях, при этом мелодический контур отличается пологим, сглаженным характером ввиду низкого уровня ЧОТ (частоты основного тона);

г) женщины-носители регионального произношения превышают в своем интонационном оформлении показатели основных интонационных компонентов речи мужчин-носителей RP, проявляя гиперкорректное речевое поведение в официальных ситуациях, но возвращаются к разговорным нормам при понижении самоконтроля в спонтанном диалоге.

На основании анализа социальной вариативности интонации на материале английского языка Т. Шевченко делает вывод о монотонности, невыразительности, в целом, речи носителей ре-

гионального произношения. Однако этот автор отмечает, что и у говорящих – носителей RP в лидирующей роли выявлены глубокие изменения интонационных показателей: повышение интенсивности и средне-максимального уровня ЧОТ [4].

В своих работах Т.И. Шевченко последовательно показывает, что метод корреляции интонационных и социально-личностных характеристик коммуникантов позволяет не только выявить социально-групповые черты интонационной вариативности. При анализе интонации конкретного индивида с учетом психологического фактора можно проследить, как социально-групповые черты реализуются в идиолекте, то есть может быть решена проблема идентификации личности по голосу, по интонации.

На основе обширного экспериментального материала было установлено, что фемининным индивидам свойственен высокий голос с эмоциональным интонированием. Замечено, что фемининные индивиды склонны к более частому использованию восходящего тона мелодического контура. В некоторых работах это объясняется стремлением коммуниканта выразить свое относительное бессилие и невысокий статус [13].

Предложения с таким интонационным рисунком имеют форму декларативного ответа на вопрос, чем они по сути и являются, однако произносятся они также, как вопрос общего типа, то есть с восходящей интонацией, выражая тем самым «особую нерешительность» [14]. Причем озабоченность комфортом собеседника, а не сосредоточенность на своих собственных «страхах» и порождает ту неуверенность, «особую нерешительность», на которую указывает Р. Лакофф.

Возникает ощущение, как будто говорящий ищет подтверждения, хотя он является единственным «держателем» всей необходимой информации. Такая «неподходящая вопросительная интонация» (*inappropriate question intonation*) благодаря средствам массовой информации получила короткое название «uptalk».

Профессор Лакофф акцентирует внимание еще на одном, весьма важном, на наш взгляд, качестве фемининной речи: женская речь «вежливее» мужской. Это общая речевая закономерность (по Р. Лакофф), которой, как предполагает исследователь, можно объяснить все языковые особенности фемининных личностей: интонационные, синтаксические, в их числе и разделительные вопросы. Требование можно заменить

вежливой просьбой, которая уже «не требует» открытого послушания и исполнения, а скорее предполагает – в пользу говорящего что-то сделают. По общепринятым правилам вежливой беседы – согласиться с тем, с чем Вы уже готовы согласиться – это сделать то, о чем Вас просят. Лакофф указывает, чем больше усложнена просьба, то есть, чем больше частиц в предложении, которые и свидетельствуют о том, что это просьба, а не приказание, тем предложение «вежливее», тем вероятнее такую просьбу отнести к женской речи [14].

Многие современные исследования связывают это явление со свойственным фемининным личностям использованием вместо жестких указаний в откровенно грубой форме (в англ.: «Don't start now, just listen!») с нисходящим тоном – предложений в форме вежливой просьбы с характерным восходящим тоном в конце фразы («Could you possibly just listen now to me?»). Немецкие социолингвисты выяснили, что женщины, занимающие высокие посты, стараются в своей речи восходящего интонирования избегать [11, p. 175].

А между тем, согласно мнению профессора Лакофф, прямое приказание (например, выраженное императивом) часто (и иногда довольно невежливо) свидетельствует о более высоком положении говорящего по отношению к адресату и принуждает (а значит, совершает эмоционально-психическое насилие, как полагают некоторые психологи) последнего к уступчивости, хотя при этом и оставляет за адресатом непосредственное принятие решения.

В то же время результаты исследования МакКонел-Гине показали, что иногда реальным подтекстом использования высокого восходящего тона может быть желание выяснить: действительно ли говорящий хочет узнать именно это, и/или почему вопрос адресован именно мне [15]. По данным Р. Ладда высокий восходящий тон сигнализирует просто о незавершенности предложения, о его незаконченности [12]. Социолингвист А. Кортенховен обнаружила, что в речи подростков почти каждое высказывание, кроме первого и последнего, произносилось с высоким восходящим тоном [10]. Иногда использование указанного тона может быть вызвано также не гендерным фактором, а, например, ситуационным. Так, высокий восходящий тон реплик-вопросов был значительно более характерен для речи мужчин (отцов) во время родительского уикенда в Стэн-

фордском университете. Исследователи П. Экерт и Дж. Рикфорд полученные данные объясняют особенной атмосферой родительского уикенда, которая и предрасположила более «сильных мира сего» проявлять дружелюбие и коммуникабельность [7].

По мнению профессоров МакКонел-Гине и Экерт употребление высокого восходящего тона в американском варианте английского языка встречается сейчас значительно чаще, чем в семидесятые годы прошлого столетия [6]. Особенно это свойственно молодому поколению. Некоторые исследователи отмечают подобные тенденции в речи молодежи также в австралийском и новозеландском вариантах английского языка [9; 5]. В Соединенных Штатах, как указано выше, это явление даже привело к появлению специального термина «uptalk» в средствах массовой информации.

Исследование С. МакЛемор, посвященное детальному изучению интонационных моделей, используемых в женском клубе в одном из университетов Техаса, показало, что употребление высокого восходящего тона достаточно часто. Однако, как свидетельствуют данные, применение указанного тона может быть обусловлено не только гендерным фактором (фемининностью), но также и ситуативным: незавершенность выступления, желание подключить аудиторию к обсуждению очередного вопроса и т.д. [16].

Необходимо заметить, что, хотя употребление высокого восходящего тона встречается достаточно часто даже среди мужчин, лингвисты отмечают, что, в целом, эта интонационная модель воспринимается как проявление фемининной идентичности. Может существовать довольно много причин того, что фемининным индивидам гораздо в большей степени, чем маскулинным, свойственно употребление высокого восходящего, а не низкого нисходящего тона. Например, К. Эделски полагает, что высокий восходящий тон ассоциируется с коммуникабельностью («sociability»), а низкий нисходящий тон – с интровертностью («self-centered») [8]. Многие социопсихологи соотносят коммуникабельность, общительность (экстравертность) с фемининностью, а интровертность – с маскулинной идентичностью.

Таким образом, поскольку проблема вариативности фонетических характеристик речи весьма актуальна в связи с антропоцентрической установкой современного языкознания, не вызыва-

ет сомнения необходимость изучения влияния такого экстралингвистического фактора как гендер на реализацию сегментных и супraseгментных единиц.

Библиографический список

1. Григорян А.А. Состояние и перспективы гендерной лингвистики на Западе в конце XX – начале XXI веков. – Иваново, 2004.
2. Гусева С.И. Коммуникативная перспектива высказывания и реализация сегментных единиц: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – СПб., 2001.
3. Земская Е.А., Китайгородская М.А., Розанова Н.Н. Особенности мужской и женской речи // Русский язык в его функционировании. – М., 1993. – С. 90–136.
4. Шевченко Т.И. Текст лекций по курсу «Теоретическая фонетика Английского языка». – М., 1986. – 75 с.
5. Britain D. Language Change in Intonation: The Use of High Rising Terminals in New Zealand English // Language Variation and Change. – 1992. – №4. – P. 77–104.
6. Eckert P., McConnell-Ginet S. Language and Gender. – Cambridge, 2003.
7. Eckert P., Rickford J. (Eds.) Stylistic Variation in Language. – Cambridge, 2001.
8. Edelsky C. Question Intonation and Sex Roles // Language in Society. – 1979. – №8. – P. 15–32.
9. Guy G., Horvath B., Vonwiller J., Daisbey E., Rogers I. An International Change in Progress in Australian English // Language in Society. – 1986. – №16. – P. 23–52.
10. Kortenhoven A. Rising Intonation in Children's Narratives. – Berkeley, 1998.
11. Kotthoff H. Geschlecht als Interaktionsritual? // Nachwort zu E. Goffman: Interaktion und Geschlecht. – 1994. – S. 159–194.
12. Ladd D. The Structure of Intonational Meaning: Evidence from English. – Bloomington, 1980.
13. Lakoff R. Language and Women's Place. – New York, 1975.
14. Lakoff R. Extract from Language and Women's Place // Cameron D. (Ed.) The Feminist Critique of Language. – London; New York, 1998. – P. 242–252.
15. McConnell-Ginet S. Review Article // Language. – 1983. – №59. – P. 373–391.
16. McLemore C. The Interpretation of L*H in English // McLemore C. (Ed.) Linguistic Forum 32. – Austin, 1992.
17. Strand E. Uncovering the Role of Gender Stereotypes in Speech Perception // Journal of Language and Social Psychology. – 1999. – №18. – P. 86–99.
18. Strand E., Johnson K. Gradient and Visual Speaker Normalization in the Perception of Fricatives // Gibbon D. (Ed.) Natural Language Processing and Speech Technology: Results of the Third KONVENS Conference. – Berlin, 1996. – P. 232–241.
19. Trudgill P. The Social Differentiation of English in Norwich. – Cambr., 1974.
20. Wells J.C. English Accents, 3 Volumes. – Cambr., 1982.

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

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК: УЧЕБ. ПОСОБИЕ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУД. НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦ. / сост. М.В. Чистова; рец. С.А. Смирнова. – Кострома: КГУ, 2007. – 31 с.

Пособие состоит из 20 разделов (Unit). Первая часть каждого раздела включает адаптированную оригинальную историю, сопровождаемую вопросами на контроль понимания; во второй части представлены упражнения на понимание текста и дополнительные тексты, диалоги, сопровождающиеся предтекстовыми или послетекстовыми заданиями. Чтение и работа с историями, составленными в юмористической манере, помогает быстрее и эффективнее усваивать английский и воспринимать его как живой, развивающийся язык. Адресован студентам неязыковых специальностей, изучающим английский язык, желающим расширить свой кругозор, усовершенствовать навыки чтения и перевода, активизировать и расширить словарный запас.

Л.П. Устинова

ГЛАГОЛЫ ИНФОРМИРОВАНИЯ, ФУНКЦИОНИРУЮЩИЕ В ФОРМАЛЬНОМ РЕГИСТРЕ ОБЩЕНИЯ (на материале немецкого и русского языков)

Препамбула. В предлагаемой статье предпринимается попытка анализа глаголов информирования немецкого и русского языков, функционирующих в рамках формального регистра общения, иными словами, учитываются официальная обстановка общения и социальные роли коммуникантов.

Пристальное внимание исследователей к глаголам информационной семантики является вполне закономерным на фоне возрастающего значения информации в жизни современного общества. Как известно, глаголы информирования не только отражают информационную функцию языка, но и являются индикаторами передаваемой информации.

Говоря о глаголах информирования в целом, необходимо отметить, что они представляют собой достаточно обширный класс лексики и включают помимо глаголов речи и глаголов, называющих речевые акты, значительную группу глаголов, участвующих, по определению Н.Д. Арутюновой [1, с. 646], в речеповеденческих актах. В настоящей статье основное внимание сконцентрировано на прагматических аспектах функционирования глаголов речи и глаголов, называющих речевые и речеповеденческие акты.

В современной лингвистической науке существуют различные подходы к определению прагматического значения слова. При проведении исследования мы руководствовались определением, предложенным Л.С. Бархударовым [2, с. 113], который выделяет в качестве основных составляющих прагматического значения стилистическую характеристику, регистр, эмоциональную окрашенность и коммуникативную нагрузку. Последняя в свою очередь включает степень осведомленности коммуникантов, в особенности слушающего.

Отражая социальный характер коммуникации, понятие регистра общения включает элементы коммуникативной ситуации и относится к прямому межличностному общению, которое, по общему признанию, является наиболее частым видом коммуникации и происходит на фоне социального взаимодействия личности. Выбор лексических средств в целом и глаголов в частности обусловлен в значительной степени ситуацией общения и теми социальными ролями, в которых выступают участники коммуникации. В лингви-

стической литературе выделяется пять основных регистров: формальный, нейтральный, непринужденный, фамильярный, возвышенный [2, с. 111]. Следует подчеркнуть, что социальный характер общения соотносится прежде всего с формальным регистром, общение в котором происходит в официальной обстановке и предполагает субординативные отношения между участниками коммуникации.

Как известно, одним из релевантных признаков формального регистра является официальная обстановка общения, которая часто выступает в качестве определяющего фактора при выборе лексических средств, поскольку условия общения влияют как на качество отбора лексики, так и на ее количество [3, с. 96]. Официальность обстановки требует более четкой и ясной подачи информации и предполагает соблюдение определенного речевого этикета, а в некоторых случаях сопровождается исполнением ритуалов.

Другой важной характеристикой формального регистра являются субординативные отношения между участниками коммуникации. Определяющим фактором при данном типе отношений выступает социальный или возрастной статус коммуникантов, в то время как степень психологической близости отходит на второй план. Речевое поведение участников коммуникации напрямую зависит от социальной дистанции между ними, причем, чем эта дистанция значительнее, тем более проявляются принципы «этикетизации» речи, а именно вежливость и уважение [4, с. 110].

Общение в рамках формального регистра происходит в двух основных направлениях. В противоположность к первому, которое предполагает передачу информации от начальника к подчиненному (от старшего – к младшему), вектор общения при втором направлении идет от подчиненного к вышестоящему лицу (от младшего – к старшему). Иными словами, общение осуществляется по нисходящей или по восходящей линии. Т.Г. Винокур [3, с. 70] приводит примеры определенных про-

фессий, для которых общение «по нисходящей линии» является «регулярным ролевым признаком». Речь идет о руководителях, преподавателях, или, учитывая возрастной статус, о родителях.

Как показывает анализируемый материал, в исследуемых языках дифференцируются глаголы информирования, характерные для ситуации общения первого типа, когда информация исходит от вышестоящего лица. Как в немецком, так и в русском языке в рамках данной ситуации выделяются глаголы, семантика которых актуализирует более высокий статус агенса. В частности, в обоих языках функционируют глаголы, относящиеся к речевому акту «сообщение», которые можно объединить в группу по семантическому признаку «сообщить, объявить по праву вышестоящего». Например, руководитель может *сообщить* подчиненным о предстоящем событии или *объявить* о своем решении. В немецком языке в данной ситуации уместны глаголы *erklären*, *deklarieren*, *melden*.

Начальник может поощрять подчиненных или накладывать взыскание. Как немецкий глагол *erklären*, так и русский *объявлять* (*объявлять благодарность, выговор, об увольнении, об отставке*) употребляется для сообщений по праву вышестоящего.

Помимо глаголов, относящихся к речевым актам «сообщение», в пределах данной ситуации функционируют глаголы, принадлежащие к классу речеповеденческих, в семантике которых присутствует информационный компонент. Эти глаголы рассматриваются в речевых актах «объяснения и поучения», «одобрения и осуждения», «требования и приказа», а также «разрешения и запрета».

Для речи вышестоящего лица характерно использование директивных речевых актов, к которым относятся приказы, требования и просьбы. Руководитель может *приказать*, *отдать приказ* или *распоряжение*, *дать указание*, в некоторых ситуациях *скомандовать*, а может *настоять* на каком-либо решении. Названным глаголам в немецком языке соответствуют *befehlen*, *anordnen*, *kommandieren*, *insistieren*, особенностью которых является то, что они выражают высокую степень категоричности и соотносятся с сообщениями лиц, наделенных более высоким статусом.

Часто в обязанности вышестоящего лица входит инструктаж подчиненных: *instruieren*, *belehren* и *инструктировать*, *поучать*. Кроме того, более высокий статус руководителя позволяет ему

указывать на промахи и ошибки; *hinweisen*, (*auf die Fehler*) *hindeuten*.

Переходя ко второму типу ситуации общения в официальной обстановке при субординативных отношениях между коммуникантами, отметим, что информация в этом случае передается от подчиненного начальнику, следовательно, для данной ситуации также характерно использование глаголов, относящиеся к группе «сообщение». Однако предпочтение отдается глаголам, в семантике которых имеются указания на более высокий статус адресата.

В достаточно многочисленной группе глаголов «сообщение» применительно к данному типу ситуации дифференцируются глаголы со значением «сообщить, информировать» и глаголы, относящиеся к речевым актам «доносы» и «жалобы». Руководителю принято докладывать о предстоящих или свершившихся событиях и фактах. В немецком языке предпочтение отдается глаголам *melden*, *berichten*, *vortragen*, *informieren*, *benachrichtigen*, которым в русском языке соответствуют *рапортовать*, *сообщать*, *докладывать*, *информировать*, *ставить в известность*, *доводить до сведения*.

Заметим, что в исследуемых языках функционируют глаголы, передающие разное представление об информации секретного характера. В частности выделяются глаголы со значением «раскрыть вышестоящему лицу информацию секретного характера»: *melden*, *berichten*, *benachrichtigen*; *сообщать*, *докладывать*, *рапортовать*.

Глаголы *melden*, *berichten*, *доносить*, *докладывать* употребляются для сообщений секретного характера, в том числе, относящихся к военной сфере, и не имеют отрицательной коннотации в отличие от глаголов со значением «донести на кого-либо»: *denunzieren*; *фискалить*, в семантике которых присутствует негативная оценка, а именно неодобрительное отношение к доносчику.

Среди глаголов, относящихся к речевому акту «жалобы», разграничение проходит между глаголами нейтральной семантики со значением «жаловаться» и глаголами с оценочным значением. Подчиненный может *пожаловаться* начальнику, ища защиты и поддержки: *sich beklagen*, *sich beschweren*. Следует отметить, что в анализируемых языках функционируют глаголы, в семантике которых присутствует негативная коннотация: *angeben*, *petzen*; *ябедничать*.

В ходе исследования было установлено, что в немецком и в русском языках дифференцируется группа глаголов, которые при употреблении в официальной обстановке могут в равной степени относиться и к речи вышестоящего лица, и к речи подчиненного. В рамках формального регистра это самая многочисленная группа глаголов, семантика которых нейтральна по отношению к статусу агенса и адресата сообщения. Внутри данной группы выделяются глаголы, в семантике которых имеются указания на: 1) достоверность информации; 2) доступность информации; 3) оценку; 4) полноту информации. Причем в последнем случае дифференцируются глаголы обозначающие: а) полную; б) подробную; в) частичную передачу информации.

Говоря о степени достоверности информации, следует отметить, что особый интерес для исследования представляют глаголы, обозначающие абсолютную и высокую степень достоверности информации.

Уверенность в достоверности преподносимой информации делает возможным употребление глаголов *zeugen, bezeugen, behaupten, bestätigen, versichern; свидетельствовать, утверждать, подтверждать, заверять, уверять*. Следует отметить, что наибольшая степень достоверности передается глаголами *zeugen, bezeugen* и *свидетельствовать*, поскольку свидетельствуют обычно о том, что было увидено собственными глазами и не может вызывать сомнений. Остальные глаголы нейтральны к степени достоверности.

Глаголы информирования, функционирующие в формальном регистре, по-разному представляют степень доступности информации. Для публичных, гласных сообщений используются глаголы, в семантике которых присутствует компонент «сказать открыто»: *verkünden, bekanntmachen (bekanntgeben), veröffentlichen; объявлять, сообщать, возвещать, оглашать* и др. В сообщениях о тайном, возможно, сокровенном используется глагол *mitteilen, сообщать (по секрету), поделиться*.

В исследуемых языках широко представлены глаголы оценочной семантики. Различия внутри данной микросистемы проходит между глаголами положительной и отрицательной оценки, использование которых характерно для речевых актов «одобрения» или «осуждения». В формальном регистре для одобрения используются глаголы, имеющие позитивную коннотацию

gutheissen, bestimmen, zustimmen, billigen; одобрять, соглашаться. Семантика немецких глаголов *schätzen, einschätzen, würdigen* отражает позитивную оценку, признание достоинств, в то время как русский глагол *оценить* может обозначать разный уровень оценки. Особенность глаголов *geißeln, обличать* состоит в том, что, будучи глаголами негативной оценки, они могут характеризовать как речь вышестоящего лица, так и речь человека более низкого ранга.

Проведенный анализ показал, что среди глаголов информирования немецкого и русского языков в формальном регистре по признаку «степень полноты информации» разграничиваются глаголы, обозначающие полную и подробную информацию и глаголы со значением частичной передачи информации.

Полноту информации выражают глаголы *ausreden, высказаться*. Кроме того, в исследуемых языках функционирует ряд синонимов со значением полной и подробной передачи информации, в том числе глаголы, обозначающие связанное повествование. Выступая в роли рассказчика или докладчика, можно сделать связанное сообщение: *erzählen, mitteilen, berichten, darlegen, wiedergeben, vorbringen; повествовать*, а можно подробно *объяснить* отдельные моменты выступления или *растолковать* суть дела: *erklären, auseinandersetzen*.

Довольно часто, делая сообщение о чем-либо важным и актуальном, желая быть более убедительным, ссылаются на чужие слова, цитируют высказывания, наилучшим образом раскрывающие смысл сказанного: *zitieren, (wörtlich) anführen; приводить дословно, цитировать*. Использование цитаты позволяет полно и точно привести слова другого человека.

В анализируемых языках широко представлены глаголы, в семантике которых присутствует указание на частичную передачу информации: *herforheben, betonen, unterstreichen, würdigen, bemerken, erwähnen, nennen, bemerken, andeuten, hindeuten; отмечать, подчеркивать, замечать, упоминать, называть, намекать*. Среди глаголов со значением частичной передачи информации дифференцируются глаголы со значением: 1) выделить наиболее важную информацию; 2) сообщить часть информации; 3) дополнить уже имеющуюся информацию.

Как правило, сообщая важную информацию, стремятся обратить внимание адресата на наи-

более существенные моменты, выделить их: *herforheben, betonen, unterstreichen, würdigen, bemerken*; *отмечать, подчеркивать, замечать*. В немецком и русском языках функционируют глаголы, которые используются для частичной передачи информации: *erwähnen, nennen, bemerken, andeuten, hindeuten*; *упоминать, называть, замечать, намекать*. Следует отметить, что в отличие от русского глагола *упоминать*, который характерен для краткого сообщения, немецкий глагол *erwähnen*, может употребляться в связанных сообщениях о деталях событий.

Специфическая черта глаголов *ergänzen, hinzufügen*; *дополнять, добавлять* заключается в том, что в семантике данных глаголов имеется указание на то, что агент уже сообщил часть информации адресату или адресат уже владеет определенной информацией, которую следует дополнить.

Как известно, релевантным признаком формального регистра является официальная обстановка общения, которая может выходить за рамки устного межличностного общения, если информация сообщается от лица суперагенса, обладающего более высоким статусом, от имени и по поручению которого передается сообщение [4, с. 146]. Официально, торжественно, от лица государства и правительства объявляют о каком-либо событии, о признании или непризнании какого-либо факта. Примером может служить объявление войны, признание государственного суверенитета. Для сообщений официального характера используются глаголы: *den Krieg erklären, berichten, verkünden, deklarieren, erklären*; *объявлять войну сообщать, возвещать, провозглашать, декларировать*, в семантике которых имеются указания на особую торжественность и официальность обстановки.

Анализ показал, что в обоих языках функционируют глаголы, которые используются преимущественно для устных сообщений и глаголы, обо-

значающие письменную форму передачи информации. Немецкие глаголы *verkünden, bekanntmachen (bekanntgeben) kundmachen, kundgeben* и соответствующие русские глаголы *возвещать, оглашать, обнародовать* предполагают устную форму передачи информации. Иногда сообщение зачитывают – *verlaubaren (verlesen)*. В русском языке для устного сообщения используют глагол *оглашать*, для письменного сообщения – *уведомлять*.

Итак, из вышесказанного следует, что обстановка общения и социальный статус участников общения определяют выбор соответствующих глаголов информирования. В рамках формального регистра общения выделяются глаголы, характерные для «нисходящего» и «восходящего» векторов общения и глаголы, в равной степени относящиеся как к речи вышестоящего лица, так и к речи подчиненного.

Внутри микросистемы глаголов информирования немецкого и русского языков, функционирующих в формальном регистре, происходит детальная дифференциация по следующим семантическим признакам: «сообщить, объявить по праву вышестоящего», «сообщить информацию вышестоящему лицу», иными словами, в семантике глаголов имеются указания на агенса и адресата. Кроме того, семантика глаголов информирования отражает разную степень достоверности и полноты информации, а также устную или письменную форму передачи информации.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
3. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. – М.: Наука, 1993. – 172 с.
4. Карасик В.И. Язык социального статуса. – М.: Гнозис, 2002. – 333 с.

Н.С. Цыбикова

ПРАГМАТИКА ОЦЕНОЧНЫХ ИМПЛИКАТИВОВ В ЭЛЕКТРОННОМ НОВОСТНОМ ТЕКСТЕ

Целью настоящей статьи является выявление особенностей выражения имплицитивной оценки и ее функционирования в тексте электронных новостей с учетом языковых и экстралингвистических факторов, способствующих реализации прагматической установки сетевых информационных сообщений.

Одним из важнейших признаков современной эпохи является постоянное совершенствование способов распространения информации. Наряду с традиционными средствами массовой информации – прессой, радио, телевидением – бурно развиваются глобальные телекоммуникационные средства (сеть Интернет). Интернет значительно расширил понятие «средств массовой информации», которое все чаще заменяется термином «средства массовой коммуникации», подчеркивающим интерактивный характер современного коммуникативного пространства. Многие исследователи отмечают один из главных факторов развития и взаимовлияния современных СМИ – конвергенцию, перевод содержания СМИ в цифровой вариант (процесс дигитализации) и возможность воспринимать их через разные каналы, прежде всего через Интернет. Так, например, в Интернете существуют электронные версии многих журналов, газет, радио- и телепередач.

Средства массовой информации не просто отображают окружающую действительность, но и прямо или опосредованно влияют на все социальнo-политические процессы в обществе. СМИ являются главным инструментом для распространения сообщений, воздействующих на общественное сознание.

Воздействующий потенциал текстов СМИ изучается в рамках прагмалингвистики, которая рассматривает употребление языка в тесной связи с языковым и экстралингвальным контекстом (терминология М.Я. Блоха).

Материалом для настоящей статьи послужили электронные новостные тексты ведущих британских и американских новостных агентств Associated Press, Reuters и др., посвященные актуальным проблемам политики, медицины и здравоохранения, спорта, образования и т.д.

Тексты новостей сетевых СМИ имеют некоторые общие черты с печатными изданиями,

а именно: они являются разновидностью информационных жанров газетного стиля языка, которые объединяют фактологичность, документализм, сдержанность, официальность речи и т.д. Перечисленные признаки являются показателем реализации информационной функции СМИ. В нашей работе мы попытаемся доказать, что помимо информационной функции новостной дискурс интернет-СМИ выполняет и воздействующую, которая обусловлена специфическими чертами, присущими только онлайн-новостям.

Для новостных веб-изданий характерны интерактивность, оперативность, измеримость, персональный подход, взаимосвязанность, мультимедийность.

Интерактивность предполагает возможность контроля пользователя над содержанием новостных сайтов, так, например, новостной поток классифицируется в следующие блоки: «Most Popular», «Most Viewed», «Most Mailed», «Most Recommended». Интерактивность также предполагает участие пользователя новостными ресурсами в обсуждении освещенных проблем (Discussion Club).

Электронные новостные ресурсы отличаются более высокой степенью *оперативности* информации по сравнению с печатными. Так, например, электронный новостной дискурс обновляется практически каждую минуту. Любой пользователь, войдя в Сеть в любое для себя удобное время, может ознакомиться с актуальными новостями в режиме реального времени.

Измеримость предполагает наличие инструментария, позволяющего быстро оценить популярность той или иной сетевой информационной статьи. Так, например, исследуемые новостные ресурсы предоставляют пользователю возможность дать оценку – «Recommend this story», проголосовав за ту или иную статью по следующей шкале: ★ – “not at all”; ★★ – “somewhat”; ★★★ – “moderately”; ★★★★ – “highly”; ★★★★★ – “very highly”.

Персональный подход выражается в возможности выбора способа навигации по новостному сайту, т.е., например, просмотра только заголовков новостей, либо просмотра заголовков с аннотацией (лидом, от англ. lead) и затем чтением

интересующей заметки. Многие сайты предлагают услуги рассылки новостных статей на интересующую тематику (напр. News alerts).

Взаимосвязанность, или другими словами гипертекстуальность, проявляется в связи электронного новостного текста с другими текстами новостей через гиперссылки, относящиеся пользователя к другим публикациям, фото- или видеоматериалам по той или иной проблеме (Related News, Related Video, Related Photo).

Мультимедийность сетевых новостных ресурсов открывает принципиально новые возможности для выполнения функции информирования. Использование и сочетание различных по типу коммуникаций (текстового, аудиального, визуального), с одной стороны, облегчает ориентирование в огромном потоке информации и ее усвоение, а с другой стороны, повышает манипулятивный потенциал онлайн-новостей.

Известно, что тексты новостей независимо от канала распространения должны быть лишены всякой субъективности, тем более эксплицитной оценки явлений окружающей действительности, в силу доминирования в них информирующей функции.

Однако в рамках данной статьи предпринимается попытка доказать существование скрытого оценивания в тексте электронных новостей с целью воздействия на чувства, эмоции и поведение получателя информации.

Прежде чем мы перейдем к рассмотрению способов реализации имплицитной оценки в тексте электронных новостей необходимо определить понятия имплицитивной оценки.

Под *имплицитивной оценкой* понимаются оценочные смыслы, несущие оценочную информацию, выраженную на периферии семантической структуры языкового знака (узловая/ингерентная оценка) илиokkaзионально привносимые в нее контекстом в самом широком понимании последнего (okkaзиональная/адгерентная оценка).

Оценка представляет собой сложное и многообразное явление, которая проявляется на разных языковых уровнях: лингвистическом, грамматическом и стилистическом. Все оценочные средства подразделяются в зависимости от способа выражения на эвалюативы (языковые единицы, эксплицитно выражающие оценку) и имплицитивы (единицы, репрезентирующие скрытые узловые илиokkaзиональные оценочные смыслы).

Исследование материала выявило тенденцию к эксплицитному способу выражения положитель-

ной оценки явлений экстралингвистической действительности, тогда как критика и осуждение часто имплицитируются. Так в следующем примере мы имеем дело с положительной оценкой, которая интенсифицируется за счет противопоставления:

(1) *A half century after his death, the memory and legacy of movie icon James Dean, who in a short but **brilliant** career incarnated the rebellious angst of a generation, burns brighter than ever* (AP, 29.09.05).

Результаты исследования материала выявили превалирование имплицитивов над эвалюативами, что в целом соответствует требованиям информационного жанра газетно-публицистического стиля языка, который не допускает выражения прямой оценки явлений окружающей действительности. Журналист должен заботиться о том, чтобы новостная статья не носила явно оценочный характер. В противном случае у читателя может создаться негативное впечатление, и даже протест против навязываемой оценки или мнения.

Таким образом, изучение языковых средств выражения скрытой или имплицитивной оценки в тексте электронных новостей является актуальным с точки зрения защиты от возможного идеологического, политического, эмоционального или других видов манипулирования.

Выявление оценочных имплицитивов на лексическом уровне осуществлялось на основе многоступенчатого дефинирования (на 2–3 шага), в результате которого были обнаружены индикаторы рациональной (good/bad) или эмотивной (feeling/emotion) оценки.

В результате анализа материала нами была зафиксирована большая частотность употребления имплицитивов эмотивного типа с целью манипулятивного воздействия на адресата, большинство из которых были выражены прилагательными, что связано с их категориальным значением — обозначение признака предмета, потенциально относящееся к выражению оценки. Так, в следующей дикте субъект оценки пытается сформировать определенное отношение к объекту оценки за счет использования отрицательно-эмотивного имплицитива. Отрицательная оценка усиливается за счет расположения данного имплицитива в вводной части статьи, тем самым привлекая внимание реципиента и побуждая его ознакомиться с деталями сообщения:

(2) *Socialist Segolene Royal, seeking to revive her **flagging** campaign to become next French*

President, said on Monday she was facing more attacks over her competence than a man would have to (Reuters, 19.02.07).

flagging – becoming tired or losing strength → feeling that you want to sleep or rest.

Наречия также представляют достаточно интересный материал с точки зрения выражения имплицативной оценки. В следующей диктеме наречие характеризует действие субъекта оценки с отрицательной стороны, что в свою очередь способствует формированию соответствующего отношения у реципиента:

(3) *Russia's experience with power transfers purely by election is limited. Putin was made acting president by Boris Eltsin before he was first elected in 2000, and Eltsin became president when Russia was still part of the Soviet Union.*

With the Kremlin seeking increasingly tight control over politics and society and nervously eyeing other ex-Soviet republics where longtime leaders have been ousted recently, tension is palpable more than two years before the March 2008 election. Putin has repeatedly said he opposes changing the constitution to remain in power – without strictly ruling it out – and has also hinted vaguely of a continuing role for himself and said he will try to groom a successor (AP, 31.10.05).

Nervously ← **nervous** – worried or frightened about smth, and unable to relax. → feeling afraid.

Наименее распространенными средствами выражения имплицативной оценки на лексическом уровне являются существительные. В нижеследующем фрагменте (4) с помощью эмотивно-окрашенного имплицатива дается не только общая негативная оценка, но и осуждение определенно-го явления окружающей действительности:

(4) *Their troubles were tabloid **folder** and their relationship seemed to outsiders to be a mismatch (AP, 14.09.06).*

folder – 1. food for animals.

2. smth that is useful only for a particular purpose – used to show disapproval → an attitude that shows you think that someone or their behaviour, ideas, etc. are bad or not suitable.

Наряду с лексическими средствами выражения косвенной оценки нами были зафиксированы случаи употребления стилистических средств, а именно: ирония, антитеза, сравнение, аллюзия, повтор и т.д. Например, в следующем фрагменте (5) за счет использованной в нем метафоры достигается эмоциональная вовлеченность реципиента в описыва-

емое событие (план сокращения рабочих, начало которого совпало с Днем Влюбленных):

(5) *The restructuring plan, labeled **the Valentine's Day massacre** by workers, also had another mysterious component (AP, 15.02.07).*

В анализируемом материале очень часты случаи употребления иронии, что делает имплицативную оценку более изысканной и изощренной. Тонкая ирония в следующем примере (6) содержит скрытое порицание действий объекта оценки, понимание которой не представляется возможным без знания более широкого контекста экстралингвистической реальности, выходящей за пределы данного информационного сообщения:

(6) *A **too-busy** President Bush didn't watch, even as the White House hailed the trial as a key step in Iraq's transition to a functioning democracy (AP, 20.10.05).*

Немаловажную роль в создании косвенного оценочного эффекта играют грамматические средства, такие как изменение порядка слов, использование параллельных конструкций, сослагательного наклонения и т.д., например:

(7) *The many investigations of Sept. 11, 2001, have turned up a half-dozen instances in which government agencies possessed information that might have led investigators to some part of the terrorist plot, although in most cases not in time to stop it.*

But none of those leads likely would have taken them directly to Atta, the Egyptian architecture student who moved to the U.S. from Germany to take flying lessons and later served as Al Qaeda's U.S. field commander for the attacks.

Had the FBI been alerted to what the Pentagon purportedly knew in early 2000, Atta's name could have been put on a list that would have tagged him as someone to be watched the moment he stepped off a plane in Newark, N.J., in June of that year.

Physical and electronic surveillance of Atta, who lived openly in Florida for more than a year, and who acquired a driver's license and even an FAA pilot's license in his true name, might well have made it possible for the FBI to expose the Sept. 11 plot before the fact (AP, 28.09.05).

Как видно из примера, в одной диктеме сосредоточено большое количество употребления форм сослагательного наклонения, что косвенно указывает на недовольство автором высказывания бездействием властей в сложившейся ситуации. Несомненно, общая отрицательная оценка в данном примере не может оставить получателя

информации равнодушным к описываемой проблеме. Следовательно, здесь мы имеем дело с манипулятивным воздействием вышеуказанного способа выражения имплицативной оценки.

В заключение необходимо отметить тот факт, что электронные новостные тексты помимо информирующей функции выполняют и воздействующую функцию, которая проявляется в использовании оценочных имплицативов на уровне диктемы с целью манипулятивного или эмоционального воздействия на получателя информации. Анализ материала показал, что авторы статей используют разнообразные языковые средства выражения скрытой оценки, что еще в большей степени повышает воздействующий потенциал электронных новостных изданий.

Библиографический список

1. Блох М.Я. Диктема в уровневой структуре языка // Вопросы языкознания. – 2000. – №4. – С. 56–67.
2. Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи). Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 288 с.
3. Ильина С.Ю. Косвенная оценочность и средства ее выражения в современном английском языке: Дис. ... канд. филол. наук. – Нижний Новгород, 1997. – 173 с.
4. Калмыков А.А. Интернет-журналистика. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 383 с.
5. Новиков В.П. Оценочная лексика в языке английской газеты: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1992. – 22 с.
6. От книги до Интернета. Журналистика и литература на рубеже тысячелетий / Отв. ред. Я.Н. Засурский, Е.Л. Вартамова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000. – 256 с.
7. Фомичева Н.Д. Социология Интернет-СМИ: Учебное пособие. – М.: Факультет журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова, 2005. – 79 с.
8. www.news.yahoo.com.

Н.В. Чернявская

ЭМОЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВЫЕ АСПЕКТЫ ЛИТЕРАТУРНОГО АРХЕТИПА «СТАРИК И СТАРУХА» В РУССКОЙ ПРОЗЕ XIX–XX ВВ.

Образ «Старик и старуха» достаточно известен в мировой литературе; старики-супруги являются персонажами «Фауста» И.В. Гёте, «Старосветских помещиков» Н.В. Гоголя, «Нови» И.С. Тургенева, «Соборян» Н.С. Лескова. Особенно востребован этот образ в произведениях русской и зарубежной литературы XX в. («Стулья» Э. Ионеско, «Эндшпиль» С. Беккета, «Колыбель для кошки» К. Воннегута, «Сто лет одиночества» Г. Гарсиа Маркеса; «Баудолино» У. Эко; в русской литературе: «Скука жизни» А.П. Чехова, «Солнце мертвых» И.С. Шмелева, «Ювенильное море» А. Платонова, «Жизнь и судьба» В. Гроссмана, «Крест» В.Т. Шаламова, «Раковый корпус» А.И. Солженицына, «Пастух и пастушка» В. Астафьева, «Пик удачи» Ю.М. Нагибина, «Исчезновение» Ю. Трифонова).

Во всех перечисленных произведениях за фигурами старика и старухи стоит, в общем, сходное содержание (детальному его анализу посвящена настоящая статья); стабильность и распространенность образа позволяют рассматривать его как образ-архетип.

Архетип – термин, введенный в эстетику К.Г. Юнгом. По мнению ученого, определенная часть духовного опыта человечества обладает способностью открываться – в символических фигурах, образах (архетипах) – любому индивиду. Это знание доступно каждому, поскольку присуще человеку как *биологическому виду* (в работах Юнга оно называется *коллективным бессознательным*); по этой же причине знакомство с ним может происходить как бы помимо, в обход личностного знания и опыта¹.

Архетипический характер образа «старик и старуха» доказывается, кроме уже перечисленных фактов, его распространенностью в мифологии различных народов.

Наиболее важными для европейской и отечественной культуры оказываются персонажи античной мифологии Филемон и Бавкида: сюжет о них известен из литературной обработки Овидия. Можно предположить, что изначально, в мифологическую эпоху, данная история носила характер притчи, предупреждения: нечто судьбоносное всегда – явно или скрыто – присутствует

в мире рядом с человеком, и человеку обязательно во всех случаях поступать таким образом, чтобы случайно не оскорбить эту таинственную силу. Возможно вместе с тем и менее мистическое понимание этого мифа: как иллюстрации одного из древнейших этических законов – закона гостеприимства. В дальнейшем этот мифологический сюжет пережил серьезное смещение смысловых аспектов. Бывшие второстепенные персонажи Филемон и Бавкида начинают восприниматься как центр повествования, и весь сюжет в целом отныне звучит как хвала скромности и взаимной привязанности супружеской четы (мотив этот, по-видимому, изначально не нес на себе значительной смысловой нагрузки: мифу не свойственно укрупненное изображение сферы эмоций). В таком смысле – как воплощение идеальной любви – старики-супруги Филемон и Бавкида входят и в зарубежную, и в отечественную культуру.

Интересно, что роль второстепенных персонажей, которой наделяются старики-супруги в античном мифе, в целом нехарактерна для этого образа. Гораздо больше известно таких мифологических сюжетов, где стареющая супружеская пара наделяется функцией устроителей мира, а также первопредков и (или) культурных героев². В частности, мы можем назвать следующие:

– миф о *Пху Нго и Не Нгам* (мифология лаос, лы и других тайских народов Лаоса);

– предание о *Тугр ыз и Тугр мам* (мифология нивхов);

– миф о *Есе и Хосэдэм* (кетская мифология).

Кроме того, существует несколько мифических супружеских пар, возраст которых, насколько нам известно, строго не обозначен:

– *Кинорохинган и Варунсансадон* (восточная Малайзия);

– *Ено-ран и Сео-Не* (корейская мифология);

– *Косаана и Уичаана* (мифы сапотеков).

Важными для нашей работы являются мотивы старости и священного брака, сопровождающие образ «старик и старуха».

Можно предположить, что в этиологических (объяснительных) мифах³ мотив старости является своего рода знаком, настраивающим на определенное отношение к героям и событиям – свидетельством правильности, непреложности, необходимости всех деяний героев⁴.

Возможно, такую же знаковую, настраивающую функцию выполняет и мотив священного брака: он в равной степени и поддерживает высокую тональность, заданную мотивом мудрой

старости, – и добавляет к ней другие, абсолютно противоположные оттенки.

В исследованиях по мифологии отмечается, что изначально мотив священного брака передает древнейший космогонический акт – брак первостихий мироздания. Появление аналогичного мотива в мифах о происхождении человеческого, «ближнего» мира, а также в мифах о происхождении культуры приравнивает события создания и обживания космоса. Сотворение человека изображается столь же чудесным, как и рождение бога; обретение культурных предметов – столь же поэтичным, как возникновение светил: возвышенным мыслится любой акт созидания, всякое действие священных супругов.

В то же время, тот факт, что в сотворении космоса, человека, культуры участвует не одно божественное существо, а два, связанных между собой к тому же узами брака, опрокидывает всю ситуацию из области сакрального, тайного для человека – в область понятного, почти обыденного. Природа творцов оказывается аналогична человеческой природе: те же жизненные вехи (брак, часто – рождение детей); вероятно, те же переживания.

Подразумеваемая соприродность мифологических творцов-супругов человеку определяет особый их статус в мифологической истории. Это всегда персонажи, так или иначе принимающие участие в судьбе человечества. Особенно этот тезис справедлив в отношении стариков супругов: они не только выступают как создатели человеческого мира и культуры, но и довольно часто совершают подвиги во имя людей (лаосские Пху Нго и Не Нгам, например, срубая чудесную лиану, заслонившую от людей солнце – упавшая лиана погребла под собой супругов, но мир людей был спасен; малазийские Кинорохинган и Варунсансадон убивают свою дочь из сострадания к людям, которым было нечего есть, из тела дочери они создают для людей культурные растения).

По стечению обстоятельств особый статус мифологических супругов-первопредков долгое время оставался неизвестным европейским и русским авторам и читателям. Непосредственное влияние на их сознание имела, скорее, античность (так, литературные старик и старуха довольно часто соотносятся с образами Филемона и Бавкиды)⁵. Тем не менее, мы предполагаем, что литературный образ, в том виде, как он представлен в современном искусстве, включает в себя и указанное архаическое содержание. К анализу

его мы обратимся позднее; в первую очередь рассмотрим более явные эмоционально-смысловые составляющие образа.

Названное нами чуть выше новое значение фигур старика и старухи (как воплощение трогательной привязанности людей друг к другу) прочно закрепляется за ними в произведениях художественной литературы. Каждое литературное воплощение архетипа неизменно помещает в поле зрения читателя образ любви / привычки / привязанности⁶, редкой в своей искренности и прочности. Еще одна особенность этого взаимного чувства – оно изображается как некое врожденное качество обоих героев. У их любви нет истории: она появляется на страницах каждой книги вместе с героями и исчезает вместе с их смертью. Испытания, настигающие супругов (этот мотив довольно часто сопровождает архетипическую пару в произведениях XX в.), связаны, как правило, с особым качеством окружающего мира. Он – по тем или иным причинам – слишком неблагоприятен, невозможен для гармоничных героев. Их физическое существование в таком мире оказывается под угрозой – чувства же супругов во всех эпизодах находятся вне сюжета испытания, трагедии.

Указанная врожденность, естественность взаимной любви определяет особую тональность всех рассматриваемых эпизодов. Это, как правило, сдержанное, лишенное восторженного пафоса повествование, в редких случаях (преимущественно в литературе XIX в.) сопровождающееся интонациями авторского умиления.

С течением времени представление об особом типе любовного чувства – ровного, спокойного (т.е. не знающего ярких всплесков эмоций, накала страстей) и в то же время глубокого и прочного – настолько тесно связывается с образом «старик и старуха», что в литературе XX в. он приобретает отчетливо символический характер. Появление стариков-супругов на страницах произведений отныне не требует авторского комментария, подробного описания чувств героев. Их фигуры говорят сами за себя, и их поступки, определяемые всегда только одним обстоятельством – привязанностью друг к другу – не нуждаются в объяснениях. Возьмем для примера отрывок из романа Ю. Трифонова «Исчезновение» (приведенный эпизод – о событиях политического террора первой трети XX в.): «Ночь мы, конечно, не спали. Даже не раздевались. Ада была уверена, что сегодня придут за ней, но, слава богу, никто

не пришел. А на рассвете была такая история. Мы сидим в ее комнате, с балконом, окно выходит на тот двор, где котельная. На задний. И вот, часов около шести утра видим, как мимо окна сверху летит женщина, в черном, старуха. С седыми волосами. Совершенно беззвучно, головой вниз. Утром лифтер сказал, что ночью взяли одного старика, а на рассвете его жена прыгнула с балкона с восьмого этажа»⁷.

Еще один момент, также прочно связанный с образом «старик и старуха», – представление об особом типе отношений к окружающему миру: спокойном (иногда даже радостном) егоприятии и, вместе с тем, – некоторой от него отрешенностью. Подобная ценностная ориентация персонажей, как нам кажется, проистекает из особого отношения героев друг к другу. Люди, содержанием жизни которых является любимый – взаимно – человек, редко оказываются негативистами по отношению к чему бы то ни было. В то же время, эта привязанность, очевидно, настолько наполняет существование героев, что потребность в окружающем мире отпадает сама собой: «...над чужаками Субочевыми хоть и смеялись, хоть и считали их юродивыми и блаженными, а все-таки в сущности уважали их. Да; их уважали... но ездить к ним никто не ездил. Впрочем, они об этом также не тужили. Вместе они никогда не скучали, а потому не разлучались никогда и никакого другого общества не желали»⁸. Доказательством этого предположения является и тот факт, что в случае смерти одного из супругов⁹, сюжет старика и старухи заканчивается всегда одинаковым образом: оставшийся герой также очень быстро умирает (нередко совершает самоубийство). Ничто из окружающего мира не оказывается для героя настолько значимым, чтобы продолжать жить без любимого человека: «У них есть решение – умереть вместе: один умрет, другой сопровождает, ибо зачем и для кого ему оставаться?»¹⁰

Привлекательный и трогательный образ взаимной привязанности супругов, а также их – пусть и несколько отчужденное – приятие мира позволяют соотнести архетип «старик и старуха» с *идиллической традицией*.

Следующие эмоционально-смысловые аспекты интересующих нас произведений – *элегическое и драматическое*.

В научной литературе характер этих эстетических категорий трактуется различно. В понимании *элегического* мы опираемся на «Теорию литературы» В.Е. Хализева, определяющего это

начало как «тона сожаления о прошлом»¹¹. Элегические произведения – это в одно и то же время проникновенно чувствительные и отрешенно философские размышления о суетности страстей, скоротечности жизни и т.д. Элегическая тональность объединяет тоску по уходящему (или уже ушедшему) из земного мира и примирение, согласие с этими фактами потерь и разлук – согласие, проистекающее из осознания гармоничного и, в любом случае, неизменного характера мироустройства.

Абсолютно противоположное видение мира, отношение к нему, связывается с категорией *драматического*. Если элегия, выявляя противоречия бытия, предлагает смириться с ними, а трагедия снимает их катарсисом, то «...драма ужасней трагедии, потому что застывает на ужасе» (Ходасевич «Об Анненском») ¹². Категория драматического также имеет многочисленные и разнообразные толкования в научной литературе; мы в нашей работе берем за основу именно приведенное высказывание Ходасевича.

Категория драматического связана с идеей присутствия в жизни человека, общества, мира в целом противоречий, конфликтов особого рода – неизбежных и неразрешимых. Противоречия эти всякий раз затрагивают какие-то фундаментальные стороны бытия и – в силу своей принципиальной неисчерпаемости – обнажают его извечную дисгармоничность.

Драматическое (здесь мы позволим себе прокомментировать гениальную метафору Ходасевича) – это постижение глубочайшего несовершенства мира, после которого невозможно *ничего*: произошедшее откровение настолько серьезно и страшно, что существование с таким знанием оказывается немислимым.

Применительно к произведениям, составляющим предмет нашего исследования, нам представляется возможным рассматривать событийный план повествования как элегически окрашенный; в то время как более масштабный уровень этих текстов – образы судьбы и мира, бытия в целом – воспринимаются нами в драматическом ключе.

Каждое из рассматриваемых нами произведений не только создает чрезвычайно привлекательный образ взаимной любви – но также говорит и о смерти любящих друг друга людей, – а через это событие – об исчезновении (или принципиальной невозможности) гармонии, счастья. В таком случае, представляется логичным соотносить элегическое именно с событийным, то

есть рассказывающим о *частном*, и, кроме того, – о *неизбежном*, – планом текста. Невероятная красота чувства старых супругов заставляет искренне сожалеть об их кончине, но с частной катастрофой примириться достаточно легко; тем более что эта катастрофа – «чужая»: в чистом виде сюжетный аспект произведения закономерно воспринимается до известной степени внеположенным читателю. Добавим еще, что если в факте смерти стариков видеть не частную, а всечеловеческую беду (рассказ о смерти, наступающей всех), то и в этом случае соотношение его с элегическим началом правомерно: пафос элегического заключается в том числе и в примирении с неизбежным.

В интересующих нас произведениях элегическое начало, как правило, не концентрируется в каком-то определенном отрывке, мотиве Оно определяет особую манеру изложения событий, особый стиль, при котором традиционно сдержанное повествование иногда перебивается авторским плачем по исчезнувшей красоте и счастью.

Драматическое начало дает себя знать в следующих моментах: характер развития действия во всех книгах таков, что читатель закономерно приходит к осознанию, во-первых, единственности этого случая счастья в момент, изображенный в произведении. Наиболее распространенный прием для создания такого впечатления – декларированное автором противопоставление героев всему остальному миру (как в произведениях Гоголя, Тургенева), или же прямо не называемое автором, но, тем не менее, явное несходство архетипических персонажей и прочих действующих лиц произведения («Пик удачи» Нагибина). Кроме того, все тексты в равной степени оставляют необъяснимое ощущение невозможности повторения таких супругов и такой любви во все будущие времена (важную роль здесь играют мотивы старости и бездетности супругов).

Соответственно, в данных книгах вырисовывается безмерно печальный облик всех человеческих судеб и бытия в целом. Счастье – самое бесхитростное, связанное, на первый взгляд, с очень простой, естественной, всем известной системой ценностей – оказывается возможным только как исключение. И что, пожалуй, самое страшное: его редкое присутствие в этом мире ничего миру не дает: люди не в состоянии осознать случившееся рядом с ними чудо, и смерть гармоничных людей *не* оборачивается для окружающих ни постижением собственной их недо-

статочности, ущербности, ни рождением у них идеала, мечты о гармонии.

«В мире бе, но мир его не позна...» – эти слова из надгробной речи Савелию Туберозову («Соборяне» Лескова¹³) как нельзя более точно выражают смысл произошедшей трагедии.

Добавим еще, что со смертью единственных гармоничных персонажей нарушается целостность, благополучие мира: в нем становится видной пустота, не заметная ранее. Возьмем, кстати, на заметку: насколько силен положительный потенциал архетипических персонажей – его «хватает» не только на них самих, но и на поддержание некоего таинственного гармонического равновесия Вселенной. С их уходом из жизни, повторим, это равновесие смещается. В произведении возникают и становятся доминирующими мотивы пустынности, заброшенности, сиротства: мир делает еще один шаг по направлению к хаосу (вспомним в этой связи финал «Старосветских помещиков» Гоголя, а именно описание разоренного поместья Товстогузов, или пророчество о гибели супругов Субочевых в «Нови» Тургенева).

Драматический аспект образа «старик и старуха» оказывается особенно востребован в литературе XX в. Можно даже говорить о большей значимости этого начала в произведениях (по сравнению с XIX в.). В книгах Гоголя и Тургенева исчезновение гармонического начала, воплощенного в образах старика и старухи, при всем трагизме происшедшего, – выглядит, все же, закономерным. Таков общий порядок вещей: никакое счастье по природе своей не может быть вечным, и прекрасные герои умирают просто потому, что пришло их время, что срок, отведенный красоте, – закончился. В позднейшей литературе смысловые акценты смещаются: герои, символизирующие прекрасные стороны человеческой природы, умирают не в силу естественного хода событий – а насильственной смертью.

Кроме уже процитированного эпизода из романа Ю. Трифонова, этот сюжет разрабатывается в «Соборянах» Лескова, «Солнце мертвых» Шмелева, «Жизни и судьбе» Гроссмана, «Пастухе и пастушке» Астафьева, в рассказе «Крест» Шаламова и «Раковом корпусе» Солженицына (в последних двух произведениях герои не умирают, но безмерно страдают). Мир/эпоха/окружающие люди намеренно изничтожают в себе гармоническое начало, повториться которому более не суждено.

Подводя итоги разговору о драматическом в интересующих нас произведениях, отметим, что драматический конфликт имеет здесь довольно сложную природу. С точки зрения «собственно текста» он связан с противоречием между гармоническим характером существования архетипических персонажей и непостижимостью, чуждостью его для всех остальных персонажей. С точки зрения «читатель – произведение» конфликт связан с противоречием между естественной для каждого человека мечтой о счастье и утверждением его невозможности, призрачности, проводимом в тексте.

В завершение разговора о специфике авторской эмоциональности рассматриваемых произведений назовем еще один их аспект – *возвышенное*.

Эта эстетическая категория рассматривается в работах И. Канта как антитеза *прекрасному* – это нечто хаотичное, страшное, вызывающее душевное потрясение. С точки зрения философа, возвышенное не имеет места в человеческой реальности – в таком ключе можно рассматривать природные стихии. Послекантовская эстетика развила его учение, предположив, что категорию возвышенного можно соотносить и с человеческим миром, а именно с героическим началом в нем.

Если брать за основу не область бытования возвышенного (природа, героические поступки) и не облик его (нечто безмерное, буйное), а отмеченное Кантом воздействие, оказываемое на человека («они <природные стихии> возвышают наши душевные силы над их обычным средним уровнем»¹⁴), то, как нам кажется, категорию возвышенного можно дополнить за счет целого ряда человеческих качеств, сопряженных с которыми также вызывает душевное потрясение и восхищение. Таковы, например, способность к самопожертвованию и прощению, мудрость и т.д.¹⁵

В таком случае интересующие нас герои вполне могут быть рассмотрены как носители возвышенного начала. Оно – в особенной кротости и способности к взаимной любви, отличающей их от остальных персонажей. Оно дает себя знать и в том образе жизни, который ведут супруги. Их существование изолированно, замкнуто на само себя. Кроме того, оно подчеркнуто размеренно и однообразно. Его составляют одни и те же – причем обыденные, мелкие – действия; они располагаются всегда в одном и том же порядке, «расписание» жизни героев не зависит ни от времени года, ни от эпохи: поэтому очень сходны между собой ритмы жизни супругов Товстогузов (нач. XIX в.), Субочевых (конец XIX в.) и Кадминых (сер. XX в.).

Такого рода образ жизни в какой-то степени кажется несоответствующим той высокой любви, о которой говорится в каждом произведении, и порой даже вызывает резкое неприятие читателей (пример тому – известный отзыв Белинского о «Старосветских помещиках»).

Вспомним, однако, что в мифах различных народов есть персонажи, непрерывно осуществляющие какие-либо внешне малозначительные, но при этом важнейшие для мира действия. Прядут и обрезают нити жизни *мойры* и *парки* в античной мифологии. Засыпает и просыпается *Вишну*, один из высших богов, составляющий вместе с Брахмой и Шивой божественную триаду индуистской мифологии. Средоточием подобных действий в скандинавской мифологии является ясень Иггдрасиль – древо жизни и судьбы, соединяющее различные миры (небо, землю, подземный мир: всего девять миров).

В отдельных случаях действия такого рода (непрерывные, внешне почти незначительные, но имеющие огромное значение в судьбе мира) выполняют и божественные супруги-первопредки (см. мифы о Тугр ыз и Тугр мам, о Есе и Хосэдэм, о Кинорохингане и Варунсансадон).

Можно сказать, что все приведенные мифологические сюжеты призваны создать впечатление непрерывности и одухотворенности бытия; их герои своими действиями сообщают жизни упорядоченность и осмысленность, поддерживают ее в ее первоначальных прекрасных границах эпохи создания мира.

Соответственно, если при разговоре об образе старика и старухи иметь в виду те функции, которыми они были наделены в ряде мифологий, то в этом контексте постоянно совершаемые супругами одни и те же поступки также наполняются глубинным, почти сакральным смыслом и приобретают характер уже названного ритуального действия: поддержания жизни. Сами интересующие нас герои при таком подходе как бы приобретают утраченный ими с течением времени статус – *хранителей покоя и прочности жизни*.¹⁶ Интересно в этой связи отметить, что поддерживающие бытие действия во всех случаях – и в мифологии, и в литературе – носят подчеркнуто сниженный, бытовой характер; в связи с этим литературные старик и старуха тем более могут быть поставлены в один ряд с мифологическими существами, хранящими мир: чем, собственно, перенесение сплетен белкой Рататоск по стволу ясеня Иггдрассиля («Младшая Эдда») выше и по-

этичней ежедневного пересмотра журнала *m-m Barbye de Kabyline* («Новь») или «ядения сушеных рыбок» (В.Г. Белинский о герое «Старосветских помещиков»)?

В свете выдвинутого предположения особенно интересный характер приобретают образы любви и брака, связывающие героев. Их следует понимать как абсолютное совпадение друг в друге двух личностей, причем совпадение изначально, естественное, придающее этим союзам особенно гармонический, трогательный характер – так же, как брак между первопредками указывает на связь, более естественную и прочную, чем влюбленность или любовь. В мифах персонажи подобного рода изображаются как заранее предназначенные друг другу: это первые в мире существа, уникальные по своему происхождению и способностям; ни в современную их деяния эпоху, ни после никого, подобного им, не существует. Таким образом, брак между ними оказывается предопределен – как между двумя единственными соприродными началами.

Мифологическое прошлое героев сообщает им – уже в литературе нового времени – некую таинственную, интуитивно ощущаемую читателями приобщенность к первоосновам бытия. Она дает себя знать в особенной мудрости героев, в чудесном знании ими тайного, сокровенного их собеседников (вспомним, например, предсказания Фимушки в «Нови» или особую проницательность и дар сопереживания, отличающие старика Гомбурга в «Пике удачи» Нагибина).

Возможно, мифологическое прошлое определяет и главную особенность архетипических персонажей (отличающую их от всех остальных – суетных – героев) – знание некоего таинственного и невыразимого секрета счастья, благодаря которому вся жизнь протекает в неизменной гармонии.

В свете выдвинутого предположения (о сочетании в образе старика и старухи архетипических смыслов различных эпох: мифа и нового времени) с особой силой начинает звучать также драматическое начало произведения: умирают (либо страдают, оказываются убитыми) хранители покоя и прочности жизни.

Подводя итоги, отметим: образ «старик и старуха» обладает несомненным архетипическим характером. Содержание его включает в себя общечеловеческие смыслы как постмифологической, так и архаической эпох. Оно образуется сочетанием нескольких эмоционально-смысловых

начал (идиллического, элегического, драматического, возвышенного), преобладание которых в каждом конкретном произведении определяется индивидуальным авторским замыслом. В самом общем виде можно наметить следующую тенденцию: литература XIX века делает упор на идиллическое в рассматриваемом образе, для XX века более актуальным оказывается драматический аспект архетипа «старик и старуха».

Примечания

¹ О всечеловеческом и вневременном характере коллективного бессознательного см.: Юнг К.Г. Личное и сверхличное или коллективное бессознательное // Юнг К.Г. Собрание сочинений. Психология бессознательного / Пер. с нем. – М.: Канон, 1994.

О символическом характере архетипических образов см.: Юнг К.Г. Архетипы коллективного бессознательного // Юнг К.Г. Собрание сочинений. Психология бессознательного / Пер. с нем. – М.: Канон, 1994.

² «Первопредки обычно мыслятся как прародители родов и племен, они моделируют родовую общину как социальную группу, противостоящую другим общинам и природным силам.»; «**Культурные герои** – мифические персонажи, которые добывают или впервые создают для людей различные предметы культуры (огонь, культурные растения, орудия труда), учат их охотничьим приемам, возделыванию земель, ремеслам и искусствам, вводят социальные и религиозные установления, ритуалы и праздники, брачные правила и т.п. В силу недифференцированности представлений о природе и культуре в первобытном сознании культурным героям часто приписывается участие в общем мироустройстве». Цит. по: Мелетинский Е.М. Общие понятия мифа и мифологии // Мифологический словарь / Гл. ред. Е.М. Мелетинский. – М.: Сов. Энциклопедия, 1991. – С. 656.

³ Мифов, «объясняющих появление различных природных и культурных особенностей и социальных объектов». См.: Мелетинский Е.М. Общие понятия мифа и мифологии // Мифологический словарь / Гл. ред. Е.М. Мелетинский. – М.: Сов. Энциклопедия, 1991. – С. 654.

⁴ Старость (по Юнгу: он рассматривает это качество воплощенным в архетипе мудрого старика или старухи) – это «дух», скрытый за хаосом земного, это некая тайная и невыразимая спо-

собность к знанию законов бытия, интуитивное умение действовать в соответствии с ними.

⁵ Так, прямо названы Филемоном и Бавкидой персонажи второй части «Фауста» Гете. В русской культуре имена их становятся буквально нарицательными: воплощением все тех же добродетелей – ср. «И бог знает почему, вследствие ли душевной усталости или просто от дорожного утомления, и острог и присутственные места кажутся вам приютами мира и любви, лачужки населяются Филемонами и Бавкидами, и вы ощущаете в душе вашей такую ясность, такую кротость и мягкость...» (Салтыков-Щедрин М.Е. Губернские очерки // Салтыков-Щедрин М.Е. Собр. соч. В 10 т. – М.: Правда. – Т. 1. – С. 27–28.

⁶ Названий этому чувству в художественной литературе предложено множество: «привычка» у Гоголя, «любовь» у Тургенева, «восхищение/удивление» у Лескова и т.д.

⁷ Трифонов Ю. Исчезновение. Время и место. Старик: Романы. – М.: Современник, 1989. – С. 140–141.

⁸ Тургенев И.С. Сочинения. В 12 т. – М.: Наука, 1982. – Т. 9. – С. 239.

⁹ Ситуация, довольно редкая для рассматриваемого архетипа: более распространен мотив одновременной смерти супругов.

¹⁰ Солженицын А. Раковый корпус. – М.: Художественная литература, 1990. – С. 236.

¹¹ Хализев В.Е. Теория литературы. – М.: Высшая школа, 1999. – С. 207.

¹² Цит. по: Литературная энциклопедия терминов и понятий. – М.: НП К «Интелвак», 2001. – С. 1089.

¹³ Лесков Н.С. Собр. соч. В 12 т. – М.: Правда, 1989. – Т. 1. – С. 307.

¹⁴ Кант И. Критика способности суждения. – М., 1994. – С. 131.

¹⁵ Предложенное расширение категории возвышенного не вступает в противоречие с основным её качеством, названным у Канта – соотносительностью с хаотичной, негармонической стороной бытия. Так же, как героическое бесстрашие у Шиллера, названные качества возникают как реакция на несовершенство мира и направлены на его преодоление.

¹⁶ В чистом виде этот эмоционально-смысловой аспект образа «старик и старуха» явлен в произведениях зарубежной литературы, в первую очередь – в фигурах Урсулы и Хосе Аркадио Буэндиа («Сто лет одиночества» Г. Гарсия Маркеса).

Н.П. Шабликова

**СТИЛЕОБРАЗУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ АСПЕКТА «ТОЧКА ЗРЕНИЯ»
В ПОСТРОЕНИИ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО РАССКАЗА**

В современной лингвистике текста существует множество трактовок понятия «точка зрения». Это и текстообразующая категория, и художественный принцип, и элемент художественной структуры, и отношение системы к своему субъекту, и глубинная композиционная структура произведения, и образ автора, и повествовательная перспектива, и сфокусированность повествователя и т.п. Все вышеупомянутое свидетельствует о многомерности данного явления. И значимость аспекта точки зрения в вопросе композиционного построения литературного произведения является неоспоримым фактом. Точка зрения автора и его образ всегда подчиняет себе всю структуру произведения, независимо от того, оформлено ли оно собственно авторской или перепорученной речью, ибо все его развитие и существование подчинено формированию и доказательству авторского концепта. Последний, однако, реализуется отнюдь не только в авторском изложении, но проявляется и через выбор персонажей и их речь [1, с. 16].

Как говорит В.В. Виноградов, «Образ автора – это та цементирующая сила, которая связывает все стилевые средства в цельную словесно-художественную систему. Образ автора – это внутренний стержень, вокруг которого группируется вся стилистическая система произведения» [2, с. 117]. Именно такими метафорами он характеризует образ автора как связующую и объединяющую текст категорию. По мнению Виноградова категории образа автора и образа рассказчика соотносительны, так как рассказчик рождается в воображении писателя, иными словами, писатель играет чью-либо роль. Проявление «многоликости» автора не ограничивается случаями, когда он создает образы разных рассказчиков в разных произведениях. В художественном творчестве у писателя есть право перевоплощаться и преобразовывать действительность согласно своему собственному замыслу, и на протяжении одного произведения автор может менять стиль и надевать различные образные маски.

Еще одна концепция автора как участника художественного события принадлежит М.М. Бахтину: «Образ автора – это, правда, образ особого

типа, отличный от других образов произведения, но это образ, а он имеет своего автора, создавшего его» [3, с. 178]. Бахтин полагал, что автор в своем тексте «должен находиться на границе создаваемого им мира, как активный творец его, ибо вторжение его в этот мир разрушает его эстетическую устойчивость».

Соотношение между образом автора и образом рассказчика может сильно различаться, но главных аспектов этого соотношения два: 1) степень близости или, наоборот, отдаленности образа рассказчика и образа автора; 2) многочисленность образов, в которых может являться автор, передавая нить повествования нарратору. Так как автор и рассказчик могут занимать разные позиции по отношению к изображаемому, то эти разные точки зрения на изображаемое закрепляются в определенных типах повествования. И эти типы повествования, в свою очередь, будут отличаться друг от друга разной степенью субъективности, с одной стороны, и разной степенью приближения к объекту изображения, с другой.

Нельзя оставить без внимания такое важное для текстообразования и текстовосприятия понятие, как авторская модальность, скрепляющая все единицы текста в единое смысловое и структурное целое. Текстовая модальность – это выражение в тексте отношения автора к сообщаемому, его концепции, точки зрения, позиции, его ценностных ориентаций. Это авторская оценка изображаемого. Способы выражения этого отношения могут быть различными, избирательными для каждого автора и разновидности текста, они мотивированы и целенаправлены. Над выбором этих способов всегда, таким образом, стоит авторская задача, реализация которой и создает свою модальность текста. Общая модальность как выражение отношения автора к сообщаемому заставляет воспринимать текст не как сумму отдельных единиц, а как цельное произведение. Такое восприятие основывается не на рассмотрении качеств отдельных речевых единиц, а на установлении их функций в составе целого. И задача текстового анализа будет заключаться не в регистрации структуры произведения, а в том, чтобы произвести подвижную структуризацию текста, то

есть проникнуть в смысловой объем произведения, в процесс означивания. Здесь неоспоримую теоретическую и практическую ценность имеет учение М.Я. Блоха о диктеме, элементарно значимой единице текста. С помощью данной теории можно решать разнообразные исследовательские задачи, так как диктема развивает понятие сложного сверхфразового единства или сложного синтаксического целого. Диктема состоит из одного или нескольких предложений и выражает определенную тему, «...вне диктемного строения, текст как непосредственный продукт речевой деятельности не существует и существовать не может» [4, с. 21]. В нашем случае, через сопоставление диктем в тексте рассказа, через выявление в них стилистических показателей, станет возможным получить сведения об этом жанре и его языковых ресурсах, охарактеризовать его.

Вопрос выбора «точки зрения», с которой ведется повествование, а именно: а) отождествлять ли себя, свой взгляд на изображаемый им мир, с рассказчиком и его мировоззрением или нет; б) наделять ли нарратора всезнанием (частичным знанием) или позволить ему лишь передать информацию без ее оценки; в) сделать ли рассказчика участником событий (главным или второстепенным) или сторонним наблюдателем, является важнейшим для писателя. И, как следствие этого, автор должен выбрать одну из двух персональных перспектив – первое или третье лицо. При изучении рассказа нас не может не интересовать связь формы и содержания или связь искусства рассказывания (построения нарратива) и обыденной речи. На вопрос о том, *что* есть рассказ, частично можно ответить, имея в виду другой вопрос: а *как* это рассказывается. Рассказ от рассказывания неотделим, за планом содержания всегда есть план значения, авторский замысел. Следовательно, можно сделать вывод, что выбор рассказчика зачастую оказывается самым сильным средством воздействия на читателя. Далее мы рассмотрим особенности двух базовых повествовательных перспектив (рассказ от первого и третьего лица).

Первое лицо может принадлежать и непосредственно писателю (например, в автобиографическом рассказе), и конкретному рассказчику, и условному повествователю, в каждом из этих случаев отличаясь разной мерой определенности и разными возможностями. В одних своих проявлениях «я» конкретно, в других – условно. Го-

лос рассказчика в субъективированном или объективированном повествовании может повлиять на читательское восприятие написанного текста, так как с его помощью реально существующий писатель, используя разнообразные экспрессивные средства, опосредованно передает свой взгляд на историю, изложенную в рассказе.

Повествование от первого лица предпочтительнее, если автор намерен придать рассказу большую достоверность, представить события как реально происходившие, установить личный контакт с читателем, дать читателю возможность узнать о мыслях и чувствах персонажа-автора из первых уст. Так, например, все события в рассказе Синтии Маршалл Рич «My Sister's Marriage» представлены с точки зрения главной героини, и читатель более ярко может представить себе всю трагедию ее взаимоотношений с отцом и сестрой. В свою очередь, читатель сам решает, насколько он может доверять точке зрения «Я – рассказчик». С выбором повествовательной перспективы меняется и техника изложения. Если это внутренний монолог или драматический монолог, как в рассказах «A Telephone Call» Дороти Паркер или «Straight Pool» Джона О'Хара, то читатель оказывается в «здесь и сейчас» персонажа, следует за его мыслями, потоком сознания. При повествовании от первого лица читатель уделяет внимание мотивам поступков персонажей, их мыслям, их манере речи, и даже иногда идентифицирует себя с повествователем.

Интересен тот факт, что многие авторы, особенно начинающие, предпочитают выбор ограничивающей точки зрения, то есть изложение с позиции центрального персонажа. Вероятно, это происходит потому, что замысел автора строится на личном опыте и переживаниях героя, происходящих с ним изменениях. Вероятно, это служит причиной того, что писатели крайне редко, повествуя от лица главного героя (героини), пытаются выбрать рассказчика противоположного им самим пола. Будет уместным привести некоторую статистику, так две трети из 100 проанализированных рассказов американских авторов XX века (метод случайной подборки) написаны от лица персонажа, главного или второстепенного, причем всего десять из них носят ярко выраженный автобиографичный характер.

В повествовании от третьего лица выражает себя или всезнающий автор, или анонимный рассказчик, и даже при таком, на первый взгляд,

объективированном повествовании многое будет преподнесено читателю через восприятие одного из персонажей, особенно в случае с всезнающим автором. Например, в рассказе «Bag-celona» Эллис Адамс события повествования анонимно, но поступки мужа главной героини представлены читателю через призму ее восприятия. Или в «The Five-Forty-Eight» Джона Чивера мы смотрим на ситуацию глазами главного героя Блейка. Подобный эффект достигается за счет умелых вкраплений внутренней речи в авторское повествование. Таким образом, кажущаяся объективность изложения зачастую оборачивается скрытой субъективностью. И можно даже сделать несколько парадоксальный вывод о том, что любой рассказ все равно будет нарративом от первого лица. Неважно, идентифицирован ли нарратор или нет, то есть, имеются ли ярко выраженные признаки авторской модальности, такие как личные и притяжательные местоимения 'I', 'you', 'my', 'your', 'mine', 'yours', зачин большинства предложений с местоимения 'I/We', передача индивидуальных особенностей речи рассказчика и др.

Использование автором формы повествования от третьего лица создает ощущение отстраненности от происходящего, объективности презентации событий. Здесь перед писателем стоит выбор: прямо выразить свое отношение к описываемым событиям или отображать их нейтрально, и, следовательно, использовать подтекст для воздействия на читателя. Читатель либо постоянно ощущает присутствие автора, комментирующего действия персонажей, либо просто воспринимает данную ему фактическую информацию к размышлению.

Общепринято различать четыре типа выражения образа автора:

- 1) всезнающий автор, объективировано-субъективированное повествование;
- 2) субъективированное повествование или центральная точка зрения (нарратор – главный персонаж произведения);
- 3) субъективированное повествование или периферийная точка зрения (нарратор – второстепенный или совсем малозначительный персонаж произведения);
- 4) объективированное повествование (преобладание показа над рассказом).

Данные типы повествования отличаются по стилю, выбору слов, построению предложений,

содержанию. Так, например, автор, передающий повествование главному персонажу, может иметь неодинаковую с последним точку зрения. И, чтобы выразить свой реальный взгляд на проблему, окружающий мир, он должен прибегать к разнообразным средствам имплицитного воздействия на читателя. При объективированном повествовании автор также может излагать точку зрения различных персонажей, переходя на субъективированное изложение событий, тем самым, меняя динамику рассказа, что позволяет удерживать внимание и заинтересованность читателя.

Повествование от лица второстепенного персонажа может иметь ряд преимуществ, о которых говорилось выше. Может варьироваться степень глубины характеристики событий, действий главного персонажа и, следовательно, перед читателем встает вопрос доверия к рассказчику.

При объективированном повествовании с позиции нарратора-наблюдателя видна только внешняя сторона событий, и читатель превращается в театрального или кинозрителя. Воздействие же на читателя достигается имплицитно, за счет описания внешности, действий персонажей, их окружения, их диалогов и монологов.

Что же касается акта нарративизации, вплотную связанного с проблемой нарратора, то здесь автор выбирает между драматической и нарративной формой презентации. У драматической формы есть свои преимущества: она кажется более реалистичной, соответствующей действительности, создает у читателя ощущение прямого контакта с происходящим и делает его свидетелем событий. Нарративная же презентация позволяет автору «уплотнить» временное пространство, анализировать и обобщать, комментировать и пояснять, управлять персонажами. Обычно автор использует сочетание обеих форм, и рассказчик по мере продвижения повествования может становиться драматургом, от чего рассказ только выигрывает.

Авторская позиция проявляется наиболее эксплицитно и откровенно в его собственной речи. Точка зрения персонажа, соответственно, прежде всего, выявляется в его высказываниях. При переходе от речи автора к речи персонажа осуществляется не только смена точки зрения, но и происходят изменения чисто языкового плана. Они проявляются на всех уровнях оформления речи – фонетическом, морфологическом, лексическом, синтаксическом, а также представлены

графически. В связи с полным различием композиционных, содержательных и формальных признаков речь автора и речь персонажа рассматриваются как два основных самостоятельных типа изложения художественной речи. Они сосуществуют в диктее, состоящей из реплики персонажа и авторской вводящей ремарки, однако в прочих случаях распределяются по разным абзацам, образуя диктемы повествовательные и диалогические, перемежающиеся в ткани произведения, и согласно замыслу писателя, создающую композиционную структуру рассказа.

Изучение композиции в лингвистике — одно из приоритетных направлений. В современной лингвистике существует следующая трактовка термина «композиция»: сочетание лингвистических единиц, составляющих речевое произведение, что позволяет определить жанр как относительно устойчивую композиционно-речевую схему. В основе композиции художественного произведения лежит сюжет, и изучение композиции делает возможным оценить авторский замысел во всём его своеобразии и сложности, помогает выявить роль различных внесюжетных включений — лирических отступлений, различных композиционных рамок и других авторских приёмов. Чем сложнее по замыслу произведение, тем обычно сложнее его композиция, отражающая различные сдвиги во времени, вводящая рассказ от лица разных героев.

Многообразие приёмов композиции практически безгранично. Правомочно говорить о двух возможных подходах к выбору этих приёмов — логическом и образном. Так, например, при создании рассказа, близкого по стилю к информационной статье, автор должен отдавать себе отчёт в том, что он ограничен в средствах эмоционального воздействия. Его задача — направить мысль читателя, прежде всего средствами логики, помочь ему воспринять фабулу, адекватно извлечь содержащуюся в тексте информацию. На практике существуют даже своего рода «литературные рецепты» построения рассказа, фиксирующие смысловые отношения между его частями и последовательность этих частей. Здесь может идти речь о «грамматике повествования», под которой мы будем понимать закономерности сочетания текстовых единиц — диктем.

В каноническом рассказе-нарративе основу создает некая повествовательная канва. Она обозначает сюжетодвижение и фокусирует на нем

внимание читателя. Нарратив состоит из одного или нескольких повествовательных эпизодов, каждый из которых организуется специальной суперструктурой. Традиционное композиционное построение рассказа включает в себя следующие элементы: экспозиция, завязка, развитие действия, кульминация, спад действия, развязка, эпилог.

Однако далеко не все рассказы построены таким образом. В современной художественной литературе стремление к оригинальности ощущается сейчас всё более отчётливо. Писатели, работающие в жанре рассказа, не обязательно следуют логике традиционного изложения — от завязки к развязке, такое построение сюжета характерно для рассказов конца XIX — начала XX века, например, для творчества американской писательницы Кейт Шопин. Авторы могут создавать сюжетную линию, переставляя композиционные элементы местами или опуская некоторые из них, как в случае рассказа с открытой концовкой.

Различные переносы во времени, введение дополнительных планов повествования, включение авторских монологов и отступлений, «поток сознания», открытые концовки и другие приёмы рассчитаны на сотворчество с читателем. Это и апелляция к ассоциативному мышлению читателя, и уверенность в том, что он сумеет извлечь из текста всё, что в нём заложено, и обращение к читателю внимательному и просвещённому. Все вышеперечисленное встречается у современных авторов, пишущих в жанре короткого рассказа. В современном рассказе встречается и так называемая «множественность точек зрения», где рассказчики сменяют друг друга или при наличии повествовательной перспективы от третьего лица читатель может заметить смену точки зрения как в рассказах Уильяма Хейена «Any Sport» и в «Act of Faith» Ирвина Шоу.

В зависимости от выбранной точки зрения писатель создает образ рассказчика, с его собственным опытом, мировоззрением, образом мыслей, взаимоотношениями с другими персонажами, с присущей только ему манерой говорить (грамматические структуры, произношение, вокабуляр), что в целом придает повествованию особую интонацию, диктуя стиль изложения. Следовательно, выбор повествовательной перспективы (точки зрения), наиболее точно соответствующей реализации главной задачи создания творческого литературного текста, а именно оказания воздействия на читателя, выполняет стилеоб-

разующую функцию, диктуя выбор выразительных и образных средств, логику построения рассказа композиции.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975.
2. Блох М.Я. Проблема основной единицы текста // Коммуникативные единицы языка. – М., 1985.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981.
4. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. – М.: Поэтика, 1963.

5. Коммуникативно-парадигматические аспекты исследования языковых единиц. Сборник статей к юбилею профессора М.Я. Блоха. Ч. 1. – Барнаул; М., 2004.

6. Эсалнек А.Я. Внутрижанровая типология и пути ее исследования. – М., 1985.

7. Booth W.C. The Rhetoric of Fiction. – Chicago, 1961.

8. Chatman S. Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film. – Ithaca, 1978.

9. Dolezel L. The Typology of the Narrator: point of view in fiction. – The Hague, 1967. – Vol. 1.

А.Н. Шебловинская

СТРОФИЧЕСКОЕ И МЕТРИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ «ФЕЙНЫХ СКАЗОК» К.Д. БАЛЬМОНТА

В составе «Полного собрания сочинений» (1911 г.) К.Д. Бальмонта в шестом томе были представлены «Фейные сказки». В.Я. Брюсов одним из первых отметил особый возвышенно-чистый слог «Фейных сказок» К.Д. Бальмонта: «Родник его творчества снова бьет здесь струей ясной, хрустальной, напевной. Это песни нежные, воздушные, сами создающие свою музыку. Это – легкое, прозрачное паутинное кружево, сквозь которое просвечивается тонкая шея девушки. Это серебряный смех задумчивых колокольчиков, «узкодонных, разноцветных на тычинке под окном». Это утрение,

радостные песни, спетые уверенным голосом в яркий полдень»¹.

Этот поэтический цикл, включая Посвящение, состоит из шестидесяти восьми стихотворений, отобранных и расположенных самим автором в три раздела: «Фея», «Детский мир», «Былинки». В последующих изданиях, вышедших после революции, количество текстов, их порядок изменялся редакторами без участия К.Д. Бальмонта.

«Фейные сказки» К.Д. Бальмонта имеют четкую организацию. Небольшое стихотворное «Посвящение» состоит из 9 строф чередующегося дактиля. В истории русской поэтической тра-

Таблица 1

Соотношение строфики «Фейных сказок» и всей лирики К.Д. Бальмонта
(процентное соотношение, ранговое место)

Виды строф	«Фейные сказки» К.Д. Бальмонта					Лирика К.Д. Бальмонта (результаты подсчетов Л.Е. Ляпиной)	
	Фея	Детский мир	Былинки	Среднее число	Ранг	Соотношение в лирике	Ранг
Двустопные	23	11	7	13	II	4	IV
Четверостопные	56	58	85	66	I	44,6	I
Пятистопные	–	19	4	6,4	IV	3	V
Шестистопные	21	4	–	8,2	III	4,3	III
Проч. виды	–	8	4	6,4	IV	44,1	II
Всего	100	100	100	100		100	

Таблица 2

Метрический репертуар К.Д. Бальмонта «Фейных сказок»

Размер	Количество строк (стихов)				в %			
	Фейные сказки	Детский мир	Былины	Всего	Фейные сказки	Детский мир	Былины	Среднее число
X4	108	84	48	240	28	28	12	22
X6	12	–	24	36	4	–	6	3
X7	–	–	8	8	–	–	2	1
Разностопный X	84	80	96	260	22	27	24	25
Всего X	204	164	176	544	54	56	44	52
Я3	8	–	20	28	2	–	5	3
Я4	16	12	–	28	4	4	–	3
Я6	–	–	13	13	–	–	3	1
Разностопный Я	36	20	24	80	10	7	6	7
Всего Я	60	32	57	149	16	11	14	14
Д3	20	–	12	32	5	–	3	3
Разностопный Д	63	–	12	75	17	–	3	7
Всего Д	83	–	24	107	22	–	6	10
Амф2	24	–	40	64	6	–	10	6
Ан2	–	–	30	30	–	–	8	3
Разностопный Ан	–	–	8	8	17	–	2	1
Всего Ан	–	–	38	38	–	–	10	4
Дольник	8	63	57	128	2	21	14	12
Переменная анакруса	–	24	8	20	–	8	2	2
Тактовик	–	12	–	12	–	4	–	1
Всего	379	295	400	1074	100	100	100	100

диции четырехстопный дактиль характерен для торжественной возвышенной поэзии.

Первый и второй разделы – «Фея» (379 стихов) и «Детский мир» (295 стихов) – содержат по 18 стихотворений («Посвящение» не учитывалось). Третий раздел – «Былины» (400 стихов) – состоит из 31 стихотворения.

Результаты наблюдений строфики «Фейных сказок» К.Д. Бальмонта отражены в таблице процентного соотношения. Также представлен анализ метрического и строфического репертуара оригинальных поэтических сочинений К.Д. Бальмонта, произведенный Л.Е. Ляпиной (автором были рассмотрены 3350 произведений, исключая переводы).

Л.Е. Ляпина отмечает характерную особенность лирики К.Д. Бальмонта, проявившуюся также и в «Фейных сказках»: «Однострочных произведений мало... очень низкий процент прочих

размеров... Равнострочные произведения преобладают. Из них более 2/3 составляют традиционные четверостишия, но наряду с ними активно используются двустишия, трехстишия... ощущается его привязанность к традиционным формам стиха XIX в.». Также указывается частое использование К.Д. Бальмонтом скрытой строфики, особенно в полиметрических композициях². Исследовательница отмечает, что период 1905–1910 гг. – творческий взлет поэта – характеризуется экспериментами и интенсивным поиском в технике стиха. Во всех разделах наиболее частотны четверостишия. Количество строф с четным количеством стихотворных строк превосходит с нечетным, что характерно для лирики К.Д. Бальмонта в целом³.

Преобладающий тип строфики «Фейных сказок» – катрен (от 56% до 85%), что также присуще лирике К.Д. Бальмонта в целом.

Для лирического наследия поэта двустопишия не характерны – на четвертой позиции, в то время как другие строфические примеры занимают второе место.

Преобладание двустопишия в «Фейных сказках» вызвано ориентацией автора на детскую фольклорную традицию, для которой традиционен упрощенный характер организации текста.

Пятистишия в основном характерны для раздела «Детский мир» (19%) (в «Былинках» – 4%). Исследователи неоднократно высказывали точку зрения, что «строфы нечетного состава» тяготеют к вокальным жанрам, в которых «нечетный стих выполняет функцию рефрена»⁴. Автор осознает это тяготение: только среди названий стихотворений второго раздела присутствуют «Детская песенка» и «Колыбельная песня». Употребление других нечетных стрóf составляет не более 4%.

Непосредственно написаны пятистишиями «Сказочки», «Кошкин дом», «Смешной старик» (раздел «Детский мир»), «Изморозь», «Тоньше» (раздел «Былины»). Среди них встречаются формы AbAAb и abaab (3 и 2 раза, соответственно). К.Д. Вишневский отмечает данную форму в духовной оде Тредиаковского, элегиях А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова, стилизации «Песнь Бояна» Языкова, фрагменте поэмы Аксакова, легенде Полонского, медитации Майкова, подчеркивая отсутствие жесткого прикрепления строфы «ни к жанру, ни к теме, ни к какой-либо постоянной области душевных переживаний»⁵. Стихотворения К.Д. Бальмонта «Сказочки», «Кошкин дом» координируют со сказкой в стихах, «Смешной старик» – повествование юмористического характера и «Изморозь», «Тоньше» тяготеют к медитативной лирике.

Таблица 3

Сопоставление процентного соотношения классических метров «Фейных сказок» и всей лирики поэта⁷ (значения округлены до целых)

Размер, метр	Фейные сказки						Лирика (%)		
	Фейные сказки (%)	Детский мир (%)	Былины (%)	Всего (%)	Ранг внутри размера	Ранг по размеру	Всего (%)	Ранг внутри размера	Ранг по размеру
X4	28	28	12	22	II		16	I	
X6	4	–	6	3	III		2	III	
X7	–	–	2	1	IV		1	IV	
X8	–	–	–	–	–		3	II	
Разностопный X	22	27	24	25	I		–	–	
Всего X	54	56	44	52		I	27		II
Я3	2	–	5	3	II		5	II	
Я4	4	4	–	3	II		14	I	
Я6	–	–	3	1	III		6	III	
Разностопный Я	10	7	6	7	I		–	–	
Всего Я	16	11	14	14		II	45		I
Д3	5	–	3	3	II		2	II	
Д4	–	–	–	–	–		3	I	
Разностопный Д	17	–	3	7	I		–	–	
Всего Д	22	–	6	10		III	6		IV
Ан2	–	–	8	3	I		1	II	
Ан3	–	–	–	–	–		3	I	
Ан4	–	–	–	–	–		3	I	
Разностопный Ан	17	–	2	1	II		–	–	
Всего Ан	–	–	10	4		V	7		III
Всего Амф (Амф2)	6	–	10	6		IV	1	I	V

Высокий процент употребления двустопных (второе место) в «Фейных сказках», особенности распределения (23% – 11% – 7%), низкий процент прочих строфических примеров (четвертое место) могут быть связаны с традиционным использованием такого построения текста именно в детской литературе, детском фольклоре.

Следующая таблица позволяет выявить употребление и их закономерности в метрическом репертуаре К.Д. Бальмонта.

Обращает на себя внимание преобладание хореев (52%). Особенно частотны в этой группе Х4 (22%) и разностопный Х (25%). Число ямбов, дольников и дактилей отличается статистической близостью – 14% Я, 12% До и 10% Д. Использование анапестов, амфибрахий, стихотворений с переменной анакрусой и тактовиков составляет менее 6%.

Л.Е. Ляпина, характеризуя метрический репертуар всей лирики К.Д. Бальмонта, подчеркивает следующие характерные особенности: «Самые распространенные размеры – Я5, Х4, Я4... Хореи, будучи на втором месте, составляют 27% XIX в. цифра говорит о переходе Бальмонта к закономерностям XX в. На общем фоне выделяется Х4 – 16,3%; он широко употребим у Бальмонта в стилизациях народного стиха, а также в детских стихотворениях («Фейные сказки»)⁶.

Анализ результатов подсчетов процентного соотношения классических метров «Фейных сказок» и всей лирики К.Д. Бальмонта представляет следующие соотношения:

– первое и второе ранговые места принадлежат хорею и ямбу. Однако в «Фейных сказках» преобладает хорей – 52% от всех метров, тогда как ямб – 14%. В лирических произведениях поэта эти метры заняли – хорей – 45%, а ямб – 27%. Преобладание хореических размеров в «Фейных сказках» объясняется художественными задачами писателя;

– третье и четвертое ранговые места разделили подобным образом дактиль и анапест; количество процентов составляет незначительную разность;

– классические метры наиболее характерны и для «Фейных сказок», и для лирики поэта: «Склонность Бальмонта к урегулированным раз-

мерам объясняется его стремлением создавать симметричный, «орнаментальный» ритмический рисунок»⁸;

– в «Фейных сказках» внутри одного метра соотношения размеров в большинстве случаев сохраняют ранг, характерный лирике поэта в целом.

Закономерности расположения текстов внутри отдельных частей и «Фейных сказок» в целом позволяют представить эту книгу как стихотворный цикл. Трехчастная организация текстов этого произведения с объединяющим стихотворным *Посвящением*, с одной стороны, дает К.Д. Бальмонту возможность представить читателю на различных уровнях восприятия волшебную страну как модель идеального мира. С другой – является отражением символических представлений о трехчастном строении мироздания. Адресуя свое сочинение детям, К.Д. Бальмонт использует в первой части художественный опыт детской устной народной поэзии: разнообразные средства выразительности, персонажей, характерные темы. Включение в «Фейные сказки» тактовиков и дольников различных ритмических вариаций, широко употребляемых в народном творчестве⁹, связано с ориентацией автора на русскую фольклорную традицию в целом.

Примечания

¹ Брюсов В.Я. Среди стихов. 1894–1924 – Манускрипты, статьи, рецензии. – М.: Советский писатель, 1990. – С. 167.

² Ляпина Л.Е. Метрический и строфический репертуар К.Д. Бальмонта // Проблемы теории стиха. – Л.: АН СССР «Наука»; Институт русской литературы (Пушкинский дом), 1984. – С. 185–186.

³ Там же. – С. 185–187.

⁴ Вишневский К.Д. Введение в строфику // Проблемы теории стиха. – Л.: АН СССР «Наука»; Институт русской литературы (Пушкинский дом), 1984. – С. 41–42.

5. Там же. – С. 50.

6. Ляпина Л.Е. Метрический и строфический репертуар К.Д. Бальмонта... – С. 180.

7. Там же. – С. 181.

8. Там же. – С. 184.

9. Гаспаров М.Л. Современный русский стих. – М.: Наука, 1974. – С. 371.

ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ

О.Ю. Бороздина, З.В. Брагина

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ – КОРПОРАТИВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Глобализация рынков и быстрое распространение информационных технологий трансформируют экономику. Переход от индустриального общества к постиндустриальному и интенсивное развитие информационных технологий уменьшают значение факторов природной среды, но усиливают роль профессиональной подготовки специалистов, участвующих в производственной деятельности.

В системе образования наиболее ориентированным на решение современных проблем обеспечения конкурентоспособности российской промышленности на мировом рынке является университетское образование. Университетское образование служит одним из источников экономического роста страны. Стратегия развития университетского образования в XXI в. определена условиями и особенностями экономического развития России. В долгосрочной перспективе социально-экономическое развитие объективно невозможно без использования современных информационных технологий, интеграции материального производства и сферы услуг в международное сообщество.

Путь по программе «Интернационализация образования специалистов высшей квалификации» выбран институтом экономики Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова 4 года назад при непосредственной координации наших проектов вузами-партнерами Германии.

Разносторонние контакты между Россией и Германией в сфере культуры, образования, науки и экономики успешно развиваются уже много лет.

Для Германии российский рынок – это растущий рынок с большим потенциалом. И с каждым годом представители немецких предприятий убеждаются, что Россия не столько поставщик сырья, сколько чрезвычайно динамично развивающийся рынок инновационной продукции из области высоких технологий. Приведем только некоторые аргументы, подтверждающие все возрастающую активность взаимодействия двух стран.

Так в 2005 году Германия экспортировала в Россию оборудования для ИТ и телекоммуникаций на сумму 1,8 млрд. евро, а импортировала подобной продукции лишь приблизительно на 5 млн. евро. В прошлом году Россия экспортировала программных разработок на 1 млрд. евро. Важными рынками были США и Канада, за ними следуют немецко-говорящие и скандинавские страны. Особенно интенсивно развивался в прошлом году российский рынок информационных технологий – прирост составил почти 30 процентов. Россия, после Индии, Канады, Ирландии и Китая, принадлежит к наиболее популярным странам для ИТ-аутсоринга.

В 2007 году Россия станет страной-партнером выставки СеВIT2007. Это опять же связано с тем, что быстро развивается российский рынок программного обеспечения и информационных технологий. Будут организованы 4 специализированных форума, посвященных вопросам телекоммуникаций, разработке программной продукции, ИТ-сервиса и научных исследований.

Германо-российские отношения в энергетической области имеют давнюю традицию. Импорт нефти в Германию составил за 2005 год 112,2 млн. тонн, в том числе 38,8 млн. тонн из России. За тем идут Норвегия (17,3), Великобритания (14,6), Ливия (12,9). Одним из самых крупных германо-российских проектов является строительство Северо-европейского газопровода. На последней встрече в Дрездене 10 октября 2006 г. президента России В. Путина и Федерального канцлера А. Меркель говорилось об увеличении поставок нефти в Германию в 2 раза.

Для укрепления своих позиций и увеличения объема продаж в России немецкая фирма КЛААС инвестировала 20 млн. евро в строительство своего завода по производству комбайнов на юге РФ в г. Краснодаре. Еще одним ярким примером является переброска деревообрабатывающего предприятия из-под Гёттингена и Реда-Виденбрюкка в Нижний Новгород (Подберезье), который займет 34000 кв. метра. Этому решению спо-

Таблица 1

**Влияние форм компетентностно-ориентированного взаимодействия
на профессиональную подготовку менеджеров**

Формы компетентностно-ориентированного взаимодействия	Реализация компетенций				
	Стратегической	Организационной	Методической	Нормативной	Коммуникативной
Проведение деловых встреч с профессорско-преподавательским коллективом и студентами Германии		++	+		++
Знакомство с историей заведения и перспективами развития	+	+	+		+
Изучение правил ведения деловой корреспонденции страны-партнера		+	++	+	+
Участие в лекциях, семинарах, посещение библиотек и Интернет-классов	+	++	+		++
Посещение предприятий, фирм и организаций Германии	+	++			+
Выполнение совместных курсовых и дипломных проектов	+		++	++	+
Участие в Международных конференциях, семинарах и круглых столах		+	+		++
Подготовка и издание статей в научных журналах	+	+	+		
Стажировки студентов на предприятиях Германии	+	++	+	+	++
Знакомство с культурой, традициями, обычаями земель Германии		+			+
Неформальное общение во время вечеров отдыха, дискотек, спектаклей и спортивных мероприятий		+			++
Совершенствование языковых навыков			+		++

собствовал растущий спрос российской мебельной промышленности, наличие в регионе богатых сырьевых ресурсов и привлекательный инвестиционный климат.

В Костромской области ярким примером является инвестиционный проект ООО «Кроностар». Это современный гигант лесопереработки, совместное российско-немецкое предприятие с общим объемом инвестиций 400 млн. евро. Сейчас разрабатывается проект строительства целлюлозно-бумажного комбината с общим объемом инвестиций порядка 800 млн. евро.

Костромская область богата не только природными богатствами, но и культурными и историческими достопримечательностями России. В настоящее время активно развивается туристический бизнес, строятся комфортабельные гостиницы, осваиваются новые туристические маршруты, развивается экологический туризм.

Благодаря активной инвестиционной политике, которую проводит администрация Кост-

ромской области, объем промышленного производства с 2000 года возрос в 3,8 раза. А также за эти последние 5 лет объем инвестиций увеличился в 4,8 раза. Вместе с тем производственный и ресурсный потенциал региона используется недостаточно.

Надо отметить, что лес – основное природное богатство и стратегический ресурс области. Леса занимают более 70% всей территории, что составляет примерно 45 тыс. кв. м. Но главная проблема сейчас – неэффективное использование имеющегося богатства. Более 18,2% заготавливаемой в области древесины продолжает уходить за границу области в необработанном виде. Костромской край богат минеральными водами, торфом, строительным и стекольным песком. Имеется перспектива разработки запасов нефти, золота и алмазов. Галичское и Чухломское озера содержат уникальный природный стимулятор роста растений – сапропель, запасы которого составляют более 500 млн. куб. м.

Увеличение объемов промышленного производства, повышение качества выпускаемой продукции в результате внедрения высокотехнологичного оборудования – это одна из первоочередных задач сотрудничества России и Германии. И именно поэтому, важнейшей целью деятельности института экономики КГУ им. Н.А. Некрасова является обеспечение кадрами российско-германских деловых отношений предприятий Костромской области.

Прежде чем перейти к сути проблемы, хотим назвать Вузы и организации, с которыми сотрудничает институт экономики Костромского государственного университета в течение последних четырех лет. Это Институт Циттау/Герлиц, Институт экономики и менеджмента г. Эссена, Академия информационного и коммуникационного дизайна г. Дрезден, Технический университет г. Брауншвейг, Федеральный союз немецких экономистов, Общественный комитет развития образования г. Кельн, Завод по производству минеральной воды и лимонада г. Оппахер, Социальный банк г. Кельн, фирма по производству компьютерного программного обеспечения «ГК Софт» и другие организации.

На сегодняшний день партнерами по программе интернационализации образования являются 4 учебных заведения Германии и 24 организации из самых различных сфер деятельности, более 25 специалистов Германии помогают осуществлять мероприятия программы. Каждый год проводятся коллективные и индивидуальные формы компетентностно-ориентированного взаимодействия при подготовке будущих менеджеров и экономистов. Это и учебно-деловые поездки групп студентов и преподавателей, и участие на конференциях и круглых столах, обмен опытом, издание статей и журналов, семестровые обучения студентов, совместное выполнение курсовых и дипломных работ, а также стажировки наших студентов на предприятиях Германии.

Вышеперечисленные формы компетентностно-ориентированного взаимодействия позволяют решать широкий спектр задач, связанных как с учебным процессом, так и с производственной средой.

Субъекты Российской Федерации заинтересованы в максимальном привлечении инвестиций на свои территории. Так, например, в Костромской области благоприятный инвестиционный климат обеспечивается областным законом «Об инвестиционной деятельности», принятым в 1997 году. Основные положения этого закона:

- снижение налога на прибыль на 4% в части областного бюджета;
- освобождение от уплаты налога на имущество от суммы среднегодовой стоимости имущества;
- первоочередное выделение земельных участков;
- содействие в получении согласований и разрешений, связанных с проектно-сметной документацией;
- поддержка при обращении в федеральные государственные органы;
- предоставляется возможность выкупить землю инвесторам.

Далее следует подчеркнуть, что в то время как Германия является самым крупным торговым партнером России и одним из ее важнейших инвесторов, активность предпринимателей России в Германии не так высока. Это опять подтверждает, что реализация форм компетентностно-ориентированного межкультурного взаимодействия при подготовке менеджеров и экономистов актуальна.

Приведем аргументы в пользу Германии в качестве цели для российских инвесторов:

- третья в мире по величине национальной экономики и самая крупная в Европе;
- член ЕС и поэтому товары, производимые в Германии, могут обращаться на территории ЕС без таможенных и других ограничений;
- занимает центральное географическое положение;
- образцовая инфраструктура; политическая стабильность;
- немецкая банковская система предлагает идеальные возможности для финансирования;
- эффективное правовое регулирование, предоставляющее компаниям достойное делопроизводство и общие условия ведения бизнеса;
- высокая степень правовой безопасности.

Однако, те российские предприниматели, которые вступают на дорогу, ведущую на Запад, должны иметь в виду, что общение само по себе еще не предполагает взаимопонимания и не может выступать залогом успеха деловых отношений. Как хорошо отметил Эдвард Т. Холл «Самые высокие барьеры на пути к успеху в бизнесе воздвигаются культурой». При общении ориентированном на взаимопонимание надо изучить и брать во внимание характерные национальные черты.

Используя наш четырехлетний опыт реализации программы «Интернационализация подготовки специалистов высшей квалификации», при-

Таблица 2

Взаимосвязь профессиональных компетенций менеджера и эффективного взаимодействия

Компетенции	Рекомендации, направленные на эффективность компетентностно-ориентированного взаимодействия
Стратегическая	1. Соберите необходимую информацию о партнере еще до установления деловых контактов. Этой профессиональной информацией должны владеть все сотрудники предприятия, задействованные в процессе. Это связано с тем, что немцы стремятся налаживать общение на всех иерархических уровнях и получать компетентные ответы на все волнующие их вопросы от любого сотрудника.
Методическая	2. Переговоры вести по заранее намеченному плану, доводить их до логического конца. Не переносить в неформальную обстановку, например, в баню или ресторан. Для эффективного взаимопонимания важно помнить, что переговоры ведутся только в рабочее время. 3. Создать веб-сайт предприятия с версиями на английском и немецком языке со всеми его необходимыми атрибутами.
Нормативная	4. При самых же первых контактах с немецкими коллегами нужно как можно быстрее переходить к цифрам. 5. Затраты и другие финансовые вопросы излагать четко, в письменном виде и конечно с цифрами.
Организационная	6. Успех в бизнесе приносит пунктуальность и умение быстро перейти к делу. Солидное впечатление производит тот, кто целеустремленно и последовательно использует свое время для выполнения поставленных задач.
Коммуникативная	7. При общении активно задавать вопросы, показывать свою заинтересованность и компетентность по теме разговора. 8. Исключить из общения фразы: «Посмотрим, как получится», «Попробуем встретиться или созвониться где-то на следующей недели». Немецких коллег особенно выводит из себя такого рода неопределенность действий. 9. Избегать неоднозначности в общении, ясно формулировать свою точку зрения, намерения и планы. При включении русских пословиц, их значение объяснять, а лучше избегать употребление двусмысленных фраз. 10. Совершенствование навыков делового немецкого языка и делового английского языка. 11. Получение дополнительных страноведческих знаний о культуре, национальных традициях Германии

ведем в качестве примера наиболее ценные замечания, которые надо учитывать при партнерстве в бизнесе. Подчеркнем, что это особенно важно, чтобы общение перешло во взаимопонимание и достижение желаемых результатов в бизнесе.

В немецкой корпоративной культуре преобладает ориентация на предмет, а в российской – на условия. Это, как правило, является основной проблемой при общении, мешающей прийти к взаимопониманию, как во время переговоров, так и во время встреч и презентаций. И в этой ситуации особенно важна реализация такой профессиональной компетенции, как стратегическая, которая позволит соотнести индивидуальные планы с перспективами развития организации. Следует подчеркнуть, что стратегическая компетенция предполагает видение долгосрочных целей и инвестиций в будущие ресурсы в совокупности со способностью самоопределения в рамках выбранной стратегии.

Подчеркнем что, для того чтобы быть успешным в рыночных условиях, необходимо формирование стратегической компетенции, т. е. формирование «умения учиться», «учиться всю жизнь», учиться в процессе работы, развивать интуицию, интеллектуальные и адаптационные способности, видеть долгосрочные цели. И для этого обе стороны (фирмы и образовательные учреждения) должны работать вместе, чтобы усилить взаимодействие между образованием, развитием менеджмента на практике и перспективной обучения в течение всей жизни.

На переговорах немцы быстро переходят в предметную плоскость, без особого обоснования актуальности вопроса. Немцы не терпеливы и заранее планируют свое время. Время для них – деньги и поэтому самый ценный ресурс. Деловой партнер оценивается по тому, как он планирует свое время и придерживается графика. Для эффективного взаимодействия в этих ситуациях не-

обходимо использование методической компетенции, которая состоит не столько в умении совместно обсуждать интересующие вопросы, сколько в сочетании открытых деловых связей и коммерческой тайны, умении организовывать коллективное обсуждение проблемы, строить действия и презентации с учетом результатов обсуждения.

Немецкие предприниматели ориентированы на порядок и соблюдение правил. Характерная национальная черта – систематизация фактов, шагов, цифр и даже отношений. Они все держат всегда под контролем и всегда во всем придерживаются четкого плана. Поэтому для эффективного поведения в организации и достижения желаемых результатов необходимо отойти от стереотипов при построении целей и разработке проектов, т.е. использовать проектно-целевую и нормативную компетенции. Кроме того, проектно-целевая компетенция предполагает использование способности формулировать цели в объективных показателях и строить организационные проекты для их реализации, а нормативная компетенция предполагает умение разрабатывать и применять нормы, формировать требования к стандартам.

Далее следует отметить пунктуальность, самоконтроль и волевое начало, терпимость, распределение ответственности, установление дисциплинарных требований при компетентностно-ориентированном взаимодействии партнеров по бизнесу – все это относится к организационной компетенции менеджера.

В отличие от российского подхода к конфликтам, «которые нужно избегать», на немецких предприятиях конфликты «активно решаются». При возникновении подобных ситуаций «конфликта» менеджерам из России надо пытаться найти «зо-

лотую середину» решения. И поэтому одной из самых важных профессиональных компетенций современного менеджера является коммуникативная компетенция, умение общаться и решать производственные и социальные вопросы на родном языке партнера с учетом всех особенностей и правил «партнерской этики».

Дадим некоторые рекомендации по формированию российско-немецких деловых отношений, которые как мы думаем, опираясь на наш опыт, будут способствовать успеху в бизнесе.

Как показывают результаты анализа, в дальнейшей работе по программе интернационализации нам следует делать акцент, как на формировании, так и на использовании профессиональных компетенций будущих менеджеров в производственной среде. Для этого целесообразно продолжить работу по организации практик и стажировок на предприятиях Германии для студентов КГУ, с целью изучения немецкой системы образования и культуры менеджмента в Германии. Общение, таким образом, должно предполагать осознание собственного стиля и манеры поведения, понятного партнеру по бизнесу. И оно, общение, должно перерасти во компетентностно-ориентированное взаимодействие организаций стран-партнеров.

В заключение хотелось бы отметить, что использование в нашей программе различных форм компетентностно-ориентированного взаимодействия дают плодотворные результаты по подготовке менеджеров и экономистов, владеющих основами современной рыночной экономики. Успех нашей деятельности стал возможен только благодаря хорошо налаженной корпоративной работе руководителей организаций-партнеров и преподавателей вузов-партнеров России и Германии.

ИНТЕРЕСЫ СТОРОН В ЖИЛИЩНОЙ СФЕРЕ

Многочисленные публикации в региональной и центральной прессе неоднозначно оценивают промежуточные результаты реализации приоритетного национального проекта (ПНП) «Доступное и комфортное жилье – гражданам России», сущность самого проекта, а также сложную ситуацию в жилищной сфере Костромской области.

По сообщениям региональных СМИ, только в областном центре очередь на улучшение жилищных условий насчитывает 9809 семей, а в целом по области более 23 тыс. семей стоят в очереди на жилье, что, впрочем, не отображает реальной ситуации в жилищной сфере, поскольку право на решение жилищного вопроса за счет государства имеют лишь отдельные льготные категории граждан [2; 4].

Проведенное авторами социологическое исследование, включающее и изучение мнения специалистов в жилищной сфере, показало, что около 80% опрошенных респондентов высказали удовлетворенность имеющимися жилищными условиями, и лишь 22,4% имеют относительно благополучную жилищную ситуацию. Из тех, кто нуждается в улучшении жилищных условий, 16,0% «притерпелись», «привыкли к тому, что имеют», а для 14,7% – «это было бы желательно, но проблема не настолько острая». Однако, каждый третий респондент (29,5%) ощущает выраженную потребность изменить существующую у них жилищную ситуацию, поскольку «имеющееся жилье делает жизнь невыносимой», а из числа 16,7%, не обладающих собственным жильем, многие вынуждены снимать квартиру на протяжении длительного периода времени, без перспективы ее приобретения в связи с недоступностью.

Согласно данным экспертов Ассоциации строителей России, проводивших сравнительный анализ стоимости квадратного метра недвижимости на первичном и вторичном рынках, Костромская область по показателю «средняя стоимость 1 кв. м. на первичном рынке» с результатом 27,5 тыс. руб. занимает третье место в ЦФО, уступая лишь г. Москве и Московской области, а по показателю «средняя стоимость 1 кв. м. на вторичном рынке» с результатом 23,8 тыс. руб. – десятое [13]. Постоянное увеличение темпов ро-

ста стоимости жилья, несоизмеримое с доходами большинства жителей области, почти каждый третий респондент (32,7%) признает основным препятствием на пути формирования рынка доступного жилья. Однако резкий скачок цен на недвижимость обусловлен иными причинами, из которых наиболее существенными, с точки зрения респондентов, являются недостаточный объем возведения нового жилья (17,1%), коррупция в сфере жилищного строительства (10,1%) и дороговизна строительных материалов (9,5%). По информации региональных СМИ Костромская область является одним из самых отстающих регионов ЦФО по количеству вводимого жилья [8].

Улучшению ситуации в жилищной сфере должен способствовать ПНП «Доступное и комфортное жилье – гражданам России». Базовыми механизмами реализации приоритетного национального проекта являются «Федеральная целевая программа «Жилище» на 2006–2010 годы» и «Областная целевая программа «Жилище» на 2006–2010 годы».

Одним из приоритетов ПНП «Доступное и комфортное жилье» является подпроект «Увеличение объемов ипотечного жилищного кредитования». Решение жилищной проблемы, связанной с перспективой улучшения жилищных условий, предполагает возможность оформления ипотечного кредита. Однако респонденты отмечают, что покупка жилья в кредит возможна только для незначительной части наиболее высокодоходных групп населения. Только 7,5% опрошенных хорошо знакомы с ипотечным кредитованием и готовы воспользоваться им при необходимости. Большая же часть респондентов считает, что ипотечное кредитование недоступно для большинства населения из-за высоких процентных ставок по кредитам и низких доходов населения (49,1%) и полагает, что ипотечное кредитование сопровождается риском из-за ненадежности банков (11,2%). Отрицательно относится к ипотеке 9,3% опрошенных и 6,8% акцентируют внимание на недостатках, таких как сложность условий и оформления документов, затянутые сроки рассмотрения заявок, необходимость наличия собственных средств для оформления кредита и др. Кроме того, по мнению экспертов, увеличение выданных ипо-

течных кредитов, неподкрепленное соответствующим ростом объемов строительства, чревато ростом цен на рынке «первичного» жилья, что повлечет за собой и повышение цен на рынке «вторичного». Эксперты также полагают, что ипотечное кредитование должно распространяться и на строительство частных домов, так как в условиях небольшого города и сельской местности это экономичнее.

Подпроект «Повышение доступности жилья» реализуется за счет подпрограммы «Обеспечение жильем молодых семей». В рамках этого приоритета оказывается государственная поддержка молодым семьям и молодым специалистам в приобретении или строительстве индивидуального жилья с помощью ипотечных кредитов.

В Костромской области насчитывается 18,5 тыс. молодых семей, нуждающихся в улучшении условий или стоящих в очереди [14]. Однако в 2006 году войти в состав окончательного списка участников подпрограммы смогли только 72 семьи из 14 муниципальных образований области. Эксперты отмечают несколько причин, которые способствовали созданию подобной ситуации. Во-первых, воспользоваться первоочередным правом получения субсидий могут только семьи, нуждающиеся в улучшении жилищных условий и вставшие на очередь до 1 марта 2005 года. С введением нового Жилищного Кодекса нуждающимися в улучшении жилищных условий могут быть признаны только малоимущие, которые вряд ли в состоянии оплатить 60–65% стоимости жилья и убедить банк в своей кредитоспособности. Во-вторых, утвержденные правила предоставления молодым семьям субсидий на приобретение жилья жестко регламентируют порядок и состав семей, не предусматривают возможности изменения списочного состава участников. В-третьих, подпрограмма, основанная на принципах софинансирования, ограничивает возможность потенциальных участников из числа семей, проживающих в муниципальных образованиях, не имеющих бюджетных средств на предоставление субсидий. Кроме того, расчетная стоимость квадратного метра в подпрограмме далека от фактической (порядка 13 тыс. руб. при рыночной стоимости – 27,5 тыс. руб.), поэтому реальная помощь молодым семьям в действительности составляет не 35–40%, а гораздо меньше.

Респонденты считают, что для подавляющего большинства молодых семей эта подпрограмма

не доступна, нет в достаточном объеме собственных средств, необходимых для приобретения квартиры, недостаточен семейный доход для обслуживания кредитов. Часть опрошенных респондентов, особенно из числа молодых, испытали разочарование, подробнее ознакомившись с условиями подпрограммы.

Эксперты полагают, что подпрограмма «Социальное развитие села до 2010 года», в рамках которой осуществляется обеспечение доступным жильем молодых семей и молодых специалистов, более льготная. Однако и в ней присутствуют существенные проблемы, связанные с обязательствами работы в сельской местности в течение определенного времени и риском потери квартиры при расторжении договора раньше срока, отсутствием возможности приобретения квартиры в собственность при софинансировании за счет муниципалитета или работодателя и др. А реализация, например, районной программы по строительству жилья на селе в Вохомском районе, тормозится из-за нерешенного вопроса с электро- и водоснабжением микрорайона, поскольку на подведение коммуникаций в бюджете муниципального образования средств нет [15].

Подпроект «Увеличение объемов жилищного строительства и модернизация объектов коммунальной инфраструктуры» ПНП реализуется за счет подпрограмм «Обеспечение земельных участков коммунальной инфраструктурой в целях жилищного строительства» и «Модернизация объектов коммунальной инфраструктуры». С точки зрения специалистов, собственно жилищное строительство призвано стимулировать только подпрограмма «Обеспечение земельных участков коммунальной инфраструктурой», поскольку выделение земельного участка под жилье предусматривает наличие всех коммуникаций. Но, по мнению экспертов, именно в реализации этой подпрограммы имеется больше всего сложностей и проблем.

Во-первых, для монополизации рынка необходимо проведение открытых аукционов и создание условий для прихода новых застройщиков. По мнению некоторых экспертов, средства от аукционов, основанных «на повышении» ставок, направляются в местные бюджеты, но игра «на повышение» одновременно ведет к увеличению стоимости жилья. В ряде регионов проводятся аукционы «на понижение», что позволяет значительно снизить цену за квадратный метр. Но, судя

по информации региональных СМИ, в Костромской области в 2006 году ни одного аукциона вообще проведено не было [18].

Во-вторых, строительная отрасль страдает из-за отсутствия генеральных планов развития областного центра и ряда муниципальных образований области. В результате строительным организациям приходится заниматься «точечной» застройкой, а не возводить жилые кварталы, что также ведет к удорожанию жилья для покупателя. Эксперты полагают, что обустройство земельных участков, отведенных под строительство района более экономично, нежели обустройство отдельных участков, и должно происходить быстро. Создание полноценных инженерных сетей закладывает технологическую базу для развития жилищного сектора в целом и создает хорошие условия для строительного цикла. Это же определяет и инвестиционную привлекательность строительства. В этой связи решение задачи ускоренного развития коммунальной инфраструктуры должно прямо способствовать повышению доступности жилья.

В числе причин, тормозящих строительство нового жилья, специалисты отмечают также дороговизну и усложненную процедуру многочисленных согласований проектов, что затягивает строительство [7]. Это обстоятельство серьезно влияет на доступность жилья: чем медленнее строится объект, тем больше его себестоимость.

Подпрограмма «Модернизация коммунальной инфраструктуры» призвана решить текущие проблемы ЖКХ. Эта подпрограмма начала реализовываться с 2007 года, поскольку в 2006 году область не смогла принять участие из-за отсутствия в муниципальных образованиях утвержденных планов подготовки правил землепользования, проектов планировки территорий и инвестиционных проектов по застройке жилья с коммунальной инфраструктурой, отсутствия средств в местных бюджетах [1].

В рамках данной подпрограммы предусмотрена также реализация мероприятий по переселению граждан из жилищного фонда, признанного непригодным для проживания и/или с высоким уровнем износа (более 70%) [10].

Однако, судя по сообщениям региональных СМИ, принятая еще в 1994 году программа «Переселения граждан города Костромы из ветхого и аварийного жилищного фонда на 2004–2010 годы», практически не выполняется из-за отсутствия средств [11].

Кроме того, многие дома, не попадающие под категорию «ветхих» вызывают озабоченность своим состоянием. Так, некоторые респонденты, проживающие в домах, построенных в 1950-е гг. и получивших название «хрущевок», всерьез обеспокоены своим будущим. Эти дома не могут быть причислены к «ветхим», но срок их эксплуатации ограничен. По этой причине, граждане, приватизировавшие квартиры, в случае признания дома аварийным и непригодным для проживания, рискуют остаться без жилья. Из материалов СМИ следует, что в ряде регионов нашли выход из ситуации за счет капитального ремонта «хрущёвок» – обычный пятиэтажный дом за счёт мощного укрепления фундамента надстраивают, оборудуются дополнительная теплоизоляция, заменяются инженерные сети. Все работы ведутся без отселения жильцов. В квартиры на верхних этажах потом переселяют жильцов ветхих домов. В результате освобождаются большие площадки под новое строительство, частично решается проблема переселения из «ветхого фонда».

Согласно подпрограмме «Выполнение государственных обязательств по обеспечению жильем установленных категорий граждан» в области должны получить квартиры более шестисот семей. Однако, по мнению общественности, очередь на получение жилья льготниками при сохранении существующих объемов строительства может растянуться на несколько лет [12]. Приобретение гражданами льготных категорий жилья с использованием «Государственного жилищного сертификата» усложняется низкой стоимостью сертификата, не совпадающей с реальной рыночной стоимостью квадратного метра. Специалисты отмечают, что это является основным недостатком подпроекта. Разницу между стоимостью квартиры и выделенной суммой приходится компенсировать либо за счет собственных средств, либо ограничиваться покупкой жилья меньшей площади. Кроме того, количество выданных сертификатов по разным категориям льготников напрямую зависит от объемов финансирования. Если по категориям «граждане, подвергшиеся воздействию радиации вследствие аварии на Чернобыльской АЭС» и «вынужденные переселенцы» в 2007 году увеличено финансирование по сравнению с 2006 годом, то для категорий «военнослужащие и сотрудники органов внутренних дел, подлежащие увольнению с военной службы и граждане, уволенные с военной службы» фи-

нансирование в 2007 году сокращено. Этот под-проект вызвал неоднозначную оценку респондентов. Приверженцы одной точки зрения считают, что это направление национального проекта хоть как-то реализуется, в нем наметились позитивные сдвиги. Однако часть респондентов полагает, что «не стоит называть громким словом «национальный проект» обязательства государства перед людьми».

В целом, респонденты отмечают, что реализуемая жилищная политика ориентирована на решение жилищных проблем наиболее благополучных россиян. По мнению россиян, положительных тенденций в сфере жилья, связанных с реализацией проекта, не просматривается. Согласно данным ВЦИОМ [17], доля тех, кто оценивает первые результаты реализации нацпроектов как в той или иной степени успешные, заметно уступает числу россиян, придерживающихся отрицательных оценок. Большой разрыв между положительными и отрицательными оценками наблюдается в отношении нацпроекта «Доступное жилье» – 12% и 47% соответственно. Такая же тенденция прослеживается и в Костромской области. Многие опрошенные воспринимают проект как «популистский», рассчитанный на небольшую часть высокодоходных граждан, способный создать возможности для усиления и без того прогрессирующей коррупции. Кроме того, по мнению специалистов, программы, основанные на софинансировании, зачастую не могут быть реализованы из-за отсутствия необходимых средств в местных бюджетах.

Респонденты также отмечают, что ответственность за обеспечение жильем государство возлагает на региональные и местные власти, выделяя при этом мизерные суммы из бюджета, при условии, что большинство регионов являются дотационными, и демонстрируя тем самым нежелание заниматься проблемными вопросами.

Каждый четвертый респондент (28,47%) уверен, что данный проект не способен изменить ситуацию в жилищной сфере, а часть опрошенных считает (10,79%), что с началом реализации ПНП ситуация только ухудшилась. Каждый пятый (19,40%) полагает, что в области никаких мероприятий по реализации ПНП не проводится, а «все остается исключительно на бумаге». Почти половина (42,26%) затруднились оценить возможные последствия реализации проекта, поскольку большинство (70,50%) вообще не осведомлены

о сущности и основных приоритетах проекта, так же как мероприятиях, которые должны осуществляться в его рамках.

Среди направлений, по которым хотя бы достигнуты небольшие успехи, респондентами отмечаются «Увеличение объемов ипотечного жилищного кредитования» и «Повышение доступности жилья» (государственная поддержка молодым семьям и молодым сельским специалистам в приобретении или строительстве индивидуального жилья с помощью ипотечных кредитов). Однако, процент респондентов, оценивших положительно реализацию этих направлений, незначителен – 6,2%.

Тем не менее, 28,9% респондентов, нуждающихся в улучшении жилищных условий, вероятно, воспользуются услугами банка, решившись на ипотечный кредит, однако, многие уточняли, что подобный шаг возможен только в отдаленном будущем. Большинство же опрошенных не связывают разрешение собственной жилищной проблемы с национальным проектом. Незначительная часть респондентов предпримет попытку приобретения жилья за счет собственных средств, личных сбережений (14,0%) и взяв в долг у знакомых (10,7%).

Каждый десятый (9,9%) намерен самостоятельно строить жилье, даже если этот процесс затянется на неопределенный период времени. Хотя сами же респонденты признавались, что это сопряжено с неимоверными трудностями и финансовыми вложениями. Так, по словам одного из них, только получение разрешения на строительство затянулось на 2 года и сопровождалось немалыми затратами, когда за каждое согласование приходилось платить деньги. Среди мер, облегчающих самостоятельную постройку, респонденты предлагают предусмотреть возможность выделения леса на льготных условиях для тех, кто решился на строительство собственного дома в сельской местности.

Только 2,5% надеются на получение квартиры в порядке льготной или общей очереди, отмечая, однако, что, скорее всего, это бесперспективно. Одним респондентом был приведен пример исключения многодетной семьи из льготного списка очередности инвалидов войны и семей погибших военнослужащих в связи со смертью льготника. Официальной версией исключения являлась якобы обеспеченность жильем по установленной норме. Отчаявшимся жильцам пред-

ставители местной власти порекомендовали обратиться с заявлением о зачислении в общую очередь, в которой перспектива получить когда-либо жилье отсутствует вовсе. По словам респондента такие случаи не являются единичными.

Респонденты, критически оценивая сущность и основные мероприятия национального проекта, предлагали свои варианты решения существующих проблем в жилищной сфере. Большинство опрошенных (32,8%) полагает, что на улучшение ситуации в сфере жилья существенным образом повлияют меры, делающие более доступным ипотечное кредитование (снижение процентной ставки, увеличение срока выплаты по кредиту и др.).

Практически каждый четвертый (24,1%) видит выход из кризисной ситуации в жилищной сфере в увеличении объемов строительства недорогого жилья. По мнению экспертов, подписание президентом поправок в Градостроительный кодекс, согласно которым вводится правило о необходимости передачи неиспользуемых земельных участков, находящихся в федеральной собственности, субъектам федерации или в муниципальную собственность, и сокращение процесса оформления участков, в перспективе должно привести именно к увеличению объемов массового строительства недорогого загородного жилья, при условии решения проблем с инфраструктурой и разработке концепции строительства поселков эконом-класса [5; 6]. Однако эксперты полагают, что реальных изменений на рынке жилья можно ожидать только через несколько лет. А озабоченность респондентов вызывает возможное снижение качества возводимого жилья, ввиду его относительной дешевизны.

Возможно, положительный эффект будет наблюдаться от вхождения нашей области в эксперимент по развитию малоэтажного строительства, хотя, эксперты выразили сомнение, что доступное жилье может быть малоэтажным, поскольку на обеспечение коммунальной инфраструктурой будет влиять удаленность объекта, а это, в свою очередь, скажется на стоимости жилья. Однако, эта программа необходима региону, который по темпам строительства является одним из самых отстающих в ЦФО [3; 9].

Респонденты, проживающие в удаленных районах, отмечали, что в области много заброшенных строений, домов, оставленных хозяевами. В этой связи, считают они, могут быть приняты

меры по передаче земли, занимаемой такими домовладениями, под застройку: на конкурсной основе или выработать систему очередников.

Многие опрошенные (17,1%) полагают необходимым усиление государственного контроля за строительными организациями и за всеми участниками строительного цикла. Не слишком популярной мерой решения жилищной проблемы у опрошенных жителей области является развитие практики долевого строительства многоквартирных домов (5,7%) в связи с публикациями в СМИ многократных случаев обмана участников такого строительства.

Только среди небольшой части респондентов (3%) доминирует установка на сохранение права на получение бесплатного жилья, хотя бы для некоторых категорий населения.

В целом, несмотря на достаточно критическое мнение общественности о сущности и предварительных итогах реализации национального проекта, следует учитывать, что проект рассчитан на перспективу, и окончательные результаты подводить рано.

Библиографический список

1. *Адамов А.* Приоритетная проверка // Средний класс. – 2006. – №42.
2. *Без крыши дома своего* // Костромской курьер. – 2006. – №45.
3. *Бунгало от австрийцев* // Северная правда. – 2006. – №89.
4. *Гурьянова Н.* Могут ли молодые семьи купить квартиру? // Новые Костромские ведомости. – 2006. – №40.
5. Градостроительный кодекс Российской Федерации от 29.12.2004 №190-ФЗ / Справочная правовая система «Консультант Плюс».
6. *Землю отпустили на волю.* Президент упростил строительство загородного жилья // Средний класс. – 2007. – №1.
7. «Костромагорстрой»: доступный комфорт – это реально // Московский комсомолец в Костроме. – 2006. – №33.
8. *Краюхин И.* Нам наш, нам новый дом строят // Костромской курьер. – 2007. – №1.
9. *Краюхин И.* Мне бы в небо...скреб // Аргументы и факты. – 2007. – №3.
10. Об областной целевой программе «Жилище» на 2006–2010 гг. Постановление Костромской областной думы от 8.11.2006 г. №1070 / Справочная правовая система «Консультант Плюс».

11. Ошеров А. Жизнь по-черному, или какая судьба ждет жителей ветхих домов? // Новые Костромские ведомости. – 2006. – № 38.

12. Татарчук З. Областная администрация разработала программу, призванную сделать жилье доступным к 2010 году // Средний класс. – 2006. – №22.

13. Уханков А. Почему квадратный метр для народа? // Средний класс. – 2006. – №36.

14. Харитонова Е. Под крышей дома своего. Как решиться на ипотеку // Средний класс. – 2006. – №27.

15. Шатурский А. От печи. Селяне ждут, когда к новостройкам протянут коммуникации // Российская газета. – 2006. – №265.

16. Улучшить жилищные условия смогут 73 костромские семьи // Московский комсомолец в Костроме. – 2006. – №33.

17. http://wciom.ru/no_cache/arkhiv/tematicheskii-arkhiv/item/single/3801.html?cHash=ad0ac493da&print=1

18. <http://kostroma.rfn.ru/region>.

В.В. Матершева

СПРОС НА ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ТЕОРИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА

Системные преобразования, происходящие в последние десятилетия в России, привели к существенному изменению ситуации на рынке образования. Сложившаяся к настоящему времени система образования в России предусматривает, что начальное общее и основное общее образование (1–4 и 5–9 классы соответственно) является обязательным для всех граждан России, оно получается в основном детьми в возрасте от 7 до 13 лет. После окончания 9-ти классов учащиеся делают дальнейший выбор в области образования:

- среднее (полное) общее образование (10–11 классы школы);
- начальное профессиональное образование (3 года обучения после окончания 9 классов): в ПТУ, ФЗУ, ФЗО;
- среднее профессиональное образование (2–3 года обучения после окончания школы (11 классов)

или после получения начального профессионального образования): техникумы, медицинские, музыкальные, педагогические, художественные училища;

– высшее профессиональное образование (4–6 лет после окончания 11 классов школы): институты, университеты, академии;

– послевузовское профессиональное образование (3–6 лет после окончания высшего профессионального учреждения) (рис. 1).

В России 11% женщин и 12% мужчин имеют высшее профессиональное образование, 21% женщин и 17% мужчин – среднее профессиональное образование, 9% женщин и 18% мужчин – начальное профессиональное образование.

Население, имеющее не более чем общее образование составляет 47% женщин и 48% мужчин. Таким образом, практически половина населения в возрасте от 15 лет в России не имеет профессионального образования.

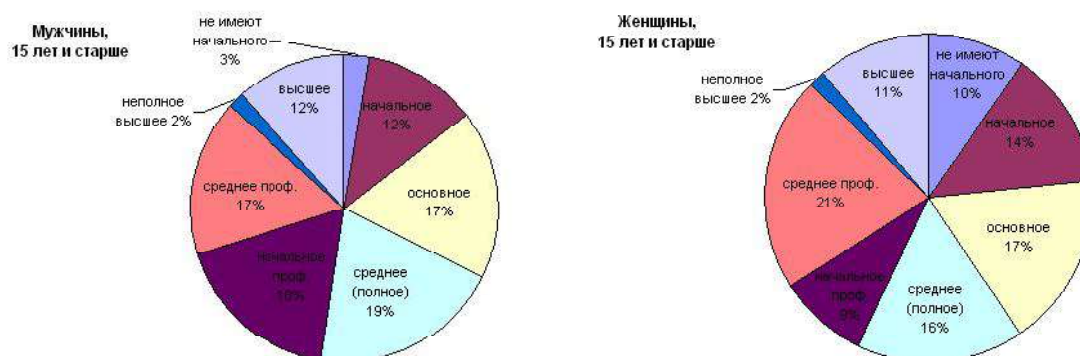


Рис. 1. Процентное соотношение различных уровней образования, полученных гражданами России в возрасте от 15 лет (Образование в Российской Федерации. Ежегодный статистический сборник. – М., 2005. – С. 25)

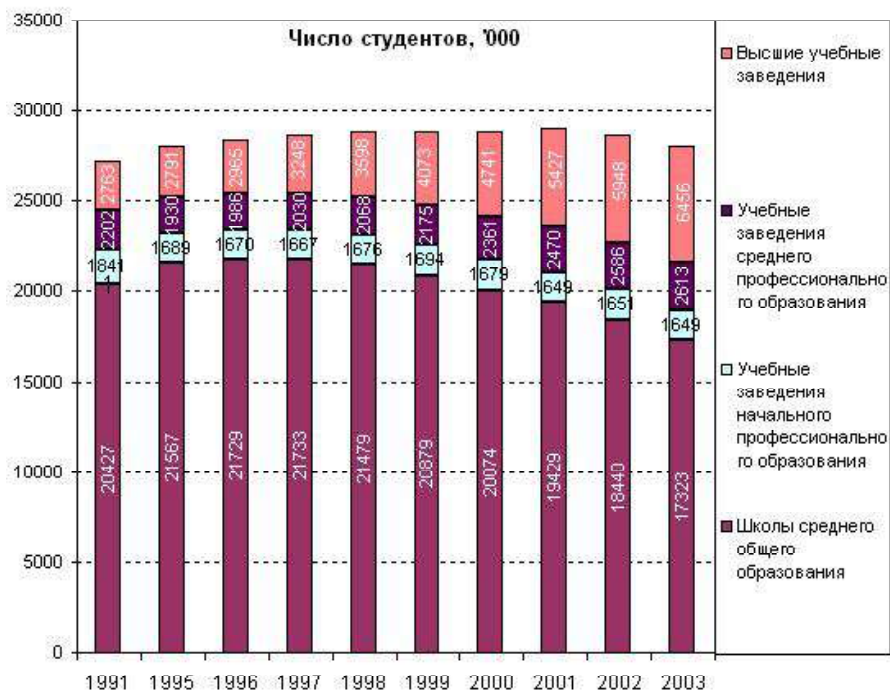


Рис. 2. Численность учащихся в высших учебных заведениях

Анализ динамики численности студентов в учебных заведениях различного типа, позволяет сделать вывод, что за период с 1991 по 2003 года численность учащихся в высших учебных заведениях выросла в 2,4 раза (рис. 2). Около 30% окончивших школу не продолжают дальнейшее обучение. Причины этого могут быть следующие.

– Материальная ситуация в семье не позволяет получать детям образование (дети начинают раньше работать, чтобы обеспечивать и помогать своей семье).

– Способности детей или состояние здоровья не позволяет продолжать профессиональное образование (в том числе из-за конкурсов, существующих при поступлении в учебные заведения).

– Образование не является приоритетом для семьи, родители или другие члены семьи не считают, что получение дальнейшего образования необходимо детям.

Безусловно, показатель численности учащихся в учебных заведениях связан не только с желанием и возможностями людей получать высшее

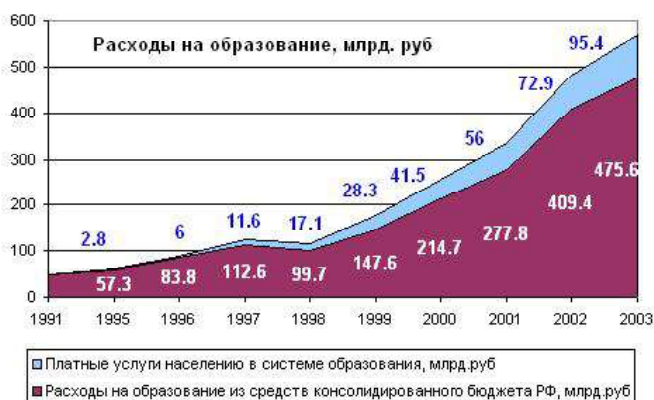


Рис. 3. Расходы домашних хозяйств на образование и расходы на образование из средств консолидированного бюджета РФ, млрд. рублей

Таблица 1

Процент студентов, обучающихся на платной основе (без государственного финансирования)³

Процент студентов, обучающихся на платной основе (без государственного финансирования) ³	1995/1996	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004
В высших учебных заведениях	13,1	40,9	47,6	50,9	53,9
В учебных заведениях средне-профессион. образования	12,2	32,6	35,6	37	37,9

образование, но и с числом учебных заведений данного типа образования. Число высших учебных заведений значительно увеличивалось в предыдущие годы, особенно коммерческих негосударственных.

Еще одним направлением нашего исследования является анализ расходов домашних хозяйств на образование и государственных расходов (рис. 3). Расходы домашних хозяйств в номинальном выражении возросли в 34 раза (за 1995–2003 годы) с 2,8 млрд. рублей до 95,4 млрд. рублей. При этом рост индекса потребительских цен за тот же период составил 526%, а индекс цен в отрасли образования увеличился в 3,6–4,8 раза (для различных типов образования)¹. Мы можем сделать вывод, что спрос на образование (как расходы домашних хозяйств) увеличивался в последние годы, и в особенности спрос на высшее образование.

Происходившие в последние десятилетия экономические и политические изменения в России, и, в частности, переход от командной экономики к рыночной, привели к значительным изменениям на рынке труда, и, как следствие, на рынке образования:

– в условиях командной экономики имел место значительный перекося в системе заработных плат: более высокие заработные платы были у рабочих. Специалисты с высшим образованием получали меньше, по сравнению с рабочим со средне-профессиональным образованием или общим образованием, поэтому спрос на начальное и среднее профессиональное образование был больше, чем спрос на высшее профессиональное образование. При переходе к рыночной экономике этот перекося заработных плат начал постепенно нивелироваться, оплата труда стала зависимой от отдачи работников, и поэтому заработные платы специалистов с высшим образованием стали возрастать относительно заработных плат работников без высшего образования. Таким образом, отдача от высшего образования начала возрастать, что повлекло за собой увеличение спроса на высшее и профессиональное образование;

– в условиях командной экономики рынок труда не был конкурентным: существовало распределение рабочей силы по предприятиям. В настоящее время трудоустройство зависит от индивидуальных способностей соискателей и их образования, после окончания института или университета молодые специалисты вынуждены самостоятельно искать работу. Поэтому для родителей важно, что их дети выйдут на рынок труда более подготовленными с профессиональной и психологической стороны.

Как следствие возросшего спроса на услуги образования, дополнительные учебные заведения начали открываться, в особенности коммерческие учебные заведения. В течение 1992–2001 годов число высших учебных заведений увеличилось вдвое – с 535 до 1006². Численность студентов, обучающихся на платной основе также начала увеличиваться, так как рост доходов родителей позволили финансировать обучение детей в коммерческих учебных заведениях (табл. 1).

Изменение отраслевой структуры – еще одна тенденция, которая существенно повлияла на рынок труда и образования в России. Спрос на рынке труда сместился в сторону специалистов научных и коммерческих специальностей: эконо-

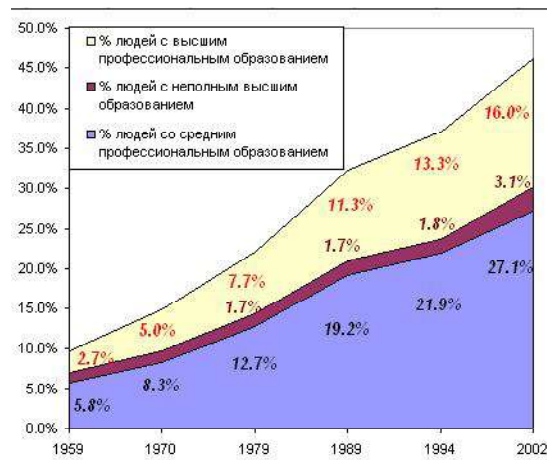


Рис. 4. Динамика уровня образования в РФ

Таблица 2

Период	Расходы на образование на 1 человека в домашнем хозяйстве в год, рубли	Доля в общих расходах домашнего хозяйства, %	Доля в расходах домашнего хозяйства на личные услуги, %
1997	45	0,7	5,0
1998	55	0,8	5,9
1999	137	1,3	10,1
2000	137	1,0	7,2
2001	241	1,2	8,2
2002	383	1,5	8,4
2003	434	1,3	6,6

Таблица 3

Q4 2003	% дом. хозяйств
Планируют получить образование в ближайшее время	5,4
Хотели бы получить дополнительное образование, но не могут себе позволить	30
По финансовым причинам	29
По нефинансовым причинам	1
Не хотят получать дополнительное образование	62,2
Не ответили	2,4

Таблица 4

Цель сбережений дом. хозяйств, Q4 2003	% дом. хозяйств
Образование (в том числе образование детей)	34,5
Покупка недвижимого имущества	32,2
Лечение	28,5
«На всякий случай»	26,7
Существенные покупки	25,5
Отдых	24,9
Получение дополнительного дохода	13

мика, право, информатика и т.д. Данное изменение сказалось на спросе на образование, увеличив его на соответствующие специальности. Поэтому предложение на рынке образования также сместилось в сторону данных специальностей. Открывающиеся учебные заведения, в особенности коммерческие, в большинстве своем предлагали обучение следующим специальностям: экономика – 50,9%, право – 43,9%, менеджмент – 49,1%, информатика – 17,5%, маркетинг – 10,5%⁴.

В результате произошло увеличение спроса на образование и увеличение числа россиян, обучающихся в высших учебных заведениях⁵ (рис. 4).

В течение последних лет, расходы домашних хозяйств на образование возрастали, но при этом составляют только 1,3% от общих расходов. (Расходы домашних хозяйств на образование представлены в таблице 2.)

В то же время 30% домашних хозяйств ответили, что хотели бы получить образование, но не

могут себе этого позволить по финансовым причинам⁶ (табл. 3).

Для большинства домашних хозяйств финансирование образования детей является проблемой. Однако 34,5% домашних хозяйств считают, что образование детей является основной целью для их сбережений⁷ (табл. 4).

Если мы рассмотрим домашние хозяйства, сгруппированные по доходным группам (табл. 5)⁸, образование является основной целью сбережений для 47% домашних хозяйств с наименьшими доходами и для 29% домохозяйств из наибольшей доходной группы.

Таким образом, в течение последних лет значительно возрастал спрос на образование в России, в особенности спрос на высшее образование (причем это связано не только с имевшим место в последние годы демографическим бумом). Число учебных заведений, в том числе коммерческих, также увеличивалось в ответ на воз-

Таблица 5

% дом. хозяйств, для которых, образование – основная цель сбережений					
деление по доходным группам					
10% с наименьшими доходами	1	2	3	4	10% с наибольшими доходами
47,5	40,3	30,3	34,3	31,6	29

росший спрос. Домашние хозяйства стали инвестировать в образование детей, их расходы увеличились и для большинства домашних хозяйств образование детей является основной целью сбережений.

В рамках экономической теории существует 2 фундаментальных подхода к объяснению природы спроса на образование:

- на основе теории «человеческого капитала», основанной G. Becker. В рамках данной теории, индивиды получают образование, инвестируя в этот процесс средства, время, усилия, как инвестицию в собственный человеческий капитал. Эти инвестиции определяются, как «действия, влияющие на доходы индивида (материальные и психологические) в будущем, увеличивающие его располагаемые ресурсы»⁹. Поэтому индивиды, осуществляющие расходы с целью увеличения уровня образования, делают это для получения доходов в будущем – отдачи от образования, ведь образование увеличивает продуктивность работника, а, следовательно, и его заработную плату. Таким образом, спрос на образование определяется будущими доходами, на которые влияет получаемое образование (отдачей от образования в будущем);

- на основе Теории Сигналов, основанной Spence¹⁰. Согласно данной теории, образование не влияет на продуктивность работника, но оно является сигналом способностей индивида на рынке труда. В действительности, работники с лучшими способностями изначально имеют и более высокую производительность, вне зависимости от полученного образования. С другой стороны более способные индивиды имеют меньшие издержки получения дополнительного образования по сравнению с менее одаренными людьми. Поэтому предприятия могут использовать информацию об уровне образования как сигнал способностей работников, и, соответственно, более одаренные работники будут получать больше образования, чтобы «подать» сигнал о своих способностях. Согласно данной теории, люди получают образование с целью получения возможности подачи таких сигналов на рынке труда.

Еще одно объяснение природы спроса на образование было дано Р. Фриманом¹¹: спрос на образование является производным от спроса на рабочую силу на рынке труда, поэтому изменения в спросе на образование порождаются структурными изменениями в экономике страны. Эмпирический анализ таких моделей показал, что значимая часть изменений в спросе на образование объясняется изменениями в индустриальной структуре. На самом деле данная связь может быть также объяснена с позиции теории человеческого капитала: спрос на образование по различным специальностям определяется в значительной степени отдачей от данного типа образования, что зависит от отраслевой структуры экономики страны. Поэтому изменения в индустриальной структуре влияют на отдачу от образования и тем самым формируют изменения в спросе на образование.

Р. Фриман в своей статье «Спрос на образование» также отметил достаточно важный момент, который не учитывался данными теориями, и не анализировался в рамках эконометрических исследований – характеристики семьи индивида и их влияние на принятие решения о получении того или иного образования. Он объяснял важность данных факторов тем, что характеристики семьи и родителей могут изменять отдачу от образования и влиять на издержки получения образования. Тем не менее, никаких эконометрических работ в пользу данных предположений или опровергающих их не было проведено. Позже С. Лауер показал влияния характеристик родителей на уровень получаемого образования в Германии и Франции.

Еще один вопрос, поднимаемый экономистами в рамках теории спроса на образование: является ли процесс образования потреблением или инвестициями и в какой степени. Е. Лазеар анализировал образование, получаемое индивидами, как инвестиционное и потребительское благо. Он оценил количество образования, которое максимизирует благосостояние индивида на базе индивидуальных и семейных характеристик, отдачи от образования и издержек получения об-

Таблица 6

	Ответы студентов	% студентов
1	Для получения возможности нахождения работы по специальности	78,8%
2	Для получения знаний и образования вообще	44,6%
3	Для получения социального статуса / из-за престижности высшего образования	44,0%
4	Для получения работы вообще (в том числе не по специальности)	56,6%
5	Для продления иждивенческого периода (для того, чтобы не начинать работать сразу после окончания школы)	17-40% в зависимости от региона

разования. Он показал, что количество получаемого в реальности образования меньше, чем оптимальный уровень. Из проведенного анализа он сделал вывод, что данная ситуация возможна в том случае, когда процесс получения образования приносит анти-полезность индивиду, например, затраты усилий и времени. Е. Лазеар также показал, что образование – это скорее инвестиционное благо, нежели потребительское. Данный анализ был проведен на базе данных NLS для США.

Мы можем сделать следующее заключение по проведенному обзору теоретических моделей, объясняющих природу спроса на образование:

- спрос на образование, как инвестиции в человеческий капитал с целью получения отдачи на вложения средств, времени и усилий в обучение – увеличения производительности труда и доходов в будущем;

- спрос на образование, как возможность сигнала о своих способностях на рынке труда с целью получения подходящей и более престижной работы;

- спрос на образование, как потребление блага – процесса обучения. Индивиды получают некоторую полезность (или анти-полезность) непосредственно в процессе образования;

- спрос на образование как результат семейных и индивидуальных характеристик, таких как социальный статус, политическая позиция и т.д.

Результаты проведенного нами экономико-социологического исследования в университетах 3 российских городов (Москвы, Воронежа и Костромы) в 2000–2006 г. в значительной степени подтверждают данные положения.

Ответы студентов об их мотивах поступления в вузы представлены в таблице 6.

Можно сделать вывод, что большинство студентов получают высшее образование с целью получить впоследствии работу по выбранной специальности (то есть для получения отдачи от образования и гарантий в будущем). Для половины студентов высшее образование – это гаран-

тия получения работы вообще. Данный мотив действительно является существенным для России из-за складывающейся ситуации на рынке труда – существует недостаточное количество рабочих мест для молодых специалистов без опыта работы. Примерно половина всех студентов получает образование с целью расширения кругозора и получения дополнительных знаний и навыков. Еще один момент, заслуживающий внимания, – это социальный фактор. Половина респондентов отметили социальный статус и престиж высшего образования как одну из причин обучения в вузе. Примерно для трети студентов, обучение в вузе – это возможность отсрочки момента выхода на рынок труда (продления иждивенческого периода). Для юношей также важен фактор отсрочки от обязательной службы в армии.

По результатам нашего исследования можно сделать вывод, что спрос на образование в России складывается из нескольких составляющих: это и инвестиции людей в собственный человеческий капитал, и желание иметь сигнал на рынке труда для получения работы в будущем (как по специальности, так и нет), и желание повысить свой социальный статус, и продлить период формирования личности (в последних трех случаях, образование является благом, приобретаемым домашними хозяйствами для удовлетворения определенных потребностей).

Примечания

¹ Образование в Российской Федерации. Ежегодный статистический сборник. – М., 2005.

² «Towards a knowledge-based Society». Human Development Report. Russian Federation. – М., 2004. – Р. 136.

³ Образование в Российской Федерации. Ежегодный статистический сборник. – М., 2005.

⁴ «Towards a knowledge-based Society». Human Development Report. Russian Federation. – М., 2004. – Р. 136.

⁵ Российский ежегодный статистический сборник. – М.: ГосКомСтат, 2004.

⁶ Образование в Российской Федерации. Ежегодный статистический сборник. – М., 2005.

⁷ Там же.

⁸ Там же.

⁹ *Becker Gary S.* Human Capital. A theoretical

and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. – The university of Chicago press, 1983.

¹⁰ *Spence M.* Job Market Signaling // Q.J.E. 87 – 1973. – August. – P. 355–374.

¹¹ *Freeman R.B.* Demand for education // Handbook of labor economics. – 1986. – Vol. I. – P. 357–386.

С.Ю. Чекмарёв

ЛОГИСТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ВЕТРОЭЛЕКТРИЧЕСКИМИ СТАНЦИЯМИ

Использование нетрадиционных возобновляемых источников энергии (ВИЭ) в энергетике различных стран мира вызвано множеством причин, среди которых можно выделить следующие:

1. Обеспечение энергетической безопасности.
2. Снижение вредного воздействия традиционных электростанций на окружающую среду.
3. Завоевание мировых рынков оборудования для нетрадиционной энергетики.
4. Сохранение запасов собственных энергоресурсов.
5. Увеличение потребления сырья для неэнергетического использования углеводородов.

Все указанные причины распространяются и на Россию. Однако существует специфика, вызванная существующим состоянием экономики и общества России, накладывающая отпечаток на применение ВИЭ в энергетической отрасли.

Обеспечение энергоснабжения удаленных районов, не подключенных к сетям энергосистем. В районы Крайнего Севера, Дальнего Востока и Сибири ежегодно завозится 6–8 млн. тонн жидкого топлива и 20–25 млн. тонн твердого топлива. В связи с увеличением транспортных расходов стоимость топлива удваивается и составляет, например, в республиках Тува, Алтай и на Камчатке 350 долл. за 1 т. у. т. и более. На завоз тратится более половины бюджета этих территорий. Нехватка топлива зачастую ставит под угрозу жизнь людей.

Предотвращение или снижение ограничений потребителей, подключенных к сетям энергосистем. Создание конкурентной среды в энергетике. Практически ежедневные ограничения потребителей с Федерального оптового рынка энергии и мощности, производимые за неуплату или в связи с необходимостью экономии энергоресурсов, а также перерывы в энергоснабжении из-

за аварийных отключений, дезорганизуют жизнь городов и регионов, нанося им значительный ущерб. Создание собственных энергопроизводителей в этих регионах позволит избежать потерь от недоотпуска энергии и снизить потери в сетях. Особенно это актуально на тупиковых распределительных подстанциях вблизи от потребителей.

Развитие собственной промышленности, увеличение в экспорте доли машин и оборудования, создание дополнительных рабочих мест, реализация имеющегося высокого научно-технического потенциала России. Уже сейчас такие возможности есть в торговле с развивающимися странами и странами Европы по некоторым видам оборудования, среди которого малые ветроустановки до 1 кВт, малые и микрогидроэлектростанции, индивидуальные биогазовые установки.

Снижение экологической напряженности, существующей в ряде городов, в том числе зонах отдыха за счет снижения вредных выбросов от традиционных энергетических установок.

Обеспечение энергетической безопасности некоторых регионов России, в том числе: Камчатки, Чукотки, Приморья.

Основными проблемами развития нетрадиционной энергетики, и ветроэнергетики в том числе, являются:

1. Разработка ветроэнергетического кадастра.
2. Разработка технико-экономических обоснований использования ВЭС.
3. Создание научных основ преобразования и использования возобновляемых энергоресурсов.
4. Обоснование и разработка систем технических средств.

В данном исследовании решается задача разработки технико-экономического обоснования применения ветроэлектростанций в качестве источников электроснабжения удаленных потреби-

телей в условиях современной российской энергетики.

Целью исследования является развитие методов оценки эффективности применения ветроэлектростанций в системах электроснабжения на основе логистического подхода к изучению сложных эколого-социально-экономических систем.

В соответствии с поставленной целью решаются следующие задачи:

- выявление проблем использования ветроэлектростанций в качестве резервных и основных источников электроснабжения;
- изучение факторов, влияющих на эффективное функционирование ветроэлектростанций;
- анализ существующих методов и критериев оценки эффективности использования ветроэлектростанций;
- разработка методики оценки экономической эффективности применения ветроэлектростанций на основе логистического подхода;
- разработка экономико-математической модели использования ветроэлектростанций в системах электроснабжения.

Объектом исследования является система электроснабжения.

Предметом исследования являются потоки ресурсов, используемых при строительстве и эксплуатации ветроэлектростанций в системе электроснабжения, и методы их анализа, оценки и оптимизации.

Методы исследования включают в себя системный и логистический подходы к изучению предприятия как эколого-социально-экономической системы, методы теории вероятности и математической статистики и методы экономико-математического моделирования.

В результате решения поставленных задач уточнено понятие обеспеченности мощности и энергии применительно к ветроэлектростанциям, чем создаются предпосылки повышения научной обоснованности методов, применяемых в диссертационном исследовании, выявлены основные тенденции развития электроэнергетики в современных условиях, позволяющие обосновать направления деятельности по повышению эффективности функционирования отрасли и определить место и роль возобновляемых источников энергии в электроэнергетической отрасли России.

С практической точки зрения предложен комплекс научно обоснованных мероприятий, обеспечивающих эффективное управление ветроэлектростанциями на основе логистической концепции управления сложными искусственными системами, разработана методика оценки экономической эффективности использования ветроэлектростанций, что создает необходимые условия и предпосылки для эффективного управления проектированием ветроэлектростанций и предложена экономико-математическая модель использования ветроэлектростанций, позволяющая реализовать на практике разработанную методику.

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

Скаржинский М.И. МЕТОДОЛОГИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАУКИ: учеб. пособие для вузов / М.И. Скаржинский, В.В. Чекмарев. 2-е изд., испр. и доп. – Кострома: КГУ, 2007. – 358 с. – ISBN 5-7591-0804-2.

Учебное пособие предназначено для изучения методологии анализа экономических явлений и процессов. Рассматриваются проблемы, язык, принципы и методы экономической науки, а также экономические законы и теории. Для аспирантов и студентов экономических специальностей, изучающих экономические науки.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ. СОЦИОЛОГИЯ

Т.С. Буторина, Н.В. Голикова

СИМВОЛИКА ВЫШИВКИ В ЦЕННОСТНО-МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ КРЕСТЬЯНСКОЙ СЕМЬИ (на примере Олонецкой губернии второй половины XIX – начала XX веков)

Особенностью народной педагогической культуры является использование в воспитании средств эстетики быта. В крестьянской семье Олонецкой губернии воспитание осуществлялось в соответствии с национальными ценностными приоритетами, выраженными в эстетических категориях. Ценностно-мировоззренческие представления крестьянской семьи обнаруживаются в семантике жилища, вышивки, одежды, предметов утвари, орудий труда. Через эстетическое отношение к материальным предметам крестьянского быта ребёнок усваивал особенности этнической картины мира.

Сущность крестьянского мировоззрения заключалась в наполненности его религиозно-мифологическим содержанием. Основой мифологии служила идея всеобщей обусловленности, а средством передачи – символ (знак). Знак в традиционной картине мира являлся фундаментальной характеристикой любого неживого и живого объектов, явления, процесса, в том числе и воспитания (передачи опыта), поскольку в нём всегда выражено ценностное отношение. Иными словами, знак, символ соответствовал определённой нравственной, эстетической ценности народа.

«В силу исторических условий своего развития деревня оказалась хранительницей народных традиций и архаичных пластов древней культуры» – пишет Б.А. Рыбаков [3, с. 18]. Традиционная культура Олонецкой губернии сочетала в себе наложения разных исторических эпох и национальных традиций. Географически близкая, но культурно удалённая от центра, Олонецкая губерния сохранила мифологические представления финно-угров и славян, относящиеся к I тысячелетию н.э.

Наиболее яркое отражение древняя картина мира нашла в предметах эстетики быта крестьянской семьи: в вышивке, в жилище, прялках, предметах посуды, орудиях труда. Созданный руками человека микрокосм повторял древнюю, многоярусную картину мира. Нижний мир – это земля, обиталище предков; наземный мир, в кото-

ром жили люди; небесная твердь – небо со светилами, а верхнее небо образовывало жилище бога Рода, верховного повелителя Вселенной, распорядителя запасов воды. Эти символы доминировали на разных уровнях окружающего ребёнка быта и связывались с представлениями о полярности бытия, противостояния постоянно действующих сил добра и зла.

Большинство исследователей крестьянского изобразительного искусства (Т.А. Бернштам, Г.С. Маслова) подчёркивают, что народная одежда и вышивка носили «ярко выраженный знаковый характер, являясь отметкой половозрастной, социальной, этнической, профессиональной принадлежности человека» [2; 3]. Вместе с тем, украшенные изделия выполняли не только утилитарные функции, но и были одним из обязательных декоративных элементов убранства жилища во время многочисленных праздников и торжеств. Вышивке принадлежала значительная роль в земледельческих, родильных, свадебных обрядах. Вышивка являлась одним из механизмов сохранения преемственной связи между поколениями в передаче нравственной информации и смысла существования. В народном орнаменте нашли отражение наиболее важные ценности крестьянской общины, такие как жизнь, семья, дети, женщина.

Использование определённых узоров, цвета в вышивке отражало устойчивый комплекс представлений о строении мира, механизме ориентации в этом мире. Ориентация есть адекватное включение человека в пространственно-временную протяжённость, то есть в систему ценностей. Символика вышивки обеспечивала усвоение традиционной системы ценностей, а умение вышивать связывалось со знанием тайных охранительных знаков. Именно необходимость передачи и сохранения ценностных приоритетов этноса послужила причиной того, что вышивка являлась одним из самых распространенных женских занятий, она сохраняла традиционные приёмы в технике и орнаменте в течение многих столетий.

Рассматривая особенности орнамента, следует выделить его элементы (цвет и узор), помогающие раскрыть общее в этнических системах ценностей карельского, вепсского и русского населения края.

В большинстве уездов Олонецкой губернии у русского, карельского населения женщины вышивали белым по красному полю или красным по белому. Красный цвет вышивки был связан с древними представлениями о том, что это красивый, солнечный цвет, который имеет силу защитить благополучие рода, семьи. Подтверждением этого представления является тот факт, что, красный угол в избе всегда указывал на полдень, на свет, восход, красную или Божью сторону.

В геометрических узорах вышивки северных губерний имело место олицетворение сил природы. Круг с лучистым обрамлением, кресты, розетки символизировали солнце, движение солнца. Солнце, как и красный цвет вышивки, являлся олицетворением добрых сил, источником жизни. Часто небесный свод не изображался орнаментально, но подразумевался как верхняя граница вышивки.

В основе круга с завитками, по мнению Г.С. Масловой, лежал народный земледельческий календарь или месяцеслов. Внутри круга находились четыре квадрата или лепестка по числу времён года, а количество завитков составляло – двенадцать, что означало месяцы. Постепенно эта связь узора с календарём утратилась.

Ромб как символ плодородия означал землю, растение и женщину одновременно. На свадебных одеждах женщины (рубашках, головных уборах), а затем одежде первого года замужества часто повторялся один и тот же узор: ромб, разделённый крест накрест на четыре маленьких квадрата или ромба. В центре каждого из них обязательно изображалась точка. Примечательно, что на одежде детей и старух подобного орнамента не было. Ромбо-точечный узор был пронизан магией плодородия. Невестины наряды, каравай хлеба, обсыпание зерном заключало идею продолжения рода. Женщина уподоблялась земле, рождение ребёнка уподоблялось рождению нового зерна, колоса. «В этом слиянии аграрного и женственного начал сказывалось не только уподобление по сходству сущности жизненных явлений, но и стремление слить в одних и тех же заклинаниях и благопожеланиях счастье новой семьи, рождение новых людей и урожай-

ность полей, обеспечивающих это будущее счастье» – считает Б.А. Рыбаков [4, с. 44].

Северорусская вышивка сохранила дохристианские представления о Макоши – богине плодородия, рожанице, великой богине, царице Земли. Макошь или Мокуша, изображалась в виде дерева, т.н. «древа жизни». Если она представляла с поднятыми руками, то вышивка означала весну – Макошь обращалась с просьбой к верховному богу Роду о благополучном урожае, если с опущенными руками, то осень – благословляла сбор урожая. В народных вышивках женщина – дерево часто центральная фигура, которая покровительствует людям, оберегает их, приносит благополучие, посылает растение или птицу. По сведениям Г.С. Масловой, только на Севере сохранилась вера в Макошь, которая в Великий пост якобы «обходила дома и «забирала» жертвенный клочок овечьей шерсти, специально оставленный хозяйкой» [2, с. 158]. Зубчатая линия волны также обозначала великую богиню Земли или «Мать – сырую землю».

Конь – символизировал солнце, водную стихию, необходимую растениям. У карел изображался олень (лось Хийси), приносящий счастье и веселье. Всадники на коне сопровождающие великую богиню – олицетворяли силы добра, жизни; выступали защитниками домашних животных и человека. Птица с солярными знаками на спине означала тепло, свет, сулила урожай, богатство. В орнаменте птицы также заключалась идея материнства, когда она вышивалась в окружении птенцов или с птенцами внутри.

Особое значение нашло орнаментальное изображение растений у карел, например, «четырёхлистника клевера, являвшегося символом любви и брака» [2, с. 152].

Итак, можно предположить, что вышивка имплицитно содержала в себе общественно значимые, ценностные характеристики женственности, мужественности, семейности.

Посредством геометрических символов земли (ромб, точка, клетка) своеобразно преломились представления о необходимости почитания старших, ценность преемственности поколений. Ведь земля, подземный мир являлись местом захоронения предков, которые, по мнению славянских народов, помогали взрастить посевы. Аграрный культ переплетался с культом предков в единой системе ценностей русского народа.

У карел почитание старших воспитывалось через обычай обожествления первопредка, на-

шедшего отражение в вышивке хвойных деревьев. Именно хвойные деревья были древнейшими оберегами финно-угорских народов. Обычай почитания деревьев существовал у карел, вепсов, саамов в виде культа священных рощ и деревьев. В карело-финском эпосе «Калевала» божества и небесные светила обитают на деревьях: Мимерки – хозяйка леса, Тулики – дочь леса. Интересно, что в вышивках карел и вепсов встречаются зооморфный образ медведя, восходящий к финно-угорской мифологии. Он связывался с представлением о медведе как тотемном герое, предке, духе-покровителе, хозяине леса. Изображение медведя, сросшегося с деревом, в свадебной и святочной обрядности считалось добрым знаком, поскольку «медведь считался прародителем людей, а сосна – его матерью» [5, с. 247–248]. Подобный орнамент заключал в себе идею преемственности, благословения предками молодых поколений.

В северорусской вышивке почитание предков, идея преемственности поколений также нашла претворение в изображении деревьев и птиц. Души родителей, обитающие в деревьях и птицах, «встречались» с живыми в Троицын день почитания умерших. Символическое изображение предков в вышивке создавало феномен постоянного присутствия родительского благословения семье, потомкам. Сращение человека и дерева в русской и карельской вышивке заключало в себе и идею о взаимосвязи людей и природы, целесообразности экологически направленного ведения хозяйства и поведения.

Подобные символы солнца, женщины, плодородия, предков в более четкой трехмерной иерархии изображались также и на прялках, орудиях труда, кухонной утвари и жилище.

Таким образом, ценностное отношение к вышивке было связано с развитым семейным укладом крестьян. Вышитые изделия карел, вепсов и русских включали в себя целый комплекс охра-

нительных знаков и изначально отражали картину мира крестьянской семьи и общины. Орнамент вышивки сохранил древнейшие фундаментальные ценности, имевшие общечеловеческую основу: ценность благополучной семьи, детей, ценность женщины – продолжательницы жизни и рода. Узоры вышивки отражали идеи связанности человека и природы, уважения к старшим, преемственности поколений.

Библиографический список

1. Голубкова О.В. Образ богини-матери в традиционной культуре Русского Севера // Локальные традиции в народной культуре Русского Севера (Материалы IV Междунар. науч. конф. «Рябининские чтения – 2003») / Гос. ист.-архитектур. и этногр. музей-заповедник «Кижи»; Редкол.: Т.Г. Иванова (отв.ред.) и др. – Петрозаводск, 2003. – С. 160–164.
2. Маслова Г.С. Народная одежда в восточнославянских традиционных обычаях и обрядах XIX – начала XX вв. – М.: Наука, 1984. – 216 с.
3. Маслова Г.С. Орнамент русской народной вышивки как историко-этнографический источник. – М.: Наука, 1978. – 207 с.
4. Рыбаков Б.А. Язычество древней Руси / АН СССР, Отд-ние истории, Ин-т археологии. – М.: Наука, 1988. – 782 с.
5. Рыбаков Б.А. Язычество древних славян. – М.: София: Гелиос, 2002. – 586 с.
6. Сурво В. О некоторых локальных особенностях вышивки русского населения Олонецкой губернии // Локальные традиции в народной культуре русского Севера (Материалы IV Междунар. науч. конф. «Рябининские чтения – 2003») / Гос. ист.-архитектур. и этногр. музей-заповедник «Кижи»; Редкол.: Т.Г. Иванова (отв.ред.) и др. – Петрозаводск, 2003. – С. 234–249.
7. Трифонова Л.В. Декоративно-прикладное искусство Пудожья и Заонежья в собрании музея «Кижи». – Петрозаводск: Гос. ист.-архитектур. и этногр. музей-заповедник «Кижи», 2004. – 95 с.

РЕВИЗИЯ КУЛЬТУРНЫХ РИТУАЛОВ В РОСТОВСКОЙ ДЕРЕВНЕ 1920-Х ГГ.: ХАРАКТЕР И РЕЗУЛЬТАТЫ

Преамбула. Ростовский уезд Ярославской губернии в 1-ой половине 1920-х годов, как лакмусовая бумажка отражает реакцию деревни на пропагандируемую сверху «красную» обрядность. Крестьяне в волостях порой не только не представляли, что такое «красные» крестины, свадьбы и похороны, но и в целом порой были настроены против советской власти.

На протяжении 70 лет советской власти, государство пропагандировало целую систему надуманных, искусственных ритуалов и праздников, последовательно пыталось внедрить их в жизнь общества. Новые ритуалы виделись важным средством воспитания трудящихся, движущей силой, упрочивающей идеологию и утверждающей нормы новой морали — ими был регламентирован каждый шаг советского человека от рождения до смерти.

Установка такого рода появилась сразу же после октябрьской революции. 18 декабря 1917 года Совет Народных Комиссаров под председательством В.И. Ленина принял декрет «О гражданском браке, о детях и о ведении книг актов состояния». Этим законом в стране вводились новые правила регистрации браков, рождений и смертей через отделы записей браков и рождений. «Всем духовным и административным учреждениям, коим ранее была подведомственна регистрация браков, рождений и смерти по обрядам каких бы то ни было вероисповедных культов, предписывается незамедлительно эти регистрационные книги для дальнейшего их хранения переслать в соответствующие городские, уездные и волостные земские управы», — подчеркивалось в документе [1, с. 249].

20 января 1918 года Совет Народных Комиссаров принял декрет «Об отделении церкви от государства и школы от церкви», где еще раз подчеркивалось, что «акты гражданского состояния ведутся исключительно гражданской властью, отделами записи браков и рождений» [1, с. 374]. 7 декабря 1918 года Лениным был подписан декрет «О кладбищах и похоронах». «Все кладбища, крематории и морги, а также организация похорон граждан поступают в ведение местных Советов», — говорилось в нем, а в примечании уточнялось, что «похоронные религиозные обряды в храме и на кладбищах могут совершаться по желанию родственников и близких умершего за их собственный счет» [2, с. 163].

Таким образом, традиционным церковным обрядам, которые сопровождали человека на протяжении всей жизни и были внешним выражением его верований и культурной самореализацией, надо было противопоставить гражданские ритуалы, наполненные революционной символикой рабоче-крестьянского государства.

Пассажи такого свойства мы находим и в более поздней советской риторике: «...каждый обряд, ритуал, праздник нуждается в дальнейшем совершенствовании, обогащении новыми достижениями социалистической культуры, — писал заведующий отделом пропаганды и агитации ЦК Компартии Украины Ю.Н. Ельченко в брошюре «Новому человеку — новые обряды». — Необходимо, чтобы в обрядах в правильных соотношениях развивались различные его компоненты, структурные элементы, чтобы постоянно повышались их идейный, эмоционально-психологический и эстетический потенциал, воспитательная роль» [3, с. 48].

«Чем скорее будет проходить процесс внедрения прогрессивных народных обычаев и их разработка для нужд современников, тем успешнее мы разрешим ряд важнейших культурно-бытовых проблем», — подчеркивал автор многочисленных книг по проблемам формирования новых советских обрядов В.А. Руднев [4, с. 50].

Действительно в процессе масштабной ломки старого и построения нового произошел разрыв с культурными традициями и начался активный поиск новой идеальной модели пролетарской культуры. Так в первые послереволюционные годы в России родился миф о светлом советском будущем — обществе всеобщего равенства, братства и справедливости. Этот миф нашел свою идеологическую подпитку и реализацию в ритуале, посредством которого человек, превращенный в винтик агитационно-пропагандистского механизма, приближался к своей светлой мечте.

Неудивительно, что для укрепления в сознании советских людей мифа о светлом будущем требо-

валось не просто отречься от старого мира, но и в короткие сроки приступить к строительству нового, не имеющего ничего общего со старым.

Одним из первых советских ритуалов стали так называемые «октябрины», которые должны были вытеснить таинство крещения. На смену церковному браку пришла гражданская «фроспись» в загсе. А, чтобы придать ей некую торжественность, в комсомольской среде стали практиковаться «красные» свадьбы, где молодых «венчал» секретарь комсомольской организации, а иконы заменяли портреты пролетарских вождей. Вместо православного обряда погребения стали культивироваться «красные» похороны, наполненные речами местных партийных лидеров.

Стараясь бежать впереди паровоза, центральные газеты «Правда», «Известия», «Рабочая Москва» часто выдавали желаемое за действительное, эксцесс — за норму. А так как властные структуры на местах ориентировались в своей работе на газетные публикации, получалось, что идеологи жили как бы в виртуальном, оторванном от реальной действительности, мире.

«Больше всего нового в семейной и общественной жизни, — констатирует в своих этнографических наблюдениях деревни той поры Д. Золотарев. — Разводы, гражданский брак и легкое отношение к замужней жизни, аборт, плохое отношение детей к родителям — все это проникло в деревню и вклинилось в быт, разлагая старые устои» [5, с. 152]. И далее продолжает: «Если в старое время строго соблюдались свадебные, похоронные обряды, то теперь можно встретить сожительство без всякого обряда, с гражданской записью и церковным браком, причем и то и другое делается лишь потому, что это так надо или потому, что настаивает одна из сторон. В молодых семьях встречаются «октябрины», зачастую сопровождающиеся гласными или тайными крестинами. Наряду с революционным именем дается христианское имя, напр., «Ким» и в то же время «Аким». Хотя деревня еще редко прибегает к новым обычаям, все же, они, даже не прививаясь, ослабляют значение старой обрядности» [5, с. 154].

Занимаясь исследованием трансформации культурных ритуалов в Ростовском уезде Ярославской губернии в 1917–1925 гг., я пришел к определенным наблюдениям. Во-первых, в провинции по сравнению с крупными городами и, прежде всего столицами, не смотря на принимаемые советской властью декреты, а также широкомас-

штабную антирелигиозную пропаганду население, живущее в крайней нищете, слабо откликлось на новшества. Во-вторых, насаждение «красной» обрядности, свойственной большим городам, практически не затронуло неграмотную деревню. И, наконец, предпринятый в середине 20-х годов активный процесс внедрения, а затем и дальнейшего совершенствования новых ритуальных практик в решении важнейших культурно-бытовых проблем советского народа — по сути дела один из примеров коммунистического мифотворчества.

Ростовская деревня оказалась далекой от столичных веяний. Если заглянуть в «Известия Совета Рабочих и Крестьянских депутатов города Ростова Ярославской губернии» за ноябрь 1918 года, то можно найти следующее сообщение: «Как известно, в настоящее время регистрация рождений, смерти и бракосочетаний граждан, будучи изъята из церковных причтов вместе с метрическими книгами, должна производиться при Нотариальных отделах. У нас в городе и уезде в этом отношении дело пока не налажено: поэтому обыватели, особенно в уезде, находят часто в затруднительном положении. Зарегистрировать тот или другой из указанных выше актов негде, а без него причты не совершают соответствующих треб. В волостях никаких распоряжений о регистрации еще не имеется. Следовало бы поскорее наладить это дело, так как при существующем пока порядке слышатся справедливые нарекания» [6].

Вместе с тем надо признать, что в целях реализации декрета СНК от 18 декабря 1917 года «О гражданском браке, о детях и о ведении книг актов состояния» отделы записей браков и рождений при управах Ростова и уезда начали действовать с января 1918 года.

Но многое ли изменилось в становлении «красной» обрядности и реализации культурной политики в Ростовском уезде за два последующих года? В «Известиях» за 29 июля 1920 года читаем: «В уезде есть множество учреждений, имеющих своей целью насаждать в народе культуру. Учреждения эти суть: волостные отделы народного образования, культурно-просветительские кружки, союзы коммунистической молодежи, народные дома, драматические кружки и т.п. Действительно, мы богаты громкими названиями новых организаций, но большинство из них не имеет пока глубоких корней, или вернее не имеют вовсе никаких корней, ибо учреждения эти

не крепко срослись с народными массами и если, например, какая-либо «культурная» организация умрет, то ее смерть, пожалуй, никто и не заметит. Отчего же? Оттого, что они (организации) слишком медленно и вяло выполняют свои задания. Конечно, кое-что сделано, но очень мало» [7].

В начале 20-х годов каждый волостной военком ежемесячно отправлял в уезд анкету политической и культурно-просветительной работы в своей волости. Один из обязательных вопросов фиксировался в ней так: «отношение крестьян в волости к Советской власти». Среди ответов нередко были и такие: «пассивное», «безразличное», «равнодушное», «неопределенное», «ниже среднего», «неудовлетворительное», а новоселковский волостной военком даже написал: «в большинстве против Советской власти» [8].

Любопытен доклад горского волостного военного комиссара Д.М. Морозова от 10 января 1920 года. «Вначале моего приезда в волость я увидел множество темноты и невежества, как среди крестьян, так и молодежи, а именно: пьянство и картежные игры. Народный дом и военный комиссариат были разгромлены пьяной толпой дезертиров и крестьян. Дезертиров было много; молодежь занималась большей частью игрой в карты, пьянством и хулиганскими выходками; ячейки в то время не было; крестьяне не понимали, что такое партия коммунистов — кому она друг и кому враг, газет имелось мало, которые раздавались среди крестьян неаккуратно, верховенство кулаков над бедняками существовало в полной форме» [9].

Если в уездном центре перемены на культурном фронте были еще как-то ощутимы вследствие активной позиции советских и партийных комитетов, проводивших собрания, митинги и демонстрации, то деревня жила старыми традициями и обычаями, унаследованными от дедов. Признаков зарождения новой обрядности практически не наблюдалось.

В статье «О культурной работе в деревне» уездная газета «Трудовые дни» сообщала: «Молодое поколение деревни носит в себе зачатки хулиганства, всевозможных преступлений, у него нет почти совершенно культурных развлечений, оно представлено само себе, оно бросило старое, оно отвернулось от поповщины и предрассудков, но нового еще не нашло» [10].

Вместе с тем, как и везде по стране, отдавая дань новым веяниям, 1923 году в Ростове роди-

тели стали давать новорожденным такие имена, как Роза, Карл, Октябрина, Маркс, Марсельеза [11].

В апреле 1925 года в Ярославле прошел XV губернский съезд советов. Среди выступивших делегатов был Чернышев из Ростовского уезда. «Когда мы знаем, что перед нами стоит колоссальная задача по культурной работе в деревне, что туда нужно дать литературу с содержанием крестьянского духа, чтобы крестьяне могли эту литературу читать и понимать, тут мы знаем, что у нас и литературы и средств недостаточно и поэтому необходимо будет в кредит включить статью на усиление политпросветработы», — говорил он, — и здесь надо сказать, что до сих пор уезды по этой статье резали по живому мясу. В результате, конечно, мы справиться с теми задачами, которые перед нами стоят в области политпросветработы не смогли. Я думаю, что при составлении бюджета на 25–26 год необходимо это место отчеркнуть красным карандашом и раз навсегда нужно будет уяснить, что если можно сократить в другом месте, то здесь резать по живому не годится» [12, с. 61–62].

Для фиксации перемен в жизни российской деревни ленинградские Географические институт и университет отправили в 1923 году своих студентов в этнографические экскурсии по стране, итогом которых стал сборник очерков «Революция в деревне» под редакцией профессора В.Г. Тан-Богораз.

В книге есть очерк А. Каруновской «Село Новоселка — Зюзино Ростовского уезда». Предваряя его, редактор замечает: «К тому, что описано, могу прибавить еще следующее. Гражданские браки в селе до сих пор отсутствуют. Был только один случай; да и то неудачный. Нет также и комсомола. Молодежь попыталась было «затеять комсомол», но старшие восстали, и произошел такой общественный диалог:

— Вот только устройте «комсомол», мы вас на зубу перетрем!

— Молчите, старые черти, бить будем.

Но все-таки комсомола не вышло» [13, с. 52].

«К политике молодежь глубоко равнодушна и этим отличается от соседних селений, к образованию тоже не стремится, скорее старики по-сильнее проявляют остаток прежней наблюдательности, — пишет Каруновская. — К православии, к обрядам большое равнодушие. Постоянно приходится слышать упреки и жалобы стари-

ков. В церковь не ходят, молиться не хотят. Только в престольные праздники зайдут, не молятся, стоят, как на гулянке. «Больно умные стали», – говорил мне Михайлович. «Покажи им, вишь, бога, тогда я поверю. А как же Моисей да Илья пророк от бога лишь задницу видели. А тут им лицом покажи. Вот бог терпит да терпит, а там как начнет хлестать, чем попало, – так не повернесси!» <... > Но молодежь не особенно боится гнева божьего. И самые озорные ходят по селу распевая:

«У нашего попа

На плещи растет трава» [13, с. 71–72].

Здесь, пожалуй, наиболее отчетливо сформированы некоторые пути внедрения «красной» обрядности в крестьянский быт в первой половине 20-х годов. Обнищавшему, оголодавшему крестьянину было не до новых ритуалов, активно пропагандируемых советской властью. По мере сил и возможностей он придерживался старых, унаследованных от предков.

«Коммунистическая пропаганда стремилась создать – и, надо заметить, весьма успешно – в разительном противоречии с повседневным опытом вымышленный мир, в который должны были уверовать советские люди, – пишет в книге «Русская революция» Ричард Пайпс. – Это стало возможным благодаря контролю коммунистической партии над источниками информации и общественным сознанием. Эксперимент проводился с таким размахом и с такой изобретательностью и рвением, что подчас иллюзорный мир, им со-

зданный, затмевал для многих советских граждан живую реальность» [14, с. 365].

И с этим трудно не согласиться.

Библиографический список

1. Декреты Советской власти. – М., 1957. – Т. I.
2. Декреты Советской власти. – М., 1968. – Т. IV.
3. Ельченко Ю.Н. Новому человеку – новые обряды. – М., 1976.
4. Руднев В.А. Обряды народные и обряды церковные. – Л., 1982.
5. Золотарев Д. Этнографические наблюдения в деревне РСФСР (1919–1925 гг.). – Л., 1926.
6. Хроника // Известия Совета Рабочих и Крестьянских депутатов города Ростова Ярославской губернии. – 1918. – 16 ноября. – №65.
7. Новоселов И. Сидят у моря и ждут погоды // Известия Совета Рабочих и Крестьянских депутатов города Ростова Ярославской губернии. – 1920. – 29 июля. – №80.
8. РФ ГАЯО, ф. Р-155, оп. 1, д. 11, л. 98–324.
9. РФ ГАЯО, ф. Р-155, оп. 1, д. 28, л. 61.
10. О культурной работе в деревне // Трудные будни. – 1923. – 19 июля.
11. РФ ГАЯО, ф. Р-1430, оп. 1, д. 4, акты № 159, 511, 622, 623, 690.
12. XV Ярославский губернский съезд Советов. Стенографический отчет. – Ярославль, 1925.
13. Революция в деревне. Очерки / Под ред. В.Г. Тан-Богораз. – М.; Л., 1924.
14. Пайпс Р. Русская революция. Кн. 3. Россия под большевиками, 1918–1924 гг. – М., 2005.

М.В. Гуреев

УПРАВЛЕНИЕ МАССАМИ ПОСРЕДСТВОМ МОРАЛЬНЫХ КОДЕКСОВ. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПРИМЕР ЯПОНИИ

Преамбула. Социальный феномен моральной кодификации, формирование моральных кодексов могут быть эффективными для того, чтобы использовать и контролировать массовое сознание и поведение. В статье раскрывается механизм таких манипуляций, описываются некоторые конкретные исторические примеры, субъекты и объекты данной операции.

Целью данной работы является выявить влияние механизма моральной кодификации на становление и развитие социокультурных институтов в обществе. В качестве одного из конкретных исторических примеров рассматривается такая колоритная страна, как Япония, славящаяся своим неоднозначным и ёмким вкладом в развитие мировой культуры. Данная проблематика актуальна постольку, поскольку

ку размывание граней между моральным и аморальным, отсутствие и не применение на практике чётко прописанных кодексов поведения в последней четверти XX и в начале XXI вв. всё более настойчиво заявляет о себе и служит предметом рассмотрения как для учёных, так и для правящих элит разных стран.

Насколько показывает нам история, власть всегда нуждается в определённых инструментах

воздействия на массы. В одних случаях срабатывает принудительный аппарат, проявляются репрессивные функции власти; в других – влияние верхушки общественной пирамиды на менталитет нации, народа, любой социальной группы. Среди инструментов манипуляции массами можно выделить моральный кодекс. Для того, чтобы он заработал, необходимо достаточно развитое сознание субъекта и объекта действия. Таким образом, должны быть в наличии определённые исторические предпосылки.

Необходимо отметить следующий факт: те, кто проводит в обществе моральную кодификацию – будь то правящие, либо религиозные элиты – могут как следовать сами проповедуемым ими нормам и искренне верить в них, так и играть на публику с единственной главной целью – овладеть властью над толпой.

Среди наиболее известных примеров культурно-исторической кодификации можно выделить *Бусидо* (Буси-до, буквально – «Путь воина»), учение японцев о рыцарском поведении, уходящее корнями в средние века. Бусидо являлось моральным кодексом идеализированного самурая, с течением времени распространившимся и среди широких слоёв населения. Систематизации – ни в учебниках, ни в сводах правил или законов – этот кодекс никогда не подвергался. Однако до наших дней сохранились некоторые характерные литературные источники, отражающие его суть и основные принципы. Это, прежде всего, – «Хагакурэ» (буквально «Скрытый под листьями») – произведение, достаточно полно излагающее основные принципы Бусидо. Данный моральный кодекс возник путём осмысления лучшими представителями касты самураев древних верований и философских учений и развился и окреп, найдя поддержку военачальников и правителей, увидевших в нём эффективное средство для более жёсткого контроля над рядовыми воинами. В своё время, благодаря воинственной тематике, эта книга завоевала большую популярность среди военного сословия¹.

Основы Бусидо были заложены практически одновременно с формированием устойчивого класса воинов в IX–XI вв. н.э.² Моральная кодификация была необходима для того, чтобы эта социальная общность имела общую идейную базу, единое мышление, в котором нуждалось руководство страны того времени. Моральные догмы самурайского кодекса берут свой исток

в учениях синтоизма, конфуцианства и буддизма. Именно конфуцианству присущи такие понятия, как «верность долгу» и «благородный муж». Например, в этом учении утверждается, что благородный муж ко всему подходит в соответствии с долгом, совершает поступки, основываясь на ритуале, в словах скромный, в поступках правдив и т.д.³ Тот факт, что легче управлять людьми, говорящими только правду и не имеющими далеко идущих амбиций, доказывать излишне.

Главными добродетелями благородного самурая утверждались: честь, доблесть, преданность господину, скромность, самосовершенствование. Немало места было посвящено и такому неотъемлемому моменту в жизни любого воина, как смерть. Презрение к ней и готовность умереть за господина в любой миг считались, пожалуй, главной добродетелью самурая⁴. Таким образом, вышестоящие структуры были непосредственно заинтересованы в том, чтобы под их предводительством находились верные фанатики своего дела, смелые и решительные, бескомпромиссные и преданные воле своих господ.

«Хагакурэ» поучает, что если воин будет постоянно думать о том, как достойно умереть, его жизненный путь будет прям и прост. В ситуациях опасности он не будет в этом случае думать о том, как спасти свою жизнь, а станет неуклонно стремиться к тому, чтобы броситься в гущу врагов и встретить смерть с улыбкой. От идеи пренебрежения собственной жизнью и принятия неизбежности смерти недалеко отстоит и такое качество, как доблесть. Высшей же доблестью самурая утверждалась преданность господину. Не будь беспрекословной дисциплины и высочайшей преданности, не было бы и других добродетелей. В этой преданности, как в одном из основных догматов Бусидо, и должно было состоять, по мысли его авторов, всё то, что дорого самураю. Другой неотъемлемой частью любого уважающего себя самурая считалась его честь. В «Хагакурэ» говорится: «Вы можете потерять свою жизнь, но честь – никогда». Воинов призывали строго хранить своё «доброе имя» любыми доступными средствами, любой ценой. Не оставалось в стороне от внимания и воспитание подрастающего поколения, так как именно дети в будущем должны были продолжить и прославить новыми подвигами свой род. Провозглашалось, что в ребёнке с младенчества нужно поощрять смелость, никогда не дразнить его и не запугивать⁵.

Существует множество параллелей между японским и западным феодальными обществами. Как для самураев, так и для рыцарей идеалом было соблюдение морального кодекса. В основе этого благородного пути лежали верность и честь, самоотверженность и чувство долга и что-то близкое к поклонению перед сверкающей сталью, несущей смерть. Но в феодальной Японии эти идеалы были доведены до такой глубины, что до сих пор оказывают влияние на сознание всей нации. С VIII столетия и до XIX-го, когда феодальная эпоха формально была объявлена закончившейся, изменения в сознании людей и эволюция *будзюцу* (техник, практических искусств ведения боя) определили возникновение и падение военной власти. Но завоеватели ограничивались в своих поисках в основном этой изолированной группой островов и не ставили своей целью захват соседних земель⁶. Возможно, именно такое их поведение, вместе с весьма затянувшейся гражданской войной, стало основной причиной того, что смог выработаться столь строгий и уникальный моральный кодекс — доведённые до ритуала правила поведения воина.

Запуск морального кодекса в действие был произведён военной элитой, которая впоследствии взяла в свои руки и власть политическую. Воспитание людей в духе Бусидо давало правительству неиссякаемый источник власти и подчинения. В конце XII столетия, в попытке искоренить беззаконие, которое становилось угрозой нации, великий воин и стратег Минамото Ёритомо собрал землевладельцев всех провинций с их добровольческими армиями под одно знамя. Он потребовал абсолютной преданности — качества, которое было естественным для тех кланов, которые делили трудности постоянных войн. Преданность, честь и воинские добродетели ставились выше всего остального. Из тех людей, которые объединились для защиты своих домов, возникла новая сила. Образовался класс профессиональных воинов, которые посвящали свои жизни совершенствованию искусства войны⁷. Таким образом, люди могли подвергаться манипуляциям и следовали определённым кодексам поведения не только слепо, но также и осознанно, поскольку это было продиктовано жизненной необходимостью.

Присвоив себе титул *сёгуна*, Минамото Ёритомо основал первое настоящее военное правительство, *бакуфу*, которое обосновалось в Камакура, далеко от императорского двора. (Сёгун —

это главнокомандующий армией императора; согласно установленным Ёритомо правилам, этот титул стали присваивать военному диктатору, который правил от имени императора.) Он не хотел, чтобы на культуру его *буси* (воинов) оказывала влияние мягкость и расслабленность придворной знати, потому что основой силы культуры воина является простая жизнь и строгая дисциплина, при этом всё своё время воин должен посвящать тренировкам.

Правила, установленные Ёритомо, оказались идеальными для создания кодекса Бусидо, который, по сути, не получил названия и не был записан вплоть до XVII столетия. Воспитанные на синтоизме, буддизме, конфуцианстве и китайской философии, основанной на представлении об *Инь* и *Ян*, военные обладали высокими духовными и моральными качествами⁸. Философия синтоистских священнослужителей, которая явилась ответвлением *Каннагары*, утверждает, что действие — это естественное следствие молитвы. Ответственность, которую они несут перед Богом, — защитить общество, а в обществе, где идёт война, одни слова — бесполезная замена действий.

В годы бакуфу в Камакура (1185–1333) совершенно явное сильное влияние на искусство воина стала приобретать философия дзэн. При поддержке Ёритомо, который делал основной упор на спартанский образ жизни, и благодаря его философии непривязанности ума и отсутствия эго, занятия, построенные на спонтанности и интуиции, считались весьма подходящими для его *буси*. Храмы дзэн поддерживали разные стили *будзюцу*, посвящая много времени их концептуальной разработке, в результате развивалось как искусство владения мечом, так и дзэн, взаимно обогащая друг друга. Пути духа и пути войны вместе создали структуру и культуру самурайского общества⁹.

Несмотря на всю свою ценность, идеалы — это, конечно, только идеалы, и человеческие существа никогда не достигают совершенства. Над высокими идеалами верности и чести часто берут верх более фундаментальные инстинкты, и история изобилует интригами, предательствами и жестокостью. *Будзюцу*, создававшееся для защиты, искажалось многими военными лидерами, которые, призывая *буси* сражаться во имя чести и чувства долга, на самом деле добивались власти для себя. Все они были связаны одним порочным кругом усиления своей власти и расширения территорий,

бегством из которого могло быть только бесчестие капитуляции или честь смерти.

Во время войны мысли всегда обращаются к смерти. Но в той особой культуре, которая возникла в феодальной Японии, самое большое внимание уделялось тому, *как* человек встретит свою смерть. Его основным местом обитания было поле боя, и, учитывая его отношение к неизбежному, самурай был самым страшным из воинов, фанатиком, не принимающим во внимание свою собственную жизнь. Дав обет бороться до полной победы или умереть, он считал поражение в битве или плен самым страшным позором. Вместо того чтобы принять такое бесчестие, истинный самурай сам лишал себя жизни, прибегая к хорошо отработанному ритуалу¹⁰. Механизм моральной кодификации, запущенный в ход начинающими японскими стратегами и политиками, дал поразительные всходы с годами. Помимо выгоды для феодалов, следование описанным моральным нормам внутренне преображало человека; поэтому не стоит относиться к данной манипуляции сознанием как к явлению сугубо негативному. Были и позитивные стороны в практике.

Быт самураев был максимально приближен к их беспокойному образу жизни. Они всегда старались по-японски лаконично распоряжаться своим свободным временем, что находило своё отражение во всём, даже в чайной церемонии. Являясь удивительной по торжественности, красоте и духовной наполненности традицией, она на протяжении многих веков была образцом сосредоточенности, собранности и лаконичной строгости, а также этикета и субординации¹¹.

Моральный кодекс Бусидо, как уже было отмечено выше, изначально создавался как средство, необходимое для установления контроля над рядовыми воинами. Однако, многим нормам, ритуалам, элементам этикета следовали и те, кто насаждал эти нормы в японском обществе. Личный пример был необходим. В дальнейшем, кодекс Бусидо трансформировался просто в историческую традицию, являющуюся неотъемлемым компонентом постижения боевых искусств; сущность его как средства манипуляции если и использовалась определёнными персонажами, наставниками, то уже далеко не в таких грандиозных, государственных, масштабах, как ранее.

Преданность, учтивость и отвага – вот высокие, благородные идеалы воинов того времени, хотя они и были сосредоточены вокруг поля бит-

вы и самое высокое вознаграждение самурай получал за своё искусство в бою. Сосредоточенное изучение *будзюцу* служило очищению духа, и он должен был быть чистым настолько, чтобы воин мог без страха встретиться со смертью и нанести поражение врагу. Но из-за непрерывных войн то, что начиналось как способ защиты жизни и семьи от беззакония, было искажено и превратилось в способ достижения власти, метод возвышения одной группы за счёт страданий другой, создание общественной лестницы, ступени которой были сложены из тел тысяч погибших. Времена войн и лишений всегда выдвигают великих людей и истинных вождей, вдохновляющих массы. Этот период японской истории изобилует людьми высокой чести и доблести, теми, кто верил в то, что в жизни есть нечто более важное, чем их собственное личное эго¹². Для того чтобы тебе поверили другие, нужно верить и самому в то, что ты провозглашаешь.

Однако, рассматриваемый период также был полон вероломства и предательства, полон людей, единственной целью которых было усиление собственной власти и престижа. В этот период китайский иероглиф *бу* слишком часто ассоциировался только с войной. Но древний и более точный перевод этого понятия – это такое **управление людьми** и их защита, которые приводят к созданию прочного общества. Звание *буси*, самурай, произошло от глагола *самуру*, что означает «служить и защищать». Самурай – это, прежде всего, человек меча, аристократ по рождению и воспитанию, обученный искусству боя, потому что война – его повседневная реальность. Но класс военных был одновременно и правящим классом, поэтому в его обязанности входило также исполнение гражданского долга. В лучших случаях присущее его представителям чувство чести отражалось и на выполнении этой функции. В худших – в них развивалась заносчивость и они слишком быстро обнажали свой меч в ответ на воображаемую обиду. Власть слишком часто рождает высокомерие, и по мере того, как класс самураев поднимался выше по социальной лестнице, люди начинали всё меньше ему доверять и всё больше его бояться.

Философия войны возникала не на пустом месте; среди тех, кто проповедовал кодифицированные моральные нормы, встречались и такие люди, которые сами, своим личным примером доказывали силу утверждаемых идеалов. Такэда

Сингэн, великий *даймё*, несравненный воин и блестящий стратег середины XVI столетия, является замечательным примером служения людям. Он чувствовал, что война с применением оружия и кровопролитием – это самый примитивный способ разрешения конфликта, и обучал своих воинов дипломатии и политической стратегии. Такэда Сингэн дорожил мыслью, что «его замок – это люди, что верность и преданность сильнее каменных стен»¹³.

Огромную роль в объединении средневековой Японии сыграл сёгун Токугава Иэясу – человек, глубоко постигший человеческую природу и политическую стратегию. Он стремился установить контроль над честолюбивыми *даймё* и обеспечить преемственность сёгуната Токугава, что, в свою очередь, должно было обеспечить продолжительный мир для всей нации. Население процветало и наслаждалось свободой в рамках своего класса, которая значительно превышала свободу самурая, чья жизнь была куда более структурирована. Токугава Иэясу, как и Минамото Ёритомо до него, понимал, какое значение имело чувство собственного достоинства *буси* для сохранения духа прошлого и для их собственного боевого мастерства и мужества. Он знал, что способствовать их военному превосходству и военным добродетелям – значит способствовать их приверженности его правлению¹⁴.

Иэясу хорошо понимал, что пути войны так глубоко внедрили в сознание самураев, что они должны иметь возможность выражать свой боевой инстинкт, в то же время найдя для него более конструктивное проявление, которое вписывалось бы в опирающуюся на культуру и общее благосостояние пригодную для общества схему. С этой целью он ограничил жизнь класса военных жёсткими рамками обычаев и обременительных официальных обязанностей. Соревнуясь за благосклонность сёгуна, они были вынуждены посвящать столько времени исполнению различных обязанностей при дворе и присутствовать на обязательных занятиях по усовершенствованию *будзюцу*, изучению литературы, чайных церемоний и других традиционных форм искусства, что у них оставалось слишком мало времени и возможностей для мятежа или подготовки войны. При отсутствии постоянных военных действий появилось время и необходимость открывать и изучать новые возможности, не связанные с войной. Когда Токугава провозгласил, что кисть и меч – одно

и то же, самураи принялись за изучение многих видов искусств с тем же рвением и вооружённые той же философией, которые вели их в бой.

В связи с появлением огнестрельного оружия изучение *будзюцу*, техник, предназначенных для войны, должно было превратиться в *Бусидо*, науку благородства и защиты. То же мужество, та же честь и верность, та же сила тела и духа должны были быть направлены на создание сильного *воина мира*, формирующего общественные нормы поведения и устойчивую социальную структуру. Лидеры великих путей войны стали ещё более непреклонными, принимая в ученики только тех, кто обладал хорошим характером, скромностью и манерами самурая¹⁵. В годы Реставрации Мэйдзи Япония была настолько занята усвоением западной культуры и идей, что для традиционных наук оставалось слишком мало времени, но очень скоро японцы поняли, что настоящая сила заключается в их собственном национальном духе и национальных особенностях. Чтобы поддержать и упрочить эту силу в процессе модернизации, лучше всего оказалось возобновить изучение Бусидо и традиционных видов культуры. Перестав быть достоянием избранных, дух самураев стал наследием всего населения¹⁶.

То, что когда-то предназначалось только для самураев, стало духом и сознанием всей нации. Это отчётливо проявилось, например, в период второй мировой войны – широко известны японские лётчики-камикадзе. Они также воспитывались на принципах Бусидо, хотя это учение и претерпело некоторые изменения в ходе исторических интерпретаций. Таким образом, мы можем наблюдать трансформацию изначальной смысловой ориентации в качественно иное явление: от манипуляции **одним** сословием в государственных интересах японская национальная элита перешла к манипуляции всем населением страны посредством многообразных целевых установок, которые могут быть самыми различными – от жажды наставника боевых искусств обогатиться за счёт занятий до личного самосовершенствования, либо совершенствования в интересах армии и т.п.

Столетия правления военного сословия оказали огромное воздействие на японские психику и поведение. Это влияние оставило заметный след в экономической, политической, социальной и образовательной сферах жизни страны. В течение многих столетий самурайское сословие считалось не только политической, но и нравственной

элитой, и его мироощущение не могло исчезнуть без последствий, присутствуя опосредованно в символических практиках современного японского общества.

Таким образом, мы приходим к выводу о большом влиянии правящих элит в формировании моральных кодексов и о непосредственном влиянии последних на становление и развитие социокультурных институтов в обществе.

Примечания

1. Гвоздѣв С.А. Самурай. Путь меча. – Минск: Современное слово, 2001. – С. 60.
2. Япония от А до Я. Популярная иллюстрированная энциклопедия. – М.: ЯПОНИЯ СЕГОДНЯ, Фонд ИНТЕЛЛЕКТ, 2000. – С. 67.
3. Кузнецов Ю.Д., Навлицкая Г.Б., Сырицын И.М. История Японии. – М.: Высшая школа, 1988. – С. 167.
4. Клири Т. Кодекс самурая. Современный перевод «Бусидо Сосинсю» Тайра Шигесуке / Пер. с англ. Н.Н. Лаврова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. – 224 с.
5. Пронников В.А., Ладанов И.Д. Японцы (эт-

нопсихологические очерки). – М.: Главная редакция вост. лит-ры изд-ва «Наука», 1985.

6. Саотомэ М. Айкидо и гармония в природе / Пер. с англ. Н. Шпет. – Киев: «София»; М.: ИД «Гелиос», 2002. – С. 132.
7. Там же. – С. 133.
8. История Японии. Т. 1. С древнейших времен до 1868 г. – М.: Институт востоковедения РАН, 1998.
9. Клири Т. Японское искусство войны. Постигание стратегии / Пер. с англ. Р.В. Котенко. – СПб.: Евразия, 2000. – 256 с.
10. Саотомэ М. Айкидо и гармония в природе / Пер. с англ. Н. Шпет. – Киев: «София»; М.: ИД «Гелиос», 2002. – С. 135.
11. Гвоздѣв С.А. Самурай. Путь меча. – Минск: Современное слово, 2001. – С. 64.
12. Саотомэ М. Айкидо и гармония в природе / Пер. с англ. Н. Шпет. – Киев: «София»; М.: ИД «Гелиос», 2002. – С. 138.
13. Там же. – С. 139.
14. Там же. – С. 145.
15. Там же. – С. 146.
16. Преображенский К.Г. Спортивное кимоно. – М.: Физкультура и спорт, 1985.

П.Г. Зеленков

РОЛЬ ПРАВОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ В РЕГУЛИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОГО КОНФЛИКТА (социологический анализ)

Использование любых механизмов регулирования социального конфликта зависит от того, насколько готовы к этому стороны конфликта. В конечном итоге основным субъектом взаимодействия в конфликте всегда является реальный человек, выступающий как член той или иной социальной общности – участника конфликта. Поэтому важнейшим условием позитивного разрешения социального конфликта является личность, способная к саморегулированию своего поведения в системе социальных отношений. Это, в свою очередь, предполагает наличие у личности установки на правомерное поведение, высокий уровень нравственно-правовой социализации, зрелое правосознание

Вводя тему правосознания личности в контекст исследования вопроса о регулировании социального конфликта, мы ориентировались на мысль, высказанную немецким социологом К. Беркелем

в работе «Исследование конфликта и преодоление конфликта». Он утверждал, что всякий социальный конфликт имеет два измерения – межличностный и внутриличностный¹. Поэтому правосознание является особым рода измерением процессов нравственно-правового саморегулирования личности, выражающего внутриличностный аспект конфликта как социального процесса. Нравственно-правовое саморегулирование личности – это одновременно и важный элемент в механизме правового регулирования социального взаимодействия, и главное условие эффективности этого механизма в условиях конкретной социальной среды. Рассматривая важный теоретически и методологически вопрос о пределах государственно-правового регулирования социального конфликта², выскажем мысль о том, что данный предел задается именно мерой развития правосознания и степенью зрелости правовой

культуры личности, определяющих в свою очередь ее способность к саморегуляции в системе социальных отношений.

Способность к нравственно-правовой саморегуляции является, прежде всего, результатом социализации личности, осуществленной посредством исторически сложившихся институтов социализации³. Известно, что социализация личности осуществляется только в деятельности и посредством деятельности, поскольку сущность человека обнаруживается себя в ней. Она является одним из моментов производства и воспроизводства общественной жизни, совпадая с социальным производством и воспроизводством человека, выступая его своеобразным итогом и наиболее значительным результатом. Процесс социализации, таким образом, не может рассматриваться как пассивная рецепция общественных форм, включая формы правоотношений, а также формы реализации своих прав и выполнение связанных с ними обязанностей. Это активный, практический процесс, с необходимостью включающий в себя и обратное воздействие человека на общество. Поэтому результатом социализации будет не разучивание человеком определенного набора социальных ролей. Результатом будет нравственная, деятельная, обладающая внутренне усвоенной правовой и общеполитической культурой, активная личность. Характер и мера социализированности личности, участвующей в конфликте, в конечном счете, определяет перспективу его институционализации.

Личность такого типа будет адекватна правовому режиму демократического государства, поскольку, имея достаточно высокий уровень правовой культуры, она будет способна к саморегуляции. Заметим, что в рамках этатистского государства личность подобного рода будет, скорее всего, выпадать из общего социального пространства. Не случайно, поэтому, Иммануил Кант разрабатывал принципы правового государства (которое он систематически противопоставлял государству этатистского типа), основываясь на созданной им концепции автономности воли личности (в противоположность гетерономности). Заметим, что исследования вопросов саморегуляции нации, трудового коллектива, семьи, отдельной личности становятся особенно важными для современного общества, в котором все более доминируют черты самоуправляющейся системы.

Система саморегуляции личности должна, на наш взгляд, включать в себя нормы нравственности, религиозные нормы, правовые нормы, обычаи, традиции. Включение других элементов в систему соционормативной саморегуляции отдельной личности зависит от ряда факторов. В каждой конкретной личности проявляется его национальная принадлежность, его членов в определенном сообществе, его мировоззрение, специализация труда и многие другие факторы, влияющие на выбор своей, только ему присущей системы соционормативной саморегуляции. Поиски индивидуального набора соционормативной саморегуляции личности в процессе ее социализации необходимы для изучения общих свойств и тенденций развития системы соционормативной саморегуляции личности, факторов реализации ее в рамках правового государства и гражданского общества, для изучения проблемы правовой саморегуляции личности в политической системе, для определения механизма нравственно-правовой саморегуляции, выявления индивидуального правового режима личности, определения вектора ее поведения в обществе⁴.

Заметим, что если в условиях традиционного общества для человека достаточно руководствоваться обычаями своего сообщества, религиозными предписаниями и запретами, содержащими также и моральные правила поведения и только при необходимости опираться на силу власти через правовые предписания, то в условиях правового государства значительную часть спектра человеческого сознания стало занимать правовое и политическое сознание.

Личностный подход в социологии дает возможность признать наряду с правовым регулированием со стороны государства существование правовой саморегуляции индивида и институционализированных сообществ. Постановка вопроса о правовой саморегуляции индивида приводит к необходимости переосмысления нормы права с точки зрения интересов человека, его воли, свободы. И если право в таком случае – это совокупность нормативных актов, при помощи которых ограждена свобода личности от посягательств другой личности, то правовая саморегуляция – это обеспечение свободы личности при помощи права. Правовое регулирование статично, существует в обществе всегда, правовая саморегуляция временна, своеобразна для каждого человека, обеспечивает ему индивидуальную

жизнедеятельность. Нормативное соотношение правового регулирования и правовой саморегуляции возможно в демократическом государстве и является необходимым условием институционализации социальных процессов.

Соответственно сказанному важнейшим элементом механизма саморегуляции личности следует признать ее нравственно-правовое сознание, которое отражает все особенности и процессы целого, единого общественного организма. Наиболее сложной сферой в этом организме для преобразования является сфера духовная, то есть нравственный климат всего общества, к которому должен адаптироваться человек⁵. Изменение общественного сознания, его программирование на решение общественно полезных задач необходимо, прежде всего, в целях личного удовлетворения естественных потребностей и потребностей общественных. В этом плане важно правильное формирование личности, ее потребностей. Физически, духовно, социально человек не свободен от нравственно-правового режима общества. Оптимальные условия для осуществления правового режима индивида зависят от субъективных возможностей человека, реальных условий осуществления конституционных, нравственно-этических прав и свобод, что составляет в плане онтологическом объективную основу нравственно-правового режима. В плане уровня развития индивидуального сознания субъекта имеет большое значение формирование всех граней индивидуального сознания, в том числе и нравственных, правовых эмоций, желаний, осознание субъективных и объективных нравственно-правовых возможностей. Это составляет субъективную основу нравственно-правового режима⁶.

Сущность правосознания не сводится только к форме сознания: оно включает в себя как знания, так и психологический настрой, ценности, установки, то есть все то, что и составляет в своем единстве сложную систему «человек». Правосознание включает знание действующего права, его основных принципов и требований, но не сводится к нему; для правосознания не менее важен оценочный момент и поведенческая установка в системе социальных отношений, актуально или потенциально регулируемых правом. Оценка и установка, будучи элементами, выражающими активную, деятельностьную сторону правосознания, присутствуют в нем как непосредственный факт сознания, который не предпо-

лагает необходимости рефлексивного отношения. В последнем случае они корреспондируют моральным ценностям. Право и мораль – различные, но вместе с тем глубоко взаимосвязанные и в известных пределах взаимозаменяемые, социальные феномены. Вне рефлексивного отношения к правовым ценностям как к непосредственным данным социальным регуляторам актуализирует для правосознания форму морали, в которую оно эти ценности облекает.

Основными ориентирами социального саморегулирования личности являются интегрирующие правовые ценности, не противоречащие ценностям моральным. Эти ценности в силу своего всеобщего универсального характера задают установку личности на достижение социального согласия, нахождение консенсуса в ходе развития социального противоречия и конфликта. Однако эти ценности не существуют сами по себе, и их реальность обнаруживается только в системе конкретного нравственно-правового режима личности, который, как отмечалось, всегда строго индивидуален. Поэтому общность нравственно-правовых ценностей вовсе не гарантирует социального согласия автоматически⁷. При этом нужно подчеркнуть, что только наличие общих ценностей участников конфликта дает возможность его институционализации. Социальное согласие внутри социальных слоев достигается в том случае, если доминантные нравственно-правовые ценности внутри слоя совпадают с доминантными ценностями большинства лиц, к нему принадлежащих. Правовое согласие между социальными слоями также имеет место в соответствии с данными основаниями. Помимо этого согласованность отношений между слоями в обществе достигается при неконфликтности ценностей и интересов различных слоев по наиболее важным проблемам⁸.

Правовое регулирование межличностных и социальных конфликтов является наиболее эффективным способом нейтрализации их деструктивного потенциала. Несмотря на это, следует помнить о том, что моральное регулирование все же является более радикальным, так как мораль по самой своей природе требует от человека всей полноты нравственного совершенства, а потому безусловного признания другой личности в качестве равного субъекта свободы. Однако в ситуации любого конфликта люди чаще всего склонны пренебрегать требованиями морали и тем

более абсолютными требованиями нравственности. Именно в ситуации конфликта особенно необходимо применение принуждения, средствами которого располагает только право. Нравственный закон предполагает свободное и добровольное исполнение нравственных требований, и любое принуждение не только не желательно, но и невозможно. Напротив, внешнее осуществление требований юридического закона допускает прямое или косвенное принуждение, так что принудительный характер такого закона является необходимостью.

В контексте конфликтологической проблематики реализация права как «минимума добра» (В.С. Соловьев) как раз и означает ограничение деструктивных начал конфликта. При этом право в силу своей отрицательной природы отнюдь не задает динамики позитивного развития конфликта. Для этого необходимы: на уровне межличностного конфликта – средства морали, на уровне социального конфликта – средства политического регулирования. Однако и то, и другое выходит за рамки возможностей права.

Вместе с тем право и мораль имеют общий источник своего происхождения: например, высший нравственный закон, по Канту; свободный дух, по Гегелю; начала абсолютного добра, по Соловьеву. Конфликт любого уровня неизбежно вовлекает в свою сферу личность, резонирует в ее внутреннем мире. Поэтому правовое регулирование будет по-настоящему эффективно лишь тогда, когда сущностное единство права и морали эксплицировано в правовых формах. Но это осуществляется прежде всего на уровне правового саморегулирования личности, где сфера легальности, если использовать терминологию Канта, тесно связана с мотивами легального поступка личности, т.е. со сферой моральности. Таким образом, правовое регулирование социального конфликта в современных условиях неизбежно дополняться правовым саморегулированием. Если мы признаем необходимость правового регулирования конфликта со стороны государства, то надо признать за личностью возможность при

помощи права саморегулироваться без этой вседавящей силы – государственной власти, защищать свои интересы в конфликте сторон в пределах, предоставленных правом.

Правосознание является важной предпосылкой регулирования социального конфликта посредством актуализации механизмов нравственно-правовой саморегуляции индивидов. Правосознание определяет для личности набор правомерных средств достижения ее целей и тем самым противоправное поведение как способ разрешения в свою пользу конфликтной ситуации становится аномалией по отношению не только к разумности нормы, но прежде всего к разумности интересов личности. В условиях развитого, институционализированного гражданского общества, основным субъектом которого является социализированная личность, обладающая зрелым правосознанием и правовой культурой, право должно стать в первую очередь не столько средством регулирования, сколько средством саморегуляции личности.

Примечания

¹ Berkel K. Konfliktforschung und Konfliktbewältigung. – Berlin, 1984. – S. 150.

² Deutsch M. Konfliktregelung. Konstruktive und destruktive Prozesse. – München, 1976. – S. 185.

³ См.: Кудрявцев В.Н., Казимирчук В.П. Современная социология права. – М., 1995. – С. 142–146.

⁴ Котов А.П. Социологическое обеспечение управленческих решений по разрешению социальных конфликтов. – М., 1999. – С. 19–20.

⁵ См.: Дудченко О.Н., Мытиль А.В. Социальная идентификация и адаптация личности // Социс. – 1995. – №6. – С. 110–112.

⁶ См.: Саква Р. Режимная система и гражданское общество в России // Полис. – 1997. – №1. – С. 68–71.

⁷ Лапин Н.И. Ценности, группы интересов и трансформация российского общества // Социс. – 1997. – №3. – С. 14–17.

⁸ Охотникова М.М. Социология согласия. – Тюмень, 2000. – С. 108.

ХРИСТИАНСКИЕ МОТИВЫ В РЕЗЬБЕ И РОСПИСИ ПО ДЕРЕВУ. К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА

Преамбула. В статье на материале коллекций музеев «Ростовский кремль» (Ростов-Ярославский), Государственный исторический музей (Москва), Государственный русский музей (Санкт-Петербург) сделана попытка интерпретации сюжетов и образов народного искусства с христианских позиций. Такой подход к трактовке обусловлен глубоким проникновением православного мировоззрения в русскую народную культуру.

Начавшиеся процессы глобализации приводят к стиранию граней между культурным наследием разных этносов, к утрате коллективных духовных ценностей, спланивающих нацию, в связи с чем становится особенно актуальным изучение народного искусства. Обращение к прошлому русской культуры, ее традициям, искусству, мировоззрению может дать положительный импульс к духовному возрождению и формированию национального самосознания.

Народная культура, мифологическая в своей основе, была пронизана метафорами. Это проявлялось как в отношении к миру вещей, наделенных широкими символическими свойствами, к природе, так и в системе образов прикладного творчества. В связи с этим встает уже давно интересующий ученых вопрос о содержании народного искусства. Он сложен и неоднозначен – уже ко второй половине XIX в., по этнографическим сведениям, народными мастерами часто был забыт смысл многих изображений, их выполняли по установившейся традиции. Принято было считать, что это отголоски древних, языческих представлений, тем не менее, накопленный материал, насущность времени, позволяет пересмотреть подходы к изучению данной темы.

О присутствии в образах традиционного народного искусства христианских компонентов можно говорить, основываясь на прямых подтверждениях – полевых этнографических материалах о значении тех или иных фигур в народном творчестве, а также на косвенных данных – материалах по духовной культуре русского населения рассматриваемого времени [15]. Они на значительном полевом и архивном материале свидетельствуют, что важнейшей и определяющей чертой русской народной культуры была религиозно-духовная, православная основа, оказавшая определяющее влияние на процесс формирования всего русского этноса, его культуры, что пра-

вославие – религия большинства русского народа [8, с. 2]. В единичных на сегодняшний день исследованиях искусствоведов [6, с. 217–231; 13, с. 82–83; 12, с. 3–14] также отмечается влияние идей православия на народное искусство, но эта тема остается еще малоизученной.

В связи с тем, что, как известно, главным источником христианских символических изображений, были языческие памятники [21, с. 143], практически в любом изображении можно найти архаические аллюзии. Так, характерные для народного искусства львы, сирины, птицы, растения, отмеченные изначально в языческих памятниках, и, будучи как всякий символ многозначными, сначала «узнавались», переосмысливались как христианские, а потом вновь заимствовались искусством народным. Протекали сложные процессы заимствования, контаминации – древние образы наполнялись православным мироощущением, но необходимо учитывать, что один и тот же образ в зависимости от времени и условий мог, иметь различное толкование, и полных аналогий в интерпретации символических изображений народного и церковного искусства не было, но сохранялся общий смысл, идея, подобие.

К образам, принятым народным искусством в языческие времена, но воспринявшим христианское содержание, можно отнести излюбленные в резьбе и росписи по дереву растительные и цветочные мотивы, травяные орнаменты. Так дерево – одно из наиболее архаичных и в то же время характерных для традиционного искусства изображений зафиксировано в древнейших памятниках культуры как воплощение представлений о мировом древе. С принятием христианства этот образ наполнился библейскими идеями, где связывался с древом, посаженным Богом среди рая [Быт. 2.9.], и стал характерным для русской средневековой книжной и позднейшей народной традиции. В русском лубке к нему привязывалась сцена грехопадения*.



Рис. 1. Фрагмент дуги. Втор. пол XIX в.
Ярославская губ.

Образ дерева в разнообразных вариантах находит воплощение в народном прикладном искусстве и, в частности, в резьбе и росписи по дереву. Этот мотив наиболее типичен для декора теремовых, пермогорских, вологодских прялок, прачных и набойных досок, мебели.

Семантически близким дереву являются цветочные образы (рис. 1). Они занимают большое место в символике церкви, а также в мифах и изобразительном фольклоре. Цветы, являясь наиболее распространенными мотивами народного искусства, могли, например, покрывать почти всю свободную площадь северной крестьянской избы, присутствовать в сюжетной росписи, заполняя все пространство и соотнося с жанровыми сценами единую композицию. В отношениях народных мастеров к флористическим мотивам просматривается аналогия с их интерпретацией в христианстве, где они наделялись широким символическим смыслом. «Остатки рая на земле» [18, с. 169] – так называл цветы святой праведный Иоанн Кронштадтский. В художественном ремесле сад – это природа и рай. Стебель, листва, выюнок – все эти элементы растительного царства заключают в себе целый мир образов символического и метафорического значения [16, с. 170, 176].

Сочетание живописных букетов в декоре жилища с цветной раскраской резных деталей и профилировок, с активным цветом фона создавало поистине торжественную, праздничную атмос-

феру. Тем самым хозяева уподобляли свое жилище воображаемому райскому саду, что находит документальное подтверждение – жители Зонежья объясняли бессюжетные росписи как «Мир Божий» или «Чтобы жизнь была подобна цветущему саду» [5, с. 26], а он ассоциировался, по традиции с образом сада райского.

Аллегорией райского сада могла являться при этом не только развернутая сцена, но и насыщенные глубоким смыслом орнаменты, применявшиеся как в храмовых росписях, так и в народном искусстве, отдельные символы: райские птицы, пышные «травы», изображение виноградной лозы. Она часто помещается на прялках, в домовой росписи на филенках дверей, является распространенным элементом декора упряжных дуг. Этот мотив в крестьянском быту сопоставим, одной стороны, с распространенными в северной традиции виноградьями – поздравительными песнями, входившими в святочную и свадебную обрядность, являвшимися поэтическими образами, символизирующими плодородие. С другой стороны, виноградная лоза, столь характерная для народных росписей, – один из основных образов церковного искусства (является значимым элементом резьбы иконостасов, украшения облачений священников) и символизирует как самого Спасителя, сказавшего: «Аз есмь виноградная лоза» [Иоанн XV, 1,5], так и Рай [21, с. 146]. По народным представлениям, отразившимся в «Повести о Горе-Злочасти» именно виноград является плодом райского дерева [14, с. 5].

Непосредственно с идеей рая связан также и Сирий – птица с девичьим лицом – христианс-



Рис. 2. Фрагмент прялки. Втор. пол XIX в.
Пермогорье

кий символ, воспринятый русским народным искусством (рис. 2). По некоторым предположениям ученых, он мог олицетворять, радость жизни [4, с. 14], идею роста, идею жизни [17, с. 65]. Изображение сирина часто встречается на старообрядческих лубках, где он трактуется как обитатель рая, часто имеет корону или нимб над головой. В произведениях народного искусства этот образ появляется также преимущественно в регионах проживания старообрядцев. Сирин часто занимает центральное место в росписях русского Севера и Поволжья, является неизменным атрибутом народных северодвинских росписей, причем изображается на предметах только в верхних ярусах, читаемых как рай. Свидетельством того, что именно в христианских традициях и трактовался народными мастерами этот образ, является раскрывающая ее семантику надпись под птицей. На известном сундуке 1710 г. из коллекции ГИМ, например, можно прочесть: «Святого блаженно-го рая птица Сирин. Виноградъ» [10, с. 79].

Возможно, Сирин, наряду с другими символами рая (виноградом, например — неслучайно они названы вместе) олицетворял вечное стремление православного к жизни вечной — к Царствию Небесному. Видимо, в этом проявилась ориентированность всей православной культуры, называемой пасхальной, в отличие от католической, рождественской, на жизнь духовную, вечную. Это устремление нашло отражение в «Символе веры»: «... чаю воскресения мертвых и жизни будущего века».

Символом христианским, а также одним из наиболее распространенных в народном искусстве стал лев (рис. 3). В самом деле, резные изображения различных животных и, в частности, львов встречаются в храмовой архитектуре Киевской Лавры, Владимира и Суздаля, в декоре иконостасов XIII в. [2, с. 60–61]. При этом лев может символизировать Божественное начало, отмечать божественное покровительство, оберегание. Львиные маски, ставшие характерными для украшения дверных ручек средневековых православных храмов, были восприняты в крестьянской домовой резьбе и росписи, в декоре упряжных дуг в качестве одного из самых типичных компонентов.

Возможность интерпретации как христианского другого образа народного искусства обусловлена статусом предмета, на котором она изображалась. Это фигура рыбы, наиболее известная эмблема Спасителя, на хлебнице. Хлебница в на-



Рис. 3. Фрагмент дуги. Втор. пол XIX в. Ярославская губ.

родном быту была одним из предметов, заключающих в себе особый смысл — ей отводилось почетное место на столе, чаще находящимся в красном углу и ассоциирующимся с престолом. Возможно, изображение рыбы на этом предмете не случайно, а обусловлено синонимической связью между хлебами и рыбой, которые объединились в известном евангельском событии — насыщении народа пятью хлебами и двумя рыбами [Мф. XIV, 15–20] и выступающими символами одного и того же таинства — причащения. Привлекает интерес роспись другой хлебницы, более непосредственно раскрывающей связь с церковным искусством. На крышке помещен крупный лепестковый крест, а на боковой стенке — ангел с двумя крыльями среди цветов и плодов, дерево, переданное в характерной иконографической традиции [1, с. 30].

Эти образы в народное изобразительное искусство могли попадать как из устного народного творчества, многие жанры которого — не толь-

ко духовные стихи, но и былины, пословицы, сказки содержали христианские компоненты [20, с. 258], так и из литературы письменной (рукописной). Среди нее, как известно, в количественном и мировоззренческом отношении преобладали книги духовные (жития, молитвы, поучения). Народные мастера при этом использовали не только сюжеты текстов, но и изобразительные приемы из миниатюр и заставок, а также саму идею, назидательный пафос средневековой литературы. Народное искусство оказывалось под влиянием книжной культуры потому, что сами мастера, как правило, часто были выходцами из среды художников-миниатюристов, переписчиков книг, иконописцев, что в регионах проживания старообрядцев – бывшей Олонецкой, Вологодской губерниях документально зафиксировано [19, б/п]. Влияние притч, псалмов из рукописных книг – Прологов, Псалтырей, Сборников, Паремий на сюжеты росписей предметов быта уже неоднократно было отмечено исследователями [11, с. 21–27; 7, с. 167].

Связь народного искусства с церковным, выражающаяся в специфике образности и стилистике, наиболее полно проявилась в графической росписи бытовых предметов бассейна Северной Двины и Нижегородского Поволжья. Это зоны с максимально высоким процентом староверческого населения, известного как хранителя древних традиций, знатока Священного писания и ценителя иконы. Иными словами, именно в искусстве старообрядцев наиболее последовательно обнаруживается связь с искусством культовым, что объясняется теми задачами, которые стояли перед мастерами. Старообрядцы, испытывая потребность в сохранении своих убеждений и в объяснении их правильности, занимались не только перепиской апокрифов, но и созданием наглядных способов передачи информации. С этой целью они рисовали настенные картинки с поучительно-нравственными сюжетами и украшали предметы домашнего обихода. Возможно поэтому, аналогии, находящие выражение в общих тематических, композиционных решениях, а также в прямых заимствованиях изобразительных элементов объясняются не только фактом выполнения одним и тем же мастером предметов культовых и народных.

Иным способом воплощения христианских образов можно считать изображение на предметах народного искусства культовых архитектурных сооружений – придание некоторым разно-



Рис. 4. Прялка. Втор. пол. XIX в. Кенозеро.

видностям прялок бывшей Архангельской губернии (мезенским, олонецким) формы, ассоциирующейся с завершением православных храмов – традиционным трех- и пятиглавием, что отразилось и в названии соответствующих деталей прялки – главки, купола, маковки (рис. 4). Их располо-

жение аналогично изображению куполов в миниатюрах [3, с. 312] с традиционной для иконописи плоскостностью.

Другим вариантом являлось воплощение в контурной резьбе на прялках-волшинках, бывавших на территории северной части Ярославской и южной Вологодской губернии, архитектурного мотива многоярусной колокольни с колоколом. Ее прототипом могли являться колокольни расположенных поблизости монастырей, среди которых Павлов-Обнорский являлся важнейшим культурно-экономическим центром, средоточием ремесел и торговли, повлиявшим на формирование определенных художественных традиций в близлежащих посадских и крестьянских промыслах.

Тем самым монастыри, находясь в тесном общении с народом, несли глубокое духовное просвещение не только через прямой контакт с населением, но и посредством бытовых предметов, изготовителями которых часто сами являлись. Эти изделия могли иметь строго регламентированный, содержащий этический компонент набор мотивов для декора [22, с. 387–389], становясь средством формирования мировоззрения.

В изделиях народных мастеров христианские составляющие, кроме использования сюжетов, образов, символов передавались также в большей степени посредством идейного содержания. Оно передавалось не только через различные виды устного народного поэтического творчества: предания, бывальщины, сказки, заговоры и т.д., но и через весь комплекс предметно-вещного мира. Наглядным примером могут служить помещенные на сундуках назидательные сюжеты. Один из них, основой которого стало повествование в хронографе о кузнеце, заставшем свою жену с любовником и приковавшем молодую пару к ложу [6, с. 170], рассказывает о женском коварстве и расплате за него. Другой, внушая необходимость труда, отражает назидательный сюжет о лентяях и сопровождается надписью: «Лежат в винограде трое ленивых, здоровы и ленивы, но виноград встает лентяя, а ести хотят». Эту же цель – формирование христианской нравственности преследовали и сцены, которые выполнялись народными мастерами в северодвинском и нижегородском регионе, и символизировавшие идеальную жизнь, тем самым, выполняя задачи морально-этического воспитания.

Подобные вопросы решались и иным способом – посредством нравоучительных надписей,

помещавшихся непосредственно на предметах быта, обладающих повышенным семантическим статусом, чаще на праздничной посуде. Например, «Человече, буди при славе смирен, а при печали мудр, не зван на пир не ходи, аще пойдеш, в высоком месте не садись, да последи нас бесчестен не идеши, не всякой ковш пей до дна, да не будешь без ума, а к чужим женам в кут не ходи, с ними не беседуй, да не будешь бесчестен». «Не ищи, человече, мудрости, а ищи крепости, аще обрящеши кротость». Наиболее емкой надписью, заключающей в себе всю основную суть народной морали, является следующая, помещенная на одном из экспонатов ростовского музея: «Употреби труд, храни умеренность – богат будешь, воздержанно пи, мало яждь – здоров будешь, твори благо, бегай злаго – спасен будешь».

Названные выше аналогии в церковном и народном искусстве объясняются бытованием единых образов, сюжетов, воззрений, близких, понятных и необходимых крестьянину, в рамках общей целостной культуры. Народное искусство русских, имея глубинные мифопоэтические корни, дополнялось и обогащалось христианским смыслом, т.к. православие определяло весьма существенный пласт русской духовной культуры.

Предметы быта – изделия народных мастеров находились в теснейшей взаимосвязи с философией крестьянства, содержали в себе народную нравственность, которая заключалась в следовании моральным правилам: правде, чистоте, верности, крепости брачных уз. Народное искусство отражало важный мировоззренческий аспект, который согласовывался с заповедями христианскими, обеспечивавшими, по народным представлениям, долгую жизнь и религиозно-нравственную память о себе в потомстве. Нравоучительные надписи, сюжетные росписи на предметах народного искусства свидетельствуют о том, что бытовое пространство, воплощая эстетические концепции прекрасного, приобретало иные масштабы связи личности, вещи с макрокосмом и отражало мировоззренческие принципы.

Примечание

* Мотив древа жизни отцами церкви соотносился с крестом, но как для книжной, так и в большей степени для народной традиции очевиден синтез архаических славянских и апокрифических христианских представлений о древе жизни. Эти мотивы свойственны не только календарно-

му и свадебному фольклору, но и обрядовой практике, связанной, в частности, с обрядовыми деревьями, помещаемыми, как райское дерево, в центр ритуального пространства.

Библиографический список

1. Алексеева О.В. Из истории развития центра росписи на реке Уфтьюге (конец XIX–XX век) // Народное искусство. Материалы и исследования. Вып. II. ГРМ. – СПб., 2004. – С. 29–36.
2. Бибикова И.М. Монументально-декоративная резьба по дереву // Русское декоративное искусство: от древнего периода до XVIII в. Т. I. – М., 1962. – С. 66–82.
3. Буслаев Ф. Исторические очерки русского народного словесности и искусства. Народная литература и искусство. – СПб.: Общественная польза, 1861. – Т. II. – 430 с.
4. Василенко В.М. Народное искусство. Избранные труды о народном творчестве X–XX вв. – М., 1974. – 294 с.
5. Вишневская В.М. Резьба и роспись по дереву мастеров Карелии. – Петрозаводск, 1981. – 102 с.
6. Гончарова Н.Н. Влияние православной культуры на сюжетные композиции в росписи сундуков XVII–XVIII вв. // Проблемы изучения истории русской православной церкви и современная деятельность музеев. Труды ГИМ. Вып. 152. – М., 2005. – С. 217–231.
7. Гончарова Н.Н. Назидательные сюжеты на расписных сундуках. Труды ГИМ. Вып. 136. – М., 2003. – С. 166–176.
8. Громыко М.М. Православие как традиционная религия большинства русского народа // Исторический вестник. – 2001. – №2–3. Специальный выпуск. – С. 19–33.
9. Емельянова Т.И. Нижегородские росписи по дереву. Проблемы образной содержательности // Народное искусство. Материалы и исследования. Сборник статей. Вып. II. ГРМ. – М., 2004. – С. 59–66.
10. Жегалова С.К. Русская народная живопись. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
11. Жижина С.Г. Сюжет «Времена года» в росписи по дереву XVII–XVIII веков. Истоки и традиции // Народное искусство. Материалы и исследования. ГРМ. Сб. статей Вып. II. – СПб., 2004. – С. 21–28.
12. Некрасова М.А. Народное искусство и православие. Целостность образа мира. Методология исследования // Традиции и современность. – 2006. – №5. – С. 3–14.
13. Панкова Т.М. Один из средневековых сюжетов декоративного искусства и его трансформация в русской народной вышивке XVII–XIX вв. // Традиции и современность. – 2003. – №2. – С. 83–92.
14. Повесть о Горе-Злочастии. Серия: Литературные памятники. – Л.: Наука, 1984. – 109 с.
15. Православная жизнь русских крестьян XIX–XX вв.: Итоги этнографических исследований. – М.: Наука, 2001. – 363 с., ил.
16. Ремпель Л. Роль поэтической метафоры и символа в декоративно-прикладном искусстве // ДИ. – 1983. – № 6. – С. 170–182.
17. Рыбаков Б.А. Языческая символика русских украшений // Тезисы докладов советской делегации на I-м международном конгрессе славянской археологии в Варшаве. – М., 1965.
18. Стрижев А. Остатки рая на земле (растения в русской церковной жизни) // К свету. – 1995. – №17. – С. 169–176.
19. Тарановская Н.В. Русские прялки. – ГРМ., 2001. 6/п.
20. Трубецкой Е. «Иное царство» и его искатели в русской народной сказке // Русская мысль. Прага-Берлин. – 1923. – №1–2. – С. 220–261.
21. Уваров А.С. Христианская символика. Ч. I. Символика древнехристианского периода. – М.: Университет истории культур, СПб.: Алатея, 2001. – 255 с.
22. Уханова И.Н. Указ выговцев об изготовлении туесков // ТОДРЛ. – XXXI. – Л., 1976. – С. 387–389.

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ «ПОТОКА СОЗНАНИЯ» В СИНТАКСИСЕ РОМАНА ВИРДЖИНИИ ВУЛФ «МИССИС ДЭЛЛОУЭЙ»

Преамбула. Понятие «потока сознания» и способы его выражения в тексте являются в настоящее время недостаточно изученными, что обуславливает актуальность работы. «Поток сознания» может находить своё выражение в структуре произведения, в особенностях лексики и фонетики, в синтаксических конструкциях. Целью данной работы является анализ синтаксиса романа Вирджинии Вулф «Миссис Дэллоуэй» с точки зрения передачи в нём техники «потока сознания».

В процессе чтения романа Вирджинии Вулф «Миссис Дэллоуэй» первое, с чем мы можем столкнуться – это перегруженность текста знаками препинания. Чаще всего такой эффект достигается в романе с помощью парных тире, парных скобок и точки с запятой. Поэтому среди многообразия синтаксических приёмов, к которым прибегает автор, мы остановимся на двух из них – парцелляции и парантезе, поскольку, на наш взгляд, они наиболее ярко характеризуют своеобразие синтаксиса В. Вулф в анализируемом романе.

Парцелляция (расчленение синтаксической структуры) многими лингвистами относится к явлениям разговорной речи, где прерывистость построения обусловлено спонтанностью, неподготовленностью процесса говорения: «Потребность в быстром сообщении вынуждает представлять элементы высказывания... в виде отдельных кусков с тем, чтобы их легче было переварить» [1, с. 81]. В романе «Миссис Дэллоуэй» приём парцелляции направлен, прежде всего, на активизацию сенсорного опыта посредством обращения к тому, что читатель должен увидеть, услышать, почувствовать, предварительно представив изобразительный ряд: “How fresh, how calm, stiller than this of course, the air was in the early morning; like the flap of a wave; the kiss of a wave; chill and sharp and yet (for a girl of eighteen as she then was) solemn...” [5, p. 3] («Свежий, тихий, не то что сейчас, конечно, ранний, утренний воздух; как шлепок волны; шепоток волны; чистый, знобящий и (для восемнадцатилетней девчонки) полный сурпризов...» [3, с. 5]). В данном примере точка с запятой приостанавливает движение мысли – возникает пауза в сознании героя, автора и читателя. Ряд определений (“fresh”, “calm”) обрывается, и происходит своеобразный взрыв – остаются только осколки воспоминаний (“like the flap of a wave; the kiss of a wave”). К тому же, пауза, изначально

заданная точкой с запятой, вынуждает читателя отказаться от беглого, линейного прочтения, служит своеобразным стоп-сигналом.

Приведём ещё один пример парцеллированной конструкции: “... one feels even in the midst of the traffic, or walking at night, Clarissa was positive, a particular hush, or solemnity; an indescribable pause; a suspense (but that might be her heart, affected, they said, by influenza) before Big Ben strikes. There! Out it boomed. First a warning, musical; then the hour, irrevocable. The leaden circles dissolved in the air” [5, p. 3–4] («... даже посреди грохота улицы или проснувшись повреди ночи, да, положительно – ловишь это особенное замирание, неопишемую, томящую тишину (но, может быть, всё у неё из-за сердца, из-за последствий, говорят, инфлюэнцы) перед самым ударом Биг-Бена. Вот! Гудит. Сперва мелодично – вступление; потом непреложно – час. Свинцовые круги побежали по воздуху» [3, с. 6]). Здесь описание того, что чувствует каждый из героев, создаёт атмосферу напряжённости, ожидания, в то время как удары Биг-Бена являются завершающим, разрешающим аккордом своеобразной музыкальной темы (“First a warning, musical; then the hour, irrevocable”). В данном примере также угадывается обращение к сенсорному, а главное – творческому опыту читателя (“one feels [...] a particular hush, or solemnity; an indescribable pause; a suspense”, “The leaden circles dissolved in the air”), а фраза в скобках (“but that might be her heart, affected, they said, by influenza”) предоставляет читателям возможность выбора любого из вариантов данного предложения – перед ударами Биг-Бена чувствуется замирание, или это только кажется Клариссе, у которой проблемы с сердцем.

Очень интересным является следующий пример: “And this had been going on all the time! he thought; week after week; Clarissa’s life; while I – he thought; and at once everything seemed to radiate

from him; journeys; rides; quarrels; adventures; bridge parties; love affairs; work; work, work! and he took out his knife quite openly...” [5, p. 32] («И так все время! Так и шло, думал он. Неделя за неделей; Клариссина жизнь; а я меж тем... подумал он; и тотчас из него будто излучилось разом — путешествия; верховая езда; ссоры; приключения; бридж; любовные связи; работа, работа, работа! И, смело вытащив из кармана нож...» [3, с. 48]). Здесь В. Вулф прибегает к технике сжатого пересказа, а единство конструкции в этом случае поддерживается соединёнными при помощи точки с запятой сегментами. Писательница не углубляется в подробности, так как описанная история банальна, традиционна и похожа на многие приключенческие романы. В. Вулф лишь кратко излагает сюжет, напоминая читателю о том, что всё это уже давно написано. Читатели, возможно, надеются на развязку описанного романа, но писательница, как обычно, обманывает их ожидания (“work; work, work! and he took out his knife quite openly...”).

Кроме приёма парцелляции в стиле В. Вулф особую роль играет явление парантезы — скобочного синтаксиса. Как правило, лингвистами подчёркивается эмоционально-эстетическая, экспрессивная функция парантезы, тесным образом связанная с категорией модальности [2, с. 89]. Следовательно, данные конструкции характеризуют сообщаемое с позиций говорящего не только в реальности, но и в проекции невозможного, ирреального. Возрастание коммуникативной функции парантезы может быть связано с процессом усиленного влияния устной формы речи на письменную. С этой точки зрения, парантеза способствует диалогизации повествования и драматизации повествовательной структуры [4, с. 102–104].

В романе «Миссис Дэллоуэй», прежде всего, можно обнаружить конструкции, представляющие собой комментарии к привычкам, взглядам персонажей, о которых читатель ещё не знает, т.е., своего рода «вкрапления» в общую канву повествования. Подобные введения, как правило, прерывают микротему ведущего повествование персонажа, который размышляет о хорошо известных ему вещах. Создаётся впечатление, что подобные конструкции возникли в процессе чтения автором уже написанного текста: “...she implored him, half laughing of course, to carry off Clarissa, to save her from the Hugs and the Dalloways and all the other ‘perfect gentlemen’ who would ‘stifle her

soul’ (she wrote reams of poetry in those days), make a mere hostess of her, encourage her worldliness” [5, p. 56] («Салли молила его, полусуею, разумеется, умыкнуть Клариссу, спасти от Хью и Дэллоуэев и прочих «безупречных джентльменов», которые «загубят её душу живую» (Салли тогда целые вороха бумаги испытывала стихами), сделают из неё исключительно хозяйку салона, разовьют её суетность» [3, с. 81]). В данном случае ведущий повествование персонаж — Питер Уолш, — припоминая разговоры, воспроизводит отдельные фразы, произнесённые Салли, которые, в свою очередь, являются поэтическими цитатами, поэтому и возникает необходимость в авторской правке, своего рода объяснении.

В следующем примере парантеза раскрывает особенность поведения персонажа: “...eyes now kindled to observe genially the beauty of the red carnations which Lady Bruton (whose movements were always angular) had laid beside her plate...” [5, p. 77] («...взором, тянувшимся радушно к прелести красных гвоздик, которые леди Брутон (чьи движения все угловаты) поместила рядом с тарелкой...» [3, с. 112]).

Наиболее часто употребляемыми являются конструкции, в которых содержится комментирующий набросок истории какого-либо персонажа, как правило, выполняющего фоновую функцию. Например, таким образом вводится информация об истории сэра Уильяма: “He had worked very hard; he had won his position by sheer ability (being the son of a shop-keeper); loved his profession...” [5, p. 70] («Он очень много работал; достигнутым положением он был всецело обязан своим дарованиям (будучи сыном лавочника); он любил свое дело...» [3, с. 101]).

В следующем фрагменте парантеза не только указывает на вкусовые пристрастия персонажа, но и выступает в качестве средства, диалогизирующего внутренний монолог ведущего повествование Септимуса Смита: “But beauty was behind a pane of glass. Even taste (Rezia liked ices, chocolates, sweet things) had no relish to him” [5, p. 65] («Но красота была под матовым стеклом. Даже вкусные вещи (Реция обожала шоколад, мороженое, конфеты) не доставляли ему удовольствия» [3, с. 94]).

Следующие примеры представляют собой комментарий-оценку эмоционального переживания ситуации, произошедшей в далёком прошлом, с позиции восприятия и настроения пер-

сонажа в момент настоящего: “His demands upon Clarissa (*he could see it now*) were absurd. He asked impossible things” [5, p. 47] («Его требования к Клариссе (*теперь-то он видит*) были нелепы. Он хотел невозможного» [3, с. 68]), “The final scene, the terrible scene which he believed had mattered more than anything in the world of his life (*it might be an exaggeration – but still, so it did seem now*), happened at three o’clock in the afternoon of a very hot day” [5, p. 47] («Решительная, последняя сцена, ужасная сцена, значившая, наверное, больше всего в его жизни (*возможно, преувеличение, но сейчас ему кажется так*), произошла в три часа, в один очень жаркий день» [3, с. 68]).

В следующем примере употреблена конструкция, представляющая собой комментарий-предположение: “For in marriage a little licence, a little independence there must be between people living together day in day out in the same house; which Richard gave her, and she him. (*Where was he this morning, for instance? Some committee, she never asked what.*) But with Peter everything had to be shared; everything gone into” [5, p. 6] («Потому что в браке должна быть поблажка, должна быть свобода и у людей, изо дня в день живущих под одной крышей; и Ричард ей предоставляет свободу; а она – ему. (*Например, где он сегодня? Какой-то комитет. А какой – она же не стала спрашивать.*) А с Питером всем надо было б делиться; он во все бы влезал» [3, с. 10]).

Очень интересны парантезы, комментирующие содержание жеста или взгляда какого-либо персонажа, какая мысль может скрываться за подобным жестом или взглядом: “But the clock went on striking, four, five, six and Mrs Filmer waving her apron (*they wouldn’t bring the body in here, would they?*) seemed part of that garden; or a flag” [5, p. 109] («А часы били еще четыре, пять, шесть, и миссис Филмер махала фартуком (*а они не внесут сюда тело?*) и казалась частью сада или флагом» [3, с. 160]), ““He is dead,” she said, smiling at the poor old woman who guarded her with her honest lightblue eyes fixed on the door. (*They wouldn’t bring him in here, would they?*) But Mrs Filmer pooh-poohed” [5, p. 109] («Он умер, – сказала она и улыбнулась бедной старушке, которая ее стерегла, устремив честный, голубой взгляд на дверь. (*А они его сюда не внесут?*) Но миссис Филмер только головой качала» [3, с. 160–161]). Подобные структуры создают не только эффект присутствия мыслительного поля какого-либо пер-

сонажа, но и способствуют драматизации повествования.

В отдельную группу можно включить комментарии-ремарки – от сжатой ремарки, описывающей место действия или жест персонажа, до пространственной, включающей иногда целый абзац. Приведем несколько примеров: “Away from people – they must get away from people, he said (*jumping up*)” [5, p. 19] («–Подальше от людей – надо скорей уйти подальше от людей, – так он сказал (*и вскочил*)» [3, с. 28]), “...and now sees light on the desert’s edge which broadens and strikes the iron-black figure (*and Septimus halfrose from his chair*), and with legions of men prostrate behind him...” [5, p. 53] («...но вот он увидел полосу света над краем пустыни, и она длилась вдаль, и свет ударил в колосса (*Септимус приподнялся со стула*), и в прахе простерлись пред ним легионы...» [3, с. 75]).

Информация, заключенная в парантезе, в основном, представляет собой декорационный фон или задний план соответствующей сцены: “(And Lucy, coming into the drawing-room with her tray held out, put the giant candlesticks on the mantelpiece, the silver casket in the middle, turned the crystal dolphin towards the clock. [...] Behold! Behold! she said, speaking to her old friends in the baker’s shop, where she had first seen service at Caterham, prying into the glass. She was Lady Angela, attending Princess Mary, when in came Mrs Dalloway.)” [5, p. 28] («(А Люси, внеся поднос в гостиную, ставила гигантские подсвечники на камин, серебряную шкатулку – посередине, хрустального дельфина поворачивала к часам. [...] Глядите-ка! Вот! – сказала она, обращаясь к подружкам из той булочной в Кейтреме, где она проходила свою первую службу, и кинула взглядом по зеркалу. Она была леди Анжелой, придворной дамой принцессы Мэри, когда в гостиную вошла миссис Дэллоуэй.)» [3, с. 42]). Данный пример можно назвать сценой без героев. Здесь определенным образом расставлены декорации (камин, зеркало), принесён реквизит (подсвечники, шкатулка и т.д.), а повествование переходит к Люси, создающей в своём воображении сцену предстоящего приёма. Здесь В. Вулф сочетает повествовательные приёмы с драматургическими.

Выводы

1. Среди многообразия синтаксических приёмов, имитирующих «поток сознания», можно выделить приём парцелляции и парантезы.

2. Приём парцелляции в романе направлен на активизацию сенсорного опыта читателя; приостанавливает движение мысли и побуждает читателя к медленному, вдумчивому чтению; создаёт атмосферу напряжённости, ожидания; способствует активизации творческого опыта читателя; является одним из средств сжатого пересказа.

3. Парантезы в романе способствуют процессу диалогизации и драматизации повествования; составляют комментарий к привычкам, интересам персонажей; составляют комментарий-оценку эмоционального переживания ситуации, произошедшей в прошлом, с позиций восприятия в момент настоящего; содержат комментарий к выдвинутому каким-либо персонажем предположению; обнаруживают присутствие авторедактирующего начала; содержат комментарий относительно содержания жеста или взгляда персона-

жа; составляют комментарий-ремарку. Информация, заключённая в таких конструкциях, представляет собой декоративный фон или задний план соответствующей сцены.

Библиографический список

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М., 1955. – С. 80–85.
2. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке // Труды института русского языка АН СССР. – 1950. – С. 81–90.
3. Вулф В. Миссис Дэллоуэй. – СПб.: Азбука-классика, 2004. – 224 с.
4. Грешных В.И., Яновская Г.В. Вирджиния Вулф: лабиринты мысли. – Калининград: Изд-во Калининградского гос. ун-та, 2004. – 145 с.
5. Woolf V. Mrs Dalloway. – Wordsworth Editions Limited, 2003. – 146 p.

А.Н. Мешалкин, Л.В. Мешалкина

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МИР Е.В. ЧЕСТНЯКОВА

Ефим Васильевич Честняков, самообытный художник и писатель, талант которого, к сожалению, был поздно открыт, являет нам удивительную сторону народной культуры и народного духа.

Е.В. Честняков родился в д. Шаблово Кологривского уезда Костромской губернии в 1874 году в крестьянской семье, в которой (как, пожалуй, и в каждой крестьянской семье глубинной России) хранились патриархальный уклад, устойчивые формы быта и бытия, тяга к труду и земле. Все это и формировало характер и мировоззрение будущего художника. Не случайно Честняков хранил память о детстве, как нечто сокровенное, до последних дней. С детских лет запали в его душу сказки бабушки Прасковьи, обладавшей доброй поэтической душой, фантастические рассказы про старину, всякую нечисть и свои жизненные приключения деда Самойла. В записных тетрадях Честняков указывал, что «поэзия бабушки баюкала, матери – хватала за сердце, дедушки – возносила дух». Эта необычная атмосфера жизни семьи Честняковых, живые картины крестьянского быта, труда пахаря и сеятеля и мечты народа о счастливой доле синтезировались впоследствии в творческом сознании художника и воплотились с чудесной силой в его своеобразных полотнах и литературных произведениях.

Пройдя местные и столичные «университеты» (уездное училище, Солигаличское духовное училище, Костромская духовная семинария и Казанская духовная академия, Высшее художественное училище при императорской Академии художеств), Честняков не порвал связи с народной жизнью, более того он полностью окупился в ее стихию, вернувшись в родную деревню. Перспективы большого цивилизованного мира не прельстили его, художник предпочел жизнь естественную, органичную, пусть и полную проблем и забот. Не случайно в произведениях Честнякова просвечивается его любование деревенским бытом, мысль о том, что в простой жизни больше достоинства, человеческого тепла, красоты, чем в городской. Примечательно в этой связи отсутствие в творчестве Честнякова темы тяжелого крестьянского труда, к которой обращались, к примеру, Некрасов, Кольцов, писатели-народники. Его герои-крестьяне на отдыхе после труда, заняты другим, но не менее важным, на взгляд автора, делом: играют, пляшут, водят хороводы, шутят. Зная жизнь крестьянина изнутри, понимая, что именно труд – основа жизни, Честняков в то же время был убежден, что не хлебом единым жив человек. Он часто сетовал, что множество людей делают что-то для своего пропитания, «мало думая о более существенном, неслучай-

ном. Много ряби на поверхности вод, а ею-то занимается большинство». В то же время он видел в человеке стихийное стремление к красоте, к возвышенному, идеальному, к духовным началам. И стремясь увлечь человека в мир лучший, который создается сначала в воображении, а потом и в действительности, Честняков запечатлевал именно те стороны народной жизни, в которых выражалось это сокровенное.

В основе идейно-эстетической концепции Е. Честнякова лежит тяга к истокам человеческого бытия, к первоосновам жизни. Потому-то так часто в его произведениях возникает мотив кирпича, с изготовления которого начинается строительство Дома Всеобщего Благоденствия. Подробно описан этот труд в «Шабловском тарантасе» и «Марко Бессчастном». «На другой день сделали все по кирпичу – двести кирпичей с лишним. Это в среду. В четверг по шести кирпичей, в пятницу – по тридцати, в субботу – по пятидесяти. Всего около двадцати тысяч... А в воскресенье советуются, что делать из кирпичей» («Шабловский тарантас»). «Сегодня вся деревня работает с рассвета кирпичи. Народу – сотни две с подростками. Дела идут недурно: копают, месят, носят, возят» («Марко Бессчастный»). Честнякова интересует не только сам процесс изготовления кирпичей, он любуется их причудливыми формами: «Кто делает простые кирпичи, лишь в форму вкладывают глину, иные же манер им придают узорный, готовят глиняные глыбы разных форм и величин. И маленькие есть, как детские игрушки, и большие, такие, которые и возмужалый человек едва-едва подымет только. Или такой величины, что нужно их распиливать на части, чтобы поднять, перенести» («Марко Бессчастный»). «Кирпичи делали не все простые, а и узоры, кто какой узор измыслит» («Шабловский тарантас»). Честняков эстетизирует этот труд, подчеркивает, что он не механический, а осознанный, имеющий целью благо для всех и каждого, а потому приносящий радость и душевное удовлетворение. Это труд над совершенствованием мира, запечатленный автором в сказочно-аллегорической форме. «Когда постройки вылепят, на части их распилят для обжигания и удобства переноски. И получается как будто сказкин городок построек интересных из глиняных частей, отлично обожженных... Потом имеем мы намерение постройки эти воплотить в больших сооружениях. Взамен всей деревни получим мы горо-

док из глины обожженной» («Марко Бессчастный»). Честняков увлеченно, пристрастно создает в «Шабловском тарантасе» и «Марке Бессчастном» причудливый, сказочный мир, словно лепит свои «глинянки», изобретает для детей игрушки, строит для них дивные дворцы, разыгрывает с ними театральное действо. Мир этот предельно фантастичен, декоративен, и в то же время, созданный автором в живых картинах, деталях и подробностях, вполне конкретен и реален. Так воплощается в художественном мире Честнякова тема творческого преображения мира, сотворчества жизни. Подобная концепция мира и человека сближает Е. Честнякова с другим талантливым и оригинальным русским писателем – М. Пришвиным. Для обоих художников сказка всегда была жизненной, реальной, а жизнь – необычной, сказочной. В процессе совершенствования человеком мира, формируется и укрепляется его духовная сущность, определяется высший смысл его существования и предназначения на земле. Оба верили в возможности человека не только воспринять всю сложность и многоцветность мира, но и преумножить на основе разума и духа его красоту.

Идеей первоосновы продиктовано и пристрастие Е. Честнякова к устному народному творчеству. Эта обращенность к фольклорной традиции не стилистический прием, а внутренняя, мировоззренческая потребность художника, связанная с желанием сохранить то ценное, что накоплено крестьянским сословием за века его существования, и напомнить, что народная социальная утопия, связанная с идеей Правды и Справедливости, – это естественное стремление человеческого рода к благоустройству жизни. Поэтому и сочетается в сказках Честнякова фольклорная традиция и литературное повествование. Автор использует сказочные мотивы: в «Чудесном яблоке» – мотив «Репки», в «Иванушке» – «Гуси-лебеди». Сказочны у него предметы и явления, птицы и звери. Но сказочное действие происходит не в «тридевятом царстве – тридесятом государстве» и «не долго ли – коротко ли», а в конкретном месте и в полне конкретное время. Сказочное повествование у Честнякова предельно детализировано, насыщено описаниями, бытовой конкретикой, в нем присутствует сам автор. И таким образом писатель вновь приближает сказку к жизни, настаивает, что она может стать реальностью. Правда, это исполнимо лишь при усло-

вии общего, коллективного труда, на основе человеческого единства и братства. Так чудесное яблоко смогли доставить в деревню после того, как к делу приступили все члены большой семьи старика, включая самого маленького ребенка («Чудесное яблоко»). И этим чудесным даром лакомилась вся деревня: «Привезли домой яблоко, и вся деревня сбежалась. Кушали сырым и печеным, когда пришли холода. Соседям всем завсегда хватало, особенно, кто хворает. И хватило им яблока на всю осень и зиму». Огромное яблоко (как и большой пирог, большая печь, огромная ягода) – символ изобилия и благоденствия, что изначально, Богом определено человеку:

– Кто вам дал? – спрашивают.

– Бог дал, – отвечает дедушка («Чудесное яблоко»).

И эта Высшая Справедливость достигается при всеобщем усилии людей.

Идея общности людей, человеческого братства как главного условия построения счастливого будущего восходит у Честнякова к философским воззрениям Н. Федорова. «Строитель» города Всеобщего Благоденствия воспринял взгляды Н. Федорова на природу и человека и по-особому трансформировал их в своем творчестве. Интересно в этой связи проследить типологию философско-эстетических и этических убеждений А. Платонова (тоже разделявшим учение автора «Философии общего дела») и Е. Честнякова.

Герои повести А. Платонова роют котлован для «общепролетарского дома» («Котлован»), куда через год «весь местный пролетариат выйдет из мелкоимущественного города», а «через десять или двадцать лет другой инженер построит в середине мира башню, куда войдут на вечное, счастливое поселение трудящиеся всей земли». Это всечеловеческий дом будущего, дом-мечта. Он фантастичен в грезах жителей котлована, но и реален, поскольку котлован роют, причем роют с неистовым механическим энтузиазмом, доводящим людей до физического и умственного отупения.

В «Шабловском тарантасе» Честнякова фантастический дом-деревня уже построен. Он строился по-сказочному легко, без физических усилий и надрыва. Этот чудесный дом вбирает в себя все: и природное (Богом созданное), и рукотворное (созданное и создаваемое человеком). «Получился необыкновенно большой дом, а внутри стоят избы и растут сады. Устроили общую печь,

и тепло по трубам стало расходиться по всей деревне. ...Лепешки и пироги стали печь в больших печах в маленьких отделениях, устроенных вроде маленьких печей. Еду варили в больших котлах, и пироги пекли тоже большие – в сажень, если не больше. ... И зимой в деревне стало лето: пташки перезимовывают, скворцы остаются и ласточки и зимой распевают».

Прекрасная мечта о всечеловеческом доме в «Котловане» неосуществима, поскольку она предельно оторвана от реальности. Идея превращает человека в орудие, в механизм, подавляет его, он отдает свое человеческое тепло камню, истощает силы, не добываясь результата. Умирает на котловане девочка Настя, ради которой (и таких, как она) должен был возвестить дом всеобщего счастья. Уходит с котлована «сокровенный» герой Платонова Воцев, так и не обретя истины в поисках смысла «отдельного и общего существования». Антиутопический смысл произведения вытекает из того, что человек у Платонова совершает насилие над собой, уничтожает в себе духовное, отчуждает себя от природы, творит насилие и над самой Природой, включающей в себя все процессы: от биологических до исторических.

В утопиях Е. Честнякова («Шабловском тарантасе» как своеобразном прологе и «Марке Бессчастном» как развернутом воплощении идеи) человек как раз прилажен к природной жизни, люди-строители одухотворены, в них самих и во всем, что они творят, органично соединяется естественное, природное начало, древняя «забытая родная красота», «евангельские заветы» и достижения цивилизации, дух и материя. «Мы долго думали, как сохранить в культуре нашей бытность, чтоб новыми затеями уклада старины не потревожить. Среди деревни, например, стояла древняя избушка бабушки Варвары. И долго мы готовили в заводах специальную великую лопату квадрату около десяти сажень, чтоб в этот дом перенести избушку вместе с бабушкой Варварой, с пластом земли, с лужком, с поленкой дров, чтоб тишайшим образом не потревожить ни бревнышка и ни ступеньки в лесенке, ни ласточкина гнездышка под крышей и паутины в углах» (выделено нами. – А.М.). Марко Бессчастный говорит это с искренним простодушием и глубоким осознанием величайшей важности данного дела. Это не просто забота о престарелых людях, о том, чтобы в цивилизованном, поновому обустроенном мире им жилось привыч-

но и удобно. Метафорический смысл образа древней избушки с пластом земли указывает на необходимость глубинной связи поколений, сохранения основ жизни, исторической памяти и в то же время – на единство жизни, ее нескончаемость. Примечательно, что старики и дети являются главными героями картин Честнякова. Причем выражения их лиц предельно схожи одухотворенностью и умиротворенностью. Просветленность одних – от мудрости, причастности к высшему смыслу жизни, других – от открытости миру, надежды на постижение ее красоты и тайны.

И А. Платонов в «Котловане», и Е. Честняков в «Шабловском тарантасе» и «Марко Бессчастном» говорят, по сути, об одном и том же (правда, один через пафос отрицания, другой – утверждения): дом-мечта станет реальностью, красота и справедливость воплощены в жизнь при условии органичного слияния человека с жизнью, многовекового исторического и духовного опыта народа с новыми знаниями без насилия над природой человека и непреложными законами бытия.

Своеобразие сказок Е. Честнякова и в том, что их сказочность вытекает из самой жизни, красоты мира и чуткого поэтического видения автором этой красоты. И отсюда – любовное отношение к миру и всем, что его наполняет. Яркое проявляется эта особенность восприятия мира и человека в сказке «Ручеек». Это скорее не сказка, а живописные наброски, этюды. Автор живописует в простых, незатейливых тонах пейзажи, сцены из быта крестьян. Ничто не ускользает от пытливого взгляда художника: мальчики, катающиеся на Михайловской горе на санках и крестьянки, полощущие в свежей воде сарафаны да рубахи, неторопливая смена времен года и закат дня, приготовления к Фролову дню и многое другое. В этом маленьком рассказе Честнякову с удивительной художественной силой удалось запечатлеть эпическую полноту жизни, ее спокойное, естественное и размеренное течение. В теплых, мягких тонах высвечивается любовное отношение автора самым не приметным, обыденным. Прост, безыскусен, но искренен, правдив и точен и язык художника. «Западная сторона неба разукрасилась розовой вечерней зарей. Послышалась песня. Бабы и девичьи голоса выводили «Как по нашей по сторонке хорошо привольно...». Спокойная радость

и грусть бесконечная слышится в песне протяжной, как века, знакомой, как жизнь родная, и заунывной и примиряющей». Повествование «Ручейка» напоминает лирические воспоминания-миниатюры Честнякова о детстве, а вместе – страницы романа И. Шмелева «Лето Господне», где каждая вещь, предмет, явление в одухотворенности своей имеет свое место и назначение в сложном, но упорядоченном мироздании.

Этюды-главки «Ручейка» скрепляет в художественное целое сквозной образ бегущего, журчащего ручейка как символа живой жизни, ее вечности и благодати.

В то же время Е. Честняков жил и творил не только в мире грез и мечтаний. Художник хорошо знал жизнь и прекрасно осознавал, что достижение идеального, строительство Дома Всеобщего Благоденствия – кропотливая работа многих поколений людей, что этот путь к Красоте и Добру – сложный путь нравственного самосовершенствования человека. Так, в сказке «Сергеюшко» семечки от волшебной огромной ягоды, которые посадили люди, не проросли: весною случились морозы, а летом стояла жара и сушь. Да и кустик Сергеевых ягод, чудом сохранившихся у ручейка, был вытоптан (по людской неосмотрительности) коровами и овцами. И теперь Сергеюшко «ищет избушку под грибом – ровно пропала, как увидел во сне. Не знает, где живет и бабушка береза».

Судьба Е.В. Честнякова, удивительная, своеобразная, являет нам тот редкий пример, когда жизнь и творчество художника становятся нераздельными, синтетичными и синкретичными. Его гуманистические идеи были не поняты не только односельчанами, но и многими интеллектуалами. Наверно, потому, что Честняков был (и остается во многом) явлением будущего. Из великой любви к человеку он смог прозреть в нем сокровенное: его внутреннюю красоту, его духовную созидательную силу и искренне уверовать в нее.

Библиографический список

1. *Игнатъев В.Я., Трофимов В.П.* Мир Ефима Честнякова // Из литературного наследия Е.В. Честнякова. – М., 1988.
2. *Сапогов В.А.* «Окруженный хором муз» // Из литературного наследия Е.В. Честнякова. – М., 1988.
3. *Платонов А.* Котлован. – М., 1989.

А.В. Панкратова

СЕМИОТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ДИЗАЙНА ИНТЕРЬЕРА

Преамбула. Целью данной работы является выявление семиотической структуры дизайна современного интерьера на материалах журналов соответствующей тематики. Исследование механизмов смыслообразования в дизайне является способом прояснить характер отношений человека со средой собственного обитания на современном этапе культурно-исторического развития.

Дизайн проецирует на систему реальных вещей систему образов и коннотаций, выстраивая собственный культурный код. Данная знаковая система становится посредником между человеком и абсолютно всем, что его окружает, позволяет сконструировать эстетически оправданный субъективный мир на основе существующего объективного. Дизайн является образцовой формой акта сигнификации. Отсюда возникает, с одной стороны, закономерный интерес к условиям и правилам образования смысла в дизайне, а с другой, необходимость ограничить исследование конкретной областью дизайна, которой в данном случае стал современный интерьер.

Условием изучения дизайна современного интерьера как системы знаков является дистанцирование исследования от мира реальных вещей. Структура реального интерьера не может быть подвергнута семиотическому анализу, так как её единицами являются материальные вещи, а не знаки вещей. Современный интерьер представляет собой семиотическое пространство, где каждый элемент функционирует как знак собственной функции [3], однако, реальный интерьер – это, в любом случае, система вещей, а не значений и представлений. Поэтому смысл, который образуют собрания реальных вещей, не фиксирует конкретную дизайнерскую мысль, а нейтрализует её, так как отсутствует дистанция [4], позволяющая заметить дизайн в вещи. Реальные вещи неоспоримостью своего существования превращают дизайнерскую идею в природу: если вещь уже существует, значит, она должна быть именно такой. Значения и представления, связанные с определёнными вещами и их дизайном могут быть эксплицированы при анализе репрезентации интерьера в журналах соответствующей тематики.

В журналах реальный интерьер представлен как интерьер-образ, показанный на фотографиях, компьютерных изображениях, рисунках и чертежах, и интерьер-описание – текст, сопровожда-

ющий визуальный ряд и являющийся техническим приёмом, направленным на закрепление конкретного смысла, выбор определённого означаемого. Сегмент значения смысловой системы дизайна современного интерьера представляет собой значимое единство визуальной и текстовой части и может быть обозначен как «высказывание дизайна» по аналогии с «высказыванием моды», термином, введённым Р. Бартом при исследовании семиотической структуры системы моды [2].

Структура сегмента значения системы дизайна включает термины трёх классов: «детали интерьера» (*светлая паркетная доска, шторы из натурального хлопка*), «функциональное назначение» (*рабочая зона, зона отдыха, кухня*), «дизайнерское решение» (*«текущее» решение потолка, геометрический и смысловой центр квартиры*). Первый класс терминов – «детали интерьера» всегда актуализирован, эксплицирован в изображении и находится в отношениях эквивалентности с терминами двух других классов. Например, *островок зелени* равнозначен *возможности отдохнуть, решётчатые двери* равнозначны *ощущению оживления*. Эквивалентность не означает тождество: дизайнерское решение и функциональное назначение абстрактны, детали интерьера материальны и являются конкретным набором предметов. Означающее сегмента значения пользуется первым классом терминов. Означаемое, в большинстве случаев эксплицированное в тексте, – это представление, которое журнал желает создать об ощущении, вызываемом интерьером (класс терминов «дизайнерское решение») или о деятельности, для которой создан определённый интерьер (класс терминов «функциональное назначение»). «Высказывание дизайна» является знаком и служит для прочтения эквивалентности между деталями интерьера и дизайнерским решением или функциональным назначением.

Структура означающего сегмента значения в наиболее общем случае может иметь следую-

щий вид: фрагмент интерьера (описываемый одной фотографией) получает значение, которое поддерживает деталь интерьера, и образует элемент дизайна (вариант). Например, «высказывание дизайна» состоит из фотографии и следующего текста: *«Крупный «принтовый» рисунок римских штор сочетается с жёлтой гаммой гостиной. Цветы чайной розы на широких полотнах, как и плавные линии гипсокартонной декорации у колонны, подчёркивают женский характер интерьера»*. В данном случае фрагмент интерьера – гостиная – получает значение, которое сам журнал раскрывает в тексте – *«женский характер интерьера»*. Детали интерьера – римские шторы с крупным рисунком и гипсокартонные декорации поддерживают значение, которое образуют элементы дизайна – плавные линии и нарисованные чайные розы. Суппорт, передающий смысл, и объект значения (используется терминология Р. Барта), получающий смысл, – это всегда материальный предмет – помещение, элемент обстановки, вещь. Элемент дизайна, образующий смысл, существует на границе материального предмета и нематериального представления – *«глубокий аквамариновый тон», «темная полоса», «мягкий и холодный оттенок обоев»*. Элемент дизайна, как нематериальное образование, нуждается в материальном предмете, и поэтому всегда связан с суппортом или с объектом значения, и не существует отдельно от них.

Означающее в «высказывании дизайна» может быть имплицитным (как в структуре языкового знака), и эксплицитным, то есть иметь своё собственное выражение вовне. Эксплицитное означающее выражено при помощи слов, но это не те слова, которыми пользуется означающее. Означающее использует словарь «деталей интерьера» (*прямоугольная ниша с подсветкой и стеклянными полочками*). Означающее пользуется словарём «функционального назначения» (*зона гостиной*) или «дизайнерского решения» (*стремиТЕЛЬНЫЙ ритм горизонталей*). В первом случае слова и изображения для означающего принадлежат лексике дизайна (*перламутрово-серебристая отделка, изящество, светящееся панно*), а для означаемого – лексике внешнего (по отношению к дизайну) мира (*«рабочая зона», «кухня», «что весьма удобно, когда приходят гости»*). Во втором случае означающее и означаемое, как правило, высказываются в терминах дизайна. *«Ступенчатый силуэт перегородки...*

привносит в интерьер пластичность и архитектурную выразительность». Имплицитное означающее представляет собой глобальный комплексный концепт – «Дизайн» (аналогично Р. Барт употребляет термин «Мода», который пишется с заглавной буквы). Косвенно к данному концепту отсылает эксплицитное означающее «дизайнерское решение».

Знак – «высказывание дизайна» – обладает различной степенью мотивированности, в зависимости от того, к какому типу относится означающее. Когда означающее говорит о функциональном назначении интерьера, немотивированный функционально знак логически невозможен. Означающее является оправданием означающего с функциональной точки зрения. Знак может быть мотивирован открыто: *«В перегородке, разделяющей комнаты младших детей, оставлен проём. Он позволяет пользоваться этим помещением как единым целым»* или слабо: *«Появление купели рядом со спальным местом помогает психологическому расслаблению»*. (В последнем случае купель становится иконическим знаком отдыха). Когда означающее относится к типу «дизайнерское решение» знак, с одной стороны, немотивирован и представляет собой символ, так как «Дизайн» – это не материальная субстанция, с которой вещь может соотноситься по аналогии, а некий принцип, причём достаточно абстрактный. С другой стороны, знак может быть оправдан или не оправдан в рамках внутренних законов данной системы. *«Тёмная полоса внизу на шторах «нарисована» архитектором. Это необходимое условие тонкого баланса в композиции крупных цветовых пятен»*. С точки зрения равновесия композиции знак мотивирован, с объективной точки зрения необходимость тёмной полосы для баланса цветовых пятен не является абсолютной, знак мотивирован в пределах системы дизайна. Тёмная полоса – знак-индекс равновесия композиции *внутри* системы; с другой стороны, тёмная полоса – знак-символ «Дизайна». В случаях с имплицитным означаемым знак в системе дизайна современного интерьера так же немотивирован, как и языковой знак, и является символом.

«Высказывание дизайна» не существует само по себе, но включается в более широкую коннотативную систему: для того, чтобы сделать сообщение, журнал использует эффекты, не имеющие прямого отношения к дизайну интерьера, но

окрашивающие заявление определённым отношением — риторические эффекты (поля, цвет фона, цвет шрифта и т.д.). Риторика журнала (совокупность коннотативных риторических эффектов) является означающим для идеологии дизайна — представлений общества о мире, структурированном дизайном. Риторика журнала преследует следующие цели.

1. Построить рассказ об «идеальной жизни» в современном интерьере (выражение «идеальная жизнь» выбрано условно: сообщение, которое журнал делает на риторическом уровне нельзя точно сформулировать, но можно воспринять).

2. Трансформировать реципиента (читателя журнала) в носителя мифологического сознания.

3. Завершить процесс сигнификации рационализацией — «перенести» дизайн в реальный мир.

Риторика журнала табуирует любые указания на физиологические процессы, тяжёлый труд и необратимое течение времени, позиционирует ценность общения и культурного отдыха, спонтанность и свободу распорядка дня, потенциальную возможность любого вида деятельности (риторическим приёмом может быть акцентирование внимания на взаимном проникновении помещений, постоянное упоминание ситуации приёма гостей, смещение внимания реципиента с функции помещения на особенности композиционного решения и т.д.). Таким образом, журнал рассказывает историю об «идеальной жизни» в современном интерьере. Одновременно риторика журнала создаёт образ обитателя современного интерьера, наделяя его чертами универсальности и максимально обобщая образ. Риторика конструирует «тело без органов», чтобы благодаря отказу от референции, вовлечь реципиента в пустое смысловое пространство, сделав его носителем мифологического сознания, который воспринимает сообщение журнала как адресованное лично ему. Кроме того, риторика журнала нацелена на рационализацию дизайна: позиционируемая транзитивность журнала требует возможности перевода знаков в реальный мир, что приводит к необходимости рациональных оправданий. Рационализация достигается тремя способами: изобретением новой функции интерьера, апеллированием к внутренней логике дизайна, превращением логики дизайна в природу. Например, журнал настаивает на функции «приёма большого количества гостей», которая не является определяющей для интерьера, но

рационально оправдывает размер помещения и некоторые предметы мебели. В случаях с эксплицитным означаемым «дизайнерское решение» рационализация достигается тем, что само высказывание имеет форму объяснения: «Обилие ярких поверхностей в кухне нейтрализует полы из серо-бежевых и тёмно-серых гранитных плиток». Риторика журнала, игнорируя фундаментальную произвольность дизайна, спекулирует на объяснительных возможностях внутренней логики дизайна, при помощи которой осуществляется рационализация. В случаях с имплицитным означаемым механизм рационализации связан с абсолютизацией логики системы дизайна. В высказывании: «Дизайн гостиной построен на контрастном сочетании широких плоскостей тёмно-серого, белого и светло бежевого» произвольное решение дизайнера представляется как естественный результат действия некоего закона, согласно которому для данного интерьера оптимальной является именно означенная палитра, риторика журнала не оставляет места для допущения, что возможна какая-либо иная гамма. Дизайн становится универсальным принципом организации «идеальной жизни».

Взаимодействие риторического означающего и риторического означаемого представляет собой знак — «миф дизайна», результирующий элемент смысловой системы дизайна современного интерьера. По определению Р. Барта миф является словом, сообщением [1], и строится как вторичная семиологическая система на основе существующей последовательности знаков. Миф дизайна, является вторичной семиологической системой в дизайне современного интерьера. Задача первичной семиологической системы — построить некий осмысленный текст, сообщение. Задача вторичной семиологической системы, по словам Ежи Фарино, — перестроить первую таким образом, чтобы заставить выдать неподвластную ей информацию [6]. Знаки первичной семиологической системы достаточно конкретны и легко читаемы, так как означаемое либо названо, либо представляет собой один и тот же глобальный концепт — «Дизайн». Во вторичной семиологической системе результатом корреляции риторики и латентного означаемого (идеологии дизайна) является набор неопределённых представлений, конденсат смутных ассоциаций. Данное сообщение можно только воспринять, но не прочесть. Согласно диалектической формуле

мифа А.Ф. Лосева, *миф есть в словах данная чудесная личностная история* [5]. Риторика журнала трансформирует читателя в носителя мифологического сознания, любое высказывание дизайнера становится объективацией бытия данной конкретной личности, выражением личности вовне. Это «чудесная» история, так как миф деформирует для потребителя высказывание дизайнера таким образом, что оно читается как рассказ об «идеальной жизни», которая возможна благодаря дизайну. Дизайн представляет собой «чудесную мифическую целесообразность», «миф дизайнера» фиксирует тот момент, когда алогический поток становления застывает в «чудесном синтезе идеи и её объективации» [5].

Отношения эквивалентности, существующие между решением дизайнера (интерьером) и оптимальной организацией места обитания, а, следовательно, и «идеальной жизнью», мифу удается подменить отношениями казуальности: решения дизайнера оправдываются самим дизайном. Интерьер из журнала естественным образом начинает восприниматься как продукт действия некоего универсального принципа, способного создать идеальные условия для жизни (концепт «Дизайн»).

Таким образом, «миф дизайнера» это история об универсальной роли современного дизайнера в организации «идеальной жизни». Особенность данной истории заключается в том, что мифологический субъект потребляет её благодаря самой структуре вторичной семиологической системы. «Миф дизайнера» пользуется неограниченным количеством означающих для одного означаемого — идеологии дизайнера, что делает систему эйфорическим объектом (из номера в номер воспроизводится один и тот же смысл). По Р. Барту, «система, имеющая мало означающих и много означаемых, порождает тревогу, так как каждый её знак может читаться по-разному; напротив, система с обратным устройством... вызывает эйфорию» [2]. Структура «мифа дизайнера» направлена на непрекращающееся продуцирование положительных эмоций и закрепление ассоциации «Дизайн — счастье». С другой стороны, структура «мифа дизайнера» тавтологична. Означающее, которое представляет собой интерьер, спроектиро-

ванный и оформленный по законам дизайна (и показанный на странице, размеченной по законам дизайна), отсылает к означаемому, которое представляет собой принцип формирования такого интерьера — опять же, «Дизайн». Смысл, на который указывает означающее, оказывается самим означающим. «Миф дизайнера» является системой, которая бесконечно вырабатывает смысл, но не фиксирует его. Для «мифа дизайнера» важен сам акт непрекращающейся речи.

Выводы. Таким образом, исследование семиотической структуры дизайна позволяет проследить, как в современной культурной ситуации происходит смещение аксиологических акцентов с «содержания» вещей и явлений на их организацию, оформление. Благодаря структуре системы дизайна современного интерьера, для носителя мифологического сознания «миф дизайнера», как результирующий элемент данной системы, является выраженной идеей (символом) жизни, преобразованной дизайном. Дизайн становится универсальным организующим принципом «идеальной жизни». «Миф дизайнера» не фиксирует данный смысл, но бесконечно его проговаривает, превращая дизайн в непрекращающийся эйфорический акт совершенствования жизни.

Библиографический список

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика: пер. с фр. / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова. — М.: Прогресс, 1989. — 616 с.
2. Барт Р. Система моды. Статьи по семиотике культуры / Пер. с фр., вступ. ст. и сост. С.Н. Зенкина. — М.: Изд-во им. Сабашниковых, 2004. — 512 с.
3. Бодрийяр Ж. Система вещей / Пер. с фр. С.Н. Зенкина. — М.: Рудомино, 2001. — 218 с.
4. Лола Г.Н. Дизайн. Опыт метафизической транскрипции / Послел. Н.Б. Иванова. — М.: Изд-во МГУ, 1998. — 264 с.
5. Лосев А.Ф. Диалектика мифа / Сост., подг., общ. ред. А.А. Тахо-Годи, В.П. Троицкого. — М.: Мысль, 2001. — 558 с.
6. Фариньо Е. Введение в литературоведение: Учебное пособие. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. — 639 с.

И.Л. Хохлова

**«ЛЕСТВИЦА» ПРЕПОДОБНОГО ИОАННА В ЖИВОПИСИ ДРЕВНЕЙ РУСИ.
ОБЗОР ОСНОВНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ**

Преамбула. Статья дает искусствоведческий обзор древнерусских икон, миниатюр, стенописи XI–XVIII вв. на тему книги «Лествица» преп. Иоанна (VI в.). Анализ развития сюжета, иконографии и стиля произведений обогащает представление об истории духовной культуры и книжности Древней Руси, связях с Византией, влиянии исихазма, о специфике православной религиозности.

Цель нашей работы – наметить подходы к осмыслению проблемы переложения «Лествицы» с литературного языка на изобразительный в культурном контексте разных эпох. Необходимо объединить и разместить по хронологии разрозненные в литературе произведения. Попытаемся их систематизировать по сюжету, иконографии, стилю, типу образности; выявить ряд закономерностей их эволюции и территориальной локализации. Конечная же цель работы над этой темой – обозначить жизнь идей «Лествицы» в живописи как зеркале духовных исканий Руси.

Это особенно актуально сейчас, когда в Россию возвращается святоотеческое литературное наследие, и христианский идеал пути по лестнице добродетелей находит отклик в национальном самосознании. Полагаем, что тема может быть актуальна и для возрождающейся монастырской традиции, адресуя ее к истокам – искусству древнерусских книжников и изографов. По-прежнему актуально и обращение к исконному для Древней Руси синтезу слова и образа. Подчеркнем, что в современном отечественном и зарубежном искусствознании избранная нами тема мало изучена, в самостоятельную не выделена. Исключение составляет труд J.R. Martin (*Martin J.R. The Illustration of the Heavenly Ladder of John Climacus. – Princeton, 1954*) о разновременных миниатюрах к «Лестнице». Другие исследования касаются лишь отдельных памятников; сводные каталоги изображений из «Лествицы» в российских музеях отсутствуют, назрела необходимость их введения в научный оборот. Однако уже опубликованные произведения составляют стройный семантический ряд.

В богослужебных минеях преп. Иоанна Лествичника (ок. 525(?) – 606 г.(?)) именуют «Новым Моисеем», появившимся на Синае. Житие, написанное его современником иноком Дании-

лом Раифским, умалчивает о времени жизни святого [27, с. 179]. В 16 лет он оставил мирскую жизнь и взойшел «телом на Синайскую, а душою на небесную гору» [12, с. 4]. 19 лет провел в послушании у преп. Мартирия, а после смерти учителя прожил в уединении 40 лет в пустыни Фола. В 75 лет преп. Иоанн стал игуменом Синайского монастыря и по просьбе игумена Раифы написал книгу «Лествица райская». В ней описаны 30 стадий аскезы, цель которой – достижение высшей ступени совершенства – союза веры, надежды и любви. Символика числа «30» объяснена так: «Христос же, крестившись в тридцатное лето видимого возраста, получил тридцатную степень в духовной сей лестнице; ибо любовь есть Бог» [12, с. 252]. Завершается «Лествица» «Словом к пастырю», где нарисован облик истинного «наставника словесных овец». «Лествица» богата аллегориями, отличается жизненностью, афористичностью, в ней видна опора на святоотеческую традицию: отцов-каппадокийцев, Нила и Евагрия.

«Лествица» стала систематическим руководством для всех поколений восточнохристианского монашества – «новых Израильян, исшедших из мысленного Египта страстей и из моря житейской суеты» [27, с. 179]. «Лествица» известна во множестве списков. Уже в VI в. св. Иоанн Раифский составлял схолии к ней, позже толковал ее Илья Критский, еще позднее – патриарх Фотий (IX в.). В X–XI вв. «Лествица» переведена с греческого на славянский язык в Болгарии; в XIV в. в Сербии Георгием Бранковичем, и митрополитом Савватием сделан другой перевод [22, с. 51–54]. Оба перевода были известны и на Руси. Первопечатное издание «Лествицы» датировано 1647 годом. Существует и русское ее переложение митрополита Филофея Лещинского – «Сибирский Лествичник». Церковная память преп. Иоанна Лествичника совершается 30 марта (по ст. стилю) и в 4-е воскресенье Великого поста. Служба Иоан-

ну Лествичнику в состав Постной Триоды вводятся в XII в. [6, с. 501]. В семейном кругу и храмах в Пост читались отрывки из «Лествицы».

Коснемся вкратце памятников – предшественников древнерусских. К одним из самых ранних относятся знаменитые миниатюры «Лествицы» из Ватиканской Библиотеки (gr. 394) конца XI в. Здесь немало иносказаний и аллегорий: Сладострастие и Стяжательство олицетворяют обнаженный и женщина. Эти образы подсказывает первоисточник. Ступени аскезы предстают в виде череды светлых фигур во мраке пещеры. Этот мотив будет часто варьироваться позднее. Сцена беседы преподобного с братией соседствует с изображением Страшного Суда, Рая и Ада [10, илл. 248]. Эта дилемма стоит в «Лествице», поэтому и в поздних памятниках монашеские под-

виги сопряжены с образами посмертного воздаяния и конца мира. В одном из листов возник главный в богословии синайского игумена атрибут – лестница. Она здесь ключ-знак, число ее ступеней «9», что указывает на 9 главу книги – «Незлопамятность». Рядом – беседа преподобного с монахами «о злопамятности и клевете». Миниатюры Ватиканской Библиотеки содержат «в зачатке» все основные линии иконографической эволюции темы. По мнению В.Н. Лазарева рукопись написана в одном из константинопольских монастырей [10, с. 90].

Закономерно, что св. гора Синай стала местом сосредоточения памятников на тему «Лествицы». На выходной миниатюре рукописи XII в. из монастыря св. Екатерины преп. Иоанн вручает свое сочинение непосредственно Христу [24,

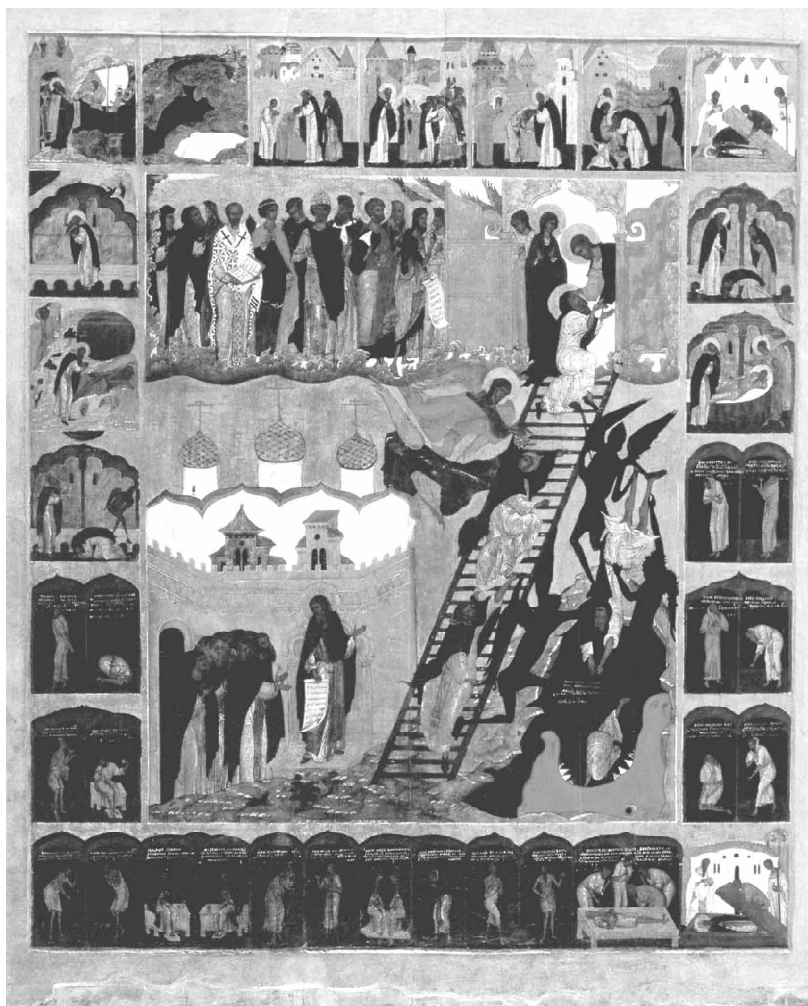


Рис. Видение преподобного Иоанна Лествичника с житием и монашескими подвигами. Вторая половина XVI в. Дерево, темпера. Собрание Рыбинского музея-заповедника

с. 158]. В этой сцене акцентирована идея Богообщения и христоцентричности проповеди святого.

В иконе «Лестница» также из монастыря св. Екатерины [15, илл. 175] налицо уже развитая композиция с доминантой лестницы в окружении сил света и тьмы. Эти черты постоянны в поздних произведениях. Особенность данной иконы – изображение черт с луками и крюками. В.Д. Лихачева причисляет икону к константинопольским [15, с. 174–176], полагая, что она написана в конце XI в. для Синайского монастыря, ибо на ней изображен живший в те годы игумен обители архиепископ Антоний, восходящий по лестнице вслед за Иоанном. Однако сомнительно, что настоятель благословил бы такое свое «тщеславное превозношение». На наш взгляд, икона могла быть написана в память о блаженной кончине игумена Антония. А.М. Лидов считает, что икона писалась в самом монастыре в XII веке [13, с. 72].

Русь рано перенимает у Византии этот сюжет. Образ небесной лестницы лежит уже в основе программы росписей северо-западной башни Георгиевского собора Юрьева монастыря в Новгороде (1128–1132 гг.) [23].

Знаменитую с 1920-х гг. икону «Иван, Георгий и Власий» (ГРМ) втор. пол. XIII в. [9, табл. 15] из пос. Крестцы Новгородской обл. исследователи единодушно относят к новгородской школе. В.Н. Лазарев характеризует ее манеру как «бунт против византийской традиции» [9, с. 14], сравнивая фигуры с раскрашенной деревянной скульптурой. Э.С. Смирнова [24, с. 38–40] видит в иконе опосредованное влияние искусства малоазийских провинций, близость с иконами Синай IX–X вв. Состав святых Э.С. Смирнова объясняет местным аграрным культом или почитанием свв. Георгия и Власия как целителей. Преп. Иоанн, по ее мнению, был соименен заказчику иконы или это храмовая икона одной из церквей. Е. Гладышева [6] толкует книгу в руках преп. Иоанна как знак учительства, красный фон – как кровную жертву Христа и пламя божественной любви – вершину «Лестницы». Гладышева заключает: состав святых связан с поминальными службами Великого поста. Икона эта уникальна тем, что Иоанн изображен с мучениками и даже на Синае нет равной по значимости иконы с единоличным образом преп. Иоанна. Обычно он представлен с преподобными. Особая роль отведена ему на иконе нач. XIII в. «Святые отцы Синая» из монастыря

св. Екатерины, где преп. Иоанн с апостолами Петром и Павлом включен в состав Деисуса.

Аналогии трактовке грозного образа преп. Иоанна с сетью «гребенчатых светов» в росписях Снетогорского монастыря в Пскове нач. XIV в. Л.И. Лифшиц [14] видит в ликах Нередицы, росписях кельи Спасова Вода близ Хиландара (ок. 1260 г.), росписи церкви Апостолов в Пече (Сербия, ок. 1250 г.), Эпископи в Эвритани (ок. 1240 г.). В Снетогорских росписях близких поздне-комниновским к. XII в., но с народной импульсивностью, отразился общий для восточнохристианских провинций стиль XIII в. называемый иногда «монашеским».

В 1378 г. в Новгороде возникают прославленные росписи храма Преображения на Ильине улице – единственные уцелевшие фрески Феофана Грека. Тема росписи Троицкого придела храма – личной моленной заказчика фресок – боярина Василия Даниловича – поклонение Жертве и созерцание Св. Троицы, которой предстоят столпники и пустыnnики-преподобные: Макарий Египетский, Арсений Великий, Пахомий Великий, Иоанн Лествичник, Ефрем Сирий (полуфигуры в медальонах). Отмечая сознательный выбор Феофаном лиц святых, Лазарев [11, с. 40] пишет, что препп. Макарий и Иоанн помещены здесь как родоначальники исихазма; а столпники должны были побуждать к неподвижности в молитве. По словам же И.К. Языковой [29, с. 110], столпники и пустыnnики – это ступени обожения в мистическом опыте «Лестницы». В систему росписи включен медальон с образом св. Акакия – юноши с крестом мученика. Г.И. Вздорнов думает, что Феофан изобразил св. сотника Акакия, которому молятся от блудной страсти [4, с. 76]. Вздорнову возражает О.И. Подобедова: «Акакий – образ совершенного послушания из «Лестницы» [18, с. 30], так как Феофан истолковал подвиг Акакия, умершего от побоев старца, как мученичество (отсюда атрибуты мученика), подобное послушанию Сына Божия на Кресте. Идея росписи – человек через послушание Богу должен восстановить свое Богосыновство.

Во фресках церкви Успения на Волотовом поле близ Новгорода 1380–1390 гг. (?), которые Лазарев относит к «феофановскому направлению», в храмовую декорацию включена полуфигура преп. Иоанна в медальоне на северо-западном столпе и «Видение Лестницы Иаковом» (Быт. XXVIII, 10–17) [5, с. 51, 92]. У подножия лестницы

с ангелами стоит преп. Иоанн Лествичник с текстом хвалы Богородице – «Небесной лестнице», которой Бог сошел на землю. Корни этого варианта иконографии следует искать в антропологии свт. Григория Паламы, где аскет как «земной ангел» может превзойти ангелов в созерцании славы Божией [16, с. 262–271].

Первой третью XV в. датируются миниатюры «Лествицы» (ГБЛ, из собр. В.А. Десницкого) и «Лествицы» из Новгородского музея (N10965). Обе они московские. Связанные с кругом Феофана, они исполнены «в экспрессивной... небрежной манере, далекой от художественной отточенности, но полной свежести» [20, с. 46]. Их стиль близок фресковому.

Иллюстрации «Лествицы» в рукописи Герасима Замыцкого посл. трети XV в. Г.В. Попов причисляет к письму артели Дионисия [19, с. 256]. Традиционные по иконографии они ценны высоким мастерством, легкостью и просветленностью палитры, созерцательностью. Эта интонация мягкости, бестелесности чужда экзальтации стиля Феофана. К нач. XVI в. каллиграфическая рафинированность стала самодовлеющей, внешне изысканная форма утратила глубину. Эти тенденции заметны в миниатюрах «Лествицы» (ГБЛ, Троиц., 162) [20, с. 71].

К московскому периоду деятельности Дионисия с артелью (Тимофея, Ярца и Кони) относится стенопись алтарной преграды Петропавловского придела Успенского собора Московского Кремля. Это единственный (из сохранившихся в Москве) памятник монументальной живописи Дионисия. В ряду из 20 полуфигур преподобных Иоанн «с учительным жестом и свитком в левой руке, с серьезным спокойным ликом, представлен как мудрый духовный наставник» [17, с. 2]. Датировки разноречивы: от 1479 до 1515 гг. О. Зонова видит в подборе преподобных тенденцию к прославлению типа церковного деятеля – влиятельного в общественной жизни, гонителя ересей, активного проповедника.

Отдельную типологическую группу составляют иконы, где преп. Иоанн изображен предстоящим на полях. Таковы иконы XV в. «Рождество Богоматери» и «Рождество Христово» (обе в ГТГ) [1, №41, 43] и икона новгородской школы к. XV в. «Богоматерь Одигитрия Грузинская» (Вологодский музей) из Входаиерусалимской церкви в Каргополе [25].

В XVI веке в русском и византийском искусстве идеи «Лествицы» как никогда наполняются скорбным пафосом Судного дня. В росписях тра-

пезной Лавры св. Афанасия на Афоне (1530–1536 г.) вблизи от «Видения Лествицы» [7, с. 53] расположены сцены – аллегория Смерти с косой, сокрушение преп. Сысоя Великого над разверстым гробом о неотвратимости смерти и «Страшный Суд». Такое совмещение иконографий характерно для середины XVI в. По наблюдениям Л.В. Нерсисяна [16, с. 263], в русских иконах «Страшного Суда» в это время появляется мотив «вознесения крылатых монахов в Небесный Иерусалим» и «низвержения падших ангелов». В основе его лежит «Апокалипсис», видение преп. Иоанна Колова (V в.), «Повесть о Варлааме и Иоасафе» и идеи «Лествицы» – об окрылении ума в молитве и о восхождении души к Богу. «Вознесение монахов» – это смысловая параллель «Лествице». По словам митр. Киприана (1336–1406), иноки призваны восполнить место падших ангелов на небе, после чего придет конец света. Эти иконографические новшества впитали дух эпохи, беспокойно вопрошающей «о временах и сроках».

При Иване Грозном с нарастающей силой зазвучала монашеская проповедь о покаянии. После пожара в 1547–1551 гг. (?) [2, с. 41] расписываются галереи Благовещенского собора Московского Кремля. Южную стену западной галереи занимает 5-я ступень «Лествицы» («Покаяние») – в фигурных клеймах келий светлые фигуры отшельников в покаянных позах и жестах. По отзывам исследователей, здесь наиболее велико количество эпизодов по сравнению с аналогичными иллюстрациями «Лествицы». Преп. Иоанн Лествичник был святым покровителем старшего сына Грозного – Ивана (1554–1581). Быть может, этим объясняется сугубое почитание преп. Иоанна в грозненское время. В 1569–1572 гг. на средства сыновей Грозного в честь их патрональных святых в Кирилло-Белозерском монастыре был сооружен храм Иоанна Лествичника. А в Московском Кремле существовала с 1329 г. церковь во имя преп. Иоанна Лествичника, ставшая колокольной Ивана Великого.

Близка произведениям Кремлевских мастеров [28, с. 18–23, рис. 1] икона «Видение преп. Иоанна с житием и подвигами» (РБМ 11890, 158х126 см) из Рыбинского музея посл. трети XVI – нач. XVII в. Ее многочисленные и подробные сцены жития святого – уникальны. Житийный цикл открывает сцена прощания с родителями – св. Иоанн с братом отправляются «во учение». Потерпев кораблекрушение и выйдя из пучины

«моря житейского», братья стали монахами. Далее: предсказание Иоанну о его игуменстве, чудесное спасение им ученика Моисея, сцены подвигов. В живописи иконы ощутимы драматизм, монументальность, внимательность к детали и симфонизм звучания целого. Памятник имеет общероссийское значение. Близкой иконографической аналогией его среднику, на наш взгляд, служит икона сер. XVI в. из собрания Н.П. Лихачева «Видение Лествицы» (ныне – в ГРМ) [21, с. 3].

В XVII в. сюжеты и образы «Лествицы» претворяют в искусстве городов Поволжья ярославские и костромские иконографы. Роспись «камо-ры» в церкви Николы Надеина (1621 г.) Ярославля исполнена в 1640–1641 гг. [3, с. 69]. В подробном цикле «Видение Лествицы» 30 сцен мытарств на пути к небу. Любопытная деталь – зазевавшихся на ступенях иноков бесы стаскивают сетями. Рядом – иллюстрации легенды афонского Дохиарова монастыря из деяний свт. Николая «О юноше, нашедшем золото и утопленном монахами», что говорит об особой высоте требований к носителям монашеской мантии, запятнанной в социальных распрях.

Около 1652 г. артель Василия Ильина в росписях Троицкого собора Ипатьевского монастыря в Костроме [3, с. 76] вновь обращается к «Лествице», сопряженной со «Страшным Судом». Над монахами, погруженными в пьянство и блуд, зловеще кружат вороны. Спустя 2 года та же артель пишет «Видение Лествицы» в Троицком монастыре в Калязине [3, илл. 96].

В XVIII–XIX вв. прежняя тяга к аскетике синайского старца сохраняется в низовой культуре и фольклоре Севера. Скитская жизнь раскольников с их беспощадным самоуничтожением в глуши и «взаперти» от суеты столиц была во многом сродни духу «Лествицы». Из Выгореции (часовни д. Шелтопорог Медвежьегорского р-на Карелии) происходит икона к. XVII–XVIII в. «Лествица преп. Иоанна со страдальцами» [8, с. 14] (КМИИ, И-1452). Сцена «Видения» в ней смещена в верхний угол и по размерам приравнена к клеймам подвигов. Снабженная обширными текстами, она напоминает вероучительную картинку староверов.

Уже в к. XIX в. в аристократическом очаге северодвинского старообрядчества – на Нижней Тойме – была написана «Лествица духовная» (ГРМ) – народная версия сочинения преп. Иоанна [26, с. 116–126]. В ней совмещены «Лествица»,

мытарства св. Феодоры, «Видение Григория» и рассказ о трапезе благочестивых и нечестивых – все это в манере лубка.

В итоге отметим: обилие и многообразие изображений на тему «Лествицы» в разных видах и жанрах живописи – книжные миниатюры, иконы, стенописи, мозаики, лубок – представляет собой феномен древнерусской культуры. Ни одна из книг Отцов Церкви не имела столь яркого визуального воплощения с IX по XIX в. Это доказывает популярность идей «Лествицы» в истории Руси, отражает свойства русской ментальности.

В ходе исследования удалось выявить ряд закономерностей: большое число памятников в некоторые исторические интервалы (например, эпоха Ивана Грозного) и периоды забвения этого сюжета. Та же «избирательность» культуры существует и территориально. Произведения из века в век рождаются в одних и тех же художественных центрах: в искусстве Новгорода и северных земель, позднее Москвы и Ярославля. Несомненно, за этими процессами стоит логика взаимоотношений Византии и Руси. Очевидна и общность линий эволюции восприятия «Лествицы» в этих странах. В их контактах велика роль исихазма. Периоды его расцвета совпадают с периодами всплеска интереса к теме «Лествицы». Многими гранями книга преп. Иоанна – одного из столпов исихазма – через монашеское умное делание преломилась в искусстве. Живопись привнесла аске-тику «Лествицы» в мир, соединив с духовной жизнью народа. Причина востребованности «Лествицы» в живописи коренится еще и в пересечении идейных кодов богословия преп. Иоанна с концепцией «Москва – Третий Рим» и с эсхатологией раскольников. Отсюда возникновение иконографии «Лествицы» в сопряжении со «Страшным Судом», жанром «Видений» и «Поучений».

Опыт данного обзора подсказывает необходимость синтетического подхода к заявленной проблеме и научного поиска на междисциплинарном стыке искусствоведения с богословием, агиографией, филологией, церковной историей, семиотикой искусства.

Библиографический список

1. Антонова В.И., Мневa Н.Е. Каталог древнерусской живописи XI – нач. XVIII вв. / ГТГ. 1, 2. – М., 1963. – № 41, 43.
2. Благовещенский собор Московского Кремля / Сост. И.Я. Качалова, Н.А. Маясова, Л.А. Щен-

никова. – М.: Искусство, 1990. – 385 с.

3. Брюсова В.Г. Русская живопись XVII века. – М.: Искусство, 1984. – 338 с.

4. *Вздорнов Г.И.* Феофан Грек. Творческое наследие. – М.: Искусство, 1983. – 338 с.

5. *Вздорнов Г.И.* Волоотово. Фрески церкви Успения на Волоотовом поле близ Новгорода. – М.: Искусство, 1989. – 343 с.

6. *Гладышева Е.В.* Икона «Иоанн Лествичник, Георгий и Власий». Вопросы иконографии // Искусствознание. – 1999. – №2. – С. 498–509.

7. *Кондаков Н.П.* Памятники христианского искусства на Афоне. – СПб., 1902. – С. 53.

8. Культура Староверов Выга (К 300-летию Выговского старообрядческого общежития): Каталог. Из собрания КГКМ, КМИИ, музея «Киж», ЦГАРК, МИРАПИ, частных коллекций / Сост. А.А. Пронин. – Петрозаводск: Карповансизарексет, 1994. – С. 14–15.

9. *Лазарев В.Н.* Новгородская иконопись. – М.: Искусство, 1976. – 203 с.

10. *Лазарев В.Н.* История византийской живописи. – М.: Искусство, 1986. – 331 с.

11. *Лазарев В.Н.* Феофан Грек и его школа. – М.: Искусство, 1961. – С. 40.

12. Лествица в русском переводе, преподобного отца аввы Иоанна, игумена Синайской горы. – СПб., 1996. – 350 с.

13. *Лидов А.М.* Византийские иконы Синая. – М.; Афины, 1999. – С. 72.

14. *Лифшиц Л.И.* О стиле росписи Снетогорского монастыря // Древнерусское искусство. – М.: Наука, 1980. – С. 93–115.

15. *Лихачева В.Д.* Искусство Византии IV–XV веков. – Л.: Искусство, 1986. – 310 с.

16. *Нерсисян Л.В.* Вознесение монахов и падение ангелов. Об одном иконографическом мотиве в русских иконах «Страшного Суда» XVI века. // Искусствознание. – 1998. – №2. – С. 262–271.

17. Первая роспись Успенского собора / Вступ. ст. О. Зоной. – Л.: Аврора, 1970. – 40 с.

18. *Подобедова О.И.* Изучение русской средневековой монументальной живописи. Вчера, сегодня, завтра // Древнерусское искусство. – М.:

Наука, 1980. – С. 7–34.

19. *Попов Г.В.* Дионисий и московская миниатюра. Иллюстрации «Лестницы» в рукописи Герасима Замыцкого – памятник белозерского периода деятельности артели художников // Древнерусское искусство. – М.: Наука, 1972. – С. 256–286.

20. *Попова О.С.* Русская книжная миниатюра XI–XV вв. // Древнерусское искусство. – М.: Наука, 1983. – С. 42–62.

21. Русское искусство XV–XX веков из фондов Государственного Русского музея. – Л.: Художник РСФСР, 1989. – 278 с.

22. *Саенко Л.П.* К истории славянского перевода Лестницы Иоанна Синайского // Русско-болгарские связи в области книжного дела. Вып. 5. – М., 1981. – С. 51–54.

23. *Сарабьянов В.Д.* Росписи Георгиевского собора Юрьева монастыря и их место в новгородском искусстве первой трети 12 века // Тез. докл. Искусство Руси и стран византийского мира XII века. – СПб.: Дмитрий Буланин, 1995. – С. 33–35.

24. *Смирнова Э.С.* Живопись Великого Новгорода. Середина XIII – начало XV века. – М.: Наука, 1976. – 391 с.

25. *Смирнова Э.С., Лаурина В.К., Гордиенко Э.А.* Живопись Великого Новгорода. XV век. – М.: Наука, 1982. – 575 с.

26. *Тарановская Н.В.* «Лествица духовная» – памятник рукописной книжной традиции Северной Двины // Сб. Чтения по исследованию и реставрации памятников художественной культуры Северной Руси, посвященные памяти художника-реставратора Николая Васильевича Перцева 1902–1981. – Архангельск, 1992. – С. 116–126.

27. *Флоровский Г.В.* /Свящ./ Византийские Отцы V–VIII веков. – Париж, 1933; М.: Паломник, 1992. – 260 с.

28. *Хохлова И.Л.* (при участии И.Л. Бусевой-Давыдовой). Иконы рыбинского музея. – М.: Северный паломник, 2005. – С. 18–23.

29. *Языкова И.К.* Богословие иконы. – М.: Общедоступный Православный Университет, 1995. – 212 с.

А.К. Шустов, В.А. Смирнов

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКИХ И МОЛОДЕЖНЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ КОСТРОМСКОЙ ОБЛАСТИ

Современная Россия переживает процесс трансформации всех сфер жизни: социальной, политической, экономической, культурной. Многие процессы, происходящие в ней, носят неоднозначный и стохастический характер, не поддаваясь линейному управлению и требуя инновационных форм для их оптимизации. Важнейшим механизмом успешной трансформации можно считать инновационно-реформаторский потенциал общества, основу которого составляет современная российская молодежь.

Особое место в этой ситуации занимает процесс самоорганизации молодежи, участие ее в общественно-политических явлениях, в формировании и развитии институтов гражданского общества. Важным элементом деятельности государства становится работа по развитию самоуправления молодежи, поддержка самоорганизации и инициативы молодых людей, развитие детских и молодежных общественных объединений (ДиМОО).

Процессы трансформации общества протекают неравномерно в разных полях социума. Так центр развивается быстрее, чем периферия, что ведет к неравномерному включению молодых людей в жизнедеятельность общества. Провинция существенно отстает от центра с точки зрения доступа молодых людей к интеллектуальным, инновационным, образовательным ресурсам. Все это требует системного анализа положения региональной и провинциальной молодежи.

В основу статьи легли данные, полученные в ходе социологического исследования «Проблемы и перспективы развития детских и молодежных общественных объединений на территории Костромской области», проведенного Костромской автономной некоммерческой организацией

«Институт гуманитарных технологий» по заказу ГУ «Центр поддержки молодежных инициатив». Исследование проводилось во всех муниципальных районах Костромской области. Выборка составила 730 человек в возрасте от 14 до 17 лет.

При анализе процессов самоорганизации подростков и молодежи мы опираемся на концепцию реет group, разработанную европейскими социологами в 60–70 гг. XX века¹. Подростковые и молодежные объединения могут рассматриваться как важнейший этап и механизм социализации подрастающего поколения. В связи с этим, самым ценным в ДиМОО мы видим не конкретную деятельность (в большинстве случаев предлагаемую взрослыми и зачастую не имеющую реального эмоционального отклика у подростков и молодежи), а возможность для молодого человека примерить на себя и отыграть разные социальные роли, попробовать себя в разных статусах и ситуациях социального взаимодействия.

Для описания особенностей ДиМОО, действующих на территории Костромской области, были выделены следующие параметры: ДиМОО глазами участников; мотивы участия молодежи в работе общественного объединения; участие детских и молодежных общественных объединений в решении проблем подростков и молодежи; особенности отношений ДиМОО с органами государственной и муниципальной власти, институтами гражданского общества.

ДиМОО Костромской области глазами участников. Мы придерживаемся конструктивистской методологии, для которой особенно важно то, каким образом люди определяют ситуацию и то пространство, в котором они существуют. Зачастую то, как объединение представлено в сознании его участников, разительно отличается от той

Таблица 1

Общественное объединение глазами участников

Вариант ответа	% опрошенных
Группа людей с общими интересами	54,9
Организация, созданная государством для решения проблем молодежи	21,6
Форма объединения людей для решения собственных проблем	6,5
Кружок, студия, где люди чему-то обучаются	8,5
Команда для проведения акций, мероприятий	7,8

формы, тех целей и задач, которые ставились при его создании.

В ходе исследования, участникам детских и молодежных общественных объединений был задан вопрос: «Как Вы считаете, общественное объединение – это?» и было предложено несколько вариантов ответа на него. Варианты распределения ответов на этот вопрос представлены в таблице 1².

Большинство респондентов ассоциируют общественное объединение с «группой людей с общими интересами». Данная позиция занимает больше половины ответов (54,9%) всех опрошенных. Достаточно большой процент респондентов рассматривают молодежное объединение, как «организацию, созданную государством для решения проблем молодежи» (21,6%). В целом, анализируя представленные данные, можно сделать несколько выводов. То обстоятельство, что большинство опрошенных участников объединений определяют свою организацию, как группу людей с общими интересами, имеет двоякое значение. С одной стороны, это, безусловно, положительно, поскольку общественное объединение – это, в первую очередь, сообщество людей, имеющих общий интерес, общую цель, которые и стали фактором создания организации. С другой стороны, данное обстоятельство наводит на мысль, что вся деятельность детского и/или молодежного общественного объединения строится вокруг общения по интересам, не переходя в активную социальную фазу. Еще раз отметим, что мы оцениваем не конкретную деятельность детских и молодежных общественных объединений с точки зрения их формальной активности, а рассматриваем восприятие организации ее участниками. И в данном случае общественное объединение определяется как еще одна форма организации досуга и свободного времени, построенная на принципах общения по интересам. При этом, тот факт, что на реальную деятельность («команда для проведения акций, мероприятий» и «объединение людей для решения собственных проблем»), в об-

щей сложности указывает чуть больше 14% опрошенных, лишь подтверждает все вышесказанное.

Особого внимания требует оценка мнения опрошенных, указавших на то, что общественное объединение – это продукт, созданный государством для решения проблем молодежи (21,6%). Данное обстоятельство в корне противоречит самому понятию общественного объединения, создаваемого и существующего для уравнивания влияния государства, для создания «поля» приложения собственно общественных сил, независимых от государственных структур, и мало того, призванных их контролировать. Такое неадекватное понимание общественной инициативы и активности, ведет к формированию и развитию социального иждивенчества, отсутствию опыта демократического социального и политического участия, развитию неадекватного представления у молодых людей относительно возможностей представления и отстаивания своих прав.

Мотивы участия молодежи в работе общественного объединения. Членам ДиМОО был задан следующий вопрос: «Почему вы стали участником общественного объединения?» и предложено выбрать не более двух факторов, оказавших влияние на принятие решения. Ответы респондентов распределились следующим образом (табл. 2).

Большинство опрошенных указали на то, что в общественное объединение их привела активная жизненная позиция (41,8%). Важно понимать, что полученные цифры еще не доказывают того, что заслуга в развитии молодежной активности принадлежит общественному объединению. Указанная категория вполне может быть частью тех, кому «просто нечего делать», в том смысле, что нет пока в муниципалитетах развитой системы реализации молодежной активности, кроме ДиМОО. Но есть уверенность, что постепенно она там появится за счет активности политических партий и новых молодежных движений (Молодая гвардия, Наши и др.). И в этой ситуации ДиМОО, действующие при участии органов по

Таблица 2

Мотивы участия молодежи в деятельности ДиМОО

Вариант ответа	% опрошенных
Хочу сделать политическую карьеру	2,6
С помощью объединения могу сделать жизнь лучше	23,5
У меня активная жизненная позиция	41,8
В объединение меня привели родители	1,3
Просто больше нечего делать	30,7

делам молодежи, могут оказаться невостребованными.

Важным является и тот факт, что более 30% опрошенных указали в качестве мотива, что «им просто больше нечего делать». Другими словами, треть участников ДиМОО Костромской области, по их собственным оценкам, находится в объединении только до тех пор, пока не появился более интересный и привлекательный стимул. Сегодня молодежная сфера в плане привлекательности, красочности, эффектности своей деятельности очень сильно уступает сфере бизнес-услуг, привлекающей для организации досуга молодежи более серьезные материально-технические и интеллектуальные ресурсы. Пока в большинстве муниципальных образований еще не сформировалась развитая индустрия развлечений, но этот процесс идет и с каждым годом темпы его возрастают. При этом, молодежная сфера, в большинстве случаев, не предлагает альтернативных вариантов организации досуга молодежи (мы в данном случае не говорим о том, что органы по делам молодежи должны строить казино и развлекательные центры, но организовать молодежное кафе, найти возможность для создания условий для качественного просмотра современных фильмов вполне могут). Кроме этого, руководители и организаторы детского и молодежного движения должны сами быть интересны тем подросткам и молодежи, которые являются участниками ДиМОО.

Важнейшее место в жизнедеятельности молодого человека в возрасте от 14 до 18 лет занимает общение с ровесниками, участие в ситуациях утверждения своего статуса, самореализации и т.д. Это же подтверждается и данным исследованием. В связи с этим, задача руководителя ДиМОО организовать такую ситуацию, в которой потреб-

ности молодого человека будут реализованы. Наша позиция, состоящая в том, что в большинстве случаев ДиМОО не дают молодому человеку того, что он ожидает от объединения, и поэтому очень многие включаются в деятельность организации из принципа «больше нечем заняться», подтверждается и данными, полученными в ходе исследования молодежи города Костромы, проведенного летом 2006 года. «Деятельность, которая предлагается в рамках работы общественных объединений не соответствует ожиданиям и потребностям молодых людей от участия в общественном объединении. Практически ни одно общественное объединение города не предлагает молодежи деятельность, направленную на защиту и представление ее интересов, включение ее в решение актуальных для данного возраста проблем, не предоставляет возможностей для формулирования и выражения собственной позиции»³.

Заслуживает внимания и тот факт, что достаточно высокий процент молодых людей рассматривают общественное объединение как инструмент улучшения окружающей действительности, выбирая вариант ответа «с помощью объединения могу сделать жизнь лучше». В целом стоит говорить о наличии определенного потенциала социальной активности в молодежной среде, который может быть реализован при условии соответствия деятельности ДиМОО потребностям и ожиданиям молодого поколения.

Участие ДиМОО в решении проблем подростков и молодежи. Участникам объединений был задан вопрос: «Какие из молодежных проблем решает или могло бы решить ваше объединение?». Варианты ответов на этот вопрос распределились следующим образом (табл. 3).

По мнению участников, детские и молодежные общественные объединения вполне могут

Таблица 3

Участие ДиМОО в решении проблем молодежи

Вариант ответа	% опрошенных
Низкие доходы	5,9
Проблемы с жильем	3,3
Проблемы трудоустройства	17
Отсутствие мест отдыха для молодежи	43,8
Низкий уровень образования	13,7
Преступность	11,8
Экология	17,6
Низкая культура подростков и молодежи	41,2
Никакие	13,1

взять на себя решение вопросов, связанных с организацией досуга и отдыха подростков и молодежи, а также проблемы низкой культуры молодежи. Можно констатировать тот факт, что члены объединений считают, что основные проблемы, которые стоят перед молодежью в возрасте 14–17 лет вполне по силам ДиМОО⁴. К сожалению, такая уверенность не совпадает с реальным положением дел, поскольку, как указывают сами респонденты, проблемы (в частности, система организации досуга молодежи) пока не решены. В тоже время, сам оптимизм участников ДиМОО заслуживает внимания и должен учитываться при организации работы с ними.

Кроме этого, важно отметить, что более 13% опрошенных указали на то, что ДиМОО вообще не решает или не может решить никаких проблем молодежи. Представленный параметр является достаточно серьезным показателем работы молодежных организаций и требует особого внимания к себе. Хотя, стоит обратить внимание на тот положительный факт, что с увеличением срока пребывания молодого человека в объединении, резко снижается количество тех, кто считает, что ДиМОО не могут решать молодежные проблемы. Самый высокий результат «негативных» оценок приходится на первый год пребывания в объединении – 25%, а к четвертому году количество выбравших этот вариант ответа снижается до 5,3%. Мы не берем однозначно интерпретировать данную ситуацию. Можем лишь обозначить две возможные позиции. Во-первых, вполне вероятно, что деятельность ДиМОО по реализации потребностей подростков и молодежи меняет мнение его участников, и они действительно видят реальные дела по улучшению жизни подрастающего поколения. Во-вторых, возможна ситуация «социального зомбирования», в которой руководители и организаторы детского и молодежного движения зачастую достаточно жестко

формируют у участников ДиМОО многие ценностные, нормативные и эмоциональные позиции.

Особенности отношений ДиМОО с органами государственной и муниципальной власти, институтами гражданского общества. Участникам ДиМОО был задан вопрос: «С кем наиболее успешно взаимодействует Ваше объединение?». Варианты ответов распределились следующим образом (табл. 4).

Наиболее успешное взаимодействие ДиМОО Костромской области осуществляют с отделами по делам молодежи и учебными заведениями, на базе которых они действуют. С одной стороны, это, безусловно, положительное явление. У ДиМОО Костромской области в условиях дотационного региона, неразвитой инфраструктуры институтов гражданского общества, фактически нет механизмов для самостоятельного существования и развития. В данном случае реальная помощь отдела по делам молодежи или образовательного учреждения, служит важным системообразующим фактором появления и существования ДиМОО. Но нам кажется, что необходима переоценка роли органов по делам молодежи и образовательных учреждений в направлении поддержки и развития ДиМОО. Долгое время сама система государственной молодежной политики базировалась на идеях социальной защиты и направленной социализации подрастающего поколения. Сегодня речь должна идти о том, чтобы создавать необходимые условия для молодежной инициативы, развивать у молодежи чувство самостоятельности и самодостаточности, предлагать ей альтернативные варианты саморазвития и реализации собственного потенциала. ДиМОО станет важным агентом социализации только тогда, когда в рамках него молодой человек сможет освоить навыки эффективного социального взаимодействия, проектирования и планирования собственной жизнедеятельности,

Таблица 4

Взаимодействие ДиМОО с политическими и общественными институтами

Институт	% опрошенных
Отдел по делам молодежи	75,8
Учебное заведение	61,4
Администрация района	13,7
Администрация предприятий	0,7
Предприниматели	3,3
Районная газета	21,6
Другие общественные объединения	11,1

принципы и технологии социального партнерства. Всего этого невозможно достичь, оставаясь в социальном поле органов по делам молодежи и системы образования. Это объясняется несколькими обстоятельствами. Во-первых, для полноценного освоения динамично трансформирующейся социальной реальности молодому человеку необходим как можно больший и разнообразный опыт социального взаимодействия, выходящий за рамки одного института (система образования и молодежная сфера). Во-вторых, преобладающий процент работников молодежной и образовательной сферы несут в себе профессиональные ценности, сформированные на принципах гуманизма, доброго отношения к людям, уважения чужого мнения, готовности к эмпатии и сопереживанию. Современная российская реальность во многих случаях базируется на совершенно иных ценностных принципах и ориентациях. В-третьих, большинство работников молодежной сферы и системы образования не могут сформировать у молодежи востребованных современных навыков эффективного экономического мышления, готовности к организации собственного дела, поскольку сами в большинстве случаев не осуществляли подобной деятельности. Требуется активное внедрение детских и молодежных общественных объединений в окружающую социальную среду посредством расширения социальных связей и отношений. Этот параметр вызывает серьезные опасения, если обратиться к данным, полученным в ходе нашего исследования. Так, в частности, большинство опрошенных не видят (а, значит и не принимают участие в этой деятельности) элементов взаимодействия с органами муниципальной власти, районными СМИ, предпринимателями, другими общественными объединениями. Мы в данном случае не претендуем на оценку социального партнерства самого общественного объединения. Не исключено, что многие руководители ДиМОО общаются и взаимодействуют с перечисленными соци-

альными институтами, осуществляют совместные проекты, получают финансовую и материальную поддержку от бизнеса, публикуют информацию в газете о проведенных акциях и мероприятиях. Мы лишь обращаем внимание на то, что в социальном опыте простых участников ДиМОО (детей, подростков и молодежи) практически нет места для подобных отношений.

В целом, хотелось бы отметить, что в современных условиях необходимо создание новой модели развития ДиМОО и взаимодействия с ними. Эта модель должна быть построена на современных инновационных социальных технологиях, принципах проектного подхода, с опорой на достижения как отечественной, так и европейской, и американской социально-политической мысли.

Примечания

¹ Подробнее см.: *Tenbruck F.N. Jugend und Gesellschaft*. – Freiburg, 1962.

² Здесь и далее социологические данные взяты из Аналитического отчета по итогам социологического исследования «Проблемы и перспективы развития детских и молодежных общественных объединений на территории Костромской области». – Кострома, 2006. – 64 с.

³ Аналитический отчет по итогам социологического исследования «Молодежь Костромы: психологическое состояние, ценностные ориентации, социальные проблемы». – Кострома, 2006. – С. 56–57.

⁴ Подробнее о проблемах региональной молодежи см.: Аналитический отчет по итогам социологического исследования «Проблемы и перспективы развития детских и молодежных общественных объединений на территории Костромской области». – Кострома, 2006. – 64 с.; Аналитический отчет по итогам социологического исследования «Молодежь Костромы: психологическое состояние, ценностные ориентации, социальные проблемы». – Кострома, 2006. – 100 с.

ЖУРНАЛ «СОФИЯ»: МОСКВА – ЯРОСЛАВЛЬ

В культуре России большое место в процессе формирования духовности занимали художественные журналы. Такие журналы издавались не только в столицах, но и в провинции. Ярославская губерния не являлась исключением.

Развивая свою издательскую и просветительскую деятельность, Константин Федорович Некрасов¹ задумывает издавать исторический, культурологический или искусствоведческий альманах. Впервые эта мысль звучит в его письме к В.Я. Брюсову. Некрасов первоначально задумывает издавать альманах «Русский театр». 19 марта 1912 года он писал: «...вероятно решусь на это издание, но пока не решил еще»². К осени этого года издательские замыслы меняются и К.Ф. Некрасов вновь пишет поэту: «...Мой альманах о старых усадьбах почти созрел. М.А. Кузмин³ прислал стихи и рассказ. Ф.К. Сологуб пишет, что на днях пришлет мне рассказ «Барышня Лиза»; получил еще стихи от Гумилева. Может быть... Вы вспоминали об этом альманахе и написали 2–3 стихотворения»⁴. Кроме авторов, указанных в письме Некрасову предлагали свои произведения и Владислав Ходасевич⁵ и Сергей Ауслендер⁶. Однако ни альманах «Русский театр», ни «Старые усадьбы» так не вышли в свет.

В 1913 году Некрасов вновь возвращается к идее периодического издания, но в этот раз он думает о журнале. Константин Федорович обратился с предложением к Павлу Павловичу Муратову⁷. Муратов на это предложение согласился сразу и в письме от 26 июля 1913 года писал: «...вот Вам неожиданные выводы: хочу завтра пойти к Остроухову и потолковать с ним серьезно. Нельзя ли найти человека, который дал бы денег для издания нашего с Вами журнала (здесь и далее – курсив в оригинале. – Е.Я.). <...> А журнал начать с 1 января и пусть в заглавии будет участвовать слово Москва. <...> Я ...взялся за редакторство с азартом. А Вы? Я думаю, да!»⁸. «Азарт» Муратова проявился и в том, что он сразу же определяет цель будущего издания: «...в глубочайшем смысле слова – эстетическое воспитание на том, что ближе всего, конечно, – русская икона, повесть, но и не только на этом, а и на том, что можно выбрать, перевести с Запа-

да»⁹. Причиной возникновения журнала стало открытие древней иконописи. Анализируя и оценивая спустя годы этот факт Муратов утверждал, что решающим моментом здесь стала сама эпоха. «В конце XIX столетия у древнего русского искусства еще не было своего зрителя, который мог бы принять это искусство как некий специфический художественный феномен; не было своей публики, своей сочувствующей и соответствующей среды. Около 1911 года этот зритель появился, эта публика нашлась, эта среда сложилась», чему способствовали люди, которым были доступны в равной степени «достижения прошлого и движения современности»¹⁰.

Москва как место издания журнала так же не случайно. В начале XX века вторая столица считалась близкой к старообрядческому купечеству, поэтому основной приток новгородских икон с Русского Севера поступал главным образом в Москву; здесь же впервые был применен метод расчистки икон собрания И.С. Остроухова, которые были представлены на московской выставке древнерусского искусства в 1913 году.

Тема журнала достаточно долго обсуждалась в переписки двух будущих издателей. Муратов вел достаточно интенсивные переговоры в Москве, о чем и сообщал в следующем письме, передавая «московские разговоры» о журнале: с Николаем Михайловичем Щекотовым «полное сочувствие»; Ильей Семенович Остроухов «жестoko напал», однако через два дня признал, что в идее «что-то есть»¹¹. А значительно позже, в 1921 году Н.М. Щекотов в статье «Один из «посвященных» так оценивал участие Остроухова в период становления политики журнала: «И.С. Остроухов заразил своим энтузиазмом молодых исследователей, группировавшихся вокруг журнала «София»¹².

В следующем письме Павел Павлович сообщает будущему издателю свои мысли о названии журнала: «...Мне ужасно хотелось бы сказать Вам название, но писать его как-то страшно. Не сердитесь, я боюсь, что оно прозвучит в письме как-то не так, как в разговоре»¹³. Муратовым было предложено название – София, которое в нашей конкретной ситуации могло иметь двойное толкование. Во-первых, имеется в виду название «София», так точно найденное, указывавшее на об-

ций «южный» корень искусства «Запада» и «Востока», что со всей очевидностью подтверждали древняя русская икона и фреска¹⁴, а во-вторых, созвучие с именем жены Некрасова – Софьей Леонидовной Щербой.

Основным мотивом обсуждения, конечно же, был содержательный аспект, но и такой немаловажный как финансы не остался без внимания. Издатели предприняли усилия по поиску денег или людей, которые могли бы дать денег на издание журнала. Основным советчиком в этом вопросе выступает И. Остроухов. Остроухов называет несколько имен, которые могли бы помочь при издании журнала. Среди них был назван Александр Андреевич Карзинкин¹⁵, которые был родом из г. Ярославля. Однако главный интерес представляет для них, все таки, содержательное наполнение будущего журнала. Прежде всего, необходимо обратить внимание на то обстоятельство, что дата начала издания несколько раз переносилось. Первоначально предполагалось издавать журнал с 1913 года, но переговоры, подготовка, а самое главное личные обстоятельства, заставили отодвинуть этот срок на год. В письмах продолжались обсуждаться внешний вид, авторский состав, содержание, название журнала. Так, 31 июля 1913 года Павел Павлович писал Некрасову: «... журнал должен быть абсолютно не «роскошным». И главное в нем *текст, а не картинки*, и картинок немного, штук 10 в каждом номере, и довольно»¹⁶. А заканчивает Муратов свое письмо довольно оптимистично: «Мы с Вами непременно сделаем московский художественный и литературный журнал с 1 января 1914 г.»¹⁷.

На этапе подготовки журнала возникли и трудности, связанные с получением разрешения на издание. Первоначально предполагалось получить такое разрешение у ярославского губернатора. 11 ноября 1913 года К.Ф. Некрасов писал П.П. Муратову: «...вчера от губернатора я получил окончательный ответ: он не может выдать разрешения на «Софию»¹⁸ и предлагает обратиться к московскому градоначальнику. Посылаю новое прошение, подпишите его и всего лучше сами отнесите к градоначальнику. Лично Вам, вероятно, удастся тут же выяснить, выдаст нам градоначальник свидетельство или нет. Если нет, мы не медля обратимся к директору Главного управления по делам печати гр. Татищеву; наш губернатор, его двоюродный брат ...обещал всякое содействие»¹⁹. Однако московский градоначальник

так же отказал в разрешении, мотивируя это тем, что местом выхода издания является место печатания. 20 ноября Некрасов писал Муратову: «...сейчас был у губернатора. Все улажено и свидетельство будет выдано дня через два-три»²⁰.

Практически сразу после получения разрешения, издатели и редакционная коллегия²¹ начали полиграфическую подготовку первого номером журнала. В самом конце ноября Муратов вместе со своей женой приехал в Ярославль «расклеивать номер».

К работе над журналом был привлечен художник Н.П. Ульянов (ученик В. Серова), который создал обложку, привлекающую изяществом обложка журнала²².

Первый номер «Софии» вышел в декабре 1913 года. Он открывался великолепной цветной репродукцией воздуха с изображением Софии Новгородской и программной статьей Муратова «Возраст России».

Муратов привлек к работе в журнале известных философов, ученых, литераторов «серебряного века». Автора издания являлись Н.А. Бердяев²³, М.О. Гершензон²⁴, В.Ф. Ходасевич²⁵, Б.К. Зайцев²⁶, П.С. Сухотин²⁷, Б.А. Грифцов, И.С. Остроухов, А.И. Анисимов²⁸, И.Э. Грабарь, А.Н. Бенуа.

«София» была не единственным журналом подобного рода в тот период. Однако среди аналогичных историко-литературных и художественных изданий данный журнал отличался стремлением серьезного осмысления событий культурной российской и европейской жизни, претендовала на роль пропагандиста такого уникального вновь открытого явления – древнерусской иконы. Издатели видели свою задачу в показе путей, приближающих читателей к постижению образительного и литературного искусств; делалась попытка определения методики раскрывающей значение произведений указанных видов искусства. П.П. Муратов и К.Ф. Некрасов особое внимание обращали на пропаганду древнерусского искусства, считали одним из приоритетов – знакомство читателей с произведениями разных этапов средневековой России. Издатели предполагали показ древнерусского искусства в определенном культурном контексте, для чего в номерах журнала помещались статьи рассказывающие о западноевропейском искусстве²⁹, уделяя значительно больше внимания античным и византийским традициям. Еще одной составляющей редакторской политики был раздел, посвященный

Востоку³⁰. Муратов и Некрасов считали, что народы и искусство этой мировой культуры близко русскому народу, но мало ему известно. Журнал не замыкался только на искусстве прошлых эпох. На страницах издания можно встретить статьи, которые рассказывают на проблемах современной культурной, особенно литературной российской жизни³¹. Интересно заметить, что авторы издания считали значительными современные события в области изобразительного и литературного искусства, обращая внимание на переходный этап русской культуры.

Редакция журнала обращала особое внимание на визуальную пропаганду древнерусских произведений искусств. Так, в первой номере были представлены шедевры древнерусского шитья. Во втором номере представлена только что расчищенная икона «Церковь воинствующая». В пятом номере на цветном вкладыше воспроизведено изображение новгородской иконы Битва Суздальцев с новгородцами, а в последнем – шестом – икона Бориса и Глеба из Успенского собора Кремля.

Нам хотелось бы остановить свое внимание на статье, посвященной музейной проблематике, которая касается проблем восприятия музейной экспозиции³². Эта небольшая по объему статья является своеобразным откликом и попыткой анализа происходящих в тот момент изменений в подходах к экспозициям художественных музеев. Непосредственным поводом к написанию послужили «перевески» в галерее П.М. Третьякова, инициатором и автором которых был И.Э. Грабарь. Н.М. Щекотов указывает на то обстоятельство, что любая картина, попадающая в музей оказывается в более благоприятных условиях в плане ее сохранности. Однако существовавшая долгое время как в отечественных, так и в европейских музеях сплошная развеска картин, снижала уровень ее эстетического восприятия. В статье автор приводит конкретный пример: «...Картины хрупкой художественной жизни, например, «Октябрь» Серова, гибнут от соседства с кричащей яркой живописью; небольшие вещи становятся незаметными, «осыпая» картину большей величины и большего значения. (Этюды Ге рядом с его обширными полотнами при прежней развеске в Третьяковской галерее)»³³. Огромное количество картин в залах художественных музеев снижает уровень восприятия, так как посетитель во-первых, достаточно быстро устает, а, во-

вторых, не всегда имеет возможность выделить наиболее значительные, «программные» произведения того или иного художника. На взгляд Щекотова такая ситуация недопустима. Он пишет: «Слишком часто забывают одну особенную и важную задачу художественного музея – беречь не только произведения искусства, но и те чувства, которые они пробуждают»³⁴. Каков же выход из создавшейся ситуации? Автор предлагает следовать нового принцу развески картин в залах художественных музеев – «эстетическому». Суть этого принципа, по мнению Щекотова состоит в следующем: «Весь план размещения строится на наивысших в художественном отношении произведениях, имеющихся в данном музее; чрезмерное внимание, уделенное вещам с эстетической стороны ничтожным, но часто интересным, как почва для высшего творческого цветения, грозит обратить художественный музей в собрание материалов для написания истории искусства; подобное «университетское» отношение к художественным сокровищам является извращением основ истинного искусство-понимания»³⁵. Одним из первых отечественных музеев, кто применил этот принцип в создании «новой» экспозиции, являлась Третьяковская галерея. Это новшество И.Э. Грабаря широко обсуждалось российской общественностью. И хотя мнения высказывались самые разные, но положительные результаты этой работы были отмечены большинством специалистов. К их числу относится и Щекотов. Оценивая значение инициативы Грабаря Николай Михайлович пишет: «Устранение недостатков музейного хранения картин путем умелой их развески ведет к целому ряду благоприятных и неожиданных результатов, из которых интереснейшим является открытие вещей неизвестной до того художественной ценности»³⁶. Этот вывод подтвердили некоторые «открывшиеся» произведения Третьяковской галереи. В своей статье автор приводит несколько удачных примеров, мы же хотим назвать один из них. О «вновь приобретенном» автопортрете И.В. Бугаевского-Благодарного сказано что, «многоаршинной высоты спустился к нам». На наш взгляд, эта статья решает одновременно две задачи: анализирует современную внутримузейную деятельность и проблемы и делает попытку обозначить лучшие условия для восприятия художественных произведений.

Помимо издательской деятельности редакция журнала делала попытки участвовать в организа-

ции художественной жизни Москвы, а именно по примеру других изданий – участвовать в организации выставок. Так в № 3 журнала было помещено объявление: «В октябре этого года в Москве, в залах Румянцевского музея, откроется выставка древне-русской иконописи, устраиваемая журналом «София», при содействии Общества Друзей Румянцевского Музея. На этой выставке впервые появятся те иконы, которые не были на прошлогодней выставке древне-русской иконописи³⁷, и те, приобретенные за последнее время московскими собирателями: И.С. Остроуховым, И.Г. Харитоненко, А.В. Морозовым, Г.К. Рахмановым, С.П. Рябушинским и другими. Кроме икон частных собраний, впервые будут выставлены вновь расчищенные Е.И. Брянцевым иконы, принадлежащие Московскому Румянцевскому Музею. Журналом «София» готовится к изданию каталог выставки со снимками с лучших икон, исполненных фототипией и в красках»³⁸.

Уже первые номера журнала нашли отклик у читателей, распространение шло достаточно хорошо и в столицах и в провинции. В одном из писем М.В. Нестеров писал своему корреспонденту: «...Читаешь ли Муратова? Вышла его «София» (я подписался). Не худо, хотя и специально сверх меры»³⁹. А Александр Блок в своих письмах в течение 1914 года положительно отзывался о журнале («Софию» я люблю); «хороший журнал эта «София»», не исключал сотрудничества с ней⁴⁰. Константин Федорович в отличие от своих столичных единомышленников очень ревностно относился к тому как публика воспримет выход в свет его нового детища.

На выход журнала откликнулась и российская периодическая печать. В газете «Русские ведомости» в декабре 1913 года была опубликована статья А. Эфрона – отклик на первый номер, в которой автор писал следующее: «...“София” в противоположность “Старым годам”, так сказать, “внедокументальна” и синтетична, в противоположность “Аполлону” не злободневна»⁴¹.

В письме 7 января 1914 года Некрасов писал Муратову писал: «...Сейчас узнал веселую новость. Из Питера с учительского съезда вернулся наш сотрудник. Слышал о «Софии». Говорят о ней много и считают событием в литературном мире. Меня поругивают: как смел после 1-й Думы взяться за столь аристократическое дело»⁴².

Задачи и программа, поставленные редакционной коллегией журнала «София» не были выполнены в полном объеме. Из-за краткости су-

ществования П.П. Муратову и К.Ф. Некрасову не удалось создать целостной структуры издания из самых разнообразных и интересных статей, не получилось представить читателям единого цельного мировоззрения журнала на культурные процессы, происходящих в стране.

И в оправдание надо говорить об объективных причинах – начало Первой Мировой войны. Практически с самого начала военных действий Павел Павлович был призван на фронт и служил в Севастополе. Вышло всего 6 номеров журнала. Последний номер, который в основном был подготовлен летом 1914 года, выпускался уже одним Некрасовым с большим опозданием. Начинаясь номер вступительной статьей, написанной Константином Федоровичем. Эту статью можно считать определенным подведением итогов: «Год назад маленькая группа людей, объединенная одними помыслами, желаниями, взглядами на искусство, затеяла издание «Софии». Теперь из этой группы не осталось почти никакого. Члены ее, и среди них вдохновитель и руководитель журнала П.П. Муратов с оружием в руках защищая честь и неприкосновенность нашей Родины. <...> Здесь не место говорить о том, как выполнена задача. Смею, однако думать, что и кратковременное существование «Софии» не пройдет бесследно в деле изучения и понимания искусства»⁴³. Кратковременное существование журнала не осталось незамеченным. Газета «Речь» считала, что закрытие этого журнала есть «бескровные, но серьезные жертвы войны». О значении этого журнала в культурной жизни России газеты отмечала: «...Просуществовав лишь полгода, журнал не успел ни выработать ясную физиономию, ни занять общественную позицию, но он интересовался самыми глубокими и коренными вопросами духовной жизни и дал немало искренних горячих страниц. Линия, которую вели покойные «Весы» и «Золотое Руно», еще не закончена, неоромантизм еще жив, и потребность в соответствующем печатном органе остается. Пожелаем «Софии» поскорее занять определенное место»⁴⁴.

Уже, будучи на театре военных действий П.П. Муратов писал К.Ф. Некрасову 1 мая 1915 года: «...А жалеете ли Вы «Софию»? Все-таки из нее не вышло того, что нам с Вами рисовалось в самом начале»⁴⁵. Однако с мнением Муратова сегодня можно и не согласиться.

Оценивая с современных позиций деятельность журнала «София», следует указать на то,

что в ряду других отечественных историко-литературных и художественных журналов начала XX столетия журнал Муратова и Некрасова был первым, который делал особый акцент на актуализация древнерусского искусства во всем его многообразии и была предпринята попытка показать развитие, влияние, общий контекст сосуществования искусств в определенный исторический период. Особое внимание редакция уделяла древнерусской иконописи, литературе, архитектуре, установлению аналогий в искусстве. На страницах журнала находили отражение и вопросы, связанные с деятельностью музеев. И еще одно обстоятельство, которое нам представляется достаточно значительным в свете нашего исследования – «София» практически единственный журнал, который был задуман и реализован представителем русской провинциальной интеллигенции.

Примечания

¹ К.Ф. Некрасов (1873–1940), племянник поэта Н.А. Некрасов, общественный деятель Ярославского края, член I Государственной Думы, книгоиздатель.

² Российская Государственная библиотека (далее – РГБ), ф. 386, карт. 96, ед. хр. 10, л. 8 об.

³ М.А. Кузьмин прислал для альманаха рассказ «Набег на Барсуковку» и стихотворение «Бисерные кошельки».

⁴ РГБ, ф. 386, карт. 96, ед. хр. 10, л. 9.

⁵ Стихотворения «Века, протекшие над миром...», «Жеманницы былых веков», причем автор писал будущему издателю: «...их неописательный характер – их достоинство» (ГАЯО, ф. 952, оп. 1, д. 275, л. 18).

⁶ Прислал не только рассказ для альманаха, но и предлагал свои услуги по организации издания. В частности 24 августа 1912 года он писал: «...как вы решили относительно альманаха «Усадьбы»? Если Вы не раздумали и захотите, я с удовольствием возьму на себя напомнить авторам и поторопить их» (Ярославский историко-архитектурный и художественный музей-заповедник (далее – ЯМЗ), ф. 15719, ед. хр. 37, л. 2).

⁷ Сотрудничество между ними началось с 1911 года.

⁸ Из истории сотрудничества П.П. Муратова с издательством К.Ф. Некрасова / Вс. статья, публ. и комм. И.В. Вагановой // Лица: биографический альманах. Вып. 3. – М.; СПб.: Феникс; Atheneum, 1993. – С. 222.

⁹ Там же.

¹⁰ Муратов П.П. Открытие древнего русского искусства // Ночные мысли / Сост. Ю.П. Соловьев. – М.: Прогресс, 2000. – С. 48.

¹¹ Письмо П.П. Муратова, 31 июля 1913 г. // Из истории сотрудничества П.П. Муратова с издательством К.Ф. Некрасова. – С. 224.

¹² Среди коллекционеров. – 1921. – № 4. – С. 9.

¹³ Письмо от 8 августа 1913 г. // Там же. – С. 226.

¹⁴ Толмачев В. Муратов П.П. // Русское зарубежье. Золотая книга эмиграции. Первая треть XX века: Энциклопедический биографический словарь. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1977. – С. 433.

¹⁵ Из семьи владельцев Ярославской Большой мануфактуры. Выдал на издание журнала 20 тысяч рублей с условием, что его имя не будет афишироваться. См.: Из истории сотрудничества П.П. Муратова с издательством К.Ф. Некрасов. – С. 227.

¹⁶ Там же. – С. 224.

¹⁷ Там же. – С. 225.

¹⁸ Журнал искусства и литературы, издаваемый в Москве К.Ф. Некрасовым под редакцией П.П. Муратова.

¹⁹ Российский Государственный архив литературы и искусства (РГАЛИ), ф. 338, оп. 3, ед. хр. 2, л. 3.

²⁰ Там же, л. 6.

²¹ Помимо К.Ф. Некрасова как издателя и П.П. Муратова как редактора, в редакционную коллегия входили Н.М. Щекотовов, И.С. Остроухов, П.С. Сухотин (секретарь).

²² Позднее эскиз обложки был закуплен Румянцевским музеем.

²³ Пикассо // София. – 1914. – № 3. – С. 57–62.

²⁴ Умиление // Там же. – С. 63–72.

²⁵ «Juvenilia» Брюсова // Там же. – № 2. – С. 64–67.

²⁶ Удобное и прекрасное // Там же. – С. 61–62.

²⁷ Древне-русская повесть // Там же. – С. 34–44.

²⁸ Этюды о новгородской иконописи // Там же. – № 3. – С. 9–28.

²⁹ Византийское мифотворчество: вст. ст. // Там же. – № 2. – С. 3; Муратов П. Гауденцио Феррари // Там же. – № 1.

³⁰ Хусид Эм. Дом золотых амуров // Там же. – № 2. – С. 44–56.

³¹ Сухотин П. Письма графа Л.Н. Толстого к жене // Там же. – № 1; А. Диесперов. В. Розанов. «Среди художников» // Там же. – № 3. – С. 101–106.; Б.Г. Роман Андрея Белого // Там же. – № 3. – С. 99–101.

³² Щекотов Н.М. Судьба картины в музее // Там же. – №2. – С. 67–70.

³³ Там же. – С. 68.

³⁴ Там же.

³⁵ Там же.

³⁶ Там же.

³⁷ Имеется в виду выставка, организованная Московским археологическим обществом, открытие прошло в феврале 1913 года.

³⁸ Там же. – №3. – С. 106.

³⁹ Цит. по: Соловьев Ю.П. Очерк жизни и творчества Павла Павловича Муратова // Ночные мысли. – С. 16.

⁴⁰ См.: Блок и журнал «София» // Литературное наследство. Т. 92. Александр Блок. Новые материалы и исследования. Кн. 4. / Отв. ред. И.С. Зильберштейн, Л.М. Розенблюм. – М.: Наука, 1987. – С. 556–559.

⁴¹ Россций (Эфрон А.) Новый художественный журнал // Русские ведомости. – 1913. – №291. – С. 3.

⁴² РГАЛИ, ф. 338, оп. 3, ед. хр. 2, л. 12 об.

⁴³ София. – 1914. – №6. – С. 3.

⁴⁴ Речь. – 1914. – 26 нояб.

⁴⁵ Из истории сотрудничества П.П. Муратова с издательством К.Ф. Некрасова. – С. 248.

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

Чекмарев В.В. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УНИВЕРСИТЕТА: ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ: [Монография] / В.В. Чекмарев, А.Р. Наумов; редкол.: Н.М. Рассадин (председатель), П.Н. Белкин, С.Н. Николаев, Н.П. Фетискин, М.И. Скаржинский. – Кострома: КГУ, 2006. – 246 с. – ISBN 5-7591-0605.

В книге раскрываются основные итоги, состояние и перспективы научно-исследовательской деятельности Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова в течение последнего десятилетия в общем контексте международных, российских и региональных процессов развития высшего образования и науки. Издание адресовано руководителям и сотрудникам научных и научно-исследовательских подразделений (организаций и учреждений), всем интересующимся состоянием, перспективами и проблемами вузовской науки в современной России.

Миловидов В.Л. СТРАНИЦЫ РОССИЙСКОЙ ИСТОРИИ: ИЗБРАННЫЕ СТАТЬИ И ОЧЕРКИ. – Кострома: КГУ, 2006. – 443 с. – ISBN 5-7591-0633-3.

Статьи и очерки, включенные в книгу, отражают взгляды автора, ряда ученых и политиков на российский исторический процесс, на роль в нем политических партий, интеллигенции, других социальных групп и институтов, на их противоречивые взаимоотношения с властью. Большое внимание уделено Костромскому краю в контексте российской и советской истории, его роли в социально-политической и духовной жизни общества, вкладу в защиту Отечества. В книге представлена серия портретов общественно-политических и военных деятелей, писателей и ученых, в том числе современных авторов. Книга рассчитана на широкий круг читателей, всех, изучающих Россию и Костромской край.

Акимова Л.К. ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ ХИМИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ШКОЛЬНОМУ КУРСУ ХИМИИ 9 КЛАССА / Л.К. Акимова, Р.П. Лапина, Т.А. Митина; рец. А.Р. Наумов. – Кострома: КГУ, 2007. – 48 с.

В данном пособии включен демонстрационный эксперимент по школьному курсу химии 9 класса в соответствии с учебной программой автора О.С. Габриеляна. Техника выполнения каждого опыта представлена в виде карточек. Пособие предназначено для студентов университета химической специальности (дополнительная квалификация «Преподаватель»).

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРАВОВОЙ НОРМЫ

Как известно человек создание общественное. На протяжении практически всей жизни он волей-неволей вынужден взаимодействовать как с обществом в целом, так и с отдельными индивидуумами. Данное взаимодействие может происходить по-разному в зависимости от массы различных факторов. С древнейших времен человечество осознало необходимость того, что всякое взаимодействие членов общества друг с другом должно регулироваться определенными правилами – социальными нормами. Социальные нормы предписывают варианты поведения того или иного лица, которые общество ожидает от него в той или иной ситуации. Часть этих правил было формализовано в законодательстве, часть осталась существовать в виде морали, нравственности, обычаях и т.п. Существование подобных норм поведения за многотысячелетнюю историю человечества доказало свою значимость для общества, размер которой трудно переоценить. И на сегодняшний день смело можно утверждать, что наличие подобных норм в целом как явления является безусловной (объективной) ценностью, для человечества.

Каждая социальная норма создается для регулирования того или иного общественного отношения и должна иметь свою практику применения. В противном случае социальная норма теряет свою значимость при регулировании общественных отношений. Особенно это касается правовых норм, поскольку они формализованы и содержатся в конкретных правовых актах. Другие социальные нормы, например, обычаи (устойчивые, стереотипные способы массового поведения, сложившиеся исторически) просто перестают применяться либо видоизменяются в соответствии с духом времени. Правовые же нормы появляются с момента вступления правового акта в силу и действуют до его отмены. Правовые нормы санкционированы, защищаются и контролируются государством. Их действие обеспечивается государственным механизмом принуждения. Таким образом, если социальные нормы в случае их непринятия обществом (индивидом) по той

или иной причине просто не распространяются на не принимающий их субъект, то правовые нормы распространяются на общество (индивида) независимо от их воли. Отсюда следует повышенная значимость для общества именно правовых норм и соответственно повышенная ответственность к их разработке, принятию и применению.

Теперь, собственно, перейдем к аксиологическому анализу правовой нормы. Как указывает Н. Неновски «при познании правовой действительности невозможно обойтись без ценностного подхода»¹. Сущность ценностного подхода заключается в том, что объект оценивается с позиции той пользы, которую он может дать субъекту. Итак, используя диалектический метод, введем и определим понятие **значимость** как общее родовое понятие ценностей и их противоположности антиценностей. В свою очередь значимость может быть положительной, отрицательной и безразличной. При этом положительная значимость является ценностью, а отрицательная антиценностью.

По нашему мнению, вся полнота значимости (положительной или отрицательной) правовой нормы, может проявить себя только при наличии практики реализации правовой нормы, то есть при наложении нормативных предписаний на конкретные правоотношения. От характера практики реализации правовой нормы зависит, имеет ли она положительное или отрицательное значение и является ли данная правовая норма ценностью или нет.

На данном этапе анализа можно констатировать, что если наличие правовой нормы и практики ее применения явления объективные просто в силу факта своего существования, то характер практики реализации правовой нормы необходимо оценивать в каждом конкретном случае. Поскольку всякая оценка величина субъективная и отражающая отношение субъекта к качествам объекта, то и оценки действия правовых норм будут являться субъективными. А значит, уже на этом этапе исследования мы можем говорить о том, что правовую норму нельзя однозначно отнести ни к категории ценности, ни к категории

антиценности (неценности). Как указывает Л.А. Зеленев «в социуме, в обществе, в социальных системах существуют явления, которые имеют положительное значение для человека, для человеческого рода – это ценности»². Далее он указывает, что совокупность ценностей «образует культуру»³. В этом высказывании изначально заложен объективный характер ценностей, как объективно положительных явлений для человека, причем независимо от его (человека) оценки данных явлений. При этом, если взять в качестве объекта исследования само право как явление действительности, то мы можем констатировать, что право как регулятор общественных отношений со всей своей историей существования можно рассматривать как явление доказавшее свое положительное значение для человека. Таким образом, с данной точки зрения само право как явление является ценностью.

Вернемся к анализу правовой нормы. Итак, если исходить из посыла, что право как явление это ценность, то для того чтобы отдельно взятая правовая норма заключала в себе ценность, она должна обладать позитивной практикой реализации. Под позитивной практикой реализации правовой нормы мы понимаем достижение целей создания данной нормы, то есть задуманного и ожидаемого результата выполнения содержащихся в норме предписаний. Если рассматривать

процесс реализации права (соблюдение, исполнение, использование, применение) в динамике, то можно обнаружить, что каждая из форм реализации направлена на достижение определенного результата, изначально заложенного в норме законодателем. В контексте ценностного подхода сам характер значимости будет определяться степенью удовлетворенности результатом. Если субъект получил желаемое то, соответственно та правовая норма, которая позволила ему совершить данное действие, имеет положительную значимость, следовательно, является ценностью, но только в данном конкретном случае.

Подводя итог анализа, мы можем предположить, что если право как явление, имеющее положительную значимость для общества (индивида) является ценностью, то конкретная правовая норма обладает определенным **ценностным потенциалом**, который в каждом конкретном случае может быть раскрыт позитивной практикой ее применения.

Примечания

¹ Неновски Н. Право и ценности. – М.: Прогресс, 1987. – С. 35.

² Зеленев Л.А. Собрание сочинений. Т. I. Философия. – Н. Новгород, 2006. – С. 153.

³ Там же. – С. 153.

Е.С. Нестерук

СПРАВЕДЛИВОСТЬ В ПРАВОТВОРЧЕСТВЕ И ПРАВОПРИМЕНЕНИИ

Правотворчество и правоприменение – процессы, непосредственным образом влияющие на развитие всего общества. От того, на каких принципах базируются эти процессы, зависит качество государственного правового устройства общества. Значительная степень участия справедливости в реализации этих процессов объясняется её функциональными особенностями, в частности возможностью посредством справедливости оценивать различные явления, в том числе и правовые.

И в правотворчестве, и в правоприменении использование справедливости для создания и применения уполномоченными на это органами правовых норм является обязательным условием эффективности этих процессов. Основная цель, которая преследуется при их реализации,

являет собой четкое регулирование общественных отношений, а значит от отношения общества к изданным правовым нормам и их применения зависит достижение указанной цели. Наличие противоречий между общественным и «законным» пониманием справедливого и несправедливого сводит к минимуму эффективность правового регулирования в государстве.

Использование справедливости в качестве критерия оценки на различных стадиях правотворчества и правоприменения представляет собой сложный процесс, в котором относительность понятия «справедливость» заставляет как субъектов правотворчества, так и субъектов правоприменения всесторонне и тщательно подходить к выбору инструментов регулирования и квалификации правовых отношений. Между тем

в науке присутствует понятие «презумпция справедливости закона», которое в значительной степени нивелирует использование справедливости как критерия оценки на этапе правоприменения, а на этапе правотворчества позволяет упразднить процедуру всестороннего и тщательно подхода к созданию правовых норм, так как результат правоприменения — правоприменительный акт — будет в любом случае справедливым.

Презумпция справедливости правовых норм определённо облегчает задачу квалификации различных правовых явлений, происходящих в государстве и обществе. Данная презумпция предполагает, что на стадии правотворчества справедливость в полной мере реализует свою дистрибутивную функцию распределения между участниками правовых отношений их прав и обязанностей, в том числе с учетом основ морали и нравственности, сформированных в каждом обществе под влиянием конкретных исторических условий его возникновения и развития.

Однако обоснованность презумпции справедливости закона вызывает ряд существенных сомнений. Использование такой презумпции направлено в первую очередь на установление диктата квалификации явлений как соответствующих или не соответствующих закону. Сам по себе такой диктат не несёт негативной нагрузки, однако, считаем, что в результате реализации процесса правотворчества крайне затруднительно издавать правовые нормы, в полной мере отвечающие требованию справедливости. Как следствие, возникает ситуация, в которой допускается значительная вероятность того, что последствия того или иного правового явления будут в полной мере соответствовать закону, и квалифицироваться как справедливые, при этом не являясь таковыми. При очевидной невозможности издания в процессе правотворчества справедливых для всего общества правовых норм усеченный вариант квалификации справедливого и несправедливого как соответствующего закону или не соответствующего не имеет достаточных оснований для возведения в ранг презумпции.

При анализе механизма реализации справедливости в правотворчестве и правоприменении необходимо сказать о том, что ее содержательная сила высока на этапе создания правовых норм по сравнению с качественным состоянием на этапе правоприменения. Такая ситуация прежде всего связана с тем, что на этапе правотворчества

уполномоченный субъект должен реализовать весь потенциал справедливости как критерия оценки правовых явлений. Именно на этом этапе происходит первичное применение таких принципов правотворчества, как законность, гласность, демократизм и т.д. Наряду с ними субъект оценивает правовую норму с точки зрения её справедливости. В этом смысле субъект правотворчества несёт ответственность за четкое использование принципов правотворчества при создании правовых норм, которые также должны носить справедливый характер. От действий субъекта правотворчества напрямую зависит эффективность всего процесса правоприменения. От того насколько всесторонне и глубоко субъект правотворчества подошел к вопросу создания правовой нормы зависит будет ли эта норма выполнять свое главное предназначение — регулировать правоотношения в той степени, в которой это необходимо и предполагалось при её создании.

Субъект правоприменения, используя созданную и санкционируемую государством правовую норму, в значительной степени ограничен в применении справедливости в качестве критерия оценки для принятия правоприменительного акта. Такая возможность существует только в тех случаях, когда субъект правоприменения уполномочен действовать на своё усмотрение, в соответствии со своим внутренним убеждением. Однако и такая возможность далеко не всегда позволяют субъекту правоприменения вынести справедливый правоприменительный акт. Субъект правоприменения всегда ограничен не только изданной правовой нормой, но и её существующим толкованием, сложившейся и устоявшейся практикой её применения, а также рядом других факторов, которые в значительной степени ограничивают его право использовать справедливость в качестве критерия оценки при издании правоприменительного акта. Данное умозаключение не является критикой механизма правоприменения, однако возлагает серьёзную ответственность на субъекта правотворчества.

Результатом правоприменительной деятельности является издание правоприменительного акта, которым устанавливаются фактические обстоятельства дела, даётся квалификация правоотношениям и принимается законное и обоснованное решение. Однако очень часто при издании правоприменительного акта у субъекта право-

применения нет необходимости оценивать обстоятельства через призму справедливости для достижения надлежащего результата – принятия законного и обоснованного решения – достаточно найти нужную правовую норму и применить её. Следовательно, субъект правоприменения концентрируется именно на поиске нужной правовой нормы, в которой уже закреплены условия применения, варианты возможного поведения субъектов правоотношений и санкции за её нарушение. В такой ситуации далеко не всегда является верным утверждение о несправедливости какого-либо принятого правоприменительного акта, к примеру, решения суда. Как правило, необходимо говорить о несправедливости той или иной правовой нормы, которую субъект правоприменения использовал для разрешения дела по существу, а также условия которой отразил в изданном правоприменительном акте.

Сама природа механизма правоприменительной деятельности предопределяет использование

справедливости в качестве критерия оценки в должной степени именно на стадии правотворческого процесса. Именно субъект правотворческой деятельности обладает всеми возможностями для того чтобы создать такую норму, которая в процессе правоприменения не будет вызывать сомнений в отношении её справедливости.

Библиографический список

1. Боннер А.Т. Законность и справедливость в правоприменительной деятельности. – М., 1992.
2. Бабаев В.К. Презумпции в российском праве и юридической практике // Проблемы юридической техники. – Нижний Новгород, 2000.
3. Федотов А.В. Понятие и классификация доказательственных презумпций // Журнал российского права. – 2001. – №4.
4. Жуйков В.М. Судебная защита прав граждан и юридических лиц. – Городец; М., 1997.
5. Алексеев С.С. Теория права. – М., 1991. – Т. 2.

С.А. Чуйков

ГРАЖДАНСКОЕ ОБЩЕСТВО КАК ФАКТОР САМООРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Глобальный цивилизационный кризис конца XX века, проявляющийся во всех областях человеческой деятельности, обусловлен двумя основными причинами. Во-первых, мы вступили в эпоху бифуркаций, порожденную интерференцией многих циклических социокультурных процессов на неустойчивой границе самоистребления, границе экстенсивного развития техногенной цивилизации, и, во-вторых, набирают темп процессы самоорганизации нового информационного общества, ноосферные механизмы которого похоже могут стать гарантами мягкого сценария выхода из планетарного кризиса. В любом случае кризис характеризуется гибелью многих параметров порядка, ростом объема информации и коммуникативных связей в режиме с обострением, и, как следствие этого, порождает фрагментарность восприятия мира, кризис самоидентификации, как личности, так и социальных групп, напряженность в международных и межконфессиональных отношениях, отношениях человека и природы, культуры естественнонаучной и культуры гуманитарной и т.д.

Таким образом, одним из основных стимулов развития концепции самоорганизации, ее активной экспансии в различные научные и ненаучные сферы человеческой деятельности явилась ситуация, которую можно было бы обозначить как проблематичность выживания человечества вообще, осознаваемая как проблема кризиса цивилизации. Один из многообещающих выходов из так определенной проблемной ситуации, связанный с растущим пониманием значимости тех индивидуальных мироописаний, на основании которых человек осуществляет свою практическую деятельность, может быть усмотрен в формировании новой картины мира, новом наполнении таких понятий, как «человек», «природа», «нация», «общество», а также новом осмыслении отношений «человек-природа», «человек-общество», «человек-человек». И синергетические наработки, на наш взгляд, оказываются здесь мощным смыслообразующим основанием. Нужно сказать, что в западной философской и социогуманитарной мысли озабоченность этими проблемами не ослабевала уже начиная с конца

XIX века и резко актуализировалась в последние годы. Один из путей выхода из так обозначенного кризиса представлен, например, в тех явлениях философской и политической жизни, которые сейчас обозначаются как «консервативная революция» [5, с. 204; 4, с. 94–106]. Идея синергии, коэволюции в контексте обсуждения проблемы выживания человечества в условиях нарастающего антропогенного кризиса привлекает все большее внимание западных ученых. Например, в работах Ж. Сен-Жура оптимальной моделью мирового развития видится модель взаиморазвития, которая наилучшим образом описывается понятием «синергия» и предполагает высокую согласованность, резонированность действий многих организаций и институтов на пути достижения цели выживания [см.: 9]. Поэтому всякого рода социосинергетические разработки, предлагающие механизмы поиска искомой синергичности, согласованности становятся все более актуальными.

В модели самоорганизации общество (или цивилизация в самом широком, «космососоциологическом» значении) предстаёт как неравновесная система особого типа, устойчивость которой обеспечивается искусственным опосредованием внешних (с природной средой) и внутренних отношений. Соответственно, вся совокупность опосредующих механизмов — орудия и прочие материальные продукты, языки, мифологии, мораль и т.д. — объединяются понятием «культура».

Трактовка культуры как комплексного антиэнтропийного механизма акцентирует внимание на изначальной противоречивости социо-природных и внутрисоциальных отношений, а также на вытекающих отсюда феноменах нелинейности, бифуркационных фаз и эволюционных катастроф. Поскольку стабилизация неравновесного состояния возможна только за счёт роста энтропии и в других системах, существование социального организма сопряжено с неизбежными разрушениями среды и с антропогенными кризисами. Последние пронизывают историю почти любой культуры и предельно обостряются, когда монотонное усиление антиэнтропийных механизмов делает их чересчур затратными, т. е. разрушительным для среды.

Между тем закон техно-гуманитарного баланса, построенный на более масштабных временных и сопоставительно-культурных обобщениях, учитывает также исторические эпизоды принципиально иного содержания и в целом делает кар-

тину не столь безысходной. В ряде случаев, когда антропогенный кризис охватывал обширный, социально насыщенный регион, его обитателям удавалось найти кардинальный выход из тупика, достойно ответив на исторический «вызов», обусловленный последствиями деятельности предыдущих поколений.

В целом цивилизация на нашей планете до сих пор жива благодаря тому, что люди, становясь сильнее и прорываясь сквозь горнило драматических кризисов, в конечном счёте, становились и мудрее. Передовые культуры человечества с каждым разом вырабатывали всё более эффективные приёмы хозяйствования, организации и социального мышления, адаптируясь к возрастающему технологическому могуществу.

Соответственно, синергетическая модель развития позволяет в новом ракурсе смотреть предысторию и содержание современного глобального кризиса, представляющего собой характерное выражение закона техно-гуманитарного баланса (несоразмерность выработанных предыдущим историческим опытом ценностно-нормативных регуляторов наличному технологическому потенциалу), а также перспективы решения наиболее острых проблем и вероятную цену, которую придётся за это платить.

Задачу формирования новой картины мира в рамках социофилософской проблематики можно увидеть как задачу построения новых теоретических концепций, предлагающих иной взгляд на общество, культуру, человека, процессы их взаимодействия и трансформации; моделей, способных предложить свое осмысление многих явлений социальной жизни, которые не объяснялись, не прогнозировались или игнорировались предшествовавшими теоретическими системами.

Начиная свой фундаментальный труд по социологии социальных изменений, П. Штомпка пишет: «Наша задача в том, ... чтобы смоделировать зеркало, в котором, несколько отдавшись, можно увидеть, куда и как движется современный мир. То, что люди думают о социальных изменениях, принципиально важно для того, чтобы подвигнуть их к действиям. Следовательно, эти взгляды, концепции самым непосредственным образом влияют на перспективы социальных изменений. Чем более богаты эти источники, чем более разнообразны концепции, модели и теории, чем глубже и критичнее их содержание, тем более осознанными являются человеческие действия — и от-

дельных индивидов, и групп, организаций, социальных движений, правительств и т.д.» [8, с. 15].

Совершенно очевидно, что сложившаяся в мире ситуация, когда под вопрос поставлено будущее человечества, и явилась тем системным кризисом, при котором смена парадигмы мышления, мировосприятия, а, следовательно, и научной парадигмы стала явлением закономерным.

Смыслообразующий потенциал самоорганизационной парадигмы здесь без сомнения достаточно высок. И заключается он, прежде всего, в способности посмотреть на проблемы человеческого общежития под углом «нелинейного взгляда», структурируя проблему на основании тех мыслительных конструкторов, которые можно обозначить как «нелинейное мышление».

Действительно, знакомясь с оригинальными контекстами, в которых выкристаллизовывались замечательные поэтические рифмы или математические формулы, трудно не заметить, насколько точно этот процесс выражается программным пригожинским определением «порядок из хаоса». А строки А. Ахматовой: «Когда б вы знали, из какого сора растут стихи, не ведая стыда...» [1, с. 190] кажутся написанными в качестве эпиграфа к соответствующим научным разработкам.

Анализируя динамику организационных связей в сложных развивающихся системах, отечественный учёный Е. Седов доказал, что эффективный рост разнообразия на верхнем уровне структурной иерархии всегда оплачивается ограничением разнообразия на предыдущих уровнях, и наоборот – рост разнообразия на низшем уровне оборачивается разрушением высших уровней. Поскольку сказанное относится к системам любого типа: природным, социоприродным, социальным, семиотическим, духовным, – закон иерархических компенсаций (закон Седова) приобретает общенаучное значение [см.: 6]. Он решающим образом дополняет закон необходимого разнообразия, сформулированный У.Р. Эшби в 1950-х годах, и продуктивно завершает многовековой спор философов, социологов, этиков (начиная, как минимум, с Анаксагора и Эмпедокла) о том, сопряжено ли поступательное развитие с ростом или, напротив, с ограничением разнообразия. Сегодня уже невозможно всерьёз обсуждать перспективы и стратегии социального развития, игнорируя эту нетривиальную зависимость.

Так, она заставляет понять, что дорогой, но необходимой ценой за рост культурного разно-

образия становится, во-первых, ограничениям естественного разнообразия живой природы [см.: 7], во-вторых, гомогенизация глубинных смысловых пластов этнических, региональных, религиозных и прочих макрогрупповых культур [см.: 3]. Следовательно, экологам придётся примириться с неизбежным сокращением видового состава природной среды, вовлечённой в социальную жизнедеятельность, с её дальнейшее «стилизацией» и «семиотизацией» (превращением природы в «знак самой себя» [см.: 2]) и вместо нагнетания паники по этому поводу внимательно отслеживать и контролировать протекание процесса. Культурологам же стоит обратить внимание на то, что сохранение исторической самобытности каждой культуры – задача, по видимости, благородная, но нереалистическая и, будучи понятна буквально, чреватая опасными последствиями.

Планетарная цивилизация, овладевшая беспримерным технологическим потенциалом, сможет избежать самоистребления на очередном кругом витке эволюции только в том случае, если люди и на сей раз успеют своевременно усовершенствовать систему базовых ценностей, норм и механизмов самоорганизации в соответствии с новыми требованиями истории. Это предполагает, в частности, что разнообразие макрогрупповых культур, самоорганизующихся по модели «они – мы», будет сходить на нет, трансформируясь в растущее разнообразие микрогрупповых и индивидуальных культур. Данному процессу могут способствовать развитие и широкое распространение компьютерных сетей, которые освобождают человеческие контакты от пространственных зависимостей, преобразуют содержание товарно-стоимостных отношений (последовательно повышая удельный вес информационной составляющей), размывают государственные, таможенные и прочие границы и тем самым превращает в анахронизм само существование государственных, национальных и прочих макрообразований.

На наш взгляд именно гражданское общество является той моделью системы человеческого бытия, которое позволяет эффективно реагировать на воздействие нелинейно развивающегося мира. В системе гражданского общества имеют место развитые самоорганизационные механизмы, позволяющие обществу преодолевать бифуркационные точки с наименьшим уроном для себя как системы, и, следовательно, для членов этого

общества. Гражданское общество, на наш взгляд, является важнейшим из факторов безопасности человечества и гарантией его будущего.

В целом, гражданское общество – это особое социокультурное пространство, где формируется система негосударственных общественных институтов и отношений, создающих возможность и условия в рамках общепринятых правовых норм каждому человеку в качестве самостоятельного субъекта общественной жизни реализовывать свои гражданские права, удовлетворять свои различные материальные и духовные потребности. Сущность гражданского общества определяется мерой индивидуальной свободы, самоценности и самоопределения отдельно взятой личности в обществе, а его содержание – взаимодействием и взаимоотношением относительно независимых друг от друга и от государства индивидов.

Основные принципы гражданского общества заключаются в следующем:

- равенство прав и свобод людей в политической сфере;
- гарантированная юридическая защита прав и свобод граждан на основе законов, имеющих юридическую силу во всём мировом сообществе;
- экономическая независимость индивидов;
- право граждан иметь собственность и объединяться в независимые политические и общественные организации;
- свободный доступ к источникам информации;
- создание необходимых условий для развития науки, культуры, формирования нравственно чистых, ответственных и социально активных граждан;
- существование механизмов консенсуса между государством и гражданским обществом (выборы, местное самоуправление и т.д.).

Структура гражданского общества в идеале представляет собой сплав организационной составляющей негосударственных общественных отношений и институтов, ориентированных на самоорганизацию, то есть способных при изменении внешних или внутренних условий их функционирования и развития сохранять или совершенствовать свою организацию с учетом прошлого опыта, сигналы о котором поступают по каналам обратной связи. Обратная связь в данном случае – это свойство общественных институтов и отношений, позволяющее регулировать будущее поведение прошлым опытом, добиваясь нахожде-

ния наиболее рациональных путей достижения целей с одной стороны, и гарантирующее застрахованность от прошлых ошибок – с другой.

Элементами системы гражданского общества выступают подсистемы экономических, политических, социальных, духовно-культурных отношений, а так же негосударственные самостоятельные, ориентированные на самоорганизацию общественные институты, и, наконец, отдельные граждане как первичные элементы системы.

Россия, как часть мирового сообщества, так же испытывает на себе всю тяжесть глобального кризиса. Российские регионы стремительно интегрируются в мировое сообщество, личность становится главной ценностью современной истории. Меняется историческое сознание, состав и качество населения, структура и направленность экономики, экологическая ситуация и культура. Все это требует более глубокого философско-методологического осмысления. Вся система ценностей современного российского общества должна быть построена на основе экологических и гуманистических ценностей, ненасилия над природой и личностью. Причём, в этом процессе Россия не должна слепо копировать чужой опыт, отказаться от «догоняющей» модели, формировать опережающую модель своего развития, принимать нестандартные решения и адаптировать те ценности, которые дадут резонансный толчок к дальнейшему развитию и при этом сохранит ее самобытность. Россия имеет сложный этнический, конфессиональный состав, культурную, экологическую, хозяйственную полифонию. Принципы развития должны быть ориентированы на формирование социально-правового государства и гражданского общества, экологически и социально ориентированной рыночной экономики, человеческого капитала, сохранение хозяйственного, этнического, культурного разнообразия в стране.

Движение России по пути интеграции влечет за собой кардинальные изменения в концепции безопасности, так как она в действующей форме нацелена на бытие неустойчивых систем, выполняет функции «скорой помощи» в механизме функционирования общества, государства. Ориентируясь на принципы самоорганизации, безопасность обретает форму опережающей модели и нацелена на предупреждение техногенных и экологических и иных катаклизмов.

На передний план выдвигается необходимость формирования культуры безопасности общества,

являющейся той частью культуры, которая обуславливает соответствие жизнедеятельности человека, общества условиям жизнепригодности окружающей среды. Если говорить другими словами, это огромный многовековой опыт народа, передаваемый из поколения в поколение, совокупность теоретических и практических знаний и технологий, направленных на сохранение природной среды и выживание субъекта культуры. Культура безопасности проявляется в моделях безопасного поведения людей в окружающей природной и социальной среде.

В России сегодня отсутствует опасность прямой агрессии извне, что открывает принципиально новые возможности мобилизации ресурсов для решения проблем внутренней безопасности страны, консолидации общества вокруг самых важных проблем развития (гражданского мира, экологической, продовольственной, духовной, энергетической, демографической безопасности).

Современное понимание безопасности в центр ставит человека, предполагает изменение не только форм хозяйствования, социальных сфер жизни, но и соблюдение высокого уровня прав и свобод граждан, признание ведущей роли в обществе закона, достижение гражданского мира, усиление регулирующих функций государства в экономике, социально-политической жизни.

Итак, вопрос становления устойчиво-безопасного гражданского общества может быть эффек-

тивно решен при глубоком концептуальном подходе, учитывающем национальные особенности страны и отдельных регионов.

Библиографический список

1. Ахматова А.А. Сочинения. В 2 т. Т. 1. – М., 1986.
2. Брудный А.А. Природа и культура: великое противостояние // Общественные науки и современность. – 1996. – №4.
3. Назаретян А.П. «Столкновение цивилизаций» и «Конец истории» // Общественные науки и современность. – 1994. – №6.
4. Осипова Е., Соколова Р. Кризис цивилизации и неоконсерватизм // Общественные науки и современность. – 1993. – №3. – С. 94–106.
5. Розмозер Г., Френкин А. Консервативная революция // Полис. – 1992. – №1–2. – С. 204.
6. Седов Е.А. Информационные критерии упорядоченности и сложности организации структуры систем // Системная концепция информационных процессов. – М., 1988.
7. Сухомалинова В.В. Системы «общество» и «природа»: разнообразие, устойчивость, развитие // Общественные науки и современность. – 1994. – №4.
8. Штомпка П. Социология социальных изменений. – М., 1996.
9. Saint-Geours G. L'Imperatif de Cooperation Nord/Sud: La Synergie des mondes. – Paris, 1981.

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

Гибало Н.П. ИНСТИТУТ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ: [Монография] / Н.П. Гибало, Е.А. Терентьева; рец. А.И. Тяжов. – Кострома; Астрахань: КГУ; Астраханский филиал МЭСИ, 2006. – 140 с. – ISBN 5-7591-0639-2.

В монографии рассматриваются вопросы генезиса и институционализации отношений муниципальной собственности в процессе исторического развития многообразия форм собственности, сущности и специфики управления муниципальной собственностью в воспроизводственной системе современной региональной экономики, территориально локализованных экономических образований, основных направлений развития и совершенствования экономических механизмов и форм управления муниципальной собственностью; анализ экономических особенностей муниципальной собственности как объекта управления, этапов и механизмов преобразования общественной и частной собственности в муниципальную. Монография адресована научным работникам, преподавателям, докторантам, аспирантам, студентам, а также всем, интересующимся теоретико-методологическими проблемами отношений собственности, механизмом управления муниципальной собственностью и его институционализацией.

В ПОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ВУЗА

И.В. Бурдина

ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НА ВОСПИТАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

В последние годы отмечается возвращение интереса как к проблемам воспитания вообще, так и к подготовке будущих педагогов как субъектов воспитательной деятельности. Реализация личностно-ориентированного обучения невозможна, если педагог не будет воспитателем, если он не будет работать с условиями становления и развития ребенка как личности.

Возникает закономерный вопрос: как сформировать у студентов – будущих педагогов профессиональную позицию, в основе которой были бы социально значимые ценности, лучшие традиции и инновации современной психологии и педагогики, обеспечивающие благоприятные условия для личностного развития воспитанников? По мнению А.И. Григорьевой [1] важнейшим условием формирования ориентации на воспитательную деятельность является организация встречи студентов с профессиональной позицией педагога в ее реальном виде. Это может произойти в процессе прохождения психолого-педагогической практики.

Организация практики на протяжении многих лет является болевой точкой образования и объектом критики. Многие авторы (В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко) отмечают, что содержание и структура практической подготовки студентов неоднократно изменялись, но практика так и не получила достаточно научного обоснования, фактически она свелась к ситуативному «погружению» студента в жизнь конкретного образовательного учреждения, где в лучшем случае можно освоить лишь отдельные приемы деятельности педагога, психолога. Иными словами, есть отдельные практики, но нет целостной системы подготовки.

Анализ работ, посвященных проблемам педагогической практики, выявляет несколько ее важнейших функций.

Во-первых, практика предоставляет возможность применения студентами теоретических знаний, выступает связующим звеном между теоре-

тическим знанием и практической деятельностью. Во-вторых, практика рассматривается как пространство, где происходит интеграция знаний разного характера и типа в деятельности будущего педагога. На практике происходит становление новой позиции студента – позиции субъекта самостоятельной деятельности, субъекта новых для него отношений с детьми и коллегами. Практика дает возможность попробовать себя в условиях максимально приближенных к действительности. Организация практики создает условия и пространство для самоопределения, для открытия границ собственных способностей и возможностей. Особое место занимает итоговая (комплексная) практика, она позволяет «проиграть» период адаптации, не «сымитировать», а смоделировать ситуацию включения в профессиональную деятельность, выявить трудности, и при этом не оставить студента с ними один на один, а совместно с сокурсниками, преподавателями вуза, педагогами и психологами образовательного учреждения проработать все вопросы, возникшие в ходе практики. Эффективно организовать практику – значит обеспечить условия развития профессиональной позиции будущего специалиста.

Проведенный анализ места, роли, образовательного ресурса педагогической практики в системе профессиональной подготовки в вузе позволяет определить ее в качестве ведущего организационно-педагогического условия развития профессионализма. При этом существующая организация практики не всегда и не во всем адекватна полагаемым целям развития, что поставило перед нами задачу разработки проекта и программы инновационной комплексной педагогической практики.

Программа практики включает следующие формы работы: установочная конференция; посещение урока практиканта и последующий совместный анализ практикантами (форма 1); посещение урока практиканта и последующий анализ специалистами-экспертами, педагогом обра-

зовательного учреждения в присутствии других практикантов (форма 2); посещение урока практиканта и последующий анализ практикантами, занимающими позиции специалистов-экспертов, позиции «учащийся» (форма 3); посещение практикантами уроков педагогов школы с последующим совместным обсуждением (форма 4); семинар-сбор; итоговый семинар в школе; итоговая конференция в институте; индивидуальное консультирование.

Формат данной статьи не позволяет подробно представить всю программу, поэтому раскроем лишь основное содержание используемых форм работы.

Установочная конференция. Основной целью данной формы работы является раскрытие перед студентами смысла, принципов и задач практики. Представляется программа практики, цели и средства ее реализации, в обобщенной форме раскрываются содержание используемых форм работы.

Форма 1 ориентирована на поддержку и инициацию процессов самоопределения, работу со смыслами и ценностями, Я-концепцией будущих педагогов.

В форме 2 преподавателям предлагалось выступить не в позиции «контролера», а в позиции специалистов, экспертов в соответствующей области. Предметом анализа становятся не столько результаты деятельности, сколько средства и способы действий. Соответственно анализ уроков приобретал характер профессиональной экспертизы и демонстрации образцов понимания, мышления, рефлексии, действия. Анализ с указанных позиций позволял студенту «увидеть» (часто впервые), что собственно он делал в ходе урока, представить каждый фрагмент работы на языке средств и способов действия. Следующий шаг представлял собой экспертную квалификацию деятельности в соответствии с эталонными (нормативными) представлениями, оценку степени соответствия эталону, выявление причин возникших затруднений. С опорой на полученный материал строился замысел дальнейшей работы, разрабатывался проект преобразования средств и способов действия практиканта.

В форме 3, где студенты-практиканты выступают в позициях методиста, дидакта, воспитателя, психолога, реализуя соответствующие типы мышления и деятельности, решается задача становления способности различать и воспроизводить в собственном сознании данные позиции,

продвигаться в решении проблем с разных позиций, используя в конкретном случае их специфический ресурс. Освоение указанных позиций также следует рассматривать как необходимое условие вхождения студента в современный педагогический труд, имеющий коллективно-распределительный характер.

Примерная программа работы в рамках форм 1, 2, 3, 4:

Форма 1. Педагог (студент, выступавший в качестве педагога) анализирует собственную деятельность по следующей схеме: 1. Излагается общий замысел деятельности. Полагаемые цели обосновываются. 2. Выделяются и обосновываются средства, отобранные педагогом для достижения поставленных целей. Педагог ориентируется на полноту присутствия в излагаемых целях и средствах дидактической, методической, психологической, воспитательской позиций. 3. Анализируются результаты деятельности, отмечается успех и неудачи (затруднения) в достижении конкретных целей, их причины.

Студенты, присутствовавшие на уроке, задают вопросы на понимание, уточнение представленного в анализе педагога и отмеченного в ходе наблюдения за его работой. Далее педагог отвечает на вопросы. Замысел педагога, ход и результаты его реализации обсуждаются. Высказывания и оценки должны быть аргументированы. Педагог выделяет проблемные ситуации, имевшие место в его деятельности, анализирует их содержание, обосновывает свои действия в них. Присутствующие предлагают свои версии ситуации, анализа действий педагога, собственные варианты действия, способы преодоления затруднений. Педагог совместно со студентами определяет замысел собственной деятельности в дальнейшем: в тактическом (на следующем уроке) и стратегическом (на оставшийся период практики и постпрактический период) плане.

Форма 2, 3. Педагог анализирует собственную деятельность по схеме (форма 1). Осуществляется анализ деятельности педагога с экспертных позиций (дидакт, методист, психолог, воспитатель, учащийся); выделение характерных для «видения» с определенной позиции аспектов деятельности; фиксация проблемных ситуаций и анализ действий педагога в них. Предлагаются средства и способы преодоления проблемной ситуации. Определяется возможность или невозможность (конфликт) согласования позиций в преодолении

проблемной ситуации. Проводится обсуждение конфликта. Разрабатывается проект дальнейшей деятельности.

Форма 4 в основном призвана реализовывать функцию приобщения к опыту, освоения образцов деятельности.

Семинар-сбор. Данная форма предлагалась для работы со студентами, которые по разным причинам не принимали участие в описанных выше формах. Семинар объединял 10–15 студентов и преподавателей вуза и состоял из трех этапов. На первом этапе каждый студент выделял трудности, проблемы, с которыми он столкнулся в ходе практики. Проводилась работа по уточнению природы и характера проблемы, фиксации ее на доске в обобщенной психолого-педагогической форме (схематическое описание). Данный этап имел весьма серьезное значение и предполагал организацию сложной работы по определению подлинной природы трудностей и проблем. Отчасти это объясняется тем обстоятельством, что организаторы не присутствовали на уроках конкретного студента. Поэтому требовалась, с одной стороны, особая работа по выявлению всех обстоятельств, их уточнению и обобщению. С другой стороны, формулировка проблемы есть продукт рефлексивного анализа, характер и качество которого определяются уровнем развития рефлексии конкретного студента. Второй этап (анализ проблемы и выработка проекта его решения) реализовался двумя способами. В первом варианте образовывались группы для обсуждения проблем и подготовки доклада по итогам обсуждения. Формирование групп проводилось под конкретную проблему. После отведенного на подготовку доклада времени в определенном порядке проводится выступление представителей групп. Соответственно, в ходе доклада представители других групп занимали позиции «понимающего». По сделанному докладу разворачивается обсуждение. Предоставляется возможность сделать альтернативный доклад.

Во втором варианте студенты образовывали три группы по позициям («воспитатели», «дидакты», «методисты»). Каждая из групп отбирала несколько проблем для анализа с соответствующей позиции. Руководство работой групп осуществлялось преподавателем вуза. На третьем этапе каждая группа представляла результаты анализа, в котором каждая проблема получала соответствующие определение, характеристику

с данной позиции и вариант ее решения. Участники других групп могли вступать в дискуссию, критиковать представленный вариант анализа и решения, предлагать аргументированный альтернативный вариант.

Особый интерес вызвали такие случаи в реализации данной формы, когда одна и та же проблема отбиралась для анализа группами, выступавшими в разных позициях, и предлагались различные варианты ее понимания и решения. Это служило наглядной иллюстрацией функционирования разного рода знаний в сознании и деятельности педагога, демонстрировало возможность продвижения в решении проблем с разных позиций и самоопределения субъектов в пространстве возможных альтернатив.

Итоговые семинары в школах. Практику в конкретной школе завершает итоговый семинар. На итоговом семинаре предметом анализа и обсуждения являются как траектория движения каждого студента в ходе практики (изменения в сознании, деятельности, которые имели место), так и траектория движения группы (трансформация отношений, позиций, предмета деятельности). В первом случае, существенным являлось представление студентом программы дальнейшего профессионального развития, выработанной на основе анализа хода и результатов его работы на практике. Представленные программы обсуждались. Коллеги и преподаватели высказывали свои рекомендации и предложения. Во втором случае участники семинара обобщали опыт сотрудничества, вырабатывали предложения по совершенствованию организации практики в дальнейшем.

Итоговая конференция в вузе. В традиционном варианте итоговая конференция представляет собой достаточно формальное мероприятие. Ее содержание составляют выступления студентов и представителей кафедры с оценками и характеристиками результатов как практики в целом, так и работы отдельных студентов. Выступления студентов обычно сводятся к формальным отчетам, а выступления преподавателей – к совокупности претензий к студентам и требований предоставить недостающие планы, конспекты и иные отчетные материалы.

Однако, помимо общей неудовлетворенности формализмом в проведении данного этапа практики, для нас было очевидно несоответствие такой формы проведения итоговой конференции логике и принципам нашей работы. Исходя из

проектного характера работы, мы полагали, что этап подведения итогов имеет чрезвычайную важность для нас как организаторов.

С данной формой связывалась реализация трех идей. Первая идея – это обобщение основных проблем, с которыми столкнулись студенты на педпрактике. Оно, по нашему замыслу, должно было представляться в полной временной развертке (прошлое (источник проблем)) – настоящее (содержательное обобщение) – будущее (проект решения). Адекватным средством представлялась «схематизация» как специфическая работа по осмыслению опыта деятельности на практике в научных понятиях. В ряде выступлений уже содержался опыт решения возникших проблем, и конференция, таким образом, выступала как форма трансляции данного опыта. Выявление опыта решения некоторых проблем полагалось возможным в ходе дискуссии по докладу.

Вторая идея – осуществление итоговой рефлексии хода и оснований совместной работы. У разных групп есть собственный, по-своему интересный опыт построения совместности. Его выявление и сопоставление выступает условием выработки общих проектов совершенствования совместной работы.

Третья идея – осуществление рефлексии реализации проекта в целом. Мы считали возможным и важным выступление с докладами и организацию дискуссии по этому направлению в рамках итоговой конференции. Значимым и органичным представлялось обсуждение самих оснований проекта на фоне и в связи с результатами работы по первым двум направлениям.

Двумя основными средствами реализации указанных замыслов служили доклады участников конференции и дискуссия. Планировались выступления: 1) индивидуальные и групповые; 2) студентов и преподавателей, педагогов школ, организаторов; 3) инициативные и иницируемые организаторами (в случае, если в деятельности конкретного студента (группы) некоторая проблема проявилась наиболее ярко и была соответствующим образом осмыслена). После каждого доклада следовали вопросы и высказывание отношения. Обозначенные замыслы делили конференцию на три этапа с соответствующим ожидаемым конкретным продуктом. Каждый продукт имел две составляющие: диагностическую (экспертную) и проектную (выработку представлений о необходимых изменениях в профессиональ-

ной подготовке-образовании, в принципах и формах организации практики, в общем замысле и теоретических основаниях проекта).

Индивидуальное консультирование. Особой формой работы выступало индивидуальное консультирование практиканта преподавателями вуза, педагогами, психологами школы. Предметом консультирования являются вопросы вхождения практиканта в школьную жизнь: установление отношений с классом, с педагогическим коллективом, построение и организация педагогической деятельности. В индивидуальной беседе обсуждаются основные трудности и проблемы практиканта, намечаются планы и программы профессионального становления и самообразования.

Большинство предлагаемых форм работы предъявляет особые требования к организаторам практики. Необходимым в них является специальная организация процессов понимания, рефлексии, коммуникации, осуществляемая руководителями обсуждения.

Руководитель обсуждения инициирует рефлекссию посредством вопросов и возражений, способствует ее полноте, реконструкции причин затруднений, выявлению представлений, лежащих в основании действий субъектов. Создают условия для выявления недостающих знаний, стимулируется самостоятельный поиск необходимого знания (средства), организуется коллективный поиск, конструирование необходимого средства.

Руководитель должен стремиться создать условия для возникновения потребности в преобразовании деятельности, осознания возможности такого преобразования, формирования идеального видения преобразованной деятельности. В плане организации коммуникации руководитель обеспечивает ценностную ориентацию субъектов на понимание чужой точки зрения; равноправие позиций; проявление отношений равенства, взаимного уважения. Осуществляется блокирование ухода в иные формы взаимодействия: статусные, интимно-личностные. Объявляется и контролируется соблюдение запрета на личностные оценки. Руководитель обсуждения организует процессы понимания и критики, способствует привлечению к сопоставительному анализу собственных представлений и действий с представлениями и действиями коллег. Им осуществляется постоянный контроль понимания происходящего на обсуждении всеми его участ-

никами посредством инициации вопросов «на понимание», «на уточнение».

Мы полагаем, что реализация данной программы будет способствовать развитию у студентов самосознания, образа профессионального «Я», способности к анализу проблемных ситуаций, целеполаганию, планированию. Отдельные результаты уже получены. Представленная программа реализовывалась на педагогической практике студентов 4 и 5 курсов Гуманитарного и Педагогического институтов Тольяттинского государственного университета. В ее реализации приняли участие преподаватели кафедры возрастной и прикладной психологии и студенты. Студенты распределялись по школам, образовывая группы, состоящие в среднем из 7–8 человек. За группой закреплялись кураторы – педагог и психолог данной школы. Специалисты кафедры пропорционально распределялись по школам.

В целом анализ проведения педагогической практики подтверждает нашу гипотезу об эффективности и развивающем потенциале подобной формы работы. Данные наших бесед и наблюдений согласуются с данными самоотчетов и материалами рефлексии студентов. Отмечается, что посещение уроков опытных педагогов, уроков психологии, мероприятий, проводимых педагогами, психо-

логами расширяет их индивидуальный опыт, вызывает изменения в самосознании, самооценке, самоотношении, обогащает и стимулирует процесс смыслообразования. Многие студенты указывают на то, что после прохождения практики они стали осознавать себя не только общностью студентов, но общностью начинающих педагогов.

Библиографический список

1. Григорьева А.И. Педагог как профессиональный воспитатель: теория и технология поддержки профессионального развития педагогов школы. – Тула, 1999.
2. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства Детства: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000.
3. Колесникова И.А. Воспитательная деятельность педагога. – СПб., 2005.
4. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. – М.: Логос, 1995.
5. Развитие личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя: Сборник научных трудов. – М.; СПб., 2005.
6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995.

В.А. Гусев, Я.Д. Батаева

ПУТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К ПРИМЕНЕНИЮ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ И ЭЛЕМЕНТОВ КООРДИНАТНОГО МЕТОДА ПРИ РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В 5–6 КЛАССАХ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Текстовые задачи – это наиболее традиционный вид математических задач. Они всегда занимали одно из ведущих мест в обучении математике, так как их функции в обучении весьма значительны. Одна из важнейших функций – методологическая, суть которой заключается в том, что с помощью текстовых задач обучаемый может познавать реальную действительность, осознавать те знания и умения, которые необходимы при решении любых задач, а не только текстовых.

1. *Большое значение при подготовке учителя математики следует уделить использованию средств наглядности и элементов координат-*

ного метода при решении текстовых задач в 5–6 классах основной школы.

Будущий учитель математики должен видеть две основные функции наглядности при решении текстовых задач:

- рисунки следует приводить для того, чтобы облегчить логические рассуждения, проводимые при решении задач обычными методами;
- рисунки применяются как особый метод решения задач.

Первую функцию рисунка мы считаем наиболее важной.

При поиске метода решения текстовой задачи, мы рисуем на бумаге отрезки, лучи, прямые

и другие геометрические модели тех величин, которые входят в условие задачи. Эти геометрические иллюстрации для учащихся более доступны, чем «голая логика» и вычисления.

В действующих учебниках по математике для 5–6 классов имеется недостаточное число разобранных решений текстовых задач с использованием средств наглядности и элементов координатного метода.

Можно выделить некоторые очень полезные средства наглядности, которые должен освоить будущий учитель:

А) *Использование в качестве средств наглядности стрелок, линий, пунктиров, диаграмм.*

При использовании этих средств наглядности для решения текстовых задач вся лишняя, несущественная информация отбрасывается, выделяются основные отношения, о которых идет речь в задаче, строится вспомогательная модель задачи. Такая наглядность помогает структурировать изучаемое явление, помогает увидеть связь между данными задачи.

Рассмотрим задачу, при решении которой в качестве средств наглядности используются *линии*.

Задача 1. Из села Аникеево в село Большое ведут четыре дороги, а из села Большое в село Виноградово – три дороги. Сколькими способами можно добраться из Аникеево в Виноградово через село Большое?

В данном случае используемое средство наглядности в виде линии не имеет никакого геометрического смысла, а носит чисто иллюстративный характер. К сожалению, во многих учебниках рисуют дороги в виде отрезков, хотя они никогда не имеют такой формы. Вот почему в данном случае дороги надо изображать в виде произвольных линий. Кроме этого поселки, о которых говорят в задаче, в учебниках изображают линиями на одной прямой, чего тоже никогда не бывает. Все сказанное позволяет нам построить иллюстрацию к условию данной задачи (рис. 1).

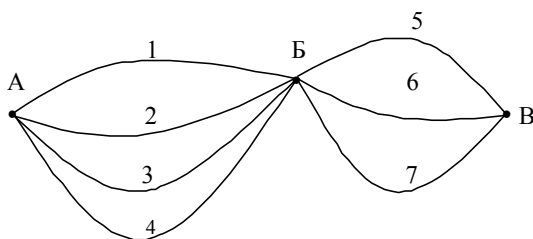


Рис. 1.

Решение. Если из А в В добираться по 1-й дороге, то продолжить путь есть три способа.

Точно так же рассуждая, получаем по три способа продолжить путь, начав добираться и по 2-й, и по 3-й, и по 4-й дороге.

Значит, всего получается $4 \cdot 3 = 12$ способов добраться из Аникеева в Виноградово.

Для наглядного представления разных числовых данных можно использовать *диаграммы*.

Диаграмма – это чертеж, рисунок или графическое изображение, на котором условно изображены в виде отдельных фигур различные значения одной и той же величины или несколько сравниваемых величин. Диаграмма наглядно показывает соотношение между значениями величин.

Приведем задачу, где в качестве средства наглядности можно использовать диаграмму.

Задача 2. Юра весит 25 кг, Саша – 36 кг, Таня – 28 кг, Витя – 47 кг и Нина – 41 кг.

Представим эти данные на диаграмме: массу каждого ученика изобразим с помощью прямоугольника. Возьмем для изображения 1 кг прямоугольник длиной 1 мм. Высота прямоугольника, который изображает массу Юры, будет равна 25 мм, Саши – 36 мм, Тани – 28 мм, Вити – 47 мм, Нины – 41 мм. Нарисуем прямоугольники, у которых одинаковые основания, а высоты соответствуют данным числам. Получим столбчатую диаграмму (рис. 2).

Глядя на построенные диаграммы, учащиеся смогут ответить на различные вопросы: кто из ребят весит больше и на сколько кг, кто весит меньше всех и т. д.

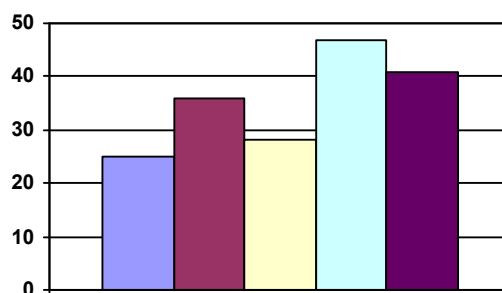


Рис. 2.

Б) *Использование отрезка как основного средства наглядности при решении текстовых задач.*

Этот вид наглядности можно рассматривать как частный случай использования одномерных диаграмм. Отрезки применяются при решении тексто-

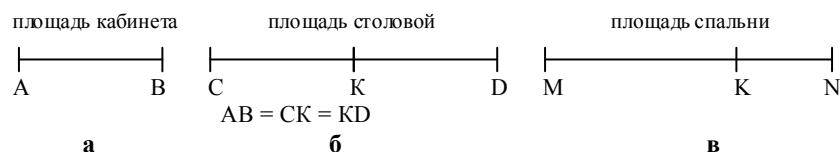


Рис. 3.

вых задач, где они, в основном, играют роль схематических иллюстраций. Будущий учитель должен научить учащихся оперировать отрезками, что учит их аккуратности при построении. Поэтому использование отрезков при решении текстовых задач требует формирования соответствующих умений, например, изображать значение величины в виде длины отрезка, интерпретировать длину отрезка как некоторую величину, строить отрезок в несколько раз больше (меньше) данного и др.

Приведем пример решения текстовой задачи, где в качестве средства наглядности используется отрезок.

Задача 3. Квартира состоит из трех комнат: спальни, столовой и кабинета. Площадь столовой в два раза больше, чем площадь кабинета, а площадь спальни на 8 м^2 меньше, чем площадь столовой. Какова общая площадь трех комнат, если столовая имеет площадь 22 м^2 ?

Решение. Если проанализировать отношения, данные в тексте задачи, то учащиеся с помощью учителя поймут, что прежде всего: 1) нужно ввести отрезок АВ (рис. 3а), длина которого будет соответствовать площади кабинета.

2) В задаче известно, что площадь столовой больше площади кабинета в 2 раза и равна 22 м^2 . Учащиеся откладывают отрезок CD в 2 раза больший отрезка АВ, соответствующий площади столовой (рис. 3б).

3) Для иллюстрации третьего отношения: площадь спальни на 8 м^2 меньше, чем столовая, ученики строят отрезок MN, равный отрезку CD. Затем на отрезке MN от точки N откладывают отрезок, который соответствует 8 м^2 . Получившийся отрезок МК, меньше отрезка CD на 8 м^2 и соответствует площади спальни (рис. 3в).

Итак, мы построили иллюстрацию, которая приводит к решению задачи.

В) *Использование средства наглядности – луча при решении текстовых задач.*

При использовании этого средства наглядности необходимо добиться, чтобы учащиеся безошибочно отличали луч от других фигур. Луч и отрезки на луче позволяют ученику понять условие задачи и быстрее прийти к нужному решению.

Приведем пример решения задачи.

Задача 4. Автомобиль за три дня проехал 980 км. В пятницу и субботу он проехал 725 км. Сколько километров проезжал автомобиль в каждый из этих дней, если в субботу он проехал больше, чем в воскресенье на 123 км?

Решение. В качестве начала луча возьмем точку О, совпадающую с началом движения автомобиля (рис. 4). В качестве направления луча – направление движения автомобиля. В результате получаем луч, на котором будут изображаться данные задачи. От начала луча отложим отрезок ОС, соответствующий 980 км, расстоянию, которое проехал автомобиль за три дня. Затем от точки О отложим отрезок ОВ, соответствующий 725 км, расстоянию, которое проехал в пятницу и в субботу. Получившийся отрезок ВС соответствует 255 км, расстоянию, которое пройдено в воскресенье. Из условия задачи понятно, что в субботу проехал 378 км, а в пятницу 347 км.

Г) *Использование элементов координатного метода для решения текстовых задач.*

Будущий учитель должен понять, что использование координатного луча при решении текстовых задач имеет ряд преимуществ по сравнению с наиболее распространенным графическим

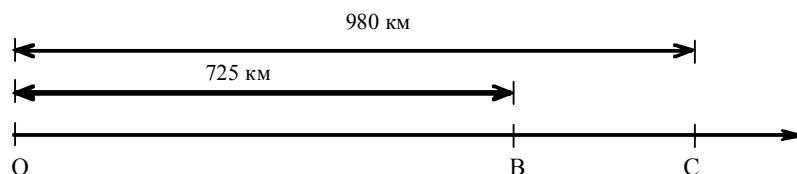


Рис. 4.

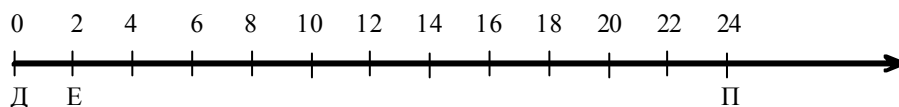


Рис. 5.

способом решения этих задач при помощи отрезков, лучей, диаграмм.

Во-первых, использование координатного луча способствует более глубокому формированию координатных представлений учащихся на этом этапе обучения, во-вторых, наряду с изображением абсолютных значений величин координатная иллюстрация располагает возможностями показа и их направления.

Координатное иллюстрирование решения текстовых задач не создает значительных дополнительных сложностей при оформлении рисунков по сравнению с иллюстрациями условий отрезками, лучами, диаграммами. При решении текстовых задач с использованием координатного луча важно обратить внимание на следующие этапы использования элементов координатного метода при решении текстовых задач:

- будущий учитель должен приучить учащихся к тому, что *начало и направление координатного луча можно выбрать разными способами*;
- для решения текстовых задач с использованием координатного луча одним из главных моментов является *выбор единичного отрезка*, очень часто можно выбрать единичный отрезок самыми различными способами.

Задача 5. Почтальон живет на расстоянии 24 км от почтового отделения. Путь от дома до почты он проехал на велосипеде со скоростью 8 км/ч, а обратный путь по той же дороге он проехал со скоростью 6 км/ч. На какой путь почтальон потратил меньше времени и на сколько часов?

В качестве начала координатного луча выбираем точку Д, соответствующую дому почтальона (рис. 5). В качестве направления движения выбираем направление луча ДП, где точка П соответствует почте. В качестве единичного отрезка выбираем отрезок ПЕ, соответствующий 2 км. От точки Д отложим отрезок ДА, соответствующий 24 км, рас-

стоянию от дома почтальона до почты. В результате получаем рисунок 5, на котором видно, что на путь от дома до почты потрачено 3 часа, а на путь от почты до дома 4 часа. Значит, на 1 час меньше потратил почтальон на путь от дома до почты.

При решении этой задачи можно использовать все наши предложения по использованию координатного луча. Здесь есть возможность выбрать единичный отрезок, соответствующий 4, 6, 8 км. Есть идея, которая не всегда придет в голову учащимся, выбрать единичный отрезок, соответствующий 2 км.

При решении текстовых задач с помощью координатного луча мы обязаны соблюдать *масштаб*. Получающийся чертеж может оказаться или очень мелким, или таким, на котором не уместятся данные задачи. Для этого среди заданных чисел надо найти самое большое число и в соответствии с ним выбрать единичный отрезок с учетом того, что ширина тетради 32 клетки.

Приведем задачу на использование масштаба.

Задача 6. Путешественник 10 км прошел пешком, потом проехал на автобусе 5 часов со скоростью 40 км/ч. Какой путь проделал путешественник всего?

Решение. В качестве начала координатного луча выберем точку О, совпадающее с началом движения путешественника. В качестве направления луча выбираем направление движения путешественника. За единичный отрезок выбираем отрезок ОЕ, соответствующий 10 км, расстоянию, которое прошел путешественник пешком. Размер единичного отрезка надо выбрать так, чтобы на рисунке уместился 21 такой же отрезок.

Затем от точки Е отложим отрезок ЕА, соответствующий 40 км, расстоянию, которое прошел путешественник за один час. Далее от точки А отложим еще 4 отрезка, равных отрезку ЕА, получим отрезок ОВ, соответствующий 210 км, что и является ответом к задаче.

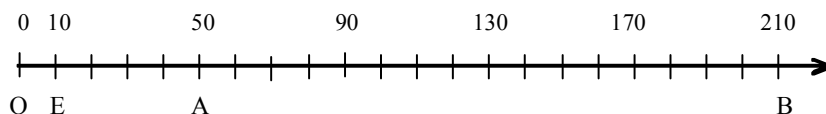


Рис. 6.

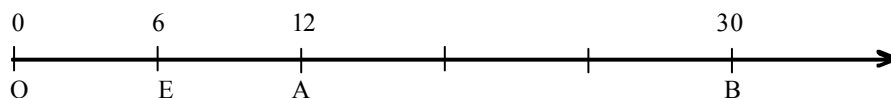


Рис. 7.

2. Использование элементов координатного метода в качестве средства наглядности при решении текстовых задач на движение.

Задачи на движение включают в себя описание процесса движения одного, двух и т.д. тел.

В методической литературе задачи, связанные с движением тел, традиционно принято выделять в особый тип, так как эти задачи имеют свою особенность. Особенность состоит в том, что они построены на основе функциональной зависимости между величинами: *скорость, время, расстояние*.

Построение на координатном луче графических образов движения дает возможность учащимся посредством самостоятельных предметных действий открывать скрытые от непосредственного восприятия свойства и отношения и фиксировать их в адекватных графических моделях.

2.1. Рассмотрим задачи на движение одного тела.

При иллюстрации на координатном луче задач на движение одного тела, следует отметить два их подтипа: когда движение происходит с одинаковой скоростью; и, когда после прохождения определенного расстояния изменяется его скорость.

Приведем пример задачи.

Задача 7. Пешеход прошел в первый день 12 км, а во второй день – 18 км и шел все время с одинаковой скоростью. Во второй день – он шел на 2 ч больше, чем в первый. Сколько часов пешеход шел в каждый из этих дней?

Решение. В качестве начала и направления координатного луча выберем начало и направление движения пешехода (рис. 7). Условие задачи подсказывает, что в качестве единичного отрезка удобно выбрать отрезок OE, соответствующий 6 км. От начала координатного луча точки O отложим отрезок OA равный двум отрезкам OE, соответствующий 12 км. От точки A отложим отрезок AB равный трем отрезкам OE, соответствующий 18 км. Приведенная иллюстрация помога-

ет найти скорость пешехода $(18 - 12) : 2 = 3$ (км/ч) и ответить на вопрос задачи.

2.2. Рассмотрим задачи на движение двух тел.

Два тела могут двигаться в одном направлении, навстречу друг другу, в противоположных направлениях друг от друга.

Задачи на движение в одном направлении делятся на два типа: когда рассматривается движение двух тел, происходящее из одной отправной точки; и, когда движется одно тело и после прохождения определенного расстояния начинает движение другое тело. В первом случае общей отправной точкой при координатном иллюстрировании является начало координатного луча, во втором случае одна отправная точка находится в начале координатного луча, а координата точки, обозначаемой на луче начало движения второго тела, численно равна расстоянию, на котором находилось одно тело от другого до начала движения. В обоих случаях целесообразность использования элементов координатного метода не вызывает сомнения.

Приведем пример задачи.

Задача 8. Из деревни вышел пешеход, а через 2 ч вслед за ним выехал велосипедист. Скорость велосипедиста 10 км/ч, а скорость пешехода 5 км/ч. Через сколько времени после своего выезда велосипедист догонит пешехода?

Решение. Выберем начало координатного луча в точке O, соответствующее деревне и направление координатного луча совпадающее с направлением движения пешехода и велосипедиста. Выберем единичный отрезок OE, соответствующий 5 км, расстоянию, которое проходит пешеход за 1 час. Отложим отрезок OA равный двум отрезкам OE, соответствующий 10 км, расстоянию, которое прошел пешеход за 2 часа. Затем от точки O отложим отрезок OB равный четырём отрезкам OE или двум отрезкам OA, соответствующий расстоянию, на котором окажутся пешеход и велосипедист через 2 часа.

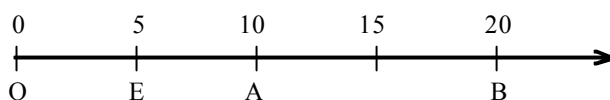


Рис. 8.

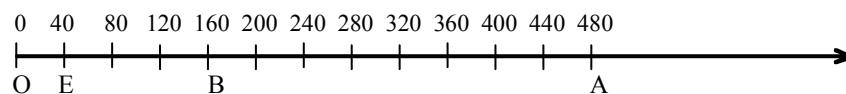


Рис. 9.

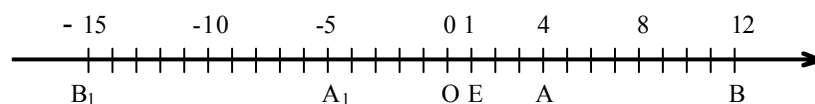


Рис. 10.

Рассмотрим задачи на движение двух тел навстречу друг другу.

При координатной иллюстрации условий задач на встречное движение использование координатного луча идет следующим образом. В качестве начала и направления луча выбирают одну из отправных точек движения, а вторая точка направления имеет координату численно равную расстоянию между отправными точками. Такое расположение отправных точек позволяет движение из первой изображать как сложение: в каждую единицу времени прибавляется число, равное пройденному этой точкой расстоянию. А движение из второй точки – как вычитание: каждую единицу времени расстояние до первой отправной точки уменьшается на число, соответствующее пройденному второй точкой расстоянию.

Приведем пример задачи.

Задача 9. Из двух пунктов навстречу друг другу выехали грузовая и легковая автомашины. Скорость грузовой автомашины 40 км/ч. Найдите скорость легковой автомашины, если известно, что расстояние между пунктами 480 км и машины встретились через 4 ч.

Решение. Точка О начало координатного луча соответствует началу движения грузовой машины (рис. 9). Направление координатного луча совпадает с направлением движения грузового автомобиля. Выберем единичный отрезок ОЕ, соответствующий 40 км, расстоянию, которое проходит грузовая автомашина за 1 час. От точки О отложим отрезок ОА равный 12 отрезкам ОЕ, соответствующий 480 км, расстоянию между пунк-

тами показывают. От точки О отложим отрезок ОВ, равный 4 отрезкам ОЕ, соответствующей 160 км. Известно, что через 4 часа автомашины встретятся. Оставшееся расстояние 320 км, значит скорость легковой автомашины 80 км/ч.

Рассмотрение задач на движение двух тел в противоположных направлениях друг от друга, для решения которых используются элементы координатного метода, направлено на подготовку изучения отрицательных чисел.

При решении этих задач фактически мы строим не координатный луч, а координатную прямую. Приведем пример достаточно простой задачи.

Задача 10. Из одного пункта одновременно в противоположных направлениях вышли два пешехода. Скорость одного из них 5 км/ч, другого – 4 км/ч. Какое расстояние будет между ними через 3 часа?

Решение. За начало луча выбирают точку О, совпадающую с началом движения пешеходов. В качестве положительного направления выбирают направление движения пешехода, идущего со скоростью 4 км/ч. В качестве отрицательного направления выбирают направление движения пешехода, идущего со скоростью 5 км/ч. За единичный отрезок разумно принять отрезок ОЕ, соответствующий 1 км. От точки О вправо отложим отрезок ОВ, соответствующий расстоянию, которое прошел один пешеход за 3 часа, затем влево отложим от точки О отложим отрезок ОВ₁, соответствующий расстоянию, которое прошел второй пешеход за 3 часа. Получившийся отрезок В₁В равен 27 единичным отрезкам и соответствует 27 км.

ОБУЧЕНИЕ ИСПОЛНЕНИЮ РУССКИХ НАРОДНЫХ ПЕСЕН РАЗЛИЧНЫХ ЖАНРОВ

Певческий тембр – качество непостоянное и многоаспектное, обнаруживающее разнообразную тембровую функциональность. Каждый из тембровых оттенков своеобразно проявляется при исполнении песен различных жанров и областных стилей. Это многообразие певческих жанров и региональных стилей необходимо учитывать в процессе обучения в классе вокального ансамбля и сольного пения.

Например, **плач** поется «тонким» голосом, предполагающим головное резонирование с характерными спадами, отмеченными большой квазигармоничностью тембра (эмоционально-шумовыми призвуками). **Плач невесты** (особенно в северной певческой традиции) исполняется в высокой тесситуре и передается горестно-пронзительным тембром. Пение, как правило, прерывается всхлипываниями, голошениями, словообрывами и глиссандирующими спадами голоса. Пение подруг, напротив, звучит сдержанно, основано на лирических и даже шуточных интонациях, поется в более низкой тесситуре с преобладанием грудного резонирования.

Русская **протяжная песня**, с одной стороны, обладает исключительной интегральностью, репрезентативностью в выражении этнопсихологических (русских) черт (широта души, подобная необъятному простору русских полей, необыкновенная открытость и глубокое сопереживание, духовная эмоциональность, особая внутренняя энергетичность, исповедальность). С другой стороны, русская протяжная песня являет собой богатейший спектр контрастов: региональных, психологических, функционально-структурных. Песня живет тембровой переливчатостью, ежесекундной изменчивостью, многогранностью звуковых бликов, выраженных в проголосных внутрислоговых распевах и импровизационной свободе пения, которая позволяет певцу выразить свою Душу до конца. Интровертности протяжных лирических песен ярко контрастирует более экстравертный **календарь**, в древности связанный с магическими обрядами и потребностью установить контакт с могущественными силами природы и космоса. К числу наиболее ярких и показательных календарных жанров относятся весенние заклички.

Как известно, **заклички** поются на открытом пространстве, в акустических условиях простора, где возможно максимальное достижение динамической силы, тембровой открытости, обертоновой насыщенности и полетности певческого звука, словно «выпущенного на свободу». Веснянки в быту традиционно исполняются группой людей, нередко совместно разными возрастными категориями, включая детей. Они пронизаны особой (здоровой и бодрой) энергетикой, в которой отражается состояние общего духовного подъема, радость эмоционального возбуждения. Весенние заклички предельно экстравертивны. Мощный энергетический звуковой поток, достигаемый коллективными вибрационными биениями, образует неповторимый акустический эффект звучания. В календарных весенних песнях настроение пробуждения проявляется в особом (пронзительно-звнящем) колорите тембров голосов. В них слышится звонкое журчание бьющих потоков внешних вод, передается блеск лучей яркого весеннего солнца. Гукальные возгласы подобны резким вскрикам птиц. Эмоциональная наэлектризованность голосов, кажется, достигает в закличках апогея.

Редкостное своеобразие звучания **трудовых припевок** выражалось в характерных тембрах голосов, функции которых четко разделялись: солист – запева, ансамбль – подхват. Запевала готовил трудовую артель к необходимому ритму и темпу труда, темброво воодушевлял работников, сообщая им мощнейший энергетический заряд. Поэтому для тембра голоса запевалы была характерна особая обертоновая насыщенность, пронзительность и подчеркнутая артикуляция. Артель отвечала все более спаянным монолитным дружным тембром с интенсивным грудным резонированием.

Незамысловатость и простота **колыбельных песен** являются выражением самых светлых, чистых, сокровенных чувств, передаваемых матерью своему ребенку. В колыбельных сочетаются ритмическая монотонность (покачивание колыбели), мелодическая повторность и текстовая импровизационность. Мерные ритмические покачивания, нежный убаюкивающий ласкающий

тембр голоса повторяющейся мелодии оказывают завораживающее и успокаивающее действие на ребенка. Тембр голоса, исполняющего колыбельную песню, всегда отличается особой теплотой, мягкостью, приглушенностью, трогательной добротой. Состояние эмоционального умирения выражается в многочисленных «иканьях» (головное резонирование).

Плясовые песни при всем структурно-содержательном разнообразии имеют общие черты, такие как четкая ритмическая организация, особая звукотембровая атмосфера, искрящаяся яркими красками звонкоголосия. Плясовые песни, исполняемые во время народных гуляний, обрядов, праздников, сопровождаются движением, игрой, «лицедейством», являются способом общения и выражением коллективного настроения радости, веселья, эмоционального подъема. «Возбужденный» спорадический тип дыхания внутри цепной формы придает звучанию плясовых особенную эмоциональную приподнятость, внутренний энергетический накал.

Важнейшим компонентом исполнения **частушек** является дикия. Требования к ней здесь необычайно высоки. Только при идеально слаженной работе артикуляционного аппарата возможно исполнение сочиненного «на ходу» текста частушки. Мгновенно сложенные слова ее «бросались», подогревая «соревновательный» задор певиц. Даже отрицательные эмоции (досада по поводу измены, обида на «отбившую» потенциального жениха соперницу, ревность и т. п.) трансформировались в хлесткую, едкую вспышку остроумия. Эмоциональное состояние исполнительниц достигало того предела, когда «все косточки

должны ходуном ходить», и стремление перекричать, «перебить» соперницу, выиграть турнир в «соревновании остроумия» вводило в творческий раж, «загоняло» певиц в высокую тесситуру, порой на грани их голосовых возможностей. Столь напряженное эмоционально пение «на пределе» тем не менее, опиралось на интенсивное грудное резонирование. Голос приобретал оттенок звонкого металлического звучания.

Былинное песенное творчество занимало особое место в фольклоре. Это было искусство талантливых самородков, профессионализировавшихся певцов-сказителей, являвшихся индивидуальными носителями народной мудрости, способных порой часами выдерживать монологическую форму общения с безмолвствующей и внимающей, затаив дыхание, аудиторией. В целом былинное творчество характеризуется синкретизмом исторического и метаисторического в области сюжеттики, исключительной длительностью, медитативностью напева, базирующегося на размеренной повествовательной речи и насыщенностью особой смысловой вариантной импровизационностью, особым эпическим тембром, который, подобно бескрайнему морю, всегда был един и бесконечно изменчив в деталях выражения. В сущности своей, былина предполагает воображаемый театр одного актера и едва ли не воображаемый кинематограф. И она не могла не быть одновременно и тембровым театром, ибо именно тембр в первую очередь выражал то, о чем сказывалось.

Особый круг эпической песенности образуют **духовные стихи** (или просто «стихи», как называли их в народе). Духовные стихи надо было петь, как говорили в народе, «важно и умильно», пре-

Таблица 1

Песенный жанр	Певческий тембр	Способ исполнения
Протяжные	Вольный, вельчий, звонкий	Взводят, возносят, тянут на пистон, вьют, стягивают, вытягивают, приголубивают, вставляют заковырочки
Календарные	Звонкий, зычный, резкий	Кричат, орут, гукают
Трудовые	Резкий, грубый	Стонут, ухают, разят, гаркают
Плясовые	Звонкий, резкий, зычный	Орут, кричат, играют, тараторят, цепями молотят, ихают
Частушки, страдания	Звонкий, резкий, зычный, пологий	Орут, кричат, тыр ыркают, отрывают, ихают
Плачи	Слезовой, горюшный, тонкий	Вопят, голосят, выголашивают, причитают, рицают, режут, икают
Колыбельные	Тонкий, нежный, светлый	Окают, качают, зыбают, икают
Былины	Говорный	Сказывают
Духовные стихи	Умильный, покаянный	Поют

Таблица 2

Песенный жанр	Особенности артикуляции	Певческое дыхание	Формирование тембра голоса. Эстетические качества звука
Протяжные	Действия нижней челюсти и языка фиксируют гласные на длительных распевах. Гласные перетекают одна в другую. Речевая природа народной песни отходит на второй план, уступая место непрерывно трансформирующимся распевам гласных.	Длительно удерживаемое, охватывает широкие фразы, ритмически непостоянно, в ансамблевом исполнении не зависит от фразировки, употребляется цепное дыхание.	Максимальное раскрытие тембра, в южной традиции усиливается грудное резонирование. «Переливчатость», игра тембра голоса в процессе длительных распевов, полетность голоса, передача богатейшей палитры смысловых нюансов и эмоциональных переживаний.
Календарные	Близка к скандированию, действия нижней челюсти и языка активные в быстром темпе. Певческая атака – твердая.	Активное, ритмически организовано, подчинено ритму стиха, охватывает короткие фразы в гуканиях – резкий сброс.	Грудное резонирование, в гуканиях – головное резонирование.
Трудовые	Активное произношение текста, смещение акцента на последний слог фразы.	Глубокое, активное, форсированное, подчинено ритму действий (физическая работа). Вдох активный, выдох – сброс. Использование твердой и придыхательной атаки.	Запевала – максимальное тембровое раскрытие голоса, звучание удал и мощи. Ансамблевый подхват – использование грудного резонирования, сочетание тоновых и шумовых звуков, звучание динамически яркое, грубое, «гулкое».
Плясовые	Активность произношения, четкость дикции, часто акцентируется слабая доля.	Активное, подчинено ритму стиха и танца, охватывает короткие фразы. Применяются типы дыхания: спорадическое и цепное; типы певческих атак: мягкая, твердая, придыхательная.	Преобладание грудного резонирования (в северной традиции подголосок – в головном регистре). В «иханьях» – яркое звучание головного резонирования. Характер звука выражает удал, задор, повышенный тонус.
Частушки, страдания	Скороговорочный тип артикуляции в быстром или очень быстром темпе.	Активное, подчинено ритму стиха и танца. Встречается как мягкая, так и твердая атака звука.	Усиленное грудное резонирование, в том числе и в предельно высокой тесситуре. Звук пронзительный, яркий, нюансировка минимальная.
Плачи (причеты)	Сочетание «говорка» и пропеваемых фраз, активно выделяются значимые слог и слова. Отчетливость произношения сменяется невнятистью, некоторые слова проговариваются не до конца, спонтанно обрываясь, гласные не фиксируются, внезапно редуцируются.	Употребляются все типы дыхания и их модификации. Продолжительность дыхания непостоянна (обрыв слов).	Применяются головной и грудной регистры и их сочетания в разных участках диапазона, звуки как тоновые, так и шумовые, глиссандо, «подъезды» к звукам, неточная звуковысотная фиксация и негармонические призывки, речь сменяется пением и наоборот. В звуке выражена в высшей степени экспрессивность.

Окончание таблицы 2

Песенный жанр	Особенности артикуляции	Певческое дыхание	Формирование тембра голоса. Эстетические качества звука
Колыбельные	Действия экономные, компактные, раствор рта минимальный, на улыбке, произношение близкое.	Дыхание мягкое, неглубокое, ритмически зависит от структуры стиха, ритма (качание колыбели), Атака звука мягкая, выдох короткий.	Преобладание головного резонирования (независимо от типа голоса), звук светлый, нежный, негромкий, приглушенный
Былины	Усиление речевого начала, произношение близкое.	Употребляются различные типы дыхания, различные типы атак. Ритмически зависит от структуры стиха.	Преобладает грудное резонирование (пение в разговорной тесситуре). Эмоциональное состояние меняется в зависимости от смыслового содержания.
Духовные стихи	Усиление речевого начала, экономные артикуляционные действия, близкое произношение.	Мягкое певческое дыхание, ритмически подчинено структуре стиха, мягкая певческая атака	Сочетание головного и грудного резонирования, звук динамически приглушенный, эмоциональный настрой сдержанный, сосредоточенный.

бывая в «духе», в особом возвышенном состоянии, которое часто сопровождалось покаянным «сокрушением сердца» и глубоким смирением. Головное резонирование играло здесь роль высшего «Присутствия», одухотворявшего в целом безмятежное повествование с элементом отстраненности и рождало новый непривычный отклик внутреннего интонирования присутствующих.

При всем многообразии характеристик певческих голосов и певческих приемов, употребляемых в аутентичном исполнительстве, существует устойчивая типологическая связь этих приемов с песенными жанрами, для исполнения которых учащимся необходимо овладеть определенными исполнительскими приемами. На основе их анализа можно выделить наиболее устойчивые связи между певческими жанрами, певческими тембрами голосов и способами пения (в народных определениях) (табл. 1).

Для того чтобы тембр голоса учащегося соответствовал специфике песенного жанра, необ-

ходимо использовать соответствующий режим певческой фонации. Ее методология представлена в таблице 2.

От уровня мышления учащегося зависит уровень его исполнения. Дидактический принцип развития от простого к сложному распространяется, безусловно, и на развитие тембροжанрового мышления. При этом сам процесс обучения должен сохранять индивидуальную ориентированность. Учитываются и исходный уровень, и природная склонность, и личные предпочтения, тембровые особенности голоса и характерная именно для данного учащегося динамика их развития. Все же мы можем предложить следующий порядок прохождения народно-певческих жанров: календарные песни, плясовые, шуточные, колыбельные, лирические, протяжные, духовные стихи и плачи. В любом случае *каждый народно-песенный жанр требует своей техники исполнения, которой следует обучать.*

О.Ю. Сафонова

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ К ДЕЛОВУМУ ПИСЬМЕННУМУ ОБЩЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

С каждым годом к выпускникам вузов в современном обществе предъявляются все большие требования. Одним из таких требований является знание иностранного языка. Это обусловлено значительными достижениями в области коммуникационных и информационных технологий, активной экономической интеграцией российской экономики в мировую, вступлением России в совет Европы, и, как следствие, расширением экономических контактов с зарубежными партнерами. Поэтому сегодня в качестве одного из компонентов подготовки специалистов, в частности, будущих менеджеров Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 061100 «Менеджер организации» выдвигает требование владения деловым иностранным языком как средством общения в профессиональной сфере, которое обеспечит способность «...продолжить обучение и вести профессиональную деятельность в иноязычной среде» [3, с. 26].

Овладение деловым английским языком является особо актуальным для будущих управленцев, так как этот язык по праву считается средством международной и межкультурной коммуникации, научных технологий, бизнеса. На занятиях по иностранному языку студенты получают определенные коммуникативные знания и умения, которые являются необходимой, но еще недостаточной предпосылкой эффективного делового иноязычного общения. В процессе осуществления профессиональной деятельности на иностранном языке, будь то деловое устное или письменное общение, многие выпускники вузов испытывают трудности, чувствуют себя скованно, неуверенно, занимают пассивную позицию в общении, слабо ориентируются в нестандартных ситуациях. Это, по нашему мнению, обусловлено несформированностью опыта делового общения на иностранном языке.

Анализ научной литературы по проблеме делового иноязычного общения, педагогической практики высшего профессионального образования, а также собственный опыт преподавания и опыт коллег, выявили следующие противоречия:

– между недостаточным уровнем знаний, умений, навыков делового общения у будущих менеджеров, полученных в процессе обучения в высшей школе, и высоким уровнем современных требований к их практическому применению;

– между потребностью будущих менеджеров в овладении опытом иноязычного общения и недостаточной разработанностью методического инструментария для формирования опыта делового иноязычного общения в высшей школе. Эти противоречия обусловили актуальность нашего исследования.

Тот факт, что по некоторым подсчетам [4] около 80% информационного обмена в сфере науки, техники, современных технологий, бизнеса осуществляется в письменном виде, определил направление нашего исследования: формирование опыта делового письменного общения на иностранном языке. Содержание данной категории складывается из следующих понятий: общение, его подвид – деловое общение на иностранном языке, опыт.

Общение играет огромную роль в развитии и становлении личности. Многие авторы (Г.М. Андреева, Е.П. Ильин, И.А. Зимняя, Н.И. Леонов, В.Н. Панферов, А.В. Петровский, Е.И. Рогов, М.Г. Ярошевский, и др.) определяют общение как форму деятельности, осуществляемую между людьми как равными партнерами и приводящую к возникновению психологического контакта, проявляющегося в обмене информацией, взаимовлиянии, взаимопереживании и взаимопонимании.

Одним из видов общения является деловое общение. Ему посвящено огромное количество теоретических и практических работ в психологии, социологии, менеджменте, педагогике (В.В. Горанчук, С.Д. Резник, Б.М. Ребус, Е.Н. Зарецкая, Е.П. Ильин, Н.И. Леонов, В.И. Максимов, Т.Б. Назарова и др.). Деловое общение представляет собой «...взаимодействие людей, которое подчинено решению определенной задачи» [13, с. 150] и служит «...способом организации и оптимизации того или иного вида предметной деятельности производственной, научной, коммерческой и т.д.» [6, с. 18].

Владение деловым общением особо актуально для современных менеджеров, которые составляют по статистике не менее 20% общего числа занятых в управлении национальной экономикой и проводят около 60–80% времени в общении. Неслучайно в профессиограмме менеджера среди качеств, обеспечивающих успешность выполнения профессиональной деятельности, Е.С. Романова, в частности, выделяет коммуникативные способности – «...умение входить в контакт, налаживать взаимоотношения» [12, с. 200]. Этой точки зрения придерживаются Б.Б. Косов, отводящий самые высокие места в организационно-управленческой и экономико-коммерческой деятельности таким качествам, как общительность и коммуникативность [5], и С.Д. Резник, относящий способность ладить с людьми в деловом мире к категории самых важных профессиональных качеств менеджера [11].

Успешному овладению деловым иностранным языком менеджерами способствуют их знания в сфере экономики, управления, торговли. Это подтверждают слова академика Л.В. Щербы о том, что «...нельзя, конечно, стать хорошим иностранным коммерческим корреспондентом, вызубрив несколько дюжины образцов деловых писем, не понимая механизма торгового дела» и «...не надо думать только, что можно удовольствоваться копировкой приводимых в сборниках образцов: нужно учиться составлять свои собственные письма на основании образцовых» [16, с. 125–126]. Таким образом, будущие менеджеры должны не просто иметь знания, умения и навыки делового письменного общения на иностранном языке, а иметь опыт их практического применения. По некоторым данным [2], 32% менеджеров считают, что опыт наравне с умственными качествами имеет для них наибольшую важность в отношении профессиональной деятельности.

Категории опыта уделяется огромное внимание в философии (Р. Бэкон, Ф. Бэкон, Дж. Локк, А.А. Богданов, М.С. Каган, И.П. Чорный и др.) В педагогике и психологии в работах К.А. Абульхановой-Славской, Ю.К. Бабанского, В.С. Безруковой, В.П. Беспалько, Л.С. Выготского, В.В. Краевского, В.А. Лекторского, И.Я. Лернера, А.Н. Леонтьева, А.С. Макаренко, Б.Г. Парыгина, А.В. Петровского, М.Н. Скаткина, В.В. Серикова, Ю.Г. Татур, Е.Н. Шиянова, И.С. Якиманской, Н.Е. Щурковой и др. опыт определяется как одна из ключевых категорий.

Сегодня опыт понимают как «...систему знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе организованного обучения и воспитания» [9, с. 210–211]. Опыт является частью структуры личности человека (М.С. Каган, А.Г. Ковалев, В.С. Леднев, К.К. Платонов) и, в обобщенном виде, включает знания, умения, навыки и привычки, направленность личности, ее познавательные, эстетические, коммуникативные и физические качества, опыт выполнения общих и специальных видов деятельности, опыт творческой деятельности.

Разные исследователи выделяют различные виды опыта. Так, И.Я. Лернер пишет о когнитивном опыте личности, опыте практической деятельности, опыте творчества, опыте отношений личности [7], В.В. Сериков выделяет опыт знаниевый, операционный, творческий, социальный [15], В.С. Безрукова [1] говорит об общественном опыте, А.В. Мудрик отмечает наличие индивидуального социального опыта [8]. Среди различных видов опыта исследователи (А.Л. Бердичевский, М.С. Каган, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин, Н.Е. Щуркова) выделяют опыт общения, или коммуникативный опыт, как часть социального опыта личности и опыта духовной деятельности человека, и считают его элементом базовой культуры личности.

Обобщив вышесказанное, можно трактовать опыт делового письменного общения на иностранном языке как систему приобретенных в процессе обучения знаний о деловом письменном общении на иностранном языке, умений и навыков осуществления делового письменного общения на иностранном языке, а также положительного отношения к этой деятельности, соответствующих способов поведения во время ее осуществления и осознание результатов деятельности, проявляющихся в оценке и коррекции этих результатов. На основе данного определения мы выделили в структуре опыта ряд компонентов: когнитивный, деятельностный, эмоционально-ценностный, рефлексивный, которые впоследствии легли в основу модели формирования опыта делового письменного общения на иностранном языке у будущих менеджеров.

Когнитивный компонент предполагает знания структуры и оформления делового письма на иностранном языке; особенностей организации писем, посылаемых по электронной почте, факсом, телексом; знание стилистики официально-делового стиля; профессионально-направленной

лексики; основных правил грамматики, орфографии, пунктуации.

Деятельностный компонент предполагает наличие развитых речевых умений и навыков делового письменного общения на иностранном языке, лексических и грамматических навыков построения текстов писем, навыков выполнения письменных переводов и написания деловых писем, факсов, электронной почты, телексов на иностранном языке.

Эмоционально-ценностный компонент подразумевает личностную значимость и интерес к деловому письменному общению на иностранном языке, а также положительное отношение к переводу и написанию деловых писем.

Под рефлексивным компонентом мы подразумеваем осознанность применения знаний, умений и навыков делового письменного общения студентами и осознание ими способов поведения в реальной ситуации делового письменного общения на иностранном языке.

Разработанная нами модель формирования опыта делового письменного общения на иностранном языке включает следующие структурные компоненты: цель, принципы, содержание обучения, методы, формы, средства обучения, критерии уровня сформированности опыта делового письменного общения на иностранном языке, педагогические условия, обеспечивающие эффективность обучения.

Так, целью нашей модели является формирование опыта делового письменного общения студентов-менеджеров на иностранном языке.

Принципами, положенными в основу модели, явились как общедидактические, так и частные методические принципы обучения иностранному языку: лично-ориентированной направленности обучения, сознательности, деятельностного характера обучения (принцип активности), профессиональной направленности, моделирования профессиональной деятельности, интегративности (интеграция дисциплин языкового цикла); коммуникативной направленности, взаимосвязанного обучения основным видам речевой деятельности, ориентации на родной язык учащихся.

Содержание обучения в соответствии с нашей моделью подразумевает использование отобранного профессионально-ориентированного аутентичного материала, структурированного в соответствии с задачей курса «Деловой иностранный язык» в рамках практического курса иностран-

ного языка, привлечение материалов, полученных из сети Интернет (электронная почта).

Модель включает следующие формы обучения, обеспечивающие эффективное формирование опыта делового письменного общения на иностранном языке: практические и семинарские занятия; деловые, ролевые игры; фронтальное обучение; учебные конференции; переводческая практика; различные виды консультаций.

Методы обучения, используемые при реализации модели, следующие: демонстрация (например, компьютерная программа Business English), самостоятельная работа, письменные/устные подготовительные и речевые упражнения, упражнения на обратную связь, исследовательский метод, метод проблемного изложения, устный и письменный контроль, техника мозгового штурма, анализ аутентичного источника.

Формирование опыта делового письменного общения на иностранном языке достигается посредством использования таких средств обучения как учебные пособия, учебники, словари, справочники по деловой переписке, наглядные пособия. В качестве одного из средств обучения мы предлагаем разработанное нами учебное пособие «How to get experienced in writing business letters», автор-составитель О.Ю. Сафонова [14], тематика которого соответствует требованиям программы подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации [10].

Критерии уровня сформированности опыта делового письменного общения на иностранном языке мы определили в соответствии с выделенными нами компонентами опыта: когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный и рефлексивный.

Для проверки эффективности данной модели обучения деловому письменному общению на иностранном языке было проведено экспериментальное исследование на базе экономического факультета Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. На этапе констатирующего эксперимента с целью определения готовности студентов к изучению делового иностранного языка проводилась предварительная диагностика уровня языковой подготовки с помощью составленного нами теста. Анализ результатов выполнения студентами лексико-грамматического теста показал, что испытуемые демонстрируют невысокую исходную языковую подготовку, знания оформления

и структуры письма, качество содержания и языковой стороны письма.

Кроме лексико-грамматического теста, испытуемым предлагалось специальное задание, направленное на выявление умений написания делового письма, которые соотносились с выделенным нами в модели деятельностным компонентом опыта делового письменного общения на иностранном языке. Анализ результатов показал, что студенты имеют слабое представление об обязательных и элективных компонентах делового письма, об их порядке расположения на странице и т.п.

При анализе качества содержания делового письма (объем делового письма, разнообразие речевых и этикетных формул – речевых клише) и языковой стороны письма (лексико-грамматические, орфографические ошибки) мы получили следующие результаты: объем продуцируемого испытуемыми высказывания варьирует от 27 до 61 слова (в среднем 44 слова); речевых клише в каждом письме в среднем было 2 и 2–3 лексико-грамматических и орфографических ошибки.

Степень самостоятельности при написании делового письма мы оценили в процессе наблюдения за испытуемыми и при анализе ответов на анкету, направленную на выявление отношения к деятельности делового письменного общения. В целом студенты часто обращались к помощи преподавателя и сокурсников, вели себя неуверенно, скованно и растеряно, что, по нашему мнению, говорит об отсутствии опыта написания деловых писем на иностранном языке.

Так как одним из принципов обучения иностранному языку является личностно-ориентированный подход, кроме данных об уровне языковой подготовки обучаемых, преподавателю необходимо знание исходной мотивации, с которой студенты приступают к изучению курса. Это, на наш взгляд, способствует более эффективному построению учебно-воспитательного процесса за счет усиления и развития учебной и познавательной мотивации. Поэтому помимо диагностики уровня языковой подготовки в ходе осуществления констатирующего эксперимента проводилась диагностика характеристик мотивационной сферы испытуемых. Исходя из того, что учебная деятельность полимотивирована и определяется совокупностью различных мотивов, были исследованы мотивы учебной деятельности студентов. Для этого было проведено тестирование по методике А.А. Реана и В.А. Якунина. Испытуемые

в нашем исследовании отдали предпочтение профессиональным, познавательным мотивам и мотивам личного престижа. Прагматические мотивы также присутствовали, но оказались менее выраженными.

Для выявления степени выраженности потребности в достижении успеха в деятельности мы использовали методику Ю.М. Орлова. Из 21 максимально возможных баллов в среднем испытуемые набрали 17–18, что свидетельствует об их высокой заряженности на успех.

Данные предварительной диагностики мотивационной сферы студентов учитывались при планировании и подготовке учебных занятий по реализации разработанной нами модели обучения письменному деловому общению на иностранном языке. В настоящее время формирующий эксперимент находится на стадии осуществления. После его завершения, в соответствии учебным планом, студенты пройдут переводческую практику, во время которой они смогут применить сформированный опыт делового письменного общения в условиях, максимально приближенных к реальным. Затем будет проведена контрольная диагностика сформированности опыта делового письменного общения на иностранном языке. Сопоставление данных констатирующего и формирующего экспериментов позволит сделать выводы об эффективности предложенной нами модели и описать педагогические условия формирования опыта делового письменного общения на иностранном языке.

Библиографический список

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
2. Васькин А.А. Оценка менеджеров. – М.: Компания Спутник+, 2000. – 237 с.
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. 2000 г. – 31 с.
4. Зарецкая Е.Н. Деловое общение. – М.: Дело, 2004. – 696 с.
5. Косов Б.Б. Личность: Теория, диагностика и развитие. – М.: Академический проект, 2000. – 240 с.
6. Леонов Н.И. Психология делового общения. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 216 с.
7. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. – М.: Знание, 1976. – 64 с.

8. Мудрик А.В. Социальная педагогика / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2003. – 200 с.

9. Педагогическая энциклопедия / Под ред. И.А. Комрова, Ф.И. Петрова. Т. 3. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 876 с.

10. Программа подготовки переводчика в сфере профессиональной коммуникации (для вузов неязыковых специальностей). – М., 1999. – 26 с.

11. Резник С.Д. Управление персоналом. – Пенза, 1996. – 124 с.

12. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. –

СПб.: Питер, 2003. – 464 с.

13. Русский язык и культура речи / Под ред. В.И. Максимова. – М.: Гардарики, 2001. – 413 с.

14. Сафонова О.Ю. How to get experienced in writing business letters: Учебное пособие. – Пенза, 2006. – 132 с.

15. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

16. Щерба Л.В. Преподавание языков в школе: общие вопросы методики. – М.: Академия, 2003. – 160 с.

Т.В. Сафонова

МОДЕЛЬ КОНТЕКСТНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПИЛОТОВ

Проблема повышения качества подготовки специалистов в высшей школе в настоящее время остро стоит перед педагогами. Особенно актуальной является проблема повышения качества подготовки будущих пилотов, о чём свидетельствуют авиационные катастрофы в Российской Федерации: Посадка самолёта ЯК-40 в условиях грозы и его выкатывание за пределы взлётно-посадочной полосы (Пенза, 2005 год). Катастрофа самолёта АН-24 (Варандей, 2005 год). Катастрофа самолёта А-320 (Адлер, 2006 год). Катастрофа самолёта ТУ-154 в условиях грозы (Донецк, 2006 год). Катастрофа самолёта ТУ-134 (Курумоч, 2007 год). Во всех этих случаях пилотам не удалось избежать опасных метеорологических факторов – грозы, ограниченной видимости, низкой облачности, не удалось обеспечить безопасность полётов, под которой понимается способность авиационной транспортной системы выполнять полёты без угрозы для жизни и здоровья людей, экологической безопасности и без имущественных потерь.

В настоящее время пилотам приходится принимать решения в условиях возрастающей роли экономического фактора, а безопасность полётов, к сожалению, отодвигается на второй план. Но ведь наивысшая ценность – это человеческая жизнь, поэтому обеспечение безопасности полётов должно быть всегда первоочередной задачей в авиации. Большую роль в обеспечении безопасности полётов в метеорологическом отношении играет метеорологическая подготовка будущих пилотов, которая осуществляется в Улья-

новском высшем авиационном училище гражданской авиации и других авиационных учебных заведениях. Метеорологическая подготовка будущих пилотов связана с двумя аспектами проблемы человеческого фактора в авиации – профессиональным аспектом и воздушной средой – и направлена на предотвращение авиационных происшествий и обеспечение безопасности полётов. По данным Международной организации гражданской авиации, каждое третье авиационное происшествие из четырёх в мировой практике полётов является результатом человеческого фактора, т.е. ошибочных действий человека.

Профессиональный аспект человеческого фактора включает в себя ошибки, обусловленные принятием пилотами неправильного решения, неадекватного возникшей ситуации и связанного с неправильным использованием метеоинформации и с некачественной оценкой метеообстановки. В понятие воздушной среды включаются влияющие на полёты метеорологические факторы: сдвиг ветра, обледенение, атмосферная турбулентность, грозы и т.д. Недоученность, низкое качество метеорологической подготовки будущих пилотов может проявиться в их будущей профессиональной деятельности, способствуя принятию неправильных решений в результате неправильного использования метеоинформации и некачественной оценки метеообстановки. Таким образом, для снижения негативного влияния человеческого фактора на безопасность полётов, необходимо повысить качество метеорологической подготовки будущих пилотов.



Рис. Модель контекстной метеорологической подготовки будущих пилотов

Мы считаем, что успешность метеорологической подготовки будущих пилотов значительно повысится, если она будет осуществляться на основе интеграции контекстного и компетентностного подходов [1]. Интеграция подходов представляет собой объединение их в целое, представляющее собой новую позицию и обладающее новыми предпосылками решения проблемы качества подготовки. Эту новую позицию мы называем контекстно-компетентностным подходом, который служит теоретико-методологической

основой контекстной метеорологической подготовки будущих пилотов.

Специфика введенного нами понятия «контекстная метеорологическая подготовка» заключается в том, что оно является системным и включает обучение авиационной метеорологии и воспитание будущих пилотов, обозначая целостный процесс совместной деятельности преподавателя и курсантов, на каждом этапе которого происходит трансформация учебной деятельности в учебно-профессиональную или квазипрофес-

сиональную деятельность. Модель контекстной метеорологической подготовки будущих пилотов, разработанная нами, отражает её концептуальную, содержательную и процессуальную стороны (рис.). Метасистемой по отношению к модели является образовательная среда – многофакторное пространство, в котором происходит формирование профессиональной компетентности будущих пилотов и которое определяется спецификой авиационного учебного заведения.

Опираясь на теорию контекстного обучения, мы сформулировали следующие принципы контекстной метеорологической подготовки будущих пилотов: 1. *Принцип личностного включения* будущего пилота в совместную деятельность с преподавателем и другими курсантами, который предполагает педагогическое обеспечение такого включения и отражает личностный подход. 2. *Принцип диалогичности* выражается в ведущей роли совместной деятельности и отражает диалогический подход. 3. *Принцип системности*, отражающий системный и личностный подходы, предполагает единство обучения и воспитания, а также адекватность форм организации подготовки её цели, содержанию, методам и средствам. 4. *Принцип проблемности* содержательной и процессуальной сторон контекстной метеорологической подготовки соответствует проблемному подходу. 5. *Принцип открытости* предполагает педагогически обоснованное сочетание и системное применение любых педагогических технологий и соответствует системному и полипарадигмальному подходам. 6. *Принцип компетентностной направленности* выражается в направленности контекстной метеорологической подготовки на формирование профессиональной компетентности будущего пилота и соответствует компетентностному подходу. 7. *Принцип моделирования* в совместной деятельности преподавателя и курсантов и курсантов друг с другом ситуаций профессиональной деятельности пилотов отражает контекстный и деятельностный подходы.

Таким образом, принципы контекстной метеорологической подготовки отражают различные подходы в образовании, т.е. можно говорить о полиподходности в подготовке будущих пилотов. Вместе с тем, в системе принципов контекстной метеорологической подготовки мы выделяем два системообразующих принципа: компетентностной направленности и моделирования

профессиональных ситуаций. Первый принцип относится к цели подготовки, а второй принцип отражает её сущность, заключающуюся в моделировании ситуаций профессиональной деятельности, которое является педагогическим условием трансформации учебной деятельности в учебно-профессиональную или квазипрофессиональную деятельность. Четыре взаимосвязанных контекста в подготовке – профессиональная деятельность пилотов, наука авиационная метеорология, нормативные документы, безопасность полётов – это факторы, определяющие смысл и значение метеорологической подготовки будущих пилотов.

Целью и результатом контекстной метеорологической подготовки является метеорологическая готовность будущих пилотов как системное многофункциональное личностное новообразование, включающее мотивационную, теоретическую и практическую составляющие, которые проявляются в профессиональной компетентности пилотов. *Мотивационная метеорологическая готовность* будущих пилотов – осознание ими необходимости и значимости правильного использования метеоинформации и качественной оценки метеообстановки в будущей профессиональной деятельности. *Теоретическая метеорологическая готовность* – вооружённость будущих пилотов знаниями метеорологических факторов, форм предоставления метеоинформации, а также нормативными и процедурными знаниями о том, почему и как пилоты должны оценивать метеообстановку. *Практическая метеорологическая готовность* – вооружённость курсантов умениями и навыками использовать метеоинформацию и оценивать метеообстановку в целях обеспечения безопасности полётов.

Содержание контекстной метеорологической подготовки включает два компонента: содержание учебного материала дисциплины авиационной метеорологии и ситуации профессиональной деятельности пилотов. Использование личного опыта работы в качестве авиационного синоптика, изучение профессиональной деятельности пилотов, общение с пилотами позволило автору статьи выделить четыре группы тех ситуаций деятельности пилотов, в которых требуется проявление метеорологической готовности: 1) принятие решения на вылет, взлёт, посадку, продолжение полёта по маршруту; 2) оценка условий погоды в полёте; 3) тренировочные полёты и полёты с целью подтверждения минимума; 4) раз-

бор полётов; выявление причин нарушения регулярности полётов, задержек вылетов, посадок на запасной аэродром; расследование авиационных происшествий и инцидентов.

Моделирование ситуаций профессиональной деятельности пилотов осуществляется на языке науки авиационной метеорологии, которая изучает закономерности влияния метеорологических факторов на полёты и разрабатывает теоретические основы метеобеспечения полётов. Объектом науки является часть атмосферы, где осуществляются полёты воздушных судов, а предметом — закономерности влияния метеорологических факторов на полёты. Профессиональная деятельность пилотов определяет содержание учебного материала дисциплины авиационной метеорологии для будущих пилотов, отличающееся от содержания этой дисциплины для будущих метеорологов, поскольку задачи, которые решаются пилотами и метеорологами в их профессиональной деятельности, различаются. Кроме того, различается образовательная среда, в которой происходит формирование профессиональной компетентности будущих специалистов.

Связующим звеном между профессиональной деятельностью пилотов и наукой авиационной метеорологией служат нормативные документы, к которым относятся: 1) Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [2]; 2) Наставление по метеорологическому обеспечению гражданской авиации России [3]; 3) Наставление по производству полётов в РФ [4]. Образовательный стандарт является нормативной моделью, в которой отражены особенности деятельности пилотов и требования к содержанию метеорологической подготовки. В наставлениях изложена суть концепции предотвращения авиационных происшествий и обеспечения безопасности полётов.

Специфика контекстной метеорологической подготовки заключается в движении деятельности курсантов от учебной к учебно-профессиональной или квазипрофессиональной на каждом этапе подготовки: информационном, практическом, этапе самостоятельной работы и диагностическом, а также во всех формах подготовки, к которым относятся контекстная лекция, деловая игра, имитационный тренинг, курсовая работа.

На информационном этапе подготовки, целью которого является формирование мотивационной и теоретической готовности будущих пи-

лотов, происходит трансформация учебной деятельности в совместную учебно-профессиональную деятельность, благодаря реализации семиотической обучающей и социальной воспитывающей моделям. Ведущей формой организации является лекция, а основными методами — проблемный и метод диалогического общения. Обсуждая с преподавателем в процессе диалогического общения ситуации деятельности пилотов, курсанты, с одной стороны, находятся в позиции обучающихся, а с другой стороны — в позиции пилотов, хотя не всегда осознают это. *Семиотическая обучающая модель*, являясь результатом моделирования предметного и нормативного содержания деятельности пилотов, включает: содержание нормативных документов и учебника контекстного типа по авиационной метеорологии, описание ситуаций деятельности пилотов; задачи и задания; вербальные, наглядные, аудиовизуальные средства. *Социальная воспитывающая модель* используется в качестве средства формирования мотивационной готовности и социально-профессиональной компетентности будущих пилотов как личностного качества, отражая социальное содержание профессиональной деятельности. Социальная модель включает профессиональные ситуации общения, взаимодействия пилотов между собой и с метеорологами, являясь средством формирования профессиональных мотивов, социальных ценностей, ответственности, дисциплинированности, терпимости будущих пилотов.

На практическом этапе, цель которого — формирование мотивационной и практической метеорологической готовности будущих пилотов, происходит трансформация учебной деятельности курсантов в квазипрофессиональную совместную деятельность преподавателя и курсантов и курсантов друг с другом посредством реализации имитационной обучающей модели и социальной воспитывающей модели. *Имитационная обучающая модель* отражает социальный опыт, способы профессиональных практических действий пилотов, используемые в реальных ситуациях их профессиональной деятельности. Наиболее ярко квазипрофессиональная деятельность представлена в деловой игре, в которой разыгрываются реальные ситуации профессиональной деятельности пилотов. Квазипрофессиональная совместная деятельность характеризуется тем, что преподаватель исполняет роль авиационного си-

ноптика, курсанты действуют в имитируемых производственных ситуациях почти как пилоты, ясно осознавая свои задачи и функции. В квази-профессиональной деятельности курсанты находятся не только в позиции обучающихся, но и в позиции пилотов, но в отличие от учебно-профессиональной деятельности, курсанты хорошо осознают свою позицию пилотов, играя их роль, вследствие чего в этой деятельности наиболее интенсивно происходило приобщение курсантов к профессиональной деятельности пилотов.

На этапе самостоятельной работы происходит трансформация самостоятельной учебной деятельности курсантов в учебно-профессиональную деятельность в процессе их подготовки к лекциям, лабораторным занятиям в форме деловой игры и имитационного тренинга, в ходе выполнения курсовой работы и при подготовке докладов к научно-практической конференции. Трансформация деятельности происходит в связи с изменениями мотива и предмета деятельности: познавательный мотив трансформируется в профессиональный мотив, а предметом деятельности становятся не учебная информация, а модель профессиональной ситуации, в которой пилотам приходится использовать метеоинформацию и оценивать метеообстановку. Выполняя учебно-профессиональную деятельность, курсанты находятся в двух позициях: обучающихся и пилотов, причём своё положение в позиции пилотов курсанты не всегда ясно осознают. Учебно-профессиональную деятельность курсантов на этапе самостоятельной работы можно назвать самостоятельной условно, поскольку организатором и руководителем этой деятельности является преподаватель. Побудителями самостоятельной учебно-профессиональной деятельности курсантов служат следующие факторы: 1) деятельность преподавателя при исполнении им роли авиационного синоптика; 2) смыслообразующие контексты профессиональной деятельности пилотов; 3) модульно-рейтинговый метод контроля и оценки метеорологической готовности курсантов. Ведущим методом на этапе самостоятельной работы служит исследовательский метод, а основным средством формирования метеорологической готовности является семиотическая обучающая модель.

Диагностический этап контекстной метеорологической подготовки выполняет рефлексив-

ную функцию в подготовке и функцию обратной связи в системе этапов, корректируя процесс подготовки, стимулируя, благодаря модульно-рейтинговому методу, самостоятельную учебно-профессиональную деятельность курсантов. На диагностическом этапе происходит трансформация рефлексивной учебной деятельности курсанта в учебно-профессиональную рефлексивную совместную деятельность преподавателя и курсантов, в процессе которой оцениваются уровни сформированности мотивационной, теоретической и практической метеорологической готовности курсантов к профессиональной деятельности пилотов. Итак, на диагностическом этапе происходит трансформация учебной деятельности в учебно-профессиональную деятельность. Педагогические условия для такой трансформации создаются благодаря использованию при составлении заданий контрольной работы, тестовых заданий, экзаменационных вопросов контекстов профессиональной деятельности пилотов: полёт воздушного судна на эшелоне, взлёт, посадка, анализ авиационных происшествий, особые случаи в полёте, особые условия полёта и др.

Опытно-экспериментальная работа по реализации модели контекстной метеорологической подготовки курсантов в Ульяновском высшем авиационном училище гражданской авиации (институте) показала, что эта подготовка является более успешной, чем традиционное обучение будущих пилотов авиационной метеорологии.

Библиографический список

1. *Вербицкий А.А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвёртому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление подготовки дипломированного специалиста 160500 – «Аэронавигация». – М.: Министерство образования и науки Российской Федерации, 2005. – 51 с.
3. Наставление по метеорологическому обеспечению гражданской авиации России (НМО ГА-95). – М.: Росгидромет, 1995. – 156 с.
4. Наставление по производству полётов в РФ (НПП ГА-85). – М.: Воздушный транспорт, 1985. – 285 с.

Н.В. Патяева

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Интеграция российской системы высшего образования в общеевропейское образовательное пространство, вызывающая необходимость сопоставимости и совместимости с другими образовательными системами, а также ориентации высшей школы на изменившиеся условия жизни и сферы труда современного общества привели к внедрению компетентного подхода к планированию и оценке результатов образования. Как отмечается многими исследователями, понятие «компетентность» не сводится к конкретным ЗУНам, по-предметно сформированным в рамках отдельных дисциплин учебного плана. Это понятие шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя (хотя, разумеется, речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме знания – умения – навыка), но отличается от них тем, что характеризуется: практикоориентированностью, социальностью, культуросообразностью, системностью, межпредметностью, надпредметностью и мотивированностью использования.

Компетентность, рассматривая в качестве желаемого результата подготовки специалиста с высшим образованием, обычно описывается наличием некоторого набора компетенций. В проекте государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения [1] выделяется два типа компетенций: *общие* (универсальные, надпредметные), являющиеся широкими, «метапрофессиональными» концепциями в образовании; и *специальные* (предметно-специализированные) компетенции определенной предметной области, ориентированные на предмет (знания, навыки, соответствующие методы и технические приемы, свойственные различным предметным областям). При этом отмечается, что предметно-специализированные компетенции в большой степени оказываются под влиянием общих компетенций, которые, по сути, определяют качества и способности, необходимые любому специалисту для обеспечения его конкурентоспособности на современном рынке труда. Для современного инженера актуальными общими компетенциями являются: творческий подход к решению инже-

нерных проблем и разработке новых идей и оригинальных методов; способность работать с различными источниками информации на разных носителях; умение анализировать и критически оценивать данные, делать выводы и заключения; способность эффективно работать индивидуально и как член команды; эффективная коммуникация с профессиональным коллективом и обществом в целом (написание отчетов, создание документов, презентация материалов, выдача и прием ясных и понятных инструкций); осознание необходимости и способность самостоятельного обучения в течение всей жизни.

Используя компетентностный подход в языковом образовании, мы определили цель подготовки студентов инженерных специальностей по иностранному языку, как формирование *иноязычной компетентности*, являющейся способностью и готовностью будущих специалистов решать коммуникативные задачи в сфере профессиональной деятельности, осуществляя иноязычное общение с носителями иностранного языка, и выполняя поиск и анализ информации, необходимой для изучения зарубежного опыта и ведения проектно-исследовательской деятельности в области выбранной специализации. При этом *иноязычная компетентность* рассматривается как совокупность трех компонентов: *мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного* и *эмоционально-волевого*.

Мотивационно-ценностный компонент включает в себя такие характеристики, как: интерес к изучению иностранного языка и осознание его значимости для будущей карьеры, желание повысить свой языковой уровень и приобрести новые навыки в различных видах речевой деятельности, интерес к творческим видам деятельности на занятиях по профессионально-ориентированному обучению иностранному языку и т.д.

Когнитивно-деятельностный компонент объединяет иноязычную коммуникативную компетенцию в сфере профессиональной деятельности, как предметную компетенцию в овладении профессионально-ориентированным иностранным языком, и общие (универсальные, надпредметные) компетенции, представляющие собой



Рис. 1. Целевой блок в системе подготовки студентов инженерно-строительных специальностей по иностранному языку

профессионально-важные качества современного квалифицированного инженера. При этом иноязычная коммуникативная компетенция также является понятием интегральным и может быть представлена как совокупность *лингвистических, социолингвистических и прагматических* компетенций [2]. *Лингвистические компетенции* включают знание общей и профессиональной лексики, специфики артикуляции звуков, интонации, акцентации и ритма в изучаемом языке, а также грамматических структур, характерных для языка специальности, не зависимо от их социолингвистических вариаций и прагматических функций. *Социолингвистические компетенции* связаны с социокультурными условиями использования языка. Сюда относится понятие о различных стилях речи, восприимчивость к правилам речевого этикета, представление о культуре и традициях стран изучаемого языка, включая лингвострановедческую информацию, относящуюся к сфере профессиональной деятельности. *Прагматические компетенции* связаны с функционированием и использованием языковых средств в речевой деятельности.

Наконец, *эмоционально-волевой* компонент характеризуется: самооценкой подготовленнос-

ти по иностранному языку, уверенностью при участии в различных видах речевой деятельности на иностранном языке, сознанием своих текущих и будущих потребностей в образовании, уверенностью в способности более эффективно использовать дополнительные ресурсы при изучении иностранного языка т.д.

Схематически целевой блок в системе подготовки студентов инженерно-строительных специальностей по иностранному языку можно представить следующим образом (см. рис. 1).

Переход к компетентностному образованию и заданию цели и ожидаемых результатов обучения в виде перечня предметных и ключевых компетенций требует выбора соответствующих педагогических технологий, позволяющих сформировать и развить эти компетенции. Понятно, что в рамках традиционно организованного лекционно-семинарского или практического занятия по «передаче» и «закреплению» предметной информации решить такую задачу не возможно. Для этого нужна другая организация образовательной деятельности. В качестве методической основы реализации компетентностного подхода в иноязычной подготовке студентов инженерных специальностей нами была выбрана технология

контекстного обучения, разработанная А.А. Вербицким [3]. По определению автора, контекстным является такое обучение, в котором на языке науки с помощью всей системы форм, методов и средств обучения последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов. При таком обучении предметное содержание деятельности студента проектируется как система учебных проблемных ситуаций, проблем и задач, постепенно приближающихся к профессиональным, а социальное содержание «втягивается» в учебный процесс через формы совместной деятельности студентов (дискуссии, деловые игры, проектные задания и т.д.). Главной становится не передача информации, а развитие с опорой на нее способностей студентов компетентно выполнять профессиональные функции, разрешать проблемы и задачи, иначе говоря, овладевать целым комплексом предметных и ключевых компетенций.

В контекстном обучении выделяются три базовые формы деятельности студентов: учебная деятельность *академического типа*, *квазипро-*

фессиональная деятельность и *учебно-профессиональная деятельность*, которым соответствуют: *семиотическая, имитационная и социальная* обучающие модели.

В обучении иностранному языку специальности учебная деятельность академического типа и соответствующая ей семиотическая обучающая модель реализуются при выполнении заданий, основная цель которых – усвоение лингвистических знаний и выработка собственных стратегий изучения языка. Сюда относятся упражнения направленные на: отработку грамматических структур, тренировку навыков произношения и запоминание значений отдельных терминов и словосочетаний, соответствующих ключевым понятиям языка специальности, овладение различными видами чтения и т.п. При выполнении таких упражнений, главным образом, происходит формирование лингвистической компетенции, т.е. усвоение знаний, связанных с различными аспектами языковой системы (знание лексики, фонологии, грамматики), не зависимо от их социалингвистических вариаций и прагматических функций, которые они выполняют.

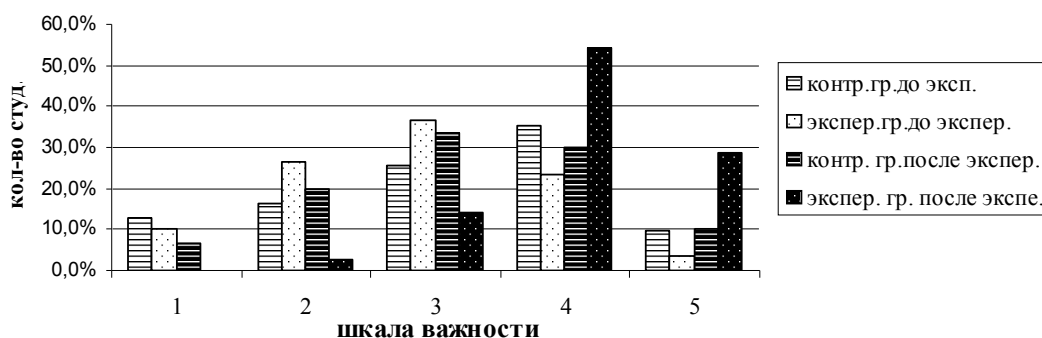


Рис. 2. Оценка студентами важности изучения иностранного языка для будущей карьеры. На шкале важности 1 – соответствует мин. значению «не важно», 5 – макс. значению «крайне важно»

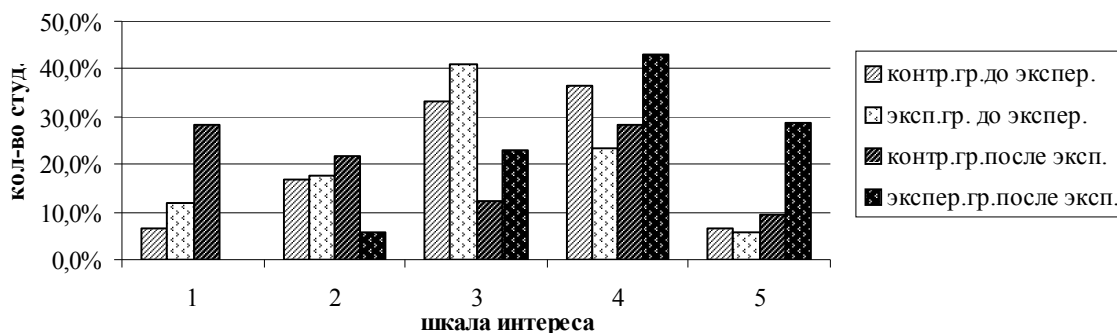


Рис. 3. Оценка студентами интереса к изучению английского языка.

На шкале интереса 1 – соответствует мин. значению «не интересно», 5 – макс. значению «крайне интересно»

Таблица 1

**Среднее значение оценки студентами важности изучения английского языка
для будущей карьеры и интереса к нему**

Среднее значение оценки	До эксперимента		После эксперимента	
	Контр. гр.	Эксп. гр.	Контр. гр.	Эксп. гр.
К важн.	3,13	2,83	3,17	4,09
К интер.	3,20	2,94	2,69	3,94

Таблица 2

Самооценка студентами степени владения английским языком

Виды речевой деятельности	До эксперимента		После эксперимента	
	Мк	Мэ	Мк	Мэ
Обсуждение тем, связанных с будущей специальностью	2,32	2,19	2,50	3,69
Понимание разговора на темы специальности	2,19	2,19	2,50	3,86
Написание официальных писем	1,81	2,00	1,92	3,64
Описание результатов исследований (таблиц, графиков, диаграмм)	1,84	1,72	1,78	3,72
Умение делать презентации	1,71	2,03	1,74	3,69
Понимание без словаря текстов по специальности	2,23	2,16	2,73	3,78
Понимание со словарем текстов по специальности	3,34	3,50	3,57	4,33

Примечание. М – среднее значение оценки студентами владения соответствующими знаниями и умениями (в баллах по 5-ти бальной шкале, где 1 – полное отсутствие навыка, 5 – практически свободное владение навыком). Индексом «к» обозначается контрольная группа, «э» – экспериментальная группа.

Квазипрофессиональная деятельность предполагает моделирование в аудиторных условиях содержания, условий и динамики производства, отношений занятых в нем людей (*имитационная обучающая модель*). При языковой подготовке это имеет место, например, в ролевой или деловой игре, в организации дискуссии, обсуждении профессионально значимых проблем. Использование *метода дискуссии* направлено, в первую очередь, на формирование прагматической компетенции. Цель *деловой игры* – не только практика в основных видах речевой деятельности на иностранном языке (развитие прагматических компетенций), но и формирование у будущих специалистов способностей межкультурного и межличностного общения с иностранными деловыми партнерами в условиях совместной профессиональной деятельности (развитие социолингвистических и общих компетенций). Кроме того, практическое применение лингвистических знаний в профессионально-подобных ситуациях способствует осознанию значимости изучения языка для будущей карьеры, пониманию необходимости его использования для эффективного функционирования в будущей профессиональной деятельности.

Завершающим этапом процесса трансформации учебной деятельности в профессиональную

является *учебно-профессиональная деятельность*, где студент применяет полученные языковые знания в реальной продуктивной деятельности. *Социальная обучающая модель*, характерная для данного вида деятельности, представляет собой типовую проблемную ситуацию или фрагмент профессиональной деятельности, которые анализируются и преобразуются в формах совместной деятельности студентов. Работа в интерактивных группах как социальных моделях профессиональной среды способствует формированию не только иноязычной коммуникативной компетенции, но и общих ключевых компетенций, необходимых современному специалисту. В профессионально-ориентированной языковой подготовке более всего соответствуют данной модели *задания проектного характера*, включая проекты с использованием иноязычных Интернет-ресурсов. Проектные задания содержат все компоненты продуктивной деятельности, включая исходную проблему, постановку цели, планирование стратегических шагов по достижению результата, реализацию плана и достижение конечной цели через взаимодействие с партнерами. Кроме того, самостоятельная продуктивная деятельность обладает мощным *мотивирующим потенциалом*, обуславливая развитие не только

Таблица 3

**Результаты оценки преподавателями коммуникативной компетенции студентов
на английском языке**

Балл	Количество студентов (%)			
	До эксперимента		После эксперимента	
	Контр. гр.	Экспер. гр.	Контр. гр.	Экспер. гр.
≥ 4,5	5,88%	3,03%	8,82%	20,0%
3,5-4,4	52,94%	51,52%	38,24%	66,67%
2,5-3,4	41,18%	45,45%	52,94%	13,33%

Примечание. Балл 4,5 – соответствует высокому уровню компетенции (творчески–репродуктивный уровень), от 3,5 до 4,4 – среднему (репродуктивно-творческий), от 2,5 до 3,4 – низкому (репродуктивный уровень).

познавательной, но и профессиональной мотивации. У студентов появляется уверенность при участии в различных видах речевой деятельности на иностранном языке, что не может не сказаться на повышении *самооценки* студентами своей подготовленности по иностранному языку.

Нами был проведен эксперимент по формированию иноязычной компетентности при обучении английскому языку специальности студентов инженерно-строительных специальностей Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета. Всего в эксперименте участвовало 129 человек. Студенты контрольной группы обучались английскому языку по традиционной методике, которая включает чтение и перевод профессионально-ориентированных текстов, главным образом описательного и сообщающего характера, лексико-грамматические упражнения, пересказ прочитанных текстов. Обучение студентов экспериментальной группы проводилось с использованием технологии контекстного обучения, описанной нами выше.

Некоторые результаты эксперимента представлены на рисунках 2, 3 и в таблицах 1, 2, 3.

Как показали результаты эксперимента, использование технологии контекстного обучения при подготовке студентов инженерных специальностей по иностранному языку позволяет повысить не только их языковой уровень (иноязычную коммуникативную компетенцию в совокупности 3-х ее аспектов: лингвистического, социолинг-

вистического и прагматического), но и увеличивает интерес к изучению языка, осознание его важности для будущей карьеры, поднимает самооценку своей подготовленности по иностранному языку, т.е. оказывает положительное влияние практически на все компоненты иноязычной компетентности. Все это позволяет сделать вывод об эффективности применения предложенной нами технологии для обеспечения нового качества языковой подготовки специалиста в условиях модернизации системы высшего профессионального образования.

Библиографический список

1. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации для руководителей УМО вузов Российской Федерации. Проект. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 103 с.
2. A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – CUP, 2001.
3. *Вербицкий А.А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения. Серия: Труды методического семинара «Россия в Болонском процессе: процесс, проблемы, задачи, перспективы». – М.: Изд-во «Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов», 2004. – 84 с.

А.В. Чернецов

ДИАГНОСТИРОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

В различные периоды времени государство и общество выдвигали определенные требования к выпускникам образовательных учреждений и тем самым определяли значение образования и его роль.

В настоящее время образование является важным фактором саморазвития личности, экономического и социального прогресса, духовно-нравственного обновления и развития общества в целом.

В современных исторических реалиях, сложившихся в педагогическом процессе, особое место отводится подготовке специалистов с высшим образованием. Каждый получающий такое образование должен уметь определять цели, генерировать идеи, изыскивать решения в сложных, неопределенных ситуациях.

Другими словами, в общем смысле, от человека требуется умение делать то, что обозначается понятиями «духовные ценности», «активная позиция», «смыслообразующая деятельность».

Именно поэтому вся педагогическая система, начиная с ее начальных звеньев, требует переориентации на решение данной сверхзадачи – подготовку людей, умеющих быстро и успешно адаптироваться в сложной обстановке и принимать верные решения в любых, самых неординарных ситуациях.

Исходным приоритетом в образовании должно быть формирование эрудированной и ответственной личности, сочетающей в себе профессиональную компетенцию с гражданской ответственностью, обладающей должным мировоззрением, кругозором, нравственным сознанием.

Это определяет необходимость отхода от утилитарного образования, т.е. простой передачи обучающимся суммы знаний и факторов, необходимых для конкретной деятельности.

Все сказанное в полной мере может быть отнесено и к курсантам военных училищ. Сегодня выпускник военного вуза должен не только продемонстрировать хорошие профессиональные знания в избранной им области деятельности, но и иметь достаточное фундаментальное образование, чтобы быть способным построить на этом фундаменте новое конкретное знание в соответствии с новыми условиями.

Особенностью изучения военно-профессиональных дисциплин является то, что значительная доля (до 30%) практических занятий проводится на сложных образцах вооружения и военной техники. При этом особенно важным оказывается формирование у курсантов полного осознания достигнутого ими уровня практических умений и навыков, необходимых при выполнении обязанностей военной службы в войсках.

Среди многочисленных проблем в современных условиях ключевой остается проблема оценки качества образования. Вместе с тем, необходимо не только оценить уровень качества образования, но и определить условия, при которых оно будет обеспечиваться и совершенствоваться.

В этом случае значимую роль в образовательном процессе играет его диагностирование, которое направлено на определение состояния объектов (процессов, результатов), средств и условий, способствующих преобразованию педагогической действительности и выведению ее на новый, более высокий уровень.

Одной из насущных проблем повышения качества подготовки специалистов в вузе является обеспечение систематичности работы обучающихся над учебным материалом. Существенную роль в стимулировании учебной работы играет текущий (промежуточный) контроль.

Однако существующие методики оценки качества подготовки обучаемых либо абсолютизируют результаты экзаменов, либо оказываются очень громоздкими. Одним из примеров новых технологий является использование модульно-рейтинговой технологии обучения (МРТО).

Для МРТО по сравнению с общепринятой технологией свойственен ряд положительных моментов, таких как введение большей дифференциации при оценке уровня знаний обучаемых, недопуск обучаемых к экзамену по результатам текущей успеваемости при формировании итоговой оценки по дисциплине.

Однако модульно-рейтинговая технология имеет ряд существенных недостатков. Это, прежде всего, громоздкость системы и, как следствие, отсутствие понятности и наглядности не только для обучаемых, но и для преподавателей.

Действительно, трудно понять ситуацию, когда сегодня полученные обучаемым 10 баллов говорят об отличном усвоении материала, а полученные через неделю те же 10 баллов по той же дисциплине, но другому модулю, могут свидетельствовать о противоположном. Ситуация еще более усложняется при большом числе разнотипных дисциплин.

В связи с этим представляется целесообразным разработка методики оценки качества усвоения учебного материала, стимулирующей текущую работу обучаемых и вместе с тем являющейся достаточно простой и понятной для всех участников образовательного процесса.

На решение этой задачи в рамках проводимого исследования и ориентирована предлагаемая методика.

В основу методики положены следующие соображения:

1. Теория вероятностного прогнозирования в психологии утверждает, что в силу ограниченности своих возможностей человек вынужден жить и действовать в условиях неполного информирования об окружающей его действительности. Поэтому человек планирует свои действия по вероятности наступления того или иного события. Мобилизация сил на парирование события определяется, кроме вероятности его наступления, также и величиной «штрафа» за неверные действия. Маловероятные события или не влекущие за собой никаких последствий в большинстве случаев просто игнорируются. События, имеющие большую вероятность наступления, могут восприниматься как неизбежные, что не всегда ведет к активизации усилий на их парирование. При очень большой величине «штрафа» возможно возникновение стрессовых состояний, в которых поведение людей нередко определяется инстинктами.

2. Анализ статистических данных, полученных при сдаче экзаменов, позволяет полагать, что активизирующая учебную работу обучаемых вероятность получения неудовлетворительной оценки при «штрафе» в виде сокращения времени отпуска находится в пределах $0,1 \dots 0,2$. Вероятность «штрафа» выше $0,35 \dots 0,4$ в этих условиях уже воспринимается многими обучаемыми как неизбежность (приведенные величины не являются окончательными и могут корректироваться в ходе дальнейшей работы).

На основе этих соображений может быть рассчитано общее количество оценок, которое дол-

жен получить обучаемый в ходе текущего контроля знаний при изучении дисциплины.

При этом следует иметь в виду, что понятие вероятности опроса применимо только к тем занятиям, на которых опрос всех обучаемых обязателен. Следовательно, при расчете вероятности опроса должны быть исключены те занятия, на которых, согласно учебному плану или по решению преподавателя, заранее доведенному до обучаемых, должен быть осуществлен контроль качества усвоения учебного материала всех обучаемых. К таким занятиям можно отнести контрольные работы, лабораторные занятия, зачеты по отдельным темам, а также наиболее важные семинарские, практические и другие виды занятий. Так как эти занятия являются ключевыми или этапными для усвоения дисциплины, целесообразно наложить ограничение, заключающееся в обязательности для каждого обучаемого иметь по этим видам занятиям положительные оценки.

При этих условиях подход к определению количества оценок, которое должен получить каждый обучаемый в ходе текущего контроля, сводится к следующему:

1. На основе анализа содержания дисциплины и тематического плана ее изучения определяются занятия, на которых обучаемый должен обязательно иметь положительные оценки.

2. С учетом заданной вероятности опроса рассчитывается общее минимальное количество оценок, которое должен получить каждый обучаемый в ходе текущего контроля знаний.

Минимальное потребное количество оценок, номера и виды занятий, на которых обязательно получение положительных оценок, должны быть доведены до обучаемых в начале семестра. В ходе изучения дисциплины каждому обучаемому необходимо обеспечить возможность получения заданного количества оценок. Это может быть достигнуто тщательной отработкой методики проведения текущего контроля на каждом занятии.

Очевидно, что при наличии большого количества оценок их среднее арифметическое будет с достаточной достоверностью характеризовать общий уровень знаний обучающегося. Поэтому при выставлении общей оценки за дисциплину по результатам итогового контроля целесообразно учитывать и результаты текущего контроля. Это обеспечивается применением при диагностировании качества образования следующей методики:

1. По каждой дисциплине устанавливается минимальное количество оценок, которое должен получить обучаемый в ходе текущего контроля, а также определяются количество и виды занятий, по которым обязательно наличие положительных оценок.

2. По результатам текущего контроля рассчитывается средний балл оценок.

3. Если по окончании изучения дисциплины количество полученных оценок будет меньше заданного или имеется задолженность по обязательным оценкам, или средний балл меньше 3,00, то обучаемый не допускается к сдаче экзамена. Во время подготовки и сдачи экзамена учебной группой неуспевающий, по указанию преподавателя, устраняет имеющиеся задолженности. Сдача экзамена проводится установленным порядком. Ответы на вопросы билета оцениваются в баллах от 0 до 5 в дробных величинах, например 3,1; 4,25 и т. д. Балл за экзамен в целом определяется как среднее арифметическое баллов, полученных за ответы на вопросы.

4. Итоговый балл по дисциплине рассчитывается как среднее арифметическое между текущим и экзаменационным баллами.

5. На основе итогового балла определяется оценка в четырехбалльной шкале. Данная оценка выставляется в экзаменационную ведомость и зачетную книжку. Залогом успешной реализации методики является доведение до обучаемых всех ее особенностей в начале изучения дисциплины и периодическое напоминание обучаемым их текущего среднего балла. Средний балл может рассматриваться как рейтинг обучаемого по данной дис-

циплине. Использование данной методики в рамках диагностирования качества образования курсантов по военно-профессиональным дисциплинам позволяет сделать следующие выводы:

Во-первых, сокращается число обучаемых, отсутствующих на занятиях. Причем эта закономерность проявляется не только в целом, но и по каждому курсу и дисциплине. И это сокращение еще более увеличивается, если проанализировать только контрольные мероприятия (семинары, лабораторные и контрольные работы и т.п.).

Во-вторых, повышается активность обучаемых на занятиях, что выражается в увеличении количества оценок, получаемых обучаемыми на занятиях.

Итак, можно говорить о том, что в ходе использования данной методики увеличилась посещаемость занятий и обучаемые на занятиях стали работать более активно. При разработке методики высказывалось опасение, что может возрасти количество неуспевающих обучаемых. Этого также не произошло. Предлагаемая методика оценки знаний позволяет снизить традиционное психологическое перенапряжение обучаемых в период экзаменационных сессий и создает более ровный психологический климат на протяжении всего учебного года, а также обеспечивает постоянную и планомерную работу обучаемых над учебным материалом.

Таким образом, профессионально организованное диагностирование качества образования курсантов позволяет не только оперативно выявить несоответствие ожидаемых результатов поставленным целям, но и выступает одним из компонентов управления качеством образования в вузе.

Чжан Цзюнь

КИТАЙСКАЯ НАРОДНАЯ МУЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

В процессе многотысячелетней истории китайская нация создала собственную богатейшую национальную музыкальную культуру. Музыкальная культура Китая в контексте мировых музыкальных традиций отличается своей древностью и многообразием достижений. Танец под музыку титанического духа колокола и «цин» («цин» – древний ударный музыкальный инструмент в виде пластины, изогнутой углом и сделанной из нефрита, камня или меди) во времена династии Цинь, яркие песни и ослепительные танцы времён династии Суй и Тан, опера и драма династии Сун и Юань – все эти эпохи выявили своеобразное очарование и богатые культурные особенности китайской народной музыки. Её блестящие успехи и широкое влияние оставили, блестящую страницу в мировой музыкальной истории. Как говорил один музыкант, китайская музыка, особенно китайская национальная музыка, как китайский чай – её вкус, её замысел такой глубокий и тихий и так разнится с европейской музыкой... Китайская национальная музыка обладает искренностью в бесцветности, а европейская музыка наполнена бурным чувством. У них разные пространства чувственности и рациональности. Но с начала XX века, вместе с широким распространением европейской музыки, китайская национальная музыка перестала играть большую роль в китайской культуре. С одной стороны, сказалось давление идеологического принципа: «Европа – центр мира», вследствие которого у многих сложилось мнение о прогрессивности европейской музыки и отсталости китайской национальной музыки. С другой стороны, отсутствие глубоких познаний китайских музыкальных традиций приводило к отрыву народа от своих исторических корней и национальной музыкальной культуры, в результате чего стерлись истинные древние знания о национальной музыке. Признаки эстетики китайской национальной музыки существуют в трёх основных сферах:

Первая сфера – Душа гармонии. Гармонии китайская национальная музыка уделяет серьёзное внимание. Нейтральность, лапидарность, умеренность в художественных проявлениях – осно-

вы гармонии. Как и в древней китайской философии, три основные темы – «объединение неба и человека», «объединение сознания и поступков», «объединение чувства и реальности», находят своё место и отражаются в китайской гармонии.

Вторая сфера – Общий дух пустоты. Это требование китайской национальной музыки проявляется в особенностях национального эстетического чувства. Многозначное, изменчивое и неуловимое эстетическое чувство обязательно в создании и в исполнении китайской музыки, при прослушивании произведений и в восприятии китайской музыки. Это концентрируется в одно чувство, которое китайцы называют очарованием. Китайцы ценят очарование выше, чем саму музыку как таковую. Так же, как и в китайском художественном «свободном стиле» (стиль китайской живописи, в котором идейное содержание превалирует над формальным сходством), музыка не стремится к идеализации тонкостей передачи настроений, а стремится к душевному сродству.

Третья сфера – Форма «линии». Европейское искусство обращает большое внимание на трёхмерность или пространственность. И европейскую музыку это принцип тоже не обходит стороной. А китайское искусство – это искусство линии. Сун байхуа, теоретик эстетики, говорит: «и живопись, и каллиграфия, и музыка – все образовали и создали новое «искусство линии».

«Весенняя река. Цветы. Лунная ночь» – это известное китайское национальное музыкальное произведение, его тема – прекрасная, прямая и открытая – проходит через всё музыкальное произведение. Следует прибавить и использование «передачи унисона» – этого своеобразного приёма, в котором музыкальные предложения соединяются между собой, как звенья цепи, запирают друг друга общим ключом, так и это произведение по мере исполнения всё более и более выглядит безупречным и единым духом. Поэтому говорят что «Весенняя река. Цветы. Лунная ночь» не только похоже на один непрерывный рисунок тушью, но и похожа на рисунок геометрического тела, в котором присутствует и главное и второстепенное и полная систематичность. В отличие от европейской музыки, которая полностью зависит

от гармонического ряда, мелодии и ее оттенков, китайская музыка, в основном, зависит от того, как мелодия собственно развернулась. И музыка состоит из изменений регистра, тембра... Как и некоторые китайские произведения живописи, «трёхмерность» китайской музыки не зависит от переплетения линии. Отсюда видно, что в китайской национальной тысячелетней музыке, мелодия – это необходимый элемент, который управляет практически всем. Другие музыкальные факторы находятся только лишь в подчинённом положении к мелодии.

Все эти качества китайской музыки определяют её место в учебном процессе, направленном на подготовку педагогов-музыкантов.

Нами разработан спецкурс, предназначенный для изучения студентами 3 курса. Этот спецкурс изучается после изучения истории зарубежной музыки, не предусматривающей глубокое освоение восточных культур. Данный спецкурс включает в себя историко-теоретический и практический блоки. Темы спецкурса:

Историко-теоретический блок:

1. История китайской народной музыки.
2. Особенности китайской народной музыки.

Практический блок:

3. Восприятие китайской народной музыки.
4. Выбор факультативного предмета (народный инструмент или вокал).

Для проведения данного спецкурса педагогу необходимо знать:

- историю китайской народной музыки;
- учебные программы музыкально-педагогических вуза;
- музыкальную литературу различных исторических эпох;
- творчество композиторов, включая необходимые для занятий;
- принципы вокальной и инструментальной работы, теорию голосоведения;
- современные технические и компьютерные средства;
- основные закономерности развития художественно-творческих, музыкальных способностей, интересов, приемы активизации музыкального восприятия.

1. История китайской народной музыки.

Требования к преподаванию: систематичный и понятный рассказ об истоках и развитии китайской народной музыки.

Методы обучения:

– использование музыкально-методического материала (таблицы, картины, учебники и учебные пособия, музыкальные инструменты, аудио-визуальные средства);

– систематическая проверка и оценивание музыкальные знания учащихся,

– организация и проведение лекций и бесед об истории китайской музыки.

Краткое содержание блока:

Китай – обширная территория, его климат, география, образ, труд, быт, местные условия, нравы во всех местах разные. Поэтому китайская народная музыка – важная составная часть китайской традиционной культуры, её ценное достояние. Музыкальная культура имеет длинную историю в Китае, существует мнение, что она насчитывает 9000 лет. Во время игры она воспроизводит полную гамму пентатоники, степень звуковой точности этой флейты вызывает удивление. При раскопках обнаружено около двадцати костяных флейт, на которых до сих пор можно играть удивительные мелодии. Можно сказать, что с начала каменного века люди, жившие на землях Востока, уже имели музыкальные способности и потребность реализовать их. Наряду с материальной культурой в их жизни существовала и музыкальная культура.

Китайская народная музыка прошла длинный путь развития вместе с нацией. Китайская народная музыка – символ духовного начала Китая. Со времен династии Цинь и Хань, это около 2000 лет назад, национальная китайская культура развивается не изолировано, а при постоянном обмене с другими народами. Традиционная культура – это очень важное и объединяющее многие народности, живущие на территории Китая, явление. Например, в настоящее время используются китайские музыкальные инструменты Ху Цинь, Пипа, Сона и другие, которые были изобретены в Западном Китае. Народная китайская музыка соединила национальные меньшинства Китая, став неотъемлемой частью культуры народа.

Новый Китай образовался более 50 лет назад, за это время был создан национальный оркестр народных инструментов высокого уровня, появились выдающиеся исполнители на народных инструментах, известные композиторы, такие как: Пэн Соцзнь (дирижер, композитор), Лю Минюнь (Баньху), Лю Тэнхэ (Пипа) и др. Одновременно они воспитали отличных молодых специали-

тов, внесли большой вклад в дело народной музыки, в развитие богатой народной музыкальной культуры.

2. Особенности китайской народной музыки.

Требования к преподаванию: ознакомить с особенностями и видами китайской народной музыки.

Методы обучения:

– ознакомление с особенностями построения и развития музыкальных образов в китайской народной музыке, объяснение жанра, структуры музыкального произведения (различные виды и формы произведений китайской народной музыки перечислены ниже), средств музыкальной выразительности;

– формирование аналитических навыков учащихся (способность выделять главное, сравнивать, сопоставлять, делать выводы и обобщения);

– обучение самостоятельному анализу музыкального произведения с точки зрения отдельных элементов музыкальной структуры.

Краткое содержание курса:

Народная музыка – важная составная часть музыкальной культуры Китайской традиции, основа и исток культуры китайской классической музыки, она насчитывает несколько тысяч лет своего развития.

Китайская народная музыка имеет пять традиционных форм: народная песня, музыка песни и танцев, музыка драмы, музыка с пением и рассказом, инструментальная музыка. Они не только обладают эстетической ценностью, но и богатым внутренним содержанием. В действительности в народной музыке можно выделить три вида: музыка с пением и рассказом, музыка драмы, народная музыка.

В разработке спецкурса по проблемам китайской народной музыки необходимо уделить особое внимание изучению ладовой структуры китайской народной музыки. Преобладающей ладовой структурой народной песни является пентатоника, однако встречаются и другие интонационные модели, которые также следует рассматривать в данном спецкурсе.

Китайская народная музыка построена на пентатонике, то есть на звуковой системе, содержащей пять звуков разной высоты в пределах октавы. Пентатоника представляет собой важнейший звукоряд китайской народной музыки. Согласно этой теории, каждая из пяти ступеней пен-

татоники – *гун, шан, тьюэ, чжи, юн* – может взять на себя функцию ладового устоя (*тиао* – в переводе лад, тональность). В результате мы получим 5 ладо-тональностей, а именно: *гун-тиао, шан-тиао, тоэ-тиао, чжи-тиао, юн-тиао*. В китайской теории музыки нет деления на мажор и минор.

3. Восприятие китайской народной музыки.

Требование к преподаванию:

– обучение восприятию эстетической ценности и музыкальной выразительности китайской народной музыки. Через обучение эстетической стороне китайской народной музыки и восприятие творчества, студенты одновременно учатся понимать эстетику искусства, расширяют знания. Целью данного блока является пробудить интерес к дальнейшему изучению китайской народной музыки и музыкального наследия Китая.

Методы обучения:

– с помощью инструментального и вокального показа раскрыть художественный замысел сочинения;

– проведение концертов, экскурсий, способствующих духовному развитию студентов;

– способствование средствами музыкального искусства всестороннего развития личности;

– анализ музыкального произведения в плане целостного рассмотрения.

Краткое содержание курса:

Музыкальное наследие предоставляет прекрасные возможности для развития музыкального вкуса и способностей студентов, предоставляя им богатейшую базу для изучения.

В результате тщательного изучения народной музыки китайские композиторы стали глубже понимать музыкальный язык народа, в котором выражены его чувства и мысли. На этой основе композиторы успешно создали немало произведений, таких, как «Китата о реке Хуанхэ» Си Синхая, массовые песни «Большой путь» и «Авангард» Не Эра, скрипичная «Суйюаньская сюита» Ма Сыцуна, «Танец национальности Яо» Мао Юаня, прелюдия «Весенний праздник» (для симфонического оркестра) Ли Хуань-чжи, «Танец с барабаном» Цюй Вэя, фортепьянная пьеса «Танец Синьцзяна» Дин Шан-дэ, песни «Сердца народов мира едины» Цюй Си-сянь, «Солище никогда не садится в степи» Милчига, оперы «Седая девушка» Ма Кэ и Чжан Лу, «Ван Гуй и Ли Сян-сян» Лян Ханьгуана, «Песня степей» Ло Цзун-синь и т.д.

Композиторы аранжировали много народных песен для хора и различных ансамблей и гармонизировали немало песен для сольного пения. Таким образом, это песенное творчество масс предстало перед слушателями в новом облике, будучи обработано композиторами. Например, великий композитор Си Син-хай – сам глубокий знаток китайского народнопесенного искусства – указывает на единственно правильный путь развития китайского композиторского творчества: писать на основе народной песни, глубоко постигая её особенности и дух. Писать для народа, на языке понятном и доступном народу. «Если говорить о рождении нового стиля в творчестве китайских композиторов, – пишет Си Син-хай, – то речь может идти только о претворении всего необозримого богатства нашей народной музыки в новых формах, рождаемых в борьбе за новое прогрессивное содержание, в борьбе за новую культуру».

4. Выбор факультативного предмета (народный инструмент или вокал).

Методы обучения:

– использование репетиционных методов работы, диагностирование правильности вокального и инструментального звучания.

Методы обучения:

1. *Вокальная подготовка:*

– пение под собственный аккомпанемент одноголосные и многоголосные произведения;

– знание истории развития вокально-исполнительских традиций китайской народной музыки, ее разнообразный вокальный репертуар;

– обращать внимание на голосообразование и способы его защиты;

– пение с листа произведения китайской народной музыки, транспонирование в другие тональности вокальных произведений.

2. *Инструментальная подготовка:*

– развитие навыков музицирования произведений китайской народной музыки (аранжировка);

– обучение умению на профессиональном уровне исполнять музыкальное произведение перед аудиторией.

Краткое содержание курса:

В результате данного спецкурса студент приобретает умение доходчиво и увлекательно рассказать об художественных особенностях китайской народной музыки различных исторических эпох и направлений, стилей, о творчестве композиторов. В систему умений и навыков входит анализ содержания и строения конкретного музыкального произведения, его профессиональное исполнение перед аудиторией.

На основе народной музыки будущий преподаватель музыки сможет развивать потенциал учащихся. Это открывает личности безграничные перспективы для утверждения ее духовных, нравственных, общечеловеческих ценностных ориентации.

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

Секованов В.С. МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФРАКТАЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ: [Монография] / рец. Е.И. Смирнова, Т.Л. Крюкова. – Кострома: КГУ, 2006. – 279 с. – ISBN 5-7591-0748-8.

В монографии исследуются проблемы, касающиеся формирования креативности студентов университета при обучении фрактальной геометрии в свете философского, педагогического, психологических подходов. Рассматриваются методы современного направления математики – фрактальной геометрии, связанные с вычислением размерностей Минковского и Хаусдорфа, созданием перехода сценариев к хаосу, построением фрактальных множеств, созданием художественных композиций и др. Предлагается программа обучения фрактальной геометрии в вузе (в рамках кружков и дисциплин по выбору).

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Н.И. Боциева

РОЛЬ ВВОДНЫХ ЗАНЯТИЙ В ФОРМИРОВАНИИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ШКОЛЬНИКОВ

Новая парадигма в образовании требует воспитания школьника, умеющего самостоятельно добывать знания, владеющего коммуникационными технологиями, обладающего логическим мышлением и планетарным сознанием.

В связи с этим, в рамках школьного образования необходимо формировать у учащихся научное мировоззрение, широко использовать научный метод познания, руководствуясь при этом системно-деятельностным подходом к анализу окружающего мира. Данную задачу решать все труднее: сократилось количество часов по предметам естественных дисциплин, все громче звучит призыв объединения их в один предмет «Естественнознание». Действенным методом решения данной проблемы является формирование у школьников методологических знаний при изучении естественнонаучного цикла дисциплин, физики в частности.

Как известно, методологические знания являются базой содержания школьного образования. Необходимость изыскания путей их усвоения учащимися в процессе обучения в общеобразовательной школе определена требованиями дидактического принципа научности обучения, принципа сознательности и активности учения школьников. Для успешного продвижения в данном направлении мы взяли за основу теорию познания, психологическую теорию деятельности, установки системного подхода, разрабатываемые в рамках философских наук, уделили особое внимание вводным занятиям по каждому из разделов физики вообще и разделу «Введение» в частности. Новый подход потребовал разработки модифицированных программ по предмету «Физика», учебно-методических материалов, описаний условий и результатов их внедрения в образовательный процесс.

С этой целью, мы:

– психолого-дидактические и педагогические основы содержания, структуру и программу учебного курса «Физика» построили таким об-

разом, чтобы логика обучения была адекватна объективным закономерностям познавательной деятельности школьников;

– изучили состав методологических знаний, обеспечивающих функциональную полноту, необходимую для эффективного усвоения ими предметных знаний и решения учебно-познавательных и практико-ориентированных задач;

– разработали модель организации усвоения содержания учебного предмета «Физика» с углубленным методологическим компонентом и апробировали ее в условиях общеобразовательной школы.

Требования к усвоению знаний, сформулированные в последовательности, отражающей логику научного познания, необходимо сделать основой для изучения учебного материала и построения ответов.

Обобщение содержания учебного предмета «внепредметными» знаниями – один из путей формирования у школьников теоретического мышления, при условии акцента на эмпирический и теоретический уровень естественнонаучных знаний. В процессе умственного развития школьника мы старались развивать логическое мышление, проводя на уроках всесторонний анализ физических процессов и явлений, установить взаимосвязи, показать их в историческом развитии, выявить имеющиеся внутренние противоречия. Начиная с первого урока физики, мы рассматривали изучаемые явления со всех сторон (при изучении сил трения указали на их положительную и отрицательную функции; в разделе «Электродинамика» обосновали, где необходимо применять проводники с максимальным, а где с минимальным сопротивлениями). В качестве мыслительной операции, противоположной анализу, широко использовали синтез. Среди круга методологических понятий, являющихся опорой при изложении нового материала или при учебной демонстрации, использовали методы дедукции, индукции, аналогии и моделирования: законы динамики можно излагать как индуктивным

(с помощью опытов и рассуждений подвести учеников к формулировкам I и II законов Ньютона), так и дедуктивным методом (дать формулировки данным законам, а затем на опытах продемонстрировать их всеобщность).

Важным методологическим понятием является «определение». Его методологический смысл обнаруживается в рамках профессиональной подготовки учителя, его компетенции. Учитывая возросшую в наши дни роль физических теорий и математических методов научного исследования окружающего нас мира, отражая это в процессе преподавания предмета «Физика», мы пришли к выводу, что на второй ступени изучения данного предмета необходимо усилить дедуктивный метод.

Как известно, наиболее распространенным средством описания физических процессов является метод аналогии, служащий основой для выводов, получаемых путем моделирования. Данный метод мы использовали при изучении темы «Строение атома».

Особое внимание в процессе формирования методологических знаний мы уделили вводным занятиям, роль которых по разделам школьного курса физики часто недооценивают, уделяя больше внимания обобщающим урокам. Однако, только систематическое проведение как вводных, так и обобщающих занятий, на наш взгляд, дает возможность добиться желаемого результата. Вводные занятия направляют учебную и поисковую деятельность школьника, помогают ему выбрать нужную информацию из потока, предлагаемого на уроках, для построения логической цепочки знаний, развивают способность самостоятельно и творчески работать с новым материалом.

Вводное занятие по любому из разделов физики, мы строили так, чтобы у учащихся сформировалось понимание единства природы, чтобы они поняли, что деление природы на науки предпринято человечеством лишь для облегчения ее изучения. Данная идея «прошла» через весь курс физики. Определенный задел в этом направлении создал раздел «Введение». Его построение мы начали с определения «наука», далее обосновали деление на общественные и естественные науки. До сознания каждого школьника старались довести, что объектом познания естественных наук является материальный мир, существующий независимо от познающего его субъекта, для которого характерны три структур-

ные области: микромир, макромир и мегамир. Каждая из областей отличается друг от друга своей протяженностью, структурными элементами и типами взаимодействия.

Как известно, физика – наука о природе, изучающая общие свойства и законы движения материи. Школьникам необходимо понять, что любая наука имеет свой предмет, объект и методы исследования:

- объектом исследования физики является материя;
- предметом исследования – физические формы движения;
- методы исследования – эмпирический и теоретический.

Подробно остановились на каждом из предлагаемых элементов. Дойдя до методов исследования, ввели понятие «физические знания», рассмотрев оба уровня: эмпирический и теоретический. Напомнили учащимся: наиболее общим элементом физического знания являются идеи, принципы и гипотезы, относящиеся ко всему объекту физического познания; познание основных идей, принципов и гипотез определяют главные черты физического познания, создают в сознании школьников физическую картину мира – идеальную модель природы, определяющую стиль физического мышления на данном историческом этапе развития общества. Кроме того, совместно с учащимися составили опорный конспект раздела «Введение», включающий 4 основные таблицы: «Физическое явление», «Физическая величина», «Физический закон» и «Физическая теория». Все это позволило перевести их с репродуктивного уровня на системно-моделирующий, который и определил в дальнейшем систему знаний, навыков и умений школьников по данному предмету в целом. Данные таблицы разместили на стендах кабинета физики и в тетрадях учащихся. К ним мы возвращались вновь и вновь при построении вводного занятия по каждому из разделов курса физики.

Формирование методологических знаний, умений и навыков осуществлялось нами в 7–11 классах общеобразовательной школы на основе следующей системы:

- особое внимание уделялось построению раздела «Введение» в изучаемых предметах;
- четко сформулировали цели обучения;
- провели системное структурирование содержания предмета обучения;

– по основным разделам изучаемых предметов составили опорные конспекты – основные элементы управления процессом обучения;

– ознакомили школьников не только с естественнонаучными, но и общенаучными методами изучения;

– широко использовали для контроля и коррекции знаний компьютерную технику;

– для всестороннего анализа имеющегося у школьников знаний использовали обобщающие уроки по темам и разделам предметов.

Результаты проведенного нами эксперимента позволили заключить:

– усиление методологической компоненты в содержании обучения создало условия для реализации дидактических принципов доступности и научности, способствовало развивающемуся характеру обучения;

– реконструкция учебного материала, дидактические и методические требования к его построению позволили рационально формировать научно-методологические знания у школьников;

– принцип предметности, воплощенный в исходной теоретической схеме предмета изучения, задали разделом «Введение»;

– особую роль в организации познавательных процессов школьников сыграл метод системного анализа, на его основе были структурированы как фундаментальные, так и экспериментальные законы предметной области;

– принцип детерминации деятельности был нами реализован при решении учебно-исследовательских задач эвристического типа с несколь-

кими вариантами развития ситуации;

– используемый принцип субъектности деятельности позволил сформировать положительную мотивацию у учащихся: их интеллектуальная инициатива возрастала при увеличении доли учебного материала, осваиваемого самостоятельно;

– на основе принципа единства структуры внешней и внутренней деятельности учащиеся научились самостоятельно формулировать вопросы и искать ответы на них, решать практические задачи, познавать окружающий мир, – все это способствовало развитию у них логического мышления.

Библиографический список

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года от 29.12.01 № 1756-р. // Бюллетень Министерства образования и науки РФ. Высшее и среднее профессиональное образование. – 2002. – №2. – 63 с.

2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Знание, 1996. – 358 с.

3. Лернер И.А. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. – М., 1996. – 421 с.

4. Разумовский В.Г. Проблемы общего образования школьников и качество обучения физике // Педагогика. – 2000. – №8. – С. 12–15.

5. Усова А.Ф. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – М.: Наука, 1986. – 167 с.

6. Шубинский В.С. Проблемы начального философского образования школьников. – М.: Знание, 1994. – 342 с.

Т.А. Васильева

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЭСТРАДНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА У УЧАЩИХСЯ-АККОРДЕОНИСТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Эстрадное музыкальное искусство впервые появилось в европейском творчестве во второй половине XIX века и, как справедливо отмечает музыковед В.Д. Контен, стало «характернейшим элементом урбанистической культуры» [3, с. 348]. Оно явилось естественной закономерностью развития общества конца XIX – начала XX века, стало частью мировой музыкальной культуры, и оказало значительное влияние на становление репертуара и исполнительских стилей отдельных музыкальных инструментов, в том числе, и аккордеона.

Опираясь на представления об эстрадном музыкальном исполнительстве, изложенные в историко-теоретической, культурологической и научно-педагогической литературе, мы выявили следующие особенности этого вида искусства, необходимые в процессе формирования основ эстрадного исполнительства у учащихся-аккордеонистов на начальном этапе обучения:

1. Основу эстрадного музыкального исполнительства составляет искусство эстрады, отличающееся такими характеристиками, как кратковременность действия, зрелищность, концентриро-

ванность, или максимальная насыщенность всех средств художественной выразительности, яркость и запоминаемость номера, использование эксцентрики и юмора, непосредственное обращение исполнителя к зрителям [5; 7]. При этом «существенно не то, что отдельные свойства эстрады присущи и другим искусствам, а то, что эти свойства в их комплексе отличают эстраду от других видов художественного творчества» [7, с. 7].

2. Репертуар эстрадного музыкального исполнительства составляют такие музыкальные жанры, как легкая инструментальная музыка, различные виды танцевально-бытовой музыки, а также обработки фольклора, популярные симфонические миниатюры (как правило, в переложении), отрывки из оперетт, песни, марши, джаз, рок и поп-музыка [4; 11]. Это направление музыкальной культуры имеет вековую традицию и четко обозначившуюся художественную систему, выраженную через совокупность ряда признаков: простота и доступность содержания; игровой характер образного строя; простота формы и представленность малыми формами; доступность музыкального языка; выразительность, яркость и запоминаемость мелодий; тяготение к танцевальным ритмам и танцевальности; наличие внутренней драматургии, учитывающей законы массового восприятия; увлечение виртуозностью [3; 9].

3. Особенности элементов музыкального языка эстрадного музыкального исполнительства связаны с взаимопроникновением и взаимообогащением таких новых для конца XIX – начала XX веков жанров, как эстрадное музыкальное искусство и джаз, что привело к формированию новых элементов их музыкального языка, коренным образом отличающихся от ранее использовавшихся. Это свинг, синкопирование, акцентирование, ритмическая пульсация, носящая танцевальный характер, особые ритмо-интонационные линии баса, конфликт между ритмическими рисунками мелодии и сопровождения; усложнение гармонического языка; особенности исполнения основных штрихов, в том числе, деташи, легато, стаккато; яркость и неожиданная смена динамики; использование таких приемов, как глиссандо и вибрато; отдельные виды мелизмов: использование таких видов мелизмов, как трель и форшлаг; импровизация [2; 4].

В соответствии с выявленными нами особенностями эстрадного музыкального исполнительства, рассмотрим основные элементы содержа-

ния учебного процесса по формированию основ эстрадного исполнительского искусства в классе аккордеона.

Опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, воплощенный в музыке. Получение учащимися опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности, воплощенного в искусстве, является одним из ключевых моментов в организации процесса по формированию основ эстрадного исполнительства на аккордеоне. Это связано с тем, что, как правило, эстрадное музыкальное искусство ассоциируется у большей части аудитории лишь с одним, довольно узким его направлением – так называемой поп-музыкой, что и составляет, в основном, весь предшествующий музыкальный опыт начинающих музыкантов, в том числе, и будущих аккордеонистов.

Однако, поскольку эстрадное музыкальное искусство включает в себя довольно широкий спектр жанров, знакомство с ними как основа учебного процесса значительно расширяет кругозор начинающих музыкантов, открывает перед ними все богатство содержания эстрадного музыкального искусства, в том числе, различных человеческих чувств, исторических событий из жизни разных народов и др., а также является основой для формирования ведущих музыкальных знаний, умений, навыков и получения опыта творческой деятельности.

Основу накопления учащимися опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности, воплощенного в музыке, составляют, прежде всего, музыкальные произведения. Критерии отбора музыкального материала определены Д.Б. Кабалеvским с трех принципиальных точек зрения: произведение должно быть художественным и увлекательным для детей, оно должно быть педагогически целесообразным (то есть учить чему-то нужному и полезному) и должно выполнять определенную воспитательную роль.

В связи с этим отбор музыкального материала, используемого в качестве основы накопления учащимися опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности, воплощенного в музыке, должен включать лучшие образцы легкой эстрадной музыки и отражать весь спектр жанрового разнообразия эстрадного музыкального исполнительства.

Музыкальные знания. В качестве основы понимания музыкального искусства выступают зна-

ния 2-х уровней: 1) знания, способствующие формированию целостного представления о музыкальном искусстве (ключевые знания о музыке); 2) знания, помогающие «музыкальному наблюдению» (Б.В. Асафьев), восприятию конкретных музыкальных произведений (частные знания о музыке) [1]. Применительно к процессу формирования основ эстрадного исполнительства на аккордеоне и в соответствии с выявленными нами особенностями этого вида исполнительского искусства, можно следующим образом определить данные уровни музыкальных знаний: 1) знания, способствующие формированию целостного представления об эстрадном музыкальном исполнительстве на аккордеоне (ключевые знания об этом жанре музыкального искусства); 2) знания, помогающие «музыкальному наблюдению», восприятию конкретных музыкальных произведений в контексте эстрадного музыкального искусства (частные знания об этом жанре музыкального исполнительства). В соответствии с этим разделы, необходимые для изучения теоретических основ эстрадного музыкального исполнительства на аккордеоне были определены нами следующим образом:

1. Ключевые знания об эстрадном музыкальном исполнительстве на аккордеоне:

а) знания по теории формирования и развития эстрадного музыкального исполнительства как вида искусства в целом;

б) знания по теории становления аккордеона как эстрадного музыкального инструмента и формирования эстрадного исполнительства на нем;

в) знания по истории развития аккордеона и эстрадного исполнительства на нем в России и Западной Европе.

2. Частные знания об эстрадном музыкальном исполнительстве на аккордеоне:

а) знания об особенностях эстрадного музыкального жанра как области музыкально-зрелищных представлений;

б) знания об особенностях эстрадной музыки и свойственной ей эстетике как основы репертуара эстрадного музыкального исполнительства на аккордеоне;

в) знания об особенностях музыкального языка эстрадного музыкального искусства как основных средствах его художественной выразительности.

Музыкальные умения и навыки. Основой формирования музыкальных умений является способность учащихся применять полученные знания

в процессе восприятия музыкальных произведений. То есть, учащиеся должны при восприятии конкретного музыкального произведения уметь выявлять его основные характеристики, многосторонние связи с другими сочинениями, а также с широкими областями музыки и с жизнью в целом. При наличии выполнения этого условия в сознании учащихся сохраняется целостность [1].

Следовательно, в учебном процессе по формированию основ эстрадного исполнительства на аккордеоне на начальном этапе обучения необходимо формирование умений, связанных с применением в процессе восприятия полученных учащимися ранее ключевых и частных знаний о музыкальном искусстве в целом и об эстрадном исполнительстве, в том числе, и на аккордеоне. Учащиеся должны владеть следующими умениями: отличать в составе эстрадного коллектива (ансамбля или оркестра) тембр аккордеона; определять принадлежность данного музыкального произведения к тому или иному жанру эстрадного музыкального исполнительства; отмечать средства музыкальной и артистической выразительности, способствующие проявлению такой особенности эстрадного выступления, как зрелищность (эксцентрика, юмор, общение исполнителя со зрительным залом); выделять в произведении особенности музыкального языка данного жанра и его элементов – мелодики, ритма, штрихов, динамических оттенков, гармонии, использования определенных приемов исполнения и видов мелизмов; анализировать форму данного музыкального произведения и особенности его внутренней драматургии; определять отличительные черты композиторского стиля и исторической эпохи создания данного произведения; в соответствии с отмеченными выше особенностями – понимать содержание данного музыкального произведения.

Наряду с этим, необходимо отметить, что содержание индивидуального музыкального обучения в системе дополнительного образования, в том числе, в детской музыкальной школе, определяется необходимостью не только общемузыкального, но и музыкально-исполнительского развития учащихся. В соответствии с этим в музыкально-исполнительских классах, к числу которых относится и учебный процесс по формированию основ эстрадного исполнительского искусства в классе аккордеона, многократно возрастает роль исполнительских умений и навыков, не-

обходимых для осуществления исполнительской деятельности.

Опираясь на рассмотренную нами ранее специфику эстрадного музыкального искусства, а также на выделенные нами этапы изучения теоретических основ эстрадного музыкального исполнительства на аккордеоне и формирования соответствующих музыкальных умений, мы определили основные музыкально-исполнительские навыки, которые необходимо освоить юному аккордеонисту в процессе формирования основ эстрадного исполнительства на аккордеоне:

1. Освоение особенностей основных средств художественной выразительности эстрадного музыкального исполнительства на аккордеоне – ритма, штрихов, динамических оттенков, гармонии, таких приемов исполнения, как глиссандо, вибрато и репетиция, а также таких видов мелизмов, как трель и форшлаг.

2. Овладение навыками яркости и эффектности, а также зрелищности исполнения – использование элементов звукоизобразительности, звукотворчества и звукоподражания, сонористических приемов, регистров, таких приемов исполнения, как глиссандо, вибрато, мелизмов.

3. Артистичность исполнения.

4. Исполнение на аккордеоне основных видов репертуара эстрадного музыкального исполнительства в соответствии с освоенными особенностями этого вида музыкального искусства.

Опыт творческой деятельности. В музыкальном обучении, как отмечает Э.Б. Абдуллин, творческая учебная деятельность должна пронизывать весь процесс усвоения знаний, формирования умений и навыков [1]. Особенно это справедливо в отношении эстрадно-джазового исполнительства, важнейшим художественным принципом которого была и остается творческая импровизация, «так как сама природа, специфика музыкального исполнительства в этом жанре обуславливает органичное соавторское соединение композитора и исполнителя» [4, с. 158]. Это создание на аккордеоне различных музыкальных образов с использованием изученных ранее средств художественной выразительности эстрадного музыкального жанра, а также звукотворческих и звукоизобразительных возможностей аккордеона; варьирование в жанре музыкальной эстрады таких элементов музыкального языка, как

ритм, штрихи, динамические оттенки, темп; обогащение нотного текста свойственными эстрадной музыке приемами исполнения, выразительными пассажами и оригинальным звучанием в соответствии с характером и стилем произведения; использование приемов яркости и эффектности исполнения, выявление эксцентрики и юмористического начала создаваемого музыкального образа.

В учебно-педагогическом процессе по формированию у начинающих аккордеонистов основ эстрадного исполнительства необходимо также учитывать особенности младшего школьного возраста учащихся, составляющих основной контингент юных музыкантов. При этом возможно использовать в процессе обучения яркие наглядные пособия; опираться на звукоизобразительные и звукотворческие возможности аккордеона, способствующие интересу к занятиям; организовать поисково-мыслительную деятельность учащихся, предполагающую активизацию их познавательных возможностей в сфере эстрадного исполнительства.

Библиографический список

1. *Абдуллин Э.Б.* Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
2. *Браславский Д.А.* Эстрадные ансамбли. – М.: Сов. Россия, 1975. – 112 с.
3. *Конен В.Д.* Очерки по истории зарубежной музыки. – М.: Музыка, 1997. – 639 с.
4. *Кузнецов В.* Теория и методика учебно-творческого процесса в любительских эстрадных оркестрах и ансамблях. – М.: Музыка, 2000. – 248 с.
5. *Кузнецов Е.М.* Из прошлого русской эстрады. – М., 1958. – 367 с.
6. *Милич Б.* Воспитание ученика-пианиста. – М.: Кифара, 2002. – 118 с.
7. *Русская советская эстрада...: Очерки истории.* – М., Искусство, 1976. – Кн. 1. – 407 с.
8. *Сохор А.Н.* О музыке серьезной и легкой. – Л.: Музыка, 1964. – 87 с.
9. *Сохор А.Н.* Социология и музыкальная культура. – М.: Сов. композитор, 1975. – 202 с.
10. *Эстрадная музыка // Музыка. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. Г.В. Келдыш.* – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 672с.

Л.В. Седых

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ СТРУКТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕЗУЛЬТАТА ОБЗОРНОГО УРОКА ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Процесс модернизации российского образования, отражающий общенациональные интересы, государственные приоритеты и мировые тенденции, естественным образом определяет новые социальные требования к системе образования. Разочарование в знаниецентристской, технократической модели образования, ориентированной на человека знаний, обращает отечественную педагогическую мысль к переоценке функций образования, смене его целей и ценностей, привлекает внимание к идеям культуросообразности, антропологизма, гуманизма, которые позволили бы преодолеть отрыв личности от традиций, культуры.

Изменение целеполагания – основное требование XXI века к образованию, реализуемое в компетентностном подходе к образовательному результату. Анализ динамики развития российской образовательной парадигмы и компетентностной структуры необходимого ныне образовательного результата позволяет сделать вывод, что важнейшими образовательными целями современного урока литературы является формирование общекультурной, литературной (допрофессиональной), методологической и коммуникативной компетентностей учащихся.

Как известно, темы, подлежащие изучению в учебном процессе по литературе, бывают монографическими и обзорными. Материал для монографических тем условно можно распределить по следующим категориям: биография писателя; текстуальный анализ художественного произведения; литературная критика; теоретико-литературные понятия; материал для развития речи учащихся. Материал для обзорных тем включает следующие разновидности: этапы историко-литературного процесса; творчество группы авторов, определивших лицо эпохи либо крупного этапа в развитии литературы; совокупность художественных произведений, отведенных школьной программой не для текстуального, а для обзорного изучения.

В частности, прежде чем говорить о том или ином литературном произведении, учителю необходимо создать у своих учеников представление о том времени, когда оно было создано. Воз-

никает потребность в определенном «входе» в эпоху, который должен быть лаконичным и запоминающимся. Таким «входом» и служат обзорные уроки – панорамы эпох развития литературы, характеризующиеся концентрацией большого по объёму исторического, историко-литературного и искусствоведческого материала, отсутствием подробного текстуального анализа отдельных произведений, опорой на ранее изученное и самостоятельно прочитанное учащимися, в том числе по истории и культурологии. В ходе уроков-обзоров реализуется один из важнейших принципов дидактики – интеграция, являющаяся мощным способом формирования духовно богатой, гармонически развитой личности. Это процесс рассмотрения предмета, будь то образ эпохи, культурное направление, историческое лицо, художественный образ, в единстве и целостности, при сопоставлении точек зрения, высказанных историками, филологами, лингвистами, искусствоведами. Именно в ходе обзорного урока сведения из разных наук и искусств не только дополняют друг друга, но и составляют определённый сплав, комплекс, необходимый для восприятия учащимися предмета в целом, в результате чего осуществляется наиболее тесное взаимодействие школьников с различными гуманитарными науками и видами искусства, диалог культур.

Структурная и функциональная специфика интегративного обзорного урока позволяет добиться достижения нескольких образовательных целей, а именно: сформировать и укрепить основы общекультурной, литературной, методологической и коммуникативной компетентностей учащихся. Знакомство школьников с эпохами развития литературы: античностью, Средневековьем, Возрождением, классицизмом, сентиментализмом, романтизмом и реализмом – предполагает следующие направления их деятельности: 1) установление логического порядка смены эпох и направлений в европейской и русской культуре; 2) работа с ассоциативными рядами культурных реалий с целью освоения общекультурного пространства той или иной эпохи; 3) включение учащихся в диалог с разными видами искусства; 4) определение принадлежности произведений

литературы и искусства эпохам и направлениям, с которыми произошло обзорное знакомство; 5) обогащение речи школьников литературоведческой, искусствоведческой, исторической терминологией; 6) установление связей «искусство – общественная жизнь – я» в процессе переключки эпох с выходом на проблемы, затрагивающие современного школьника; 7) формирование умения проявлять собственную нравственную позицию по отношению к затронутому кругу проблем (эссе).

С целью определения уровня сформированности общекультурной, литературной, методологической и коммуникативной компетентности учащихся нами была разработана система диагностики образовательных результатов, которая включала в себя следующие элементы: 1) анкетирование (диагностика готовности школьников к формированию общекультурной компетентности, т.е. определение их готовности усваивать об-

щекультурную информацию и степени интереса к ней); 2) информационное и ассоциативное тестирование (определение степени освоения общекультурной и литературной информации, а также начальные навыки ее интегрирования и ассоциативных поисков в ее пространстве); 3) творческую работу – сочинение в жанре эссе (диагностика общекультурной, литературной, методологической и коммуникативной компетентностей).

Результаты проведенной экспериментальной работы наглядно показали, что обзорные уроки активно способствуют более прочному усвоению системы общекультурных, литературных и литературоведческих знаний, формированию и развитию методологических и коммуникативных умений и навыков, активизации творческого потенциала учащихся, нравственному воспитанию на основе общечеловеческих гуманистических ценностей.

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

Самохвалова А.Г. ДЕЛОВОЕ ОБЩЕНИЕ: ПУТЬ К УСПЕХУ: учеб. пособие /
рец.: Н.П. Фетискин, В.И. Кашницкий. – Кострома: КГУ, 2007. – 332 с. –
ISBN 5-7591-0788-7.

Урок в профессиональной деятельности во многом зависит от эффективности деловых коммуникаций. Поэтому в вузах введены дисциплины, изучающие психологию и этику делового общения, специфику профессионального общения и деловых отношений. В учебном пособии раскрываются сущность и формы деловых коммуникаций, выявляются типичные трудности делового общения, описываются индивидуальные различия коммуникативной деятельности. Пособие поможет студентам и специалистам в формировании коммуникативной культуры, овладении эффективными коммуникативными технологиями, в становлении индивидуального стиля делового общения.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБРАМОВА Светлана Юрьевна, аспирант Российского нового университета (РОС НОУ) г. Москва, старший преподаватель Московского гос. гуманитарного ун-та им. М.А. Шолохова, филиал г. Покров.

АНДРЕЕВ Павел Владимирович, ассистент каф. практической психологии Балашовского филиала Саратовского гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского.

АРУТЮНЯН Изабелла Арташесовна, соискатель каф. музыкального образования Тверского гос. ун-та.

БАРЫШЕВ Александр Александрович, д-р биол. наук, проф., зав. каф. зоологии КГУ им. Н.А. Некрасова.

БАТАЕВА Я.Д., аспирант Московского пед. гос. ун-та.

БАХТИЯРОВА Анна Владимировна, соискатель Института лингвистических исследований РАН.

БЕЛОГЛАЗОВА Вера Анатольевна, аспирант каф. всемирной литературы Нижегородского гос. пед. ун-та.

БЕЛЯЕВА Вероника Николаевна, аспирант каф. теории языка и перевода Ярославского гос. пед. ун-та им. К.Д. Ушинского.

БОРОЗДИНА Ольга Юрьевна, канд. техн. наук, доц. КГУ им. Н.А. Некрасова.

БОЦИЕВА Нино Иосифовна, соискатель каф. педагогики высшей школы Северо-Осетинского государственного университета, учитель физики средней школы № 48 г. Владикавказа.

БРАГИНА Зинаида Васильевна, д-р техн. наук, проф., директор института экономики КГУ им. Н.А. Некрасова.

БРАУН Татьяна Петровна, заместитель директора департамента послевузовского образования Санкт-Петербургского гуманитарного ун-та профсоюзов.

БУРДИНА Ирина Викторовна, старший преподаватель Тольяттинского гос. ун-та.

БУТОРИНА Татьяна Сергеевна, д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики, психологии и профессионального обучения, проректор по учебной работе Архангельского гос. техн. ун-та.

БУТУСОВА Светлана Николаевна, аспирант каф. немецкой филологии Ивановского гос. ун-та.

ВАРЗИЕВ Сослан Хаджисмелович, соискатель каф. педагогики Северо-Осетинского гос. ун-та, г. Владикавказ.

ВАСИЛЬЕВА Татьяна Алексеевна, аспирант каф. музыкальных инструментов Московского гос. гуманитарного ун-та им. Шолохова.

ВОЛГИНА Ольга Вячеславовна, аспирант каф. теории и истории языка Арзамасского гос. пед. ин-та им. А.П. Гайдара.

ГАПОНОВА Жанна Константиновна, аспирант каф. русского языка Ярославского гос. пед. ун-та им. К.Д. Ушинского.

ГЕРЛАХ Ирина Витальевна, преподаватель Армавирского гос. пед. ун-та.

ГОЛИКОВА Наталья Владимировна, аспирант каф. общей педагогики Карельского гос. пед. ун-та, г. Петрозаводск.

ГОНОЗОВ Олег Сергеевич, соискатель Ярославского гос. пед. ун-та им. К.Д. Ушинского.

ГУКОВА Татьяна Амуралиевна, соискатель, младший научный сотрудник отдела кабардинской литературы Кабардино-Балкарского ин-та гуманитарных исследований.

ГУРЕЕВ Максим Вячеславович, аспирант Новгородского гос. ун-та им. Ярослава Мудрого.

ГУСЕВ Валерий Александрович, д-р пед. наук, проф., зав. каф. методики и теории обучения математики Московского пед. гос. ун-та.

ДУБЫНИНА Юлия Владимировна, аспирант каф. музыкального образования Тверского гос. ун-та.

ЕГОРОВА Ольга Анатольевна, аспирант каф. английской филологии Ивановского гос. ун-та.

ЗАЙЦЕВ Илья Владимирович, ст. преподаватель каф. психологии Волгоградского гос. ун-та.

ЗЕЛЕНКОВ Павел Геннадиевич, соискатель каф. истории и теории социологии РГПУ им. А.И. Герцена.

ЗУБЕЦ Ирина Зауриевна, научный сотрудник Государственного музея-заповедника «Ростовский кремль».

ИВАНОВА Л.В., Орловский гос. ин-т искусств и культуры.

ИВАНОВА Наталья Евгеньевна, ассистент каф. английской филологии Ивановского гос. ун-та.

КАПУСТИНА Валентина Александровна, аспирант каф. журналистики Волгоградского гос. ун-та.

КАРАСЕВА Елена Владимировна, аспирант каф. современного русского языка и методики его преподавания Елецкого гос. ун-та им. И.А. Бунина.

КОЛЕВАТЫХ Галина Михайловна, аспирант Калужского гос. пед. ун-та им. К.Э. Циолковского.

КОРОВКИНА Татьяна Евгеньевна, канд. пед. наук, доц. каф. социальной педагогики КГУ им. Н.А. Некрасова.

КОРОЛЕВ Борис Алексеевич, канд. военных наук, ст. научный сотрудник НИО Военной академии РХБ защиты.

КОУГИЯ Лада Андреевна, аспирант каф. теории и истории культур КГУ им. Н.А. Некрасова.

КРИВЕНКО Женни Дмитриевна, соискатель каф. пения и хорового дирижирования МПГУ.

КУДРЯВЦЕВ Евгений Юрьевич, адъюнкт каф. биологической защиты Военной академии РХБ защиты.

КУЛИНЦЕВА Наталья Александровна, соискатель каф. западноевропейских языков и культур Пятигорского гос. лингвистического ун-та.

КУМЫШ Владимир Юрьевич, соискатель Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета (г. Москва).

МАНУКЯН Янис Ашотович, аспирант каф. немецкой филологии Пятигорского гос. лингвистического ун-та.

МАЦИБОРА Марианна Георгиевна, аспирант каф. педагогики РГПУ им. А.И. Герцена.

МЕНЬШОВ Александр Витальевич, соискатель Военной академии РХБ защиты.

МЕШАЛКИН Александр Николаевич, канд. филол. наук, доц. каф. педагогики и методики начального образования КГУ им. Н.А. Некрасова.

МЕШАЛКИНА Людмила Владимировна, учитель русского языка и литературы Светочегорской школы Красносельского р-на Костромской обл.

МИТИН Александр Николаевич, аспирант каф. философии и политологии Нижегородского гос. архитектурно-строительного ун-та.

НАЗАРОВА Ирина Валентиновна, аспирант каф. теории и истории языка Арзамасского гос. пед. ин-та им. А.П. Гайдара.

НАУМОВА Ирина Александровна, ст. преподаватель каф. делового иностранного языка, Челябинского гос. ун-та.

НЕСТЕРУК Евгений Сергеевич, аспирант каф. философии и политологии Нижегородского гос. архитектурно-строительного ун-та.

ПАВЛОВА Елена Викторовна, аспирант каф. русской литературы Псковского гос. пед. ун-та.

ПАЛКИН Александр Юрьевич, аспирант каф. грамматики английского языка Московского пед. гос. ун-та.

ПАНКРАТОВА Александра Владимировна, аспирант каф. социологии Смоленского гос. ун-та.

ПАТЯЕВА Наталья Викторовна, аспирант каф. профессиональной педагогики Волжского гос. инженерно-педагогического ун-та.

ПЕТРАКОВ Геннадий Анатольевич, канд. экон. наук, доц. Костромского представительства Национального ин-та им. Екатерины Великой.

РЫБАКОВА Светлана Алексеевна, начальник УМО Приладожского филиала Петрозаводского гос. ун-та.

САДРИЕВА Гузель Абелхасановна, аспирант Татарского гос. гуманитарно-педагогического ун-та, г. Казань.

САФОНОВА Ольга Юрьевна, ст. преподаватель каф. перевода и переводоведения Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского.

САФОНОВА Татьяна Владимировна, доц. каф. управления воздушным движением Ульяновского высшего авиационного училища гражданской авиации (института).

СЕДЫХ Л.В., аспирант Нижегородского гос. пед. ун-та.

СИМОНОВА Елена Геннадьевна, ст. преподаватель каф. иностранных языков в области экономики и управления Уральского гос. техн. ун-та, г. Екатеринбург.

СИМОНОВА Надежда Александровна, аспирант каф. русского языка Псковского гос. пед. ун-та им. С.М. Кирова.

СМИРНОВ Борис Евгеньевич, соискатель каф. методики преподавания истории и обществоведческих дисциплин Ярославского гос. пед. ун-та им. К.Д. Ушинского.

СМИРНОВ Владимир Алексеевич, канд. полит. наук, доц. каф. философии Костромской гос. сельскохозяйственной академии.

СМИРНОВ Сергей Николаевич, канд. психол. наук, доцент ГиСЭТ.

СМИРНОВА Елена Николаевна, аспирант каф. русского языка Ярославского гос. пед. ун-та им. К.Д. Ушинского.

ТАЛИПОВА Олеся Азатовна, соискатель каф. возрастной и педагогической психологии Нижегородского гос. пед. ун-та.

ТРЕГУБОВА Юлия Алексеевна, аспирант каф. теории и истории русского языка Елецкого гос. ун-та им. И.А. Бунина.

ТРОИЦКАЯ Ольга Геннадьевна, соискатель каф. иностранных языков Ивановской гос. сельскохозяйственной академии им. Д.К. Беляева.

УРУСОВА Лаура Хабаловна, аспирант каф. педагогики и психологии Кабардино-Балкарского гос. ун-та.

УСТИНОВА Людмила Петровна, соискатель каф. немецкого языка Казанского гос. пед. ун-та.

ХОХЛОВА Ирина Львовна, научный сотрудник Рыбинского Государственного историко-архитектурного и художественного музея-заповедника.

ЦЫБИКОВА Н.С., аспирант каф. грамматики английского языка Московского пед. гос. ун-та.

ЧЕКМАРЁВ Сергей Юрьевич, канд. экон. наук, Санкт-Петербургский гос. инженерно-экономический ун-т.

ЧЕРНЕЦОВ А.В., доцент, Ярославское высшее зенитное ракетное училище ПВО (военный институт).

ЧЕРНЯВСКАЯ Надежда Владимировна, аспирант каф. литературы Владимирского гос. пед. ун-та.

Чжан Цзюнь, аспирант каф. музыкальных инструментов Московского гос. гуманитарного ун-та им. М.А. Шолохова.

ЧУЙКОВ Сергей Алексеевич, аспирант каф. философии Мордовского гос. пед. ин-та им. М.Е. Евсевьева.

ШАБЛИКОВА Надежда Петровна, соискатель кафедры грамматики Московского пед. гос. ун-та.

ШАЛАГИНОВА Ксения Сергеевна, ст. преподаватель каф. практической психологии Тульского гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого.

ШАРОВА Лариса Геннадьевна, д-р биол. наук, доц. каф. биологической защиты Военной академии РХБ защиты.

ШЕБЛОВИНСКАЯ Анна Николаевна, аспирант каф. литературы, теории и методики обучения литературе Смоленского гос. ун-та.

ШМОЙЛОВА Наталья Александровна, аспирант каф. психологии Барнаульского гос. пед. ун-та.

ШУСТОВ Алексей Константинович, д-р ист. наук, проф. каф. философии и политологии КГУ им. Н.А. Некрасова.

ЯНОВСКАЯ Елена Владимировна, ученый секретарь Государственного литературно-мемориального музея-заповедника Н.А. Некрасова «Карабиха».

ОБРАЩЕНИЕ К АВТОРАМ

Журнал «Вестник КГУ» публикует оригинальные исследования по естественным, гуманитарным и социальным наукам.

Размер статей не должен превышать 10 страниц текста, включая библиографию и подписи под рисунками. Количество рисунков не должно превышать 6, в кратких сообщениях – 2.

Статьи, заказываемые редколлегией для обзора работ в одной из научных областей, могут иметь объем до 1 п.л.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

1. Статьи направляются в редакцию в 1 экземпляре с дискетой (формат MS Word 7.0, рисунки в формате (*.bmp), (*.tif), (*.jpg), (*.psd), (*.psx)). Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующие требования: кегль 14 через 1,5 интервала; поля 25 мм со всех сторон.

Материал должен быть тщательно отредактирован.

2. Построение статьи:

2.1. Название статьи (аббревиатура в названии недопустима). Сведения об авторе (фамилия, имя, отчество автора полностью, ученая степень, ученое звание, должность).

2.2. Преамбула, объясняющая цель работы, актуальность проблемы.

2.3. Выводы.

2.4. Литературные ссылки.

3. Все страницы рукописи должны иметь сплошную нумерацию.

В тексте статьи необходимо дать ссылки на все рисунки и таблицы, которые, в свою очередь, должны быть озаглавлены.

Единицы измерения даются в соответствии с международной системой единиц (СИ).

Библиографический список помещается в конце статьи, авторы указываются в алфавитном порядке.

Библиографические ссылки в тексте статьи оформляются квадратными скобками.

Порядок оформления ссылок:

– Статья в журнале: Фамилия и инициалы авторов, соавторов (до 3). Название статьи // Название журнала. – Год. – №. – С. От–до.

– Статья в сборнике трудов: Фамилия и инициалы авторов. Название статьи // Назв. сб. трудов. – Город, год. – С. От–до (Тр. / Назв. учеб. заведения или науч. учреждения. – № вып.)

– Монография или книга: Фамилия и инициалы авторов. Название. – Место издания: Издательство, год. – С. От–до; или Название / Под ред. Инициалы и фамилия. – Место издания: Издательство, год. – С. От–до (или число страниц в книге __ с.).

– Авторские свидетельства и патенты: А. с. номер. Название.

– Автореферат: Фамилия и инициалы. Название: Автореф. дис. ... канд. ... наук / Назв. учеб. заведения. – Город, год. – __ с.

4. Работы, опубликованные в других изданиях, не принимаются.

Статьи следует направлять по адресу:

156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14, Костромской государственный университет, корпус «В», кабинет 1.
vestnik@ksu.edu.ru

Не принятые к публикации статьи возвращаются.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА им. Н.А. НЕКРАСОВА

Материалы опубликованы в авторской редакции

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован
в Центральном территориальном управлении
Министерства Российской Федерации
по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций (г. Тверь)

Свидетельство о регистрации ПИ № 5-0022 от 26 апреля 2000 г.

ИД №03618 от 25.12.2000
Подписано в печать 27.08.2007
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. 31,5 л.
Тираж 1000 экз.
Изд. № 210.

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

Адрес редакции: **156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.**
Телефон: **(4942) 31-65-61**, факс: **(4942) 31-65-61**,
E-mail: **vestnik@ksu.edu.ru**

Цена свободная